

**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**

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO E O PERFIL DO “CURRÍCULO BÁSICO PARA A  
ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ” (1980-1994)**

**SANDRA TONIDANDEL**

**CASCAVEL, PR  
2014**

**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**

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO E O PERFIL DO “CURRÍCULO BÁSICO PARA A  
ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ” (1980-1994)**

**SANDRA TONIDANDEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, Área de Concentração em 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:  
Professor: Dr. Paulino José Orso

**CASCADEL, PR  
2014**

## FICHA CATALOGRÁFICA

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Central da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE**  
**Campus de Cascavel, Estado do Paraná**

T665p

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). / Sandra Tonidandel. — Cascavel, 2014. 223 p.

Orientador: Prof. Dr. Paulino José Orso  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

1. Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Educação. 3. Estado do Paraná. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 370.115

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO  
E O PERFIL DO "CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA  
PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ" (1980-1994)**

Autora: Sandra Tonidandel

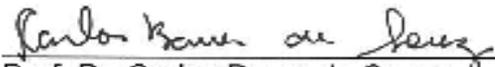
Orientador: Paulino José Orso

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Sandra Tonidandel, 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: 29/08/2014

Assinatura:  
(orientador)

COMISSÃO JULGADORA:

  
Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza

  
Prof. Dr. Andre Paulo Castanha

  
Prof. Dr. José Luis Darso

**CASCADEL, PR  
2014**

Dedicamos este trabalho

Àqueles que, para produzir sua existência, necessitam vender sua força de trabalho, isto é, à classe trabalhadora, cujas formas desiguais de apropriação da produção social se incluem a alienação da consciência das relações de exploração a que estão e são submetidos.

A todos aqueles que, por meio do trabalho educativo, contribuem para desvelar e denunciar as contradições desta sociedade de classes com interesses antagônicos. De modo especial, dedicamos este estudo aos Professores Paulino José Orso, Paulo Humberto Porto Borges e Sebastião Rodrigues Gonçalves, por transformarem nossa inércia em inquietações, questões, com efeito, em necessidades a serem superadas. A esses educadores, militantes da educação pública, nossa dedicatória, respeito e agradecimento.

## AGRADECIMENTOS

Uma vez que, toda produção do gênero humano é síntese de trabalho coletivo, a ocasião sugere resgatar a contribuição daqueles que participaram na realização desta pesquisa. Contudo, diante da impossibilidade de registrar todos os nomes que dela participaram, consignamos nossos agradecimentos àqueles que, mais diretamente, fizeram parte do estudo ora apresentado. Assim, agradecemos:

Ao orientador desta pesquisa, o Professor Paulino José Orso, pelo incentivo, pela confiança em nosso trabalho, pela rigorosidade com que nos orientou; por propiciar liberdade e, ao mesmo tempo, por dirigir as condições para nos constituir seguramente na pesquisa.

Aos membros do Grupo de Pesquisa e Estudos História, Educação e Sociedade – GT da Região Oeste do Paraná (HISTEDOPR), cujos estudos, leituras e discussões produziram esta pesquisa.

Ao Professor Sebastião Rodrigues Gonçalves, singular militante da classe trabalhadora, com quem temos aprendido que o debruçar-se sobre a teoria não deve resultar em negar nossa individualidade, mas em orientar nossas ações no sentido de, mesmo que modestamente, contribuir para um mundo melhor.

Aos Professores da Banca Avaliadora, ao nosso Orientador e aos Professores André Paulo Castanha, Carlos Bauer de Souza e José Luis Derisso, pelas contribuições.

Ao Professor Paulo Humberto Porto Borges, por, durante a graduação, nos iniciar nos estudos sobre o desvelamento das contradições da sociedade de classes.

À CAPES pela contribuição material para realização deste estudo.

Ao Anselmo, companheiro, esposo, amigo e cúmplice, pelo apoio, pelo amor, pelo carinho, pelas críticas e pelo incentivo imprescindíveis, com o quais, o isolamento, necessário deste momento de formação, tornou-se mais leve e sem o quais este estudo não se daria. Portanto, agradecemos e também dedicamos nosso trabalho.

Enfim, às amigas: Amanda; Denise; Geraldina; Jaqueline; Leni; Maria Sirlene e Neura pelo apoio, pelo incentivo, pelas críticas e pelo ombro amigo.

Uma teoria não deve ser refutada porque a produção da existência enfrenta problemas novos. Uma teoria só é superada quando não pode contribuir para nos ajudar a analisar esses problemas (MANACORDA, Paola Maria, 1984).

TONIDANDEL, S. **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E O PERFIL DO “CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ” (1980-1994)**. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Estado do Paraná. Orientador Prof. Dr. Paulino José Orso. Cascavel, Paraná, 2014.

## RESUMO

Esta pesquisa de mestrado em educação tem como objeto de estudo inventariar o processo de construção do “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (CBEP), no recorte de 1980-1994 e aferir em que medida este Documento, sistematizado ao longo da década 1980 e publicado no Paraná, em dezembro de 1990, de fato expressa seu compromisso com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), como é amplamente divulgado. Para dar conta deste problema, fez-se necessário apreender as mediações no plano econômico, social e político para compreender os reais interesses inerentes à promoção de uma educação diferenciada na região. Assim, no Capítulo I, trouxemos o contexto social da década 1970, uma vez que foi no período ditatorial que se produziram as principais reflexões e críticas da educação e sua prática vigente, cujas discussões acarretaram na sistematização da teoria educacional contra-hegemônica às Pedagogias burguesas, no final dos anos 1970 e início de 1980, a PHC. No Capítulo II, contextualizamos o Estado do Paraná, social, política e economicamente. Abordamos as articulações políticas, quando do processo de abertura política, cujo “consenso” de classes permitiu, em fins de 1981, inserir as formulações iniciais da PHC no Estado e nos programas de governos dos candidatos do PMDB. O Capítulo III trata, especificamente, da PHC, seu processo de construção, suas características e suas especificidades no recorte de 1980 a 1994. No Capítulo IV, abordamos o processo de construção do CBEP e explicitamos sua caracterização, para, nas Considerações Finais, retornarmos ao ponto de partida e respondermos o que é característico desta proposta pedagógica, tida como transformadora no Estado. O estudo dos documentos para educação paranaense, no recorte de 1980-1994, demonstrou que o que o Estado assumiu como teoria educacional, cuja proposta, ao nível do senso comum, compreendeu-se como expressão da PHC, foi uma justaposição de propostas pedagógicas antagônicas, das quais, por mecanismo de ajustamento e negociação com intelectuais da classe trabalhadora, também incorporou elementos da PHC. Todavia, a pluralidade de concepções, presente no CBEP, revela que a PHC não é nem a concepção teórica predominante no Documento. Nesse sentido, um Currículo histórico-crítico é algo ainda a ser construído no Estado do Paraná, do que recuperar o processo histórico de sistematização do CBEP, e, com isso estabelecer as relações que possibilitem respostas concretas, insere-se no desafio de orientar as possibilidades e limites para a construção de um Currículo efetivamente transformador.

**Palavras-chave:** Pedagogia Histórico-Crítica. Estado. Educação. Estado do Paraná.

TONIDANDEL, S. **CRITICAL PEDAGOGY: THE CONSTRUCTION PROCESS AND THE PROFILE OF THE “BASIC CURRICULUM FOR PUBLIC SCHOOLS OF THE STATE OF PARANA” (1980-1994)**. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Estado do Paraná. Orientador Prof. Dr. Paulino José Orso. Cascavel, Paraná, 2014.

### ABSTRACT

This master's research in education has as its object of study inventorying the process of building the "Basic Curriculum for Public Schools of the State of Paraná" (CBEP) between 1980-1994 and assess how this Document, which was systematized along the 1980s and published in Parana, in December 1990, in fact expressed its commitment to Critical Pedagogy (PHC), as is widely reported. To cope with this problem, it was necessary to seize the mediations in the economic, social and political level to understand the real interests involved in promoting a differentiated education in the region. Thus, in Chapter I, the social context of the decade in 1970 is brought in, as it was the dictatorial period that produced the main reflections and criticisms of education and its current practice, whose discussions led to the systematization of educational counter-hegemonic theory to bourgeois pedagogies in the late 1970s and early 1980s, the PHC. In Chapter II, we contextualize the state of Paraná, socially, politically and economically. We address the political articulations, when the process of political opening, whose "consensus" of classes allowed, in late 1981, entering the initial formulations of PHC in the state, through the government of the PMDB candidate programs. Chapter III deals specifically with PHC, its construction process, its characteristics and peculiarities from 1980 to 1994. In Chapter IV, we discuss the construction process of CBEP and we explicit its characterization for in Concluding Remarks, returning to the starting point and answer which is the characteristic of this pedagogical proposal, seen as transformative in the state. The study documents for education in state of Parana, in the period between 1980-1994, showed that the state assumed as educational theory, whose proposal was understood as an expression of PHC at the level of common sense, and was a juxtaposition of opposing pedagogical proposals of which, by adjustment mechanism and negotiation with intellectuals of the working class also incorporated elements of PHC. However, the plurality of concepts present in the CBEP shows that the CHP is neither the prevailing theory in the design document. In this sense, a historical-critical curriculum is something yet to be built in the state of Paraná, then recovering the historical process of systematizing CBEP, and thereby establish the relationships that enable effective responses is part of the challenge of guiding possibilities and limitations in the construction of a transformative curriculum effectively.

**Keywords:** Critical Pedagogy; State; Education; Parana state.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABC paulista** Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano, Diadema, Osasco
- ABNT** Associação Brasileira de Normas Técnicas
- AI-5** Ato Institucional número 5
- ANDE** Associação Nacional da Educação
- ANPED** Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
- APLP** Associação dos Professores Licenciados do Paraná
- APM** Associação de Pais e Mestres
- APMP** Associação do Pessoal do Magistério do Paraná
- APP** Associação dos Professores do Paraná
- ARENA** Aliança Renovadora Nacional
- ASSINTEC** Associação Interconfessional de Educação de Curitiba
- BADEP** Banco de Desenvolvimento do Estado do Paraná
- BIRD** Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CAFÉ DO PARANÁ** Companhia Agropecuária de Fomento Econômico do Paraná
- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBA** Ciclo Básico de Alfabetização
- CBE** Conferência Brasileira de Educação
- CBEP** Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná
- CBEPB** Currículo Básico: uma Contribuição para a Escola Pública Brasileira
- CBEs** Comunidades Eclesiais de Base
- CEBRAP** Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
- CEDEC** Centro de Estudos da Cultura Contemporânea
- CEDES** Centro de Estudos Educação & Sociedade
- CELEPAR** Centro Eletrônico de Processamentos de Dados
- CETEPAR** Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná
- CFE** Conselho Federal de Educação
- CNPQ** Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CODEPAR** Crédito, Financiamento e Investimento
- CPBR** Confederação de Professores do Brasil
- CPC** Centros Populares de Cultura
- CPI** Comissão Parlamentar de Inquérito

**CUT** Central Única dos Trabalhadores  
**DAU** Departamento de Assuntos Universitários  
**DEC** Departamento de Educação de Curitiba  
**DEPG** Departamento de Ensino de 1º Grau  
**DIEESE** Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos  
**EA** Escola Aberta  
**FDE** Fundo de Desenvolvimento Econômico  
**FNDE** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
**HISTEDBR** História, Sociedade e Educação no Brasil  
**HISTEDOPR** História, Educação e Sociedade – GT da Região Oeste do Paraná  
**IDH** Índice de Desenvolvimento Humano  
**IES** Instituições de Ensino Superior  
**IPARDES** Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social  
**IPPU** Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba  
**MDB** Movimento Democrático Brasileiro  
**ME** Movimento dos Educadores  
**MEBs** Movimento de Educação de Bases  
**MEC** Ministério da Educação e Cultura  
**MST** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
**MTR** Movimento de Renovação Trabalhista  
**OAB** Ordem dos Advogados do Brasil  
**OPEP** Organização dos Países Exportadores de Petróleo  
**OSPB** Organização Social e Política do Brasil  
**PDC** Partido Democrata Cristão  
**PDS** Partido Democrático Social  
**PHC** Pedagogia Histórico-Crítica  
**PIB** Produto Nacional Bruto  
**PL** Partido Libertador  
**PMDB** Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
**PP** Projeto Pedagógico  
**PPP** Projeto Político Pedagógico  
**PPs** Projetos Pedagógicos  
**PR** Partido Republicano  
**PRN** Partido da Reconstrução Nacional

**PRONTEL** Programa Nacional de Tele Educação  
**PRP** Partido de Representação Popular  
**PRT** Partido Republicano Trabalhista  
**PSB** Partido Socialista Brasileiro  
**PSD** Partido Social Democrático  
**PSEQE** Plano de Aplicação dos Recursos do Salário Educação – Quota Estadual  
**PSP** Partido Social Progressista  
**PST** Partido Social Trabalhista  
**PT** Partido dos Trabalhadores  
**PTB** Partido Trabalhista Brasileiro  
**PTN** Partido Trabalhista Nacional  
**PUC-SP** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
**QPM** Quadro Próprio do Magistério  
**SANEPAR** Companhia de Saneamento do Paraná  
**SBPC** Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
**SE** Superintendência da Educação  
**SEED** Secretaria de Estado da Educação  
**SER** Serviço de Educação Religiosa  
**SGMACS** Sociedade de Análises Gráficas e Mecanográficas Aplicadas aos Complexos Sociais  
**SME** Secretaria Municipal de Educação  
**SMEC** Secretaria Municipal de Educação de Curitiba  
**SMEs** Secretarias Municipais de Educação  
**SNI** Sistema Nacional de Informação  
**TELEPAR** Companhia de Telecomunicações do Paraná  
**UDN** União Democrática Nacional  
**UEM** Universidade Estadual de Maringá  
**UFPR** Universidade Federal do Paraná  
**UNE** União Nacional dos Estudantes  
**UNESP** Universidade Estadual Paulista  
**UNICAMP** Universidade Estadual de Campinas  
**UNIOESTE** Universidade Estadual do Estado do Paraná  
**USAID** Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 EMERGÊNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO DA DÉCADA DE 1970</b> .....	<b>24</b>
1.1 DISTENÇÃO POLÍTICA: UM COMPLEXO DIALÉTICO DE CONCESSÕES E CONQUISTAS .....	24
1.1.1 <b>Conflitos intramilitares e limites estruturais do “milagre econômico”</b> .....	<b>24</b>
1.1.2 <b>A sociedade civil organizada e o novo conteúdo da distensão política</b> ...	<b>31</b>
1.2 O MOVIMENTO DOS EDUCADORES E A EMERGÊNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....	39
<b>2 A EMERGÊNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ESTADO DO PARANÁ</b> .....	<b>48</b>
2.1 O CONTEXTO SOCIAL DO PARANÁ NO PROCESSO DE ABERTURA DEMOCRÁTICA .....	48
2.2 OS ANTECEDENTES DAS ELEIÇÕES DE 1982 NO ESTADO DO PARANÁ ...	54
2.3 O GRUPO SISTEMATIZADOR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....	64
<b>3 CONSTRUÇÃO, CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (1980-1994)</b> .....	<b>72</b>
3.1 CRÍTICA ÀS PEDAGOGIAS BURGUESAS TRADICIONAL, NOVA E TECNICISTA .....	73
3.1.1 <b>Teorias crítico-reprodutivistas: do pessimismo à busca de saídas teóricas</b> .....	<b>74</b>
3.1.2 <b>Certezas abaladas: o debate sobre a Pedagogia da essência e a Pedagogia da existência</b> .....	<b>76</b>
3.1.2.1 <i>Pedagogia Tradicional: do conhecimento desinteressado à negação da história</i> .....	77
3.1.2.2 <i>Pedagogia Nova: justificativa de privilégios na recomposição da hegemonia burguesa</i> .....	79
3.1.3 <b>Pedagogia Tecnicista: teoria prática e o fim da especificidade educativa</b> ....	<b>83</b>
3.2 CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....	87
3.2.1 <b>“Pedagogia Histórico-Crítica”:</b> termo-convite à explicitação de sua intencionalidade .....	<b>89</b>
3.2.2 <b>Pressupostos filosóficos e fundamentação teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica</b> .....	<b>93</b>
3.2.1. <i>Pressupostos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica</i> .....	93
3.2.2. <i>Fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica</i> .....	97
3.2.3 <b>A Pedagogia Histórico-Crítica no contexto da luta de classes</b> .....	<b>102</b>

3.2.3.1 <i>Organização curricular da educação básica na perspectiva histórico-crítica</i>	108
3.2.3.2 <i>A transmissão do saber escolar no horizonte da classe trabalhadora</i>	113
3.2.3.3 <i>Encaminhamento metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica</i>	118
<b>4 A (DES)CONSTRUÇÃO DO “CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ” (1990)</b>	<b>122</b>
4.1 BUSCA PELA SUPERAÇÃO DA POSTURA EDUCACIONAL TECNOCRÁTICA	127
4.2 A SISTEMATIZAÇÃO DO “CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ”: JUSTAPOSIÇÃO DE PROPOSTAS ANTAGÔNICAS	148
4.3 A DESCARACTERIZAÇÃO DO “CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ” (1990)	176
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>193</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>200</b>

## INTRODUÇÃO

No final do século XX, mais precisamente na década de 1980, no Brasil, emerge a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma teoria educacional que se propõe viabilizar aos dominados os conhecimentos de posse apenas dos dominantes. Os intelectuais da educação, que articulavam seu trabalho com a luta de classes, sistematizaram, na PHC, os instrumentos teórico-metodológicos para ensejar melhores condições da classe trabalhadora exercer pressões por seus interesses econômicos, políticos e culturais.

Esta é uma teoria educacional contra-hegemônica às teorias burguesas da educação brasileira. Desafia a escola e o trabalho pedagógico na perspectiva da sociedade de classes e se constitui num marco significativo na educação no país, bem como para o Estado do Paraná que a adotou no início da década de 1990.

O Paraná não ficou descolado da agitação e dos problemas econômicos, políticos e sociais que o país enfrentava desde meados de 1970. Lutar, em nível local, por transformações da sociedade e pelo retorno à democracia, deu-se neste cenário, cujas condições objetivas colocaram a nu as contradições do modo de produção capitalista. Na efervescência social do contexto, que denunciava o cerceamento da liberdade e a privação dos direitos sociais, emergiu as condições para as forças progressistas do Paraná combaterem a dominação burguesa presente nesta unidade federativa.

Eis, pois, que naquele quadro de transformações econômicas, políticas e sociais dos anos 1980, os intelectuais da classe dominada do Paraná vislumbraram na PHC as formulações pedagógicas mais ajustadas com o projeto de sociedade, que buscava superar a participação desigual do desenvolvimento das forças produtivas.

No segundo semestre de 2014, comemora-se quase duas décadas e meia da implantação de um Currículo fundamentado na PHC. Este Currículo foi construído ao longo dos anos 1980, ainda no contexto do Estado militarizado, e formalizou-se em 1990 no Documento intitulado “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (PARANÁ, 1990a, 1990b)<sup>1</sup>, cuja proposta curricular

---

<sup>1</sup> Referências de diferentes fontes de mesma autoria, publicadas no mesmo ano, citadas simultaneamente são separadas por vírgula e distinguidas pelo acréscimo de uma letra minúscula,

abarcou a educação básica pública, sendo facultativo às instituições particulares a sua adoção.

Importa retomar que, nesse decênio e ao longo de 1990, o país herdou as consequências da política econômica do governo autoritário. O incentivo à produção de bens de consumo duráveis, que alavancou o desenvolvimento industrial, e o financiamento de projetos faraônicos do regime confluiu num grave desequilíbrio do setor produtivo. Prosseguir com a industrialização durante a segunda crise da principal fonte energética, o petróleo, e executar os grandes projetos do governo ocorreram mediante a contração de uma dívida na casa de US\$ 70 bilhões de dólares.

No início de 1980, o Brasil, segundo Camargo (1983), encontrava-se numa situação que para fazer uso pleno da sua capacidade produtiva instalada o valor das importações de petróleo deveria corresponder à metade do valor de suas exportações totais. Porém, mais de 75% do valor das exportações do país, em 1980, estavam comprometidos com o pagamento do serviço da dívida externa. Este período em que o PIB cresceu apenas 1,1% e a taxa de desemprego abarcou 25% da população economicamente ativa, a equipe econômica de João Baptista de Oliveira Figueiredo, contraindo e cortando gastos internos, projetou uma taxa anual de inflação de 78%. Mas a aceleração progressiva desse índice mostrou o fracasso daquela projeção.

Assim, no final de 1984 o Brasil materializou uma ampla dívida pública indexada, cuja taxa anualizada da inflação correspondeu a 250%<sup>2</sup>. Manter o crescimento em meio à recessão econômica mundial, acentuada pela defensiva dos centros mais avançados do capitalismo internacional, trouxe o retorno dos altos índices de inflação, a queda das importações, o desemprego e um abismo social sem precedentes.

Os limites estruturais do “milagre econômico” conferiram novo conteúdo ao processo de abertura democrática. As forças progressistas lutavam para construir uma sociedade em novas bases. À burguesia no aparelho do Estado forçou-se, portanto, a tarefa de conduzir uma situação política e social, da qual os instrumentos jurídicos de repressão e violência não mais surtiam efeito.

---

em ordem alfabética, após a data e sem espaçamento. Cf.: Norma da ABNT “NBR 10520” de agosto de 2002.

<sup>2</sup> Os índices são apresentados por Carneiro e Modiano no escrito “Ajuste externo e desequilíbrio interno: 1980-1984”. Cf.: CARNEIRO; MODIANO (1992, p. 323-346).

No bojo da busca de soluções e face à crise da educação brasileira a assunção de candidatos opositores ao governo em 10 Estados, no pleito de 1982, favoreceu o ensaio de experiências alternativas para o quadro educacional. Isto foi representativo da inserção de intelectuais de esquerda naqueles partidos políticos, na condição de filiados ou de consultores teóricos.

Nesse contexto, consultores, secretários e membros das equipes das secretarias estaduais e municipais de educação buscaram superar posicionamentos conservadores na luta pela democratização da educação básica. Guiomar Namó de Mello, em São Paulo, Darci Ribeiro, no Rio de Janeiro, Neidson Rodrigues, em Minas Gerais, Lilian Ana Wachowicz, Lízia Helena Nagel, Odilon Carlos Nunes, Acácia Zeneida Kuenzer, Jussara Maria Tavares Puglielli Santos, Maria Auxiliadora Schmidt e Olinda Evangelista, no Estado do Paraná, são alguns dos nomes representativos destes trabalhos<sup>3</sup>.

Mello, ao abordar a perspectiva de setores progressistas assumirem o governo das regiões mais ricas e populosas do país, entenda-se São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Amazonas, convalidou a afirmativa:

É nesse panorama de grande efervescência política, muita discussão ideológica e – por que não – sonhos e esperanças que renascem depois de duas décadas de opressão, que muitos de nós, educadores, estamos sendo chamados a participar do projeto educacional de um poder público mais democrático, com toda a ambigüidade que esse qualificativo acarreta e com diferenças marcantes nesse projeto, determinadas pela conjuntura político-eleitoral de cada Estado (1984, p. 12).

As experiências progressistas seminais, pós-governo ditatorial, emergiram, pois, da necessidade de criar uma política educacional coerente com o discurso oposicionista. Adentrando a Nova República, as denúncias e críticas do Movimento dos Educadores (ME) à política educacional, à insuficiência do sistema escolar público, bem como à incompatibilidade dos seus processos formativos com o desenvolvimento das forças produtivas, consignou o compromisso do Estado com a universalização da educação básica e com a erradicação do analfabetismo.

---

<sup>3</sup> Estas primeiras experiências, sob a liderança e a compreensão dos referidos intelectuais que delas participaram, podem ser conferidas em: RODRIGUES (1986); ALMEIDA (1986); EVANGELISTA (1987). Uma crítica ao trabalho realizado em São Paulo pode ser constatada no posicionamento da ANDE. Cf.: ANDE (1986).

O governo da Nova República, por meio do Documento “Educação para todos” (BRASIL, 1985), ao orientar a preservação das peculiaridades locais e regionais – na construção de novas propostas político-pedagógicas, com vistas à superação da baixa produtividade do ensino – abriu precedente para que intelectuais da classe trabalhadora inserissem, nas formulações das políticas educacionais, proposições à luz do materialismo histórico dialético. Ainda que objeto de crítica do ME, esta abertura permitiu aos educadores do Estado do Paraná, partícipes da defesa da PHC, convergir para a construção de uma proposta educacional contra-hegemônica às Pedagogias burguesas.

É sabido que a sistematização de um currículo, por si só, não dá garantias de sua implementação. Além das condições materiais, os agentes necessários para viabilizar uma proposta curricular devem ter claro o horizonte perseguido. No caso de um currículo histórico-crítico, no mirante ampliado desta perspectiva educacional, está a luta pelo fim da apropriação privada das realizações do trabalho. O “o quê fazer” e “por quê fazer” norteiam as ações, ou seja, o fim a atingir. Tendo a PHC, como concepção de educação, a formação escolar com um currículo que se orienta sob este mote, visa a acabar com a alienação da formação humana.

Para tanto, na mediação do saber escolar, o aprendiz e os conteúdos são tomados concretamente. Trata-se do professor, o agente encarregado da sistematização e da transmissão da concepção superior de mundo, mediar uma educação que fortaleça a classe trabalhadora enquanto classe. Isto significa dominar o saber elaborado para elevar a capacidade de fazer valer, efetivamente, os próprios interesses econômicos, políticos e culturais.

A unicidade entre os fins e os meios é basilar da PHC e deve constituir o “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (CBEP) para ser compreendido como a expressão, no Paraná, da materialização da Pedagogia contra-hegemônica às teorias burguesas da educação.

A disseminação da PHC como alternativa às Pedagogias burguesas e a inserção de intelectuais em defesa desta teoria nos partidos políticos, a partir de 1983, nos postos de direção da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e das Secretarias Municipais de Educação (SMEs), influenciaram o debate e a proposição da PHC no Estado. À medida que os problemas do cenário educacional eram explicitados, os educadores integrantes do coletivo que construía a PHC buscaram inserir aquelas formulações, ainda iniciais, nas políticas para educação do Paraná.

No decurso de mais uma década, 1980 a 1994, a PHC foi, em âmbito nacional, simultaneamente sistematizada e, em nível local, tecida na educação da região. O resultado desse esforço, em tese, foi composto na proposta de currículo para o ensino de 1º Grau, o CBEP, cujo Documento foi finalizado e apresentado aos educadores em outubro de 1990. Construção esta da qual nos ocupamos nesta dissertação.

Logrado a compreensão de como se constituiu o CBEP, o confrontamos com a sistematização da PHC no recorte do nosso estudo, para, então, aferirmos em que medida o CBEP é a expressão desta teoria educacional contra-hegemônica. Diante disso perguntamos: o Estado paranaense se fez progressista ao assumir a PHC como proposta oficial de governo? Como deu-se o processo de implantação da PHC no Paraná? Que perfil assumiu o CBEP?

Levando em consideração que o Estado administra conflitos, suprime resistências, mantém a ordem, enfim, dinamiza as políticas em favor do capital para perpetuar o *status quo*, o objeto deste estudo visa inventariar o processo de construção do CBEP e verificar quais determinações permitiram que a PHC fosse admitida oficialmente no Paraná.

Responder as questões do presente exige-nos recuperar o passado para que, então, possamos estabelecer as relações que possibilitem respostas concretas. Nesse sentido, destaca-se, na sistematização da investigação, o período que antecede a construção do CBEP em virtude do contexto socioeconômico e político, em nível nacional, com o intuito de demandar as condições para formação de um projeto de educação, pensado em novos termos e que toma forma com a divulgação das bandeiras de luta dos trabalhadores em educação na década de 1980.

Para tanto, fez-se necessário apreender as mediações no plano econômico, social e político da sociedade para compreender os reais interesses inerentes à promoção de uma educação diferenciada. Do mesmo modo, interessou investigar as peculiaridades da educação paranaense para compreender a educação como um todo, trazendo à tona as determinações que envolveram a construção da PHC no Estado paranaense.

Fundamentados em Castanha, uma vez que o conhecimento representa a leitura sobre fatos de determinada época, “não é possível compreender o passado

em plenitude. Por isso, [...] <sup>4</sup> são as perguntas que o pesquisador faz aos documentos que lhes conferem sentido e, no limite, respondem a determinados fatos” (2011, p. 326). Portanto, a análise dos documentos, dos estudos e dos escritos que versaram tanto sobre a definição da PHC quanto sobre o processo de construção do CBEP é o que permitiu conhecer a trajetória histórica desse Documento, bem como as inflexões teóricas e ideológicas apresentadas por ele.

No cenário da distensão política, quando o domínio do conhecimento científico foi compreendido por uma parcela da sociedade como uma das condições para que a classe trabalhadora lutasse para superar a sociedade de classes, a PHC teve primazia nos debates sobre currículo. No Estado do Paraná esta teoria crítica da educação esteve presente nos programas de governos de 1982 a 1994. Assim, no recrudescimento das lutas e de mobilizações populares, com vista à redemocratização do país, após mais de duas décadas de um regime de ditadura civil militar, o Estado do Paraná levantou e assumiu a bandeira de resgate da qualidade da educação pública.

Para isso, foram empreendidas muitas lutas para democratizar o acesso da educação às massas subjugadas do saber escolar. Desta feita, a PHC foi sendo introduzida na rede pública de ensino como a teoria educacional capaz de democratizar o saber e devolver a especificidade da escola paranaense. Assim, em tese, o Estado consubstanciou no Currículo de 1º Grau (CBEP) a oficialização da PHC no ensino público do Estado do Paraná.

Compreender de que forma isto se deu, requereu pesquisa do contexto sócio-histórico em que ocorreu a construção da PHC no Paraná, bem como exigiu explicitar a especificidade das relações políticas, das organizações partidárias, dos partidos políticos e da sua composição à época. Igualmente, exigiu análise do ME no Estado, uma vez que a implantação da referida Pedagogia na região envolveu estes aspectos e, deste modo, tivemos elementos para apreender o grau de consciência político-pedagógica assumido pelos educadores do Paraná.

A sistematização escrita do que desenvolvemos está organizado em 4 Capítulos. No Capítulo I, trouxemos o contexto social da década 1970. Justificamos a análise desse momento, uma vez que foi no período ditatorial que se produziram

---

<sup>4</sup> Aqui, de acordo com a Norma da ABNT “NBR 10520” de agosto de 2002, os colchetes indicam supressão de parte do texto citado.

as principais reflexões e críticas da educação e da sua prática vigente<sup>5</sup>. A Recuperação desse recorte nos trouxe subsídios para explicitar os determinantes históricos envolvidos na construção do CBEP.

No Capítulo II, contextualizamos o Estado do Paraná, social, política e economicamente. Abordamos as articulações políticas, quando do processo de abertura política, cujo “consenso” de classes permitiu, em fins de 1981, inserir as formulações iniciais da PHC no Estado e nos programas de governos dos candidatos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Para tanto, foi necessário adentrar na especificidade desta legenda para compreender suas ações no que diz respeito à esfera política local.

O Capítulo III trata, especificamente, da PHC, seu processo de construção, suas características e especificidades no período de 1980 a 1994. No Capítulo IV, abordamos o processo de construção do CBEP e explicitamos sua caracterização, para, nas considerações finais, retornarmos ao ponto de partida e respondermos o que é característico desta proposta pedagógica, tida como transformadora no Estado.

Tendo como objeto de estudo monografias, dissertações, teses e artigos, ocupamo-nos daqueles que tratam mais especificamente da problemática implantação da PHC nos currículos de 1º Grau. Embora tenhamos nos debruçado mais diretamente nas produções que possuem o Paraná como recorte, analisamos as pesquisas que abordam as tentativas de inserção da PHC em outros Estados para que pudéssemos ampliar a compreensão das possibilidades e limites de se efetivar um currículo histórico-crítico, bem como verificar a especificidade do Estado Paraná neste processo. Assim, destacamos 8 trabalhos, os quais mencionaremos a seguir.

O primeiro é um artigo de Olinda Evangelista e Maria Auxiliadora Schmidt (1992). Neste trabalho, Evangelista e Schmidt traçam um quadro das relações entre Estado e municípios no Paraná, entre 1982 a 1992. De acordo com as autoras, conquanto a principal diretriz do governo Richa colocara a discussão da educação numa perspectiva mais democrática, a ausência de uma política diretiva e concreta esvaziou o conteúdo deste programa. Por outro lado, Álvaro Dias redefinira a democratização com viés administrativo, ainda que proclamasse a importância da

---

<sup>5</sup> Importa assinalar que, também nesse período, emergiram as principais críticas aos modelos educacionais em nível mundial.

escola. Já Requião, à época no segundo ano de mandato, assumira um compromisso genérico de gestão democrática e de participação comunitária. Ferira alguns dispositivos constitucionais ao não implantar o CBEP.

Para Evangelista e Schmidt, a falta de compromisso com a criação de um sistema público de ensino articulado com os municípios e que tivesse no padrão unitário de qualidade seu horizonte, estava criando, em 1992, a “desagregação pedagógica de resultados imprevisíveis, mas nefastos” (1992, p. 292).

Em 1993, Francis Mary Guimarães Nogueira, em sua dissertação, relacionou a conjuntura político-social com o surgimento da PHC. Nogueira (1993) analisou 4 Documentos norteadores das políticas educacionais da SEED nesse período: “Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitação”<sup>6</sup>; “Projeto Pedagógico 1987-1990”<sup>7</sup>; “Proposta de reestruturação do ensino de 2º Grau”<sup>8</sup> e “Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná”<sup>9</sup>.

A autora buscou, nestes Documentos, os princípios básicos da PHC e o significado político norteador daquelas políticas educacionais. Nisto, constatou que o discurso revolucionário da PHC fora assimilado e rearticulado numa perspectiva conservadora, contribuindo para a manutenção do *status quo*, apesar dos seus princípios básicos visarem contribuir com seu rompimento.

Em 1994, Lilian Anna Wachowicz, em um artigo, teceu críticas às análises de Nogueira. Para Wachowicz, a afirmativa de que a PHC, no Paraná, fora apropriada de forma idealista não se sustenta. A implantação da PHC não passou de um “conteúdo posto no discurso político, que detinha as mesmas intenções de qualquer discurso político anterior: manter-se no poder”. A suposição de que os dominados se apropriariam do conhecimento científico, reelaborando-o no horizonte da sua classe, “não pode ser julgada, porque não se efetivou, nem se criaram as condições para que se efetivasse” (1994, p.162-163).

Recentemente, em 2012, Nogueira realizou uma autocrítica. Reportando ao desenvolvimento da pesquisa, frisou a dificuldade de refletir sobre a PHC naquele momento histórico. Além de um “consenso” e de uma esperança instalada entre os professores, manifestara-se a dificuldade dela, Nogueira, em distanciar-se do objeto de investigação.

---

<sup>6</sup> Cf.: PARANÁ (1984a).

<sup>7</sup> Cf.: PARANÁ (1987f).

<sup>8</sup> Cf.: PARANÁ (1988c).

<sup>9</sup> Cf.: PARANÁ (1990a).

Da revisão daquele estudo, extraiu que a PHC permaneceu ao nível do discurso oficial, “obliterando as políticas e práticas conservadoras, que emergiam com cada vez mais vigor na educação escolar paranaense”. Instalou-se um “esvaziamento” e uma “banalização” das categorias centrais da PHC, mediação e contradição, na medida em que a teoria não explicou a educação do Paraná, em todas as suas dimensões, entre 1983 e 1990. Mas, frisou uma certeza ainda que “provisória”: a PHC, naquele recorte, “representou o máximo de consciência possível dos criadores e elaboradores” desta teoria, que permanece no debate (2012, p. 86-87).

Em 1997, Carmen Lúcia Gabardo, em uma entrevista concedida a Marcos Cordioli e Pedro Elói Rech, recuperou que: não fosse o desmonte da equipe da SEED e a alteração na diretriz educacional (1990), a abertura do debate, com a publicação do CBEP, sinalizava que os professores avançariam, sobretudo, no domínio dos conteúdos. E, assim, concluiu: é preciso vontade política; instrumental básico; clareza dos fins a atingir com as condições básicas da infraestrutura e da carreira resolvidos, para desenvolver um projeto pedagógico efetivo (GABARDO, 2003).

Em 2007, 2 dissertações abordaram a temática currículo e PHC. A primeira, de Regina Maria Horta Barbosa de Oliveira, analisou a organização do trabalho didático e a forma como foi implantado a PHC na rede pública estadual do Mato Grosso do Sul entre 2000 e 2004. Segundo Oliveira (2007), sobre a forma de implantação da PHC, houve, na rede mato-grossense de ensino, um desconhecimento teórico acerca da PHC. Quem conhecia, era desarticulado das bases teóricas necessárias para sua compreensão – o “primeiro passo para sua implantação no interior das instituições educacionais”.

Quanto ao trabalho didático, a autora frisa ter havido, na rede de ensino público do Mato Grosso, o predomínio da abordagem tradicional, com elementos da Pedagogia Nova e Tecnicista. Embora os professores tenham relatado: partir da prática social, retornando ao ponto de partida, depois de problematizado as questões desta prática, suas respostas evidenciaram que o trabalho realizado não era aquele indicado pela PHC. Assim, aspectos relacionados à teoria da PHC e à falta de condições materiais e humanas apontou a “inviabilidade” da PHC como instrumento teórico-metodológico a ser utilizado durante o trabalho didático, bem

como “poucas chances de trazer bons resultados como processo de mediação na luta por transformações sociais” (OLIVEIRA, 2007, p. 50).

O segundo estudo, o qual foi desenvolvido por Alexandra Vanessa de Moura Baczinski (2011), buscou desvendar em que grau de comprometimento se deu a implantação oficial da PHC no Paraná, no período de 1983 a 1994. Ao analisar a política educacional deste momento, constatou distintos objetivos, metas e função da escola em sucessivos governos. A autora firma ter havido a apropriação, de forma idealista e isenta, da pretensão de alcançar transformações educacionais e sociais, cujo motivo da implantação da PHC mascarou, no discurso político, a manutenção e a reprodução da sociedade capitalista.

Em 2010, Carlos Henrique Ferreira Magalhães, em sua tese, incidiu sobre a experiência do município de Sarandi, Paraná, nos anos de 2001 a 2008, quando a SME deste município implantou a PHC. Magalhães (2010) buscou identificar os desafios da objetivação da PHC enfrentados por aqueles professores e pela SME do município. Constatou, então, que nos entraves da cotidianidade, promovidos pela sociedade capitalista, e no estranhamento do corpo docente com os membros da SME deu-se a impossibilidade de objetivar uma prática escolar emancipatória.

Face aos estudos arrolados, justificamos esta pesquisa uma vez que pretendemos analisar as contradições teóricas presentes na sistematização do CBEP. Antecipamos, porém, que o CBEP não se constitui num Documento monolítico. Ao incidir sobre o processo de construção do CBEP, temos por objetivo extrair deste processo o grau de afinidade do CBEP com a PHC.

Nesse sentido, à medida que desvelarmos concretamente o processo de construção da PHC no Estado do Paraná, acreditamos contribuir com o desafio de clarear as possibilidades e os limites para se efetivar esta Pedagogia. Reiteramos: logrado o propósito de explicitar historicamente como se deu a construção da PHC, suas inflexões teóricas e ideológicas, assim como suas possibilidades, acreditamos que este trabalho pode contribuir com o esforço de efetivar a PHC para além dos documentos e dos discursos políticos existentes.

# **1 EMERGÊNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO DA DÉCADA DE 1970**

## **1.1 DISTENÇÃO POLÍTICA: UM COMPLEXO DIALÉTICO DE CONCESSÕES E CONQUISTAS**

### **1.1.1 Conflitos intramilitares e limites estruturais do “milagre econômico”**

A década de 1970 foi notável sob vários aspectos. Em âmbito mundial, ainda no contexto da Guerra Fria, com os avanços científicos e tecnológicos, houve significativas alterações das forças produtivas, provocando, também, alterações econômicas, políticas e sociais. O capitalismo passou por uma crise superestrutural. Face às pressões de uma economia superaquecida, a queda do dólar e a duas crises do petróleo, a burguesia financeira internacional empregou recursos materiais e intelectuais para superar a rigidez do sistema de produção fordista-taylorista.

Como desdobramento, o sistema de produção foi reestruturado para que o capital readquirisse dinamicidade. Assim, nas décadas seguintes, tivemos a retomada do predomínio ideológico do liberalismo com a mundialização da economia. Para que o capital financeiro se tornasse hegemônico, a liberdade comercial, a desregulamentação econômica, a privatização, o desmonte do serviço público e a minimização dos direitos trabalhistas e sociais constituíram-se em instrumentos importantes.

Na esteira dessas transformações, de 1967 a 1982, os países em desenvolvimento ascenderam e caíram bruscamente. Consequência, por um lado, das taxas flutuantes de financiamentos concedidos pelo mercado privado de crédito internacional, que serviram para ampliar a industrialização, e por outro, da retenção e do aumento exorbitante da principal fonte de energia da indústria: o petróleo. Na avaliação de Bacha e Malan, os países em desenvolvimento, aqueles que não produziam petróleo, somaram uma dívida que saltou de “menos 40 bilhões de dólares, em 1967, para 97 bilhões em 1972 e para 375 bilhões em 1980” (1988, p. 201).

Nessa década, as relações capitalistas, por meio da implantação de regimes ditatoriais, consolidaram-se, submetendo a América Latina às políticas do liberalismo econômico. Isto foi representativo, no início desse decênio, de uma economia

mundial que cresceu próximo dos 7%. Conforme Carneiro (1992)<sup>1</sup>, nesse contexto, os países do Terceiro Mundo aumentaram 4 vezes a taxa média anual do seu valor de exportação, cerca de 18,1%, comparado com a década anterior. Entrementes, a apropriação desigual dos meios de produção, próprio do modo de produção capitalista, construiu, também, nos idos dos anos de 1970, inúmeros conflitos de ordem trabalhistas em praticamente todos os países industrializados.

Não obstante, a primeira e a segunda crise da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), em 1973 e 1979 respectivamente, provocaram a reversão do nível de atividade econômica global. Sob essa perspectiva, os choques do petróleo triplicaram e quadruplicaram os preços desta fonte de energia. Para Carneiro, essa foi a primeira exibição da “musculatura política e econômica do cartel da OPEP”, a qual dizia respeito a um movimento de preços em linha com os fenômenos básicos do mercado de petróleo. Dado o grau de desenvolvimento do mundo industrializado, o descompasso entre o crescimento de sua demanda e os investimentos de fontes alternativas de suprimento energético, fatalmente refletiria nos preços – a “exemplo do que ocorria com as demais matérias-primas transacionadas no mercado internacional” (1992, p. 296).

No Brasil, a crise do mercado internacional competiu com dois fenômenos. Primeiro, a sucessão presidencial de Médici (1969-1974), enquanto governo da “comunidade de segurança”, a “linha dura” das Forças Armadas que devolveu o poder ao grupo dito “moderado”, tendo Ernesto Geisel como general-presidente. Esta alternância acirrou os conflitos intramilitares, latentes desde a preparação do golpe civil militar que desembocou numa crise política do regime. Segundo, o retorno do questionamento da estrutura repressiva ditatorial por parte da sociedade civil. As massas voltam a se organizar. No que tange às reivindicações populares de cada associação profissional, duas foram unívocas: o fim do cerceamento da liberdade e a volta ao Estado democrático.

Nenhuma classe social expressa o conjunto dos interesses da sociedade, assim, a instituição militar, enquanto braço armado da classe dominante, ao tomar o Estado para “reestabelecer” a democracia, “ameaçada” pelo avanço dos ideais comunistas e socialistas, não o fez de modo coeso com ideologia e com as políticas objetivas. Sua unidade se deu na intervenção armada como meio para eliminar

---

<sup>1</sup> Consultar trabalho de Carneiro “Crise e esperança: 1974-1980” (1992, p. 295-322).

aquilo que denominavam de forças subversivas, para combater a corrupção e para assegurar a ordem para o devir desenvolvimentista.

Os grupos militares, junto às frações da classe dominante a eles aliados no controle do Estado, enfrentaram pressões internas e externas. As pressões internas advinham da oposição marginalizada dos centros de decisões, enquanto as internas procediam de grupos militares que disputavam o controle do processo “revolucionário”. Quando os movimentos populares e as forças de extrema-esquerda foram eliminados, a aparente “conformação” com o que Kinzo (1988, p. 125) chamou de “permanência de um regime reconhecidamente antidemocrático”, sofreu alterações com o resultado do processo eleitoral livre para a Câmara Federal, em novembro 1977.

Essa eleição, conforme corroborou Lamounier, correspondeu a um “teste de forças e de legitimidade”. A vitória expressiva do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) sinalizou o “desejo de mudança que se vinha formando no seio da sociedade”<sup>2</sup>. Isto impulsionou a organização de todas as forças oposicionistas em um único Partido, e, assim, reforçou a “disposição inicial do governo Geisel de implantar um projeto de liberalização controlada que encontrava resistências nos setores mais intransigentes do regime” (1985, p. 126).

Politicamente o governo buscou o equilíbrio em manter o apoio militar, ao mesmo tempo em que neutralizou o poder da comunidade de segurança, visto que, sem o apoio das Forças Armadas, a dominação ao nível político poderia ficar instável. Da análise de Dreifuss (1987) extraímos que, institucionalmente, as Forças Armadas, ao assumirem o papel genérico de tutora arbitral dos conflitos de classes; ao se rotularem como permanentes e reguladoras, revestem-se de um caráter corporativo que duplamente desmente sua natureza: como instituição e como função.

O projeto de “liberalização” do regime foi anunciado por Geisel a partir de 1974 e teve em Golbery Couto e Silva, chefe da Casa Civil de transição, o principal ideólogo. O anúncio formalizou, portanto, a distensão política “lenta, gradual e

---

<sup>2</sup> Nesta eleição o MDB, com 72% dos votos válidos, conquistou 16 dos 22 Estados da federação brasileira. O êxito da ARENA circunscreveu-se aos Estados da Bahia, Piauí, Pará, Alagoas, Mato Grosso e Maranhão – uma prova contundente da insatisfação das massas com o regime militar, e um alerta à burguesia de que se o processo eleitoral fosse livre, as forças opositoras conquistariam o poder político. Segundo Kinzo (1988), o regime buscou legitimidade através do processo eleitoral, considerando que o primeiro passo do projeto de distensão política seria a realização de eleições livres, para evitar o ocorrido em 1970, quando os números de votos nulos e brancos foram o maior oponente do Estado autoritário.

segura”, rumo a um “aperfeiçoamento” da democracia controlada pelo aparato militar da burguesia. Destarte, fundamentados em Skidmore (1988), assistiu-se o abandono das corporações militares das funções de política nacional repressora para o retorno desses às suas origens. Recobrou-se um papel mais profissional em favor da modernização dos equipamentos, da organização e do planejamento das três armas.

Stepan, ao entrevistar Geisel sobre este processo, obteve a seguinte revelação: ‘nenhum governo diz a seus aliados que quer entregar o poder para a oposição’, mas reconhecia que ‘não avançaria sem alguns recuos’. Por isso, no processo de distensão política, preocupou-se em “evitar avanços que obrigassem a recuos irreversíveis” (1986, p. 47). Embora a liberalização do regime militar operou-se na direção de institucionalizar, o que Cavagnari Filho (1987, p. 65) chamou de “autoritarismo de natureza civil”, para Stepan, “as contradições do próprio aparelho estatal” requereu dos militares, enquanto governo, a buscar aliados na sociedade civil. Isto promoveu um “complexo processo dialético de concessão e conquista[s]”<sup>3</sup> das massas organizadas, após a segunda metade da década de 1970 (1986, p. 19).

À luz de Carneiro (1992), concretizar a institucionalização dos princípios, do que, para os militares era entendido como um processo revolucionário – a tomada intransigente e violenta do Estado – no projeto pacífico de distensão política, fora preciso caprichar nos indicadores de prosperidade e sucesso. Segundo Bacha e Malan (1988), os indicadores econômicos serviam de critério básico de legitimidade política do regime autoritário e centralizado. Para os estrategistas militares, a combinação desse regime com as políticas econômicas racionais e pragmáticas é o que respondia pelo ritmo acelerado do desenvolvimento econômico brasileiro.

Sob o auspício do que ficou conhecido como “milagre econômico” (1968-1973), o desempenho do sistema produtivo do Brasil cresceu significativamente se analisado pelos indicadores convencionais. Até o início dos anos de 1970, o Produto Nacional Bruto (PNB) fora de 11,4%, ao passo que o crescimento industrial superava as expectativas, 17%. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), numa escala de 0 a 1, saltou de 0,394, em 1960, para 0,674 em 1970. A inflação fixa de

---

<sup>3</sup> Os colchetes constituem-se uma “interpolação” nossa para adequar a flexão gramatical de número na referência citada, recurso que ao longo deste texto também indicam adequação do tempo verbal e acréscimo na fonte mencionada. Cf.: Norma da ABNT “NBR 10520”, de agosto de 2002.

15% ao ano e o Produto Interno Bruto (PIB), que expandiu a taxa de 14%, sinalizava um cenário “apoteótico” para a economia.

Consoante com Carneiro e Modiano (1992), apesar de a conjuntura internacional apresentar decréscimo econômico, o novo governo estava otimista. Embora importador de 80% do petróleo, não considerou os choques deste. Manteve uma taxa de investimento superior a 25% em praticamente todos os anos do período. Previu crescimento de 12% ao ano para a indústria e 10% para a economia como um todo. Fato este que se explica na prioridade dada ao equilíbrio político sobre a nitidez da rota econômica. Tal primazia, escreveu Carneiro (1992), buscou prevenir a eventual ação desmontadora do grupo militar contra à distensão política, ou, como escrevemos, contra o controle do processo “revolucionário” ocorrer nas mãos dos moderados.

Em suma, a política econômica do regime ditatorial que integrou o Brasil aos centros financeiros internacionais concentrou-se em minorar os desníveis de renda setorial e regional. Buscou, portanto, a recuperação da economia, a contenção progressiva da inflação exorbitante, a expansão de postos de trabalho, o equilíbrio do balanço de pagamentos e a ênfase na política de compressão salarial. Com esta política, o Brasil foi elevado ao posto de 8ª economia do mundo, durante a sucessão do governo Geisel para o último governo do regime militar, general João Batista Figueiredo, no primeiro trimestre de 1980.

Como assinalado, os indicadores formais que mensuravam o ritmo acelerado da economia mostravam um quadro de sucesso. Contudo, não expressavam que os verdadeiros produtores desse “milagre econômico”, a classe trabalhadora, estavam muito aquém de se apropriarem dos feitos da sua produção. A Política de Produtividade Social da equipe econômica militar, na qual se encaixou a política salarial, em tese, garantia aos trabalhadores a participação nos resultados do desenvolvimento da economia.

Todavia, esclareceu Resende, a participação era de modo sincronizado com o combate à inflação, do lado da procura e dos custos e, ainda, de forma que protegesse a capacidade da poupança do país. A fórmula de aumento salarial era obtida pela multiplicação da média do salário real por dois coeficientes: produtividade e “resíduo inflacionário”, que era a inflação prevista para o ano seguinte. Como o resíduo inflacionário, dado pelos órgãos oficiais, constava na

fórmula do reajuste salarial, à medida que este se manteve inferior a real taxa da inflação, o salário mínimo era achatado a cada ano (1992, p. 217).

Por conseguinte, a imposição do “consenso” de classes, sob a força das armas, em torno do mote “deixar o bolo crescer para depois repartir”, escamoteava a elevada concentração de renda da classe dominante. À época do milagre econômico, os 50% mais pobres que em 1960 somavam 17,6% da renda nacional e fixaram com 13,7%. O poder de compra do salário mínimo caíra 42%. Paralelamente, os 10% mais ricos detinham 48,3% da renda nacional, situação que, em 1960, era de 38,8%. A forçosa cooperação das relações de produção resultou na elevada concentração de renda. Um abissal fosso se estabeleceu entre a minoria material e ideologicamente dominante e a grande maioria dominada, privada de direitos sociais mínimos.

O projeto de crescimento industrial que, sob a égide da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, pôs o Brasil na posição de 8ª economia mundial transformou esta nação em um país predominantemente urbano. Em 1980, 51% dos mais de 121 milhões de habitantes viviam nas grandes cidades, o operariado, por exemplo, crescera 400%. Os grandes centros, “inchados”, expressavam, cada vez mais, o declínio da qualidade de vida da população. O descaso com as massas fazia com que capitais como o Rio de Janeiro apresentassem mais de 1 milhão de favelados, São Paulo aumentasse em mais de 50% a mortalidade infantil, o conjunto das cidades industrializadas tivessem cerca de 15 milhões de jovens abandonados. A desnutrição abarcava 40% da população e 20 milhões de pessoas encontravam-se sem dentição<sup>4</sup>.

À medida que a distribuição diferenciada de renda se intensificou, o fenômeno da desigualdade social destacou a nação brasileira no cenário mundial. Contrário à propaganda estatal, a participação dos trabalhadores nos benefícios do desenvolvimento econômico não ocorria. Os salários não subiam em compasso com o aumento da produtividade social do trabalho. Lago e Resende (1992; 1992) pontuaram que, ao coibir as atividades sindicais, o governo interviu na resolução dos dissídios. Isto tornou as reivindicações trabalhistas praticamente nulas. A burguesia, de posse da norma disciplinadora, do arcabouço legal restritivo e bem definido da

---

<sup>4</sup> Os dados mencionados são de: ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO (1996, p. 415).

política salarial, reinvestia nos lucros ao passo que aumentava a produção e arrochava os salários.

As consequências sociais da política econômica do governo autoritário tiveram seu ápice no final de 1970. Os limites estruturais do “milagre econômico” ruíram e o “milagre”, finalmente, chegou ao fim. O mercado internacional, em crise, elevou as taxas de juros e reduziu seus investimentos nos países do Terceiro Mundo. A ousadia do governo brasileiro de manter o crescimento em meio à reversão do nível de atividade econômica global trouxe o retorno da inflação exorbitante, a queda das importações e a diminuição de postos de trabalho.

Essa situação produziu um período de dificuldades econômicas caracterizado pela desaceleração do crescimento, déficits do balanço de pagamentos, estatização da dívida privada e maior deslocamento de investimentos sociais para os setores produtivos. Situação esta que se prolongou na década seguinte e no início dos anos 1990.

No que tange à educação, um conjunto de reformas estruturais reorganizou o sistema nacional de ensino quando este foi vinculado ao modelo de desenvolvimento econômico, sob orientação norte-americana. Estudo recente de Ouriques nos auxilia a compreender a essência desta reforma. Na relação de dominação da burguesia internacional sobre os países capitalistas dependentes, as políticas educacionais e científicas se organizam de acordo com os ditames imperialistas. A nação dependente é colocada a serviço do sistema mundial de produção do conhecimento, tendo nos “estados metropolitanos” e nas empresas multinacionais o controle. Por razões políticas, a submissão “colonial” desse sistema de organização é dissimulada sob pretexto de propiciar acesso ao domínio da ciência e da tecnologia (2012, p. 82).

Com efeito, a abertura ao capital internacional criou o Acordo Técnico-político MEC-USAID<sup>5</sup>, que rendeu as reformas da universidade, Lei nº. 5.540/68, e do 1º e 2º Graus, Lei nº. 5.692/71. Com base nos seguintes princípios: racionalidade, eficiência e produtividade, as instituições formais de ensino público converteram-se nos agentes da produção de recursos humanos especializados,

---

<sup>5</sup> Sobre as contradições, fruto do “Acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional”, o “Acordo MEC-USAID”, no sistema educacional brasileiro consultar o estudo de José Oliveira Arapiraca, intitulado **A USAID e a educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**, São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

para atender às necessidades da burguesia ávida por lucro. Isto sob o manto da imprescindibilidade de inovar tecnológica e cientificamente, ou seja, a “modernização” que o “Brasil potência” exigia no campo superestrutural, e que os técnicos norte-americanos foram incumbidos de orientar a implementação.

Em suma, a reforma expressou um conjunto de medidas que burocratizou o sistema de ensino em todas as suas formas e níveis, retirando, então, da escola a sua especificidade.

Assim, pelos processos educativos, a apropriação dos conhecimentos clássicos, que insere as jovens gerações na significação social das objetivações convalidadas pelo conjunto da sociedade, resumiu-se no trabalho pragmático de formar habilidades para atender à demanda da produção capitalista, como a história tem mostrado nas sociedades de classes.

Na organização social, onde a produção domina o homem e não o inverso, em 1979, mais de 7 milhões de jovens de 7 a 14 anos estavam fora do sistema educacional. Em 1980, 63,7% dos 231 mil alunos que concluíram o curso superior clássico eram egressos das universidades privadas. Poppovic enfatizava que o Brasil chegara à “espantosa realidade” de conviver por quase 40 anos, desde 1942, com 60% de suas crianças repetindo a 1ª série (1981, p. 20).

### **1.1.2 A sociedade civil organizada e o novo conteúdo da distensão política**

No quadro acima inventariado, o regime se desgastou e a sociedade civil voltou a se reorganizar. Se o grupo militar, no governo, logrou domínio sobre a política legislativa e a sua sucessão presidencial, como arquitetado por Geisel e Golbery, ele não pode abafar o levante de um forte movimento de oposição, clamando por substancial e imediata democratização. A repressão às forças contrárias do Estado militarizado foi eficaz até a primeira metade de 1970; momento em que, praticamente, não houve resistência e os movimentos guerrilheiros foram eliminados.

Entretanto, após a segunda metade de 1970, na esteira da crise estrutural do capitalismo, com agravante da alta do petróleo, da elevação dos juros do capital, que financiou o projeto “desenvolvimento com segurança”, da crise econômica e político-intramilitar, as massas retornaram às ruas. A sociedade civil organizada

exigia que o governo levasse adiante a abertura política. Assim, os poucos e vigiados espaços de protesto foram se ampliando.

Conseqüentemente, tanto nos espaços institucionais quanto nos espaços informais, sucedeu a expansão e o fortalecimento de uma unidade de diferentes setores sociais em oposição ao regime. As análises, reflexões e críticas da educação e sua prática, que eram, até então, vigente à política educacional, levantada pelo ME, que se consubstanciou, ao longo dos anos 1980, na PHC, foram produzidas no bojo dessa agitação social, por isso é que são dignos de nota.

Os trabalhadores do setor de ponta do desenvolvimento econômico, o operariado, ignoraram a legislação restritiva sob os sindicatos e se configuraram em um referencial dinâmico da atividade sindical do país. Levantou-se em São Bernardo do Campo, Estado de São Paulo, sob a liderança de Luis Inácio Lula da Silva (Lula), um movimento pela reposição salarial de 34%, correspondente à perda do período de 1973 a 1974, resultante da manipulação oficial dos dados no que diz respeito às taxas de aumento de produtividade e aumento do custo de vida.

Lula, à época líder do Movimento dos Metalúrgicos de São Bernardo, revelou à Manfredi que, subjacente à reivindicação salarial, buscava-se ‘acabar com aquilo que causou o roubo de 1973 e 1974<sup>6</sup>, que foi a falta de liberdade sindical’. Utilizou-se do tema reposição do salário para ‘combater a política salarial e a estrutura sindical abertamente, sensibilizando o trabalhador’ (MANFREDI, 1986, p. 113). Conforme Manfredi, este movimento e as greves que contagiaram entidades sindicais do país, abrangendo outras categorias, contribuíram para desmascarar:

o caráter do Estado, como ‘guardião dos interesses de todo o povo’, na medida em que a cada confronto direto com os patrões o Estado interferia não apenas como mediador, mas como a instância decisória final, que na maioria da vezes arbitrava em favor do pólo dominante (1986, p. 112).

Avançou-se, segundo a autora, na compreensão de que o Estado era o principal entrave para a mediação de forças entre a classe trabalhadora e os capitalistas no plano das lutas econômicas. Tal questão colocou a necessidade de

---

<sup>6</sup> Trata-se da falsificação, pelos órgãos oficiais, do índice inflacionário compreendido entre 1973 e 1974, que fora divulgado 12,6%, quando, na realidade, era 22,5%. Isto ficou conhecido como “o roubo do Delfim”, em alusão ao Ministro da Fazenda, Delfim Neto. A notícia foi objeto de publicação do jornal *O Estado de S. Paulo*, que reproduziu o texto, originalmente publicado no jornal estadunidense *Washington Post*, em 1977. Esta notícia inflamou trabalhadores a reaver o que lhes fora roubado, uma vez que a reposição salarial estava atrelada aos índices de inflação.

superar a inoperância dos sindicatos pela ruptura da dependência do governo. Inicialmente, o movimento sindical recompôs sua organização na busca pela ampliação do poder de compra, pela legalização das comissões de fábricas e pormelhores condições de trabalho. Depois, incorporaram à denúncia da política econômica, a autonomia e democratização dos sindicatos, as eleições diretas e a convocação de uma Assembleia Constituinte. Os meios de comunicação não podiam ficar apáticos face à agitação.

O empenho de Geisel para manter e estabilizar o poder, ao passo que reconstituía as fundações militares – “tornar os militares e o aparato de inteligência, instituições hierárquicas” e “abrir-se para a sociedade civil” – resultou na revogação do AI-5, dos demais Atos Complementares e na gradual liberdade de imprensa. Para reconstruir o poder, a censura teria que diminuir: a “existência da censura permitiria aos extremistas fazer acusações sem direito de resposta mesmo contra o governo”. Desse modo, os principais editores e ícones do jornalismo<sup>7</sup> foram “persuadidos” dos objetivos da distensão política e “sensibilizados” a respeito dos “constrangimentos<sup>8</sup>” que a comunidade de segurança imprimia à abertura do regime (STEPAN, 1986, p. 48).

O abrandamento parcial da censura permitiu que a imprensa oficial, junto com a imprensa alternativa (nânicos), sob pressão da sociedade, publicassem as contradições sociais. Transformaram-se em um dos canais de expressão do descontentamento das massas, dando visibilidade às denúncias e às críticas de amplos setores da sociedade, inclusive da burguesia que estava descontente com a política econômica.

As greves se espalharam rapidamente no centro da indústria automobilística, do chamado ABC paulista<sup>9</sup>. Depois, envolvendo trabalhadores das empresas de crédito, metalúrgica, mecânica, material elétrico, construção civil por todo o país. Surgiram inúmeras organizações sindicais à margem das organizações vinculadas

---

<sup>7</sup> O projeto de distensão política teve apoio dos periódicos de direita: O Estado de S. Paulo, Jornal do Brasil, das revistas Veja e Isto É. Quanto à crítica à situação, os “nânicos”: O Pasquim, Opinião, Movimento, Luta Sindical, Debate e Crítica, Argumento, Política, EX, Versus, De Fato e O São Paulo foram exemplos.

<sup>8</sup> Durante a distensão política a repressão e a violência não cessaram. Stepan, estabelecendo um comparativo do número de desaparecimentos de presos políticos no recorte de 1964 a 1979, constatou que mais de 2/3 ocorreram entre 1973 a 1974, período de planejamento da abertura. Isto se explicou pelo empenho da comunidade de segurança em convencer os militares ‘enquanto instituição’ de que a subversão não terminara e a distensão era um “perigoso equívoco” (1986, p. 56).

<sup>9</sup> O ABC paulista é formado pelas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano e, ainda, Diadema e Osasco.

ao Estado. A criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), organizada e liderada pelas tendências mais combativas transformou o sindicalismo brasileiro. Com o fito de burlar a estrutura sindical oficial, criou-se o Comando de Greve que serviu para instruir e democratizar as decisões dos manifestantes nas assembleias.

A ampliação da luta abrangeu os movimentos sociais de base popular, a Igreja Católica, os quais, também se transformaram em porta-vozes das manifestações. No meio católico, a oposição ao regime era pequena. Frente à privação da liberdade, das condições de miséria da população, o catolicismo sofreu uma alteração teórico-prática. Nessa conjuntura, a “Teologia da Libertação”, tendo Leonardo Boff como principal expoente na América Latina, colaborou para redefinir o papel que esta instituição ocupava na sociedade.

Por sua vez, os problemas concretos dos fieis são tomados pela igreja, a qual condenou a tortura e saiu em defesa do restabelecimento da justiça social e da democracia. Della Cava (1988) julgou que, pelo conjunto das cerca de 80 mil Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), a Igreja Católica se tornou um dos mais importantes porta-vozes das classes subalternas. Pela forma alternativa de organização do culto que as CEBs assumiram, estas se converteram em escolas com o intuito de educar os explorados na defesa de direitos humanos inalienáveis. Exemplos de segmentos que, com apoio das estruturas diretivas da Igreja, investiram contra o regime foram a comunidade indígena e os trabalhadores rurais, os quais encontravam-se em estado de precarização.

Quanto ao campo, a ampliação das relações capitalistas no meio rural, o emprego da tecnologia nas formas de produção e a vigência de uma legislação favorecedora da burguesia concentraram extensas áreas nas mãos de fazendeiros e de empresas mineradoras, agropecuárias e madeireiras. A formação desses complexos agroindustriais, sem reforma agrária, colocou em péssimas condições de sobrevivência cerca de 40 milhões de trabalhadores do campo. No início da década de 1980, surgiu o “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” (MST) – em resposta à concentração de renda e à cultura de exportação, que criou o trabalhador “volante”, sem direitos trabalhistas, os conhecidos “bóias-frias”<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Sobre o trabalho volante no Brasil e sua especificidade no Paraná sugerimos leitura de: **Mão-de-obra volante na agricultura**, organizado por Simon, E. J.; Souza, F. G. A.; Carvalho, I. São Paulo: CNPq; UNESP, Polis, 1982.

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que fora favorável ao golpe civil militar, aderiu aos reclamos das ruas. Formalizou seu afastamento do regime no manifesto intitulado “Carta aos brasileiros”; escrito que pedia o restabelecimento do estado de direito e a convocação de uma reforma constitucional por meio da abertura de uma Assembleia Nacional Constituinte. Por sua vez, o tema constituinte, levantado pela OAB, passou a fazer parte dos debates políticos do MDB.

De acordo com Kinzo (1988), o MDB, que nasceu paralelo ao sistema de Partidos e servia para homologar decisões do governo, até então não se dedicara a incentivar a participação política da sociedade em geral. Aquela agitação social era um fenômeno recente na vida política por meio do autoritarismo. Nesse cenário, o MDB procurou estreitar seus laços com a sociedade civil; tentou mobilizar a opinião pública – vínculo que se estreitou nas campanhas pela Assembleia Constituinte, candidatura oposicionista para Presidente, Frente Nacional de Redemocratização.

Ao longo de 1979 os movimentos da sociedade civil, inicialmente liderados pelos sindicatos dos metalúrgicos do ABC paulista, se generalizaram. Os setores assalariados da pequena burguesia, como funcionários públicos, médicos, bancários, intelectuais, professores, jornalistas, advogados aderiram à luta<sup>11</sup>. Nos meses finais de 1979, 3 milhões e 241 mil trabalhadores realizaram 430 greves, mesmo sob violenta repressão do novo governo, incumbido de prosseguir com a distensão, do general-presidente Figueiredo.

A classe trabalhadora extinguiu, na prática, o aparato jurídico que a cerceava de se manifestar e tornou impunes as lideranças sindicais. Organizada, antecipou as transformações, momento em que deu novo conteúdo à distensão política lenta, gradual e segura. A burguesia, ante os conflitos intramilitares, as pressões econômicas, políticas e sociais antecipou a descompressão do regime autoritário. Inaugurou-se, portanto, a “abertura democrática”, termo este que representou a continuidade do processo de liberalização controlada, iniciado por Geisel, com o nome de “distensão política”.

---

<sup>11</sup> Segundo Alves (1989, p. 192), as classes médias eram constituídas pelos trabalhadores que recebiam entre 2 e 5 salários mínimos, o que representava 23,6% da população. 7,2% dos brasileiros recebiam entre 5 e 10 salários mínimos, 3,2% tinham seus vencimentos entre 10 e 20 salários mínimos e 1,6% do quadro de trabalhadores assalariados ganhavam acima de 20 salários mínimos. Estes números são de 1980, período que 12,5% da população economicamente ativa recebiam metade ou menos da metade do salário mínimo, quando 31,1% ganhava entre 1 e 2 salários mínimos.

A promulgação da Lei da Anistia deu nova redação ao artigo 152 da Constituição de 1967 e alterou a Lei nº. 5.682, de 21 de julho de 1971, que regulava o funcionamento dos Partidos. Dessa forma, concretizou-se o objetivo da ampla campanha organizada pelo Comitê Brasileiro pela Anistia. Na sequência, em 22 de novembro de 1979, o Congresso aprovou o projeto de reforma política que derrubou os Partidos criados pelo Ato Complementar nº 4, em 20 de novembro de 1965. Assim, a Lei nº 6.767, de 20 de dezembro de 1979, formalizou e restituiu o pluripartidarismo no país.

Isto representou o fim dos Partidos MDB e da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), ou seja, encerrou 13 anos de uma fachada democrática no sistema político<sup>12</sup>. Estipulou-se, portanto, o prazo de 180 dias para a formação de novos Partidos, sendo obrigatório o uso da palavra “Partido” antes da nomenclatura das novas organizações políticas. Menos de 1 ano da Lei em vigor, as lideranças políticas conquistaram os registros provisórios para suas legendas. O sistema partidário ampliou para 6 o número de Partidos políticos.

A ARENA, ávida por se ver livre de sua sigla impopular, transformou-se no Partido da situação, com o nome Partido Democrático Social (PDS). Dada a nova fase política, autodefiniu-se intérprete da modernização do Brasil. Já o MDB, herdeiro da sigla que se identificava como a oposição e a resistência ao autoritarismo, lutou para manter sua identidade de Partido do povo. Acresceu a palavra “Partido” e registrou-se pela sigla PMDB, isto é, Partido do Movimento Democrático Brasileiro (KINZO; FERREIRA, 1988; 2002)<sup>13</sup>.

Dissidentes desses dois Partidos, representantes de forças liberal-conservadoras, formaram o Partido Popular (PP), liderado por Tancredo Neves e Magalhães Pinto. Os setores da esquerda se aglutinaram no Partido dos Trabalhadores (PT), criado por sindicalistas, tendo à frente Luís Inácio da Silva, o

---

<sup>12</sup> Em 24 de março de 1966, o Tribunal Superior Eleitoral formalizou a ARENA e o MDB como organizações partidárias. Não conter a palavra “Partido” em suas legendas justificava o caráter provisório com fito de testar o respaldo jurídico do regime nas eleições de 1966. Os 13 Partidos políticos existentes antes do bipartidarismo, os conservadores da UDN, PSD, PSP, PR, PL, PRP e os trabalhistas, reformistas do PTB, PDC, PTN, PST, PRT, MTR e PSB passaram a coexistirem dentro destes 2 Partidos. A ARENA congregou a sua bancada conservadora 24% dos trabalhistas e reformistas, enquanto que o MDB reuniu aos 64% trabalhistas, sobretudo do PTB, 29% do PSD, além de membros da ex UDN. Esta diversidade caracteriza a falta de caráter ideológico e representativo dos antigos Partidos (KINZO, 1988, p. 31).

<sup>13</sup> Referências de autoria e fontes diferentes, citadas simultaneamente, são separadas por ponto e vírgula e em ordem alfabética. Todavia, para melhor localização destas fontes, optamos pela ordem de citação no texto. Cf.: Norma da ABNT “NBR 10520”, de agosto de 2002.

Lula. A formação do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e do Partido Democrático Trabalhista (PDT), aconteceu pela divisão interna de representantes do antigo Partido Trabalhista (PTB).

A situação, mediante um estudo do Sistema Nacional de Informação (SNI), constatou que elegeria governos em apenas 4 Estados. Em 1981, visando salvaguardar a burguesia contra a eminente consequência<sup>14</sup> que adviria da oposição conquistar o Congresso Nacional e o Colégio Eleitoral, Figueiredo decretou o “Pacote de Novembro”. Esta reforma visou criar mecanismos para contornar o declínio no poder político da classe dominante, fragmentando o voto oposicionista nas eleições agendadas para 1982. Para tanto, proibiu alianças partidárias, definiu que todas as legendas lançassem candidatos a todos os cargos em disputa e estabeleceu o voto vinculado, o qual dizia respeito ao fato de o eleitor ter que decidir por candidatos de um mesmo Partido.

Conforme análise de Góes (1981), o governo não buscou a derrota, mas reconheceu que cancelar o processo eleitoral colocaria em risco a integridade do próprio modelo político-econômico vigente. Permitiu eleições por não ter condições de reverter isso. Nesse sentido, construir um acordo político após o processo eleitoral requeria um resultado minimamente satisfatório para a negociação, assim, era preciso que os votos da situação, mais os de outro determinado Partido<sup>15</sup>, próximo do governo, compusessem novos compromissos políticos no país. O imperativo era, então, construir um novo pacto social.

O estudo de Jaguaribe (1986) deu o indicativo deste passo. A discrepância entre os indicadores econômicos que figurava o Brasil na posição de 8ª economia mundial, e os indicadores sociais que o aproximava do nível dos países menos desenvolvidos do mundo afro-asiático, era “incompatível com a preservação de uma democracia estável”. Os indicadores sociais revelavam que 65% da população se encontrava na mais absoluta miséria e na estrita pobreza. Tal dicotomia, segundo o autor

gera demandas não negociáveis consensualmente e suscita pressões incontroláveis, que se manifestam, entre outras

---

<sup>14</sup> Dentre as manobras da classe dominante, para minar as forças oposicionistas, estava a preocupação em manter o controle da liberalização do regime. Nesse sentido, fora preciso intervir para garantir que a eleição do Colégio Eleitoral, por exemplo, se constituísse de uma bancada que correspondesse às aspirações da burguesia, na escolha do Presidente civil, em 1985.

<sup>15</sup> Este “outro” Partido foi o PMDB.

modalidades, sob a forma de uma crescente criminalidade urbana e de não menos crescente violência rural. Em tais condições, o custo, para a sociedade industrial brasileira, de conviver com essa situação social é sensivelmente inferior, inclusive em termos puramente econômicos, ao custo de promover um grande programa de reformas, que erradique a miséria e suprima as formas mais extremas do atraso e da pobreza (1986, p. 187-188).

Superar as formas mais extremas de atraso de uma sociedade que rumava para a democracia e que visava possibilitar demandas negociáveis, com vistas à permanência da propriedade privada, produziu o recuo estratégico da classe dominante. A história em movimento forçou esta concessão e o calendário eleitoral ficou mantido.

Ainda sobre o Pacote de Novembro, esta medida desdobrou-se na dissolução do PP antes mesmo deste se constituir efetivamente como Partido político. Os dissidentes deste Partido natimorto migraram para o PDS e PTB, aglutinando sua maioria no PMDB. Kinzo (1988), sob essa perspectiva, afirma que, com isso, o PMDB readquiriu seu caráter de frente ampla; reação esta que fortaleceu sua posição como principal Partido, com chances de derrotar o governo no processo eleitoral.

Embora que subjugado ao Estado ditatorial, o fim do bipartidarismo representou o êxito da sociedade civil no processo decisório, que escolheu em 15 de novembro de 1982, senadores, deputados federais, governadores, prefeitos e vereadores<sup>16</sup> em todos os Estados do país. Os movimentos sociais organizados avançaram na luta, cobrando eleições diretas para Presidente. Ainda que tenha sido por meio de eleições indiretas, a reivindicação foi parcialmente conquistada.

Em 15 de janeiro de 1985 a Aliança Democrática, que tinha como candidato a Presidente Tancredo Neves, do PMDB, e Vice-Presidente José Sarney, ex-presidente do PDS, venceu o processo eleitoral que elegeu o primeiro Presidente civil, após 20 anos de alternância de presidentes-generais no executivo nacional<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Historicamente o mandato dos prefeitos municipais e seus respectivos vereadores fora de 4 anos. Em 1980, o governo militar, mediante a Emenda Constitucional nº 14, abriu uma exceção. Prorrogou o mandato do executivo municipal e suas câmaras legislativas até 1983, cuja escolha dos sucessores ficou agendada para 1982, junto das eleições para governadores, senadores e deputados federais. Adiar o processo que escolheu a sucessão dos mandados de prefeitos e vereadores em 1982, almejou abafar o crescimento da oposição naquele contexto.

<sup>17</sup> A Aliança Democrática congregou ao PMDB dissidentes do PDS, inclusive Aureliano Chaves, Vice-Presidente da República. Tancredo e Sarney concorreram o posto de Presidente e Vice-Presidente respectivamente com os representantes da base governista Paulo Maluf e Flávio Marcílio, ambos do PDS.

Entretanto, Tancredo faleceu antes de tomar posse, o que conduziu Sarney à Presidência. Mas, foi em 15 de março de 1990 que a luta da sociedade civil se materializou por meio da posse de Fernando Collor de Mello, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), candidato eleito diretamente pelo povo.

De fato, a história se revelou um complexo dialético de concessões da burguesia e conquistas da classe trabalhadora organizada. O regime ditatorial produziu sua negação. À sociedade dominada erigiu a necessidade de superação, da organização social que violenta direitos inalienáveis. Conseqüentemente, da reflexão sobre si mesma, impôs organizar uma nova forma de educar o homem. Educação esta correspondente aos anseios do momento histórico da época, a qual será delineada na sequência.

## 1.2 O MOVIMENTO DOS EDUCADORES E A EMERGÊNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A emergência da PHC se produziu nesse contexto conflituoso, no final da década de 1970, decênio que acumulou profundas contradições, mas também compreendeu uma fértil e vasta produção cultural mundialmente. No panorama do Movimento de Maio de 1968, cujo epicentro residiu em Paris, a compreensão era de que as bases sociais seriam transformadas pela Revolução Cultural<sup>18</sup>. No quadro da efervescência política vivenciada pela China, quando lá se deu a chamada Revolução Cultural, na Europa, e, sobretudo, na América Latina, levantaram-se inúmeros movimentos populares, tendo maio de 1968 como centro, a reivindicar igualdade social, racial, de gênero e de educação.

No mundo todo transcorreu um aumento vertiginoso do ensino superior, tendo como fundamentação hegemônica a formulação da teoria do capital humano, a qual o economista Theodore E. Schultz foi o principal representante. À época, a educação assumiu função precípua de desenvolver, no aprendiz, habilidades e conhecimentos que aumentam a produção. A retórica era que, de posse disso, o indivíduo se “capitalizaria” e superaria sua condição de marginalizado. O entendimento era o seguinte: pela educação resolver-se-iam os conflitos de classes; fenômeno este que gerou pressão social por ampliação da oferta do ensino superior.

---

<sup>18</sup> A fundamentação teórica deste Movimento abarcou diferentes tendências de esquerda e de interpretação da obra de Karl Marx, sobretudo do marxismo-maoísta.

No Brasil, as pressões burguesas sobre o Estado, com ênfase no desenvolvimento econômico, para ter acesso à universidade deu à política científica um maior destaque, sobretudo após os resultados do “milagre econômico”. Maximizar o potencial científico e tecnológico dos processos produtivos colocou na ordem do dia: investir mais no ensino superior, criar e financiar centros de pesquisas, ampliar vagas docentes e discentes. Ações que, no seu conjunto, visavam à formação de um *corpus* científico técnico e teórico bem desenvolvido, o qual subsidiaria teórico-praticamente as relações de produção.

O ensino superior e a pós-graduação ampliaram-se significativamente. O estudo de Pécaut (1990) registrou, passados 20 anos do golpe, que o número de alunos nas universidades praticamente aumentara 10 vezes. Em 1980, o efetivo docente, em tempo integral, das universidades públicas e faculdades privadas somavam 63 mil professores, sendo, nestas 31 mil e naquelas 32 mil. O crescimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, não só em ciências sociais, área de atuação do autor, mas, em diferentes áreas do conhecimento, acentuou a legitimidade científica dos que reclamam acerca de um maior profissionalismo.

Pécaut (1990) nos auxilia ao tratar do papel dos intelectuais como força de oposição legitimadora e dos embates dos docentes na luta por assumir a autoridade das questões que envolviam a educação. A repressão, cerceadora da liberdade de expressão, que exilou e reprimiu intelectuais de esquerda, não rompeu com a “força política” que estes exerciam sobre grande público. Nas ciências exatas, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) ao questionar as opções tecnológicas do regime, garantiu a “defesa da ‘comunidade científica’ e dos ‘interesses nacionais’”. Direta ou indiretamente tornou-se “protetora dos direitos individuais e dos valores coletivos”. Por conseguinte, o trabalho intelectual, nos limites dos *campi*, redefiniu-se, principalmente a partir das ciências sociais e da inserção do marxismo nesta área.

Durante a distensão política e, ao longo da abertura democrática, os debates que moviam as ciências sociais e a política científica extrapolaram os limites das universidades. Estas integraram as discussões políticas por meio do qual a oposição se consolidou. Momento este em que uma faixa considerável das camadas cultas, já adquirira um caráter semi-organizado e se transformara em um “partido intelectual” (PÉCAUT, 1990, p. 255-260).

À luz de Pécaut, análogo às ciências sociais, políticas e exatas, o campo educacional sofreu o processo de profissionalização do período da distensão. A amplitude do tema da profissionalização,

Traduz a ascensão do conjunto das camadas técnicas. Além disso, situa-se na confluência entre as estratégias herdadas das estruturas corporativistas e da ‘cidadania regulamentada’; e, de outro lado, as modernas estratégias de defesa das categorias profissionais. Manifesta, por fim, a persistência de um meio intelectual que aspira à autogestão (1990, p. 269).

No âmbito da ditadura civil militar e da ampliação da qualificação “esses grupos adquirem, entretanto, um novo significado – encarregam-se de defesa de seus associados, tanto do ponto de vista econômico-corporativista como do ponto de vista científico”. Pelo discurso competente, os intelectuais sustentaram abertamente um discurso democrático contra da ditadura. Sob a guarda das instituições científicas, em nome da ciência e da profissionalização, “erguem-se diante do Estado como uma verdadeira comunidade com vocação eminente para falar dos ‘direitos’ dos cidadãos” (PÉCAUT, 1990, p. 280).

Com efeito, os intelectuais da educação se organizaram no que ficou conhecido como o Movimento dos Educadores (ME). Inicialmente na forma de associações para reivindicar direitos trabalhistas, bem como o fim da proletarização do trabalho docente no âmbito das relações capitalista de produção. Em seguida, incorporaram as críticas à política educacional, às discussões políticas, econômicas e sociais e estruturaram-se, também, em sindicatos. As associações, dentro do ME, tornaram-se instrumentos importantes para legitimar o debate sobre o reconhecimento do trabalho intelectual, a oferta e o financiamento da educação pública, laica e gratuita, por parte do Estado, cuja qualidade se situa na apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados.

Os professores superaram o conteúdo metafísico que sustentava a compreensão do trabalho docente. Espíndola e Auras recordaram: o movimento sindical desafiou os educadores, então, inexperientes em política, à participação. O descrédito do regime, nos setores médios da sociedade, deu o “estímulo necessário e a relativa segurança para o seu engajamento”. Surgiu, do envolvimento do ME<sup>19</sup> com o PT, o conceito de “trabalhador da educação”. Fato este que deu um “tiro de

---

<sup>19</sup> Os autores denominam “Movimento Docente”, o que chamamos de “Movimento dos Educadores”.

misericórdia na percepção da educação como sacerdócio”. A formação do ME nasceu frágil, mas isto fora afastado pelo “efervescente clima da conjuntura política, embora sem fôlego suficiente para bandeiras que implicassem transformações mais profundas” (2012, p. 180).

Nasceu, então, nesses anos, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), em 1977; o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), organizado em 1978; a Associação Nacional da Educação (ANDE), fundada em 1979 e, também em 1979, o Centro de Estudos da Cultura Contemporânea (CEDEC). Dentre outras, essas entidades se tornaram representativas de debates, fóruns, conferências, intervenção e disseminação de análises e críticas sobre os diferentes níveis da educação brasileira.

Neste trabalho, as Revistas Educação & Sociedade<sup>20</sup>, publicada inicialmente pela Editora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em convênio com a Cortez & Mores<sup>21</sup>, a Revista Ande<sup>22</sup>, organizada pela ANDE tornaram-se, estrategicamente, instrumentos de divulgação das discussões dos trabalhadores da educação. Esses, os professores, na busca da “autogestão” das questões, que envolvem o trabalho educativo, passaram a requerer sua autoridade nisso. Momento este em que o Conselho Federal de Educação (CFE) propôs a reformulação do curso de Pedagogia e de Licenciaturas, apresentado sob a forma de resolução, por Valnir Chagas<sup>23</sup>.

O MEC convidou, portanto, algumas instituições de ensino superior para contribuir com a reforma, enviando propostas<sup>24</sup>. O convite originou grupos de estudos, palestras geradoras, eventos e, por fim, o “I Seminário Brasileiro de

---

<sup>20</sup> O primeiro número da Revista foi publicado em setembro de 1978 e possuía como tema de capa “o educador precisa ser educado”. Apresentou como “compromisso” a perspectiva da práxis, no âmbito do conhecimento sócioeducativo. Propunha se debruçar sobre a análise da realidade educacional brasileira, com o objetivo de responder aos problemas colocados pela educação contemporânea. Cf.: **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: UNICAMP; Cortez & Moraes, ano I, n. 1, set. 1978.

<sup>21</sup> A partir do número 5, a Revista passa a ser publicada e comercializada pelas Editoras Cortez e Autores Associados.

<sup>22</sup> O número inaugural da Revista foi de 1981 e teve o apoio do CNPq. Na Carta aos Leitores a Equipe de Redação consignou “a declaração de intenções” do periódico: “pretende contribuir para o debate acerca de qual seria a educação voltada para os interesses da maioria de nosso povo. [...] Somos de opinião que a melhor escola para a maioria não pode ser de antemão definida por uma minoria [,] com seu papel reprodutor e legitimador das desigualdades sociais [...]. Cf.: **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, Perdizes, São Paulo, ano 1, n. 1, 1981.

<sup>23</sup> Pareceres 67, 68 de 1975 e 70, 71 de 1976. Cf.: CAFÉ (1981).

<sup>24</sup> Dentre as instituições convidadas destacamos: Faculdade de Educação de Campinas, Universidade Católica de Goiás e Universidade Federal de Goiás. Em janeiro de 1980, os professores de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo enviaram proposição. Cf.: CAFÉ (1981).

Educação”, promovido pela Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, em novembro de 1978. Conquanto, de acordo com Café, o evento levantou a problemática da escola política, aglutinando grande parte dos professores insatisfeitos com seu trabalho e, dessa forma, registrou a presença de posicionamentos distintos no debate.

Ao lado da visão da escola como instituição neutra, centralizada em si mesma e com problemas específicos, a visão de um projeto de escola voltada para um novo projeto de sociedade aparece. A crítica da escola como reprodução da estrutura social é levantada dentro da visão crítica da sociedade capitalista. Os problemas sociais são tematizados; a Educação é analisada como dimensão da sociedade; o trabalho pedagógico é entendido como trabalho político (1981, p. 14).

A avaliação desse Seminário foi registrada pelos seus organizadores, como a mostra das “possibilidades e limites da ação dos educadores e, ao mesmo tempo, sua força quando consciente dessas possibilidades e desses limites” (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 1979, p. 3). Assim, o “II Seminário de Educação Brasileira”, foi marcado para o ano de 1980 com o tema “política educacional”.

Contudo, este segundo Seminário não ocorreu, porque se transformou na “I Conferência Brasileira de Educação” (CBE). O ME crescera rapidamente; o momento era de unificar a luta por uma educação democrática. Tal esforço fora sentido nos encontros, nos congressos e nas reuniões de educadores, principalmente no que se referia às questões que envolviam a formação do professor. Isto animou a proposição de um evento com alcance maior do que o de um “seminário”. Assim, o segundo Seminário fora substituído pela I CBE, mantendo, nesse ínterim, a mesma temática (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 1980, p. 3).

Como pontuado, a renovação “modernizadora” do sistema escolar serviu para reproduzir a divisão do trabalho no interior das instituições de ensino e no processo de produção. A solicitação das empresas para formação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico, articulado à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar, levou à adoção do modelo empresarial estadunidense para a área educacional.

Disso decorreu a reforma profissionalizante do 1º e 2º graus, a qual precisou suprir as deficiências do seu quadro docente. Assim, o curso de

Pedagogia passou a formar os “especialistas escolares” pela oferta das habilitações em “supervisão”, “administração” e “inspeção escolar e orientação educacional”. Empreendeu-se o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções; cindiu a teoria da prática, ao mesmo tempo em que dividiu os professores. Conforme Café, uma hierarquia se estabeleceu: a “autonomia do professor diminuiria diante da autoridade do especialista, facilmente transformada em autoritarismo”. Os regentes negavam as proposições teóricas que, para eles, não tinham relação com o fazer pedagógico (1981, p. 13).

Fruto da inviabilização do trabalho pedagógico pela fragmentação supra entre professores e técnicos, o CFE propôs a reformulação do curso de Pedagogia. Para o CFE, o impasse seria resolvido ao formar o “especialista no professor”. Nesse ínterim, os técnicos da educação debruçavam-se sobre as condições históricas de seu trabalho, resignificando-o como função político-pedagógico<sup>25</sup>. No seu conjunto, as propostas das universidades para a reforma dos cursos de licenciaturas, revelaram posicionamentos díspares e a necessidade de aprofundar o tema por parte do MEC. Fato este que estendeu a consulta a todos os trabalhadores da educação, antes de o CFE propor a reforma.

O debate se espalhou por todo o país. O agravamento das condições de ensino, fruto de uma política educacional autoritária, fora objeto de crítica de diversos encontros, congressos e reuniões dos educadores. Da articulação em curso de entidades que congregavam educadores, exclusivamente ou não, a ANPED, CEDES, ANDE, CEDE e CEDEC, realizou-se, de 31 de março a 03 de abril de 1980, nas dependências da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a I CBE.

Nas palavras da Comissão Coordenadora da I CBE, Guiomar Namó de Mello, Jaques R. Velloso, Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha e Moacir Gadotti, o evento teve por objetivo promover o encontro de pessoas, de grupos e de entidades ligadas à educação. Nisto, efetuar um balanço crítico da política para esta área nos últimos 10 anos. Encaminhou-se ampla discussão a respeito da problemática

---

<sup>25</sup> A Editora Loyola publicou 4 trabalhos que tratam das discussões sobre os especialistas da educação e sua resignificação enquanto práxis política. Cf.: PEY, M. O. **Reflexões sobre a prática docente**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991. n. 1; MAIA, E. M.; GARCIA, R. L. **Uma orientação educacional nova para uma escola nova**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1986. n. 5.; PIMENTA, S. G.; KAWASHITA, N. **Orientação profissional um diagnóstico emancipador**. São Paulo: Loyola, 1984. n. 6; SENA, M. G. C. **Orientação educacional no cotidiano das 1<sup>as</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau**. São Paulo: Loyola, 1985. n. 9. Consultar também: ALVES, N. (Coord.). **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

educacional, suas contradições e resultados, assim como fora objeto deste trabalho discutir a participação dos professores no delineamento das possibilidades de solução.

Para os membros da Comissão Coordenadora,

Todo esse esforço carecia, entretanto, ser articulado, de modo que nós educadores pudéssemos não só perceber os desdobramentos e o alcance da política educacional do Estado como, também, unificar nossas lutas em prol da democratização do ensino (1981, p. 1).

O evento reuniu 1.354 participantes inscritos de 18 Estados brasileiros, em que o painel sobre o tema reformulação do curso de Pedagogia reanimou e aproximou do debate, a crítica da educação entre aqueles que são, diretamente, responsáveis por ela. A ANDE, na sua “Carta de Princípios”, foi enfática:

Dentre os inúmeros problemas da educação brasileira, consideramos que o caráter seletivo que o ensino assume entre nós constitui um dos aspectos centrais dessa política pelos efeitos que tem na sua sociedade, e nos definimos a favor de um ensino democrático. Embora não ignoremos que os problemas que se manifestam na área educacional refletem uma realidade social mais ampla, acreditamos que ela ainda conta com certo espaço próprio, que lhe permita relativa autonomia na determinação do sentido de sua ação na sociedade global. Assim, a tarefa da promoção de um ensino democrático deve ser entendida como democratização da sociedade com um todo (1981, p. 57).

Esta entidade se posicionou a favor e em defesa da democratização da educação em todos os seus níveis. Sobre a escola democrática especificaram sua compreensão: “aquela que é de fato acessível a todos e cuja ação vem ao encontro das necessidades e anseios da maioria”. As condições de democratização dessa escola exigiam, pois, ações consubstanciadas na proposta da ANDE, as quais sumariamos na sequência (1981, p. 58).

Na revisão das prioridades, conferidas aos diferentes graus de ensino, considerar a satisfação dos níveis, sobretudo dos que atendiam às camadas populares. Nesse sentido, dependia a oferta, pelo poder público, de um ensino gratuito, com condições de acesso e permanência na escola; transmissão, pela escola, de um saber integrado, que possibilite relacionar os casos particulares a uma compreensão mais global e crítica do todo; revisão dos critérios de seleção e

dosagem dos conteúdos curriculares, considerando a contribuição das diferentes camadas da população para a vida social; garantias trabalhistas aos docentes; superação da visão da atividade educacional como sacerdócio, pela reflexão política sobre a prática (ANDE, 1981).

Assim sendo, o “Documento Conclusivo” da I CBE, registrou a incapacidade da política educacional de propor medidas concretas para superar os problemas da educação (CAMARGO; PINO, 1980). Finalmente, a ANDE propôs que todos os trabalhadores da educação, dispostos, unissem “esforços para conduzir à efetiva realização do ideal democrático do ensino”, na criação de uma entidade que os congreguem (1981, p. 59).

Por conseguinte, advertiu Arroyo, a luta dos trabalhadores do ensino assumiu uma identidade de luta com os trabalhadores da produção, uma vez que os professores e regentes estão sujeitos à mesma exploração dos processos produtivos. Porém, nesta identidade:

Não está clara, ainda, a percepção de que é nessa escola, que explora o trabalhador do ensino, que se legitima também a exploração da organização do trabalho na produção, através da separação entre trabalho manual e intelectual, e da tentativa de expropriação do saber operário e do controle da ciência. Com a luta de uns e de outros, que se vai travando pela conquista do poder operário sobre o processo de organização do trabalho, a escola aparecerá como um dos elementos centrais (1980, p. 16).

Nesse contexto de grande efervescência social, quando diferentes segmentos da sociedade, como, por exemplo, trabalhadores, intelectuais, religiosos e educadores se empenhavam na busca de alternativas para a crise material e espiritual que assolava o país, apresentou-se aos intelectuais da educação a emergência da construção de uma teoria educacional contra-hegemônica às teorias burguesas da educação, representadas, sobretudo, pelas Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista.

Emergiu, portanto, junto de diferentes alternativas de educação popular, a sistematização de uma teoria da educação que se situa no horizonte histórico da classe trabalhadora, ao realizar a defesa do domínio do conhecimento científico sistematizado, indistintamente. Esta Pedagogia é a PHC, a qual caracterizamos no terceiro capítulo, depois de apresentarmos as contradições das Pedagogias

burguesas, que deram condições do ME tomar partido por uma formação humana diferente do que vinha se operando no Brasil.

A partir de agora, explicitamos o contexto social, político, econômico e educacional do Estado do Paraná na década de 1980, quando o Partido de oposição, o PMDB, inaugurou mais de uma década, ininterrupta, de governo. Nesse recorte, na busca por diferir da situação, o PMDB promove políticas progressistas, da quais emergiu a construção do CBEP.

## **2 A EMERGÊNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ESTADO DO PARANÁ**

### **2.1 O CONTEXTO SOCIAL DO PARANÁ NO PROCESSO DE ABERTURA DEMOCRÁTICA**

O Estado do Paraná respondeu localmente ao processo de desenvolvimento econômico que, sob a égide do governo militar, transformou o Brasil em uma nação predominantemente urbana no início de 1980. Alinhado à política do governo autoritário, não ficou descolado dos conflitos e dos problemas econômicos, políticos e sociais enfrentados pelas demais unidades federativas. Após a Segunda Guerra Mundial, até meados de 1960, expandiu populacionalmente quando configurou-se numa forte economia de base agrícola. Em 1970, 90% dos seus municípios reuniam 74% da população no meio rural.

Não obstante, ao longo dessa década, a industrialização transformou o Paraná agrícola em um Estado urbano, período que, na década seguinte, 59% da população já se concentrava nas periferias das cidades com mais de 50 mil habitantes. Este adensamento populacional engrossou o número de grandes centros brasileiros com precárias condições na qualidade de vida da classe trabalhadora. No Paraná, os assalariados corresponderam a 60% do quadro econômico, quando no campo, 398 mil assalariados representaram 33% do setor primário.

O Relatório Econômico do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) registrou que, no transcorrer de 1970, o desenvolvimento econômico da região ingressou numa etapa expressiva de expansão, oportunizada pelo contexto favorável em nível nacional. A disponibilidade de infraestrutura adequada, os mecanismos institucionais de estímulo à atividade produtiva, a saber o Fundo de Desenvolvimento Econômico (FDE), do Banco de Desenvolvimento do Estado do Paraná (BADEP), os recursos externos; a existência de uma agricultura dinâmica, a associação indústria-agricultura elevou o crescimento econômico do Estado (1991).

Sua contribuição na geração de renda interna do Brasil saltou de 5,5% em 1970 para 6,4% em 1980. No principiar desses anos houve uma progressiva diversificação em suas forças produtivas. A agropecuária experimentou grande modernização, associada à transformação da sua base técnica de produção. O

cultivo do soja e do trigo sobressaiu-se em relação ao café e ao algodão. Já a indústria operou um incremento na produção. Diversificou as indústrias mecânica, elétrica, de comunicação, transporte, química, ampliando sua atuação tradicional: madeira e alimentos. Embora a economia apresentasse taxas superiores as do país, 5,7% contra 2,8% ao ano, como era de se esperar, se deu a queda do dinamismo e da expansão supra. A participação na geração da renda interna do país recuou para 5,3% em 1989, ainda que o PIB do Brasil tenha atingido maior média nacional do período, 2,9% ao ano (IPARDES, 1991).

Como é de praxe, estes indicadores formais de mensuração do desenvolvimento econômico, não fazem alusão à participação desigual do desenvolvimento das forças produtivas. Não diferente das demais regiões do país, os genuinamente produtores dos indicadores de expansão da economia paranaense eram sobremaneira expropriados da sua produção. A mecanização do setor agrícola, a política de erradicação da monocultura cafeeira, a substituição do colonato pelo trabalho assalariado temporário e a histórica concentração oligarco-campeira de vastas extensões de terras, produziu 1 milhão de trabalhadores volantes<sup>1</sup>.

Quanto aos mecanismos institucionais de estímulo à atividade produtiva que viabilizavam operações com recursos externos, é importante ressaltar que estes confluíram no endividamento do Estado. Leite Chaves, Senador do PMDB, afirmou que entre 1972 e 1981, os sucessivos governos do Paraná, alegando a necessidade do cumprimento de metas administrativas, contraíram vultosos empréstimos internacionais, somando uma dívida de Cr\$ 750 milhões de Cruzeiros, cifra da qual o montante em moeda estrangeira perfaziam US\$ 650 milhões de dólares. Dinheiro este que foi empregado no cumprimento de tarefas “incompatíveis” com a realidade do Estado.

Financiamento de obras de prestígio, sem benefício social, suborno, favorecimento de prefeitos, vereadores e da imprensa local eram o destino daqueles recursos. O Estado ultrapassou São Paulo, em termos de dívidas. Sua capacidade de arcar com o pagamento deste compromisso havia exaurido. Acentuando de tal

---

<sup>1</sup> Álvaro Dias (1983), ao tratar da política cafeeira, confisco e desemprego, trouxe o seguinte dado. Em 1982, 123 milhões de cafezais foram extintos no Paraná, fenômeno que dispensou 35 mil famílias do interior do Estado. Isto engrossou a corrente migratória que aumentou o contingente de favelados das grandes e médias cidades.

forma que o governo não dispunha de recursos para pagar os professores em greve (1981, p. 71).

As greves de que tratou o Senador engrossavam os dissídios de outras categorias na hierarquia das forças produtivas da nação. Frente à precarização das suas condições de trabalho, ao aviltamento salarial e à desvalorização da carreira, estes professores, desde 1962, reclamavam direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho<sup>2</sup>. Inicialmente, o ME no Paraná se dividia em 3 associações: Associação dos Professores do Paraná (APP), Associação dos Professores Licenciados do Paraná (APLP) e a Associação do Pessoal do Magistério do Paraná (APMP).

No início dos anos 1980 estas associações se uniram. Formou-se, então, uma única organização, a qual conservou o nome da mais antiga das associações do Paraná, a APP, fundada por um grupo de docentes do Instituto de Educação do Paraná, em 27 de abril de 1947. Historicamente, aquelas entidades, de caráter filantrópico, associativo e recreativo, vinculadas ao governo, elevaram o nível de atuação política e a participação democrática dos seus membros. Transformaram-se, pois, em associações combativas, inserindo-se nas lutas pelo fim da propriedade privada.

Em 1980, 35 dias de paralisação do ME do Paraná fez com que houvesse a conquista de um piso salarial de 1,5 salários mínimos para as professoras primárias, concursadas e habilitadas em nível de 2º Grau. Em 1981, deflagraram-se novas greves em que reivindicavam um teto de 3 salários mínimos. No aguardo de negociações, os professores acamparam em frente à Catedral de Curitiba. Após 10 dias, o governo, resistente ao diálogo, insurgiu com seu braço armado: 2 mil policiais isolaram o Palácio do Iguazu, dispersando o ME sob violência. O conflito se arrastou por 27 dias, quando o ME extraiu do governo um piso de 2,2 salários mínimos e a

---

<sup>2</sup> A “Operação Tartaruga”, passeata organizada pelas professoras do ensino primário, em Curitiba, introduziu as manifestações na área educacional do Estado. Em 1968, o ME expandiu-se. Coordenado pela APP, as escolas estaduais foram fechadas por várias semanas, do que resultou a queda do Secretário da SEED, 100% de aumento salarial aos professores do 2º Grau, elaboração do Estatuto do Magistério, elaboração de “listas tríplexes” para designação dos diretores de escolas estaduais. Estes, eleitos pelos docentes. Em 1978, em Londrina, irrompeu nova greve, cujo reclamo principal – piso salarial às professoras do ensino primário, não foram atendidos. Todavia, houve um ganho moral, a população tomou conhecimento que os docentes tinham vencimentos inferiores ao salário mínimo. Os conflitos entre o ME e o Estado se deram no fim do governo Richa, 1986 e no governo Álvaro Dias, nos anos 1988, 1989 e 1990. Cf.: PMDB (1982a); JORNAL DO PROFESSOR (1985); GRECZYSHN (1999); ANJOS (2008).

promessa de cumprir o Estatuto do Magistério. No ano de 1982, o ME realizou novas manifestações e greves<sup>3</sup>.

O Deputado Federal do PMDB, Amadeu Geara, ao manifestar aprovação à greve dos professores, denunciou a manipulação e o financiamento da imprensa que massificava a população com uma imagem negativa das reivindicações do ME. Ney Aminthas de Barros Braga, entretanto, justificava não ter recursos para atender aos reclamos: condições de trabalho, reajustes salariais, regulamentação do Estatuto do Magistério, cujo Documento não se cumpria na sua totalidade desde que fora aprovado, em 1976. Porém, em 3 dias, investiu Cr\$ 15 milhões de Cruzeiros na imprensa, rádio, jornais e televisão para deturpar o ME. O “Jornal do Estado do Paraná” publicou a manchete “Professores não aceitam proposta de Governo e prejudicam cidades”. Por outro lado, o periódico “Folha de S. Paulo” destacou, em sua primeira página, a foto do Palácio do Iguazu cercado de policiais (1981, p. 65-66)<sup>4</sup>.

Leite Chaves acresceu: “a forma pródiga com que o Estado gasta seu dinheiro em publicidade ficou comprovada mais uma vez ainda esta semana”. Com o pretexto de esclarecer sua posição, perante a mobilização grevista dos professores da rede oficial de ensino, os 10 minutos que o Secretário da Educação usou para explicar este posicionamento consumiram mais Cr\$ 2 milhões de Cruzeiros dos cofres públicos. A imprensa, “coberta de verbas oficiais”, alegava serem os próprios professores os responsáveis pelo caos na educação, uma vez que estes não consideravam os esforços do governo (1981, p. 72-78).

Santos (1998), a partir de fontes oficiais, descreveu aquela realidade. Tomando o primeiro triênio dos anos 1980 como referência, temos um decréscimo da taxa de adequação idade/série na faixa etária de escolarização obrigatória, 7 a 14 anos. Enquanto em 1980 o índice fora de 81,7%, em 1981 caiu para 78,5%, com leve elevação em 1982 para 79,1%. Este recorte etário, em 1980, tivera 286 mil crianças fora da escola. Dos 4.612.686 indivíduos com idade de 15 ou mais, 20,81% eram analfabetos. Em 1981, a população de 7 a 9 anos, seguida da faixa etária de

---

<sup>3</sup> Cf.: Sobre as greves dos educadores paranaenses de 1980 a 1982 consultar: GRECZYSHN (1999, p. 46-50).

<sup>4</sup> De acordo com Vany Pacheco Borges “as fontes ou documentos não são um espelho fiel da realidade, mas são sempre a representação de parte ou momentos particulares do objeto em questão” (2005, p. 61). À luz da autora, implícito neste material, por exemplo, está o objetivo de desqualificar a gestão política do adversário.

60 anos ou mais, respectivamente, apresentavam os índices de 13,5% e 12,7%, momento em que, dentre as crianças de 7 a 14 anos, havia 18,45% de analfabetos.

O coletivo de professores que sistematizou os subsídios para a construção das diretrizes para educação do governo Richa, igualmente fundamentados em dados oficiais, apresentam um diagnóstico da política educacional no contexto das greves dos educadores do Paraná. O 1º Grau, em 1978, possuía 14.123 estabelecimentos de ensino e, em 1981, este número reduziu-se para 12.597. A rede de 2º Grau contabilizava, para o mesmo período, 638 unidades em 1978 e 532, em 1981. O aspecto elitista do sistema de educação comprovava o fracasso dos objetivos propostos pelo governo. Em 1981, 11% representavam o número de egressos do 1º Grau que realizaram matrículas no 2º Grau. As matrículas no 2º Grau foram de 165.895 e de 1.496.330 matrículas do 1º Grau (PMDB, 1982a).

No 2º Grau a evasão e a repetência eram elevadas. Em 1980 para cada 6 alunos aprovados, 1 era reprovado. Em 1976, 14% do total de alunos matriculados abandonaram a escola e, em 1980, o percentual subiu para 20%, o que representava 33.211 alunos. O ingresso crescente da mulher no mercado de trabalho não se deu com um programa eficiente de atendimento à criança. Os números revelaram que a política para a pré-escola era praticamente nula no Paraná. Embora, nos últimos 4 anos, 1976-1980, a oferta de vagas na pré-escola aumentara 96%, isto contemplou 55.838 crianças das quase 500 mil com idade de 0 a 6 anos que estavam sem atendimento (PMDB, 1982a).

No que tange à educação especial, o panorama nacional e estadual demonstrava que os esforços condiziam com um nível precário, representado por iniciativas esparsas. Considerando que o número de deficientes físicos e mentais aproximava-se de 10% da população, os programas destinados à educação especial do Paraná eram insignificantes. O Estado atendia em torno de 8 mil “deficientes”, sendo 6 mil “retardados mentais”, 500 deficientes visuais e 1 mil deficientes físicos não sensoriais. A classe média, sofrendo o impacto da inflação, a corrosão de seus salários, transferiu seus filhos da rede privada de ensino para a pública, agravando a insuficiência do sistema educacional paranaense (PMDB, 1982a).

Quanto ao quadro docente que se mobilizava, o ensino público de 1º Grau comportava 49.299 professores, em tese, atuando da 1ª a 8ª séries. Destes, 30.977 pertenciam à rede estadual de ensino, enquanto 18.322 eram das redes municipais. O 2º Grau possuía 6.188 professores em folha de pagamento e apenas 52 docentes

sob responsabilidade da folha municipal. O descaso com a instrução pública faz do trabalho na sala de aula uma função menos importante, instalando o “carreirismo”, qual seja, a busca de formação em nível de graduação e pós-graduação desvencilhada da intenção de melhorar a qualidade do ensino (PMDB, 1982a).

No Paraná, 10% do número de professores possuíam vencimentos nesta categoria, mas não exerciam o magistério. Uma parte estava à disposição de outros órgãos públicos, enquanto outra “simplesmente não trabalha[vam] e receb[iam]”. O magistério do ensino rural percebia 60% do salário mínimo regional, justificado pelas autoridades como resultante da sua desqualificação. Enfim, as condições da educação pública da região, “subordinada ao formalismo, verbalismo, superficialismo, fragmentação dos conteúdos e dissociação da realidade próxima, além de impor-se como autoritarismo”, eram tão graves que fora caracterizada como “anti-educação” (PMDB, 1982a, p. 29-30).

Diante do fracasso da política educacional sumariada, Álvaro Dias, Deputado Federal pelo PMDB, colocou-se ao lado dos professores do Paraná, na sua luta por uma nova escola neste País. A ênfase em obras “suntuosas” de caráter “duvidoso”, que relegava ao segundo plano os assuntos educacionais, porém, demonstrava que o governo preocupava-se mais com ações que somavam votos do que com a melhoria da educação e a reivindicação dos docentes. E, assim, com certo sarcasmo, interpretou a mobilização do ME no Estado.

Os professores do Paraná, que hoje paralisam as suas atividades, num índice jamais alcançado em nosso Estado, fazem-no preocupados com o futuro do País, fazem-no porque desejam uma nova escola, fazem-no como conseqüência do descaso governamental para com os assuntos educacionais (1981, p. 69).

De acordo com o Deputado, o estado de abandono em que se encontrava a educação era característico dos regimes autoritários que negavam às massas a apropriação do conhecimento. Para Dias,

O autoritarismo não deseja um povo lúcido, consciente, instruído, porque povo esclarecido é povo que contesta, que reivindica. Os autoritaristas, naturalmente, desejam preservar seus privilégios, mantido à custa do sacrifício geral da Nação, e, para mantê-lo, não podem permitir que o povo se eduque convenientemente, para promover as transformações que os novos tempos estão a exigir, políticas, econômicas e sociais. A crise educacional no País é

intencional. Está retratada no comportamento dos governantes e nas leis, bastando verificarmos a Constituição, que nada obriga em relação à educação (1981, p. 69).

Nesse contexto, por ocasião do clima político pré-eleições de 1982, estas manifestações fizeram parte da oposição peemedebista às políticas da situação no Paraná. O Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) procurou catalisar as aspirações populares. A partir de 1983 o governo do Estado empreendeu alterações no cenário educacional do Paraná.

Em tempo, incidir sobre a construção do CBEP exige compreender as determinações históricas que conduziram o PMDB ao poder político do Estado. Considerando que nos governos subsequentes os educadores paranaenses empenharam-se para tecer uma teoria educacional progressista para a educação do Paraná, faz-se necessário contextualizar a ascensão política deste Partido, ainda que brevemente.

Seguimos, então, com os antecedentes que no Paraná transferiu o poder político para o PMDB por 12 anos ininterruptos, a começar com a gestão Richa, em 15 de março de 1983, quando se disseminaram as primeiras formulações teóricas da PHC no Estado.

## 2.2 OS ANTECEDENTES DAS ELEIÇÕES DE 1982 NO ESTADO DO PARANÁ

A retomada do pluripartidarismo e a restituição dos processos eleitorais livres assumiram um caráter decisivo na política brasileira. Simbolicamente, estes eventos marcaram a derrocada do Estado militarizado, a abertura das instituições promotoras das garantias democráticas e uma aproximação dos Partidos políticos com as massas. A mobilização social, que culminou nas eleições de 1982, revelou que o amadurecimento das forças contrárias ao cerceamento da liberdade era capaz de forjar sua história.

Portanto, urgia conquistar o poder político para consolidar a democracia. Empreitada esta que fez com que o PMDB buscase constituir-se num grande instrumento de aprofundamento da resistência democrática, da qual elevou-se à condição de “estatutário de todas as correntes do pensamento livre, inconformados com a tutela a que a Nação estava submetida” (PMDB, 1980, p. 10).

A força desta organização, como principal Partido de oposição, antecede à abertura do processo eleitoral e ao registro da sigla “PMDB”, em 1980. Durante o bipartidarismo, uma fachada de oposição, que serviu para legitimar os poderes excepcionais da classe dominante, criou as condições legais para os movimentos oposicionistas se aglutinarem numa única via – o Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Após a reforma política de 1979, o PMDB, antigo MDB, conferiu um caráter plebiscitário às eleições, a exemplo do pleito paranaense, em 1982.

Em nível nacional, desde sua gênese, o PMDB engrossou os movimentos de luta pelo restabelecimento da democracia. Em nível local, os votos na legenda representaram a contestação popular à longa trajetória de indiferença às necessidades da classe trabalhadora em detrimento dos privilégios de uma reduzida burguesia. Historicamente, os governos investidos do poder político utilizaram a “máquina” e os recursos públicos para atender às aristocracias campeiras, industriais, nos limites da capital Curitiba. Meados de 1950 em diante, incluem-se a estes privilegiados os ruralistas e cafeicultores do norte do Estado.

Em decorrência da abertura democrática e da reconfiguração do Estado, o meio século de alternância das elites oligárquicas no poder, desde 1930, arrefeceu. As pressões da sociedade civil organizada, a qual conduziu o PMDB à vitória como um Partido popular, impuseram novos contornos a esta política.

Importa assinalar que, inicialmente, o MDB não atraiu as forças oposicionistas propensas a fazer do voto, nesta legenda, um canal de contestação ao autoritarismo. Conforme Kinzo, o Partido “inspirava falta de credibilidade como um partido de oposição”. Até 1974 o voto nulo, ou em branco, era o meio de expressar o descontentamento com o regime militar (1988, p. 80). Dado o anúncio do aperfeiçoamento da democracia controlada, conferir legitimidade e prosseguir com a distensão política requereu de Geisel buscar aliados na sociedade civil. Para tanto, admitiu-se eleições para o Senado Federal de forma menos cerceada, quando o MDB obteve estrondosa vitória, em fins de 1974.

À época, assinalou Kinzo, os líderes do MDB, diante da percepção de perspectivas eleitorais “menos sombrias” para o Partido, não mediram esforços na elaboração de sua campanha. Buscou-se a colaboração dos intelectuais do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), Fernando Henrique Cardoso, Paul Israel Singer, Luis Jorge Werneck Vianna, Maria Hermínia, Francisco Weffort. Estes, junto de escritores do nanico Opinião, escreveram o Manual Básico da campanha do

MDB. Cardoso disse à autora de terem feito uma 'intersecção entre o social e o econômico com o político. Enfim democracia, mais salários, distribuição de renda, organização de sindicatos, participação da mulher, do negro etc.. Quanto aos candidatos, estes foram instruídos a obedecer a estratégia partidária: enfatizar os problemas relativos às políticas sociais, econômicas e financeiras do governo (1988, p. 154-155).

Naquelas eleições, o MDB conquistara 16 das 22 cadeiras do Senado. Sua representatividade na Câmara Federal saltou de 87 para 160 deputados com maioria, também, em 6 Assembleias Estaduais. Após esta inflexão política, votar no MDB, gradativamente, passou a ser o instrumento legal de negação do regime militar. Isto transformou a legenda em um canal de protesto contra a privação econômica e política do regime militar, "assumindo o aludido caráter plebiscitário<sup>5</sup> de 'sim' ou 'não', ou seja, ARENA ou MDB". Uma força política importante que minou a base sobre a qual foi construído o regime (KINZO, 1988, p. 80).

Após a reforma partidária que ampliou o número de Partidos políticos, o antigo MDB, agora PMDB, ainda manteve-se como a maior legenda política oposicionista. Kinzo (1988), assim, explicou. O Partido nasceu de uma reação ao autoritarismo militar. Como uma frente ampla ao lado da situação, seus membros compartilhavam do desejo de restabelecer a democracia, junto daqueles que viam no Partido um meio de sobrevivência política. Consistir única frente oposicionista legal permitida pelo regime, fez desta organização a reunião de uma ampla gradação de posições ideológicas. Conservadores, liberais, socialdemocratas, reformistas e diferentes tendências da esquerda coexistiam como elementos vinculados<sup>6</sup>.

A despeito do radicalismo discursivo do MDB, Motta advertiu acerca do fato de não corresponder a uma eventual filiação ideológica com a esquerda. Alguns políticos adotavam discursos agressivos de denúncia, sendo democratas radicais. Outros, comunistas, assumiam atitudes conciliatórias e moderadas, "tendo em vista o projeto de fortalecer a frente democrática contra o regime militar" (2007, p. 288). Kinzo enfatizou: a longínqua chance de o Partido chegar ao poder "permitia que ele

---

<sup>5</sup> Esta transformação do processo eleitoral em plebiscito ocorreu, todavia, de forma gradual, explicou Lamounier. Com o passar do tempo os eleitores se deram conta de que não mais decidiam sobre o processo de escolha do presidente, governador e prefeito nas capitais – as eleições tidas como mais importantes. "Houve um período de 'aprendizagem' antes que se configurasse o uso plebiscitário do voto" (1988, p. 113).

<sup>6</sup> O mesmo se dava na ARENA.

assumesse a defesa de princípios e diretrizes que, se postos em prática, colidiriam com o interesse de vários grupos dentro do Partido”. Porém, servia para direcionar o discurso oposicionista (1988, p. 64).

Souza e Lamounier concordaram que “uma parcela substancial do eleitorado confere ao voto um sentido de avaliação do desempenho *passado* da administração, quando não de mero clientelismo, no caso de governos locais”. O caráter plebiscitário da manifestação eleitoral foi reforçado por três elementos combinados. O próprio autoritarismo do sistema bipartidário incumbiu de alimentar a maciça adesão popular ao Partido de oposição MDB-PMDB, reforçado pela debilidade do Partido oposicionista, ineficiente na formação do eleitor, que, desinformado, não “articula uma visão do universo sócio-político em termos de problemas específicos” (SOUZA; LAMOUNIER, 1988; 1988, p. 112; p. 597, grifo do autor).

Finalmente, a supressão das eleições indiretas conferiu uma “conotação simbólica de pronunciamento acerca do regime e da situação do país em seu conjunto”. Para Souza, a identificação dos eleitores com o Partido de oposição “desenvolveu-se dentro do molde de disputas eleitorais que agregam de forma pouco diferenciada os eleitores”. Frente a padrões genéricos e abstratos o eleitorado se limita a campos que se contrapõem: povo x elite e pobres x ricos, “optando insistente e reiteradamente pelo ‘popular’” (SOUZA; LAMOUNIER, 1988; 1988, p. 112; p. 597).

Gradualmente, o MDB adquiriu legitimidade para se tornar um autêntico partido de oposição, frisou Kinzo. Soma-se aos elementos sumariados o aumento do número de eleitores, 51% entre 1966 e 1978, o que significa que durante 12 anos 1/3 do eleitorado “jamais havia conhecido outros partidos exceto ARENA e MDB”. Particularidade esta que acresce para a consolidação do MDB a se tornar a maior bancada de oposição, mesmo depois da ampliação do sistema partidário (1988, p. 84).

No Estado do Paraná, o PMDB catalisou as aspirações populares e dos intelectuais, as insatisfações da pequena e média burguesia, fatores que convergiram num amplo apoio político, face ao enfraquecimento do Partido Democrático Social (PDS), após a promulgação do Pacote de Novembro, em 1981. No momento que precedeu esta reforma, o major Ney Aminthas de Barros Braga, influente liderança política da burguesia conservadora do Estado, era governado pela situação.

Affonso Alves de Camargo Neto<sup>7</sup> e Jayme Canet Júnior, antigos aliados de Braga quando este membro do Partido Democrata Cristão (PDC), ligados aos empresariados da indústria, à construção civil, à engenharia e ao comércio, organizaram o Partido Popular (PP) no Paraná. Um 'partido de centro, independente', que não se colocava como oposição ao governo, 'mas de apoio', dizia Canet *apud* Kunhavalik (2004, p. 381). Por sua vez, Paulo Cruz Pimentel<sup>8</sup>, do PDS, com o fito de concorrer ao posto de governo do Paraná, no final de 1981, saiu deste Partido e ingressou no PTB. Logo, dentre os mais destacados candidatos à sucessão de Braga, o PDS concorreria com os ex-companheiros Paulo Pimentel do PTB, Canet Júnior do PP e José Richa<sup>9</sup> do PMDB.

Todavia, o Pacote de Novembro, medida que buscou salvaguardar a burguesia contra a bancada do PMDB em obter condições de frustrar a escolha do próximo Presidente civil em 1985, ruíram as expectativas da elite empresarial e financeira, reunida no PP. Os políticos em torno do PP visavam impor seus interesses nos acordos vindouros do Estado democrático. Promulgado o Pacote de Novembro dissolveram-se, migrando, sobretudo, para o PMDB. Com a dissolução do PP e a fusão deste ao PMDB, uma inversão se deu na política em curso no Paraná.

O contexto político das eleições de 1982, subjugado às regras militares, era favorável à continuidade do governo Braga, na pessoa do candidato Saul Raiz, do PDS. Braga inseriu-se na política nos anos 1950, pelas mãos da oligarquia Bento Munhoz<sup>10</sup>, do Partido Republicano (PR), sem, contudo, filiar-se neste Partido.

---

<sup>7</sup> Camargo Neto, um dos principais articuladores políticos de Braga desde meados de 1950, fora Senador biônico e presidente da ARENA, no Paraná. Em 1962 presidiu o PDC no Estado, 2 anos depois, em fevereiro de 1964, assumiu o cargo de vice-governador de Braga, quando começou a trabalhar para sua indicação nas eleições para governo do Estado, marcadas para 1965.

<sup>8</sup> Pimentel era da família Lunardelli, maior expressão da produção de café do Estado, situada na região norte, integrava o quadro de articuladores políticos do governo Braga. Enquanto secretário da agricultura, de 1961 a 1965, em um Estado de economia fortemente agrícola, aproveitou para construir visibilidade política em torno do seu nome. A semelhança de Camargo Neto, que tinha pretensões políticas para as eleições de 1965, usufruiu dos programas da Secretaria da Agricultura para se tornar popular.

<sup>9</sup> Richa pertencia ao PDC, sigla que, com o apoio de Braga o elevou a Deputado Federal em 1962. Em 1965 desligou-se deste Partido quando Braga apoiou a candidatura de Paulo Pimentel, do Partido Trabalhista Nacional (PTN) a governo de Estado em detrimento de Afonso Camargo do PDC. Com a implementação do sistema bipartidário, Richa migrou para o MDB e, em 1966, reelegeu-se Deputado Federal por esta legenda. Em 1972 foi prefeito de Londrina, 6 anos mais tarde, em 1978, foi Senador. Extinto o bipartidarismo, Richa manteve seu vínculo com este Partido, cuja denominação passou a ser PMDB.

<sup>10</sup> A oligarquia Munhoz, junto dos Camargo, dominou a política do Paraná de 1916 a 1930. Bento Munhoz da Rocha Neto, herdeiro político destas duas aristocracias, governou o Paraná entre 1951 e 1955. Era vinculado à burguesia industrial, comercial e financeira que foi destituída do poder em 1930. Após o processo redemocratização se expressou na UND e no PR. Braga casou-se com a irmã

Segundo Kunhavalik (2004), buscou sua independência política ao ingressar no PDC em 1957. Constituiu-se em grande força política da região, com eventuais influências em nível nacional<sup>11</sup>, sobretudo no período em que Geisel, seu amigo, foi Presidente. Manifestando a liberdade política, Braga usou todo seu poder para reunir, no PDS, o apoio ao governo estadual e federal. Aqui, foi o principal articulador da organização do PDS.

As duas gestões do governo Braga, 1961 a 1964, 1979 a 1982 e do governo Pimentel, 1966 a 1971, empenharam-se em transplantar, em nível local, o processo em curso em nível nacional. Nos idos de 1960 o processo de ocupação do Estado do Paraná se consolidara, sem, contudo, haver uma diversificação da economia, que permanecia de base agrícola, fundada nas exportações de café. Braga e Pimentel “incorporaram em seus discursos o tema da industrialização, referindo-se a uma outra ‘vocação econômica’ do Paraná”, a indústria (IPARDES, 1989a, p. 62).

Estas administrações acumularam realizações que prepararam o Estado para a nova conjuntura. Estabeleceram as bases infra e superestruturais para a transformação das forças produtivas paranaense. E, Braga, portanto, inaugurou uma nova forma de gestão pública no Estado. Projetou a construção do Paraná moderno no “Plano de Desenvolvimento Econômico do Paraná”, elaborado pela “Sociedade de Análises Gráficas e Mecanográficas Aplicadas aos Complexos Sociais” (SGMACS). Desenvolvimento este que o Estado se responsabilizou de promover financeira e tecnicamente, alavancando a industrialização por meio da substituição de importações.

Iniciada a industrialização “cabe ao governante trazer para o âmbito da administração pública o gerenciamento do processo”. Racionalizou e dotou a máquina administrativa de eficientes mecanismos, capazes de atender às novas exigências: subsidiar as indústrias nacionais e estrangeiras para “facilitar-lhes” a instalação (IPARDES, 1989a, p. 62). Kunhavalik (2004) explicou que a base de sustentação deste projeto era a fração burguesa que deu apoio à campanha de Braga, ou seja, as elites originárias do comércio, da indústria e financeira.

---

de Bento Munhoz no início de 1940, cuja companheira faleceu poucos anos depois (KUNHAVALIK, 2004).

<sup>11</sup> Braga foi prefeito de Curitiba de 1954 a 1958, eleito governador do Paraná pelo PDS para a gestão de 1961 a 1965. Em novembro de 1964 renunciou o governo para assumir o Ministério da Agricultura do governo Castelo Branco até 1965. Entre 1967 a 1975 foi Senador pelo Estado do Paraná. No governo Geisel foi Ministro da Educação e Cultura entre os anos de 1974 a 1978. Entre 1979 a 1982 exerceu pela segunda vez o cargo de governador do Paraná, quando seu candidato, Saul Raiz, do PDS perdeu as eleições para José Richa, do PMDB.

Em resumo, o que ficou conhecido como “neysmo” estruturou-se com a formação de um aparato científico técnico e teórico que subsidiou a gestão pública nos governos Braga e Pimentel. Com o fito de superar a crise e a dependência econômica do Estado de São Paulo, bem como a ampliação de uma economia de base agrícola, fortemente centrada na monocultura cafeeira, criou-se uma série de agências destinadas a promover o crescimento econômico do Paraná<sup>12</sup>. Consultores de empresas nacionais e multinacionais constituíram o conjunto de um grupo marcadamente tecnocrático de políticos que passaram a ocupar postos estratégicos na administração pública e nos Partidos.

Estratégia política que fazia de Saul Raiz<sup>13</sup>, candidato de Braga, um forte aspirante à sucessão de José Hosken de Novaes e a continuidade política do neysmo no Estado. O vice-governador do Paraná, Novaes, desde maio de 1982, assumira o governo quando Braga afastou-se para sua campanha ao Senado. Quando da promulgação do Pacote de Novembro, os planos de Braga de aliar-se ao PP e, assim, perpetuar o *status quo* caíra por terra. Remota desavença política entre Camargo Neto e Pimentel os inviabilizavam de coexistirem num mesmo Partido; de sorte que Camargo foi o principal articulador da inserção dos membros do ex-PP no PMDB.

Kunhavalik (2004), amparado em Augusto, mostrou que, inicialmente, o projeto modernizador do Paraná operou no sentido de superar o subdesenvolvimento. Desconsiderou uma industrialização complementar que levasse em conta as vantagens comparativas do Estado. Enfatizou-se o investimento na infraestrutura, para formar um parque industrial de pequenas e médias empresas que atendesse à demanda local. Buscou limitar a saída de renda, em confronto com centros mais competitivos, como São Paulo e Rio Grande do Sul.

---

<sup>12</sup> São frutos do neysmo as empresas de economia mista: Companhia Agropecuária de Fomento Econômico do Paraná (CAFÉ DO PARANÁ), criada em 1961. Em 1962, criou-se a Fundação Educacional do Paraná (FUNDEPAR). Em 1963 foi a vez das Companhia de Saneamento do Paraná (SANEPAR) e Companhia de Telecomunicações do Paraná (TELEPAR). Em 1964 nasceu o Centro Eletrônico de Processamentos de Dados (CELEPAR). Em 1965 surgiu a Companhia de Habitação do Paraná, a Crédito, Financiamento e Investimentos (CODEPAR), sendo substituída no governo Pimentel, 1966, pelo Banco de Desenvolvimento Econômico do Paraná (BADEP).

<sup>13</sup> No início de 1981, Braga denominou Raiz à Secretaria de Estado Extraordinária para Assuntos de Desenvolvimento dos Municípios. Nesta pasta, Raiz contou com vultosas quantias de recursos públicos para transformar sua impopularidade política em um candidato promotor do desenvolvimento dos municípios do interior do Estado. A título de exemplo, os órgãos de imprensa, aliados do governo, noticiavam a promoção de mais de 3 mil obras executadas por esta Secretaria.

Ao passo que o desenvolvimento capitalista assume um caráter centralizado, o projeto desenvolvimentista do Paraná exigiu reformulação.

Antes proibido, a partir de 1965, Braga promulgou uma lei que permitiu a empresa Crédito, Financiamento e Investimento (CODEPAR) a atuar com empresas controladas por capital externo, bem como a financiar empresas estrangeiras. Marginalizaram-se as pequenas e médias empresas locais em detrimento do grande capital e da produção industrial complementar. Esta política econômica começou a afastar Braga da burguesia que o colocou no poder (KUNHAVALIK, 2004).

Frente à necessidade de assegurar uma parcela de autonomia e poder, ante a acumulação capitalista, a entrada do capital internacional no Paraná fora compreendido com uma ameaça aos empresários locais. Braga procurou alinhar-se à política econômica nacional e internacional, o que o caracterizou como um político defensor do “capitalismo moderno”, enquanto a fração burguesa que outrora o colocou no Estado se denominava cada vez mais adepta de um “capitalismo antigo” (KUNHAVALIK, 2004, p. 382).

Nesta conjuntura, quando da dissolução do PP, produziu-se o enfraquecimento da situação no Paraná. Camargo Neto, impossibilitado de ficar no mesmo Partido que Pimentel, e Canet Júnior, representando as elites locais insatisfeitas com a política econômica de Braga, cindem a base aliada do PDS. Destarte, os membros do PMDB e do ex-PP decidiram pela candidatura de Richa contra o candidato de Braga, Saul Raiz. Este último, agora com apoio de Pimentel, que desistiu de ser candidato pelo PTB para retornar ao PDS “abraçou” a campanha de Raiz. Infidelidade partidária que Florestan Fernandes assim explicou.

A nossa burguesia não precisa de partidos no rateio do poder; ela o faz sem eles, que são apenas instrumentos para estabelecer ajustamentos superficiais. Daí o fato dos políticos pularem de partido como macaco pula de galho. O partido não possui substância. Apesar de possuir conteúdo político-ideológico, não tem condições materiais de efetivá-lo (1989, p. 124).

Consoante com Kuiava, no Paraná a fusão do PMDB com o PP “uniu a densidade política (base eleitoral) do PMDB com a base e estrutura do poder econômico de Canet Jr., Affonso Camargo, João Elísio Ferraz de Campos, [Karl] Rischbieter, entre outros” (1993, p. 143). De posse desta base eleitoral popular

combinada à sólida estrutura econômica dos novos aliados, os candidatos peemedebistas se lançaram à campanha com um enérgico discurso transformador.

Assumiram o compromisso de se capacitar para exigir reformas políticas e econômicas profundas e necessárias. Por isso, estavam inadiáveis à solução dos angustiantes problemas nacionais. Uníssonos com o Programa do Partido encampou-se um projeto político que, na essência, buscou desenvolver o capitalismo de forma mais autônoma; com uma política econômica nacionalista e independente, cuja bandeira da democracia representativa fora destaque (PMDB, 1980). A vitória do PMDB, no Paraná, passa a representar, conforme seus candidatos,

o fim de um ciclo de poder oligárquico, identificado com os atos de arbítrio e violência, e cujos representantes têm feito do exercício da função pública meio eficaz para obtenção e manutenção de privilégios de uns poucos (PMDB, 1982b, p. 18).

A bancada peemedebista organizou-se para “praticar a democracia não apenas no governo, mas em todas as instituições onde os homens exercem poder uns sobre os outros”. No Paraná, multiplicar as formas de representação e consulta popular produziu um feito inédito na política deste Estado. Inaugural desta experiência foi a construção das diretrizes do governo Richa. Ação esta que respondeu às afirmações do PDS, de que o PMDB não possuía proposta alternativa de governo e nem quadros técnicos e políticos para assumir e dirigir o poder nas esferas federal e estadual (PMDB, 1980, 1982b, p.12).

Em suma, vencer a situação no Paraná implicou na

democratização do poder local, através da organização e da mobilização das amplas camadas da população, convocando-as a participar da elaboração de planos e da tomada de decisões do governo, como forma indispensável de se alcançar as soluções que levem à melhoria das condições de vida de todo o povo paranaense (PMDB, 1982b, p. 19).

Fundamentado em ideais liberais, ante ao inegável abismo entre as classes sociais, os candidatos do PMDB criticaram com veemência o autoritarismo, a tecnocracia do regime e o mau êxito da sua política econômica. Comprometeu-se reconstitucionalizar o Estado, democratizar a sociedade e a participação popular,

garantir direitos jurídico-econômicos; assegurar a vida associativa, erradicar a miséria, assegurar trabalho e a dignidade.

Nesse ínterim, a situação mantinha-se na defensiva. De posse dos principais órgãos da imprensa, financiava propagandas, artigos e reportagens que enalteciam os empreendimentos do governo. Desqualificava as propostas e os quadros da oposição. Considerou, sobretudo, os quadros do seu principal concorrente, o PMDB, incompetentes, cujo programa era tido como abstrato e inviável.

Os embates políticos favoreceram a participação e a politização das massas. Dessa forma, se deu a campanha eleitoral de 1982 no Estado do Paraná, uma vez que a situação dominava a imprensa, a oposição extravasou os programas radiofônicos e televisionados. Os candidatos embrenharam-se no meio do povo; os comícios, os encontros nos diferentes espaços de trabalho, as reuniões de diretórios políticos por todo o Estado foram marcados pelo discurso democrático participativo. Conquanto a cúpula do PMDB assumisse a direção, inovou ao abrir às massas a possibilidade de sugerirem na construção do seu programa de governo.

Os processos que iniciaram a liberalização do regime ditatorial, inauguraram a abertura democrática, instituíram o retorno pluripartidário e que consentiram a permanência do calendário eleitoral não se fez de forma harmônica, fruto da vontade política de seus produtores. Como afirmado, a história impôs à classe dominante a necessidade de recuar, face ao recrudescimento dos movimentos sociais. A ausência de liberdade produziu a negação do poder discricionário e a luta por direitos fundamentais.

O resultado das eleições de novembro de 1982 confirmara a insatisfação da sociedade civil com o autoritarismo do regime militar e com política de privilégios instalada no Paraná. O PMDB elegeu 9 das 22 vagas para governo estadual, 21 Senadores Federais para uma bancada de 69 membros, 200 Deputados para uma Câmara de 480 vagas. Nesse processo, o PDT elegeu 1 governador, 1 Senador e 24 Deputados; O PTB elegeu 1 Senador e 13 Deputados; o PT elegeu 8 Deputados, enquanto o PDS elegeu 12 governos, 46 Senadores e 235 Deputados (IPARDES, 1989b).

No Estado do Paraná, com grande vantagem de votos, o poder político do PDS foi transferido para o PMDB. Richa, tendo como vice João Elísio Ferraz de Campos, obteve 53,5%; seu principal oponente, Raiz, do PDS, conquistou 35,2%; Hamilton Magalhães, do PTB, teve 0,9%; Edésio Passos, do PT alçou 0,4%; Edson

Sá, do PDT, logrou 0,2%. O número de votos brancos e nulos, respectivamente, correspondeu a 7,5% e a 2,3% (IPARDES, 1989b).

Kunhavalik (2004) citando Paz, afirmou que o voto vinculado contribuiu para o PMDB chegar ao Senado. As pesquisas mostravam vantagem de Braga sobre Dias. Dias, que era um candidato forte, destacou-se sobremaneira quando Richa tornou-se favorito nas eleições para o governo. Conquistou, então, 51,5% dos votos, enquanto que Ney Braga obteve 35,4% destes.

Na esteira das concessões burguesas, durante o processo eleitoral de 1982, o PMDB aproximou-se dos movimentos sociais. Reuniu distintas forças de oposição do regime. Autodenominou-se histórico “instrumento das oposições” e, assim, se credenciou arauto das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do Estado democrático (BRASIL, 1980, p. 9). Por meio de um “consenso” de classes, se fez intérprete da defesa e da promoção de direitos sociais, até então negados às massas.

Em troca da “cooperação”, as relações de produção que perpetuam à propriedade privada dos meios de produção foram preservadas. Nestes termos, o PMDB conquistou o poder político no Paraná. No quarto capítulo, o leitor constatará que “o comitê gestor da burguesia” no Estado (MARX, 197-?<sup>14</sup>, p. 23), fez-se intérprete dos seus próprios interesses, ainda que no plano discursivo, na publicação de Documentos oficiais assinalou atender as reivindicações da classe trabalhadora.

Antes de adentrar na caracterização da PHC, para depois aferimos sua inserção no perfil do CBEP, respectivamente no terceiro e quarto capítulos, importa situar o grupo em torno desta teoria educacional, de modo que aqueles estudiosos subsidiaram a reordenação do sistema público de ensino do Paraná, cujo trabalho se desdobrou no CBEP, aprovado em 1990.

### 2.3 O GRUPO SISTEMATIZADOR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A sistematização das formulações teóricas, que construíram a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma teoria educacional em defesa da escola pública, gratuita e laica, paradoxalmente encontra-se numa instituição privada e confessional, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

---

<sup>14</sup> O hífen seguido do ponto de interrogação indica a década provável de publicação desta referência. Cf.: Norma ABNT “NBR 6023” de agosto de 2002.

Especificamente, remonta seu primeiro programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Filosofia da Educação. À época (1978), sob a coordenação do professor Dermeval Saviani, mais conhecido como Saviani.

Já assinalado, a reforma da universidade, realizada como um dos meios de ajuste ao capital, produziu uma gama de intelectuais que, em decorrência do autoritarismo do momento, debruçaram-se em análises da formação social do país, tendo a democracia como eixo central. Nesta reorganização do ensino superior, a PUC-SP, por meio do seu programa de doutorado, constituiu-se no local em que se gestou a PHC<sup>15</sup>, cujo coordenador, professor Dermeval Saviani, é o expoente.

O depoimento de Reis Filho, então professor desta instituição, nos fornecem elementos das condições para tal feito.

[A] [...] reforma universitária que implicava na implantação da lei federal 5540 à qual as universidades particulares tinham que se adaptar para receber subvenções [...] a intenção, como educadores, foi aproveitar a exigência legal para montar um projeto que atendesse às necessidades da universidade brasileira (1984, p. 39).

A PUC-SP ocupou, na história do ensino superior, grande importância no período em que as instituições públicas sofriam mais duramente a repressão e a censura<sup>16</sup>. Cardoso recuperou: “enquanto a massa estudantil se expunha no setor público à cretinice do civismo imposto”, o setor privado da educação, precisamente nas escolas confessionais, “treinava-se uma elite mais culta e crítica. E não por acaso as melhores universidades tornaram-se, depois, focos da resistência ao autoritarismo” (1985, p. 8). Sobre o papel da PUC-SP, Saviani rememorou:

---

<sup>15</sup> Os primeiros alunos do programa de doutorado da PUC-SP, que podem ser considerados “clássicos” para o estudo da PHC, são: Betty Antunes de Oliveira, Neidson Rodrigues, Carlos Roberto Jamil Cury, Luiz Antonio Constant Rodrigues da Cunha, Paolo Nosella, Guiomar Namó de Mello, Mirian Jorge Warde, Osmar Fávero, Bruno Pucci, Antônio Chizotti e Fernando José de Almeida. Junto desses, Ezequiel Theodoro da Silva, Lilian Anna Wachowicz e José Alberto Pedra, participavam das aulas e desenvolviam atividades programadas com os orientandos de Saviani, os 8 primeiros. Esses 3 últimos ingressaram no programa pouco tempo depois. Na sequência, nomes expressivos da educação brasileira e paranaense, no recorte de nosso estudo, compuseram as próximas turmas de pós-graduação desta instituição, como: Maria Luísa Santos Ribeiro, Gaudêncio Frigotto, Lucília Regina de Souza Machado, Selma Garrido Pimenta, Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier, Paulo Ghiraldelli Júnior, José Carlos Libâneo, Gilberto Luiz Alves, Ester Buffa, Odilon Carlos Nunes, Sonia Kramer, Acácia Zeneida Kuenzer, Lízia Helena Nagel, Naura Syria Carapeto Ferreira, Olinda Evangelista.

<sup>16</sup> Sobre as contribuições da PUC-SP, sugerimos consulta da seguinte referência: NAGAMINE, J. M. **Universidade e compromisso social: a experiência da reforma da PUC de São Paulo**. São Paulo: EDUC; Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

Ela se constitui não apenas como alternativa à USP, absorvendo talentos que, por várias razões, não teriam sido acolhidos naquela instituição, à época talvez a única em condições de formar quadros intelectuais de alto nível; em verdade, a PUC-SP, em face das restrições decorrentes do regime militar que pesaram mais fortemente sobre as instituições públicas, se constituiu num espaço privilegiado do trabalho intelectual, abrigando inclusive os professores, especialmente da própria USP, que abruptamente se viram impedidos de prosseguir suas atividades em razão dos atos discricionários de que foram vítimas. Trata-se, em verdade, de uma instituição que soube atuar no limiar do espaço de autonomia possível, seja aquele admitido pelo próprio regime, seja aquele que se alargava dada a sua condição de entidade não diretamente dependente do governo e que se beneficiava dos ventos renovadores que sopravam na Igreja Católica (1996a, p. 14).

O professor Dermeval Saviani, enquanto coordenador do programa de pós-graduação pucquiano, usufruindo do contexto de reforma interna da instituição e do espaço de liberdade que as universidades privadas gozavam, buscou imprimir-lhe maior ordenação e organicidade no programa de mestrado e de doutorado trabalhou, portanto, para a consolidação (1992a)<sup>17</sup>. A partir das discussões nesses programas de mestrado e doutorado, Saviani, que é considerado principal idealizador da teoria educacional mais avançada até o momento, sintetizou o que viria a ser esta teoria, ou seja, a PHC.

Ante a exigência daquela realidade educacional, às suas próprias inquietações e questionamentos daqueles mestrandos e doutorandos, Saviani sistematizou estudos acerca da especificidade da escola, do papel do professor, do aluno concreto; das contradições no dito limites do Estado democratizar a educação, bem como dos limites das Pedagogias burguesas. Assim, construiu-se a PHC, cujo “grupo em torno de Saviani adquirirá contornos mais nitidamente identificados com a tradição marxista, inserindo-se no debate marxista do período” (YAMAMOTO, 1996, p. 109).

Este trabalho é compreendido por Saviani como integrado à luta política mais ampla pela transformação da sociedade que tem, no interesse da classe trabalhadora, o motor da luta por superar os antagonismos de classes, “a partir do entendimento científico do desenvolvimento do modo de produção da existência

---

<sup>17</sup> Sobre a organização da pós-graduação da PUC-SP nesse período consultar: Ribeiro, M. L. S. (Org.). **Educação em debate**: uma proposta de pós-graduação. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

humana no processo histórico” (2010a)<sup>18</sup>. Saviani, interado da materialidade de sua existência, desde o início da docência, em 1967, constitui-se em um educador consciente e crítico da tarefa histórica que as condições objetivas no âmbito educacional têm lhe apresentado.

No programa de doutorado da PUC-SP, o que o autor buscava desenvolver individualmente assumiu um caráter coletivo, dentro e fora da instituição. Para Saviani, os problemas relativos à elaboração de uma concepção pedagógica que permitisse superar os limites da visão crítico-reprodutivista, foram sistemática e intensamente discutidos nesta turma, com continuidade nas turmas subsequentes (2011a)<sup>19</sup>.

Porquanto, os escritos de Karl Marx, Antonio Gramsci e seus intérpretes na área educacional como: Vladimir Ilitch Lenin, Bogdan Suchodolski, Anton Semyonovich Makarenko, George Snyders, Moisey Mikhaylovich Pistrak, Mario Alighiero Manacorda, Angelo Broccoli, G. Betti, foram sendo compreendidos, pelos intelectuais da educação, como os estudos que forneceriam os elementos para sistematizar uma teoria da educação com vistas à transformação social, na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora.

Contudo, na avaliação de Saviani, as “análises educacionais efetuadas pelos teóricos marxistas, e, especificamente, por aqueles que procuravam extrair das pesquisas de Marx e Engels, de Lenin, de Gramsci, os elementos para uma teoria educativa”, causavam-lhe “um sentimento de insatisfação” (2011b)<sup>20</sup>. Nas palavras do autor, uma vez que “não se chegava a sistematizar uma teoria da educação”, a via encontrada foi:

em lugar de gastar papel e tinta criticando esses autores, por essas supostas insuficiências, eu optei por me apoiar em seus elementos indiciários, apoiar naquelas pistas que eles davam com os estudos dos clássicos do marxismo e principalmente no seu percurso por

---

<sup>18</sup> Texto disponível em meio eletrônico, não paginado.

<sup>19</sup> Exposição sobre a “Origem e identidade da pedagogia histórico-crítica”, realizada, em Videoconferência, no Seminário “Pedagogia histórico-crítica e movimentos sociais”, organizado pela UNICAMP, no dia 10 de agosto de 2011.

<sup>20</sup> Exposição sobre os “Pressupostos e fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica”, realizada, em Videoconferência, no Seminário “Pedagogia histórico-crítica e movimentos sociais”, organizado pela UNICAMP, no dia 17 de agosto de 2011.

esses clássicos para procurar elaborar a teoria de que sentia necessidade (2011c<sup>21</sup>).

Face às circunstâncias, ao passo que os estudos e reflexões desembocavam na ausência de alternativa para a educação, cujo interesse de transformação social da classe trabalhadora não se colocava, acentuou-se “compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 1989a, p. 23). Para tanto, defendeu o autor, não há outra forma de apreensão do desenvolvimento objetivo da sociedade capitalista que não aquela apoiada no materialismo histórico. Tomar partido desta concepção,

implica não somente assumir seu caráter científico, seu poder esclarecedor da realidade, implica também assumir uma concepção geral da vida, do homem e do mundo. A ciência do marxismo não é somente reveladora da realidade, é também uma ciência que busca – expressamente – a transformação da realidade (1988a, p. 131).

Por conseguinte, Dermeval Saviani, que sempre buscou abordar as questões educacionais em termos dialéticos, ao assumir a pós-graduação da PUC-SP, teve condições de dar um caráter coletivo inicial aos seus esforços. Disso resulta a PHC fundamentada no materialismo histórico dialético que, a partir de 1984, reteve nesta denominação “o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui[a], vinculado porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista” (1986a, 1991a, p. 17, p. 72)<sup>22</sup>.

Ao professor Saviani cabe o mérito de inserir, no campo educacional brasileiro, as categorias do materialismo histórico dialético, até então restritas aos debates das ciências sociais, políticas e econômicas<sup>23</sup>. Munido desse princípio de estudo da vida social, o autor e outros intelectuais da classe trabalhadora, chegaram a seguinte síntese.

---

<sup>21</sup> Considerações sobre “Educação, formação humana e ontologia”, realizado no “V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo” (V-EBEM), ocorrido na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, no dia 14 de abril de 2011.

<sup>22</sup> Fundamentamo-nos em diferentes escritos do autor para sistematizarmos este período, cujo recurso empregamos em outras passagens, também com outros autores e fontes nesta dissertação.

<sup>23</sup> Sobre a inserção do marxismo na educação brasileira e seus desdobramentos, sugerimos consulta do escrito **A educação brasileira e a tradição marxista (1970-90)**. Este estudo, de autoria de Oswaldo Hajime Yamamoto, fez um exame da vertente educacional de caráter anticapitalista, que buscou naquela quadra da história (1970-1990), “tácita ou explicitamente”, inspiração na obra de Karl Marx e na tradição cultural marxista. Cf.: YAMAMOTO (1990).

Na sociedade de classes, com interesses antagônicos, a formação do homem – a relação entre objetivação e apropriação da segunda natureza humana, objetivada nas gerações que antecedem as jovens gerações – sob orientação das Pedagogias burguesas, se dá ao nível do senso comum. Dessa forma, ahistoricamente (SAVIANI, 1984a). Sobre o pensamento burguês, Löwy afirmou: “é essencialmente *contemplativo*: o sujeito se acha diante de um universo de objetos sociais independentes de si próprio e inalteráveis, que ele *observa* – segundo o método científico natural” (1987, p. 126, grifos do autor).

Por sua vez, os produtos históricos da atividade social, convertem-se em forças alienadas e alienadoras, produzindo (formando) indivíduos alienados, diante das objetivações concretas do próprio homem. O trabalho educativo, mediado pelas Pedagogias burguesas, ao negar os conteúdos históricos, falseia a realidade com vistas à estagnação da história, ou seja, à perpetuação do *status quo*. A formação humana, nesta perspectiva, nega a essência humana e promove a apreensão fenomênica da realidade. À medida que priva o aprendiz da apropriação do saber científico, impede que este se reconheça na sua produção, nas suas objetivações e nas relações estabelecidas na prática social.

Contrário e superior a isto, o conhecimento, do ponto de vista da classe trabalhadora, visa à transformação revolucionária da realidade social, o que “instaura uma relação dialética entre o sujeito e o objeto”. A classe trabalhadora é, simultaneamente, o “sujeito e o objeto do conhecimento e da história” (LÖWY, 1987, p. 126-127). A apropriação dos conteúdos, necessários ao reconhecimento da condição de classe, importante à ação revolucionária, só será viável pelo domínio do conhecimento científico, cuja teoria da educação contribui, na medida em que se situa nesta mesma perspectiva.

Os ideólogos, comprometidos com a luta de classes, empenharam-se em criar uma teoria crítica da educação. Para, no âmbito escolar, colocar “nas mãos dos educadores um arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 1982a, p. 16). A formação humana, almejada por esses intelectuais, buscou, pedagogicamente, oferecer o domínio dos conteúdos históricos que a burguesia sempre negou no controle da organização escolar. A PHC se situou na perspectiva de superação da alienação da consciência, por sua vez da formação sincrética fragmentada. Proposição esta que se inseriu na luta mais

ampla, por forçar o movimento da história com vistas à destruição da sociedade de classes.

Saviani, ao reportar esse momento, ressaltou, dentre as pesquisas orientadas por ele, que a “Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo”, desenvolvida por Cury, na conclusão do doutoramento (CURY, 1987)<sup>24</sup>, com defesa pública no ano de 1979. Esta pesquisa representou “um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica”.

No trabalho de Cury “se fez um primeiro esforço de sistematizar pela via das categorias lógicas, uma teoria crítica não reprodutivista da educação”. Três anos mais tarde, em 1982, no texto “Escola e Democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado na Revista ANDE, encontra-se a primeira formulação “propriamente pedagógico-metodológica” da PHC. Contribuição deste estudo (SAVIANI, 1986a, 2011d, p. 17).

O Movimento dos Educadores (ME), ao empreender análises, reflexões e críticas à política educacional do regime militar constatou que o campo pedagógico brasileiro, historicamente, fora importador de modelos educacionais. Modelos estes que não contemplavam a realidade do objeto de trabalho da educação, isto é, a formação do homem brasileiro.

Destarte, ao longo dos anos 1980, buscou-se superar a estrutura elitista e excludente das instituições e das políticas educativas, assim como desvelar a essência das Pedagogias vigentes, até então, no país. No próximo capítulo, abordamos de que forma e em que condições este debate se deu e as discussões que culminaram na construção da PHC.

Antes disso, apoiamo-nos em Lombardi para frisar que as

posições assumidas pela ou na comunidade científica, além de estar direta ou indiretamente fundadas em métodos e teorias, mesmo quando promovem o esvaziamento da discussão teórico-metodológica, também estão a cumprir um papel político (2004, p. 150).

Ademais, as instituições de ensino explicam-se concretamente, por isso não estão descoladas da disputa política e da luta por hegemonia nas sociedades que as requerem. A relação entre os intelectuais que buscavam alternativas para educação

---

<sup>24</sup> Tese com título modificado, “Educação e contradição”, publicada no formato de livro, 6 anos depois (1985), pelas Editoras Cortez e Autores Associados. Cf.: CURY (1987).

não eram harmônicas. Há, como em todos os momentos da história, uma disputa por projetos que nem sempre abarcam as lutas contra o autoritarismo de formas desiguais de apropriação do conhecimento científico. O que, nas palavras de Lombardi, “por dever de ofício temos que convir que a comunidade científica, é também ela, comunidade social, e como tal, vivencia os embates e as disputas por poder característicos e que ocorrem na sociedade humana” (2004, p. 150).

Sobre esse último aspecto, assinalamos que, para nosso estudo, não entramos nos embates teóricos que, desde 1985, inicialmente dentro da própria PUC-SP, apontam limites da PHC. No que tange a esse assunto, abrimos um parêntese para afirmar que, ao empreendermos o estado da arte sobre a PHC, no recorte do nosso estudo, nos deparamos com uma infinidade de artigos, livros, pesquisas, teses, dissertações, monografias e estudos, que tanto convalidam essa Pedagogia e seus autores quanto refutam.

Um ano após a denominação da PHC (1984) emerge à sua crítica o que, junto do coletivo que vem se avolumando na defesa dessa teoria, cresce, também, em nossos dias, os trabalhos que a criticam e que a negam. Em um total de 24 trabalhos levantados, que direta ou indiretamente criticam a PHC, a tese de Nicanor Palhares Sá, orientada por Casemiro dos Reis Filho, defendida na PUC-SP, em 1985, intitulada “Educação: contradições do pensamento crítico no Brasil” (SÁ, 1985)<sup>25</sup> é o trabalho inaugural nesse aspecto. No mesmo ano (1985), na UNICAMP, a tese “Educação, estado e revolução” (PEREIRA, 1985), defendida sob orientação de Mirian Jorge Warde, por Luzéte Adelaide Pereira, foi a segunda expressão do que registramos.

Na PUC-SP, assim como em todos os demais espaços, não havia homogeneidade de pensamento, nem de objetivos. Além do que, dentro do pioneirismo e do acúmulo do grupo, produziram-se as análises e as proposições que as condições concretas permitiram, de modo que a reelaboração dessas análises por aqueles que participaram da construção da PHC, como Warde, por exemplo, constitui-se na história em movimento.

Atualmente, a tese de Ademir Quintilio Lazarini, orientada por Paulo Sergio Tumolo, intitulada “A relação entre capital e a educação escolar na obra de

---

<sup>25</sup> Conforme o autor, por e-mail, no artigo intitulado “O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola”, publicado no **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 57, p. 20-29, maio 1986, está a parte da crítica às formulações de Saviani. Cf.: SÁ (2013).

Dermeval Saviani: apontamentos críticos” (LAZARINI, 2010), defendida no ano de 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, de acordo com nosso levantamento, é o mais recente estudo crítico sobre a PHC. Contudo, isto não será objeto de consideração para além de sua menção.

Portanto, fechamos parêntese e passamos ao debate que definiu a PHC como alternativa contra-hegemônica às teorias burguesas da educação brasileira.

### 3 CONSTRUÇÃO, CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (1980-1994)

O estudo das teorias educacionais burguesas e suas implicações para formação humana, ou seja, a apreensão da questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo, foi registrada por Guiomar Namó de Mello, integrante do que chamamos de grupo sistematizador da PHC, como objeto de estudo do programa de doutorado da PUC-SP<sup>1</sup>. O exercício de refletir a respeito da “verdadeira” Pedagogia, que tem “acionado o movimento de transformação da escola ao longo de sua existência”, é o que se acreditava possibilitar ir além do tomar partido. Analisar criticamente permitia transformar “este ato de vontade política em alternativas de ações práticas materialmente viáveis, em cada momento histórico” (1982, p. 9-10).

Tanto assim que os alunos desse programa de doutorado acrescentaram ao aporte teórico marxiano de estudos as contribuições de Antonio Gramsci. Conforme Saviani *apud* Simionatto: esses alunos, ‘de certo modo, representavam um setor de ponta na produção intelectual na área da educação; eram mestres e alguns com experiência em pós-graduação’. A proposição desse grupo que era extrair do pensamento de Gramsci contribuições para, então, entender a educação brasileira, criou a disciplina “Teoria da Educação”, ministrada por Saviani, a convite daqueles alunos (1995, p. 117).

Paolo Nosella destacou que os estudos das obras de Gramsci eram “bastante conhecidos nas áreas das Ciências Sociais, particularmente das Ciências Políticas. Os educadores (Pedagogos), porém, ainda não conheciam muito” (2010a, p. 191). O intento do grupo era, a partir do estudo das categorias gramsciana, “detectar elementos” que apontassem na direção da construção de uma “teoria da educação brasileira”. Sobre o estudo do autor sardo, Gaudêncio Frigotto revelou a

---

<sup>1</sup> Na sistematização deste Capítulo, além dos escritos do professor Dermeval Saviani, principal expoente da PHC, apoiamos-nos nas produções dos alunos dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) da PUC-SP, que, como sublinhamos na subseção anterior, empenhavam-se na construção de uma teoria pedagógica superadora das Pedagogias burguesas, do que nasceu a PHC na década de 1980. Assim, dentre outros, as produções de: Guiomar Namó de Mello, Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Luiz Antonio Constant Rodrigues da Cunha, Paolo Nosella, Gaudêncio Frigotto, Lucília Regina de Souza Machado, Selma Garrido Pimenta, Paulo Ghiraldelli Júnior, José Carlos Libâneo, Lilian Anna Wachowicz, Sonia Kramer, Acácia Zeneida Kuenzer e Olinda Evangelista subsidiaram a explicitação do que intitulamos como “construção, características e especificidades da Pedagogia Histórico-Crítica (1980-1994)”.

Yamamoto: ‘as pessoas tinham um certo receio de enfrentar uma leitura de Marx, sendo Gramsci ‘um monstro que assustava menos’ (1996, p. 111).

De posse disso, teceu-se a crítica e abalaram-se as certezas, o que, conseqüentemente, na busca de saídas às constatações, produziu a PHC. Nas palavras de Mello, debruçou-se sobre o “processo de revisão crítica das soluções propostas pelas pedagogias dominantes”. Tendo no aporte teórico marxiano e gramsciano o subsídio, o estudo dos determinantes concretos das pedagogias burguesas fora condição de planejar e executar “ações efetivas” (1982, p. 16).

Como registrado, no plano superestrutural, as teorias educacionais, até então dominantes, eram entendidas como objetos de expressão das relações de domínio da estrutura social cindida em classes com interesses antagônicos. Sua crítica, portanto, respondeu a uma necessidade histórica da educação brasileira, período este em que os educadores partiram para a elaboração sistemática dessa crítica, de modo a explicitar o seu caráter reprodutor. Passamos, portanto, a estas análises.

### 3.1 CRÍTICA ÀS PEDAGOGIAS BURGUESAS TRADICIONAL, NOVA E TECNICISTA

O empenho dos educadores brasileiros em compreender o fenômeno educativo, inscreveu-se em um movimento mais amplo, o Maio de 1968, pontuado no capítulo anterior. O fracasso desse Movimento que vislumbrara na elevação cultural as condições para operar uma revolução social, liderada pela juventude “instruída”, produziu um conjunto de estudiosos a avaliar sua derrota. Em fins de 1960, avançando para a década seguinte, o estudo da ruína do Maio de 1968 resultou em elaborações teóricas emitindo críticas corrosivas às instituições formais de ensino.

Neste contexto, grande parte das nações circunscritas à América Latina, apresentavam, no ensino primário, um índice de 50% de analfabetismo ou semi-analfabetismo. Saviani, ao tratar dessa “marginalidade” relativa ao fenômeno educativo, nos países latino-americanos, classificou as teorias educacionais e seu posicionamento diante do fenômeno que excluía as massas da escolarização, a partir do critério dos condicionantes objetivos classificou de teorias “não-críticas”, as

Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista, e de teorias “crítico-reprodutivistas”, as teorias analíticas do fim do Maio de 1968 (1982a).

José Carlos Libâneo, diferente de Saviani, quando analisou e identificou as raízes dos modelos educacionais e sua incidência nas práticas pedagógicas, classificou em “liberais” e “progressistas” as tendências pedagógicas que vinham se firmando nas escolas pelas práticas dos professores. No primeiro grupo reuniu as tendências tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista, e no segundo, as tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos (1984)<sup>2</sup>.

As formulações de Libâneo inseriram-se no conjunto do debate pela democratização da escola pública e nas discussões em torno de questões didático-pedagógicas que reclamavam a necessidade de conteúdos concretos no trabalho educativo. Todavia, o autor, integrante do grupo que chamamos sistematizador da PHC, não prosseguiu nos estudos dessas formulações, ainda que tenha ficado conhecido como precursor de outra proposição crítica para educação brasileira – a “Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos”. As formulações do autor se situam em torno das reflexões do ME que buscaram alternativas para a problemática educacional, concentrando-se, porém, em aspectos metodológicos do processo de ensino.

Nesse sentido, com o objetivo de historicizar o debate sobre o a criação da PHC e a negação das teorias burguesas, optamos pela classificação empreendida por Saviani sem, todavia, desconsiderar que também há outros intelectuais preocupados com estas questões.

### **3.1.1 Teorias crítico-reprodutivistas: do pessimismo à busca de saídas teóricas**

Na direção supra, as teorias, denominadas por Saviani de crítico-reprodutivistas, por buscarem compreender a educação remetendo aos determinantes sociais, são sinteticamente elencadas. A saber, as teorias: “Escola Enquanto Aparelho Ideológico do Estado”, de Louis Althusser (1970). Nesta teoria, o Estado conta com aparelhos repressivos e ideológicos. A força jurídico-militar é um dos exemplos de aparelhos repressivos do Estado. Já os Partidos, igrejas, imprensa,

---

<sup>2</sup> Cf.: LIBÂNEO (1984,1986).

família e escola, esta última, o “instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalista” são os aparelhos ideológicos que inculcam a ideologia dominante.

A teoria “Escola Dualista”, elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet (1971), retoma o conceito de Estado elaborado por Althusser, que afirma que “enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções: contribuir para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa”. O ponto de partida da teoria “Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica”, de Pierre Félix Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975) é que “toda sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos e classes”.

Assim, a “violência simbólica” se dá na imposição simbólica de significação legítima da classe dominante, mascarando as relações de força presentes na estrutura social. Com efeito, a “função da escola é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social” (1982a, p. 12-16).

Reteve-se que o determinante da cultura é a própria organização social que, sendo formada por classes antagônicas, a formação da superestrutura também se dá a partir da concepção de mundo da classe dominante, restando à classe subalterna o imobilismo e a inércia, pois a apropriação dos elementos culturais, transmitidos pelo ensino institucionalizado, carrega o *gérmen* da alienação – expressão, no plano cultural, da dominação burguesa.

Saviani sublinhou que as teorias crítico-reprodutivistas<sup>3</sup> faziam a denúncia da situação existente e mostravam o papel que a educação cumpre na sociedade capitalista. Destacava, ainda, que promoviam a denúncia sistemática da educação vigente e minavam a crença da autonomia da educação e em face das relações sociais, não ofereciam alternativas. Disseminaram um clima de pessimismo e de desânimo entre os docentes. Assim, a questão que se colocava era identificar o tipo de proposta pedagógica que deveria orientar o trabalho educativo nas instituições de ensino; tratava-se, pois, da busca de “saídas teóricas” (1982a, 1983a, 1983b, 1989).

---

<sup>3</sup> Teorias crítico-reprodutivistas, assim denominadas por Saviani, por não se tratar de Pedagogias da educação. Pedagogia está ligada à orientação da ação na prática educativa. Uma vez que estas teorias não contêm uma proposta pedagógica, não são compreendidas como Pedagogia (SAVIANI, 1980a, 1982a, 1983a).

### **3.1.2 Certezas abaladas: o debate sobre a Pedagogia da essência e a Pedagogia da existência**

As Pedagogias burguesas Tradicional, Nova e Tecnicista, ou o que Saviani denominou de teorias “não-críticas”, sintetizam a compreensão da educação como autônoma. São concepções “ingênuas” que se colocam superiores à realidade concreta. De tal forma, desarticuladas dos condicionantes histórico-sociais que condicionam o fenômeno educativo. A educação é explicada a partir dela mesma, por isto se coloca como meio de determinar e de alterar, por si mesma, a realidade. A exemplo disso, as teorias não-críticas propõem superar a “marginalidade, tendo nos processos educativos os instrumentos para equalização social. Dessa forma, a educação assumiria um papel decisivo na conformação dos conflitos de classes (1982a, 1982b).

Diante disso, analisar criticamente as propostas pedagógicas dominantes, foi o que se propôs a I CBE por meio do polêmico debate sobre as “Pedagogias da essência” e as “Pedagogias da existência”. Sobre essas discussões, Saviani se posicionou:

no embate ideológico não basta anunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso (1982b, p. 58).

Saviani, quando abordou a política do funcionamento da escola de 1º Grau, a partir dos elementos indiciários formulados por Otto Friedrich Bollnow e Bogdan Suchodolski, nos respectivos escritos “Pedagogia e filosofia da existência” (1971) e “A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência” (1978), abriu este debate, superando as formulações daqueles autores. Trouxe o caráter “revolucionário” da Pedagogia Tradicional, enquanto Pedagogia da essência e o caráter “reacionário” da Pedagogia Nova, enquanto Pedagogia da existência, (1981a). Passamos ao exame sintético dessas Pedagogias, aos seus problemas e as perspectivas à luz das transformações sociais no contexto dos interesses de classes.

### 3.1.2.1 *Pedagogia Tradicional: do conhecimento desinteressado à negação da história*

A Pedagogia Tradicional, assim denominada por seus críticos, os defensores da Pedagogia Nova, fundamentou-se na concepção humanista tradicional, de Filosofia da Educação, na sua vertente leiga. Foi sistematizada no contexto de ascensão e de consolidação da burguesia, enquanto classe revolucionária, que, junto da classe trabalhadora, superou o modo de produção feudal. Nasceu na sociedade moderna, burguesa, caracterizada pela organização contratual entre seus membros, que negou a organização natural e estratificada do passado. O homem fora compreendido como constituído por uma essência *a priori*, cuja formação cabia a atualização das potencialidades inatas.

Organizar-se sob a base do direito positivo, demandou o registro sistemático, por escrito dos códigos que regulam a vida dos homens em sociedade. Com efeito, o domínio da leitura e da escrita fora condição para tornar-se “cidadão”, apto a participar das relações sociais, econômicas e políticas da vida na cidade. Daí a necessidade da generalização da instituição escolar para proprietários e não proprietários dos meios de produção.

Assim, o Estado burguês estruturou os sistemas públicos de ensino, cujas particularidades: “obrigatório”, “gratuito” e “laico” são legados desse momento e daquela Filosofia da Educação de vertente leiga. No século XIX, com a ênfase da ciência na organização do trabalho urbano, sobretudo após a revolução industrial, incorporar os códigos formais de ler e escrever incumbiu a escola como o instrumento de “redenção” da humanidade.

Johann Friedrich Herbart, respondeu, no plano pedagógico, à formação humana para as novas relações de produção. Erigiu a Pedagogia Tradicional “Ciência da Educação” para instrumentalizar culturalmente a elite dirigente no comando das massas. Herbart, correspondente ao método científico indutivo<sup>4</sup>, estruturou o ensino da matemática, ciências físicas e dos clássicos da literatura, sob o método expositivo, em 5 passos: preparação, apresentação, comparação-assimilação, generalização e aplicação.

---

<sup>4</sup> O método indutivo pode ser resumido em “três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação” (Id.; Ibid.; p. 26).

Este método, segundo Saviani, foi formulado no interior do movimento filosófico empirista, base do desenvolvimento da Ciência Moderna. Transmitia os conhecimentos científicos e sistematizados, já incorporados ao acervo cultural da humanidade. Com o professor no centro do processo, metodologicamente, os métodos de transmissão do conhecimento tiveram privilégio. Ao aluno, a condição para avançar a um novo conhecimento requeria que o conhecimento anterior fosse assimilado. Do contrário, o processo de ensino, estendia-se até o domínio do conteúdo, ou seja, até a confirmação da aprendizagem. Especificidade esta que conferiu “caráter científico” ao método tradicional (1981a, p. 26-28).

Nesse momento histórico, de acordo com Saviani, a Pedagogia Tradicional se revelou Pedagogia da “essência”, de “caráter revolucionário”, quando a escola transformou-se numa reivindicação necessária à consolidação da ordem democrática, embora não abordasse o tema no interior da escola. A burguesia, ao organizar seus sistemas de ensino e estabelecer a educação escolar como fundante para consolidação da ordem democrática, não negou o domínio dos conteúdos historicamente produzidos; buscava-se, então, a igualdade social. O trabalho docente não abdicou da sua autoridade para que os alunos ascendessem a um nível elevado de assimilação da cultura da humanidade. Nesse sentido, “quando menos se falou em democracia”, mais a escola “esteve articulada com a ordem democrática” (1981a, p. 29).

Todavia, ao passo que a burguesia se consolidou enquanto classe no poder, e os reclamos da classe trabalhadora se colocaram antagônicos a este domínio, de classe revolucionária, a burguesia se converteu em classe reacionária. Conforme Löwy, seu conservadorismo exigiu uma “apologética vulgar em defesa de suas novas posições conquistadas, face ao perigo que representa[va] o avanço do movimento operário e do socialismo”. O conhecimento científico “desinteressado” transformou-se na doutrina ‘venal’, “diretamente a serviço de um interesse exterior à ciência”. Feito que “correspondeu a um período no qual a burguesia se viu diante de um questionamento, tanto na teoria como na prática, da exploração capitalista” (1987, p. 101).

Alicerçados no autor, a partir desse período, momento em que a classe dominante passou a negar a história, os “representantes científicos” desta classe se ocuparam de sistematizar, “pedantizar”, advogar como “verdades eternas as concepções cotidianas”, limitadas dos agentes da produção capitalista (1987, p. 98).

Nestas concepções “autossuficientes” também está a proclamada Pedagogia Nova, que abordamos a seguir.

### *3.1.2.2 Pedagogia Nova: justificativa de privilégios na recomposição da hegemonia burguesa*

A Pedagogia Nova fundamentou-se na concepção humanista moderna de Filosofia da Educação. Concepção que abarcou correntes do Pragmatismo, Vitalismo, Historicismo, Existencialismo e Fenomenologia, mas que, na educação, manifestou-se, principalmente, sob a inspiração filosófica do Pragmatismo. O homem passou a ser entendido de forma existencialista, a partir da sua vida, da sua experiência. Como tal, mutável, uma vez que a existência precede a essência.

No processo de formação, a criança ocupa a centralidade, uma vez que o adulto, considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, não pode se constituir em “modelo”. A concepção humanista moderna de Filosofia da Educação admite formas “descontínuas” na formação humana, em dois sentidos. Primeiro, predomínio do psicológico sobre o lógico: as diferenças existenciais, ao nível do indivíduo, ditam o “ritmo vital” da educação. Segundo, especificamente existencialista: os “momentos educativos” são compreendidos como independentes de objetivos pré-definidos, por isto são “plenos”, “raros” e “passageiros”, o que coloca necessidade de pré-disposição do professor a esta possibilidade<sup>5</sup> (SAVIANI, 1980b, 1982b, p. 18, p. 58).

A alteração das relações de produção, o advento da democracia, em suma a dinamicidade desta sociedade foram justificativas para Jonh Dewey, expoente máximo da Pedagogia Nova, responder, quanto à formação, ao sistema de questões dos interesses e da situação social em que se encontrava a burguesia. Para Dewey *apud* Abbagnano e Visalberghi, era “impossível predizer com precisão” o futuro desta organização social. Nesse sentido, fazia-se “impossível preparar a criança dentro de uma ordem exacta de condições”. Então, a formação humana para a “vida futura” significou que, no processo de formação, a criança

---

<sup>5</sup> A superação de Saviani às formulações de Bollnow e Suchodolski reside nesta questão: enquanto Suchodolski compreendeu a pedagogia da existência no primeiro sentido, Bollnow a compreendeu no segundo sentido. Para o autor o primeiro sentido abrange o segundo, e, “a rigor, não se pode falar numa ‘pedagogia existencialista’ uma vez que esta não chegou a se configurar” (Id., p. 58). Cf.: BOLLNOW (1971); SUCHODOLSKI (2002).

chegue a conseguir o emprego total pronto de todas as suas capacidades; que o seu olho, a sua orelha e a sua mão possam ser prontos instrumentos de comando, que o seu juízo possa ser capaz de descobrir as condições nas quais deve trabalhar e as forças que ele deve desenvolver para poder agir economicamente e eficientemente (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1982, p. 821).

Abbagnano e Visalberghi acrescentaram às considerações mencionadas: isto expressara o processo educativo que valorizou dois aspectos: primeiro, psicológico, que consistiu em “extrinsecar” e desdobrar as potencialidades individuais do aluno; segundo, social, que se deteve em preparar e adaptar o indivíduo às “obrigações que deverá cumprir, quando adulto, na sociedade” (1982, p. 821).

Saviani interpretou: no cerne desta teoria educacional, em oposição à Pedagogia da essência, está a legitimação da desigualdade social. O homem é considerado, essencialmente, diferente, de modo que requer respeitar as diferenças entre os homens. Neste apreço às diferenças, o processo de ensino-aprendizagem se dá espontaneamente, pois “há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo” (1981a, p. 26).

Os intelectuais, em torno da Pedagogia da existência, constroem os argumentos para legitimar a Pedagogia Nova em oposição à Pedagogia da essência. A Pedagogia Tradicional passa a ser criticada por não dar sua “contrapartida” às condições de acompanhar a dinamicidade da sociedade capitalista. Seus métodos de ensino foram remetidos para a Idade Média, para um caráter pré-científico e obsoleto. Diferentemente, a Pedagogia Nova proclama a inserção da ciência na atividade educativa. Por meio de um método “pseudocientífico” propôs “colocar a educação à altura do século, à altura da época” (SAVIANI, 1981a, p. 26).

A Pedagogia Nova buscou articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, considerando o ensino um processo de pesquisa. Desse modo, o trabalho educativo se desenvolve como uma espécie de projeto de pesquisa, em 5 momentos: atividade (assunto desconhecido), problema, coleta de dados, hipótese e experimentação. Neste método, os processos de obtenção do conhecimento adquirem papel de destaque.

Abbagnano e Visalberghi explicitaram: o professor deve extrair das ciências, essencialmente o comportamento científico, entendido como “comportamento aberto e compreensivo, liberto de qualquer preconceito, pronto a ensaiar na experiência as próprias ideias e mudá-las apenas com base na própria experiência” (1987, p. 827). Contudo, a extensão dos métodos científicos ao campo dos problemas humanos “acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa” (SAVIANI, 1981a, p. 29).

Saviani conceituou: ensino difere de pesquisa; cada um tem a sua especificidade. Ensino repousa sobre o “já conhecido”, enquanto a pesquisa recai sobre o “ainda não conhecido”. Transformar o processo de ensino em pesquisa é “artificializá-lo”, é não cumprir com o objetivo do ensino, isto é, revelar o caráter pseudocientífico do encaminhamento metodológico. O ensino centra-se na transmissão do saber, de um conjunto de conhecimentos básicos acumulados historicamente. Somente se ensina o que se conhece e o que se aprendeu. A produção deste saber é produto da prática social da própria sociedade, que o elabora e o formula “em nível erudito”, passando, então, a constituir a tradição cultural da humanidade (1981b, p. 68).

Quanto à pesquisa, esta se ocupa da produção de novos conhecimentos, à ampliação da esfera do saber humano, nas diferentes áreas do conhecimento. Novos conhecimentos só podem ser definidos em “termos sociais” e não individualmente – “trata-se daquilo que a sociedade e, no limite a humanidade em seu conjunto desconhece”. Incursionar no “desconhecido” demanda o domínio do “já conhecido”, pois “se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante pesquisa, ao domínio do já conhecido”. Aí reside o papel do professor, garantir ao aluno, espontâneo, a apropriação das objetivações, sem as quais “não terá vez, não terá chance de participar da sociedade” (SAVIANI, 1981a, 1981b, p. 29).

Nesse sentido é que a Pedagogia da existência, ou seja, a Pedagogia Nova, foi reacionária. Contrário à Pedagogia da essência, não objetivou organizar um sistema público de ensino: mesmo que tenha exercido forte influência aos sistemas de ensino oficial; ocupou-se das elites em “escolas experimentais”. Sob o manto da valorização das diferenças, instaurou a legitimação da desigualdade social. Extraiu o

conteúdo histórico do ensino, abdicou o professor do trabalho educativo, relegando conteúdo e forma à espontaneidade da criança.

A defesa da Pedagogia Nova foi um mecanismo de “recomposição” da hegemonia da classe dominante, afirmou Saviani (1980b). As contradições teórico-práticas da burguesia consolidada enquanto classe no poder, abafaram os reclamos da classe trabalhadora, dentre eles, a participação política – resultado de uma formação escolar clássica – pela defesa da “qualidade” do ensino novo.

À medida que a escolarização não cumpria com o papel de instruir politicamente as massas, pois esta formação escolar universal resultara na negação dos programas de governo interessantes à burguesia, a solução fora reformar a escola. Deslocou-se, portanto, o “eixo de preocupações do âmbito político” para o “âmbito técnico-pedagógico”, alçando duplamente: expandir a escola, nos limites “suportáveis” e desenvolver uma formação humana, de qualidade, adequada aos interesses da burguesia (SAVIANI, 1980b, 1981a, 1982b, 1983b, p. 29, p. 59, p. 31).

Em suma, este fora o momento em que Saviani se referiu: quando mais se falou em “democracia” dentro da escola, “menos democrática” esta escola foi. A afirmação tivera relação com o período de luta pelo conhecimento objetivo da realidade, em detrimento de formas teocêntricas do Mundo Medieval, momento este em que houve a defesa, intransigente, de igualdade social. Aí a formação teve caráter revolucionário, uma vez que os conteúdos culturais eram históricos. Entretanto, a Pedagogia Nova serviu para implícito à preocupação de colocar a educação à altura da modernidade, operar a dominação burguesa, estabelecendo a sua concepção de mundo. A necessidade de permanecer classe dominante retirou da formação a objetividade do conhecimento, pois a ciência desinteressada converteu-se numa ciência “interesseira”.

Este debate sobre as pedagogias da essência e da existência, resultado de reflexões relativamente amadurecidas de Saviani, se estendeu por 20 anos. Após sua apresentação, foi reanimado, 3 anos mais tarde, em 1983, com a publicação do clássico “Escola e democracia”, que republicou a discussão<sup>6</sup>, dando sequência à polêmica ao longo de duas décadas. À época, a exposição do autor fora compreendida como um posicionamento conservador em defesa da Pedagogia Tradicional em oposição a democrática Pedagogia Nova (SAVIANI, 1982b, 2008a).

---

<sup>6</sup> Cf.: SAVIANI (1980b, 1982b, 1983a, 1983b, 2008a); MELLO (1982); NOSELLA (1986); GHIRALDELLI JÚNIOR (1986).

Principiar este debate fez parte do processo de revisão crítica das soluções propostas pelas pedagogias dominantes para, de posse disso, ter elementos para a construção de uma teoria crítica da educação brasileira. A Pedagogia Tradicional, enquanto pedagogia da essência, nunca aportou no Brasil assim como a Pedagogia da existência, Nova, não abarcou as classes populares, exceto na extração dos conteúdos curriculares. Saviani (2008a) recordou que, à época, prevalecia no ideário pedagógico brasileiro, a Pedagogia Nova como a teoria educacional portadora de “todas as virtudes” e “nenhum vício”.

Ao contrário, a Pedagogia Tradicional era portadora de “todos os vícios” e de “nenhuma virtude”. O intuito foi, por um lado, desautorizar o senso comum pedagógico, ao mostrar, historicamente, a transformação da pedagogia da essência, como concepção pedagógica comprometida com a construção de uma ordem democrática, para uma “pedagogia das diferenças com consequência política: a justificação de privilégios”. Por outro lado, situar-se para além dessas pedagogias.

Nas palavras do autor:

A denúncia da Escola Nova foi apenas uma estratégia a demarcar mais precisamente o âmbito da pedagogia dominante, então caracterizada como a pedagogia burguesa de inspiração liberal, em contraposição ao âmbito de uma pedagogia emancipatória, então identificada com uma pedagogia socialista de inspiração marxista (2008a, p. 81).

Considerando que o conteúdo revolucionário da Pedagogia da essência deixava de sê-lo e a defesa da pedagogia da existência fora um mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa, frente às suas contradições, Saviani propôs a superação dessas duas teorias. Para tanto, anunciou a teoria crítica superadora das Pedagogias não-críticas, a PHC. Aí, em 1982, com o nome de Pedagogia “revolucionária” – o marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica, que foi se configurando ao longo dos anos de 1980 e a qual caracterizaremos após esta próxima seção (1982b, p. 58-59).

### **3.1.3 Pedagogia Tecnicista: teoria prática e o fim da especificidade educativa**

A década que produziu a emergência de uma pedagogia contra-hegemônica às Pedagogias burguesas (1970) foi representativa do processo de

construção e de implantação da corrente pedagógica oficial do regime militar, sintetizada na expressão “Pedagogia Tecnicista”. Saviani (2011e) explicou que conquanto esta Pedagogia possua afinidade, no plano dos pressupostos, com a concepção analítica de Filosofia da Educação, não deriva desta concepção, para efeitos da explicação, compreensão e orientação da prática educativa. A Pedagogia Tecnicista e a concepção analítica se baseiam, apenas, nos mesmos pressupostos: objetividade, racionalidade e neutralidade, colocados como condição de cientificidade.

Escreveu o autor que a incorporação desses pressupostos às ideias pedagógicas tecnicistas se deu pelas iniciativas de reforma que começou com o ensino superior e se materializou na reforma do ensino de 1º e 2º Graus. Valnir Chagas, principal ideólogo, traduziu, com afinco, os desígnios militares, na justificativa e na fundamentação da política para educação do grupo que tomou o poder com golpe civil militar (SAVIANI, 2011e).

A baixa produtividade do sistema de ensino brasileiro, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, foi, ideologicamente, considerada como um dos empecilhos ao projeto desenvolvimentista. Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma teoria prática da educação (SAVIANI, 2011e).

Conforme Saviani, a Pedagogia Tecnicista advogou a reordenação do processo educativo, de maneira que o tornou objetivo e operacional. Com os pressupostos da neutralidade científica e, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, buscou-se a objetivação do trabalho pedagógico, independente dos trabalhadores da educação. Professor e aluno, subordinados à organização racional e sistematicamente parcelada dos meios, deviam adaptar-se. Introduziu-se a rotatividade da “mão-de-obra” docente de maneira que o “novo agente [professor] se integraria no mesmo processo executando operações previamente definidas”, sem prejuízos ao processo de ensino (1982a, 1984b, p. 82).

Uma vez que a sociedade era compreendida como um grande sistema, no “subsistema escola” professor e aluno ocupam seu posto e a função na “linha de montagem” do processo de ensino-aprendizagem. Cabia à instituição escolar

preparar o aluno para decidir profissionalmente, conforme a exigência do mercado de trabalho. Não fazê-lo, corresponderia à incapacidade formativa. A inadequação do sistema escolar, no âmbito de reformas estruturais, carregou duplamente a responsabilidade de: à medida que oferecia baixa qualidade na formação de recursos humanos era responsável pela desigualdade social e pelo despreparo da classe trabalhadora para as decisões políticas.

O aprendizado passa se constituir como decorrência da forma como o trabalho pedagógico foi organizado: operacionalizam-se os objetivos e mecanizam-se os processos. O desenvolvimento das ações de diferentes indivíduos num processo interdependente produziu o estranhamento da produção pedagógica ao separar a teoria da prática. Os conflitos sociais e a relação escola e sociedade foram mascarados pela abordagem, predominantemente, interna da problemática educacional, conforme pontuaram Kuenzer e Machado (1982). De tal forma, o antagonismo de classes ficou oculto sob o manto da ênfase à superação da desigualdade social, via escolarização.

Saviani (1982a) asseverou que, com a Pedagogia Tecnicista, se buscou planejar a educação, de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Houve o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções. Postulou-se a introdução, no sistema de ensino, de técnicos das mais diferentes matizes, os “especializans”, os quais assinalamos no primeiro capítulo.

No caso do orientador educacional, por exemplo, caberia a este profissional realizar a “orientação” vocacional, em conjunto com a família e a comunidade. Contraditoriamente, na formação docente, do período militar, não abarcavam estudos sobre a organização social e sua relação com os processos produtivos. O orientador educacional não possuía condições de sugerir opções profissionais “*compatíveis com as necessidades de mercado de trabalho*”, advertiam Maia e Garcia (1986, p. 23, grifos das autoras).

Saviani, textualmente, disse que na Pedagogia Tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. Esses são relegados à condição de executores de um processo, cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo dos especialistas, supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais no processo. Pedagogicamente a “marginalidade” advém do “incompetente”, de

modo que a educação dá sua cota de contribuição na medida em não formar indivíduos “eficientes” para o “aumento da produtividade da sociedade” (1982a, p. 11).

Em resumo, diferente de construir uma teoria educacional, a partir e em função das exigências da realidade educacional, enquanto processo (análise), e enquanto produto (orientação), os teóricos da burguesia sistematizaram a Pedagogia Tecnicista, em função da exigência prática (imediata), dando ênfase nos resultados. À medida que a problemática educacional (observável), submeteu a escola ao mercado de trabalho, houve uma crescente burocratização que extraiu a especificidade da escola ao desconsiderar que a articulação entre esta e o trabalho se dá de modo indireto e por complexas mediações.

Consoante com Saviani (1980a, 1982a), a Pedagogia Tecnicista, ao transpor a organização fabril para a escola, perdeu de vista a mediação da apropriação do conhecimento científico. Ao cruzar com a influência da Pedagogia Nova e Tradicional, o caos no campo educativo se fez ainda maior. O nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que se deu, praticamente, inviabilizou o trabalho pedagógico.

Embora diferente na forma, na sua essência, as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista e suas variações, extraem dos currículos escolares o conteúdo historicamente produzido que constitui um dos elementos de mediação da formação humana. Essas teorias são burguesas porque relegam os processos educativos à formação ao nível do senso comum, ahistórica, fragmentada, pragmática, com vistas a atender às necessidades dos processos produtivos. Reduzem a formação do homem, no âmbito escolar, à educação para o trabalho. Os processos educativos, à luz dessas teorias, impedem a classe trabalhadora das possibilidades objetivas de apropriação do conhecimento científico e corrobora para se tornar um dos elementos que contribui para a negação da constituição da essência humana, em todas as suas possibilidades.

Este desvio da função social da educação produziu um grande coletivo de intelectuais da educação que articulavam seu trabalho com a luta de classes, realizar uma reflexão crítica e de conjunto da realidade educacional brasileira. Diante disso, emergiu, pois, a busca de alternativas que se desdobraram na sistematização da PHC, que se constitui na elaboração teórica mais avançada do Brasil, em termos de educação.

Parafraseando Hobsbawm (1992), quando escreveu sobre a validade do socialismo nos anos 1990, a PHC foi criada para lembrar ao mundo que, em primeiro lugar, deve vir o homem e não a produção. Na sequência, explicitamos as características e as especificidades desta teoria educacional no recorte do nosso estudo, isto é, 1980 a 1994.

### 3.2 CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A década de 1980 compreendeu a síntese brasileira da elaboração de uma teoria superadora das Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista, contestadas pelos representantes científicos da classe trabalhadora, aglutinados no ME. Nesse período de esgotamento do Estado militarizado, no qual se deu a abertura democrática, a pós-graduação brasileira se consolidou e se expandiu. No referido cenário, o grupo em torno da PHC, na pós-graduação da PUC-SP, com a contribuição de seus pares, do professor Dermeval Saviani, sistematizaram uma teoria contra-hegemônica às teorias burguesas em educação.

A análise de Nosella evidenciou que, nestas duas décadas (1964-1985) caminhou-se “teoricamente seguros e unidos, guiados pela bandeira unitária da luta contra a ditadura [civil] militar”. Entretanto, a retomada da democracia formal não tornou clara a distinção entre direita e esquerda. Isto significou para todos começar a viver uma situação política e ideológica ambígua. Irrompeu uma crise de paradigmas; inúmeros teóricos criticavam a insuficiência das pesquisas sobre educação e sociedade, por não “abarcarem a complexidade e diversidade do real” (2010b, p. 179).

Nesta conjuntura, em 1986, nasceu o Grupo de Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), de um grupo de doutorandos em “Filosofia da Educação” da UNICAMP, que sob a liderança de Dermeval Saviani procurou dar sequência ao trabalho desenvolvido na PUC-SP, quando aí ingressou como docente em 1980. Inicialmente, objetivou aglutinar projetos de pesquisas no âmbito da história da educação. Perseguiam uma perspectiva de análise da educação enquanto prática social e historicamente determinada no processo concreto de produção da existência.

Convictos da necessidade de prosseguir e de ampliar as discussões, o HISTEDBR foi transformado em um coletivo de pesquisa de âmbito nacional<sup>7</sup>. Deste Grupo e dos alunos da PUC-SP, irradiaram-se para inúmeros Estados brasileiros proposições educacionais, à luz do materialismo histórico dialético. Nesta perspectiva, 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.

Simbolicamente, aludimos ao registro que balizou o delineamento mais sistemático desta Pedagogia no quadro das tendências pedagógicas no Brasil, em 3 de outubro de 1979. Como mencionado, a data faz referência à defesa pública da pesquisa de Cury, orientada por Saviani, a qual deu respostas às questões teórico-metodológicas perseguidas ao longo da docência. Esta data foi considerada pelo autor, como “um marco importante na formulação” da PHC, marco que sublinhou seu “caráter de construção coletiva” (1991a, 2011d, p. 91, p. 220). Porém, continua em desenvolvimento.

Neste ano, em outubro de 2014, completará 35 anos desde a formulação inicial e 30 anos de denominação “Pedagogia Histórico-Crítica”. Vem ocupando espaço entre as mais diferentes teorias da educação e em diferentes níveis de ensino. O Estado do Paraná, no mês de dezembro, aniversaria 24 anos da formalização da implantação desta Pedagogia no campo educacional do Estado. Teoria pedagógica, que, em tese, encontra-se consubstanciada no “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (CBEP), aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) no dia 18 de dezembro de 1990, por meio da Deliberação 025/90, que historicizamos no capítulo seguinte.

A PHC, desde que assim foi denominada, e, próprio de uma teoria em processo de desenvolvimento, sofreu inúmeras alterações, como menciona Duarte: “está em andamento, tanto no que diz respeito à elaboração teórica, quanto no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas postos pela prática no campo educacional” (1994, p. 130).

---

<sup>7</sup> Em 1991, o HISTEDBR formalizou sua constituição na Faculdade de Educação da UNICAMP, em Campinas, São Paulo. Constituiu-se de um núcleo permanente de pesquisas, articulador de 15 Grupos de Trabalhos, criados em diferentes Estados. Atualmente, conforme dados do último cadastramento, realizado em 2006, o Grupo é composto de 24 Grupos de Trabalhos, distribuídos em 13 Estados. Cf.: LOMBARDI; SAVIANI (2005); LOMBARDI (2005, 2009).

Nesse sentido, uma vez que nosso recorte de investigação circunscreve-se ao período 1980 a 1994, caracterizamos a PHC nos limites desse momento histórico. Isto nos possibilita compreender as formulações da PHC até então e ter elementos para analisar o feito progressista do Estado do Paraná, que sob pressão do ME, a tornou presente em seu Currículo logo após o final da ditadura civil militar. Feitas estas observações, passamos a sua caracterização na conjuntura mencionada.

### **3.2.1 “Pedagogia Histórico-Crítica”: termo-convite à explicitação de sua intencionalidade**

Das reflexões e das aulas realizadas junto aos alunos da primeira turma do programa de doutorado em Filosofia da Educação, da PUC-SP, produziram-se as formulações teóricas seminais que originaram a PHC. E das discussões empreendidas no programa de mestrado em “Educação: História, Política e Sociedade”, desta mesma instituição, surge a definição da nomenclatura da PHC.

Em 1984, o *Jornal da Educação* publicou um balanço das discussões do ME, congregados nas entidades ANDE, ANPED, CEDEC e CEDES, as quais, desde 1980, assumira a iniciativa de promover a I CBE. A organização desse evento buscou retomar, “em novas bases o processo de discussão da problemática educacional”, cerceada pelo Estado militarizado. A I CBE inaugurou um ciclo, bianual, de CBEs. Nesse ano (1984), o *Jornal da Educação*, retomava as discussões da I e da II e anunciava a III CBE. Como assinalado à temática de discussão da I CBE foi “política educacional”; abrangeu todos os graus de ensino e evidenciou a insuficiência da política educacional do regime militar (1984, p. 164).

A II CBE, realizada em Belo Horizonte no mês de junho de 1982, reuniu 2 mil participantes e o tema discutido teve por título “Educação: perspectiva na democratização da sociedade”. Com esta problemática, examinou a política educacional brasileira, com ênfase nas iniciativas do Estado, assim como as iniciativas da sociedade civil, no âmbito das conquistas políticas, no processo da abertura democrática. A chamada para a III CBE, organizada em Niterói, em outubro de 1984, congregou 5 mil participantes e teve como tema “Da crítica às propostas de ação”, evidenciando o limite das reformas.

Na conjuntura política de abertura da “vida” pública, a sociedade civil organizada alçara a conquista da escolha do poder legislativo, mediante eleições diretas. Nessas eleições de 1982, os Partidos de oposição, PMDB, PT, PDT e PTB, juntos, conquistaram 244 cadeiras na Câmara dos Deputados, contra 235 do PDS. O PMDB elegeu governadores em 9 Estados e o PDT em 1. Lamounier asseverou, ainda, que a representação parlamentar da situação e os meios coercitivos à disposição do executivo nacional, deteve a ofensiva oposicionista pelo retorno à eleição presidencial direta, circunscrita na Emenda Dante de Oliveira, em abril de 1984<sup>8</sup>, o “monopólio governamental da iniciativa político-institucional” se desfez, conferindo um “novo patamar” à abertura democrática (1985, p. 134-135).

Nesse cenário de esgotamento do processo inicial de abertura, a expectativa do ME para III CBE, registrada no *Jornal da Educação*, era de um momento político e educacional que “evoluiu”. As eleições de governadores oposicionistas, por voto popular, permitiam que fossem ampliadas experiências educacionais, em diversos estados da federação brasileira<sup>9</sup>. Logo, no escopo da III CBE, inseriu-se a análise dessas experiências e o aprofundamento da participação nas soluções dos problemas educacionais da maioria da população (1984, p. 165).

Segundo Saviani, a conquista oposicionista do poder político, em diferentes Estados, “trazia a exigência de se formular uma política educacional consoante com o discurso de oposição”. Diante dessa necessidade, os alunos do programa de mestrado da PUC-SP, passaram a “cobrar” de Saviani, enquanto docente, a “oferta de uma disciplina optativa que aprofundasse o estudo da pedagogia revolucionária”, anunciada em 1982 (2003a, p. 137-139). Sobre a cobrança dos mestrandos o autor explicou. A “demanda” era “justificável”.

---

<sup>8</sup> No clima de abertura democrática, o Deputado Dante de Oliveira (PMDB) apresentou à Câmara Legislativa Federal a homônima Emenda Dante de Oliveira, que propunha eleições diretas para presidente. Embora, a oposição conquistara 59% do total de votos, o colégio eleitoral, incumbido de escolher o sucessor de Figueiredo, não conseguiu reunir a maioria no Congresso; configuração que expressou a não aprovação da Emenda votada em 25/04/1984, pela falta de 22 votos. Esta negativa intensificou a organização da sociedade civil para o retorno do estado democrático de direito.

<sup>9</sup> Conquanto que de cunho populista, a expressiva vitória do MDB nas eleições de 1977, inaugurou a implementação de propostas educacionais voltadas aos interesses populares em diversos municípios do país Cf.: CUNHA, (1995, p. 105-125). No âmbito do Estado, Silva, Davis, Esposito [et. al.] fazem uma síntese das primeiras experiências educacionais, pós-eleições diretas para governadores, no texto intitulado “O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino”, publicado no **Cadernos de Pesquisa**, n. 84, p. 5-16, fev., 1993. Confira ainda: Kramer (Org.) **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986. Parte II, Propostas, p. 99-162.

Mas a dificuldade era propor uma disciplina com o nome de pedagogia revolucionária. Com efeito, falar de uma pedagogia revolucionária é algo problemática, uma vez que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade. Era preciso, pois, encontrar uma denominação mais adequada (2003a, p. 139).

Conseqüentemente, ao esforço de sintetizar em um termo uma Pedagogia contra-hegemônica colocou o autor diante de uma segunda opção – “Pedagogia dialética”. “De fato, o que se pretendia era uma proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais”. Todavia, isto não poderia se dar se forma mecânica, mas em termos dialéticos: “teria que levar em conta a ação recíproca em que a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante” (2003a, p. 139).

À época, a ambiguidade da palavra “dialética” revelou dois complicadores na definição do nome da PHC. O termo “Pedagogia Dialética – vinha se revelando um tanto genérico e passível de diferentes interpretações”. Conquanto, “em verdade” a PHC “pode ser considerada como sinônimo de Pedagogia Dialética”, esta opção foi descartada pelo autor (1989a, p. 23). Do campo filosófico, o vocábulo dialética guardou relação com a linguagem, cujo significado do termo remonta ao diálogo, à dialógica – à contraposição de ideias. A partir dos escritos de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, dialética significou uma concepção idealista de apreensão do desenvolvimento histórico.

O segundo complicador se deu no campo pedagógico. A publicação do livro “Pedagogia dialética” (1983), de Schmied-Kowarzik, reuniu autores de Aristóteles a Paulo Freire, o que, na “percepção” de Saviani, revelava que o escritor entendia dialética como o “movimento do real e não propriamente uma concepção”. Ainda no âmbito das publicações, nesse mesmo ano, em 1983, houve a publicação do livro “Concepção dialética da educação”, de Moacir Gadotti. Na avaliação de Saviani, os muitos temas abordados e o cruzamento de correntes, dependendo das motivações de quem as assume, podem se “aproximar ou se afastar de uma pedagogia que busca se situar numa perspectiva crítico-transformadora”. Assim, considerando os distintos sentidos que a palavra dialética poderia assumir, Saviani “evitou” a denominação “pedagogia dialética” (2003a, p. 139-140).

Sintetizar adequadamente, em um nome, a teoria educacional que se colocava dentro do processo de transformação da sociedade, teve na expressão “histórico-crítica” a “terminologia adequada”, revelou Saviani. Termo este que reteve o “enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições”, que escapa às teorias crítico-reprodutivistas. “Além disso, tal nomenclatura, por não ser muito corrente, provoca curiosidade dos ouvintes, criando a oportunidade de se explicitar as intenções contidas no tema” (1989a, 2003a, p. 23, p. 140-141).

A PHC rompe com a ingenuidade de compreender os problemas educacionais e de aprendizagem como fruto da estrutura social capitalista, assegurou Dermeval Saviani. A determinação da organização social sobre a educação não retira desta sua margem de autonomia “para retroagir sobre o próprio funcionamento da sociedade”. Conquanto determinada pela formação social que a requer, “a educação pode exercer determinados reflexos sobre a sociedade no sentido de criar certas condições que auxiliam o processo de transformação da própria sociedade”. Assim, expressa-se politicamente num movimento ampliado de luta pela superação dos antagonismos de classes (1991b, p. 50-51).

No contexto da nova configuração do processo de abertura democrática, pós-eleições diretas para governadores de Estado, nasceu o nome PHC. Cunhado por Saviani, em 1984, momento em que o autor foi guindado pelos alunos do mestrado da PUC-SP, a organizar e ministrar uma disciplina que aprofundasse o estudo da “Pedagogia Revolucionária”. Em atenção ao pedido, o autor ofertou a disciplina denominada “Pedagogia histórico-crítica<sup>10</sup>”, que, a partir desse ano, conservou o nome desta disciplina para referenciar a corrente pedagógica, até hoje, em construção. A partir de então, 2 anos depois, a PHC passa ser historicizada com esta denominação, figurando no quadro das tendências pedagógicas brasileiras<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Saviani, por e-mail, nos explicou: “o conteúdo da disciplina girou em torno de três tópicos: propostas pedagógicas de inspiração socialista; experiências pedagógicas em países socialistas; e tentativas brasileiras em direção à pedagogia histórico-crítica” (2013a).

<sup>11</sup> Cf.: SAVIANI (1986a, 1989a, 2003a, 2011d, 2011e); GHIRALDELLI JÚNIOR (1990, 1994).

### 3.2.2 Pressupostos filosóficos e fundamentação teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica

A PHC fundamenta-se em uma concepção dialética de Filosofia da Educação. Nesta, o arcabouço teórico, formulado por Marx e Engels, orienta a compreensão e a explicação das relações sociais, a partir das determinações concretas, tendo nos princípios do materialismo histórico dialético, as ferramentas de análise. Destarte, as concepções de mundo, homem e sociedade, que estão na base da PHC, explicitadas, sobretudo, por Saviani, reportam aos escritos desses autores, sobretudo o “Livro I” de “O capital” (1968) e “capítulo VI” inédito (1978); “Método da economia política”, presente no livro “Contribuição para a crítica da economia política” (1973); “A ideologia alemã” (1974); “Crítica ao programa de Gotha” (1977), “Manuscritos econômicos filosóficos de 1844”.

Como registramos, além de Marx e Gramsci, Saviani (2003) nomina outros autores que, ao abordar os problemas pedagógicos, a partir do materialismo histórico dialético, constituem fontes específicas da PHC. São, portanto, considerados parte integrante do referencial teórico desta Pedagogia: Suchodolski<sup>12</sup>, Manacorda<sup>13</sup>, Snyders<sup>14</sup>, Pistrak<sup>15</sup>, Makarenko<sup>16</sup>, Broccolli<sup>17</sup>, Betti<sup>18</sup>, Ragazzini<sup>19</sup>, Adolfo Sánchez Vázquez<sup>20</sup> e Karel Kosík<sup>21</sup>.

#### 3.2.1. Pressupostos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica

Partindo do pressuposto de que a educação é um fenômeno próprio do homem, a compreensão e, aqui, a definição da natureza e especificidade da PHC exige explicitar o que esta teoria concebe por natureza humana. Saviani (1987a)

<sup>12</sup> Cf.: “Teoria marxista da educação” (1966), “Fundamentos da pedagogia socialista” (1976), “A educação humana do homem” (1977) e a “Pedagogia e as grandes correntes filosóficas” (1984).

<sup>13</sup> Cf.: “O marxismo e a educação” (1964), “Marx e a pedagogia moderna” (1969), “O princípio educativo em Gramsci” (1977).

<sup>14</sup> Cf.: “Pedagogia progressista” (1974), “Para onde vão as pedagogias não-diretivas” (1976), “Escola, classe e luta de classes (1976) e “A alegria na escola” (1986).

<sup>15</sup> Cf.: “Fundamentos da escola do trabalho” (1981).

<sup>16</sup> Cf.: “*La colectividad y la educación de La personalidad*” (1977), “*Problemas de La educación escolar*” (1982), “Poema pedagógico” (1985).

<sup>17</sup> Cf.: “*Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*” (1977).

<sup>18</sup> Cf.: “*Escuela, educación y pedagogía em Gramsci*” (1981)

<sup>19</sup> Cf.: “*Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci*” (1978), “*Leonardo nella società di massa: teoria della personalità in Gramsci*” (2002).

<sup>20</sup> Cf.: “Filosofia da práxis” (1968).

<sup>21</sup> Cf.: “Dialética do concreto” (1969).

endossou Vázquez (1977), quando este definiu o homem como possuidor de uma essência. Essência esta sintetizada na produção da sua existência, isto é, no trabalho humano. Em síntese, a essência do homem é produto das formas dele produzir a vida, produto do trabalho.

O homem, ao se destacar da natureza, adaptando esta natureza a si, apropria-se dela e a transforma de acordo com suas necessidades. Conforme Saviani, “o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação”. “Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza para transformá-la” – uma ação adequada a finalidades, uma ação intencional. A continuidade da existência humana depende de o indivíduo produzir sua própria vida, o que o leva a “extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)” (SAVIANI, 1987a, 1988b, 1991a, p. 8, p. 19).

O ser humano é um ser que necessita produzir continuamente sua própria existência, uma vez que a natureza, em si, não garante isso. A produção desta existência é determinada pelo modo como esta é produzida no conjunto das relações humanas, historicamente determinadas. Dessa forma, o homem, a organização social e a educação são, na concepção histórico-crítica, explicadas a partir das relações de produção, haja vista que os indivíduos só existem pelo trabalho e em sociedade (SAVIANI, 1987a, 1988b, 1991a, p. 8, p. 19).

Nesse sentido, inscreve-se a educação, ou seja, a formação humana, enquanto segunda natureza produzida social e historicamente. Definir a educação como “um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”, frisou Saviani. A relação de incidir sobre a natureza e a transmissão desses conhecimentos, necessários à produção da existência humana, caracteriza o “princípio educativo geral” do trabalho. O ato de trabalhar não é nato aos indivíduos. Este necessita se apropriar das formas de produzir a vida; ao fazê-lo desenvolve sua humanidade material e simbolicamente, o que configura o caráter formativo do trabalho (SAVIANI, 1987a, 1991a, p. 19, p. 7).

De todas as espécies vivas da natureza, somente o homem trabalha e exerce a atividade educativa. A ação dos animais sobre a natureza se distingue desses, no sentido de que é uma ação sem antecipação abstrata e simbólica da

ação; se dá no plano perceptual imediato, apenas no seu campo visual para manutenção da sua existência física. A frustração de uma ação animal, sobre a natureza, não o coloca a reelaborar sua atividade, pois sua inteligência é prática; não opera num plano simbólico.

Em contraposição a isto, o homem age consciente sobre a natureza. Cria instrumentos que, de função natural, passam a operar em função da atividade social, por isso, formam componentes simbólicos. Em suma, o ser humano garante sua existência física e reproduz suas características fundamentais. Este, no ato de satisfazer suas necessidades, cria um mundo humano, o que significa a transformação tanto da natureza quanto de si próprio. Logo, o ser humano cria a si mesmo. O que o caracteriza, portanto, não está na sua herança genética físico-biológica, embora esta deva ser levada em consideração. Suas características fundantes estão nas objetivações produzidas por ele historicamente.

Nesse sentido, Saviani, ao tratar da produção da existência humana, precisou uma ação que “implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem” (1988b, p. 6).

A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, mediação esta que pode se dar simbolicamente e por meio de instrumentos. A interposição entre o sujeito e o objeto do conhecimento, através dos instrumentos, se realiza pela mediação da ação humana concreta sobre a natureza, na natureza. No plano simbólico, esta mediação se dá por meio dos signos – resultado de informações de experiências acumuladas, representadas abstratamente. Somente o homem transita pelo “mundo” simbólico. Muito da sua ação no mundo, na natureza se dá pela mediação de experiências acumuladas de outrem. Aí reside a importância da transmissão pedagógica dos conteúdos, que, historicamente, foram submetidos ao crivo do conjunto da sociedade, às jovens gerações.

A produção da existência humana determina a forma como os indivíduos se apropriam da natureza e define a forma como eles agem sobre a matéria, transformando os instrumentos naturais, conforme suas necessidades. Nesse processo de intervenção humana na natureza ocorreu a divisão social do trabalho, quando uma classe se impôs sobre a outra pela apropriação privada dos meios de

produção. Momento histórico no qual a sociedade foi cindida em classes com interesses irreconciliáveis.

A partir de então, em decorrência dessa divisão, a sociedade também se dividia em “proprietários” e “não proprietários” dos meios de produção. A transmissão das objetivações humanas, produzidas socialmente, assumiu um caráter diferenciado e restrito. Cronologicamente, a elevação cultural assume uma forma secundária, da qual dependia de estar livre do trabalho para dela se apropriar. Depois, rompeu-se com a ideia de “comunidade” para compor a “sociedade”, que criou a sociedade moderna – burguesa.

Esta nova configuração social, cuja forma de produção da vida se assenta na apropriação privada das forças produtivas, caracteriza-se pela organização contratual entre seus membros. A organização contratual, característica do modo de produção capitalista, demandou o registro por escrito dos códigos que regulavam a vida urbana. Aí as instituições educativas foram erigidas como a forma dominante de transmissão das objetivações humanas. A escola tornou-se o *locus* privilegiado para, por meio da prática pedagógica, mediar a apropriação dos produtos da prática social, que constituem um dos elementos de formação do homem.

Como pontuado por Vázquez, a essência do homem é o trabalho. Contudo, a partir da sociedade burguesa, essas relações de produção encontram-se alienadas. A essência humana só se manifesta como uma essência “alienada” – “divorciada” da existência do homem. Uma vez que a materialidade desta negação, expressa no trabalho alienado, reside na apropriação privada dos meios de produção, “esta é antes efeito do que causa de tal negação”. Sua gênese, portanto, “remonta à debilidade material do homem em suas origens diante da própria natureza”. Isto conduz à afirmativa: o homem “nunca viveu de acordo com sua essência”. Esta essência “nunca se manifestou efetiva, real ou historicamente (sic)” (1977, p. 415-417).

Amparados no autor, o princípio educativo do trabalho criador, aquele em que os indivíduos se reconhecem nas suas objetivações, nas suas ações sobre a matéria, nas relações em que estabelece com outros indivíduos, assume formas históricas limitadas de humanização. Acabar com esta essência divorciada da existência, para dar lugar às possibilidades efetivas de manifestação da humanidade, exige a superação do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, a organização do currículo escolar elege o trabalho, ou, na expressão de Saviani, a “realidade do trabalho”, o eixo norteador da sistematização deste (1987a, p. 7). A PHC, dentro das condições existentes, visa contribuir para recuperar a unidade da humanidade produzida social e historicamente. Coloca-se na luta pelo fim da alienação da formação humana, pelo fim da apropriação privada das realizações do trabalho. Esta problemática, como processo, sintetiza as concepções de mundo, de homem, de sociedade, base desta teoria educacional. Como produto, estabelece os princípios orientadores do encaminhamento metodológico de que trataremos a seguir.

### *3.2.2. Fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica*

A produção da existência pelo homem é o pressuposto da história. Este ato humano de produzir a vida, historicamente se desenvolve de forma cada vez mais ampliada e complexa. Na produção dos bens materiais, o “trabalho material”, requer do indivíduo a antecipação, no pensamento, do objeto da sua ação. Fundamentados em Saviani, esta representação mental necessita de um conhecimento, mesmo empírico, das propriedades físico-químico-biológicas e simbólicas do mundo real. “Tais aspectos, na medida em que são objetos de produção explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção” – o trabalho não-material (1991a, p. 20).

Consoante com Saviani, a natureza da educação se situa nesta segunda categoria do trabalho humano, ou seja, a natureza da educação está no trabalho não-material. Trata-se da “produção de idéias, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (1991a, p. 20).

Mas duas modalidades se sobressaem no trabalho não-material. Na primeira, se situam “àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como livros e objetos artísticos”. Nesta, há “um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção”. Na segunda modalidade acontece o inverso, pois o produto está inseparável do ato de produzi-lo. Conseqüentemente, “não ocorre o intervalo”, cujo ato de produzir e consumir estão imbricados. Ilustrativo disso são, por exemplo, a aula, a consulta médica; ambas

dependem do professor e do aluno, do médico e do paciente para se realizarem. São, pois, produzidas e consumidas simultaneamente (SAVIANI, 1991a, p. 20).

É nesta última modalidade do trabalho não-material que se insere a natureza da educação e, por sua vez, a natureza da PHC. A educação não se restringe ao campo do ensino. A transmissão do saber é apenas um aspecto da educação, participando, como tal, da natureza própria do fenômeno educativo. A especificidade da educação, enquanto um trabalho não-material, refere-se aos conteúdos,

sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz deliberadamente e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas (SAVIANI, 1991a, p. 29-30).

Nesse sentido, os conceitos, as ideias, os valores, os símbolos, em síntese, as objetivações humanas são consideradas, do ponto de vista da educação, da pedagogia enquanto ciência da educação, elementos “necessário[s] que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza”. Esta segunda natureza não está dada, não é garantida pelo mundo natural, “tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens” (SAVIANI, 1991a, p. 21).

Como sublinhado, sob as condições da sua herança genética físico-biológica, o homem produz a si mesmo. Com efeito, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Para tanto, o objeto da educação refere-se a duas questões:

de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (1991a, p. 21).

A formação humana, no âmbito escolar, defendida pela PHC, ao conceber o homem concretamente, coloca-se a favor de um processo de apropriação do conhecimento que elege a história como o elemento central para sistematização dos conteúdos curriculares. A identificação dos elementos culturais, que serão transmitidos ao aprendiz, exige a distinção entre conteúdos essenciais e conteúdos

secundários. Os conteúdos essenciais inserem o aluno, criticamente, na história da humanidade, cuja complexidade das relações criou a educação institucionalizada. Posto que a formação humana considera o nível de desenvolvimento atingido pela humanidade, esta se situa neste processo histórico.

Nesse sentido, asseverou Saviani, a classe trabalhadora necessita “captar o movimento concreto da sociedade”, tem que elevar seu nível ideológico, com a finalidade de orientar a luta de classes. “Esse movimento concreto não é captado diretamente, nem de forma espontânea. O papel da ciência, da teoria, é o de elaborar os conceitos que permitam ultrapassar as aparências da realidade para descobrir o movimento concreto.” Problemática que está na “linha da importância da teoria no processo revolucionário”, e “supõe um domínio das formas elaboradas de expressão cultural” (1988a, p. 139).

Uma questão, porém, deve ser observada quanto à importância da apropriação dos instrumentos de elaboração cultural para, através deles, os trabalhadores dominarem a teoria que corresponda aos seus interesses no espaço da escola. O domínio dos códigos de leitura, da escrita, do cálculo, das ciências humanas e naturais, devem se dar na perspectiva da classe desprovida dos meios de produção. Trata-se, então, de “uma leitura diletante ou desvinculada das condições” a que esses conteúdos se referem. É da “maior importância” que a classe trabalhadora domine os conteúdos a partir da perspectiva da sua classe social, advertiu o autor (SAVIANI, 1988a, p. 140).

O saber elaborado deriva do trabalho humano; da relação do homem com o mundo natural e das suas relações sociais. Na sociedade burguesa, os donos dos meios de produção, designam-se “proprietários” do saber e “fontes” desse saber sistematizado, transformando a verdadeira fonte do saber em “ausência do saber”. As relações de produção capitalistas extraem do trabalho objetivado sua fonte geradora. Ainda que a classe dominante não incida diretamente sobre as transformações da matéria, pela divisão social do trabalho, ao separar teoria e prática, “impede que os trabalhadores sejam os proprietários do saber, saber este que é força produtiva, é um meio de produção” (SAVIANI, 1981b, p. 68-69).

Interessa à classe dominante a transmissão dos conteúdos secundários às classes populares, ao nível utilitário do senso comum, pois o domínio do saber metódico, científico, indistintamente, cria a negação das relações de produção que subjuga uma classe em detrimento de outra. Logo, a PHC, ao buscar a recuperação

a unidade histórica entre os indivíduos, faz a defesa do domínio do conhecimento científico, no horizonte da classe trabalhadora, que coloca a história em movimento, tendo, por objetivo, o fim da sociedade de classes.

No escopo de discernir entre as formas mais adequadas de formar a humanidade produzida historicamente e socialmente, a PHC, ao elencar os conteúdos essenciais, destinados ao processo de ensino, dá primazia aos conteúdos “clássicos”. Conforme Paulo Ghiraldelli Júnior, esse saber sistematizado, defendido pela PHC, “não é neutro, nem em sua gênese nem em sua utilização”. O saber sistematizado é “datado historicamente e traz, fundamentalmente sua *marca de classe*”. Foi produzido na prática social, no “bojo da luta de classes, e ganhou uma sistematização, dada em grande parte pelo horizonte intelectual das classes dominantes ou das classes prestes a ser tornar dominantes” (1990, p. 33, grifos do autor).

Todavia, a objetividade e universalidade desse saber fez com que este conteúdo se incorporasse ao patrimônio cultural da humanidade, tornando-se legitimamente um saber de todos. Assim, o conteúdo escolar essencial, o saber “clássico” se define como:

aquele que expressou o seu tempo, sintetizou conhecimentos, necessidades, comportamentos do seu tempo, mas, por razões várias, alcançou um alto grau de objetividade, ou de beleza estética ou perfeição ética universalizantes etc., e com isto ultrapassou o seu tempo, vindo a incorporar-se ao patrimônio cultural da humanidade, vindo a se fazer necessário, mesmo que modificado, para outras épocas (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 33-34).

No trabalho educativo, a passagem do conhecimento empírico ao conhecimento concreto, pela mediação do abstrato, tem na “filosofia da práxis”, seu fundamento. Saviani, à luz de Vázquez (1968), então elaborou o significado da práxis histórico-crítica como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Compreende a utilidade do “conhecimento verdadeiro”, na medida em que, “com base nele, o homem pode transformar a realidade” (VÁZQUEZ, 1977, p. 213).

A atividade teórica não se materializa a parte da prática social. Se assim se der, resume-se à contemplação. Da mesma forma a prática social, descolada da produção de finalidades e conhecimentos, que caracteriza a atividade teórica, é

espontânea e pragmática. Kosík, sob essa perspectiva, explicou: o conceito e a abstração, em uma concepção dialética, “têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa [objeto do conhecimento], e, portanto, compreender a coisa” (1985, p. 14).

Para Vázquez, dominar o conhecimento “verdadeiro” acarreta, numa reprodução “espiritual” da realidade, em um processo ativo; não estático. Nesse viés, a ascensão do “abstrato ao concreto *em* e pelo pensamento, e em estreita vinculação com a prática social”, faz da unidade entre a teoria e a práxis histórico-crítica uma pedagogia revolucionária, porque se coloca na luta pela solução do antagonismo de classes (1977, p. 209-225, grifo do autor).

Considerando a necessidade de captar o movimento concreto da sociedade, a natureza do trabalho pedagógico, proposto pela PHC, parte da prática social. Dialeticamente a toma como o ponto de partida e o ponto de chegada que orienta seu encaminhamento metodológico no processo de formação escolar. A apreensão da realidade, condição que possibilita atuar sobre o mundo real, perpassa a mediação abstrata desse real.

Kosík, textualmente, disse: a realidade não se mostra ao homem sob o “aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente (sic), cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo” (1985, p. 10). Para alçar o concreto pensado

parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo, etc. (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E no entanto, o concreto é também o ponto de partida” (SAVIANI, 1980a, p. 12).

Este, que Saviani chamou de “processo” de conhecimento “em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico) mas uma totalidade articulada, construída e em construção”. Levando em conta que este concreto é histórico, a materialidade, da expressão no pensamento das leis que agem sobre o real, “se dá e se revela na e pela práxis” (1980a, p. 12).

No fazer pedagógico, para que o aluno ultrapasse a compreensão do mundo, ao nível fenomênico, ou que Kosík chamou de “pseudoconcreticidade” (1985); para que o aprendiz domine o movimento concreto da organização social – síntese de múltiplas determinações, importa considerar o interesse deste aluno, do ponto de vista concreto, ou seja, histórico.

Na sequência, incidimos sobre a concepção histórico-crítica desse aluno, a relação com o professor, o encaminhamento metodológico do processo de ensino, a disciplina, a organização curricular e o posicionamento da PHC na sociedade de classes. Antes de fazê-lo, porém, contextualizamos o debate das proposições histórico-crítica.

### **3.2.3 A Pedagogia Histórico-Crítica no contexto da luta de classes**

O cenário de abertura democrática sinalizou possibilidades de uma reordenação da sociedade brasileira. Período que comportou o recrudescimento de pressões da sociedade civil organizada pelo retorno à democracia, pela busca de instrumentos jurídicos que dessem garantias ao Estado de direito democrático. Entrementes, a condução da liberalização do regime militar, iniciada por Geisel e conduzida por Figueiredo, ao suprimir o AI-5 e o bipartidarismo, permitir o retorno de intelectuais exilados e dar cabo à censura, convergiu em condições para ampliar a produção cultural brasileira.

O debate sobre diferentes áreas do conhecimento, neste, a análise educacional se enriqueceu, do que se pode constatar uma crítica e vasta produção bibliográfica, fundamentada no materialismo histórico dialético e no viés gramsciano. A denúncia do ME, na I e II CBE, sobre a insuficiência da política educacional do Estado autoritário que, ao privatizar o ensino não atendia às reivindicações das camadas populares, impôs a entidades como, por exemplo, a Confederação de Professores do Brasil (CPBR), ANDE, UNE declarar o ano de 1982 como sendo o **“ano de defesa do ensino público”**, asseverou Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha (1982, p. 134, grifo do autor).

Nisto, a entidade CEDES chamava a atenção para o que fora resultado de desdobramento da Lei nº. 5.692/71. As massas ficavam à margem do ensino pela “diretiva pseudoprofissionalizante, pela concepção curricular que enfraquece o

conteúdo básico do ensino e, principalmente, que tornou diluída a formação de professores para as primeiras séries do 1º grau” (1981, p. 154).

Por outro lado, a complexificação das forças produtivas evidenciava o caráter limitador da formação escolar que separou o trabalho intelectual do instrumental. Acácia Zeneida Kuenzer defendeu: trabalho e ciência voltam a formar uma unidade através da mediação da tecnologia, ante o avanço científico-tecnológico, as pressões sociais e a crescente “cientifização” da vida social e produtiva. Como novas formas de relação entre conhecimento, produção e relação social são estabelecidas um novo “intelectual” é reivindicado: o “**dirigente**, síntese entre o político e o especialista” (1992, p. 116).

Deste novo indivíduo, segundo a autora, que abrange todos os trabalhadores, espera-se que seja capaz de, simultaneamente, atuar prática, técnica e intelectualmente. Os donos dos meios de produção precisam que a força de trabalho incorpore rapidamente as mudanças empregadas na divisão social do trabalho, de base tecnológica. Aditem, então, o acesso dos trabalhadores à “cultura, sob todas as formas, para o que é indispensável uma sólida educação básica”. O “conteúdo a ser ensinado não terá finalidade práticas imediatas, devendo ser basicamente formativo, ainda que tome como ponto de partida o movimento concreto da realidade social” (1992, p. 116-119, grifo da autora).

Perante uma realidade educacional caótica, a sociedade, o Estado, o ME confluíram para a necessidade democratizar a educação básica. Este último, o ME, se concentrou nas pressões por efetivar a universalização do ensino público, o que requeria do Estado concentrar os recursos públicos na escola pública. Velloso delatava: dos Cr\$ 57,39 trilhões de Cruzeiros, que correspondiam à receita de impostos a que se referia o novo preceito constitucional<sup>22</sup>, Cr\$ 7,46 trilhões de Cruzeiros, correspondentes aos 13% fixados para a educação, limitou-se a destinação de Cr\$ 4,85 trilhões<sup>23</sup>. Parte do salário-educação era desviado para os

---

<sup>22</sup> A partir de 23 de novembro de 1983 o dispositivo constitucional, Emenda nº. 24/83, conhecido como “Emenda Calmon”, acrescentou à redação do artigo 176 da Emenda Constitucional nº. 1, de 1969 a vinculação de parte dos recursos tributários à manutenção e desenvolvimento do ensino. A Emenda apresentada pelo Senador João Calmon do PDS, que migrou para o PMDB reelegendo-se nesta bancada em 1986, elevou o percentual mínimo de investimentos da união, estados e municípios, sendo 13% para o primeiro e 25% para os últimos acrescento o Distrito Federal. Todavia, este dispositivo só fora cumprido a partir de 1986, considerando o orçamento de 1985, depois de formalizado em 1985, mediante a Lei nº. 7. 348/85.

<sup>23</sup> Neste recurso incluíam-se despesas com o sistema militar de ensino em todos os níveis, previdência social, assistência social e hospitalar (hospitais universitários); financiamento de estudos e pesquisas de instituições e entidades de qualquer natureza.

setores privados como medida para suprir a deficiência da rede pública de ensino (1985).

O ME cobrava a responsabilidade plena do Estado quanto aos encargos que possibilitassem as condições de funcionamento da educação pública. Não, porém, o controle da formação escolar. O imperativo era retirar a educação da tutela do Estado, medida esta que significava à sociedade civil “exercer o controle da educação geral e, principalmente, daquela educação ministrada pelo Estado”. Extrair do Estado o controle da formação escolar imputava aos os organismos representativos das camadas populares, exercerem “severa vigilância e um rígido controle sobre o destino das verbas públicas e sobre o ensino ministrado pelo Estado” (SAVIANI; WACHOWICZ, 1984; 1989, p. 20).

A burguesia “desinteressa-se” da escola, não possui um programa escolar a ser perseguido. Seu desinteresse permite que burocratas façam dela objeto de interesses políticos e particulares. Não obstante, esta omissão converte-se nas condições da classe trabalhadora atuar a seu favor. De tal forma, às organizações das camadas populares, cabem desenvolverem projetos educativos inteiramente autônomos em face do Estado, criando mecanismos que viabilizem as condições para instauração do novo bloco histórico (SAVIANI; WACHOWICZ, 1980a,1984b; 1989, p. 20; p. 70).

No decurso do avanço das forças produtivas, conflitava com a formação humana promovida pelo sistema escolar oficial. O desenvolvimento científico e tecnológico colocou em *xequê* a defesa das atividades práticas desarticuladas da teoria. Tornaram-nas cada vez mais simplificadas no fazer, porém, mais complexas em função do conhecimento científico que encerram, de tal modo que já não há distinção entre técnica e ciência, conforme asseverou Kuenzer (1988).

Deste modo, burgueses e trabalhadores esboçam um “consenso” sobre o caráter universal e a obrigatoriedade da educação básica. Contudo, afirmou Lucília Regina de Souza Machado, ainda que o tipo de conteúdo, em termos de orientação geral, não provoque grandes distensões, o “consenso” se dilui quanto ao modelo de escola. Fornecer a formação básica e situar o aluno no seu contexto, pela “compreensão da articulação do homem com a natureza (conteúdo de Ciências) e da articulação do homem com os outros homens (conteúdos de Estudos Sociais)”, pressupõe tomar Partido por desvelar ou ocultar as contradições do capitalismo, na mediação do conhecimento (1991, p. 33).

Como aludido, os anos 1980 acumularam um débito de quatro décadas de evasão e repetência na 1ª série da educação elementar. Dos 1.040.553 docentes deste nível de ensino, 35,9% possuíam formação superior e 19,2% eram leigos. Cerca de 1/4 da população com 15 anos ou mais, cerca de 20 milhões, eram analfabetos. 80% das crianças e jovens de 7 a 14, que ingressavam na 1ª série, não concluíam o 1º Grau, quando 8 milhões estavam fora da escola por falta de vagas e, apenas 8%, chegava a 3ª série do 2º Grau<sup>24</sup>. Estes últimos, contudo, não representavam a totalidade dos concluintes desta etapa de formação.

Ao adentrar a segunda metade desse decênio, a necessidade de transformações econômicas, políticas e sociais, na esteira da negativa da Emenda Dante de Oliveira, em 1984, frutificou uma crescente mobilização da sociedade civil pelo retorno das eleições diretas para Presidente<sup>25</sup>, na, suprapartidária, campanha das “Diretas Já”<sup>26</sup>. Como registrado, Tancredo Neves<sup>27</sup>, tendo como Vice-Presidente José Sarney, em 1985, elegeu-se presidente civil. Por ocasião de sua morte, Sarney alçou o posto de Presidente, com a responsabilidade de gerir a desordem econômica, política, social do país pelos 5 anos subseqüentes, ou seja, até 1989.

Sarney, na Nova República, reconheceu a crise da educação. Consignou seu compromisso com a nação no lançamento do Documento “Educação para todos”, em maio de 1985 (BRASIL, 1985). Face à dívida social, estabeleceu universalizar gratuitamente a educação básica; erradicar o analfabetismo, “atentando-se para a qualidade do ensino e para a mobilização e participação da sociedade”. Reclamou a participação das instituições, grupos sociais na construção do significado político e social da educação. Por meio de “Educação para todos” incumbiu dar respostas aos anseios nacionais: construir a democracia e promover o desenvolvimento com justiça social.

O Estado, ao propor recuperar aspectos técnicos do processo educativo, criticou a “impropriedade” dos currículos, com conteúdos alheios à realidade social das camadas populares; fator de baixa “produtividade” educacional. Para tanto, definir uma proposta político-pedagógica que tenha correspondência com os reais

---

<sup>24</sup> Dados extraídos do estudo de Helio Jaguaribe “Brasil: reforma ou caos”. Cf.: JAGUARIBE (1989, p. 219-225).

<sup>25</sup> Cf.: SKIDMORE (1988, p. 452-489); DELGADO (2007, p. 409-427).

<sup>26</sup> Sobre a Diretas Já consultar: Skimore (1988, p. 452-489) e Delgado (2007, p. 409-427).

<sup>27</sup> Tancredo Neves era dissidente do PDS. José Sarney, ex Presidente do PDS, esteve à frente das articulações para a derrubada da Emenda Dante de Oliveira – uma perspicaz manobra da burguesia para continuar no controle da direção política do Estado. Cf.: SKIDMORE (1988); STEPAN (1986).

interesses da sociedade e que preserve espaço as peculiaridades locais e regionais, fora o objetivo traçado para resolver a questão. Manifestou-se, assim, a importância das classes populares e de sua cultura como elemento fundamental no processo de elaboração do saber (BRASIL, 1985).

Dentro das aspirações do ideal liberal, o pacto democrático ocultava a participação desigual do progresso econômico pela defesa da “igualdade de oportunidades”. Igualdade que, abstratamente, se materializaria “quando todos tiverem o direito de acesso ao ensino [básico]”. Elemento indispensável à atuação política, econômica e social requerida pela sociedade democrática – a participação consciente da cidadania (BRASIL, 1985, p. 21).

Ainda que reformas educacionais constituíssem manobras acomodatórias da burguesia para abafar os conflitos sociais, em resumo, as condições objetivas forçaram os estrategistas do “processo revolucionário” de que não poderiam aplacar a história. Uníssono fora o clamor por eliminar seu autoritário respaldo jurídico, a Constituição de 1967, que, nesse período, fora chamada de “entulho” do governo militar. A pressão social por criar, o que Delgado denominou de “instrumentos efetivos” que pudessem garantir a democracia, produziu, em novembro de 1986, as eleições para composição congressista de uma Assembleia Nacional Constituinte (2007, p. 421).

A partir de então, os parlamentares, chamados “constituintes”, durante 18 meses, com apoio das representações sociais, foram incumbidos de redigir e emitir parecer sobre a sistematização de uma nova carta magna para a nação brasileira. Carta que fora promulgada em 5 de outubro de 1988. Daí, eleições diretas para Presidente da República foram agendas para dezembro do ano seguinte, em 1989. Após 29 anos, desde a última eleição em 1960, Fernando Collor de Mello elegeu-se neste processo de eleições livres.

Mantendo a periodicidade das CBEs, o ME promoveu dois eventos, IV e V CBE, ampliando as análises e as proposições face à realidade social e educacional do Estado brasileiro. A IV CBE, realizada em setembro de 1986, na cidade de Goiânia, contou com 6 mil participantes e teve como tema “A educação e a constituinte”. Em agosto de 1988, com mesmo número de participantes, 6 mil, na cidade satélite Brasília, realizou-se a V CBE, com o tema “A lei de diretrizes e bases da educação nacional”.

Frente às transformações, o CEDES manifestou-se vigilante e atento à fase da elaboração das leis ordinárias e complementares, entre elas, a da educação – necessárias para a nova Constituição vigorar em sua plenitude. Junto de outras entidades como a ANDE, ANPED, o CEDES, por meio do periódico “Educação & Sociedade”, conclamou os educadores, na V CBE, a:

elaborarem diretrizes que imprima na Lei Máxima da Educação a marca que reflita o seu compromisso com a educação, a ser expresso na definição de políticas educacionais que garantam os direitos dos cidadãos brasileiros e exijam do Estado o cumprimento de seus deveres, na perspectiva da construção de uma sociedade democrática (CEDES, 1988, p. 3).

Ante tal problemática, os intelectuais da classe trabalhadora, empenharam-se na proposição de alternativas às políticas educacionais que respondessem aos interesses da maioria da população, expropriada da participação social do trabalho e da cultura elaborada. O ME, diante de um Estado ainda autoritário, mas que abria espaços para alguma participação democrática, imbuídos da sua autoridade científica, buscou autonomia para tratar das questões que envolviam a educação. Refutaram tanto a organização curricular do regime militar fundamentado em autores norte-americanos<sup>28</sup>, quanto à proposta “Educação para todos”.

Esta, ao preservar espaço às peculiaridades locais e regionais, ocultava os conflitos de classes. Ao relegar o saber elaborado em detrimento dos limites culturais das massas, convalidava sorrateiramente à pseudoconcreticidade dos conteúdos. Deste sistema de questões emergiu, na agenda do ME, discussões em torno de “escola unitária”, “educação politécnica”, “trabalho como princípio educativo”, junto dos temas: “democratização”, “gratuidade”, “financiamento do ensino público”.

Assim, os intelectuais do ME, a luz de um quadro teórico europeu, buscaram abarcar a especificidade da formação social capitalista brasileira, ao propor alternativas para os limites da educação. Cunha, ao criticar a ênfase do “regional” e do “local” na organização dos currículos, definiu o projeto de escola unitária. Asseverou que esta escola

---

<sup>28</sup> Críticas à influência norte-americana nos currículos brasileiros podem se encontradas no periódico organizado por Nilda Alves “Currículos e programas: como vê-los hoje?”, publicado no **Cadernos CEDES**, São Paulo, São Paulo, 3. reimp., n. 13, 1987 e no artigo dos autores: Domingues; Okuda; Mendonça, intitulado “Em revista: periódicos de currículo”, publicado na **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, Distrito Federal, ano 68, n. 159, p. 461-472, maio/ago., 1987.

deve abrir espaço no seu interior para as diversidades culturais dos seus destinatários. Evitando os métodos e os conteúdos padronizados, a escola unitária deve partir da multiplicidade cultural dos estudantes para propiciar-lhes o domínio da cultura nacional e universal (1987, p. 298).

Isto não significa, escreveu o autor, barrar ou incorporar ingenuamente a cultura popular no interior da escola. O ponto de partida são os elementos culturais que os alunos trazem do seu meio, os quais se devem “aproveitar os elementos necessários à manutenção de sua identidade e os elementos válidos para o desenvolvimento da própria cultura erudita” (1987, p. 299).

Quando se trabalha com “grupos heterogêneos”, complementou Garcia, o ponto de partida é a diferença. Partir desta para “oferecer, de fato, igualdade de oportunidades e possibilitar a todos atingir o mesmo fim, que é a apropriação do patrimônio cultural da humanidade”. Ao final, assinalou a autora, cada grupo usará este saber de acordo com seus interesses e necessidades, vindo à tona novamente a diferença. A burguesia lutando para manter o *status quo* e a classe trabalhadora para transformação da sociedade que mascara os conflitos sociais (1987, p. 51-52).

Neste ínterim, como mencionado, a PHC já figurava como uma alternativa à escola única de profissionalização obrigatória, que articulou trabalho e educação às necessidades do sistema produtivo. Destarte, os representantes da PHC manifestaram a concepção histórico-crítica dos temas elencados que, a começar pela organização curricular, explanamos a seguir.

### 3.2.3.1 Organização curricular da educação básica na perspectiva histórico-crítica

À medida que a classe dominante lutava para preservar o *status quo*, as forças progressistas lutavam para constituir uma sociedade em novas bases. Saviani caracterizou este momento contraditório de “revolucionário”. Impunha-se aos proletários, tomando consciência dos obstáculos, “fazer avançar o novo e criar situações que se tornem irreversíveis” (1987a, p. 30-31).

Para tanto, situar-se do lado das forças progressistas requeria criar formas concretas de produção e prestação de serviços. O autor, tendo em vista a tendência de transformação da sociedade, asseverou:

é preciso partir da situação atual, e desenvolver os seus elementos contraditórios, quer dizer, agir no interior dessa contradição. Porque eu não posso esperar a sociedade se transformar para a educação se transformar, porque para a própria sociedade se transformar a educação precisa ser transformada. Mas, eu não posso também primeiro transformar a educação para transformar a sociedade, porque para a educação se transformar é preciso que a sociedade se transforme. Então, deve-se partir da situação atual, ou seja, eu parto do existente e busco realizar a transformação, concomitantemente, dos dois aspectos (1987a, p. 32).

A escola, instrumento de disseminação mais abrangente das objetivações humanas trabalha com o conhecimento metódico, pois, conforme Saviani, o conhecimento que “produz palpites” não justifica a existência da escola. Esta instituição existe para oferta do conhecimento sistematizado, que tem a ver com o problema da ciência. Por meio da mediação pedagógica é possível propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao conhecimento científico e aos rudimentos desse saber (1984c, p. 9).

Isto deve constituir o pressuposto para a organização das atividades escolares em nível básico. Refere-se à estruturação curricular a partir dos conhecimentos obtidos mediante procedimento sistemáticos que envolvem confrontações e testes. Daí a necessidade de registro escrito desses procedimentos, de modo que o saber erudito é um saber “letrado”, cujo pressuposto para sua apreensão é o domínio dos códigos de leitura e escrita (SAVIANI, 1984c, p. 11).

O primeiro passo para sistematizar um currículo que entra na sua fase clássica, que encontra nos fins a atingir a fonte para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, explicou Saviani, impôs reelaborar o conceito abrangente de currículo. Este é diferente de programa ou conjunto de matérias, disciplinas. Portanto, do currículo entendido como o “conjunto das atividades desenvolvidas pela escolar” ou “tudo que a escola faz”, o autor definiu currículo como: a “organização do conjunto das atividades *nucleares* distribuídas no espaço e no tempo da escolar” (1984c, p. 37, grifo do autor).

Entendê-lo desta forma, escreveu Dermeval Saviani, elimina inversões que descaracterizam o processo educativo, como as atividades extracurriculares, como as datas comemorativas que, ao invés de enriquecer os conteúdos do processo de ensino, sobrepõem sobre estes, conferindo, assim, primazia do secundário sobre o essencial no trabalho pedagógico. Portanto, currículo “é, pois, uma escola

funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (1991b, p. 11-12).

A educação – uma prática mediadora intencional entre o homem e sua ação no mundo, é, segundo Lilian Anna Wachowicz, tratada como instrumento de hegemonia de classe, cujo conteúdo pedagógico relaciona-se ao problema da capacitação da classe proletária para a hegemonia. Nesse sentido, é de suma importância considerar o trabalho como princípio educativo fundamental da organização curricular. Princípio este que possibilita substituir a formação burguesa intelectualizada, por uma nova educação, cujo saber no horizonte da classe trabalhadora constituiu em uma “ferramenta cultural”, necessária para superar a dominação de classe (1989, p. 61).

Saviani e Acácia Zeneida Kuenzer compreenderam a categoria trabalho como princípio educativo norteador da formação escolar histórico-crítica e o demonstraram numa tríade articulada entre si. Para os autores, primeiro a formação humana exige considerar o nível de desenvolvimento atingido pela humanidade. Isto posto, as distintas formas de produção da existência ao longo da história, imprimiram marcas que carregaram a determinação desta produção na forma de transmitir as objetivações humanas às jovens gerações. Historicamente, a cada superação do modo de produção da existência, um caráter diferenciado do processo formativo se configurou, caracterizando, em cada momento histórico, uma forma específica educar (1987a; 1988).

Em segundo lugar, as especificidades históricas das forças produtivas exigem, por parte do conjunto da sociedade, a apropriação dos produtos das suas próprias relações sociais. Dado o grau de desenvolvimento atingido, esta apropriação, que passa a ser uma exigência generalizada, demanda o domínio dos conhecimentos específicos que subsidiarão a participação dos indivíduos no trabalho socialmente produtivo desta organização social (SAVIANI; KUENZER, 1987a; 1988).

Em um terceiro ponto, Saviani e Kuenzer são igualmente partícipes. Com a sociedade moderna, a complexificação das relações de produção incorporou o conhecimento sistematizado como força produtiva. Com a ciência transformada em potência espiritual, incorporada ao trabalho produtivo, o trabalho pedagógico realizado na instituição escolar, assume uma configuração específica de trabalho,

bem como uma forma dominante dentre os processos formativos humanos (1987a; 1988).

Para Saviani, considerando que “toda a Educação e, por conseqüência, toda a organização escolar, tem por fundamento a questão do trabalho”, a organização curricular orienta-se pelo princípio educativo desse processo (1987a, p. 7-8). Tomado o trabalho como referência, o currículo da educação básica, deverá se situar na segunda compreensão do trabalho como princípio educativo. Isto significa considerar o nível de desenvolvimento da sociedade brasileira para propiciar ao educando um acervo mínimo de conteúdos elaborados, exigidos à participação ativa nesta sociedade em particular (1987a, 1988b).

Importa assinalar que, de acordo com Kuenzer, o *lócus* da produção do conhecimento é o conjunto das relações sociais. O saber não é produzido na escola, “quando muito”, esta que não é depositária do saber científico, democratiza “alguns princípios teóricos e metodológicos que poderão, no exercício do trabalho, permitir essa apropriação”. A escola constituiu-se como o local específico de socialização deste conhecimento e é “apenas uma parte, e não a mais importante, neste conjunto de relações responsáveis pela produção e distribuição do conhecimento” (1988, p. 26-27).

Não obstante, na complexa e contraditória sociedade capitalista, Carlos Roberto Jamil Cury havia defendido que a educação escolar, “enquanto momento partícipe da prática social global é contraditória em seus vários elementos”. Conquanto o conhecimento assuma um estatuto particular de saber como intenção e reprodução, como atividade dirigida pode vir a ser apropriado pelas classes subalternas. Esta, ao “incorporá-lo à sua prática, o tornam instrumento de *crítica das armas*”. A ação pedagógica, ao propiciar o saber de interesse das classes dominadas, “concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais” (1987, p. 70-71, grifo do autor).

A PHC prima pelo saber científico em sua relação concreta com o desenvolvimento histórico-social. Neste viés, o princípio educativo do trabalho determina o caráter do currículo escolar em função das exigências produzidas pelo conjunto da sociedade. No 1º Grau, a centralidade do trabalho na organização curricular, caracteriza a relação entre trabalho e educação de forma implícita e

indireta<sup>29</sup>, pontuou Saviani. O trabalho aparece como pressuposto. Este, ao determinar a formação social, por consequência define o modo como a escola se organiza operando como um pressuposto implícito (1987a).

De acordo com o autor, cabe à educação básica propiciar os conteúdos que traduzam uma compreensão sistemática das leis que regem a natureza e a vida em sociedade. Como participar da sociedade impõe aos indivíduos dominar os rudimentos das leis de funcionamento da natureza, as ciências naturais se constituem num bloco do currículo (1987a).

Por sua vez, as ciências sociais, nas disciplinas de história e geografia formam um segundo bloco do currículo. Considerando que o homem só se constitui socialmente, agir sobre a natureza o faz estabelecer relações sociais históricas. Participar da vida social coloca a necessidade dele conhecer as formas dessas relações sociais e suas normas de convivência. Estes conteúdos, além do domínio dos códigos formais de leitura, de escrita, do cálculo, são essenciais para que os integrantes da sociedade possam compreender, situar-se e participar da sociedade em que estão inseridos (SAVIANI, 1987a, 1988b).

Quanto aos agentes necessários para viabilizar um currículo histórico-crítico, é fundamental que o grupo dirigente seja hegemônico para alterar a correlação de forças e tenha capacidade de direção e clareza dos fins a atingir. Uma vez alçado a legitimidade da direção, imponha-se pelo aspecto persuasivo, tomando as medidas necessárias com o fito de conquistar a adesão ativa e explícita de todos para viabilização da proposta. Do contrário, dilui-se o objetivo e o resultado encerra-se desajustado, um “produto inintencional coletivo de práxis intencionais individuais: cada um quer uma coisa, e o resultado não corresponde a nenhuma das intenções dos agentes”, frisou Saviani, citando Vázquez (1987a, p. 33-38).

---

<sup>29</sup> No 2º Grau a relação entre educação e trabalho se dá de forma explícita e direta. Neste nível do ensino o “trabalho já aparece não apenas como pressuposto”, mas explicita o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna. À época, o debate sobre a chamada educação “politécnica”, refere-se o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo”. Diz respeito ao domínio dos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho, para que o indivíduo tenha condições de desenvolver “as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência”, e não ao adestramento do trabalhador reduzido ao domínio de um saber instrumental (SAVIANI, 1987a, p. 12-17).

### 3.2.3.2 A transmissão do saber escolar no horizonte da classe trabalhadora

Dar conta da especificidade da escola – processo intencionalmente dirigido de formação humana, em sua relação com o desenvolvimento histórico, necessita viabilizar as condições de transmissão e de assimilação do conhecimento. Porém, esclareceu Wachowicz, a educação escolar não trata apenas da transmissão do conhecimento. “Se assim fosse as metodologias do ensino poderiam resolver a questão didática através do critério dos conteúdos das áreas do conhecimento” (1989, p 94).

A especificidade em que se situa o trabalho educativo, do qual a produção e o consumo encontram-se imbricados, refere-se à “atividade dos sujeitos do processo e não somente à lógica dos conteúdos, que são o seu objeto”. Portanto, o trabalho escolar se configura pelo objeto específico do conhecimento que só se materializa pelos sujeitos da ação educacional, ou seja, pelo professor e pelo aluno (WACHOWICZ, 1989, p. 94).

Para Saviani, “não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem lógica”. A necessidade de dispor de instrumentos lógico-metodológicos para superar a concepção dominante, veiculada pelas Pedagogias burguesas, implica dosar e sequenciar o conhecimento elaborado, de modo que o aluno passe gradativamente da compreensão fragmentada ao domínio elaborado. O conhecimento dosado e sequenciado, com vistas ao processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar, ao longo de um período determinado, “é o que convenciamos chamar de ‘saber escolar’”. A finalidade a atingir determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem (1980a, 1984c, p. 11, p. 12).

A disciplina, na concepção da PHC, é compreendida como fundamental ao processo educativo, entendendo que a educação é

uma passagem da anomia à autonomia através da heteronomia. Parte-se de uma situação de anomia para uma situação de autonomia, mas pela mediação da heteronomia; para passar de um ponto é preciso a heteronomia, ou seja, a intervenção do professor, que envolve um certo grau de disciplina (SAVIANI, 1987, p. 42).

A transmissão do conhecimento envolve método, procedimentos num trabalho sistemático o que exige a disciplina. Ao contrário do que advogara a Pedagogia Nova, cuja espontaneidade da criança é condição de liberdade para

criação, e da Pedagogia Tradicional, cujo conteúdo é desarticulado dos fins a atingir tornara-se abstrato e mecânico, a PHC supera, então, dialeticamente ambos os métodos. A liberdade do aluno, para a PHC, “não tem o sentido de livrar-se, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos” (SAVIANI, 1984, p. 12).

O aluno, no exercício da atividade, objeto de aprendizagem, só se liberta porque

tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados passando, em conseqüência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. O que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos (SAVIANI, 1984c, p. 12).

A apropriação do objeto a ser conhecido só se efetiva quando este objeto de aprendizagem converteu-se em um *habitus*, a segunda natureza do aprendiz. Como o trabalho pedagógico não se resume à transmissão de conhecimento, igualmente não é “diálogo”, isto é, “uma comunicação intersubjuntiva entre o professor e seus alunos”. A consolidação do trabalho docente se efetiva, quando, por meio do trabalho pedagógico, a figura do estudante foi “suprimida”. Logo, o “diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor”, o mediador (CHAUÍ, 1980, p. 39).

Neste diálogo com a cultura, dominar os conteúdos das objetivações humanas requer do aluno disciplina e concentração em um processo deliberadamente sistemático, do qual demanda “tempo e esforços por vezes ingentes”, escreveu Saviani. A PHC supera a abstração dos métodos tradicionais quando, pela mediação do saber escolar, opera a transformação do saber espontâneo ao saber científico sistematizado concretamente. Trabalho que permite o enriquecimento das objetivações anteriores pelo acréscimo de novas determinações (1984c, p. 12-13).

Nesta compreensão do enriquecimento das objetivações iniciais do homem, pela mediação do trabalho educativo processa-se a contraposição da PHC à “Educação Popular”.

As alternativas educacionais populares frutificaram-se, sobretudo, a partir da frustração do ideário escolanovista no final de 1950 e início de 1960, e na esteira da ruína do Maio de 1968, que desembocou nas análises crítico-reprodutivistas. Os ideais novos não superaram os limites do sistema educacional, organizado sob a base da Pedagogia Tradicional. Inversamente, avultou o “afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão [dos] conhecimentos”, no sistema oficial de ensino. Rebaixou-se o “nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado” (SAVIANI, 1982a, p. 10).

À margem da instituição escolar cresceu a chamada Educação Popular. Os Centros Populares de Cultura (CPC), o Movimento de Educação de Bases (MEBs) e a “Pedagogia Libertadora”, de Paulo Freire, foram os exemplos mais conhecidos. Experiências, todavia, que foram suprimidas com o golpe civil militar de 1964, por expressarem conteúdos tidos pelos militares “subversivos” à ordem social. Fundamentados em Ghiraldelli Júnior, com a abertura democrática, a partir do lançamento do documento “Educação para todos”, que reforçou o saber popular na construção de currículos locais e regionais, as experiências sobre educação popular são retomadas por educadores, Partidos políticos e organizações sociais civis (1990).

Para Paulo Ghiraldelli Júnior, os adeptos da educação popular entendiam o conteúdo escolar como a expressão do “saber burguês”. Daí, em um primeiro momento, a crença de que aos trabalhadores, a escola era dispensável. Depois, fruto de pressões das massas por escola, os defensores do ensino popular admitem a formação institucionalizada. Porém, uma educação que “cria seu próprio saber”, transmite conteúdos criados ‘pelo próprio povo’, conteúdos resultado de ‘experiências do próprio povo na escola’, em uma ‘escola pública popular’ (1990, p. 32).

Apoiados em Gaudêncio Frigotto (1993), explica-se esta conversão da defesa, pela classe trabalhadora, da escola dispensável em luta pelo acesso à escola. Contraditoriamente à reivindicação da classe trabalhadora por escola, por compreender que o domínio do conhecimento na sociedade capitalista é uma forma de poder, há a resistência a uma formação que não abarca as preocupações concretas da sua existência. A apropriação do saber social que, segundo o autor, permite a apreensão da realidade, dando melhores condições desta classe exercer

pressões por seus interesses econômicos, políticos e culturais, são acriticamente dispensados.

Na análise de Saviani, os defensores da Educação Popular, em torno de Paulo Freire, assumem uma postura crítica. Consideram a educação como ato político e determinada pelas condições sociais, mas não são “suficientemente radicais”. Admitem, ao nível da proclamação, a determinação da sociedade sobre a educação, cuja articulação pedagógica “não incorpora esta determinação de modo a dar conta do processo contraditório” (1988a, 2011e, p. 137-138, p. 317).

A PHC não abdica a escola de propiciar o acesso à cultura erudita, de sorte que o domínio deste conteúdo, ainda que contraditório, possibilite às classes populares a expressão científica dos seus próprios conteúdos. O saber popular traduz os interesses da classe trabalhadora. Estes “podem e devem” ser expressos de forma erudita, assim como os conteúdos elaborados devem ser expressos de forma popular, conforme escreveu Saviani (1984c, p. 13).

Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular cuja primazia não é destronada. Sem uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la com uma potência estranha que os desarma e domina (SAVIANI, 1984c, p. 13).

Saviani acautelou ser um equívoco a ideia de que a cultura popular é um “saber puro”, pois na sociedade capitalista a cultura popular está “impregnada” de conteúdos burgueses (1988a, p. 138). Noronha igualmente contra-argumentou ao que chamou de “aculturação do meio” em um ensino “à altura do aluno”. O professor tem como função “exercer um papel mediador entre as práticas e o saber fazer dos alunos e a transmissão de um conteúdo já elaborado”. A mediação pedagógica tem o fito de, “a partir da negação” de “práticas primárias”, ao nível “pueril” cultural do aluno, “criar as condições para uma nova síntese que conteria os elementos desta prática e da cultura coletiva” (1982, p. 38).

Mediar o conhecimento, desta forma, conforme Frigotto (1993), corresponde a uma escola que elabora o conteúdo a partir da experiência e da realidade da classe trabalhadora. Ponto de partida este que, mistificado pela ideologia burguesa, deve

ser elaborado e desenvolvido em sua dimensão crítica e histórica, resgatando, assim, uma compreensão fragmentada ao nível do senso comum. Uma escola que tem como objeto do conteúdo escolar a experiência das relações sociais de produção da existência do aluno – as relações sociais que o produzem historicamente – metodologicamente introduz a dimensão ativa no processo de aprendizagem, isto é, o nexo instrução-educação e a dimensão social e política desse processo.

Ainda que o trabalho educativo possua uma autonomia relativa, o professor é quem pode “melhor delinear a didática progressista”, porque possui a compreensão das necessidades da sua classe social e porque domina as formas de efetivamente socializar o saber, afirmou Wachowicz (1989, p. 75). Educar, na sociedade de classes é, segundo Frigotto, “explicitar criticamente as relações sociais de produção da sociedade burguesa, para pôr-se a caminho de sua desarticulação”, com vistas a consolidação de um novo bloco histórico, sem classes com interesses antagônicos. É de interesse da classe trabalhadora uma escola que integra os conteúdos do currículo escolar de

forma eficaz e organicamente vinculado ao movimento que cria as condições para que os diferentes segmentos de trabalhadores estruturem uma consciência de classe, venham se constituir não apenas numa ‘classe em si’, mas numa ‘classe para si’, e se fortaleçam enquanto tal na luta pela concretização de seus interesses (1986, p. 196-200).

Amparados no autor, Tiriba e Franco, a PHC, ao tomar o princípio educativo do trabalho para sistematização curricular da escola unitária e pública, que prima pela socialização do conhecimento científico, cujos conteúdos locais e regionais são considerados historicamente, “desafia os educadores a mergulhar no mundo do trabalho”. Para que a relação pedagógica cumpra seu papel na luta de classes, o aluno precisa ser contextualizado nas relações sociais de produção da existência, sobretudo, se na escola predominar educandos oriundos da classe trabalhadora (1993b, p. 55).

O aluno concreto é síntese de múltiplas determinações. Este difere do aluno empírico que, enquanto criança, cuja anomia e interesses imediatos, não permitem ascender à autonomia que a apreensão do conhecimento sistematizado exige. Todavia, escreveu Saviani, as relações em que o aluno empírico se insere, “coloca

para ele determinadas necessidades que são o correlativo do seu interesse real. É do seu maior interesse dominar aqueles elementos que a sociedade coloca como condição para que ele nela se situe adequadamente”.

Na diretividade do trabalho pedagógico, o professor, partindo deste aluno empírico, “deve encaminhar o processo de ensino de modo a garantir que os interesses do aluno concreto sejam satisfeitos, ainda que esses interesses não coincidam corretamente com os interesses do aluno empírico” (1987a, p. 43-44).

### *3.2.3.3 Encaminhamento metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica*

Quanto à natureza da prática educativa da PHC, Saviani explicou haver uma desigualdade real e uma igualdade possível. Pressionar por uma igualdade real diz-se do acesso ao conhecimento indistintamente. Já converter a igualdade formal em real está associada à “transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos”. Pela prática pedagógica tem-se a contribuição para a democratização da sociedade, quando há a compreensão de como se coloca a questão da democracia, relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico.

A instituição educativa dá uma contribuição “especificamente escolar para o processo de democratização na medida em que cumprir a função que lhe é própria”. Viabilizar pedagogicamente a democratização da cultura, aquela que superou os “elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando-se aquilo que tem caráter permanente”, tornou-se conhecimento clássico (1983a, 1984c, p. 67, p. 11-13).

Faz-se indispensável para democratização da cultura o domínio dos conteúdos culturais básicos que, sem a mediação escolar, não chega à apreensão das formas e conteúdos que configuram o saber sistematizado. Assim, no encaminhamento do trabalho didático, Saviani sistematizou cinco momentos do processo de ensino aprendizagem que descrevemos a seguir.

Em um primeiro momento parte-se da “prática-social” comum ao professor e ao o aluno. Todavia, enquanto o educador possui a compreensão sintética e articulada do conteúdo, o aluno encontra-se em nível sincrético, espontâneo e desarticulado desse mesmo conhecimento. O professor trabalha, portanto, a prática pedagógica como uma dimensão da prática social que envolve antecipar, no plano

do pensamento e da intervenção pedagógica, no ponto de partida, o todo caótico, que o aluno ainda não tem condições de fazê-lo (SAVIANI, 1982b, 1983a).

Identificados os limites postos pela prática social, no segundo momento da prática pedagógica, denominada de “problematização”, envolve detectar no “ponto de partida” os problemas a serem resolvidos. Conseqüentemente, isso exigirá o domínio de determinado conhecimento para a ação coerente com os objetivos levantados na “problematização” (SAVIANI, 1982b, 1983a).

Na sequência, no terceiro passo da metodologia da PHC, tem-se a “instrumentalização”. Esta diz do reconhecimento dos instrumentos teórico-práticos requeridos para resolver a ausência de clareza do conteúdo empírico apresentado na “prática social”, no primeiro passo, e problematizado no segundo (SAVIANI, 1982b, 1983a).

No quarto momento, o chamado de “catarse”, consiste em expressar a elaboração do entendimento do conteúdo da prática social a que o aluno ascendeu. Neste passo está o ápice do processo educativo. É nesta etapa que se realiza, pela mediação da análise e pelo encaminhamento pedagógico, a superação da síntese à síntese – o ponto de partida da prática social reelaborado em termos científicos pelo educando. A catarse compreende a incorporação, no plano abstrato, dos elementos culturais que se constituirão ativos de transformação social daquele que aprende (SAVIANI, 1982b, 1983a).

No quinto passo, isto é, no “ponto de chegada”, cabe ao aluno expressar a abstração do conteúdo, antes sincrético, de forma organizada, sintética, compreendendo cientificamente a realidade social. Ao final do processo, o aprendiz deve manifestar a capacidade de expressar de modo abstrato a prática social. Nesse fenômeno a desigualdade do aluno, no ponto de partida, converte-se em igualdade, no ponto de chegada com o professor, quando a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa (SAVIANI, 1982b, 1983a).

De acordo com Saviani, a qualidade mencionada da prática social na PHC, deve propiciar ao aluno, “a passagem do empírico ao concreto [o que] corresponde, em termos de concepção de mundo, à passagem do senso comum à consciência filosófica”. A isto corresponde “lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E esta luta não faz parte do consenso mas do dissenso” (1980a, 1983a, p. 11-13, p. 79).

Trata-se da práxis docente, corporificada no trabalho do professor – o “agente encarregado da elaboração e da difusão da concepção superior de mundo”, como afirmou Noronha (1982, p. 38), ao mediar a apropriação dos conteúdos históricos:

desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consciência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia (SAVIANI, 1980a, 1988a, p. 10-11, p. 139).

Wachowicz, Kuenzer e Frigotto são partícipes da compreensão de que o domínio do conhecimento, enquanto totalidade e a formação humana revestem-se de duplo sentido desde o nível elementar de ensino. Tecnicamente, dominar os conteúdos históricos instrumentaliza o homem para produzir sua existência. No plano simbólico, a ação consciente que desenvolve e amplia a capacidade de trabalho teórico-prático, possibilita o indivíduo, desprovido dos meios de produção, tornar-se dirigente; um agente de transformação na organização social em que se insere, capaz de apresentar alternativas coerentes e cientificamente adequadas à realidade social (1989; 1992; 1993).

Como demonstrado, no final dos anos 1970 e nos idos dos anos 1980, o acirramento dos conflitos sociais viabilizaram mecanismos de negociação, busca de soluções e estabelecimento de compromissos entre burgueses e trabalhadores. A educação, expressão da luta de classes, coloca-se neste embate. Os representantes científicos da PHC, tendo no materialismo histórico dialético as categorias de análise, incidiram sobre a constituição do homem e as formas históricas das forças produtivas. Tomado o homem historicamente, considerando que a essência deste está no trabalho, a história constitui-se como o cerne da PHC.

Com efeito, a apropriação do conhecimento sobre o trabalho, como categoria ampliada de explicação do homem e de suas relações sociais, permite dominar as objetivações deste, enquanto totalidade. Logo, a instituição escolar, instrumento de disseminação mais abrangente das objetivações humanas, assim fundamentada, situa-se no campo da luta de classes. E, ao conceber o aluno concretamente, defende o conhecimento na sua totalidade e serve de mediação para superação do antagonismo de classes.

Na sequência, ao explicitar o processo de construção do Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná (CBEP), passamos a identificação dos elementos que caracterizam e especificam a PHC neste Documento que, apesar das limitações, já se manifesta.

#### **4 A (DES)CONSTRUÇÃO DO “CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ” (1990)**

Reiteramos que os primórdios da construção do CBEP se deram a partir da ascensão política do PMDB, no Estado do Paraná 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. Fruto do amadurecimento teórico dos educadores, no governo Dias (1987-1990), houve a sistematização e institucionalização do Currículo, cuja implementação ficou a cargo do mandato Requião, nos anos de 1991 a 1994.

O marco simbólico inicial da construção do CBEP antecede propriamente o governo Richa. Deu-se na campanha eleitoral deste político, no final de 1981, início de 1982. No decorrer da campanha para governo do Paraná, um grupo de educadores, coordenado por Lilian Anna Wachowicz, docente da Universidade Federal do Paraná (UFPR), foi incumbido de construir os “Subsídios para a elaboração de diretrizes para um programa de governo do PMDB: a educação no Paraná”<sup>1</sup> (PMDB, 1982a).

Este “conjunto de considerações” sobre a educação do Estado integrou as 11 diretrizes de governo do candidato Richa intitulada: “Democracia e justiça social: diretrizes de governo”<sup>2</sup>. Antes disso, realizaram-se 28 encontros microrregionais que resultaram na elaboração das 11 diretrizes que foram submetidas às críticas e às sugestões da população, sendo aprovadas pela direção partidária estadual do PMDB, em encontro realizado em Curitiba, de 3 a 4 de abril de 1982. Até sua aprovação, o debate em torno delas atingiu cerca de 280 municípios e mais de 5 mil pessoas, entre lideranças políticas e comunitárias de todo Paraná (PMDB, 1982a, 1982b, p. 8). Como se percebe, nesse momento, o trabalho fora coletivo.

No que tange à educação, aquele conjunto organizado de dados, reflexões e propostas divulgados como “Diretrizes de governo: política de educação” orientou

---

<sup>1</sup> Wachowicz recobrou: muitos foram os intelectuais que elaboraram programas de governo para candidatos às eleições de 1982, quando o PMDB conseguiu ampla margem de votos. “Mas, para isso, fazia alianças com os mais ferrenhos inimigos de Gramsci: os liberais, na sua versão brasileira” (1994, p. 158).

<sup>2</sup> As demais diretrizes eram: política agropecuária, política de educação, de cultura, de saúde, de justiça, de segurança pública, de meio ambiente, de transportes, de minas e energia, política fiscal e política econômica. Cf.: PMDB (1982b, p. 27-78)

um amplo debate. Relacionou a questão educacional do Paraná com o momento histórico da época. Wachowicz, recém doutora em Filosofia da Educação pela PUC-SP, sob orientação de Saviani<sup>3</sup>, 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, 1982a, p. 28).

Para aqueles educadores, em torno da construção das diretrizes do governo Richa, a sociedade da época caracterizava-se como uma sociedade “tecnocrática”, capitalista. Neste tipo de organização social, 3 características fundamentais destacam-se: racionalidade, eficiência e a ordem, autoridade conservadora. A primeira limita o exercício da razão ao saber científico, de modo que sua máxima é o desempenho de modo pragmático. A segunda enfatiza o comportamento que visa ao progresso tecnológico e escamoteia a extensão das relações capitalistas (PMDB, 1982a).

Logo, interrogar a ciência e a tecnocracia passa ser uma “ameaça à ordem, e um emperramento do progresso, que por sua vez só pode manter em marcha enquanto não questionado”. E a terceira, o autoritarismo dos donos do poder, de forma impessoal e invisível, subjuga os indivíduos; manifestações são permitidas desde que não ameace a estabilidade do sistema (PMDB, 1982a, p. 10).

A ideologia da classe dominante, expressão de seus interesses, pretende estabelecer um consenso pacífico ao convencer das ‘razões do Estado’ na execução dos seus projetos. Nesse sentido, a autoridade conservadora decide pela sociedade, uma vez que desinteressa-se do que de fato são as aspirações sociais. Como o poder não realiza autocrítica, sua ideologia é altamente conservadora. Inviabiliza modificações substanciais, ideias transformadoras e revolucionárias (PMDB, 1982a, p. 11).

Nessa sociedade tecnocrática capitalista, a educação aparece como elemento produtor e reproduzidor do saber tecnocrático. O Estado define a política educacional coerente com sua ideologia. Em sua estrutura organizacional, a escola reproduz a forma autoritária do poder público, expresso nos modelos de regimento,

---

<sup>3</sup> Wachowicz conclui seu doutoramento em dezembro de 1981, com a defesa pública da tese “A relação professor/Estado no Paraná tradicional”, de 1853 a 1930. Em 1984, pelas Editoras Cortez e Autores Associados, publicou em sua forma original o referido estudo. Cf.: WACHOWICZ (1984).

currículos, programas e avaliações. O aluno é impedido do uso pleno de sua inteligência, discernimento, liberdade (PMDB, 1982a).

Desse modo, advertiam os sistematizadores das diretrizes educacionais de Richa: “ou exercemos nossa liberdade ou não a temos. Ou aprendemos a pensar crítica e politicamente ou seremos sempre o lado passivo da história, aptos a fazer juramentos de eterna servidão”. Uma política educacional democrática deve tomar a escola como o lugar privilegiado para fazer a crítica da ideologia dominante, daí a “enorme responsabilidade” da escola. “Daí a responsabilidade de uma política educacional que respeite a autonomia do pensar e da ciência, sem exigir cumplicidade e cobrar dívidas de lealdade”. A educação liberal chega a propor a formação gratuita, “mas o que não cobra em dinheiro cobra em serviço. O indivíduo torna-se um eterno devedor do Estado que lhe propiciou sua formação acadêmica” (PMDB, 1982a, p. 14-15).

Naqueles subsídios para educação, o grupo coordenado por Wachowicz reiterou os reclamos e as críticas do ME à política da educação local e do país como um todo. Posicionou-se contra a Pedagogia oficial, a proletarização do trabalho docente, a operacionalização dos processos educativos, a seletividade e o fracasso escolar, bem como, a insuficiência do Estado na oferta de todos os níveis de ensino. Igualmente se contrapôs à educação como “província autônoma”, o que faz dela a promotora das mudanças sociais (PMDB, 1982a, p. 20).

Reivindicaram 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. Exigiu que o Estado reconhecesse o que a escola tem

fundamentalmente o dever de estimular o pensamento crítico, questionando inclusive sua própria função, pois o Estado democrático deve reconhecer como direitos inalienáveis da sociedade os direitos de divergir, de questionar, de propor mudanças sociais em função de seus interesses e não em função dos interesses dos grupos dirigentes (PMDB, 1982a, p. 21).

Nesta perspectiva, defendia uma política educacional democrática que promovesse a “dessacralização da escola, atribuindo aos grupos sociais organizados a responsabilidade de forjar seus próprios destinos”. Diante disso, cabia ao Estado e ao poder representar. “Os grupos dirigentes despidos dos seus poderes

autoritários”, deviam ser “intérpretes das aspirações e necessidades da sociedade civil, como executores da vontade popular” (PMDB, 1982a, p. 21).

Considerando que educação não é sinônimo de escola, o Documento supra destacou a importância da valorização de práticas educativas não convencionais, a educação não-formal. Frisou-se, então, as razões de ser da formação escolar, cujas distorções devem ser corrigidas, mas independente desta existe a educação feita pelo povo. Caberá, portanto, ao Estado disponibilizar infraestrutura, coordenadorias específicas, incentivo, coparticipar na implementação de mecanismo não-formais de educação. Nesse sentido, a política de governo do PMDB “deverá ser a de valorizar não só a educação que o poder público faz, mas também, e sobretudo, a educação feita pelo povo” (PMDB, 1982a, p. 89).

Durante 4 meses, a cúpula do PMDB, junto às suas bases partidárias, a dirigentes comunitários e sindicais, aos intelectuais e técnicos de diferentes áreas e aos educadores, buscaram conceber o seu programa de governo. As 11 diretrizes, depois de debatidas e aprovadas pela direção estadual do Partido, foram condensadas no escrito “Democracia e justiça social: diretrizes de governo” (PMDB, 1982b). Nesta publicação, as 155 páginas que compunham os “subsídios para a elaboração de diretrizes para um programa de governo do PMDB: a educação no Paraná” resumiu-se em 13 páginas.

Suprimiu-se a fundamentação teórica e crítica do modo de produção capitalista, produtor da precarização do trabalho docente, da ineficiência do sistema de ensino, do analfabetismo, da quase “nula” oferta da pré-escola, da “precária” e “esparça” oferta da educação especial, dos limites da oferta do 1º, 2º e 3º Graus. Em suma, do afastamento dos filhos dos trabalhadores do acesso ao conhecimento científico.

Haja vista que ao Diretório Regional do PMDB compete dirigir as atividades do partido, respeitada a orientação nacional<sup>4</sup>, cabe assumir que as proposições das diretrizes colidem com os interesses da burguesia, na gerência do Estado. Na sociedade de classes, os interesses desta e da classe trabalhadora serão sempre “irreconciliáveis”, escreveu Engels [197-?, p. 136]. Com efeito, proposituras reformistas foram registradas sem, contudo, apresentar o estudo que explicara a crise da educação pública como sendo resultado do antagonismo de classes<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Cf.: PMDB (1980).

<sup>5</sup> Cf.: PMDB, (1982a, 1982b).

As lideranças do PMDB, depois de retirarem as reflexões teóricas que denunciavam suas próprias contradições, concentraram-se em um discurso, cujas reivindicações econômicas do ME, tornaram-se prioridade em detrimento de reclamos político-pedagógicos.

Nesse sentido, no texto final das diretrizes para educação do governo Richa, a segunda das 11 diretrizes do programa deste candidato, denominada “política de educação”, consignou o compromisso do Estado em atender às exigências trabalhistas do magistério e manifestou a necessidade de “investimento prioritário” nesta força de trabalho. Propôs a adoção de um programa pré-escolar abrangente, com atividades artísticas, culturais e de alimentação, sobretudo para atender às camadas de baixa renda; transformar as escolas rurais em centros de vivência cultural. Ademais, propôs reforçar o sistema universitário, com ensino gratuito, desde que a universidade fosse compatível com aquela realidade (PMDB, 1982b).

As diretrizes também propunham: aumentar a capacidade de atendimento das escolas públicas e gratuitas de 1º Grau; instituição ampla do ensino de 2º Grau, gratuito; ampla reforma dos currículos de 1º e 2º Graus, adequando suas propostas à realidade concreta, na qual a escola garanta a universalidade dos conhecimentos e a eficiência da aprendizagem, no caso do 1º Grau; redefinição da terminalidade do 2º Grau, com maior flexibilidade para os cursos profissionalizantes e considerar a participação dos pais, professores, representantes dos alunos, especialistas nas decisões sobre currículo e a vida escolar (PMDB, 1982b).

No aspecto metodológico, as diretrizes do governo Richa recomendou considerar a elaboração de cartilhas e textos regionais que tornam o ensino de 1º e 2º Graus mais próximos da realidade de alunos e de professores. Defendeu “meios não convencionais de educação”, com a implantação de grupos populares de educação. Comprometeu-se a “carrear” recursos para a educação especial, a fim de que esta satisfaça suas “nobres finalidades”. Estabeleceu “rediscutir” a função dos Núcleos Regionais, como forma de descentralização do setor (PMDB, 1982b, p. 25-41).

Como demonstrado, no início dos anos 1980 as discussões do ME circunscreviam a busca de alternativas para educação o que, concordamos com Baczinski (2011) quando este afirma não haver uma proposta definida neste período. 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. Todavia, aviados aqueles estudos no doutorado da PUC-SP, irradiaram-se para o Paraná, influenciando a construção da diretriz de educação do governo Richa.

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.

Como nas demais unidades federativas, Rio de Janeiro, cujo PDT foi vitorioso, São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Amazonas e Acre, onde o poder político transferiu-se para o PMDB, Richa empenhou-se por fazer uma política educacional ajustada ao discurso que denunciava a crise da educação no Estado. Com efeito, 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.

#### 4.1 BUSCA PELA SUPERAÇÃO DA POSTURA EDUCACIONAL TECNOCRÁTICA

Como escrevemos, a assunção de candidatos opositores no pleito de 1982 ampliou o ensaio de experiências alternativas para educação. Isto foi representativo da inserção de intelectuais de esquerda nos Partidos Políticos na condição de filiados ou consultores teóricos. Enquanto que consultores, secretários, membros das equipes das secretarias estaduais e municipais de educação buscaram superar posicionamentos conservadores na luta pela democratização da educação básica.

Silva, Davis e Esposito (1993) defendiam o fato de que além de democratizar o acesso à escola era necessário promover a qualidade do ensino. De um modo geral, aqueles 10 governos puseram em prática programas com duas características básicas, ou seja, a busca por atingir a totalidade dos sistemas de ensino e um conjunto de ações que privilegiavam as 4 primeiras séries do ensino básico, nível em que recaiam as maiores taxas de evasão e repetência.

A chegada do PMDB ao governo do Paraná inaugurou uma mudança na política desse Estado. Irrompeu uma onda de euforia entre a população, as lideranças sindicais, comunitárias, os intelectuais e o ME. Com o PMDB, arauto das transformações, a sociedade organizada forjaria a direção das ações do Estado em prol dos interesses e necessidades do coletivo.

Kuiava asseverou que “a origem heterogênea e a vinculação de setores antagônicos de classe configur[ou] uma característica partidária pluralista e compromissos políticos diversos”, no governo Richa. Destarte, duas ordens de questões se sobressaíram. Dificuldades na direção e uma “dinâmica social mais rica e ampla no trato do Estado e da administração pública”. Aí, a “vontade geral do Estado acaba sendo mais representada” na composição do quadro de secretários e assessores do governo. Para tanto, a cúpula do PMDB estabeleceu 4 critérios para formar sua equipe de governo (1993, p. 177).

O primeiro, de representação geopolítica. Este critério buscava preservar a representação democrática por regiões de maior densidade eleitoral, política e econômica do Estado. O segundo, a densidade político-eleitoral do aspirante ao cargo, considerava a posição política e a capacidade de articular, de compor forças distintas da sociedade. O terceiro, a trajetória política. O candidato precisava ter uma história vinculada às lutas contra o autoritarismo e pela democracia. E, finalmente, o quarto era o pessoal. O governo poderia definir de acordo com sua preferência (KUIAVA, 1993).

Kuiava assegurou que este último critério definiu a escolha do responsável pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED). O ME se fortaleceu corporativa e politicamente e as lideranças destas novas forças sociais “não restringiam sua ação à esfera corporativa dos setores que representavam, mas procurava atingir a esfera política na perspectiva de vir ocupar cargos públicos no governo”. É no seio deste movimento que emergiram candidatos à pasta da educação (1993, p. 216).

Naquele quadro histórico, em que o ME aspirava ter as condições para instituir um novo projeto de educação, considerando que as críticas à política educacional ampliaram ao nível nacional, Wachowicz contextualizou:

Se as esperanças de trabalhar pela ruptura estavam despertas, acreditou-se por um tempo que a atuação ao nível da educação escolar poderia alterar o bloco histórico, pela brecha da compreensão da diferença que existe entre ser dominante e ser dirigente (1994, p. 158).

No período da campanha e da divulgação das diretrizes de governo do PMDB, 2 nomes se destacaram para assumir a SEED, a partir de 1983. Isaias Ogliari, presidente da APP, e a coordenadora do grupo de professores que

sistematizou as diretrizes para a educação do programa de governo Richa, Lilian Anna Wachowicz. A APP realizara eleições para compor sua direção em 1982, ainda no governo PDS<sup>6</sup>. Nesse contexto, analisou Greczyzn, Ogliari “não assumia uma postura em oposição o governo, preferindo negociação” (1999, p. 53).

Embora Ogliari fosse simpático às negociações da categoria com o Estado, consoante com Kuiava, este representava o movimento corporativista docente. Não se destacava por ter uma “formação acadêmica” em instituição de “elevado conceito científica” e ou com “experiência pedagógica capaz de agrupar educadores de todo Estado”, mas poderia transformar a pasta da educação em um aparelho de reivindicações corporativas. Logo, fora descartado. Wachowicz representava o bloco de intelectuais de ponta da região. Envolveu-se com afinco na campanha do PMDB. Reunia preparo teórico, experiência pedagógica e política para instituir um sistema democrático em que seriam possíveis as mudanças previstas nas diretrizes. Mas, igualmente, fora excluída (1993, p. 217).

Astutamente, Richa decidiu pelo quarto critério na escolha do dirigente da SEED. Refutou as forças político-corporativas do ME e político-educacionais dos defensores da “Educação Libertária”, com o argumento de, ao decidir por um dos candidatos, o não escolhido ficaria desapontado com o governo. Justificando influência de Erasmo Garanhão, amigo, assessor e secretário particular que, surpreendentemente, nomeou Gilda Poli Rocha Loures, professora da região norte do Estado, mas que não pertencia ao PMDB, e sim ao PDS (KUIAVA, 1993).

Loures, ligada ideologicamente à burguesia liberal conservadora do Paraná, filiou-se ao PMDB às vésperas de assumir a SEED, em 16 de março de 1983. Wachowicz fora nomeada à Superintendência da Fundação Educacional do Paraná (FUNDEPAR), órgão vinculado à SEED. Loures, na pasta da educação, “criou um clima de apreensão e de profunda frustração nos setores mais progressistas no conjunto dos educadores e professores do Paraná”. O projeto da “Educação Libertária” estava ameaçado. A decepção se estendeu aos setores político-sociais que participaram da apresentação das diretrizes nas reuniões promovidas pelos Diretórios Regionais do PMDB (KUIAVA, 1993, p. 189-227).

Segundo Kuiava (1993), embora a nomeação de Loures tivesse desapontado o ME, uma expectativa positiva se instalou. A explicitação da

---

<sup>6</sup> Em 1982, a APP constituía-se de 28 mil associados, dos quais 12.500 participavam das decisões eleitorais da associação (GRECZYZN, 1999).

“Educação Libertária” atraiu o interesse de educadores dos diferentes níveis de ensino no Estado e fora dele. Alguns possuíam experiências educacionais alternativas, não-formal, no viés da educação popular. Outros acumulavam trabalhos acadêmicos de pesquisa e de ensino nas universidades que não puderam materializar-se em virtude da censura ideológica do regime militar.

Enquanto alguns professores foram chamados para constituir a equipe da SEED, outros se apresentaram voluntariamente, afirmou o autor. Lízia Helena Nagel fora exemplo desse voluntariado. Apresentou-se candidata à direção do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) da SEED, apoiada pelo Secretário da Justiça do Estado, Horácio Raccanello, candidato à Prefeitura de Maringá pelo PMDB. Entrevistada por Kuiava, Nagel caracterizou: ‘o grupo formava um frentão de gente que possuía um passado de luta e uma prática de negação ao regime militar’ (1993, p. 229).

Para o professor, o fato de os indicados possuírem uma prática política anterior, não lhes conferiu uma identidade pedagógica unitária. O elemento unitário entre os grupos distintos era a diretriz da educação que propunha a “Educação Libertária”. Todavia, isto não fora suficiente para um direcionamento pedagógico coeso no seio da SEED. A diversidade teórica do grupo responsável pela, em tese, implementação da proposta, “não permitiu a formação da unidade de ação no conjunto da educação, capaz de assegurar a execução das diretrizes”.

Na mesa, estava em jogo a proposta das diretrizes do programa de governo Richa. Nos departamentos existia uma ação fragmentada, opaca e sem ressonância pedagógica nas escolas e entre os professores. Estes, continuavam muito mais preocupados com as reivindicações corporativas do que com a melhoria da qualidade de ensino (KUIAVA, 1993, p. 230-231).

O grupo dirigente da educação do Paraná se desfez antes de 24 meses de governo do PMDB. Uma das primeiras alterações se deu com a exoneração da chefe do Departamento de Ensino de 1º Grau (DEPG), a professora Abigail Linero Garcia Silvério, cuja pasta foi assumida pelo professor e ex Secretário da Educação de Lages, Santa Catarina, Manoel Nunes da Silva Neto.

No momento em que precedeu a substituição no DEPG, as discussões do ME, numa perspectiva crítica, somado as experiências alternativas para educação, que se avolumaram a partir de 1977, tomaram fôlego. Na esteira da crítica à

Pedagogia oficial cresceu entre o ME a busca de saídas. Disseminou-se que o domínio dos códigos formais de leitura e de escrita são essenciais para que os indivíduos se apropriem do saber escolar que os habilitará a compreender e a participar da sociedade.

Nesse sentido, pipocaram pelo país e, não foi diferente do que ocorreu em muitos municípios do Paraná, assim como na equipe do DEPG, o empenho por construir uma proposta que revisse a mediação pedagógica, na área da Língua Portuguesa, para as escolas de 1º e 2º Graus. Em 1984, o DEPG promoveu a “I Jornada de Língua Portuguesa”, iniciando um debate de análise do trabalho desenvolvido na área, fruto dos debates em torno do Políticas SEED (PARANÁ, 1984a), que propôs a revisão dos métodos e objetivos para o trabalho docente, dos quais emergiram grupos de estudos que ensaiaram práticas alternativas<sup>7</sup>.

O livro de João Wanderley Geraldi, da UNICAMP, “O texto na sala de aula” (1984), fomentou as primeiras discussões em torno do ensino da Língua Portuguesa. Igualmente os escritos de Hiram Ramos de Oliveira e Carlos Alberto Faraco fundamentaram aqueles estudos iniciais. Este trabalho interrompeu-se em 1985: as intenções do grupo do DEPG não foram ao “encontro com o que se efetivava das propaladas ‘políticas da SEED’”. O Grupo reprovou a descontinuidade, a incoerência e a falta de revisão dos cursos organizados pela SEED, posicionamento este que criou momentos de ‘tensão e conflitos’ entre os grupos. A saber, de outras áreas do conhecimento e da própria SEED (PARANÁ, 1987a, p. 2).

Este conflito acirrou-se com a mudança de chefe do DEPG, em 1984. Fundamentado em Cunha, e confirmado por Nogueira, instalou-se o populismo religioso no Departamento. Silva Neto trouxe de sua experiência na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Lages a Pedagogia populista católica, fundamentada em Paulo Freire e Célestin Freinet. Apoiado neste último deu ênfase às experiências escolares e à atuação do aluno na construção do material didático. Do primeiro valorizou o “universo vocabular” da criança e a “crítica à ‘educação bancária’” (1995; 1993, p. 113).

Empenhou-se por aproximar os conteúdos curriculares do universo social e político da comunidade onde a escola se encontrava, assegurou Cunha. Incentivou-

---

<sup>7</sup> A equipe do, a época, chamado Departamento de Ensino, de Curitiba foi um exemplo da busca destas alternativas com o projeto educacional “Escola Aberta”. As formulações iniciais da PHC e textos à luz de Célestin Freinet fundamentaram aquele projeto. Cf.: CURITIBA (1984, 1986, 1986, 1992a); GABARDO (2003).

se à construção de materiais didáticos e à escrita de textos de apoio. O projeto “Ações Sócio-Educativas”, por exemplo, buscou na cultura regional o ponto de partida para o ensino. Na “nova escola popular”, o professor mudaria sua postura por uma postura de “companheiro” da criança. Porém, alterações no currículo não se deram. E o encontro dos saberes populares com o saber escolar não aconteceu. Os professores resistiram (1995, p. 240).

Ademais, Nogueira acrescentou que “esse convívio nada tranquilo, de concepções de educação distintas e mesmo antagônicas, se esbelece[u] até praticamente setembro de 1985, quando Silva Neto foi demitido. Assumiu no seu lugar o professor João José da Silva Filho. Depois disso, segundo a autora, a “predominância da concepção educacional que professava que o ‘saber transmitido na escola teria uma função e uma finalidade social’ confirmou-se (1993, p. 26).

Todavia, como sublinhado, a tensão entre os grupos de discussões em torno do domínio dos códigos formais de leitura e escrita, numa perspectiva mais crítica, diluiu-se. Sendo retomado na gestão de Álvaro Dias, em 1987, do que culminou a criação do CBEP.

Wachowicz, na FUNDEPAR, empenhou-se para substituir seu caráter técnico-administrativo clientelista por um órgão responsável por estudos e pesquisas no âmbito da educação, além de estabelecer novos critérios na remessa de materiais às escolas. Esta Fundação fora criada em 1962 com o objetivo de apoiar a SEED no que tange à construção, à reforma e ao reparo de prédios escolares; à aquisição de material didático, de expediente, de equipamentos escolares; à viabilização de oficinas, ao apoio financeiro e à assistência técnica às prefeituras, quanto à manutenção das suas respectivas redes de ensino.

O estudo de Cunha mostrou que, tradicionalmente, a flexibilidade administrativa e financeira da Fundação “permitiu o desenvolvimento de um novo tipo de clientelismo político, que tinha na educação seu termo de intercâmbio”. A distribuição de recursos educacionais pelo Estado às prefeituras de aliados políticos era ágil. Durante o regime ditatorial, o clientelismo se revestiu de técnica. Buscou, na racionalização do uso dos recursos, o critério para destinar verbas para construir escolas em determinadas regiões, sob intermediação política (1995, p. 232).

A partir de 1983 o gerenciamento dos recursos federais para merenda escolar alterou-se. Wachowicz procurou substituir o critério clientelista praticado até então. Adotou um mecanismo de remessa automática, de acordo com o número de

alunos, desconsiderando o juízo eleitoreiro praticado. O critério técnico em lugar do político eliminou a intermediação de Deputados, de governadores e de prefeitos neste procedimento.

A autonomia que a FUNDEPAR começava a ter, incomodou a Secretária da Educação e políticos do governo, revelou Kuiava. Loures “forjou um aliado” no interior da Fundação, Zeferino Perin, vinculado ao Secretário da Casa Civil, Deputado Euclides Scalco e denúncias de irregularidades administrativas foram “forjadas” no interior da Superintendência. Logo, “a moralidade aparente do poder público deveria ser preservada por todos e para todos”. Com isso, Wachowicz foi afastada da FUNDEPAR e Perin ocupou a chefia do DAU (1993, p. 233-234). Depois a ex Superintendente foi nomeada para o CEE.

Wachowicz, no final de 1984, quando da publicação, em livro, da sua tese de doutorado se manifestou:

Paralelamente, enquanto se mantém a ilusão liberal da escola pública junto à população, é também mantido o interesse oficial. Mas com o esvaziamento, tanto da função técnica, como da função política da escola, tais como as percebe o governo, esvazia-se para este o interesse pela escola pública, e a função do professor, empregado por ele (1984, p. 369).

A substituição da direção do DAU implicou na continuidade do esvaziamento da proposta inicial para a educação paranaense. Esvaziamento que teve início quando da supressão da fundamentação teórica dos subsídios da diretriz educacional do programa de governo Richa, pela direção partidária estadual do PMDB, em abril de 1982<sup>8</sup>.

Nesse momento, Nagel, docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM), esteve a frente do grupo de trabalho que procurou implementar a “Educação Libertária”. Doutorou-se na PUC-SP e partilhava do debate que formulara a PHC. Redigiu o Documento norteador da política educacional do governo Richa, “Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitações”, publicado em agosto de 1983.

Embora, como relatou Nogueira, o grupo de trabalho fosse “heterogêneo”, de acordo com Kuiava, Nagel “procurou resgatar os pressupostos conceituais e filosóficos das diretrizes” (1993; 1993, p. 58, p. 235). Isto significou democratizar o ensino, através do processo de conscientização, de mudança levada a cabo por

---

<sup>8</sup> Cf.: PARANÁ (1982a, 1982b).

todos o que participam da vida da escola. Assim, a “Educação Libertária” transformou-se na defesa da “escola aberta democrática”<sup>9</sup>.

Ao final do governo Richa, Loures, em um documento síntese, afirmou que as questões filosófico-pedagógicas não eram passíveis de avaliação: “ficam as idéias que deverão gerar novas ações”. Acham-se disseminadas nas publicações da Secretaria. “Nelas [as publicações da SEED] se centra o maior trabalho da Secretaria: o projeto de mudança de postura educacional”, que teve apenas início. Por isso “não se atinge numa gestão”. As propostas foram “progressistas” e permitiram avanços, mas revelou ter consciência de que era preciso melhorar. A população é convocada a participar, a organizar, a envolver-se para o governo prosseguir com os avanços (PARANÁ, 1986a, p. 3).

Políticas SEED definiu o homem como um ser que se modifica pelo trabalho. Igualmente “se diversifica por comportamentos ideológicos, econômicos e políticos que nada têm de genéricos ou hereditários”. Por conseguinte, o Estado atribuiu ao setor educacional, responsável pela formação escolar deste indivíduo, merecedor da “maior atenção”. A formação humana assumiu o papel de “fomentador” e favorecedor de mudanças sociais (PARANÁ, 1984a, p. 7).

O texto do Políticas SEED enfatizou que “o aluno ou futuro trabalhador deve ser instruído, se realmente se pretende com firmeza a existência de uma verdadeira democracia participativa”. O processo de ensino deve conscientizar este aluno que “aprender também implica em luta, esforço, disciplina, participação e que essa luta só tem sentido quando se persegue o objetivo de igualizar os homens em todos os níveis”. A “instrução deve estar dirigida à equiparação dos homens e não à separação em intelectuais e ignorantes” (PARANÁ, 1984a, p. 6).

A educação, quando universalizada, “altera a constituição de uma sociedade, e é por esse resultado que a instrução se torna um elemento político de mudança”. Advogar objetivos educacionais iguais, para todos os cidadãos, exige ações diferenciadas para aqueles que são prejudicados pelo sistema econômico-político. Isto exige do professor, além do domínio da sua área de conhecimento, qualificação e a “capacidade de organizar com outras pessoas da comunidade vias de acesso à cultura, através de suas formas não escolares ou institucionais” (PARANÁ, 1984a, p. 6).

---

<sup>9</sup> Cf.: PARANÁ (1982a, 1984a).

Nas palavras de Nogueira, importava

reafirmar um novo quadro conceitual para a educação escolar, para poder falar e fazer política livremente, sem a preocupação de estabelecer para os professores caminhos muito demarcados e delimitados de conteúdo programático nas áreas do conhecimento (1993, p. 65).

Não significa o ‘barateamento’ dos conteúdos às classes populares. A proposta, “implica, obrigatoriamente, na seleção do que vai se ensinar e dos motivos pelos quais se vai ensinar”. Elencar conteúdos relevantes para os indivíduos e para a sociedade exige um método coerente com os objetivos. Os métodos e técnicas no processo de ensino não são neutros; sua escolha resulta dentre as alternativas variadas.

A qualidade da formação escolar que levanta a necessidade de aprender novos métodos de ensino e a diferença entre estes diferentes encaminhamentos didáticos agrega a exigência de compreender debates sobre o ‘conformismo pedagógico’ e suas consequências sociais (PARANÁ, 1984a, p. 1-7). Nesse sentido, Nogueira, que nominou a “Educação Libertária” de PHC, textualmente disse:

Tanto os fundadores da pedagogia histórico-crítica, como os técnicos da SEED-Pr., que sistematizaram o documento, compreendiam que era preciso conceituar de forma radicalmente nova a educação, superando a noção da suposta autonomia que ela parecia desfrutar dentro da sociedade, e também superar a perspectiva de determinação absoluta da educação pela estrutura social (1993, p. 65).

Com o fito de cumprir o constante acréscimo de demanda de escolarização e para ofertar uma escolarização compatível com os interesses da maioria da população, Políticas SEED estabeleceu 3 linhas mestras. Redirecionar a política educacional em termos qualitativos e quantitativos fora a primeira linha. Estabeleceu retomar o ensino público gratuito, “especialmente o 1º grau”. Garantir o acesso e a permanência do aluno na escola. A meta era conseguir, em primeiro lugar, reter a classe trabalhadora na escola (PARANÁ, 1984a).

Buscou dar condições para que esta participe por “mais tempo” dos bens e dos serviços culturais que tem direito. “Aprenda a reivindicá-lo quando os estudos forem abandonados”. Esta exigência se cumpre, num tratamento igualitário, quando

as classes populares alçam “progressão contínua do saber e da cultura”. Dessa forma, “os métodos, os conteúdos e os objetivos da escola terão que ser redefinidos”. O individualismo deverá ceder ao compromisso coletivo, cuja formação assume “uma nova forma de atuação social, por uma nova ordem mais justa e mais humana” (PARANÁ, 1984a, p. 8-9).

O saber escolar, assim, “teria uma função e uma finalidade social, que não só a de reproduzir a riqueza, o poder, os bens e serviços, apenas as classes médias ou altas”. Medidas como expansão, conservação, reparo da rede escolar e melhoria qualitativa foram anunciadas; desenvolvimento do compromisso político dos educadores com a população marginalizada do “saber e dos bens sociais” fizeram parte desta linha (PARANÁ, 1984a, p. 9).

A segunda linha, dizia respeito à melhoria das condições de trabalho dos “recursos humanos” que atuam na educação. Os que “desenvolvem atividades docentes” teriam “privilégios”, nesta gestão. Logo, os órgãos do poder teriam que oferecer condições objetivas, estruturais para que os docentes pudessem exercer com “dignidade” seu trabalho. Tais condições foram especificadas como, por exemplo, melhoria salarial, condições físicas no local de trabalho, tempo remunerado para preparo de horas-aula, possibilidade de realização de cursos de aperfeiçoamento, concurso público e quadro de carreira (PARANÁ, 1984a).

Não se exclui das condições objetivas supra os executivos da rede oficial do ensino que estavam comprometidos com o programa aqui proposto. Igualmente, as equipes administrativas das escolas de 1º, 2º, 3º Graus e da Educação Especial seriam organizadas. Quanto à oferta da Educação Especial, numa filosofia que enfatiza a igualdade de direitos, o Departamento de Educação Especial promoveu a implantação “gradativa” deste ensino na rede pública estadual (PARANÁ, 1984a).

Para o 2º Grau não houve proposta. A SEED lançou o “desafio” a todos os interessados nas mudanças socioeducacionais para conjugarem esforços que fariam emergir propostas mais claras para a reorganização do 2º Grau. Sobre o 3º Grau, o DAU se propôs a oferecer dados e estudar a realidade deste nível de ensino, cujas decisões deveriam ser participativas. A educação não formal fora incentivada. A escola contribui para a transformação da sociedade pelo ensino, mas “sua contribuição será maior, quanto mais tempo estiver vinculada a pessoas e quanto maior for o número de pessoas com quem essa escola possa interagir”. Todo conteúdo que “possa reunir ou congregar pessoas” é relevante para a

democratização, para cultura e para a “própria vida desse grupo” (PARANÁ, 1984a, p. 14).

O uso do “tempo organizado” fora incentivado. A escola deveria ceder suas instalações para que seu entorno pudesse realizar atividades participativas. Nisto sugeriu-se realização de programas educacionais para pessoas não ligadas ao ensino. Estas atividades dispensavam a presença do professor: alunos, pais, membros da comunidade, sob supervisão docente encaminharia o “novo projeto social de maneira a revigorá-lo”. Nas atividades de sala de aula, “também devem ser analisadas ou vistas sob essa mesma perspectiva de educação não formal” (PARANÁ, 1984a, p. 16).

A última linha se constituía na mais profunda característica deste Governo: a participação popular. A defesa da “escola aberta e democrática” está na oferta do conhecimento como patrimônio coletivo da sociedade. Esta escola deverá “conquistar soluções novas e duradouras para problemas do povo”. A SEED propõe a descentralização do poder, ampliando as possibilidades de pais, professores, alunos e da comunidade participar das decisões da escola (PARANÁ, 1984a, p. 1).

Em suma, as políticas setoriais consubstanciadas se propõem a “iluminar os planos e programas a serem desenvolvidos”. A efetivação se dará “na medida em que todos os envolvidos no setor discutam e, principalmente, acreditem nelas”, asseverou Loures na apresentação da proposta (PARANÁ, 1984a, p. 1).

Dada a publicação do Políticas SEED, a Secretaria de Educação empenhou-se na divulgação do Documento, com vistas a facilitar sua análise e tradução em práticas concretas. Seminários regionais, locais e escolares sobre a “dimensão política da educação” foram realizados. O Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná (CETEPAR) ofertou formação. Por meio de grupos de trabalhos e comissões escolares, os professores criaram as “suas diretrizes de estudos”. Definiram a “abordagem dos conteúdos e buscaram alternativas diversas para as práticas educacionais, respondendo às reais necessidades da escola e das comunidades a que pertencem”. Três dias do calendário escolar, ficaram reservados para “abrir espaço à participação dos professores”, para debater e avaliar as práticas educativas (PARANÁ, 1986a, p. 5).

Cunha analisou os textos que serviram de subsídios para os estudos, encontros e seminários promovidos pela SEED nas escolas dos vários níveis de ensino. O “populismo católico” predominou na pasta de educação. Período que

coincidiu com Silva Neto no DEPG. A SEED trabalhava com um quadro teórico antagônico. Textos de Dermeval Saviani e Neidson Rodrigues eram estudados juntamente com escritos de cunho religioso (1995).

É inegável que a política de democracia participativa do governo Richa não tenha oportunizado amplo debate sobre as questões educacionais do Paraná. Conforme relatório síntese, com o objetivo de “aperfeiçoar a área” a CETEPAR realizou, nos 4 anos de governo, 1.655 eventos descentralizados. Participaram dessas discussões professores e pessoal técnico-administrativo<sup>10</sup>. Todavia, a quantidade não se ajustou com a qualidade desejada por muitos educadores. Nogueira testemunhou que a forma de encaminhamento do aperfeiçoamento coordenado pela SEED, revelava um “descompromisso desta Secretaria” com a educação (1993, p. 67).

Diante do desinteresse com a educação, em junho de 1985, os que se autodenominaram “signatários” do Políticas SEED, isto é, os educadores que atuavam como “agentes de implementação do projeto político-educacional” da SEED manifestaram-se. Advertiram sobre uma série de problemas de ordem institucional que “poderão comprometer junto ao professorado a credibilidade e a viabilidade da proposta educacional da SEED, com imagináveis repercussões negativas até mesmo ao nível político-eleitoral” (EDUCADORES, 1985).

Nesse sentido, Wachowicz destaca: a “esmagadora” vitória do MDB apareceu, em 1983, como uma “ampla frente que, hoje se sabe, negociava a governabilidade em troca das possibilidades da hegemonia da classe dominada”. Estas possibilidades eram concretas: a participação popular era grande. Porém, reduziu-se ao nível da superestrutura. Realizaram-se

com a condição de que não fossem tocados os pontos fundamentais que garantiam a permanência do mesmo equilíbrio de antes, a favor dos dominantes: a poderosa infra-estrutura econômica, intacta e movendo-se para maior concentração de renda (1994, p. 159).

Mas, como advertiu a autora, à época, não havia clareza destas questões. Assim, os signatários consideraram urgente agilizar algumas propostas que já tinham sido objeto de apreciação dentro dos escalões administrativos da Secretaria. Esta e outras ações, segundo eles, podiam barrar o conservadorismo que reagia à

---

<sup>10</sup> Cf.: PARANÁ (1986a, p. 24).

tentativa de construir uma política educacional progressista e acabava por “fortalecer exatamente o que se deseja mudar” (EDUCADORES, 1985, p. 1).

Assim, foi objeto de denúncia dos signatários: a falta de clareza na direção das ações necessárias à realização dos objetivos da proposta que se propõe renovadora; a institucionalização da improvisação; os projetos “estéreis”, ações inconsequentes; a descontinuidade no encaminhamento da proposta; a fragilidade de apoio institucional; o desrespeito aos docentes e ao trabalho (EDUCADORES, 1985).

Neste Documento, os problemas concretos também foram relatados. São eles: “inexplicável” desorganização quando se tratou de coordenar ações comprometidas com as políticas atuais da SEED, opção por estratégias sucessivas de desgaste da imagem dos signatários ao professorado; ausência de institucionalização de grupos de docentes por áreas ou disciplinas; inexistência de projetos, por áreas ou disciplinas unificadas pela proposta e por uma mesma visão de produção do conhecimento, o que levou a ações isoladas e, até mesmo, antagônicas. Além disso, as condições objetivas e estruturais para realização do trabalho docente não se dava: o salário era baixo e as condições de trabalho precárias (EDUCADORES, 1985).

Quanto à descentralização do poder, 2 representantes foram incorporados no CEE, sendo um da APP e um da União Nacional dos Estudantes (UNE). Os 8 Núcleos Regionais de Educação (NREs), sediados na Capital, transformaram-se em 22, com sede em diferentes cidades; 311 Inspetorias Estaduais de Educação foram criadas. A documentação escolar seguiu para suas novas sedes. Pretendeu-se otimizar aspectos administrativos da vida escolar do aluno, assim como do que diz respeito à vida laboral dos professores. Para Evangelista e Schmidt, conquanto a criação dos NREs “facilitaram a relação com interior do Estado”, a participação comunitária reduziu-se às proposições do governo (1992, p. 281).

Amparado no estudo de Santos (1998), a descentralização dos NREs guardou o ranço do costumeiro clientelismo político do Paraná. A autora, citando Lupatini, recuperou a organização do NRE da cidade de Toledo, um processo ilustrativo do afirmado. Toledo não possuía os requisitos geográficos e estruturais para sediar um NRE. Fica próximo de Cascavel, já um NRE. Por sua vez, a cidade de Marechal Cândido Rondon atendia a todos os critérios exigidos. Mas não possuía um colégio eleitoral tão robusto como Toledo. A ampliação da zona de influência

política predominou sobre a racionalidade, quando a SEED, portanto, deferiu o pedido de criação do NRE em Toledo.

O Sistema de Recursos Descentralizados viabilizou recursos para pequenos reparos; a direção escolar, a Associação de Pais e Mestres (APM) e a Comissão de Comunidade da Escola, juntas, deliberaram sobre a aplicação do dinheiro. Evangelista e Schmidt recuperaram que a democratização, que propôs interação “estado-sociedade”, baseou-se na descentralização da máquina administrativa e do planejamento. À comunidade o “controle democrático” do Estado, sem implicar na “presença da ‘comunidade’ na definição do conteúdo das políticas estatais” (1992, p. 280).

No início dos anos 1980, a inflação continuou corroendo os salários. Em 1983 os vencimentos dos professores variaram entre 2,2 e 4 salários mínimos. A promessa de Richa de elevar progressivamente o piso do magistério não se cumpriu. Em 1986, tendo Campos no governo, o ME deflagrou greve. Juntaram-se ao “Movimento Camponês Sem Terra”, o MST, em frente ao Palácio do Iguazu e declararam repúdio a Richa, à época, afastado do governo para concorrer a uma vaga no Senado Federal<sup>11</sup>. Após 10 dias o governo concordou em negociar e, assim, reajustes foram concedidos<sup>12</sup>.

Dentre as políticas setoriais de Richa, o ensino de 1º Grau teve primazia. A inegável realidade desse ensino que apresentava índices vergonhosos de evasão, de repetência e de analfabetismo fez com que o governo se empenhasse em expandir o acesso ao 1º Grau. Para tanto, concentrou-se na ampliação da rede física escolar. Entre 1983 e 1986 concluiu-se 1.315 obras, num total de 230.212m<sup>2</sup>, que representou 2.750 novas salas de aula, em 247 municípios. O governo Richa finalizou 342 obras em andamento, em 150 municípios, isto é, 74.708m<sup>2</sup>, o que correspondeu a 812 novas salas (PARANÁ, 1986a).

Nesse processo, a FUNDEPAR transferiu recursos aos municípios. Racionalizou em 40% os custos da ampliação do número de escolas e a falta de professores concursados, sob gerência local. Em contrapartida, Estado e municípios

---

<sup>11</sup> O repúdio se deu também nas urnas: o ME abdicou de votar em Richa para Senador, nas eleições de 15 de novembro de 1986. Embora tenha sido eleito, Richa o foi sem o voto dos professores que, massivamente optaram pelo voto em branco para escolha de Senador. O número de votos que fez do Richa Senador fora inferior ao número de votos em branco que o ME, junto da população insatisfeita com o PMDB, somou. Cf.: CUNHA (1995).

<sup>12</sup> Sobre as reivindicações e greves do ME no Paraná consultar: JORNAL 30 DE AGOSTO [199-1]; GRECZYSHN (1999).

dividiram os novos prédios, porém, a manutenção física e humana ficou a cargo do segundo. Em 1984, 306 municípios realizaram o “Convênio de Cooperação Financeira” com o Estado, o qual transferiu recursos às prefeituras para contratarem técnicos e professores.

Assim, um total de 13 mil pessoas, sem concurso público, foi admitido. A ampliação do QPM completou-se com professores leigos, sem concurso público. O Estado atrasou até meio ano para repassar as verbas para pagar os chamados “conveniados”. Estes não possuíam o mesmo direito trabalhista dos funcionários públicos e trabalhavam com salários inferiores.

No início de cada semestre os alunos do 1º e 2º Graus deveriam pagar uma “contribuição comunitária” para as escolas. A faixa etária obrigatória de escolarização, de 7 a 14 anos, e aqueles, cujas famílias possuíam renda inferior a 1,8 salários mínimos eram isentos de contribuição. Os maiores de 14 pagaram 3% da renda mensal da família; os alunos do 2º Grau pagavam 5% e para o supletivo o valor era de 2/3 desses respectivos valores (CUNHA, 1995, p. 237)<sup>13</sup>.

No ensino superior, “das 49 Instituições de Ensino Superior do Paraná, apenas 8% t[inham] ensino gratuito, embora 59% das mesmas [fossem]<sup>14</sup> Instituições Públicas”<sup>15</sup>. A cada 450 mil alunos matriculados na 1ª série do 1º Grau, 8% concluíram o 2º Grau, sendo que para todos esses as vagas eram insuficientes nos cursos de 3º Grau. Assim, o DAU avaliou a situação do ensino superior. “O atendimento do 3º caiu em função da prioridade do 1º e 2º Graus, os quais têm evoluído, mas a um nível que não atende a necessária competência para os estudos de graduação” (PARANÁ, 1986b, p. 433).

A reivindicação do ME para eleger diretores das escolas fora atendida pelo Decreto nº 455, de 13 de abril de 1983, que agendou o processo para 17 de junho. À luz do estudo de Cunha, a eleição se deu mediante a elaboração de uma lista

---

<sup>13</sup> De acordo com Cunha (1995), essa contribuição só deixou de ser cobrada no governo de Álvaro Dias, que tomou posse em 15 de março de 1987.

<sup>14</sup> Como pontuado, os colchetes indicam uma alteração nossa para adequar o tempo verbal da citação. No original, um Documento Relatório do DAU sobre o ensino superior e as IES do Paraná no recorte de 1981 a 1985, leia-se: “das 49 Instituições de Ensino Superior do Paraná, apenas 8% têm ensino gratuito, embora 59% das mesmas sejam Instituições Públicas”. Cf.: PARANÁ (1986b, p. 433).

<sup>15</sup> Conforme estudo de Cunha (1995) a gratuidade do ensino superior paranaense deu-se somente em 1988, após a promulgação da Lei estadual nº. 8.675, de 21 de dezembro de 1987 e do Decreto estadual nº. 2.276, de 11 de janeiro de 1988, que autorizou o executivo do Paraná tornar gratuito o ensino em todas as IES mantidas pelo Estado. Todavia, por disposição constitucional, manteve-se a possibilidade de cobrança do ensino nas fundações criadas por lei municipal ou estadual, mas que não eram, até aquela data, mantidas com recursos públicos.

tríplice. Todos, professores e especialistas, foram naturalmente candidatos. Os eleitores eram os professores, alunos e pais dos alunos de 2º Grau, sendo de igual peso o voto destes. Computados os votos, o mais votado seria escolhido pela SEED que, por sua vez, escolheria sua equipe (1995).

Em um clima eufórico, previamente preparado pelo Programa “Educação e constituinte: um exercício democrático”, 1.711 diretores foram eleitos<sup>16</sup>. Enfatizara o “Concurso de Redação”, uma das atividades do Programa desenvolvido pela SEED nas escolas, em 1984, “a democracia nas escolas é o caminho para forjar novas lideranças para o futuro do Paraná e do Brasil” (PARANÁ, 1984c, p. 11).

A APP, anotou Cunha, alegando um “processo de cooptação”, que não conferiu liberdade às eleições se posicionou. Teceu críticas à legislação eleitoral, que inviabilizou um processo livre, devido à intermediação da SEED na decisão final. De acordo com Cunha, como resposta, a SEED incentivou o Presidente da Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa, Deputado Rubens Bueno do PMDB, a elaborar uma Lei que instituísse a eleição direta para diretor de escola (1995, p. 244-248).

Dessa forma, nasceu a Lei nº. 7.961, de 21 de novembro de 1984, que dispôs sobre a escolha, mediante eleição direta, de diretores de estabelecimentos de ensino de 1º e 2º Graus. A Lei garantiu a professores, ou especialistas, com maioria simples de votos, a designação de diretor eleito. Professores, especialistas, funcionários estatutários e celetistas, alunos do 1º Grau, supletivo, 2º Grau, os pais e responsáveis foram habilitados para decidir sobre a escolha do diretor que possuía mandato de 2 anos (PARANÁ, 1984b).

A SEED, por meio da Resolução nº. 323, de 28 de janeiro de 1985, empreendeu ações para a reforma dos regimentos escolares. Modificou dispositivos autoritários e autorizou a formação dos grêmios estudantis. Em 20 de novembro, foram eleitos 1.740 diretores. As eleições coincidiram com a campanha eleitoral de prefeitos e vereadores no Estado. Na análise de Cunha isto partidarizou o processo: políticos financiaram candidatos à direção de escolas, com o interesse de ampliar

---

<sup>16</sup> O Programa aludiu o processo de mobilização em torno da democracia. Por meio de atividades escolares e extraescolares, como o “Concurso de Redação” como o tema “Democracia se aprende na escola” e a Campanha “Diretas para diretor” buscou “preparar as comunidades paranaenses para participarem ativamente na discussão sobre a [construção da] nova Constituição Brasileira”. O Deputado Rubens Bueno, na apresentação do Concurso pontuou: “as eleições para diretores das escolas estaduais são a forma mais justa de participação no ensino e, ao mesmo tempo de aprendizagem saudável e prática da democracia. [...] Com certeza, estamos forjando, para o futuro uma geração de líderes com sólidos valores democráticos” (PARANÁ, 1984c, 1986a, p. 5, p. 11).

sua área política de influência. Isto fez com que as críticas de clientelismo, no âmbito do Estado, perdessem força, “deixando de ter um importante elemento de articulação com as reivindicações salariais” (1995, p. 249).

Professores do Paraná revelaram ao autor que as ações do Estado para a educação eram definidas sem a participação de suas entidades, ainda que correspondessem a seus interesses. Para quem tinha urgência de soluções, pouco resolvia a nomeação de professores identificados com suas demandas. Tampouco que a SEED tivesse lideranças do ME em postos de direção. A partidarização, o “clientelismo político” nas eleições para diretores de escola prosseguiu. A gestão rebaixou a qualidade, com a rotatividade de diretores sem experiência administrativa. Os professores, comprometidos com a melhoria do ensino, desiludiram com a burocracia e a resistência de seus pares em mudar as práticas “rotineiras” (1995, p. 249).

Ao final do governo Richa, o ensino de 1º Grau, prioridade deste governo, apresentou avanços no que tange a ampliação do acesso. Santos, assim registrou: as 681.134 matrículas, realizadas na zona urbana, em 1983, subiram para 736.241, em 1986. No campo, as matrículas caíram. Em 1983, as 365.347 matrículas caíram para 335.319, em 1985. O IPARDES explicou a diferença. Relacionou o fenômeno migratório ocorrido no campo para a “perda de matrículas” na zona rural. Isto, todavia, não foi compensado pelo aumento de matrícula na cidade, uma vez que o fenômeno migratório aliou-se ao menor crescimento populacional do Estado<sup>17</sup> (1998; 1990, p. 6).

Os dados são expressivos, porém, esses números não se aplicam à qualidade do ensino. No início do governo, a reprovação no 1º Grau, na rede estadual de ensino, era de 23,26%. Em 1986, caiu para 21%. Na rede municipal, o mesmo Grau de ensino revelou, respectivamente, 25,95% e 22,65%. As taxas de reprovação na 1ª série, englobando todas as redes, inclusive a particular, apresentou, em 1983, 33,29%. Em 1986 foi de 29,96%. A 5ª série apresentou 32,10% e 29,11%, em 1986. A 6ª série 25,34%, depois 22,99% (SANTOS, 1998).

A evasão na rede estadual de 1º Grau, no mesmo recorte, foi 15,18% no início da gestão Richa, subindo para 16,69%, em 1986, conforme frisou Santos (1998). A rede municipal apresentou queda: 13,54%, em 1983 e 11,50%, em 1986.

---

<sup>17</sup> O Paraná, entre 1980 e 1990, apresentou uma taxa de 1,8% ao ano, enquanto o Brasil apresentou 2,2% no mesmo recorte (IPARDES, 1991, p. 9).

O ensino da 1ª série, no conjunto das redes, apresentou 16,20% de evasão, em 1983. Em 1986 a taxa foi de 14,93%. A 5ª série apresentou 21,54%, em 1983 e 23,81%, em 1986. A 6ª série foi de 17,74%, em 1983, sendo 19,61%, em 1986.

A avaliação do rendimento escolar foi objeto de manifestações e de insatisfação tanto de professores quanto de alunos. Loures, em 1985, culpou o atual sistema de ensino público pela retenção do alunado. Este, segundo Loures, impõe “objetivos irreais e partindo de parâmetros que não correspondem à situação e condições reais da maioria dos que freqüentam as escolas públicas”, retém os alunos. A SEED, com o fito de mudar a situação e atender “os reclamos das escolas e dos alunos” promoveu um estudo sobre o processo avaliativo do ensino (PARANÁ, 1986c, p. v).

Tais discussões ocorreram internamente, no âmbito da Secretaria. Nagel prestou consultoria ao grupo de estudo, coordenado pela SEED e com professores e dirigentes da educação. Um ano depois, em 1986, este trabalho foi publicado e enviado aos professores, com o título “Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão” (PARANÁ, 1986c). Numa carta aos professores, Loures escreveu:

Com nosso abraço, entregamos-lhes este produto do esforço que fizemos visando ajustar o processo de avaliação no ensino paranaense. Pedimos-lhe que reflita sobre os fundamentos aqui contidos e ajude-nos nesta difícil e importante tarefa de repensar a avaliação escolar (PARANÁ, 1986d, p. 1).

O grupo de trabalho em torno do processo avaliativo exortou a necessidade de o professor conhecer a sociedade atual, sua organização, seu funcionamento e sua história; coisa que a maioria desconhece. Isto resulta “impossível definir o que é útil, necessário e importante para os homens terem a sua humanização garantida”, o que faz do avaliar passar por questões “folclóricas”, conteúdos “não científicos” (PARANÁ, 1986c, p. 29).

O processo avaliativo só apresenta uma função social quando:

está intimamente vinculado a um projeto de vida para os homens. Educa-se, ensina-se, para a sociedade que se deseja ver transformada (ou não). Se não existe projeto de vida para os homens obterem o que ainda não foi alcançado, não há necessidade social de avaliação a não ser a de preencher com notas os boletins curriculares individuais (PARANÁ, 1986c, p. 29).

A escola atual fora chamada de escola “com desvios”, a que sublinharam “que não queremos”. Esta fora caracterizada como enciclopedista e ahistórica que privilegia o conhecimento de grupos determinados, a experiência de vida e a livre expressão (erudita ou livre). Espera consciência crítica “ao mundo do aluno”; considera a sociedade idealmente. A escola “desejada” foi nominada “sem desvios” (PARANÁ, 1986c<sup>18</sup>).

A escola “sem desvios”, nas palavras do grupo, a escola “que desejamos”, defende o “domínio do conteúdo, das teorias que explicam o homem, seu trabalho, a sua riqueza as diferentes sociedades”. Valoriza o saber histórico na produção da existência humana. Privilegia o conhecimento na sua totalidade de relações; espera consciência crítica do aluno, após a oferta de parâmetros teóricos para análise do mundo que o cerca (PARANÁ, 1986c).

Considera o homem capaz de perceber que a construção da nova sociedade passa por um conjunto de ações coletivas. A sociedade é compreendida como “aquela constituída pelo conjunto de homens, que sob as mesmas condições de vida, participam de todos os problemas de todos os homens” (PARANÁ, 1986c).

No plano do discurso, os Documentos publicados pela SEED apresentaram a defesa da especificidade da escola, processo intencionalmente dirigido de mediação da apropriação dos conteúdos históricos. Na prática, as condições objetivas para que a mediação do saber elaborado se efetivasse não se materializaram. Compôs um grupo heterogêneo cujos agentes necessários para implementar uma proposta progressista para educação do Paraná não tiveram condições de alterar a correlação de forças.

O Estado tirou dos representantes científicos da classe trabalhadora a direção e produziu os conflitos que interessou a classe dominante. Assim, os objetivos da “Educação Libertária” diluíram-se. O que resultou na expressão de um produto inintencional, coletivo de práxis individuais, muito distantes do elemento que deveria manter a coesão do grupo. Um exemplo disso foi a promulgação do Decreto que implantou o Ensino Religioso nas escolas de 1º e 2º Graus, no final de 1986.

Extraímos desta medida a “mão” do Estado para preservar, o que os signatários da educação chamaram de escola “com desvios”. Isto, a sobreposição

---

<sup>18</sup> A caracterização das escolas “com desvios” e “sem desvios” encontram-se em um encarte, não paginado, anexo à publicação no intervalo das páginas 11 e 17. Cf.: PARANÁ, (1986c).

dos conteúdos populares sobre os conteúdos históricos, a ênfase de práticas informais de ensino, negaram a especificidade da escola e do aluno concreto.

A SEED, em 1986, por meio da Resolução nº 4.854/86 implantou nos NREs, junto às equipes de ensino do 1º e 2º Graus, o “Serviço de Educação Religiosa” (SER) (PARANÁ, 1986e). Esta Resolução desdobrou-se no acréscimo do ensino religioso nas matérias que compusera o “núcleo comum<sup>19</sup>” dos currículos escolares da rede estadual de ensino público. A Associação “Interconfessional de Educação de Curitiba” (ASSINTEC)<sup>20</sup>, instituição conveniada do Estado, desde 1973, foi indicada intermediária entre o SER e a SEED. Formou-se o SER com professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) público, os quais, autoridades religiosas locais, filiadas à ASSINTEC credenciaram estes docentes para atuar.

Além disso, o Decreto que dispôs sobre o SER indicou a ASSINTEC para a formulação do conteúdo e das orientações metodológicas do ensino religioso interconfessional nas escolas do Paraná. Esta medida vigorou a partir de 12 de novembro de 1986 até 1991, quando a Resolução nº 4.180/91, de 4 de dezembro de 1991, a revogou. A Resolução nº. 4.180/91 regulamentou a educação religiosa em

---

<sup>19</sup> Conforme Deliberação do CEE nº. 004/87, de 03 de maio de 1987, as matérias de núcleo comum eram obrigatórias em todos os currículos plenos do ensino de 1º e 2º Graus, das escolas públicas. São elas: Português, Estudos Sociais, Ciências e Matemática. Incluiu-se aos currículos plenos os componentes do artigo 7º da Lei 5.692/71, a saber o ensino de: Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde, Educação Moral e Cívica e Ensino Religioso. Sendo este último “obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos” (PARANÁ, 1987b, p. 2).

<sup>20</sup> Sofreu influência da Teologia da Libertação e de Paulo Freire, é fruto de um movimento ecumênico, que emergiu em Curitiba, início de 1970. À época, lideranças religiosas cristãs de distintas denominações, junto de docentes da rede pública de ensino, organizaram uma entidade que promoveu a implantação do ensino religioso ecumênico de forma sistemática nas escolas públicas estaduais e municipais desta cidade. Surgiu o “Projeto de Educação Religiosa nas Escolas Públicas”, cujo trabalho, o Programa Nacional de Tele Educação (PRONTEL), do MEC, aprovou em 02/05/1972. Isto desdobrou-se em um convênio entre a ASSINTEC e a SEED, em 02 de janeiro de 1973 que durou até 1994. Em 20 de junho de 1973, a ASSINTEC constituiu-se numa “instituição filantrópica com personalidade jurídica de direito privado”. Sua finalidade fora “Ajudar o educando a criar critérios, pelo conhecimento de princípios espirituais e de ética cristã, que o orientem (sic) nas múltiplas opções que fará na vida”. Inicialmente desenvolveu o ensino radiofonizado nas escolas de Curitiba. Nos anos 1980, orientou os conteúdos, ofereceu materiais e a formação pedagógica, “Pedagogia Religiosa”, para os docentes deste ensino nas escolas públicas do Paraná. Começo de 1990, ao assistir a “afirmação da pluralidade” política e ideológica, compreendendo o “espaço público” como “plural”, mudou seu referencial teórico. “Assim, o ensino Religioso na Escola Pública trabalha o senso religioso do educando, a partir do seu lugar social, cultural e religioso sem entrar no mérito confessional ou doutrinário de qualquer credo. A escola, sendo laica, não deve estar a serviço de qualquer religião; por outro lado não pode olvidar a dimensão religiosa do ser humano, caindo num ‘cientificismo’ ou tecnicismo, vazios de valores humanos como justiça, solidariedade, fraternidade”. Desde então, denominou-se “Associação Inter-Religiosa de Educação”, conservando a mesma sigla. Hoje, a ASSINTEC tem 41 anos e continua atuando, junto à SEED, para promover o Ensino Religioso nas escolas públicas do Paraná. Cf.: ASSINTEC (1973, 1985, p. 2); SILVA (1991, p. 2); COSTELLA (1992, p. 1).

todo o sistema estadual de ensino público do Paraná e estabeleceu as normativas para professores de 5ª a 8ª séries atuarem<sup>21</sup> (PARANÁ; ASSINTEC, 1986e; 1991).

O “consenso” entre classes antagônicas conduziu Richa ao governo do Paraná. A partir daí, inaugurou-se uma nova política, os conflitos de classes, democraticamente, foram discutidos com a sociedade. Richa encampou a democracia participativa, momento em que a classe trabalhadora pode debater, opinar e até sugerir. Todavia, a elite dominante, intérprete daquela classe na administração do Estado, imprimiu o seu conteúdo às ações objeto de reclamos dos trabalhadores.

É inegável, no que toca o nível de ensino prioritário deste governo, o 1º Grau, que sua política tenha ampliado consideravelmente o acesso. A política setorial para educação do governo Richa colocou a classe trabalhadora dentro da escola pública. Contudo, a qualidade da formação resultou insuficiente, na essência de qualidade perseguida não se colocou o domínio dos conteúdos históricos. E o saber elaborado à classe trabalhadora continuou fragmentado. Orientou-se para a aproximação da escola com a comunidade e para que o professor tomasse como ponto de partida o saber popular.

Acresce que as discussões em torno da construção de uma Pedagogia que superasse as Pedagogias burguesas eram iniciais. Somente em 1984 a PHC adquiriu formulações mais sistemáticas. No Paraná, a grande maioria dos professores não possuía, e não possuem, o domínio desta teoria educacional. Isto dificultou em transformar a prática pedagógica à perspectiva de luta da classe trabalhadora. Logo, o processo educativo seguiu mediando conteúdos abstratos para alunos igualmente abstratos. Nas palavras de Baczinski, “apesar da tentativa de unificação das práticas educacionais, durante o governo Richa, os professores permaneceram atuando de forma isolada, e até antagônica” (2011, p. 37).

Por fim, implantação do Ensino Religioso concluiu, dentre outras ações do Estado, sumariadas nesta subseção, que não foi possível haver uma reconciliação do Estado com a educação, como sugeriu o grupo sistematizador das diretrizes para educação do governo Richa. A ciência não admite um caráter oculto da explicação do homem, da sociedade e das relações travadas entres os indivíduos na sociedade

---

<sup>21</sup> Tivemos acesso a esta Resolução por meio de uma ata da ASSINTEC. Nesta ata, o secretário “ad hoc”, Marcos Alves da Silva, registrou a Resolução nº. 4.180/91 sem o número “0”, isto é, “Resolução 4.18/91”. Cf.: ASSINTEC (1991, folha 2).

em que estes se inserem. A religião nega a história, isto é, o saber científico, em sua relação concreta com o desenvolvimento histórico-social.

Da análise documental extraímos que a implantação do SER na rede pública de ensino do Paraná, ao cercear o “diálogo” do aprendiz com a cultura elaborada, suprimiu, no âmbito escolar, o enriquecimento das objetivações humanas daqueles alunos. O Estado concentrou investimentos nos aspectos estruturais da rede pública de ensino e assim democratizou, ao filho do trabalhador paranaense, o acesso à escola. Todavia, o mesmo empenho não se fez notar para melhorar a qualidade do ensino; ao passo que a mediação do saber escolar prosseguiu numa práxis ahistórica.

Enfim, a ascensão de um governo democrático no Paraná sinalizou novas possibilidades para educação. O sistema de ensino público do Paraná transformou-se num grande laboratório, com distintas experiências educativas, tendo na democratização do ensino de 1º Grau o horizonte perseguido. Práticas progressistas que abordaram os conteúdos de forma histórica, conviveram com práticas de educação formal acríicas, populares e não formais. Ante as intervenções do Estado e uma equipe dirigente heterogênea na educação, concluímos que a “Educação Libertária”, diretriz que incorporou as proposições iniciais do grupo que construía a PHC, não se materializou na primeira gestão do PMDB.

Passamos à explicitação da segunda gestão do PMDB, quando os educadores do Paraná consubstanciaram no CBEP suas proposições para a educação da região.

#### 4. 2 A SISTEMATIZAÇÃO DO “CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ”: JUSTAPOSIÇÃO DE PROPOSTAS ANTAGÔNICAS

A campanha eleitoral do PMDB para sucessão ao governo do Paraná, em 1986, prosseguiu no mesmo formato do processo que conduziu Richa ao poder político neste Estado, em 1983. O candidato desta legenda, Álvaro Fernandes Dias, contou com a “participação preciosa e dedicada” de militantes políticos, técnicos e diferentes especialistas para sistematizar o programa de governo de um “novo Paraná”. Construir a “sociedade moderna”, isto é, um Estado que não “coexista com o panorama de desigualdades pungentes e carências inaceitáveis”, começou pela “necessária” reforma da máquina administrativa.

Assim, a gestão Dias, segundo o programa proposto, deveria caracterizar por um governo de “justiça”, “liberdade”, “austeridade” e “racionalidade” – princípios exigidos à programática da construção do Paraná moderno (PMDB; PARANÁ, 1986a; 1987c, p. 3-4, p. 1).

Durante a campanha, a cúpula do PMDB disponibilizou, para apreciação, sugestões e críticas de lideranças comunitárias, políticas, intelectuais e eleitores em geral, 2 Documentos elaborados por aquele coletivo de pessoas: “Diretrizes de governo para debates” e “Proposta para discussão de filosofias e políticas operacionais na área da secretaria da educação do Paraná”. O primeiro se ocupou do “que fazer” nos diferentes setores sociais, enquanto o segundo, da proposta complementar à diretriz para educação, deteve-se no “como fazer o que desejamos”. Ambos os escritos deram ênfase à democratização do poder, à participação popular e à minimização dos gastos – o fazer mais com menos.

Aí, os princípios da área empresarial: racionalidade administrativa, eficiência e competência técnica deram o tom às propostas reformistas da política setorial do candidato. À época, o PMDB se encontrava no governo e, desta forma, abdicava de uma análise rigorosa dos limites da gestão em curso. Concentrou-se na “difícil tarefa de ousar o possível”, e, com isto, contribuir na consolidação da democracia liberal do país. A economia, submetida à política concentradora e recessiva, aliada a um governo federal autoritário foram justificativas para a insuficiência das políticas sociais de Richa, que não conseguira atingir o terceiro grande objetivo do PMDB: “melhorar as condições de vida da população<sup>22</sup>” (PMDB, 1986a, 1986b, p. 2-3).

Importa assinalar que, segundo Skidmore (1988), as eleições de 1982 deram o controle de estados-chave a governos de oposição. Nesse sentido, os governos oposicionistas não tiveram condições de empreender experimentos radicais, sobretudo porque assumiram em meio à pior recessão do país desde 1930. Ademais, o que Sarney, Richa e Dias não revelam é que o entrave na viabilização de políticas sociais, em nível federal e local, era produto do uso do dinheiro público no financiamento de projetos da burguesia, antes e após o golpe civil militar de 1964.

Como mencionamos, no Paraná, a fração burguesa que assumiu o governo em 1983, constituiu-se numa rearticulação das forças da classe dominante

---

<sup>22</sup> O primeiro fora a democratização do poder e o segundo a participação comunitária.

situacionista e oposicionista, insatisfeitas com os rumos de um projeto desenvolvimentista local que ela mesma incumbiu o Estado sustentar. Dessa forma, a impossibilidade de efetivar políticas que atendessem as massas paranaenses, e nisto, democratizar com qualidade a educação pública fora resultado de uma política elitista, tanto no governo de Braga quanto no de Richa e de Dias. Estes, ao elencar prioridades, nas suas políticas setoriais, ocultaram mecanismos de manipulação e autoritarismo político na designação e repasse dos recursos públicos.

Quanto às propostas e ações do programa de governo Dias, interessa ao presente estudo as medidas para a área educacional. As ideias que tivera objetivo de mudar a postura educacional no Estado prosseguiram. Dias reiterou o discurso oposicionista de Richa. Retomada a discussão política da educação, da democratização, da descentralização da gestão e da melhoria da infraestrutura escolar, concedeu alguns benefícios trabalhistas aos trabalhadores da educação pública.

Além disso, destacou a educação como fator de mudança social e teceu críticas ao “modelo ainda concentrador do saber da população e da riqueza” e procurou enfrentar os índices de analfabetismo, evasão, repetência e seletividade, com o reordenamento interno do sistema educacional, o que significou empreendimento de medidas “exequíveis” administrativa e pedagogicamente<sup>23</sup>. Para tanto, deu ênfase ao aspecto de rendimento quanto da “renovação pedagógica” (PMDB, 1986a, 1986b).

Nesse sentido, orientou: a SEED “não terá uma ‘pedagogia oficial’”, mas um projeto pedagógico básico, com objetivos claros, prioridades definidas que assegurem a “intercomplementaridade” entre esforços das diferentes áreas de atuação da Secretaria. O indicativo era estimular a “prioridade de experiências, métodos e abordagens que – se bem sucedidos serão divulgados e popularizados em outras escolas<sup>24</sup>” (PMDB, 1986a, 1986b, p. 21, p. 4-6).

---

<sup>23</sup> Os dados sobre analfabetismo, evasão, repetência, rendimento escolar e acesso, de que tratou o candidato e sua equipe de campanha, e, depois de governo, estão na subseção anterior.

<sup>24</sup> A divulgação de experiências, tidas como “inovadoras” no horizonte da burguesia, no recorte do governo Dias, foi ampla. O leitor poder constatar isto na propagação, em âmbito nacional, de experiências de gestão terceirizada da educação pública, no município de Maringá, entre 1989 e 1992. Na divulgação da implementação de “nuclearização” das escolas rurais, no município de Marechal Cândido Rondon, de 1989 a 1992. Com o fito de racionalizar os recursos, esta nuclearização reuniu, em escolas de maior porte, os alunos de escolas menores; quando na implementação do CBA, a SME de Rondon, seguindo orientações de um “projeto-piloto” da SEED, assumiu o construtivismo como concepção de educação. Igualmente, aferir a afirmativa, na socialização destas mesmas experiências pelo MEC no caderno “Todos pela educação no município:

Em linhas gerais, as propostas sumariadas conduziram Dias ao governo do Paraná. Em 15 de março de 1987, iniciou-se o segundo mandato do PMDB no Estado. Então, dentro das condições materiais e pedagógicas possíveis para a classe dominante na administração do Estado, empreenderam-se medidas para ajustar a prática ao discurso oposicionista nos limites da democratização da escolarização pública obrigatória.

Fundamentado em Mello, esta faixa etária, que compreende o 1º Grau, é sempre numericamente grande e economicamente dispendiosa. Logo, constitui-se num “poderoso espaço de negociação política”, uma vez que o acesso a este ensino integra todas as classes sociais. No que tange às séries iniciais do 1º Grau, “dada sua extensão e caráter de universalidade”, torna-se um instrumento pelo qual se tenta obter a adesão e a sustentação popular dos governos eleitos ou não, como Richa e Dias, por exemplo, que priorizaram ações para este nível de ensino (1985, p. 28).

Alçado ao governo, os burocratas do governo Dias trabalharam para materializar as propostas do período de campanha. Uma vez que o 1º Grau fora compromisso prioritário, o DEPG inaugurou as proposições e publicações oficiais da SEED. Esta última, novamente composta por um grupo sem unidade teórico-metodológica, foi secretariada pelo administrador Belmiro Valverde Jobim Castor<sup>25</sup>.

Nesse cenário, o grupo que discutiu, na gestão Richa, a superação dos processos mecânicos de apropriação dos códigos formais de leitura e escrita numa perspectiva crítica, retomou os trabalhos, interrompidos em 1985. A diretriz para o ensino de 1º Grau, difundida durante a campanha, propôs corrigir a distorção idade-série, melhorar as condições de trabalho docente, criar programa suplementar as crianças de 7 a 14 anos e ao pré-escolar; adequar o ensino rural e criar o “Ciclo Básico de Alfabetização” (CBA).

---

um desafio para dirigentes”. Não encontramos, porém, a divulgação de experiências à luz da PHC nos escritos, cujas experiências são destaques. Cf.: BRASIL (1993a, 1993b, 1993c, 1993?d, p. 48); PARANÁ (1994a, 1994b).

<sup>25</sup> Castor era graduado em Direito, possuía mestrado e doutorado em Administração Pública. Filho de militar, em 1964 trabalhou na Procuradoria Geral do Estado do Paraná, à época Consultoria Geral. Nesse mesmo ano, após o golpe civil militar, integrou uma Comissão de Investigação Sumária, instalada pelo Procurador Geral Alceu Macedo. Entre 1964 a 1979, integrou praticamente todas as equipes administrativas dos governos militares do Paraná. Com a abertura democrática, fez parte do grupo de governo de José Richa e Álvaro Dias, quando deixou o governo, dezembro de 1988. Ao sair da SEED, assumiu a direção, do extinto, Banco Bamerindus. Neste ano, em 29 de março de 2014, Castor teve um mal súbito e faleceu aos 71 anos. Cf.: CASTOR (1998).

O CBA representou uma diretriz político-educacional para o todo o sistema público de ensino do Paraná. Inaugurou sua reorganização e teve por objetivo a reversão do fracasso escolar. Os estudos sobre a implantação do CBA iniciaram-se com um encontro entre a equipe da SEED, professores da rede pública de ensino e as IES, em julho de 1987, na cidade de Curitiba. Neste evento, a SEED socializou distintas experiências com o trabalho de alfabetização que vinham ocorrendo no Paraná. No ensejo, apresentou a proposta do CBA.

Fruto daquelas discussões, a equipe do DEPG<sup>26</sup>, chefiada pela professora Abigail Linero Garcia Silvério, sintetizou uma proposta de educação para o ensino de 1º Grau. Daí compreendeu-se a necessidade de reorganizar e resgatar o papel da escola pública paranaense, tida como desqualificada. Com efeito, a partir dos Documentos do período pré-eleições, o DEPG encaminhou às escolas públicas do Paraná sua sugestão de reorganização da escola pública de 1º Grau, no homônimo texto “Reorganização da escola pública de 1º Grau” (PARANÁ, 1987d).

Neste Documento, a equipe do DEPG sublinhou que a construção de uma escola democrática exigia a crítica daquela escola. Recuperou os índices de evasão, reprovação, analfabetismo, seletividade e estrangulamento do ensino de 1º Grau, 2ª e 5ª séries. Aqueles índices demonstravam a “urgência” de solução para aquele problema “secular” do ensino básico. Logo, o DEPG retomou as críticas dos processos avaliativos excludentes, tidos como ideais; ligados a concepções arraigadas da educação no país.

Esse quadro fora justificador da cobrança do DEPG à SEED para “decisão” de iniciar a reorganização do ensino de 1º Grau a partir do alargamento do tempo de alfabetização, isto é, reunir a 1ª e 2ª séries em um “continuum” de 2 anos, sem reprovar o aluno. Isto, no que se convencionou chamar de implantação CBA, mais que uma “medida administrativa ou pedagógica”, consistiu numa “diretriz político-pedagógica” a ser assumida por todos os envolvidos na educação.

A proposta do CBA buscou dar um

tratamento adequado às necessidades de aprendizagem da clientela e diminuir a distância existente entre o desempenho dos alunos das

---

<sup>26</sup> Constam no CBEP de 1990 como integrantes do DEPG: Ana Maria Bento; Beatriz Müller; Carlos Alberto de Paula; Carmem Lúcia Gabardo; Elisiani Vitória Tiepolo; Elza Yuriko Takahashi; Hatsue Misima Jecohti; Márcia Flávia Porto; Maria Auxiliadora Schmidt; Maria do Rocio Virmond Torres; Marlene Aparecida Comin de Araújo; Reny Maria Gregolin Guindaste; Roda Osaki; Rosiclér Schafaschek; Sonia de Fátima Schwantes e Valda Marcelino Tolkmitt. Cf.: PARANÁ (1990a, p. 5).

diferentes camadas da população, garantindo a todos o direito à escolaridade (PARANÁ, 1987d, p. 1-3).

Destarte, redefiniu-se a política para a pré-escola, a concepção de criança; eliminou a coexistência das 2 etapas estanques dentro do 1º Grau, ensino de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries. Reviu os cursos de Magistério, integrando-o ao sistema público de ensino e criticou a formação docente oferecida pelas IES, cujos cursos preparavam para trabalhar com um aluno ideal. O professor, ao se deparar com a realidade e o aluno concreto, tendo o aprendiz abstrato como referência, não conseguia superar os desafios que a escola pública e aluno da classe trabalhadora o impunham.

Nesse sentido, o DEPG reivindicou do Estado condições concretas de trabalho, bem como que levasse em conta a formação do professor de 1º, 2º e 3º Graus como condição para reverter o quadro educacional da região. Eis, pois, que na busca por alterar a postura educacional imposta pela política educacional do regime militar, iniciada no governo Richa, e diante do sistema de questões exposto, emergiram proposições mais sistemáticas sobre a construção de um currículo para a rede pública de ensino do Estado do Paraná.

O DEPG propôs a construção de um currículo que levasse em conta os avanços das ciências e as condições objetivas do Brasil e do Paraná. As diferentes áreas do conhecimento, neste currículo, deveriam ser articuladas em torno de eixos comuns, coerentes e que objetivasse a uma proposta educacional global do sistema público de ensino. O Paraná necessitava de um currículo que considerasse o aluno da classe trabalhadora, cuja qualidade perseguida consistia na possibilidade deste aluno chegar ao saber elaborado, sistematizado pelas ciências, “patrimônio de toda a população” (PARANÁ, 1987d, p. 12).

O ponto de partida do ensino seria o aluno que frequentava a escola. O ponto de chegada deveria ser o saber universal, pois “uma escola não cumpriria o seu papel social se ensinasse conteúdos defasados e não tivesse nenhuma relevância para a vida do aluno que a frequenta”. A escola defendida pelo DEPG deveria desenvolver

conteúdos relevantes necessário, para o cidadão, sem (sic) [em] sua passagem pela escola, se aproprie do conhecimento universal para melhorar a sua prática social e utilizar esses conhecimentos para as

conquistas sociais em direção a uma sociedade mais justa e humana (PARANÁ, 1987d, p.12-14).

Assim, frisou o DEPG, “todos” os componentes curriculares deveriam ser atualizados científica e culturalmente. Igualmente destacou a importância da organização lógica do conhecimento, para que a “visão de mundo do aluno caminhe da síncrize para a síntese”. Assim, optaram por teorias que indicavam que o homem é o construtor do seu conhecimento, o que implicava rumar para novas abordagens de ensino<sup>27</sup>. Desse modo, o trabalho educativo deveria se constituir em uma unidade didática integrada: “teoria e prática, conteúdo e método”.

Por isso, a formação prévia do professor e a capacitação foram compreendidas como “peças-chave”.

Se o Estado conseguir formar educadores que efetivamente tenham o compromisso de enfrentar o desafio da reorganização da escola pública, terá conseguido atingir a grande meta para desencadear o processo em termos de melhoria da qualidade do ensino público (PARANÁ, 1987d, p.14-17).

O Documento construído pela equipe do DEPG “Reorganização da escola pública de 1º Grau” foi amplamente discutido na rede pública de ensino do Paraná, em encontros regionais, a partir de fins 1987. A socialização desta proposta, que objetivou resgatar a especificidade da escola pública, concorreu com a primeira fragmentação da equipe da SEED, no governo Dias. Um indicativo de que a qualidade da educação perseguida pelos educadores do DEPG era incompatível com horizonte do governo. Todavia, não contraditório com um Estado que primava pela pluralidade de concepções teóricas, isto é, não deseja a escola única.

Explica-se: no conjunto dos educadores que buscavam superar formas mecânicas e abstratas do trabalho escolar com a língua e com a escrita, o Grupo interdepartamental de Língua Portuguesa da SEED, tendo à frente o professor Caibar Pereira Magalhães, com assessoria de João Wanderley Geraldi publicou o Documento “Língua: mundo mundo vasto mundo”. Este texto consubstanciou análises, discussões e sugestões do “Encontro de Língua Portuguesa”, realizado em

---

<sup>27</sup> O DEPG não menciona quais teorias, mas o referencial teórico, com exceção de 1 referência, predomina as formulações da PHC. A referência que difere do conjunto do Documento é de Emília Ferreiro e Ana Teberoski. Cf.: PARANÁ (1987d, p. 26).

agosto de 1987, pela SEED e DEPG, com representantes das IES, dos NREs, professores alfabetizadores e da matéria língua portuguesa (PARANÁ, 1987a).

Para Nogueira, o objetivo era que o Documento se constituísse como orientador da prática pedagógica dos professores de língua portuguesa do Paraná. Apensar de a proposta estar ajustada a “mesma concepção de educação” dos textos oficiais da SEED, “não foi sustentado politicamente pelos primeiro e segundo escalões da Secretaria de Estado”. Em outubro de 1987, reunindo contribuições dos docentes do 1º, 2º e 3º Graus, o Grupo de Língua Portuguesa publicou a segunda versão do texto.

Na sequência, a demissão das coordenadoras do projeto, dentro da CETEPAR, dissolveu o Grupo. Conquanto que o conjunto da equipe não se desfez totalmente, aqueles que permaneceram não tiveram “força política” para seguir com a proposta (PARANÁ; NOGUEIRA, 1987e; 1993, p. 4-5).

Enquanto o Grupo de Língua Portuguesa da SEED tentava entender o corte do seu projeto, a equipe do DEPG divulgava a proposta de CBA. Embora o grupo do DEPG não tenha explicitado a concepção histórico-crítica de educação, ao passo que defendia esta orientação teórica para o reordenamento do sistema escolar público, a SEED, através da CETEPAR, promovia cursos que contradiziam aquela proposta e os encontros e cursos com vistas a preparar aqueles que seriam os “disseminadores” da concepção teórica da proposta do CBA.

Mainardes (1995), ao analisar o processo de implementação do CBA no município de Ponta Grossa, situa-nos acerca das contradições teóricas, próprias de um grupo heterogêneo na direção da SEED. A capacitação inicial dos membros dos NREs pautou-se na teoria de Emília Ferreiro e suas implicações para o processo de alfabetização. Junto de Ferreiro, figuraram nas bibliografias desses cursos textos de Luiz Carlos Cagliari, Telma Wisz, Esther Grossi e Ana Teberosky. Uma interpretação errônea desta última autora fez com que os docentes não interviessem no processo de alfabetização, o que quer dizer que a não diretividade e a espontaneidade prevaleceu no trabalho educativo.

Segundo o mesmo autor, engano esse que foi corrigido, à medida que os resultados se mostraram insatisfatórios. Contudo, encontraria um, pois a equipe da SEED, ou seja, os professores que davam os cursos, não tinham clareza a “respeito dos destinos e resultados da proposta”. Para os educadores de Ponta Grossa, a ‘experiência negativa’ que se seguiu ao longo de 1988 com o CBA “serviu de base

para redefinição do trabalho pedagógico nos anos seguintes”, a saber, a adoção da PHC como concepção de educação do CBEP. No início de 1988, a programação repetiu-se quando da formalização do CBA pelo governo do Estado (MAINARDES, 1995, p. 39).

Na esteira deste contraditório trabalho, enquanto o grupo do DEPG defendia a PHC e o Estado, por meio da CETEPAR implementava o construtivismo na rede pública de ensino, Dias instituiu o CBA nas escolas de 1º Grau do Paraná, com o “compromisso” de ofertar ensino de qualidade, com o “propósito” de reorganizar a rede oficial de ensino e ante a necessidade de rever o “insucesso” escolar nas séries iniciais do 1º Grau oficializou o CBA, por meio do Decreto nº 2.545/88, de 14 de março de 1988. A promulgação garantiu ao aluno o prolongamento do tempo de alfabetização inicial, de 1 ano para 2. Reunindo a 1ª e a 2ª séries do 1º Grau; medida esta que empurrou a reprovação na passagem do aluno da 2ª para 3ª série. Com isso, o Paraná tornou-se o quarto Estado a implantar a aprovação automática, tão questionada na atualidade<sup>28</sup>.

A SEED, na pessoa de Castor, estabeleceu os critérios e as condições para implantação do CBA em 22 de março de 1988, com a promulgação da Resolução nº 744/88. Este ato secretarial autorizou os estabelecimentos de ensino público, que mantinham a séries iniciais da educação básica e que possuíam condições físicas e humanas, a implementar o CBA<sup>29</sup>. Eliminou a reprovação na 1ª série do 1º Grau, incumbiu o DEPG, a Inspeção Estadual e os NREs de organizar e acompanhar as turmas do CBA. Segundo Castor, os aspectos fundamentais da educação foram revistos.

Ao instituir o CBA, aparentemente, o Paraná considerou os avanços científicos da época. Aqueles estudos e pesquisas orientaram “novas abordagens do ensino”, o conhecimento da criança e suas experiências anteriores à escolarização e prática pedagógica. Renovaram-se os conceitos, de modo que permitiu uma estrutura “mais flexível dos currículos e programas”. As características “sócio-culturais e a evolução da aprendizagem da criança” foram respeitadas, pois a

---

<sup>28</sup> O primeiro Estado a adotar a aprovação automática foi São Paulo, em 1983. O segundo foi Minas Gerais, também em 1983. Segundo Gabardo (2003), a SEED, quando da adoção do CB no Paraná, contou com assessoria técnica de membros da SEED de São Paulo e da SME de Recife, Pernambuco. Nesse sentido, de acordo com as fontes analisadas, o Paraná foi o quarto Estado a implementar a aprovação automática. Cf.: SILVA; DAVIS; ESPOSITO (1993); GABARDO (2003).

<sup>29</sup> A implementação do CBA previa além da não reprovação na 1ª série, 2 horas de atividades dirigidas em horário inverso ao período escolar que o aluno estava matriculado.

determinação do tempo para a construção do processo de aquisição da leitura e da escrita fora tido como “variável” (PARANÁ, 1988a, 1988b, p. 1-3).

Ao longo de 1988, 458 estabelecimentos de ensino se consideraram aptos a implementar o CBA. Isto significou 30% das escolas públicas do Paraná. Um ano depois, 65% da rede aderiram à proposta. Ainda que a experiência inicial do CBA se desse em um ciclo apenas e num curto espaço de tempo, no final de 1989, a SEED compreendendo que os primeiros ensaios da implementação do CBA resultaram em uma melhor qualidade do ensino às crianças das séries iniciais do 1º Grau, universalizou o projeto para as 1.936 escolas da rede. Esta expansão se deu por meio da Resolução nº 3.641/89, de 22 de dezembro de 1989 (PARANÁ; NOVA ESCOLA, 1989a; 1993).

O estudo de Mainardes (1995) se contradiz com a melhoria afirmada pela SEED. Embora esta tenha estabelecido as normativas para efetivação do CBA, Resolução nº 744/89, não deu condições para que aquelas prerrogativas se efetivassem no chão da escola. Os professores que receberam formação para trabalhar no CBA, após 1989, passaram a atuar em outras séries da educação básica. A organização curricular da primeira e segunda etapa foi tratada ao nível interno da SEED. A participação dos envolvidos se deu com sugestões durante as capacitações apenas.

Para o autor, “na prática, os conteúdos que orientaram o trabalho pedagógico, foram aqueles que estavam definidos no período anterior ao Ciclo Básico” (MAINARDES, 1995, p. 39). O que comprova o ecletismo teórico presente na equipe da SEED. Nesse recorte, o trabalho pedagógico, nas escolas do Paraná, apresentou, além de elementos de outras teorias pedagógicas, 3 concepções teóricas distintas na implementação do CBA. A PHC, na fundamentação teórica da proposta; o construtivismo, na fundamentação teórica da capacitação dos professores. E, o ensino religioso, instituído como componente das matérias de núcleo comum dos currículos escolares, trabalhado nas salas de aulas, a partir de fins de 1986<sup>30</sup>.

Embora o Ensino Religioso tivesse caráter facultativo, é sabido, com base em dados empíricos, que praticamente na totalidade das escolas, até os dias atuais, o caráter “facultativo” não se aplica. A formação humana escolar supõe a

---

<sup>30</sup> Cf.: PARANÁ (1986e, 1987b); ASSINTEC (1991).

socialização de uma determinada concepção de mundo, por isso, não há neutralidade no trabalho educativo. Nesse sentido, os dirigentes da SEED, tendo a dimensão disso ou não, ao negar a história, na mediação do saber escolar, serviram aos interesses estratégicos da burguesia, quando orientam concepções que negam ao homem a sua possibilidade de apreensão do real.

Àquela burguesia interessava que a SEED não assumisse a escola única e um currículo orientado pelo princípio educativo do trabalho. Delimitou que a Secretaria da Educação não assumisse uma única concepção de educação, de sorte que, a SEED, ao disseminar diferentes orientações teóricas para o reordenamento do sistema educacional do Paraná, fora, às avessas, fiel a uma única concepção: a ideologia da classe dominante paranaense.

Ao final do primeiro ano da gestão Dias, a SEED publicou o Documento diretriz para a educação desse governo “Projeto pedagógico 1987-1990” (PARANÁ, 1987f). Segundo o Secretário da SEED, Belmiro Valverde Jobim Castor, este Documento traduzia o projeto pedagógico que vinha orientando as ações da SEED. Inicialmente esclareceu que o projeto pedagógico prevalecia sobre todos os demais: administração dos recursos para educação, expansão e “modernização” da rede física de ensino. A atuação da SEED, por melhor que fosse, em qualquer dimensão, “não terá sido coroada de êxito se não resultar em melhorias sensíveis na qualidade da educação oferecida no Estado do Paraná e na ampliação das oportunidades educacionais” (PARANÁ, 1987f, p. V).

Não obstante, esclareceu Castor,

em um país em que os recursos para a educação são tão escasso, a busca da racionalidade administrativa é um imperativo para evitar que os recursos – além de escassos – se percam na burocracia educacional ao invés de chagar ao processo educacional propriamente dito nas escolas (PARANÁ, 1987f, p. V).

Considerando a amplitude do “universo” educacional, Castor argumentou: “quando agimos como se **tudo** fosse importante, acabamos por pulverizar os poucos recursos disponíveis e – então – não se avança significativamente em nada”. Esta fora a justificativa para o Estado “focar” suas ações nas séries iniciais da educação básica, mais especificamente na 1ª e 2ª séries. Para Castor, isto demonstrou a “coragem” da SEED para escolher aquilo que era “**mais** importante e fazê-lo com determinação” (PARANÁ, 1987, p. V, grifos do autor).

Quanto aos aspectos operacionais daquela gestão, a SEED afirmou voltar-se para a valorização dos “recursos humanos” da educação, especialmente o quadro do magistério e a “racionalização do seu uso”. No que tange à escola, 2 objetivos “claros e definidos” foram perseguidos: acabar com a burocracia, dando autonomia às gestões das escolas para prover e decidir sobre o uso dos recursos na própria escola e aproximar a escola da comunidade, para que responda de maneira efetiva aquilo que a comunidade espera dela” (PARANÁ, 1987f). Esta autonomia, segundo Baczinski, diz respeito à gerência, pela comunidade, dos poucos recursos destinados às escolas e do poder decisório para “aceitar e pôr em prática aquilo que se apresenta predeterminado pela hierarquia estatal” (2011, p. 48).

Os fins a atingir, porém, tão claros e bem definidos pelo Secretário não se mostraram coerentes com os meios advogados por este para superar os padrões educacionais vergonhosos no Estado. De acordo com Castor

é através da interação entre os diversos aspectos da atividade educacional que atingiremos, com ajuda de Deus e a colaboração decidida e entusiástica dos educadores e administradores do Paraná, um avanço realmente significativo na educação paranaense” (PARANÁ, 1987f, p. VI).

Obviamente que uma composição heterogênea na direção da SEED se expressaria tanto neste Documento norteador das diretrizes educacionais no Estado de 1987 a 1991 quanto nas práticas e demais publicações oficiais do Estado. Prossigamos com a apresentação do “Projeto pedagógico 1987-1990”. Com o fito de superar, de forma “exequível”, o histórico entrave do tecnicismo na educação, a proposta da gestão Dias fundamentou “sua mensagem política da Educação ao aliar a democratização à competência da escola”. Nesse viés, a educação esteve

voltada para preparar e formar os indivíduos através da transmissão e produção de conteúdos significativos que garantam o aprofundamento e o domínio dos princípios científicos, tecnológicos, filosóficos e artísticos socialmente elaborados, para a construção de cidadãos críticos e participativos do processo de transformação social (PARANÁ, 1987f, p. VII).

A formação humana de que se tratou a defesa da escola democrática burguesa, que prepara o aluno para a democracia, “elevando sua capacidade de

compreensão, a fim de entender a realidade vivida e poder interferir nas ações da sociedade, transformando-a” (1987f, p. VII). Eis, pois, como aludido, a compreensão da educação como um ente autônomo à sociedade. Ideologicamente a superestrutura se colocou sobre a estrutura. À elevação cultural caberia os conflitos sociais, fruto da apropriação privada dos meios de produção. A burguesia transferiu para a escola e para os professores sua dívida com as massas, expropriadas da produção do seu trabalho.

Mas, para a SEED, o trabalho que vinha sendo desenvolvido permitiu que o magistério avançasse nas concepções de escola, aluno, homem e sociedade. Ao tomar consciência da inserção social do indivíduo, uma nova forma de “tratamento” das relações sociais se operou no interior das instituições. Por outro lado, o reconhecimento do vínculo homem e sociedade produziu um repensar da “construção do conhecimento como produto socialmente elaborado”. Isto foi importante para impulsionar a SEED a encontrar

formas de melhorar a qualidade de vida dos seus alunos através de uma educação relevante, que se preocupe em superar a evasão assombrosa e a alienação de papéis e responsabilidades que comprometem a formação do estudante (PARANÁ, 1987f, p. 2).

Em resposta às “pressões sociais e econômicas” daquela época, a SEED empenhou-se por tornar o Projeto pedagógico 1987-1990 “compatível com o desenvolvimento da sociedade paranaense”. Uma vez que o texto se constituiu na tradução dos postulados científicos e nos fins educativos, a dimensão administrativa existia em função da pedagógica. O ponto de partida foi as aspirações e os interesses do povo do Paraná, cuja “redistribuição de benefícios sociais numa perspectiva de maior igualdade” se concretizaria por meio dos órgãos educacionais (PARANÁ, 1987f, p. 3).

A educação foi caracterizada como um “fenômeno social”, o que “não poderia deixar de ser também um fenômeno político”, tradutor de interesses de grupos sociais díspares. O sentido político aqui tratava do aluno sobre o qual recaia o fracasso e a exclusão da escola, cujo ato político vinculou-se a uma, igualmente, política científica e cultural. Esta definiu-se com a “internalização de bens, valores e símbolos que se projetam nas formas de vida e nos modos de conduta, nas diferentes esferas da vida cotidiana” (PARANÁ, 1987f, p. 3).

A instituição escolar, no Documento em exame, trabalhava com todos os produtos culturais, o que demonstrava o papel “ativo” do indivíduo. Aquele, cujo ser “inacabado”, age sobre a natureza e na realidade social, produzindo a cultura humana. Por sua vez, esta é “resultado do trabalho do homem na transformação da natureza, na atribuição de significados às suas realizações e na criação do seu próprio mundo”. Com efeito, o cerne do processo educativo era “trabalhar a serviço da sociedade, que existe, em gérmen, na formação social vigente” (PARANÁ, 1987f, p. 3-4).

A aprendizagem significativa necessitava permitir que o aprendiz partisse da sua cultura de origem para chegar ao conhecimento universal. Tomado o homem como produto das relações sociais, o professor deveria “estimular os alunos a adquirirem uma visão de mundo mais ampla e ao mesmo tempo mais articulada com o seu mundo familiar” (PARANÁ, 1987f, p. 4).

Considerando que a escola não se fazia uma instituição neutra à sociedade que demandava por formação, pontuou-se a necessidade de considerar os avanços científicos da época para organização curricular. Como no currículo há uma centralidade, que se não for cumprida descaracteriza a função da escola, advertiu-se que “não se deve confundir **currículo** com o total de atividades desenvolvidas sob responsabilidade da escola, nem reduzi-lo apenas ao seu conteúdo”. A nova dimensão deste residia em atentar para a prática social do aluno como diretriz para organização do saber escolar e de “toda a relação pedagógica”. Assim, a apropriação do saber elaborado era o ponto de chegada (PARANÁ, 1987f, p. 4, grifo do autor).

A superação dos programas mecânicos de ensino, para a equipe da SEED, exigia que se entendesse a organização curricular

dentro de um quadro mais geral de referência teórica, histórica e política. Sendo assim, a concepção de homem, de sociedade e escola, já explicitados anteriormente, exige um currículo embasado numa política educacional que garanta a socialização do conhecimento como um dos requisitos para se conquistar maior justiça social e econômicas (PARANÁ, 1987f, p. 4-5, grifo do autor).

Por meio do Projeto pedagógico 1987-1990, a SEED, mais uma vez, apresentou os índices paranaenses de acesso à escola; as taxas em torno do analfabetismo, da evasão, da repetência, da seletividade e do rendimento escolar.

Dados que justificaram a prioridade de investimentos no ensino de 1º Grau e na implantação do CBA<sup>31</sup>. Frisou a importância de rever os processos avaliativos e apresentou suas expectativas em relação ao professor. Primeiro definiu a avaliação como um “instrumento dialético” do processo de ensino-aprendizagem. Por ela se mensura o “caminho trilhado” e se indica os “novos rumos a serem perseguidos”.

No que toca o professor, naquele processo, esperou-se uma “interação entre o seu saber e o saber do estudante, respeitando-o como detentor de conhecimentos, ampliando o universo de referências de seu aluno”. Exortou-se a competência técnica e o compromisso político docente, do qual a aprendizagem dependia. Igualmente, deu ênfase à dimensão transformadora do ato educativo. Por fim, a SEED convocou a participação de todos os envolvidos, independente da atribuição, assumir o compromisso com a educação da região (PARANÁ, 1987f, p. 5-6).

Este Documento, como os demais textos oficiais, desencadeou um processo de consulta às direções dos NREs, aos professores e aos dirigentes de escolas estaduais e municipais, até chegar nesta publicação. Segundo Nogueira, Caibar Pereira Magalhães Júnior<sup>32</sup> revisou a versão final deste Documento. Além de uma revisão gramatical fez uma ‘limpeza’ no escrito. Havia ‘coisas absurdas do Belmiro’ como, por exemplo, ‘dimensão logística da educação’. Ao se deparar com os ditos “absurdos”, Magalhães Júnior *apud* Nogueira perguntava: ‘vocês não acham que está muito pegado (sic) a uma visão militarista da coisa, um termo tecnicista?’ (1993, p. 69).

Assim, suprimiu alguns termos que julgou incoerentes com a proposta supracitada, a qual se dizia comprometida com a superação do tecnicismo na educação. Todavia, o corretor revelou, em entrevista à Nogueira, ter se arrependido de ‘limpar’ o texto original, ‘para que se evidenciasse ainda mais a contradição’ (NOGUEIRA, 1993, p. 69)<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> Como nosso objeto de estudo é o currículo de 1º Grau, o CBEP, nesta subseção não explicitamos as ações do Estado para os outros níveis de ensino. Considerando que as 2 séries iniciais da educação básica fora prioridade do governo, o ensino pré-escolar, a Educação Especial, o 2º Grau não tiveram avanços substanciais no acesso e na qualidade entre 1987 e 1990.

<sup>32</sup> Caibar Pereira Magalhães Júnior integrou o Grupo interdepartamental de Língua Portuguesa da SEED, quando da elaboração do Documento “Língua: mundo, mundo vasto mundo”, fora revisor gramatical do Documento “Projeto Pedagógico 1987-1990”.

<sup>33</sup> O leitor poderá constatar as afirmações de Magalhães no texto “Proposta para discussão de filosofia e políticas operacionais na área da Secretaria da educação do Paraná”, texto que já abordamos nesta subseção. Cf.: PARANÁ (1986g, p. 1-6); NOGUEIRA (1993, p. 69).

Debatido, aprovado e corrigido, o texto do Projeto pedagógico 1987-1990, a realidade prática dispensou a fidedignidade do escrito original para desnudar as contradições, lutas e disputas dentro da equipe da SEED. Os meses que seguiram a publicização da diretriz, orientadora da política educacional do governo Dias, revelaram a impossibilidade de o Estado sustentar harmonicamente propostas de representantes científicos de classes irreconciliáveis. Em 1988 aconteceu a segunda fragmentação da equipe da SEED.

No pano de fundo desta divisão localizou-se o retorno dos conflitos corporativistas do ME no Estado. O magistério paranaense, em face de uma desvalorização salarial de 53,49%<sup>34</sup>, desde 1987, deflagrou novas manifestações contra o governo. Durante a campanha, a gestão Dias comprometeu-se em manter as reivindicações trabalhistas e salariais, concedidas na gestão anterior. Porém, o caráter austero que conduzia a racionalidade administrativa dos recursos públicos para educação o “impediu” de cumprir o acordo de campanha.

Mainardes ilustrou o quadro com os seguintes números. Em setembro de 1987, o menor salário do magistério caiu de 3 para 1,9 salários mínimos, em outubro de 1988. Já o maior, que era de 7,3, em março do mesmo ano, caiu para 3,9, em maio de 1989 (1995). Nesse ínterim, o ME elegera uma direção mais combativa na APP, tendo a professora Isolde Benilde Andreatta como representante da Associação. Como o governo permanecera irredutível às reivindicações, o ME, liderado pela APP, deferiu pela greve além de buscar outras formas de apoio<sup>35</sup>.

No dia 16 de agosto, de 1988, mais de mil docentes ocuparam a Assembleia Legislativa do Paraná. Todavia, em vão. Sem o apoio político esperado, parte do ME acampou em alguns NREs, enquanto outros ocuparam as dependências da Assembleia. De alguns NREs foram expulsos por companheiros, cooptados pelo Estado. Da Assembleia Legislativa saíram sob ordem judicial<sup>36</sup>. Dias, à semelhança de Braga, em 1982, quando das manifestações do ME, e, contradizendo seu discurso de apoio aos professores e à educação, à época Senador, manipulava a imprensa. Como Braga fizera, usou dinheiro público para deturpar a legitimidade das manifestações do magistério.

---

<sup>34</sup> Dados do “Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos” (DIEESE), citado por Greczyszn (1999, p. 72).

<sup>35</sup> Esta greve, que durou 47 dias, teve início no dia 5 de agosto de 1988 e terminou no dia 30 de setembro, com o governo irredutível aos reclamos do magistério.

<sup>36</sup> Cf.: O ESTADO DO PARANÁ (1988a, 1988b, 1988c).

A SEED, por meio da imprensa, convocava o retorno dos grevistas para evitar a contratação de novos professores. Divulgou falsos números de adesão à greve. 40% quando a paralisação atingira 70% das escolas. No final de agosto, chegou a 95%. A greve foi interpretada como uma intriga política da oposição que encontrou no ME o meio para “proselitismo”. Nisto, a SEED pedia aos pais que enviassem seus filhos à escola. Castor responsabilizou os grevistas pelas condições precárias que se encontravam as escolas do Paraná<sup>37</sup>.

Como a “ordem do Álvaro era de não se negociar nada”, na tentativa de intimidar a mobilização, Castor anunciou a admissão de 800 professores e o corte de 25% nos salários de 5 mil docentes. Ante a resistência do ME, o procurador geral do Paraná, Wagner Pacheco, noticiou a organização de uma lista de demissões, elaboradas com a contribuição de servidores estatutários da SEED, Secretarias de Administração e Procuradoria Geral<sup>38</sup>. Dias exigia o fim da greve para dialogar e o ME requeria negociações para voltar ao trabalho. O conflito recrudesceu e Dias revelou-se, sobremaneira, reacionário e autoritário.

No dia 30 de agosto, de 1988, mais de 5 mil manifestantes, dentre professores, alunos, lideranças sindicais e religiosas realizaram uma passeata em frente ao Palácio do Iguazu, em Curitiba, tentando negociação. A resposta do Estado fora violenta. Cerca de 400 policiais, alguns da tropa de choque, outros da tropa da cavalaria, munidos de cassetetes, bombas de gás lacrimogêneo, armas com balas de borracha insurgiram violentamente sobre o movimento<sup>39</sup>. Esta ofensiva resultou em dezenas de presos e feridos; centenas de demissões e um desgaste político memorável da gestão Dias.

As reivindicações não se calaram e o governo não cedeu. Após 47 dias de paralisações os professores retornaram ao trabalho, porém, sem seus reclamos serem atendidos. Em 1990, o movimento voltou a se manifestar com uma paralisação que durou 93 dias, a maior da história do magistério paranaense. Nesse clima conflituoso, quando em menor número, dentro do ME, integrava a luta pela superação de concepções de mundo alienadas, se deu a segunda divisão na equipe da SEED.

---

<sup>37</sup> Cf.: O ESTADO DO PARANÁ (1988d, 1988e, 1988f); GRECZYSHN (1999).

<sup>38</sup> Cf.: O ESTADO DO PARANÁ (1988g, 1988h, 1988i); CASTOR (1998).

<sup>39</sup> Cf.: O ESTADO DO PARANÁ (1988j); GAZETO DO POVO (1988); FOLHA DE LONDRINA (1988); CORREIO DE NOTÍCIAS (1988).

A truculência do governo, face à mobilização docente, repercutiu nas eleições para prefeito, em dezembro daquele ano (1988). Curitiba, uma das cidades termômetro-político do PMDB, perdeu o governo para Jaime Lerner, do PDT. Isto ampliou desavenças latentes no grupo entorno da gestão Dias. De acordo com Castor, na esteira das críticas da Secretaria da Fazenda de que ele era muito “leniente” com os professores, o “bode expiatório inicial da derrota do PMDB” fora a greve. Depois, “fustigou-se” a doação de bens públicos, do que se instalou uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). “Então, quando chegou a esse nível, eu achei que já estava na hora de dar por encerrada a missão e caí fora”, revelou Castor (2014)<sup>40</sup>.

A saída do Secretário seguiu-se do desmonte da equipe do DEPG. Além da chefe desse Departamento, outros membros afastaram-se do grupo. Em 1989, os trabalhos da SEED prosseguiram sob o comando de Gilda Poli Rocha Loures, nomeada Secretária. Uma das primeiras medidas de Loures foi recompor o DEPG. Entrementes, a ascensão política do PDT, em Curitiba, decompôs a equipe da SME, que havia concluído a sistematização curricular da sua rede de ensino de pré-escola à 4ª séries.

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SMEC) vinha desenvolvendo um estudo sistemático sobre novas concepções de educação, desde 1983. Ao final de 1988, na contra mão da SEED, aquele grupo consubstanciou no “Currículo Básico: uma Contribuição para a Escola Pública Brasileira” (CBEPB), a Pedagogia Histórico-Crítica como orientação teórico-metodológica para o ensino público da Pré-Escola e 1ª a 4ª séries da educação básica (CURITIBA, 1988a). Ainda que os docentes de Curitiba defendessem uma teoria educacional antagônica à SEED, Loures, considerando esta caminhada, convidou os membros da SMEC para trabalhar na implementação do CBA, em nível estadual.

Duas problemáticas mais imediatas emergiram: uma temporal. A SEED contava com 2 anos para estudar, discutir e concluir uma currículo para a rede pública de ensino do Paraná. Outra teórica. Construir uma proposta curricular com uma reunião de pessoas adeptas de compreensão de mundo, de homem, de

---

<sup>40</sup> Fragmento da entrevista concedida a José Wille, em junho 1998, para o Programa Memória Paranaense, da Rádio CBN, transcrita e publicada em março deste ano na página eletrônica do entrevistador. Cf.: CASTOR (1998).

sociedade e de escola díspares. Comentário oportuno de Gabardo confirma o exposto e a solução encontrada por aqueles pares.

Ao convidar e para aceitar o convite, colocamos condições. Como o Estado já tinha concepção de Ciclo Básico, que teria que ter continuidade por conter uma nova concepção de criança, uma nova concepção de língua portuguesa e conseqüentemente uma percepção diferenciada de ensino-aprendizagem, a gente foi levando conosco algumas pessoas das diferentes áreas, que já tinham uma caminhada, que já tinham repensado a ciência em função de novos princípios. Somente atendidas estas condições é que poderíamos assumir, para nos dois anos sistematizarmos a proposta do currículo básico (2003, p. 22-23).

Loures aceitou as condições descritas. Migraram, portanto, do coletivo envolto na construção do CBEPB, para o DEPG, os docentes Carmen Lúcia Gabardo, Maria Auxiliadora Schmidt, Jussara Maria Tavares Puglielli Santos, Ligia Regina Klein e Odilon Carlos Nunes<sup>41</sup>. Na condição de membros do DEPG e ou consultores científicos, desencadearam ações para a construção de uma proposta curricular que abarcasse as 8 séries do ensino público de 1º Grau do Estado.

O grupo assumiu a difícil tarefa de transplantar para o interior da SEED, e, conseqüentemente, para o sistema educacional deste uma concepção teórica, cujo “destinatário” não é, “como também não o são os autores, o membro partidário, mas o educador”. Este assumira a “concepção histórico-crítica de educação” pelo “compromisso definitivo” de educadores com a “classe trabalhadora”. Dessa forma, seu compromisso político fora com “racionalidade científica e com as condições concretas da história, em função do aluno e da sociedade da qual será protagonista” (CURITIBA, 1988a, p. 16-21).

Todavia, naquele governo, o educador de que tratava a proposta curricular da SMEC, encontrava-se espiritual e materialmente desvalorizado pela SEED, entenda-se, pelo Estado. Aqui cabe o seguinte questionamento: como, em um governo autoritário como Dias, efetivar uma proposta de formação humana que tinha no acesso ao saber sistematizado a

condição necessária para a compreensão da realidade, compreensão que poderá viabilizar a construção de uma concepção

---

<sup>41</sup> Na produção do CBEPB, Gabardo fora diretora do Departamento de Ensino de Curitiba, Schmidt atuou na Divisão de Apoio Técnico Pedagógico; Santos, Nunes e Klein prestaram consultoria científica à SMEC.

de mundo que tenha como horizonte o questionamento da sociedade em classes [?] (CURITIBA, 1988a, p. 29).

Ademais, quando das greves, alguns pares do ME, dentro da SEED, negaram sua classe. Cooptados pelo Estado, atenderam aos interesses da burguesia, ao delatar os manifestantes, ao se calar sobre a legitimidade das reivindicações e ao aplicar medidas disciplinares, sob os ditames do governo. De fato, a defesa do DEPG, em prol da PHC, chegou em um momento escandalosamente contraditório. O Estado negava aos professores a dignidade da produção da sua existência e, ao mesmo tempo, em tese, propunha uma teoria educacional que impulsionava à luta pela emancipação humana.

Saibamos como isto se deu. Antes, porém, situamos brevemente a construção da proposta curricular da SMEC, que influenciou o Estado, por meio da SEED, a adotar a concepção histórico-crítica à Pedagogia oficial.

O calendário eleitoral de 1982 excetuou desse processo, além da escolha de Presidente, a escolha do executivo das cidades área de segurança nacional, estâncias hidrominerais e cidades capitais, como Curitiba, a capital do Paraná. Richa, ao assumir o governo, em 1983, nomeou Maurício Roslindo Fruet, do PMDB, para prefeito desta cidade, que inaugurou um fato inédito na administração pública de Curitiba: nomeou um docente para o, então, Departamento de Educação de Curitiba (DEC), a professora Rosa Maria Achcar Malheiros.

Destarte, no bojo do novo quadro político, que tendera a incrementar mudanças nas políticas educacionais de Estados e municípios, instalou, no DEC, um grupo disposto a superar a tecnocracia da Pedagogia em vigor. As possibilidades de questionamento que se abriam conduziu o DEC repensar 3 elementos do processo de ensino-aprendizagem: o aluno, o educador e a comunidade. Com vistas à promoção da democratização do ensino, reavaliação daquele sistema educacional – através da descentralização, do compromisso com a população e do reconhecimento da função política da educação – implantou-se o Projeto “Escola Aberta” na rede (CURITIBA, 1984, 1986a, p. 1).

O DEC compreendeu, na adoção da Escola Aberta (EA), o meio de superar os pontos críticos do seu sistema de ensino: “houve acertos e desacertos, sendo estes últimos corrigidos no caminho, pois se tratava de inverter uma situação sem contar com lições anteriores”. A partir da EA, se deu uma política de valorização

salarial, plano de carreira e aperfeiçoamento do magistério, com vista ao resgate da sua competência política e técnica. Aqueles educadores, “ressentiam-se” da sua “própria formação deturpada e voltada exclusivamente ao tecnicismo”. Assim, “instrumentalizar o aluno, tornando-o crítico e ativo” dependia de estudos.

Logo, desencadeou-se intenso processo de formação, nas diferentes áreas de ensino via IES e assessoramento sistemático às escolas<sup>42</sup>. Nisto, os textos do professor Dermeval Saviani e os alunos do programa de doutorado da PUC-SP que contribuíam na construção da PHC, fundamentaram aqueles estudos, cursos, debates, seminários. Orientou-se considerar a cultura do aluno e o conhecimento científico acumulado para que aquele aprendiz pudesse ser instrumentalizado para sua atuação crítica e participativa. Todavia, as proposições iniciais da PHC não se fizeram hegemônicas. Concorreu, já no início da gestão Fruet, com a implantação do Ensino Religioso interconfessional na rede pública de ensino, bem como outras propostas, como o Projeto “Escola Renovada Popular”, à luz de Célestin Freinet<sup>43</sup> (CURITIBA; ASSINTEC, 1985a, 1986a, 1988b; 1985).

Em 1985, no processo de eleições livres para as cidades área de segurança nacional, estâncias hidrominerais e cidades capitais, o povo curitibano elegeu Roberto Requião, do PMDB para prefeito. Requião deu abertura ao DEC para prosseguir com seu projeto EA. Nessa empreitada, o professor Ubaldo Martini Puppi, respondeu pelo DEC. O coletivo desta pasta, assessorados, dentre outros, por Wachowicz, Evangelista, Pimenta, Nunes, Klein, Mello – membros do grupo da PUC-SP, em torno da PHC e docentes da UFPR, avançaram nas discussões da EA.

Com efeito, a equipe do DEC passou a defender a implantação da “escola única”, em Curitiba. Do que exigiu formular uma proposta curricular para o ensino público. Assim, o DEC, em conjunto com o “Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba” (IPPUC),<sup>44</sup> definiu uma proposta de política específica de ação

---

<sup>42</sup> A rede pública de ensino de Curitiba possuía em torno de 50 mil alunos, distribuídos em 86 escolas de 1ª a 4ª séries, 6 escolas de 1ª a 8ª séries, 1 escola de 5ª a 8ª séries, 1 escola especializada; 179 classes conveniadas de pré-escola, 90 classes de Educação de Jovens e Adultos e 17 de Educação Especial. Entre 1983 e 1985, o DEC organizou 193 cursos, 6 grandes Seminários, além de estudos, encontros por área do conhecimento abrangendo 7.602 pessoas. Cf.: CURITIBA (1985a, 1986b).

<sup>43</sup> Ao longo de 1985, o DEC, contraditoriamente ofertou cursos, debates, estudos que faziam a defesa da ciência, na mediação do ensino, e, formação, estudos para o “treinamento do corpo docente para o exercício do ensino religioso, bem como o fornecimento do material didático-pedagógico ao corpo docente de 1ª a 8ª série[s]”. Cf.: ASSINTEC (1985, p. 1).

<sup>44</sup> O IPPUC, órgão de autarquia municipal, fora criado no governo de Ivo Arzua Pereira, gestão 1962-1966. Inicialmente, tivera por objetivo disponibilizar técnicos para acompanhar, avaliar o “Plano Preliminar de Urbanismo” para a chamada “Curitiba de amanhã”. Depois ficou responsável por

para a formação escolar. Ao lado da conceituação e caracterização do 1º Grau, desenvolveu-se uma análise histórico-diagnóstica da realidade e da demanda escolar daquele município. Este estudo orientou as prioridades e as intervenções assumidas.

Constatou-se daí que a expansão da educação básica exigia uma melhora na qualidade do ensino, o que culminou na defesa da proposta pedagógica fundamentada na “teoria histórico-crítica” da educação, a PHC. Esta proposta tivera como horizonte a práxis. Nesse sentido, o DEC propiciou assessoramento dos professores de Pré-Escola à 4ª séries<sup>45</sup>. Com o intuito de conscientizar os docentes sobre a proposta da escola única, cuja função caracterizava a socialização do saber sistematizado, iniciou-se por discutir os conteúdos básicos para as diferentes áreas do ensino (CURITIBA, 1985b, 1986b, 1992b, p. 30).

O referido debate sobre a definição dos conteúdos das áreas do ensino: Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, História, Geografia, Educação Artística e Educação Física abarcaram um coletivo de 3.500 educadores. Esses estudos coletivos e, por área do conhecimento, produziram a proposta do CBEPB, fundamentado na PHC, implantada formalmente pela rede pública de ensino do município de Curitiba, em dezembro de 1988.

Já sublinhamos mais que uma vez que nenhuma organização social é a expressão homogênea da concepção de mundo que representa o conjunto de um agrupamento social. Nesse sentido, o quadro teórico que fundamentou o CBEPB não se fez de um grupo coeso, com pressupostos teórico-metodológicos únicos. Ainda que em número reduzido, a afirmativa pode ser comprovada nas referências bibliográficas deste Documento. Destacam-se, dentre os estudiosos da PHC: Saviani, Cury, Mello, Evangelista, Kramer, Newton Duarte<sup>46</sup>, Libâneo; dentre outros autores que embasam esta Pedagogia, Snyders, Pistrak, Vygotsky, Luria, Wallon, Bakhtim, autores como Emília Ferreiro e Jean Piaget<sup>47</sup>.

---

elaborar e encaminhar anteprojeto de Lei sobre o plano urbanístico da cidade; apreciar projetos e ações administrativas; promover condições para implementação de planos setoriais e coordenar o planejamento de diretrizes de governo, ajustadas às diretrizes do Estado.

<sup>45</sup> Esta proposta não contemplou as demais séries do 1º Grau, 5ª a 8ª séries.

<sup>46</sup> Newton Duarte, em 1987, na UFSCAR e sob orientação de Betty Antunes de Oliveira, concluiu a pesquisa de mestrado intitulada “A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar”. Em 1992, na UNICAMP, igualmente sob orientação de Oliveira, defendeu a tese “A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano”. Atualmente, Duarte constitui-se uma das principais referências da PHC.

<sup>47</sup> Cf.: CURITIBA (1988a).

Embora apresente esta divergência no referencial teórico, o CBEPB consubstanciou a adoção, pela rede pública de ensino do município de Curitiba, da PHC como concepção teórica, orientadora da educação pública. Os educadores, na elaboração deste Documento, empenharam-se em construir um Currículo que levasse em conta o desenvolvimento econômico, político, cultural e social daquele período histórico. Para tanto, o CBEPB, norteador daquela práxis pedagógica, elencou, nos blocos do Currículo, os conteúdos que deveriam ser transmitidos e apreendidos pelos alunos, com vistas à sua compreensão da prática social.

Isto significa que aqueles educadores empenharam-se em apresentar uma leitura histórica, desvinculada do horizonte burguês ao qual o saber escolar foi produzido. Definiram-se os conteúdos clássicos, cuja concepção histórica do homem, da sociedade e da educação desdobrar-se-iam num fazer pedagógico que se colocava na luta por recuperar a unidade histórica entre o homem. Tratava-se da luta por uma educação que viabilizasse a apropriação científica do saber elaborado, com vistas a somar na luta ampliada pela superação do modo de produção capitalista.

Em síntese, esta é a proposta que os membros do DEC, então já SME de Curitiba, tentaram defender ao migrar para o Departamento de Ensino de 1º Grau da SEED, em 1989, quando Requião perdeu as eleições municipais no pleito de 1988 e a implementação do CBEPB arrefeceu no município, com o mandado de Jaime Lerner prefeito<sup>48</sup>. Situado o leitor das concepções teóricas dos novos membros da equipe do DEPG, retornamos ao esboço do desenvolvimento das ações da SEED para sistematização de um currículo para rede pública de ensino do Paraná.

O DEPG, com o objetivo de garantir respaldo teórico na construção de um currículo para as 8 séries do ensino de 1º Grau, deu início aos trabalhos apresentando a proposta aos representantes dos NREs. Estes foram incumbidos de levar a nova discussão para as direções das escolas estaduais e SMEs. Gabardo rememorou: “acabamos fazendo uma sistematização em cima do existente, junto com os novos elementos a que chamamos ‘Uma Proposta Preliminar’” (2003, p. 23).

Na sequência encaminhou-se, como era praxe da SEED, o Documento “Proposta Curricular” do CBEP para os NREs, que o estudou e o discutiu. Os representantes dos NREs coletaram as críticas, as sugestões para modificações da

---

<sup>48</sup> Cf.: CURITIBA (1992b, 1996).

Proposta Preliminar e devolveram ao DEPG. Estes, assessorados por docentes das IES, organizaram-se por áreas do conhecimento; ao coletar as proposições das escolas, NREs reelaboraram a versão preliminar de cada área do conhecimento em um documento-síntese com 9 volumes, num total de 800 páginas.

Faltando menos de 5 meses para o fim do mandato Dias, 1 de novembro de 1990, Loures, solicitando “urgência” do retorno<sup>49</sup>, encaminhou para análise, parecer e deliberação do CEE a Proposta Preliminar do CBEP.

O CEE, por meio da Câmara de Ensino do 1º Grau respondeu à SEED com o Parecer nº 001/90, de 6 de dezembro de 1990. A referida análise destacou o “marco” importante que a proposta preliminar do CBEP representava para a melhoria da qualidade da escola pública do Paraná. Implantar “linhas curriculares”, capazes de orientar o trabalho docente no sentido da PHC, além de demonstrar a compreensão de que a educação deveria ser entendida como um processo social – partia do processo social global, representou o reconhecimento de que os professores, “ao lado da competência profissional”, necessitava de um “instrumental adequado para superar a falta de rigor científico e um certo espontaneísmo” (PARANÁ, 1990c, p. 11).

Conforme Parecer, a perspectiva histórico-crítica aludida não entende a problemática educacional com uma visão individualista, que atribui ao professor os problemas que envolvem a educação. Mas, compreende o ‘valor educativo da instrução’, de modo que valoriza a ‘austera exigência de uma ordem e de uma disciplina intelectual’. Esta disciplina é tão importante para o amadurecimento do aprendiz quanto do professor. Ademais, a PHC buscava a superação da divisão do trabalho intelectual do trabalho prático,

fazendo com que a transmissão dos conhecimentos, a formação do caráter e do desenvolvimento do espírito crítico contribuam, simultânea e integradamente, para que o homem seja capaz de ‘responder ao mundo de forma significativa, competente, produtiva, ativa e solidária’ (PARANÁ, 1990c, p. 11).

De acordo com os pareceristas do CEE, o Documento que lhes chegara às mãos expressava o que dizia o nome do Documento: “uma proposta, um conjunto de documentos” que fora colocado à “disposição” para análise. E, desse modo,

---

<sup>49</sup> Cf.: PARANÁ (1990c, p. 15).

caracterizava-se como um Documento inacabado. Nas palavras dos membros do CEE a Proposta Preliminar do CBEP era

um em-aberto, inconcluso e imperfeito, no sentido positivo de uma obra destinada a pro/vocar (chamar, convidar) o debate, a discussão, a controvérsia e a reflexão crítica. Daí podermos afirmar, com tranquilidade, que nem todas as concepções que norteiam as linhas gerais da pro/posta curricular de cada disciplina sejam aceitáveis, pois não deseja ser este Documento a expressão de um novo dogma pedagógico a ser acolhido em acrítica subserviência. Mas, igualmente, é uma Proposta que não pode, nem deve ser descartada a-priori, em conseqüência de simplificações apressadas ou categorizações preconceituosas (PARANÁ, 1990c, p. 11).

À vista do exposto, o CEE aprovou o CBEP como um texto oficial que, *a priori*, orientaria a abertura do debate sobre a problemática educacional do Paraná. Uma proposta a ser debatida e testada no chão da escola; não um Currículo acabado, com coesão teórica capaz de iluminar a prática de ensino da região. Conforme Parecer, à medida que os professores “estudarem-na, discutirem-na, aplicarem-na no cotidiano da sala de aula – e aí perceberão seus limites e possibilidades –, que poderão refletir sobre sua prática”, para reelaborar, acrescentar novos elementos CBEP (PARANÁ, 1990c, p. 12).

Alguns dias depois, o CEE, anexando o Parecer descrito aprovou o CBEP, mediante a Deliberação nº 025/90, de 18 de dezembro de 1990. A aprovação do CBEP referiu-se ao ensino nos estabelecimentos públicos de 1º Grau, incluindo a pré-escola. O artigo 1º, do descrito Documento, orientou que a “implantação” do CBEP deveria se dar de forma “gradativa” na rede estadual de ensino. E, “quando for o caso, na rede municipal de ensino”. À rede privada de ensino designou-se o critério “facultativo” para adotar o CBEP (PARANÁ, 1990b, 1990c, p. 1, p. 12).

A exemplo do período de implementação do CBA, a SEED não possuía clareza dos destinos e objetivos da proposta que apressou-se por implantar. Afirmamos isto, a partir do seguinte. A redação do artigo 1º, da Deliberação que aprovou o CBEP causou muitas dúvidas nos dirigentes municipais de ensino público, quanto à obrigatoriedade da adoção do CBEP. Lembrando que, no momento, encontrava-se em curso a implementação do CBA, nas escolas de 1º Grau. A SEED, ante ao grande número de consultas ao DEPG e sem condições de responder

solicitou parecer explicativo ao CEE sobre o referido dispositivo. Para o que o CEE respondeu da seguinte forma:

A compreensão da escola pública como uma unidade, ainda que plural em suas peculiaridades, não permite sua pulverização, ou mesmo a distinção entre escola pública estadual ou municipal, escola pública rural ou urbana, escola diurna ou noturna. O caráter 'público' da escola, num regime republicano e federativo como no nosso, passa, sem dúvida, não pela uniformidade, mas pela unidade de conteúdos, constitutiva de um conceito único de cidadania, que investigue 'tipos' diversos de cidadão, mas assume a perspectiva do cidadão, igual em seus direitos e em seus deveres (PARANÁ, 1991a, p. 2).

De acordo com o CEE, o texto da Deliberação nº. 025/90 era "claro" ao isentar "tão somente a escola privada". Isto significava que o CBEP deveria ser adotado "por toda a rede pública paranaense" de ensino, cujas redes municipais compõem o sistema de ensino público do Estado (PARANÁ, 1991a, p. 2, grifos do autor).

Não está no escopo deste estudo discutir o processo de implementação do CBEP. Já destacamos estudiosos que se ocuparam disso ao levantarmos as produções bibliográficas sobre a temática "currículo", envolvendo a adoção da PHC, no recorte investigado. Entretanto, pontuamos exemplos que manifestam a negação da PHC, enquanto concepção oficial do Estado para a rede pública de ensino.

No cenário de abertura do calendário eleitoral, quando partidos de oposição chegaram ao poder político, com um aparelho de Estado limitado de viabilizar políticas públicas às massas, discutiram-se a municipalização do 1º Grau. Em 1988, o MEC divulgou estudo que mostrava que o aluno do 1º Grau matriculado na rede estadual de ensino custava 1,3 vezes mais que o aluno matriculado na rede municipal de ensino público<sup>50</sup>. Este estudo subsidiou o debate sobre a transferência da educação básica aos municípios. Vislumbrou-se aí, a possibilidade de superação dos problemas da educação fundamental.

O processo de municipalização, iniciado pelo governo Richa, com a ampliação da rede física de ensino e a disponibilização de verbas, via FUNDEPAR, para a contratação de professores conveniados, representou o início da municipalização do ensino, no Paraná. A partir do estudo indicado, a FUNDEPAR

---

<sup>50</sup> Conforme estudo, o custo anual do aluno paranaense, respectivamente nas redes estadual e municipal era de Cr\$ 350,251 e Cr\$ 267,481 Cruzeiros. Cf.: XAVIER; MARQUES (1988).

desenvolveu pesquisas mais detidas sobre o assunto. Os estudos de natureza administrativa e financeira, além de comprovar os dados acima, demonstraram que a capacidade de atendimento municipal estava ociosa, conforme destacou Mainardes (1995).

A partir daí o Estado firmou o “Protocolo de Intenções”, com 300, dos 371 municípios da região. A medida objetivou “partilhar os serviços e encargos para universalização do ensino básico”, que envolveu transferência gradativa da responsabilidade da educação das séries iniciais para o executivo municipal (MAINARDES, 1995, p. 19). Foi nesse cenário que as SMEs dos municípios de Maringá e de Marechal Cândido Rondon, ao desenvolverem ações para consolidar o Protocolo de Intenções com o Estado, demonstraram a falácia na adoção oficial da PHC, como Pedagogia oficial do governo.

Marechal Cândido Rondon, gestão 1989-1992, foi um dos municípios que se responsabilizou pelo financiamento e oferta do ensino de 1ª a 4ª séries. Com isso, a SME desse município empenhou-se para eliminar o analfabetismo e propiciar uma educação pública “idêntica à educação particular, através de investimentos integrados”. Com o fito de, ao universalizar o acesso e extensão desse ensino à zona rural, racionalizar os recursos, criou a “nuclearização das escolas”. Reuniram, em uma escola fisicamente maior, os alunos de escolas menores. Na implementação do CBA, consonante com a orientação de um “projeto-piloto do governo do Estado”, adotou o “método construtivista como instrumento pedagógico orientador” (BRASIL, 1993c, p. 31-48).

Maringá, no mesmo recorte, implantou a “gestão cooperativa”. Com o objetivo de racionalizar os recursos para expansão da educação básica, esta gestão inseriu-se num projeto político de cunho liberal. Buscou acabar com a burocracia, substituí-la por técnicas administrativas modernas. Logo, terceirizou a administração, quando “administrar o dinheiro público pretendeu aplicar os princípios da economia privada às tarefas públicas” (BRASIL, 1993b, p. 31).

Sobre a orientação teórica, a valorização da espontaneidade no processo didático, comprova que a PHC não aportou no município, entre 1989 e 1992, período que, em tese, compreendeu a implantação e a implementação da PHC, no Paraná. De acordo com a proposta pedagógica da SME de Maringá, “em termos didáticos, o professor ‘deve responder às necessidades dos alunos, não só de aprendizagem,

mas também de participação, compromisso social, brincadeira, alegria, etc.” (BRASIL, 1993b, p. 42)<sup>51</sup>.

Em suma, estes dois exemplos são ilustrativos de que a PHC não se fez hegemônica no Paraná, bem como subsidiam a afirmativa de que a SEED adotou em nível discursivo esta concepção teórica, defendida por intelectuais da classe trabalhadora no aparelho do Estado. De acordo com Baczinski, isso demonstra que a apropriação da PHC, como fundamento das políticas educacionais na região, fora “superficial e inconsistente” (2011, p.121).

Importa assinalar que quando se deu a oficialização do CBEP a implementação do CBA, cuja formação fora à luz do construtivismo, estava em curso. O estudo documental deste período, com exceção do Parecer do CEE, que explicou à SEED o destino do CBEP, não demonstrou medidas que esclarecessem aos NREs, às escolas estaduais e municipais, a alteração na concepção teórica da SEED, a partir de 18 de dezembro de 1990.

Extraímos dos elementos, ora arrolados, sobre o processo de construção do CBEP, que este Documento se constituiu em uma justaposição de propostas com concepções divergentes e, muitas vezes, até antagônicas. Uma vez que a sistematização do CBEP se deu a partir do existente, análogo à normativa gramatical do processo de formação de palavras que, ao compor um novo vocábulo, preserva o teor de radicais diferentes, assim se produziu o CBEP. Etimologicamente o vocábulo “justaposição” compõe-se das palavras: “*juxtã*”, do latim, que significa “perto de, ao lado de”, seguida do verbo “*pōnere*”, também do latim, que refere-se à “colocar, depor”, mais o sufixo “*ção*”<sup>52</sup>.

Portanto, como no processo de formação de palavras por justaposição, que aproxima radicais diferentes para compor um novo vocábulo, assim se deu a criação do CBEP, cujo Documento reuniu propostas pedagógicas diferentes para constituir outro Documento. O CBEP preservou as proposições reformistas, pinceladas com a valorização da socialização do saber erudito do Projeto Pedagógico (1987-1990). Igualmente, conservou o apelo construtivista do projeto do CBA, em curso, e a

---

<sup>51</sup> O individualismo, a meritocracia permeou a educação daquele município, no recorte explicitado. Ilustrativo disso a afirmativa do MEC: “Em **Maringá** (PR) as professoras mais assíduas, cujos alunos e alunas não se evadiam e eram aprovados, recebiam um salário diferenciado”. Cf.: BRASIL (1993d, p. 107, grifo do autor).

<sup>52</sup> Cf.: CUNHA & CINTRA (2008); CUNHA (2010, p. 376-511).

defesa da PHC, na inserção de elementos da proposta curricular de Curitiba – emergindo do velho o novo Documento para a educação do Paraná.

De fato, o governo Dias conseguiu preservar sua ideia inicial para a pasta da educação, quando da sua assunção ao governo do Paraná, orientou a SEED não assumir uma Pedagogia oficial. Mas, direcionar os trabalhos a partir de metas exequíveis. Lembrando que a meta estabelecida para este governo era a universalização das 2 séries iniciais da educação básica. Ao passo que, em processo de negociação com intelectuais da classe trabalhadora, o Estado assumiu a PHC como Pedagogia oficial e incumbiu os representantes científicos de sua classe para suprimir teórica e praticamente influencias de concepções deladoras da propriedade privada.

Fundamentados em Rossi (1993), conclui-se que se institucionalizou uma formação social severamente controlada pela burguesia, cuja hegemonia não se encontrava em crise. Logo, as transformações na formação humana escolar do Paraná, isto é, a mudança de postura educacional defendidas no governo Richa e Dias, deu-se na ótica da classe dominante. Portanto, o descrédito da educação pública paranaense foi produzido pela burguesia ao cercear a recuperação da especificidade da educação escolar.

Aprovado o CBEP, sua socialização com a rede pública de ensino, deu-se no ano seguinte, em 1991, na terceira gestão do PMDB, no governo de Roberto Requião. Nesse ano, cujo governo se esperou mover ações para efetivar a PHC no ensino público do Estado do Paraná, distribuiu-se 90 mil exemplares do Currículo. Passamos, portanto, a caracterização deste Documento.

#### 4.3 A DESCARACTERIZAÇÃO DO “CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ” (1990)

A versão preliminar do “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (CBEP), depois de aprovada pelo CEE, fora socializada em uma publicação da Imprensa Oficial do Estado do Paraná com 216 páginas (PARANÁ, 1990a). Tendo em vista que o DEPG organizou-se por área do conhecimento para discussão, análise e sistematização de uma proposta curricular para o reordenamento do ensino público de 1º Grau, a redação que materializou o CBEP subdividiu o texto final em blocos, com responsabilidades autorais diferentes.

Loures, Secretária da Educação, na ocasião textualmente dirigiu-se aos educadores para consignar a luta “intensa e contínua” que os tivera unidos, a SEED e os educadores, em ações “concretas e efetivas” pela melhoria da qualidade do ensino público paranaense (PARANÁ, 1990a, p. 7).

Definiu o CBEP como o “resultado dessa luta e dessa união”. A publicização do CBEP fora divulgado como o “produto” dos esforços dos educadores da região, que, ao analisar e refletir sua prática, “tendo como meta uma sociedade mais justa”, defendiam o acesso ao conhecimento irrestrito, por meio do Currículo. Segundo Loures, as discussões não poderiam se esgotar, porque a proposta deveria respaldar a “motivação” para ações mais abrangentes, cuja continuidade dependeria daquele coletivo. Tomando a educação como “ação solidária”, os docentes foram convocados a “acreditar e agir, como fizeram ao construir a proposta” (PARANÁ, 1990a, p. 7).

Na sequência, o CBEP constitui-se das redações dos grupos temáticos, por área do conhecimento, que organizaram o Documento. Respectivamente os textos de: “Introdução”, “Fundamentação geral do ensino de 1º Grau: elementar e fundamental”, “Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola”; “Propostas” para a “Pré-Escola” e a “Alfabetização”; “Propostas” para as matérias: “Língua Portuguesa”, “Matemática”, “História”, “Geografia”, “Ciências”, “Educação Artística”, “Educação Física”, “Língua Estrangeira Moderna” e “Organização Social e Política do Brasil” (OSPB), registraram seus autores.

Porém, nem todos consignaram os nomes dos consultores científicos que os acompanharam. Os organizadores das propostas para as matérias de Educação Física, Geografia, História e a proposta para Pré-Escola definiram os autores. As redações de todas as propostas obedecem sucessivamente à ordem textual: “Pressupostos teóricos”; “Encaminhamento metodológico”; “Conteúdos” de cada área do conhecimento, por série, abrangendo da Pré-Escola a 8ª séries; “Avaliação”; “Notas de referência” e “Referência bibliográficas”.

Sobre este último aspecto, o conjunto da obra, isto é o CBEP, apresenta 5 referências da PHC, sendo elas do professor Dermeval Saviani: “Educação: do senso comum à consciência filosófica” (1980a); “Escola de democracia” (1983a); “O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira” (1984c); “A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”

(1986a); “A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar”<sup>53</sup> (1989a). Igualmente figuram junto deste referencial o livro de Paulo Ghiraldelli Júnior “Educação física progressista – a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação brasileira” (1989) e escritos de: Vygotsky, Leontiev, o próprio Karl Marx e Friedrich Engels, Adolfo Sánchez Vázquez<sup>54</sup>; Philippe Ariès, Henri Wallon, Jean Piaget, Bakhtin, Emília Ferreiro, Ana Teberoski, Paulo Freire, Célestin Freinet e Frei Betto.

Embora os organizadores dos grupos temáticos das propostas para Alfabetização, Educação Infantil e a matéria Matemática tenham utilizado as produções de José Carlos Libâneo<sup>55</sup>, Sonia Kramer<sup>56</sup> e Newton Duarte<sup>57</sup> estes escritos são produções do período em que o grupo sistematizador da PHC empenhava-se em compreender o fenômeno educativo para apontar na direção de construir uma teoria da educação brasileira, do que emergiu a PHC. As formulações filosóficas e teórico-metodológicas mais sistemáticas da PHC encontram-se nas produções elencadas no Capítulo III deste trabalho, cujos autores Libâneo, Kramer e Duarte contribuíram na construção. Ademais, como se constatará na sequência, a categoria trabalho foi eixo norteador de algumas propostas do CBEP. Porém, os autores que dela trataram no grupo acerca das discussões da PHC, como: Gaudêncio Frigotto, Acácia Zeneida Kuenzer e Lucília Regina de Souza Machado não foram utilizados como referência para sistematizar estas propostas no CBEP.

Acrescem-se ao quadro teórico do CBEP, as propostas curriculares, para o 1º Grau, do município de Curitiba (1988), dos Estados de São Paulo (1985), Rio de Janeiro (1988), da cidade de Belo Horizonte (1987), Minas Gerais; Projeto de Ensino do Colégio Nossa Senhora Medianeira (1989), Curitiba, e as diretrizes do MEC para o aperfeiçoamento do ensino da Língua Portuguesa (1986).

---

<sup>53</sup> As obras sublinhadas encontram-se na fundamentação teórica geral do ensino de 1º Grau e nas propostas para a Pré-Escola, Geografia, Ciências e Educação Física. Os grupos que elaboraram as propostas para Educação Física, Pré-Escola e Geografia utilizaram o clássico texto de 1983a; o grupo de Ciências usou os textos de 1980a e 1984c, e os autores da fundamentação teórica geral utilizaram os escritos de 1983a, 1984c, 1986a e 1989a. Cf.: PARANÁ (1990a).

<sup>54</sup> Embora Vázquez tenha sido utilizado para fundamentar as questões sobre “a sensibilidade estética”, na proposta para Educação Artística, não consta na bibliografia do CBEP. Cf.: PARANÁ (1990a, p. 146-150); VÁZQUEZ (1978, p. 85-105).

<sup>55</sup> Cf.: LIBÂNEO (1984); PARANÁ (1990a, p. 122).

<sup>56</sup> Cf.: KRAMER (1984, 1986, 1987, 1989); PARANÁ (1990a, p. 34-49).

<sup>57</sup> Cf.: DUARTE (1986); PARANÁ (1990a, p. 79). De Newton Duarte, os autores da proposta para o ensino da Matemática utilizaram o texto de sua dissertação de mestrado, defendida na UFSCAR, em 1987, intitulada “A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar”; pesquisa orientada por Betty Antunes de Oliveira. Cf.: (PARANÁ, 1990a, p. 79).

Ainda sobre as referências do CBEP, a falta de unidade na construção dos componentes curriculares deste pode ser constatada no fato de que nem todos os grupos temáticos consideraram o avanço daquelas forças produtivas para organização dos conteúdos curriculares, como era orientado. Ilustrativo disso é a proposta para o ensino de Matemática que, do total das suas referências, 32,8% circunscreve-se às produções da área no recorte de 1946 a 1979. Já a proposta para OSPB, dentre outros, na sua fundamentação teórica, traz o texto de Helio Jaguaribe “Brasil: reforma ou caos” (1989).

Este estudo subsidiou custos e condições operacionais de programas reformistas para a mobilização de um consenso nacional, como o “Plano Plurianual de Desenvolvimento Social” implantado na década 1990. Apontou que o não esforço por uma reforma social e do Estado empurraria o país para uma situação “irremediável de caos”. As ruas ficariam intransitáveis porque os “bandidos” teriam se apropriado delas. Nesse ambiente de “inviabilidade da existência coletiva”, os mais “capacitados” abandonariam o país, e as instituições democráticas entrariam em colapso, por isso urgia uma reforma (1989, p. 305)<sup>58</sup>, a qual, na esteira do processo de expropriação do trabalhador, a formação escolar converteu-se no meio de viabilizar os conhecimentos necessários à valorização do capital e não a educação para participação efetiva na sociedade.

O acesso à educação se constitui no direito e numa das formas de exercício da cidadania, que se limitou à garantia da igualdade civil e política, não econômica e social. Todavia, a insuficiência do Estado em garantir a universalização do acesso à escola denuncia a contradição deste direito jurídico.

Consoante com o preceito da cidadania, a proposta para a mediação do conteúdo de OSPB compreende, por exemplo, que o estudo dos “direitos humanos na sociedade brasileira” formam para ela. Educar para que o aluno tenha condições de garantir os direitos abstratos da democracia burguesa. O aprendiz deve “conhecer” e “reconhecer” os “direitos e as liberdades dos outros, assegurando o alicerce para a construção de uma sociedade mais humana, digna e justa”

---

<sup>58</sup> Esta pesquisa teve início em agosto de 1985, com o título “Para um novo pacto social”. Dirigida por Jaguaribe e sob responsabilidade acadêmica do Instituto de Políticas e Sociais do Rio de Janeiro investigou as condições para se elevar, de forma consensual, o padrão de vida, a capacitação e a participação política das massas. O resultado, entregue a Sarney em abril de 1986, demonstrou o grau de privação que a classe trabalhadora estava submetida. Isto direcionou o estabelecimento de metas às políticas setoriais para o ano 2.000, tendo como horizonte o consenso de classes. Cf.: JAGUARIBE (1986, 1989).

(PARANÁ, 1990a, p. 213). Trata-se da justiça social na ótica liberal. Conceder alguns direitos para evitar o caos.

Formar para a “cidadania” não se trata, apenas, da defesa da escola única, cujo princípio educativo do trabalho orienta a socialização do saber escolar. Relegar o processo de ensino à busca pela equidade atende às necessidades pragmáticas da produção capitalista. Nisto, imputa exclusivamente ao indivíduo sua condição social, tenha este alcançado um posto na divisão social do trabalho ou tenha se transformado em um degenerado da sociedade, num “bandido” ou coisa do gênero.

Em outra linha da proposta mencionada, os organizadores das Propostas para a Pré-Escola, Alfabetização e para a matéria Ciências, na fundamentação teórica do processo avaliativo, retomaram o Documento “Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão” (PARANÁ, 1986d). Por conseguinte, conceberam a avaliação em sua função social, cujo conjunto de elementos que envolvem o processo, nada mais é que a expressão daquilo que é considerado importante aos indivíduos, à produção da sua existência e à sociedade como um todo.

Destarte, explicitou-se a defesa da escola chamada “sem desvios”, aquela que socializa indistintamente o saber escolar nas suas múltiplas determinações. Trata-se da formação humana que melhor explica o homem, sua relação com a natureza e com os outros membros da organização social a qual pertence. No processo de mediação do saber escolar, o professor é o responsável pela mediação do conhecimento. Sua diretividade deve permitir que o aluno supere o conhecimento fragmentado pela síntese histórica deste.

Assim, a avaliação decorre da apropriação do saber enquanto totalidade, do qual o método torna-se um instrumento dialético. Concomitante à análise do grau de apropriação dos conteúdos pelos alunos, processa-se a crítica da proposta pedagógica. Para tanto, a “heterogeneidade”, ao nível do domínio dos conteúdos, é determinada pela distinção de possibilidades de acesso ao saber. O aprendiz é o parâmetro inicial da diagnose do ensino-aprendizagem. Mas, o fim a atingir é a ampliação elaborada da concepção de mundo deste, com vistas à transformação da sua prática social (PARANÁ, 1990a, p. 33).

Embora os grupos sistematizadores das Propostas para as matérias: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Educação Artística, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e OSPB não tenham utilizado a fundamentação do

Documento em exame, coadunaram com os autores das Propostas para a Pré-Escola, Alfabetização e a matéria Ciências sobre o caráter dinâmico, diagnóstico, cumulativo do instrumento de avaliação (PARANÁ, 1990a).

Importa assinalar que o CBEP apresentou processos avaliativos distintos para os estabelecimentos de ensino estaduais e municipais. Nas escolas estaduais, e nas municipais, a partir da 3ª série, a nota poderia reter o aluno. Já nas séries iniciais da educação básica, 1ª, 2ª e a Pré-Escola, a avaliação dispensou a nota nesse período de escolarização. Esta diferença, dentro do sistema de ensino, decorreu da implementação do CBA, cuja medida caracterizou-se, dentre outras, pela promoção automática do aluno para a 2ª série.

Os pressupostos filosóficos que orientaram as Propostas para a Pré-Escola, Alfabetização, as matérias Língua Portuguesa, Geografia, Ciências, Educação Artística, e aí se incluem o escrito sobre o “desenvolvimento humano e aquisição de conhecimentos”, conceberam o homem historicamente. Definem-no pelo trabalho – um ser físico-biológico-social.

A partir desta premissa os intelectuais que estavam entorno da construção da Proposta para a Pré-Escola, a conceituaram com importante etapa da formação humana, do que sua função social assumiu um papel fundamental no processo de “socialização-individualização” da criança, ou, então, da passagem da anomia à autonomia por meio da heteronomia. Este processo é **“mediatizado pelo conhecimento histórico”**. Logo, jogos e brincadeiras tornam-se estratégias cognitivas no processo de formação, enquanto segunda natureza produzida socialmente (PARANÁ, 1990a, p. 26, grifos do autor).

Neste viés, o movimento humano e a concepção de língua foram entendidos como produtos das objetivações dos indivíduos, desenvolvidos ao longo da prática social deste, em uma sociedade determinada. Assim, a abordagem dos conteúdos que envolveriam o estudo da expressão da consciência corporal, deveria tomar como ponto de partida a concepção burguesa disseminada, que dita a normas de condutas corporais, para, então, reelaborar estes conteúdos do ponto de vista biológico e histórico-crítico (PARANÁ, 1990a).

Quanto à língua, o homem, ao passo que por esta “consolida seus laços societários”, acumula e transmite conhecimentos. A linguagem, como possibilidade de representação do mundo exterior, possibilita a passagem do concreto para representações simbólicas. Logo, dominar a leitura e a escrita no processo de

alfabetização, “é, sobretudo, construir estruturas de pensamento capaz de abstrações mais elaboradas”, que permitam a compreensão sistemática das leis que regem a natureza e a vida em sociedade (PARANÁ, 1990a, p. 35-36).

Isto posto, o domínio do conhecimento artístico e a compreensão da produção cultural existente recaem sobre o entendimento da arte enquanto processo de humanização deste indivíduo. O homem, na produção da sua existência, age sobre a matéria produzindo novas formas de, pelos órgãos do sentido, perceber e captar o mundo. Nesta direção, a arte assume uma concepção de trabalho criador, cujas relações sociais sintetizam-se, nos objetos, a humanidade histórica do conjunto de uma formação social (PARANÁ, 1990a).

A arte é tomada a partir das relações sociais de produção. Consequentemente, busca a superação de padrões institucionalizados pela classe dominante, no sentido de clarificar para o aluno que o trabalho não material, isto é a arte, constitui-se de uma necessidade estética. Nesse sentido, a Educação Artística objetivou desenvolver criticamente a sensibilidade estética, de modo que o aluno tivesse condições de aprimorar sua capacidade perceptiva do mundo, além de enriquecer suas possibilidades criadoras (PARANÁ, 1990a).

Considerando que o homem só se constitui na sua relação com outros indivíduos, participar da vida social coloca a necessidade dele conhecer as formas dessas relações sociais e suas normas de convivência. Aí, o estudo dos conteúdos de Geografia se ocupou das diferentes configurações espaciais ao longo da história. O espaço geográfico assumiu uma concepção de “espaço social”, o que colocou como exigência a compreensão do conceito de trabalho, a ação intencional do homem sobre a natureza para satisfação de suas necessidades (PARANÁ, 1990a, p. 101).

Por sua vez, propôs-se que o estudo da parte física deveria ser estudado em sua íntima relação com a produção da existência humana. Dessa forma, o grupo temático da proposta para a matéria Geografia colocou o horizonte da classe trabalhadora na mediação daquele conteúdo, ao sugerir a compreensão do espaço “enquanto processo histórico desigual e contraditório” (1990a, p. 101).

A proposta para o ensino de História, como os autores dos grupos temáticos em tela, concebeu o homem, o mundo e a educação historicamente. Todavia, privilegiou categorias da corrente historiográfica conhecida como Nova História, ao remeter a importância de compreender o objeto da História em “seus

temas”: as “sociedades no tempo”; a vida no seu “cotidiano”; a vida “imaginária”, a história das “mentalidades”. Já as Propostas para o ensino de Matemática, Língua Estrangeira e OSPB abstiveram de definir suas concepções de homem (PARANÁ, 1990a, p. 82).

Seus respectivos pressupostos teóricos partiram da importância do ensino crítico destas matérias. Elencaram críticas à escola da época, que se fazia falha por socializar mecanicamente os conhecimentos das respectivas áreas. Propuseram a superação da mediação abstrata do ensino com a defesa do conhecimento elaborado, de modo a instrumentalizar o aluno para participar e interferir na sociedade. Indicam possibilidades de transformações da prática social ao nível jurídico da democracia burguesa.

Em linhas gerais, segundo o DEPG, a proposta do CBEP fora desencadeada com a reestruturação do sistema escolar, a partir de 1987, quando da implantação do CBA (PARANÁ, 1990a).

Ao propor um novo encaminhamento teórico-metodológico para o ensino da língua escrita, emergiu a necessidade de reorganização das outras séries do 1º Grau. Daí empreenderam-se ações conjuntas para a reestruturação dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, de Pré-Escola a 8ª séries (PARANÁ, 1990a).

O CBEP, conforme o DEPG, é a expressão do

grau de consciência político-pedagógica atingida pelos educadores paranaenses. As preocupações com a democratização da educação, tanto no que se refere ao atendimento a (sic) todas as crianças em idade escolar, quanto à produção de um ensino de boa qualidade, explicitam-se nesta sistematização (1990a, p. 14).

Considerando que o fim da gestão Dias estava próximo, urgia formalizar o compromisso com o reordenamento do ensino do 1º Grau, assumido ainda no período de campanha, em 1986. O CBEP, portanto, convencionou juridicamente aquele “esforço”, cuja implementação ficou a cargo do governo Requião, a partir de 15 de março de 1991. Implantado o CBEP, o DEPG definiu os recursos necessários à sua consolidação. Previu, de acordo com o “Plano de Aplicação de Recursos do Salário Educação – Quota Estadual” (PSEQE), para o exercício de 1991, a importância de Cr\$ 138.576.000,00 Cruzeiros (PARANÁ, 1991b).

Deste montante, 27,42% seriam para qualificação do QPM do ensino fundamental e o restante para a compra de material de consumo e permanente, respectivamente para as turmas do CBA e de Pré-Escolas à 8ª séries.

Em julho de 1991, a nova equipe da SEED, ao reformular o PSEQE, em virtude da reestimativa de arrecadação daqueles recursos pelo “Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação” (FNDE), alterou o valor para implementação do CBEP, quando deu início à descaracterização da proposta. Ao estimar Cr\$ 534.962.916,00 Cruzeiros para consolidação do CBEP, reduziu para 25,79% a alocação dos recursos para estudos, concentrando o restante para aquisição de material permanente e de consumo (PARANÁ, 1991b).

Quanto à qualificação do magistério, liberou verbas para CETEPAR “aperfeiçoar” o QPM em habilitação para atuar com a Pedagogia Religiosa, nas escolas públicas do Estado<sup>59</sup>. Ao longo de 1991, o magistério recebeu cursos específicos sobre educação ambiental, deficiência física sensorial, atualização de educação religiosa e seminários sobre o livro didático (PARANÁ, 1991b).

O DEPG, ao elaborar o CBEP, 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<sup>60</sup>. 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 Abrahão, na SEED, esta pasta assumiu, a partir de 1991, o compromisso de resgatar este saber nas escolas do Estado.

Requião, à semelhança de Richa, adotou o critério pessoal para a escolha do líder da SEED. Abrahão e o governador eram amigos de longa data. Mas, para o primeiro o “privilegio” da nomeação relacionava-se com sua “militância” na ASSINTEC. Daí levou para a SEED a Filosofia da Associação: valorizar o homem como um todo, do que inclui “enxergar” dentro de uma perspectiva “transcendente”, que, segundo ele, “anda a para e passo com a ciência”. O papel do Ensino Religioso, intermediado pela ASSINTEC, teve por objetivo “abrir para eles [escola,

---

<sup>59</sup> Desde 1989, a SEED, via ASSINTEC, viabilizou formação ao QPM, em Pedagogia Religiosa, com especialização *Lato Sensu*. Até 1991 um convênio com a Universidade São Francisco, SP, formava os professores. A partir de 1991, a PUC, em convênio com a SEED promoveu esta formação. O curso possuía 390 horas, distribuídas em 8 Disciplinas, ministrados em etapas de 5 dias, de 2 em 2 meses. Ao todo a formação levava 2 anos, e as Disciplinas básicas eram: Ciência da Fé; Psicopedagogia Religiosa; Grandes Linhas Teológicas das Religiões e Textos Sagrados das Religiões; Sociologia da Religião; Ética; Didática; Metodologia Científica. Cf.: PARANÁ (1986c); VIDOTTI (1991b).

<sup>60</sup> Cf.: PARANÁ (1986c).

criança e o professor] essa visão do transcendente, que é, na verdade, aquilo que coloca o homem na dimensão verdadeira” (1991, p. 4).

Com o fito de corrigir o CBEP, em 1992, a SEED realizou uma pesquisa com 223.143 famílias, as quais 92% das pessoas em questão manifestaram-se a favor do Ensino Religioso nas escolas públicas. Diante do respaldo do que chamou de “base”, organizou esta matéria

Com todas as exigências curriculares e o rigor metodológico (sic) que se impõe às demais disciplinas, o Ensino Religioso Interconfessional possui seu currículo próprio, horário e espaço definidos nas grades curriculares, formação profissional específica (PARANÁ, 1994c, p. 101)<sup>61</sup>.

Quem possui a autoridade para estabelecer os programas, conteúdos, dosagem e sequenciação adequados ao processo de ensino são os professores, não os pais, salvo docente. Apoiados em Frigotto (1993), concordar com a inserção de formas acríicas de explicar o saber escolar exprime a resistência da classe trabalhadora à escola que ela própria reivindica. Já a consulta do Estado sobre o interesse na mediação pedagógica do Ensino Religioso, nada mais é que mecanismo de expropriação material e intelectual da classe dominante. Oculto, no que pareceu democrático, estava a defesa da educação de acordo com os desígnios burgueses de exploração e alienação dos trabalhadores, desde a mais tenra idade.

Com o acréscimo do Ensino Religioso no sistema público de ensino, o CBEP sofreu sua única alteração, antes de ser “engavetado” pela SEED, momento em que a Imprensa Oficial o reeditou, distribuindo 30 mil exemplares às escolas, no segundo semestre de 1992<sup>62</sup>. Em 1993, haja vista que os recursos do SEQE vinham dando condições para habilitar professores do QPM em Pedagogia Religiosa, a SEED

---

<sup>61</sup> À ocasião, a SEED incumbiu à ASSINTEC da elaboração da proposta para o Ensino Religioso. Conforme os elaboradores da proposta, esta matéria “assimila” os princípios da PHC e “coloca-se como aliada às tendências pedagógicas modernas, que têm como ponto de partida a pessoa concreta, situada historicamente numa classe social e explicita também uma concepção de vida, mundo e de pessoa dentro de uma visão de totalidade”. Nesse sentido, a Educação Religiosa, “além do uso da razão, enfatiza também o lado intuitivo do ser humano, pois o vê como TODO” (PARANÁ, 1992a, p. 21-22, grifo do autor).

<sup>62</sup> A segunda tiragem do CBEP, com mesmo formato gráfico, teve um acréscimo de 62 páginas, a partir da página 216, enxerto correspondente ao texto denominado pela SEED de “Currículo do Ensino Religioso”. Porém, não consta no sumário e na introdução desta segunda edição qualquer menção à incorporação desta matéria à proposta. Cf.: PARANÁ (1990a, 1992a).

implantou, nos NREs e nas Equipes de Ensino, o Serviço de Ensino Religioso (SER), mediante a Resolução nº 6.856/93, de 17 de dezembro de 1993<sup>63</sup>.

O processo que desembocou no abandono do CBEP como proposta pedagógica para o ensino público, em 1992, é ilustrativo tanto do grau de consciência político-pedagógica alcançado pelos professores do Paraná quanto da “adoção” da PHC. Demonstra que este Documento fora compreendido como mais uma medida autoritária do governo. Ao passo que isto reitera a afirmativa da não apropriação da PHC pela grande maioria dos docentes, mostra que a implementação do CBEP se limitou às decisões de gabinete da SEED.

Daí à resistência e o esvaziamento das possibilidades de construir uma proposta efetivamente transformadora. Acompanhemos o engavetamento do CBEP.

A terceira gestão do PMDB (1991-1994) antecedeu a uma experiência traumática de conflitos e de violência do governo sobre os professores. A assunção de Requião ao poder político do Paraná, aconteceu em um contexto, cuja apatia do Estado face às reivindicações do ME, estabeleceu resistência e descrédito destes à política educacional.

Segundo João Antônio Mânfió, Superintendente da Educação, frente a um magistério “amargurado”, antes de propor, resolveram perguntar o que “gostaria de fazer” (1994, p. 39). Com o objetivo de elaborar uma política educacional, “sem querer impor soluções milagrosas”, a SEED, pautou-se na “escuta atenta das demandas da rede”, para elaborar a política para educação do Estado. Esta escuta demonstrou que as escolas possuíam “projetos extracurriculares”<sup>64</sup>, mas não um projeto “pedagógico global”. No segundo semestre de 1991, a SEED perseguiu a meta de “induzir” as escolas a definirem o seu “projeto maior” (PARANÁ, 1992c, p. 5-6).

Desse diálogo com as escolas, extraiu-se que muitas “consideravam o Currículo “do governo” e “seu” o “extracurricular”. No quadro de desvalorização da educação, o Currículo extracurricular era tomado como “conquistas da escola”, num esforço de “legitimação pública”. Portanto, era preciso superar a “dicotomia entre [projeto] curricular e extra-curricular”. No início de 1992, a Superintendência da

---

<sup>63</sup> PARANÁ (1992a, 1992b, 1993a).

<sup>64</sup> Projetos “extracurriculares” ou “especiais” ligados aos temas: ecologia, esporte, línguas estrangeiras modernas, feiras de ciências, bandas e fanfarras, coral, aulas de leitura, laboratórios, aulas de reforços, dentre outros. Em 1991, a demanda das escolas públicas para esses currículos especiais era de 11.500. Cf.: PARANÁ (1992c).

Educação (SE), com intuito de conhecer a forma de trabalho das escolas, solicitou dos chefes de NREs que indicassem, “a seu juízo”, 2 escolas que “ostentassem, perante a comunidade, um grau destacado de atuação e desempenho”<sup>65</sup> (PARANÁ, 1992c, p. 5-6).

O NRE de Curitiba e Região Metropolitana, juntos, indicaram 10 escolas. Ao todo, coletaram 53 sugestões. Na sequência, a SE pediu que estas escolas elaborassem um “dossiê”, na forma de “autorretrato”, por meio do qual explicitassem o trabalho cotidiano da instituição. Em maio de 1992, a SE recebeu os dossiês. Em junho, a SEED criou uma comissão para análise dos relatórios, sob consultoria dos professores Moacir Gadotti e Eronita Silva Barcelos.

Estes dossiês serviram de base para o processo de construção da política educacional de Requião. Nas palavras de Mânfió, a intenção fora “desconstruir o cérebro das pessoas acostumadas a conviver com a burocracia, a citar na ponta da língua teses e autores, mas incapazes de produzir pensamento próprio”. Aqueles dossiês fizeram “veemente denúncia silenciosa contra o onipresente Poder Público”. As escolas estavam “cansadas de ser instrumentalizadas por vontades alheiras (sic) à sua”. Constatou-se que as escolas tinham mais “excelência” do que a burocracia poderia supor: “descobrimos que o professor tem uma grande capacidade de trabalho, de inovação e de transformação e que a escola é ainda um espaço propício para o trabalho docente” (PARANÁ; MÂNFIÓ, 1992c; 1994, p. 8; p. 37-38).

A partir da análise dos autorretratos das escolas, a SEED, no sintético Documento “Uma educação para a modernidade: propostas de ações governamentais para o ensino do Paraná”<sup>66</sup>, formulou sua proposta para a política educacional daquela gestão. O essencial fora: educar é função da escola; fornecer

---

<sup>65</sup> Conforme Tommasi, o resultado desta pesquisa serviu à “Missão de Identificação de Projetos”, realizada pelo do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), no Brasil, em 1992, para estabelecer canais de empréstimos à educação. A missão tivera por objetivo melhorar o acesso e a qualidade dos sistemas escolares, principalmente o de 1º Grau, nos países em desenvolvimento (1996). De acordo com o autor e Mânfió, a exemplo de Minas Gerais e Espírito Santo, o Paraná, nesse ano, contraiu empréstimo de US\$ 200 milhões de dólares com o BIRD (1994; 1996). E, segundo Torres, ante ao, o que o BIRD compreendia como fracasso das tentativas de reformas curriculares, o Banco propôs um novo viés. Estabeleceu oposição entre “currículo prescrito” ou oficial e “currículo efetivo”, aquele realizado na sala de aula (1996, p. 154). Contraditoriamente à máxima do BIRD de incentivar e promover reformas, de acordo com Torres, seu pacote de instruções “desaconselhou” as reformas no “currículo oficial”. Entenda-se, nesse caso, reformas no CBEP. Conforme Torres, a justificativa era de que, o currículo oficial gerava “muitas expectativas”, e, sobretudo porque não traduzia melhorias na sala de aula. Em lugar de um currículo oficial, programado orientou investir no uso de textos escolares, já que encontram-se nos textos a síntese dos conteúdos escolares, que orienta o trabalho tanto do professor, quanto do aluno (1996, p. 154). Cf.: MÂNFIÓ (1994); TORRES (1996, p. 154); TOMMASI (1996).

<sup>66</sup> Este Documento consiste em 2 páginas.

condições para que isto aconteça é função do Estado. **“O governo tem que atuar no logístico, a escola no pedagógico”**. Considerando que o autor da ação pedagógica é o professor, “ele precisa ser respeitado como sujeito de decisão” (PARANÁ; MÂNPIO, 1992c, 1992d; 1994, p. 7, p. 39-40, grifos do autor).

Ao governo cabe mobilizar ações para que o magistério cumpra determinado programa, “mas deve deixar o professor livre para escolher instrumentos e caminhos”. A partir de “Uma educação para modernidade”, autorizou-se todas as escolas públicas elaborarem seus Projetos Pedagógicos (PPs), com a garantia de que a SEED “respeitaria as opções das escolas”. As direções das 53 escolas autorretratadas foram incentivadas a disseminarem a ideia entre seus pares: o plano de governo seria o que as escolas “registrassem” (PARANÁ; MÂNPIO, 1992c, 1992d; 1994, p. 7; p. 39-40).

Para o Superintendente da Educação, aqueles dossiês demonstraram que as escolas estavam em “sintonia com o Estado”. Este “originou” o que deveria ser feito e as escolas “decidiram” como. Para tanto, a SEED fomentou a “pluralidade de visões teóricas, sem renunciar ao seu direito de avaliar as conseqüências que produz[ia]m, prestigiando as que equaciona[va]m melhor a construção da cidadania”. Assegurou-se, assim, o direito de os docentes “continuar ensinando do jeito que vinham fazendo (PARANÁ; MÂNPIO, 1992c; 1994, p. 7-8; p. 40).

Segundo Mânpio, é sabido que há tentativas de imposição de uma hegemonia ideológica, política e filosófica em cima do outro. Todavia, o método adotado pela SEED criou um contexto de maior respeito. Hoje (1994), “existe uma verticalização da informação”. Posicionou-se contra o dogmatismo; a favor do pluralismo. Criou, no professor, a convicção de que o tempo era outro e que ele poderia pensar com “liberdade, fazer experimentos e comunicá-los, que não seria[m] punido[s] por ousadia. Ao contrário, seria[m] premiado[s]” (PARANÁ; MÂNPIO, 1992c; 1994, p. 7-8, p. 40).

Houve resistência, mas na avaliação de Mânpio, era movida por aqueles que guardavam medo de perder o poder. “Pessoas de esquerda, que outrora haviam lutado contra a interferência do governo na educação, achavam que agora, por serem governo, tinham o poder de determinar o que a escola devia fazer”. A SE estava determinada: “a escola vai fazer exatamente aquilo que ela quer”. Não havia sentido ter um plano se a escola não possuía outro. Ao poucos, criou-se um espaço

de autonomia, e para surpresa da SE, “houve uma grande convergência” (1994, p. 40).

O envolvimento dos professores, na construção das propostas pedagógicas, produziu a adesão destes aos projetos enviados à SEED. Os docentes, à época, “se sentiam prestigiados, porque eram autores e atores do plano”, destacou Mânfió. Para o Superintendente, naquele governo, o **“coletivo das escolas chegou mais próximo do desejável”**, por parte da SEED. Diferente se esta **“fizesse um plano e mandasse para as escolas”**. O Estado não poderia ter uma proposta pedagógica, mas política de modo que assegurasse espaço para a pluralidade (1994, p. 40, grifos do autor).

Por isso, a SEED fora contra qualquer tipo de dogma e ortodoxia; não queria o “Estado pedagogo”, que impunha e decidia tudo. A escola e o professor é quem decide. Esta autonomia não causou temor. Ao contrário: a “vontade da escola” era a “vontade dos cidadãos” do Paraná (MÂNFIÓ, 1994, p. 40). Sob o manto de uma instrução que promoveu a compreensão, a tolerância de credos culturais e religiosos; que defendeu a cidadania liberal e que deu aos pais “prioridade de direito na escolha do gênero de instrução”, que fora “ministrada a seus filhos”, estava a incompatibilidade de uma formação que atendesse efetivamente as exigências daquelas forças produtivas (PARANÁ, 1993b, p. 27).

Em outubro de 1992, a SEED publicou o Documento orientador da política educacional, do governo Requião: “Paraná: construindo a escola cidadão”. Este escrito sintetizou os autorretratos de 1992. Mânfió advertiu os professores que não buscassem, no Documento, uma nova fórmula teórica ou ideológica, tampouco que fosse analisado como um manual de Pedagogia. Era a reunião dos 53 dossiês e tinha por objetivo “consustanciar um método de conhecimento do cotidiano da escola, rico e surpreendente, mas geralmente diluído nas rotinas da cotidianidade” (PARANÁ, 1992c, p. 7).

O essencial da escola era a “produção dos alunos e professores e não documentos legais”. Incentivou-se a autonomia das escolas para elaborarem seus PPs livremente. A SEED não almejava “uniformizar, nem matar sua criatividade”. Assim, “Paraná: construindo a escola cidadão” constituiu-se em uma diretriz que unificava ações básicas, com vistas ao cumprimento de suas funções. A partir de 1993, integrou as discussões sobre o planejamento. Na sequência, orientou a elaboração dos PPs das escolas públicas do Paraná (PARANÁ, 1992c, 7-39).

O Estado, diante da não universalização da faixa de escolarização obrigatória, que, em 1992 contava com cerca de 450 mil crianças de 7 a 14 fora da escola, empenhou-se por, então, superar aquela realidade. Quanto ao acesso, tomou empréstimos do BIRD para democratizar o ensino de 1º Grau. Quanto à qualidade, visualizou no CBEP o entrave da reprovação, retenção. Tendo em vista as orientações do BIRD que, contraditoriamente, à sua máxima de promover reformas, desaconselhou medidas reformistas ao currículo oficial<sup>67</sup>, preocupou-se em eliminar o autoritarismo ideológico do Estado “pedagogo”, que tolhia manifestações criativas de abordar o saber escolar. Assim, incentivou o desenvolvimento de experimentos pedagógicos, ideologicamente divulgados como um Estado que promovia a “liberdade” do fazer pedagógico.

Ademais, considerando a falta de sintonia entre os programas extracurriculares das escolas e o programa curricular da SEED, esta pasta desobrigou-se do compromisso de implementar o CBEP. A análise cronológica dos Pareceres e Deliberações da Câmara de Planejamento do CEE, de 1992 a 1994, sobre as reformulações do PSEQE e sobre o Plano de Trabalho da SEED demonstra que o CBEP foi desprezado por aqueles, que em tese, deveriam implementá-lo. Abandono que fora justificado como liberdade de ensinar; contra a tentativa autoritária de impor dogmas à escola.

Os Pareceres e Deliberações do CEE sobre o Plano de Trabalho da SEED e o PSEQE, para o exercício de 1992, no mês de maio desse ano, previu recursos para o financiamento de curso e grupos de estudos, em um total anual de 80 horas, para cada professor. Esta formação, junto ao pedido de aquisição de materiais didáticos pedagógicos específicos das diferentes áreas do conhecimento tivera por objetivo “consolidar” o CBEP, no Estado do Paraná.

Entretanto, o confronto do que afirmamos com a discriminação dos cursos oferecidos pela CETEPAR, no mesmo recorte, explicita a formação em outro viés, daquele exigido para um suposta implementação do CBEP<sup>68</sup>. Como anotado, os professores receberam formação nas áreas de informática, Ensino Religioso, livro didático e programas de saúde, como, por exemplo, prevenção da AIDS. De junho a

---

<sup>67</sup> Cf.: MÂNFIIO (1994); TORRES (1996); TOMMASI (1996).

<sup>68</sup> O leitor poderá constatar nossas afirmações nas referências oficiais: PARANÁ (1992e, 1992f, 1992g, 1992h, 1992i, 1992j, 1992k, 1992l, 1992m, 1992n, 1992o, 1992p, 1992q; 1993c).

dezembro de 1992 o PSEQE e o Plano de Trabalho anual da SEED, juntos, tiveram 6 reformulações.

Para tanto, a proposta para implementação/consolidação do CBEP ficou condicionada à aquisição de material permanente<sup>69</sup> às escolas de Pré-Escola à 8ª séries. Não constando, porém, a formação do professor como medida para materialização do CBEP, na rede oficial de ensino público. Se estabelecêssemos um comparativo entre o valor estipulado pelo DEPG, em julho de 1991, com os recursos prescritos pela SEED, em dezembro de 1992, para implementação do CBEP temos uma redução, que representou 1,057%, daquele valor de Cr\$ 534.962.916,00 Cruzeiros, o que representa Cr\$ 5.655,160,00 Cruzeiros<sup>70</sup>.

Coincidentemente, a receita estipulada referente ao CBEP se deu quando do período de distribuição da segunda edição do CBEP, com acréscimo da matéria Ensino Religioso no Documento. Após este período, 11 de dezembro de 1992, os Pareceres e Deliberações do CEE sobre o PSEQE e o Plano de Trabalho da SEED não registraram recursos para consolidação do CBEP. A partir daí não é mais mencionado nestes atos legais, e os financiamentos são redirecionados ao Projeto da Escola Cidadã.

Encontramos uma última referência ao CBEP na Resolução nº. 6.342/93, de 29 de novembro de 1993<sup>71</sup>. Entretanto, ao invés de viabilizar o CBEP, a SEED

---

<sup>69</sup> Dentre os materiais ditos “permanentes” destacam-se: livros de literatura infanto-juvenil, livros paradidáticos e livros técnico-pedagógicos. Isto significa que a SEED seguiu à risca as orientações do BIRD, quanto à valorização dos textos em sala de aula, uma vez que estes eram tidos como a síntese do saber escolar, seguidos dos métodos orientadores aos professores e alunos.

<sup>70</sup> Cf.: PARANÁ (1991b, 1992r).

<sup>71</sup> Dentre o conjunto de Documentos que levantamos para produzir esta dissertação, identificamos a última menção ao CBEP em 1993. Entretanto, depois de o texto concluído, localizamos a 3ª edição do CBEP, composto e impresso na Imprensa Oficial do Estado Paraná, no governo Jaime Lerner, em 1997. Esta terceira edição do CBEP preservou o texto e o formato gráfico da 1ª edição (1990), registrou os nomes dos consultores teóricos e dos membros da equipe do DEPG de 1990. Manteve o texto da Proposta para o Ensino Religioso da segunda tiragem (1992), agora como “Proposta” e não um “Currículo” para o Ensino Religioso como compreendia os defensores desta matéria no CBEP de 1992 (PARANÁ, 1990a, 1992b, 1994c, 1997). Para a 3ª tiragem do CBEP excluiu-se o texto em que, na ocasião da publicação do Currículo (1990), a ex Secretária da SEED, Gilda Poli Rocha Loures, dirigiu-se aos educadores definindo o CBEP como resultado da “luta” e da “união” intensa e contínua que tivera “unido” a SEED e os educadores em ações “concretas e efetivas” pela melhoria da qualidade do ensino público paranaense, pela defesa do conhecimento irrestrito com vistas a uma sociedade “mais justa” (PARANÁ, 1990a, 1997, p. 7). No CBEP de 1997 suprimiu-se também a responsabilidade autoral da SEED na Proposta para o Ensino Religioso de Pré-Escola a 8ª séries, constado a equipe do DEPG como “colaboradores” na sistematização desta matéria, da qual a ASSINTEC e não esta com a SEED são autores da Disciplina, como fora publicado no Documento de 1992 (PARANÁ, 1992b, 1997, p. 219, p. 219). Acresceu-se, antes da folha de rosto do CBEP de 1997, informações referente à edição, ano e número de exemplares impressos em 1990, 1992 e 1997, respectivamente 1ª edição, 90 mil cópias, 2ª edição, 30 mil e 3ª edição, 5 mil cópias; registrou-se os nomes dos membros da SEED naquele governo, cujo Secretário fora Ramiro Wahraftig,

implantou, a partir de 1 de fevereiro de 1994, o CBA nas 4 séries iniciais da educação básica<sup>72</sup>. No seu Artigo 4º, indicou que os pressupostos teóricos metodológicos daquela implantação do CBA estavam no CBEP (PARANÁ, 1993c), do que se encaixa a advogada liberdade teórico-metodológica assumida; não um respaldo da SEED ao CBEP.

Explicitado o processo de construção e o perfil do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, retornamos ao nosso ponto de partida para, então, respondermos em que medida este Documento é a expressão da PHC?

---

Diretora Geral Mirian de Fatima Zaninelli Wellener, Superintendente Luiz Walter Chalusnhak e Chefe do DPEG Zélia Maria Lopes Marochi. A fonte em exame, como na segunda tiragem do CBEP, não sofreu revisão do conjunto das matérias que compõem o Currículo para além das apontadas. Ademais, não registra no sumário e no texto de introdução do Documento menção à incorporação da Proposta para o Ensino Religioso, embora este faça parte do CBEP desde 1992, omissão que, em estudos futuros, pretendemos investigar dentre outras questões acerca CBEP. Cf.: PARANÁ (1990a, 1992b, 1997).

<sup>72</sup> Cf.: PARANÁ (1992a, 1992b, 1993a).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como demonstramos, no contexto da Guerra Fria, período em que o Brasil vivia sob a égide da ditadura civil militar, produziu-se a negação à arbitrariedade daquele regime. A classe trabalhadora extinguiu, na prática, o aparato jurídico que a impedia de se manifestar. A hegemonia da classe dominante entrou em crise, pois as massas organizadas anteciparam as transformações, momento em que erigiu a necessidade de superação da organização social que subjugava direitos inalienáveis.

No bojo dos embates entre a classe dominante, que lutava para estagnar a história, e as forças progressistas, que lutavam para constituir uma sociedade em novas bases, os educadores superaram a compreensão abstrata do seu trabalho. A partir daí, “trabalhadores” da educação, reunidos no ME, assumiram sua autoridade para tratar das questões que envolviam a problemática educacional. Nesse sentido, produziram estudos, análises, reflexões e críticas acerca da Pedagogia que tivera, verdadeiramente, acionado o movimento de transformação da escola.

Ao passo que os estudos dos intelectuais da educação demonstraram que, historicamente, a burguesia brasileira, na organização dos sistemas educacionais públicos, importara modelos educacionais, apresentou-se a necessidade de construir uma Pedagogia que preservasse a especificidade da escola e do homem brasileiro. Isto significava valorizar as possibilidades objetivas de apropriação do conhecimento científico. Nesse contexto, portanto, emergiu a PHC, quando diferentes segmentos sociais empenhavam-se por superar as privações material e espiritual a que estavam submetidos.

Em meio a essas privações e à insuficiência do sistema escolar público, os intelectuais da educação, que articulavam seu trabalho com a luta de classes, sistematizaram, na PHC, os instrumentos teórico-metodológicos para viabilizar melhores condições da classe trabalhadora exercer pressões por seus interesses econômicos, políticos e culturais. A educação mediada pela PHC contrapôs-se às Pedagogias burguesas que, ao transmitir o saber escolar, no horizonte da classe dominante, privava o aprendiz da apropriação do conhecimento; impedia que se reconhecesse na sua produção, nas suas objetivações e nas relações estabelecidas na prática social.

A PHC situa-se na perspectiva de superação da alienação da consciência que nega a apreensão concreta do real e da participação efetiva dos indivíduos na sociedade. O resgate da especificidade da escola e a qualidade dos processos educativos, à luz da PHC, objetivam contribuir com o fim da essência humana divorciada da existência, para dar lugar às possibilidades efetivas de manifestações da segunda natureza produzida histórica e socialmente.

A criação da PHC se inseriu na luta mais ampla por forçar o movimento da história, com vistas à destruição da sociedade de classes, num período em que os processos formativos perderam sua especificidade, e, sobremaneira, subjogavam os indivíduos à produção. Ao conceber o homem historicamente, o trabalho, enquanto princípio educativo, constituiu-se como o cerne da organização curricular histórico-crítica. No âmbito escolar, a PHC visa contribuir para recuperar a unidade entre os homens, portanto, coloca-se na luta pelo fim da apropriação privada das realizações do trabalho, isto é, na luta pela superação do modo de produção capitalista.

No Paraná, nesse contexto, cujas contestações dos movimentos sociais ampliaram-se, acirraram as denúncias da classe trabalhadora sobre as formas desiguais de apropriação das realizações do trabalho, e se incluíram os limites de acesso à cultura elaborada. Quando da abertura política, a fração burguesa situacionista e oposicionista, insatisfeita com a política econômica do regime militar e do governo Ney Braga, rearticulou-se no PMDB. Nesse ínterim, aproximou-se dos movimentos sociais e congregou distintas forças de oposição à situação. Aí, fez-se intérprete das aspirações do povo neste Estado que, há meio século, assistia a alternância no poder das elites oligarco-campeira e industrial.

Nesse contexto, os intelectuais de esquerda, convidados a atuarem como consultores científicos na construção dos programas de governos de candidatos oposicionistas ao regime militar, tiveram certa liberdade para explicarem a relação sociedade-educação à luz do materialismo histórico dialético. Nesse processo, no final de 1981, as formulações iniciais da PHC chegaram ao Paraná pelas mãos de Lilian Anna Wachowicz, integrante do grupo sistematizador desta Pedagogia na PUC-SP no decorrer dos anos 1980. Wachowicz, ao coordenar o grupo de professores que escreveu a diretriz para educação do, na época, candidato José Richa, defendeu as proposições iniciais da PHC na “Educação Libertária” e enfatizou a causa das privações materiais e espirituais do povo paranaense – a exploração da burguesia local.

Esta fração da classe dominante, fazendo uso do aparelho do Estado, há 50 anos atendia prioritariamente seus próprios interesses em detrimento das necessidades das massas. Entrementes, a precariedade das políticas para educação caracterizava a educação escolar do Paraná como um sistema, cuja mediação do saber escolar inexistia. Todavia, o período pré-eleições fora de esperanças. O discurso peemedebista sinalizava transformações na histórica política de privilégios e clientelismo da região. A suposta liberdade que os dirigentes do PMDB deram aos intelectuais da educação para: criticar, propor e escrever os subsídios para a construção das diretrizes para educação sinalizava aos educadores que se recuperaria a função social da escola pública.

Com o PMDB no governo, a educação seria democratizada. Com a implantação da “Educação Libertária” no sistema público de ensino do Paraná, os filhos dos dominados teriam condições de apropriarem-se dos conhecimentos que eram, até então, de posse dos dominantes. Entretanto, 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.

Ante a defesa dos educadores da disseminação do conhecimento científico, cronologicamente a burguesia incumbiu seus teóricos da defesa da mudança da postura educacional (1983-1986); a SEED não ter um único projeto educacional (1987-1990). E, por fim, a pluralidade de concepções teóricas (1990-1994). A manobra tivera início quando da reunião do Diretório Regional do PMDB, em abril de 1982, para aprovar o texto final do programa de governo deste Partido. Aí, suas lideranças suprimiram a fundamentação teórica que desnudava sua própria classe como produtora da crise da educação e dos conflitos sociais no Estado. Eliminado o conteúdo da “Pedagogia Libertária”, na diretriz para educação, o PMDB comprometeu-se com a democratização do ensino de 1º Grau e a atender reivindicações econômicas do ME.

No escopo deste compromisso, pouco esteve a defesa de uma concepção político-pedagógica que valorizasse a transmissão dos conteúdos escolares na sua totalidade, isto é, a PHC. Porém, o PMDB, fruto de um “consenso” de classes, conquistou o poder político no Paraná por 12 ininterruptos anos (1983-1994). Em 1983, o poder político transferiu-se à fração burguesa a qual constituiu-se numa rearticulação das forças da classe dominante contra a instalação do capital

internacional no Estado. A luta deste grupo tivera por objetivo a defesa dos seus próprios negócios, do que empunhou a bandeira de transformações sociais em nível jurídico da democracia, não a superação da propriedade privada. Alçado o governo, exigia-se um mínimo de coerência. Para divergir da situação, ajustou-se às políticas setoriais ao discurso de oposição do período de campanha.

Ante a sua hegemonia em crise, a classe dominante paranaense, tendo tomado o Estado, suprimiu rapidamente possibilidades de teóricos da classe trabalhadora, alterar a correlação de forças, assumirem a direção da reordenação dos processos formativos no Paraná. Embora políticos de um mesmo Partido, durante os governos Richa, Dias e Requião, houve rupturas de propostas e projetos para a educação.

Característico destes governos foi a composição de equipes heterogêneas na SEED, cujos representantes científicos de classes antagônicas travaram disputas por projetos educacionais igualmente divergentes. As possibilidades de construção de uma “escola sem desvios” permaneceram ao nível abstrato. Ao longo de mais de uma década permitiu-se discutir, criticar e propor alternativas para a política educacional do Paraná. Todavia, a realidade prática demonstrou a incoerência de o Estado ter por objetivo garantir a qualidade da educação pública.

À vista do exposto, tendo se debruçado sobre o processo de construção do CBEP, constatamos, a partir da pesquisa documental, que este evidencia a existência de diferentes concepções de mundo, bem como diferentes níveis de consciência político-pedagógica atingidos no recorte de 1980 a 1994. O trabalho, enquanto categoria explicativa ampliada, não se fez orientador do conjunto das matérias que compõem o CBEP, da mesma forma que a PHC também não foi.

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 se 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.

O histórico desinteresse de boa parte do corpo docente e da burguesia paranaense na gerência do Estado com a problemática da educação, compôs, ao longo daqueles 12 anos de governo (1983-1994), quadros dirigentes sem coesão teórica e metodológica. Ainda que intelectuais da classe trabalhadora manifestassem a intenção de implantar um projeto classista, via Estado, na defesa da PHC, como concepção de educação, estes não lograram êxito. A classe dominante criou as condições que resultaram no desmonte, na divisão mesmo entre os teóricos defensores da PHC.

Enquanto alguns educadores defendiam uma proposta de ensino que resgatava a especificidade da escola pública do Paraná, outros a tomam como um ente etéreo, capaz de, com a readequação interna das instituições de ensino, com a elevação cultural das massas, superar o fosso entre as classes sociais. O Estado, ideologicamente, condicionou a superestrutura à estrutura, bastava acreditar para que a realidade prática se fizesse transformadora da desqualificação da escola que a burguesia produziu.

Ademais, a PHC não se fez hegemônica nas discussões, nas proposições e nos trabalhos de formação dos professores da rede pública de ensino do Paraná. Dentre a grande maioria dos educadores a apropriação da concepção histórico-crítica de educação deu-se de forma incipiente. Acresce-se a isto, a falta de objetividade pedagógica do CBEP para a sala de aula o que acabou fortalecendo as distintas experiências pedagógicas, de modo que o trabalho educativo se deu da forma que o professor quisesse fazê-lo, como se a mediação do ensino fosse ela neutra.

O conservadorismo reagiu aos esforços de construção de um projeto educacional progressista para educação. Os burocratas do Estado trabalharam para fortalecer a perpetuação do *status quo*. Produziram a descontinuidade no encaminhamento da implantação e implementação da PHC, assim como a falta de clareza na direção de ações necessárias à realização de um Currículo histórico-crítico. Mesmo o grupo que sistematizou o CBEP alcançou interpretações diferentes desta Pedagogia. Os novos integrantes do DEPG, nos 2 últimos anos do governo Dias – teoricamente grupo dirigente na construção do CBEP – não conseguiu alterar a correlação de forças dentro do Estado. Diluíram-se os objetivos e o resultado encerrou-se desajustado, isto é, um produto inintencional coletivo de práxis

intencionais individuais, cujo fim atendeu aos interesses dos agentes representantes de uma única classe, ou seja, a classe dominante.

As condições objetivas permitiram criar somente em cima do “existente” da época. Considerando que este existente compunha-se de propostas pedagógicas com concepções de mundo divergentes, a direção e a clareza dos fins a atingir se dissipou. Com base no processo de construção do CBEP, a análise documental demonstra que o Estado, entenda-se a burguesia do Paraná, nunca vislumbrou na PHC um dos meios para a superação dos problemas da educação da região.

A “adoção” oficial desta Pedagogia se deu por força da migração de elementos da equipe da SMC na SEED, em uma conjuntura que o Estado corria o risco de não materializar o “mínimo exequível” definido para a educação, a saber, a reordenação do sistema de ensino de 1º Grau. Nesta linha de raciocínio, a pesquisa sobre o CBEP demonstra que este Documento não é a expressão genuína da PHC, enquanto teoria educacional assumida oficialmente pelo Estado.

O que o Estado assumiu como teoria educacional, cuja proposta, ao nível do senso comum, compreendeu-se como expressão da PHC, foi uma justaposição de propostas pedagógicas, das quais, por mecanismos de ajustamento e negociação com integrantes da SMEC, incorporou elementos da PHC. Ademais, um Currículo histórico-crítico não se faz com 5 referências da orientação filosófica que pretende assumir, tampouco com um quadro teórico com horizontes, por vezes, direção, intelectuais distantes, senão desconexos e divergentes.

Esta falta de coesão teórico-metodológica e o conseqüente esvaziamento das possibilidades da sistematização de um Currículo histórico-crítico fora criado pela classe dominante, no aparelho do Estado. Portanto, a história mostra que, em dezembro deste ano (2014), o magistério do Paraná não comemora 24 anos de efetiva implementação da PHC no seu sistema público de ensino. Contudo, mesmo não sendo a expressão da PHC, este Documento constitui-se em uma das propostas, se não a única, mais desenvolvida que os educadores do Estado do Paraná possuem até o momento.

Sua miscelânea teórica é a tradução da luta de classes no plano da superestrutura. Dito de outro modo é a manifestação das disputas de representantes científicos de classes irreconciliáveis e, até mesmo, intraclasse: uns a serviço do *status quo*, outros na busca do resgate da unidade entre os indivíduos. Por fim, recuperar o processo histórico de construção do CBEP e, com isso, estabelecer as

relações que possibilitem respostas concretas, insere-se no desafio de orientar as possibilidades e limites para a construção de um Currículo efetivamente histórico-crítico no Estado do Paraná.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. **História da pedagogia**. v. IV. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

ABRAHÃO, E. Fundador e ex-presidente da ASSINTEC é o novo secretário da educação. **Boletim da ASSINTEC**. Curitiba, Paraná, ano 15, n. 55, p.1-4, 1991.

ALENCAR, F.; RAMALHO, L. C.; RIBEIRO, M. V. T. **História da sociedade brasileira**. 14. ed., rev. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996. Unidade V, O regime autoritário: a República de 1964 a 1985. p. 394-461.

ALMEIDA, M. C. A proposta da Secretaria da Educação do município de São Paulo. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, Perdizes, São Paulo, ano 6, n. 11, p. 44-46, 1986.

ALVES, N. (Coord.). **Educação e supervisão**: o trabalho coletivo na escola. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

ALVES, N. (Org.). Currículos e programas: como vê-los hoje?. **Cadernos CEDES**, São Paulo, São Paulo, 3. reimp., n. 13, 1987.

ALVES, M. H. M. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 5 ed. Tradução Clóvis de Marques. Petrópolis: Vozes, 1989.

ANDE. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**. Perdizes, São Paulo, ano 1, n. 1, 1981.

ANDE. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**. Carta de princípios. Perdizes, São Paulo, ano 1, n. 1, 1981. p. 57-59.

ANDE. PROFIC: formação integral da criança ou assistencialismo?. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, Perdizes, São Paulo, ano 6, n. 11, p. 56-61, 1986.

ANJOS, A. L. S. **APP Sindicato – 60 anos. Cascavel e região – 40 anos**: história e memória. Cascavel: ASSOESTE, 2008.

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982. Coleção educação contemporânea, Série memória da educação.

ARROYO, M. G. Operários e educadores se identificam: que rumo tomará a educação brasileira?. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cortez; Autores Associados, ano II, n. 5, p. 5-23, jan. 1980.

ASSINTEC. Ata da assembléia geral constituinte da Associação Interconfessional de Curitiba. **Ata nº. 1**. Presidente “ad hoc” Arnaldo P. de Souza. Curitiba, Paraná, 20 jun., 1973. p. 1-5, f. 1-5, jun., 1973.

ASSINTEC. Termo de cooperação mútua que entre si fazem o município de Curitiba e a Associação Interconfessional de Educação de Curitiba. **Termo de Cooperação**. Curitiba, Paraná, 16 de jan., 1985. f. 1-2, jan., 1985.

ASSINTEC. Ata da reunião do conselho diretor da ASSINTEC. **Ata nº. 135**. Presidente Heinz Ehlert. Curitiba, Paraná, 19 de dez., 1991. f. 1-2, dez., 1991.

BACHA, E. L.; MALAN, P. S. A dívida externa brasileira: dos milagres ao fundo. In: STEPAN, A. (Org.). **Democratizando o Brasil**. Tradução Ana Luíza Pinheiro [et. al.]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. Parte II, p. 199-227.

BACZINSKI, A. V. M. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)**: legitimação, resistências e contradições. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. Coleção memória da educação.

BOLLNOW, O. F. **Pedagogia e filosofia da existência**: um ensaio sôbre formas instáveis da educação. Tradução Hermógenes Harada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1971. Educação e tempo presente.

BORGES, V. P. **O que é história**. São Paulo: Brasiliense, 2005. Coleção primeiros passos; 17.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Comunicação Social. Esplanada dos Ministérios. **Educação para todos**. Brasília: [s. n.], 1985.

BRASIL. Centro de Pesquisas para Educação e Cultura. **A democratização do ensino em 15 municípios brasileiros. Documento síntese**. [Brasília]: OCB, 1993a. Série educação e desenvolvimento municipal.

BRASIL. Centro de Pesquisas para Educação e Cultura. **Alternativa para melhoria do ensino**: escolas cooperativas. A experiência de Maringá – PR 1989/1992. [Brasília]: OCB, 1993b. Série educação e desenvolvimento municipal, n. 3.

BRASIL. Centro de Pesquisas para Educação e Cultura. **Educação como prioridade e investimento integrados**. A experiência de Marechal Cândido Rondon

– PR 1989/92. [Brasília]: OCB, 1993c. Série educação e desenvolvimento municipal, n. 4.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Todos pela educação no município**: um desafio para dirigentes. [Brasília]: MEC; CECIP; UNICEF, [1993?d].

CAFÉ, M. H. B. A reformulação do curso de pedagogia. **Inter-Ação – Revista da Faculdade de Educação da UFGO**. Goiânia, Goiás, ano 5, n. 8, p. 11-18. 1º sem., 1981. Número especial.

CAMARGO, E. S. P.; PINO, I. R. Manifesto dos participantes. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cortez; Autores Associados, ano II, n. 6, p. 140-151, jun. 1980.

CAMARGO, J. M. Do milagre à crise: a economia brasileira nos anos oitenta. In: ARIDA, P. (Org.). ABREU, M. P.; FRITSCH, W.; RESENDE, A. L. [et. al.]. **Dívida externa, recessão e ajuda estrutural**: o Brasil diante da crise. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Coleção estudos brasileiros, v. 64, p. 181-206.

CARDOSO, F. H. Prefácio. In: MELLO, G. N. (Coord.). VELLOSO, J. R.; WARDE, M. J.; SILVA, T. R. N. [et. al.]. **Educação e transição democrática**. São Paulo: Cortez; Autores Associados. 1985. Coleção polêmicas do nosso tempo. p. 5-9.

CARNEIRO, D. D. Crise e esperança: 1974-1980. In: ABREU, M. P. (Org.); CARNEIRO, D. D. [et. al.]. **A ordem do progresso**: cem anos de política econômica republicana, 1889-1989. Rio de Janeiro: Campus, 1992. cap. 11, p. 295-322.

CARNEIRO, D. D.; MODIANO, E. Ajuste externo e desequilíbrio interno: 1980-1984. In: ABREU, M. P. (Org.); CARNEIRO, D. D. [et. al.]. **A ordem do progresso**: cem anos de política econômica republicana, 1889-1989. Rio de Janeiro: Campus, 1992. cap. 12, p. 323-346.

CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **HISTEDBR On-line**, Campinas, São Paulo, número especial, p. 309-331, abr., 2011. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/artigos.html>>. Com acesso em jun. 2014.

CASTOR, B. V. J. **Belmiro Valverde no programa Memória Paranaense**. Rádio CBN. Fundação INEPAR. Programa “Memória Paranaense” Original. Curitiba, Paraná. Entrevista concedida a José Wille, em junho de 1998. Disponível em:<<http://www.jws.com.br/2014/03/belmiro-valverde-no-programa-memoria-paranaense-transcricao-da-entrevista-de-1998/>>. Com acesso em jul., 2014.

CAVAGNARI FILHO, G. L. Autonomia militar e construção da potência. In: RIZZO, E. [et. al.]. **As forças armadas no Brasil**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987. Coleção pensando o Brasil, n. 7. p. 57-99.

CHAVES, L. **Por um amanhã de justiça**. Brasília: [s. n.], 1981. Locais (Estado do Paraná), p.71-111.

CEDES. [Comitê de Redação]. Seminário sobre a Lei 5692/71. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano IV, n. 10, p. 153-160, set., 1981.

CEDES. Editorial. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano X, n. 30, p. 3-4, ago., 1988.

CHAUÍ, M. S. Ideologia e educação. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano II, n. 5, p. 24-40, jan., 1980.

CORREIO DE NOTÍCIAS. Política militar reprime manifestação de professor. **Correio de Notícia**, Curitiba, 31 ago., 1988.

COSTELLA, D. Novo currículo de “ensino religioso”: uma abordagem histórica. **Boletim da ASSINTEC**. Curitiba, Paraná, ano 16, n. 57, p.1-2, Curitiba, 1992.

CUNHA, L. A. Pelo ensino público e gratuito. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano IV, n. 12, p. 132-134, set., 1982.

CUNHA, L. A. Por uma escola democrática na América Latina: o nacional, o regional e o unitário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, Distrito Federal, ano 68, n. 159, p. 289-302, maio/ago., 1987.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo; Niterói; Brasília: Cortez; Universidade Federal Fluminense; FLASCO do Brasil, 1995. Biblioteca da educação, Série 1. Escola, v. 17. Cap. 7, Paraná, p. 231-262.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CURITIBA. Departamento de Educação. **Síntese relatório das atividades departamento de educação**. Curitiba, Paraná: [s. n.], 1984. Curitiba participativa.

CURITIBA. Departamento de Educação. **Relatório anual de atividades da Diretoria de educação – 1985**. Curitiba, Paraná: [s. n.], 1985a. Curitiba participativa.

CURITIBA. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC. Departamento de Educação. **Diretrizes educacionais do governo estadual e diagnóstico da rede municipal**. Curitiba: IPPU, 1985b.

CURITIBA. Departamento de Educação. **Escola aberta**: uma abordagem histórica da rede municipal de ensino. Curitiba: [s. n.], 1986a. (mimeo).

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento de Educação. **Relatório geral de atividades**. Curitiba, Paraná: [s. n.], 1986b. Administração Roberto Requião. p. 30-32.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo Básico**: uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba: Imprensa Oficial, 1988a.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **O currículo básico na RME**: uma história começo e meio... .Curitiba, Paraná, 1988b. (mimeo).

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Informações, Estudos e Pesquisas Educacionais. Divisão de Pesquisas Educacionais. **30 anos de educação nos 300 anos de Curitiba**. Curitiba: [s. n.], [1992?a].

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. **Currículo Básico**: dossiê 1980-1992. Curitiba: [s. n.], [1992b].

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Currículo. **Diretriz SME 1973/1996**. Política educacional: uma retrospectiva histórica. Curitiba, Paraná: [s. n.], 1996.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

DELGADO, L. A. N. Diretas-Já: vozes das cidades. In: FERREIRA, J.; REIS, D. A. (Org-s). **Revolução e democracia (1964...)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, Parte 5, As esquerdas e o desafio do tempo presente. p. 409-427.

DELLA CAVA, R. A igreja e a abertura, 1974-1985. In: STEPAN, A. (Org.). **Democratizando o Brasil**. Tradução Ana Luíza Pinheiro [et. al.]. Rio de Janeiro: Paz

e Terra, 1988, Parte III: As contribuições da sociedade civil à democratização, p. 231-273.

DIAS, A. Do ensino no Paraná. In: GEARA, A. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. **Ordenação democrática**: discursos pronunciados pelo Deputado Amadeu Geara. Brasília: Coordenação de Publicações, 1981. Do ensino no Paraná, p. 65-73.

DIAS, A. **Mudar é preciso!**. Senado Federal. Brasília: Centro Gráfico, 1983.

DOMINGUES, J. L.; OKUDA, M. M.; MENDONÇA, T. N. J. Em revista: periódicos de currículo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, Distrito Federal, ano 68, n. 159, p. 461-472, maio/ago., 1987.

DREIFUSS, R. A. Sociedade política armada ou força armada societária?. In: RIZZO, E. [et. al.]. **As forças armadas no Brasil**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987. Coleção pensando o Brasil, n. 7, p. 101-144.

DUARTE, N. **O ensino de matemática na educação de adultos**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

DUARTE, N. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994. Fundamentação teórica, p. 129-149.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: UNICAMP; Cortez & Moraes, ano I, n. 1, set. 1978.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cortez; Autores Associados, ano I, n. 2, jan. 1979.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cortez; Autores Associados, ano II, n. 5, jan. 1980.

EDUCADORES. **Posicionamento de educadores a serviço da SEED/PR**. Curitiba, 1985. (mimeo).

ENGELS, F. Barbárie e civilização. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. v. 3. São Paulo: Alfa-Omega, [197-?].

ESPÍNDOLA, C.; AURAS, M. Movimento docente na UFSC ao longo dos anos oitenta. In: RAMPINELLI, W. J.; OURIQUES, N. **Crítica à razão acadêmica –**

**reflexão sobre a universidade contemporânea**. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2012. p. 165-211.

EVANGELISTA, O. Rede municipal de ensino de Curitiba propõe novo currículo básico. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, Perdizes, São Paulo, ano 6, n. 12, p. 65-66, 1987.

EVANGELISTA, O.; SCHMIDT, M. A. Relação estado/municípios no Paraná: construção ou desconstrução da escola pública de qualidade?. In: VELLOSO, J.; MELLO, G. N.; WACHOWICZ. [et. al.]. **Estado e educação**. Campinas; São Paulo: Papirus; Cedes, Ande; Anped, 1992. Coletânea C. B. E. p. 279-297.

FERNANDES, F. Florestan Fernandes: constituinte e revolução. **Ensaio**. São Paulo, São Paulo, n. 17/18, p. 123-158, [Número especial], 1989. Entrevista concedida à J. Chasin, Ricardo Antunes, Antônio Rago Filho, Paulo Douglas Barsotti, Maria Dolores Prades, fev., 1989.

FERREIRA, D. P. **PFL x PMDB: marchas e contramarchas (1982-2000)**. Goiânia: Alternativa, 2002.

FOLHA DE LONDRINA. Curitiba vira praça de guerra. **Folha de Londrina**, Londrina, p. 9, 31 ago., 1988. Geral.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986. Coleção educação contemporânea.

FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 19, p. 47-57, jan./abr., 1993.

FRIGOTTO, G.; TIRIBA, L. V.; FRANCO, M. C. Pauperização, trabalho e educação: a profissionalização em questão. **Cadernos CEDES**, [América Latina: semelhanças e diferenças], Campinas, Paulo, São Paulo, n. 31, p. 49-62, 1993.

GABARDO, C. L. A implementação da pedagogia histórico-crítica na prefeitura de Curitiba e no Estado do Paraná. 2. ed. **Caderno Pedagógico**. Curitiba, Paraná, n. 1, p. 21-24, abr., 2003.

GARCIA, R. L. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. In: **Cadernos CEDES** [Currículos e programas: como vê-los hoje?], Campinas, São Paulo, 3. reimp., n. 13, p. 45-52, 1987.

GAZETA DO POVO. Centro Cívico vira uma praça de guerra. **Gazeta do Povo**, Curitiba, p. 56, 31 ago., 1988.

GEARA, A. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. **Ordenação democrática**: discursos pronunciados pelo Deputado Amadeu Geara. Brasília: Coordenação de Publicações, 1981. Do ensino no Paraná, p. 65-73.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. A vara teimosa (debatendo com Paolo Nosella). **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano VIII, n. 24, p. 116-145, ago., 1986.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista – a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1989. Coleção espaço, v. 10.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. A pedagogia histórico-crítica no contexto das relações entre a educação e os partidos políticos de esquerda na República. **Pro-Posições**. Campinas, São Paulo v. 3, p. 22-36, dez., 1990.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor. Cap. VI, p. 204-222.

GÓES, W. O porquê da abertura I. In: LAMOUNIER, B.; FARIA, J. E. (Org-s). **O futuro da abertura**: um debate. São Paulo: Cortez; IDESP, 1981. p. 9-32.

GRECZYSHN, E. T. O protesto do saber: história das lutas dos professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná (1982-1988). 1999. 97 f. Monografia (Pós-Graduação *Lato Sensu* em História). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, Paraná, 1999.

HOBBSAWM, H. Renascendo das cinzas. In: BOBBIO, N. [et. al.]. BLACBURN, R. (Org.). **Depois da queda**: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. Tradução Maria Inês Rolin; Susan Semler; Luis Krausz. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 255-270.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Fundação Édson Vieira. **O Paraná reinventado**: política e governo. Curitiba: IPARDES, 1989a. Projeto histórica política do Paraná, primeiro documento.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Fundação Édson Vieira. **Resultados eleitorais, Paraná (1945-1982)**. 2. ed. Curitiba: IPARDES, 1989b. Projeto história política do Paraná, Segundo documento.

IPARDES. Secretaria de Estado da Educação. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Fundação Édson Vieira. Departamento de Pesquisas e Planejamento. **Boletim informativo dados e informações educacionais**. v. 2, n. 2. Curitiba: FUNDEPAR, 1990.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Fundação Edison Vieira. **Economia paranaense**: desempenho recente e cenário de curto prazo. Curitiba: IPARDES, 1991.

JAGUARIBE, H. [et. al.]. **Brasil, 2000 – para um novo pacto social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Estudos brasileiros, v. 95.

JAGUARIBE, H. [et. al.]. **Brasil**: reforma ou caos. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

JORNAL DA EDUCAÇÃO. III Conferência brasileira de educação. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano VI, n. 17, p. 164-168, abr., 1984.

JORNAL DO PROFESSOR. As reivindicações da classe no início do governo Richa. **Jornal do Professor**. Curitiba, Paraná, ano 1, n. 1, p. 5-10, out., 1985.

JORNAL 30 DE AGOSTO. Os professores não esqueceram 30 de agosto. **Jornal 30 de Agosto**. [Curitiba], [Paraná]: APP Sindicato, [n. 4], [199-?].

KINZO, M. D. G. **Oposição e autoritarismo gênese trajetória do MDB**: 1966-1979. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1988.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neve; Alderico Toríbio. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Rumos da cultura moderna, v. 26.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2. ed. Rio de Janeiro: Archiamé, 1984. Série universidade. Educação, v. 20.

KRAMER, S. (Org.) **Alfabetização**: dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986. Parte II, Propostas, p. 99-162.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. p. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano IX, n. 28, p. 12-31, dez., 1987.

KRAMER, S. (Org.). PEREIRA, A. B. C.; OSWALD, M. L. M. B.; ASSIS, R. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1989. Série educação em ação.

KUENZER, A. Z.; MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (Org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982. Coleção espaço, n. 2. p. 29-52.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, A. Z. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, L. R. S.; NEVES, M. A.; FRIGOTTO, G. [et. al.]. **Trabalho e educação**. Campinas; São Paulo: Papirus; CEDES; ANDE; ANPED, 1992. p. 113-128. Coleção CBE.

KUIAVA, J. “Os bárbaros estão chegando”: o processo de democratização do governo Richa no Paraná. 1993. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Estudos Avançados em Educação. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993.

KUNHAVALIK, J. P. Ney Braga: trajetória política e bases do poder. In: OLIVEIRA, R. C. (Org.). SALLES, J. O.; KUNHAVALIK, J. P. **A construção do Paraná moderno**: políticos e política no Governo do Paraná de 1930 a 1980. Curitiba: SETI, 2004. p. 227-412.

LAGO, L. A. C. A retomada do crescimento e as distorções do “milagre”: 1967-1973. In: ABREU, M. P. (Org.); CARNEIRO, D. D. [et. al.]. **A ordem do progresso**: cem anos de política econômica republicana, 1889-1989. Rio de Janeiro: Campus, 1992. cap. 10, p. 233-294.

LAMOUNIER, B. Apontamentos sobre a questão democrática brasileira. In: ROUQUIÉ, A.; LAMOUNIER, B.; SCHVARZER, J. (Org-s). **Como nascem as democracias**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 104-140.

LAMOUNIER, B. O “Brasil autoritário” revisitado: o impacto das eleições sobre a abertura. In: STEPAN, A. (Org.). **Democratizando o Brasil**. Tradução Ana Luíza Pinheiro [et. al.]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. Parte I, A abertura do autoritarismo: origens e dinâmica, p. 83-134.

LAZARINI, A. Q. A relação entre o capital e a educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos. 2010. 528 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984. Coleção educar.

LIBÂNEO, J. C. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, Perdizes, São Paulo, ano 11, n. 6, p. 5-13, 1986.

LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. **Fontes, história e historiografia da educação**. (Org-s). Campinas, São Paulo; Curitiba: Autores Associados; HISTEBR; PUC-PR. Coleção memória da educação. 2004. p. 141-154.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. 15 anos do HISTEDBR: história e situação atual. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org-s). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. Coleção educação contemporânea. Parte IV, p. 145-163.

LOMBARDI, J. C. Grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). **Acervo**, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1/2, p. 183-196, jan./dez 2005.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Campinas, São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 2009. Coleção memória da educação.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismos e positivismo na sociologia do conhecimento**. 4. ed. Tradução Juarez Guimarães; Suzanne Felicie Léwy. São Paulo: Busca Vida, 1987.

MAIA, E. M.; GARCIA, R. L. **Uma orientação educacional nova para uma escola nova**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1986. Coleção espaço, n. 5.

MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MAGALHÃES, C. H. F. Limites e desafios para objetivação da pedagogia histórico-crítica na prática escolar. 233 f. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2010.

MAIRNARDES, J. Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade (Avaliação do CBA no município de Ponta Grossa – PR). 238 f. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 1995.

MANACORDA, Paola M. **Lavoro e intelligenza nell'età microelettronica**. Milano [Itália]: Presenze; Feltrinelli, 1984.

MÂNFIU, A. J. Autonomia. No Paraná, a escola pública faz o que quer. Entrevista concedida a Jose Luiz Coelho Frare, em setembro de 1994. In: NOVA ESCOLA. **Nova Escola**. São Paulo, São Paulo, p. 36-40, set., 1994.

MANFREDI, S. M. **Educação sindical entre o conformismo e a crítica**. São Paulo: Loyola, 1986. Coleção educação popular, n. 6.

MARX, K. Manifesto do Partido Comunista. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**, v. 1, São Paulo: Alfa-Omega, [197-?]. p. 21-47.

MELLO, G. N.; VELLOSO, J. R.; CUNHA, L. A. [et. al.]. Apresentação. In: CBE – I CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1980, São Paulo. **Anais da 1ª Conferência Brasileira de educação**, São Paulo: Cortez, set., 1981. p. 1-2.

MELLO, G. N. Prefácio. In: MELLO, G. N. (Org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982. Coleção espaço, n. 2. p. 9-17.

MELLO, G. N. Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil. In: ALVES, N. (Coord.). MELLO, G. N.; SILVA, T. R. N.; RONCA, A. C. C. [et. al.]. **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Autores Associados, 1984, p.11-22.

MELLO, G. N. Ensino de 1º grau: as estratégias da transição democrática. MELLO, G. N. (Coord.). VELLOSO, J. R.; WARDE, M. J.; SILVA, T. R. N. [et. al.]. **Educação e transição democrática**. São Paulo: Cortez; Autores Associados. 1985. Coleção polêmicas do nosso tempo. p. 13-43.

MOTTA, R. P. S. O MDB e as esquerdas. In: FERREIRA, J.; REIS, D. A. (Org-s). **Revolução e democracia (1964...)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, As esquerdas no Brasil, v. 3, Parte 4: As esquerdas e a ditadura civil-militar, p. 283-302.

NAGAMINE, J. M. **Universidade e compromisso social: a experiência da reforma da PUC de São Paulo**. São Paulo: EDUC; Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

NOGUEIRA, F. M. G. Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta. 102 f. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

NOGUEIRA, F. M. G. **Políticas educacionais do estado do Paraná na década de 1980 e a pedagogia histórico-crítica**. Cascavel, Paraná: EDUNIOESTE, 2012.

NORONHA, O. M. Educação de primeiro grau: do saber fazer ao fazer saber. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, São Paulo, ano 1, n. 5, p. 37-38, 1982.

NOSELLA, P. Educação tradicional e educação moderna: debatendo com Saviani. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano VIII, n. 23, p. 106-135, abr., 1986.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

NOSELLA, P. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 177-203, jan./abr., 2010b.

NOVA ESCOLA. Reforma. Paraná amplia ciclo básico para três anos. **Nova Escola**. São Paulo, São Paulo, p. 39, nov., 1993. Elias Abrahão, entrevista concedida a Cláudio Feldens, novembro de 1993.

O ESTADO DO PARANÁ. Professor em greve ocupa a Assembléia Legislativa. **O Estado do Paraná**, Curitiba, p. 8, 17 ago., 1988a.

O ESTADO DO PARANÁ. Professores invadem núcleo e são expulsos. **O Estado do Paraná**, Curitiba, p. 8, 24 ago., 1988b.

O ESTADO DO PARANÁ. Professores deixam a Assembleia Legislativa. **O Estado do Paraná**, Curitiba, p. 8, 01 set., 1988c. Página da educação.

O ESTADO DO PARANÁ. Paralisação atinge só grandes centros. **O Estado do Paraná**, Curitiba, p. 8, 17 ago., 1988d.

O ESTADO DO PARANÁ. Greve política. **O Estado do Paraná**, Curitiba, p. 4, 24 ago., 1988e.

O ESTADO DO PARANÁ. Secretaria substitui professores em greve. **O Estado do Paraná**, Curitiba, 23 ago., 1988f.

O ESTADO DO PARANÁ. Governo do Estado descontou dias de greve. **O Estado do Paraná**, Curitiba, p. 8, 19 ago., 1988g. Geral.

O ESTADO DO PARANÁ. O dia a dia de uma greve que só quer justiça. **O Estado do Paraná**, Curitiba, p. 16, 04 set., 1988h. Página da educação.

O ESTADO DO PARANÁ. Demissão dos professores começa na semana que vem. **O Estado do Paraná**, Curitiba, p. 8, 26 ago., 1988i. Página da educação.

O ESTADO DO PARANÁ. Professores e política chegam ao confronto. **O Estado do Paraná**, Curitiba, p. 8, 31 ago., 1988j. Geral.

OLIVEIRA, R. M. H. B. A pedagogia histórico-crítica: propostas pedagógicas à sua implementação. 168 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação: Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, Mato Grosso do Sul. 2007.

OURIQUES, N. Ciência e pós-graduação na universidade brasileira. In: RAMPINELLI, W. J.; OURIQUES, N. **Crítica à razão acadêmica – reflexão sobre a universidade contemporânea**. 2. ed. rev. Florianópolis: Insultar, 2012. p. 73-107.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Políticas SEED-PR; fundamentos e explicitação**. 3. ed. Curitiba: [Imprensa Oficial], 1984a.

PARANÁ. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Atos do Poder Executivo, nº. 1.914. Ano LXXI. Lei nº. 7961, de 23 de novembro de 1984. Dispõe sobre a escolha, mediante eleição direta, de diretores de estabelecimentos de ensino de 1º e 2º Graus. Curitiba, Paraná, 1984b.

PARANÁ. União Paranaense dos Estudantes de 1º e 2º Graus. Concurso de Redação. **Democracia se aprende na escola**. Curitiba: [s. n.], 1984c.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Planejamento Setorial. **A democratização do ensino**. Curitiba: [Imprensa Oficial], 1986a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Assuntos Universitários. **O ensino superior do Paraná – 1981-1985**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1986b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1986c.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Gabinete do Secretário. [Ofício, s/num., SEED-GS, PR, 1986]. Curitiba: [Imprensa Oficial], [1986d]. f. 1., out., 1986d.

PARANÁ. Resolução nº. 4.854/86, de 12 de novembro de 1986. Dispõe sobre a implantação do Serviço de Educação Religiosa nos Núcleos Regionais de Educação, junto às equipes de ensino dos estabelecimentos de ensino público de 1º e 2º Graus. Curitiba, Paraná, 1986. f. 1, nov., 1986e.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Departamento de Ensino de Segundo Grau. Departamento de Supletivo. CETEPAR. Grupo de Língua Portuguesa da SEED. Encontro de língua portuguesa. **Língua: “mundo mundo vasto mundo”**. Curitiba, Paraná: [s. n.], ago., 1987a.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Legislação e Normas. Relatora Chloris Casagrande Justen. Deliberação nº. 004/87, de 3 de maio de 1987. Dispõe sobre normas para reformulação do Núcleo Comum para currículos de 1º e 2º Graus no sistema estadual de ensino público. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo nº. 140/87, f. 1-4, maio, 1987b.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria Extraordinária para Assuntos de Comunicação Social. **Discurso do Exmo. Sr. governador Álvaro Fernandes Dias**. Curitiba: [Imprensa Oficial], 15 de mar., 1987c.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Reorganização da escola pública de 1º Grau**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], 1987d.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Departamento de Ensino de Segundo Grau. Departamento de Supletivo. CETEPAR. Grupo de Língua Portuguesa da SEED. Encontro de língua portuguesa. **Língua**: “mundo mundo vasto mundo”. 2. ver. Curitiba, Paraná: [s. n.], out., 1987e.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Projeto Pedagógico 1987-1990**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], 1987f.

PARANÁ. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Atos do Poder Executivo, nº. 2.731. Ano LXXIV. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº. 2.545/88, de 14 de março de 1988. Dispõe sobre a instituição do Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas de 1º Grau da Rede estadual de ensino. Curitiba, Paraná: [s. n.], 1988. f. 1-2, mar., 1988a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº. 744/88, de 22 de março de 1988. Dispõe sobre a autorização para a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização nos estabelecimentos da rede estadual de ensino que mantêm as séries iniciais do 1º Grau. Curitiba, Paraná: [s.n.], 1988. f. 1-3, mar., 1988b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. [Departamento de Ensino de 2º Grau]. **Proposta de reestruturação do ensino de 2º Grau**. Curitiba: [Imprensa Oficial], 1988c.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº. 3.641/89, de 22 de dezembro de 1989. Dispõe sobre a expansão do Ciclo Básico de Alfabetização para todos os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. Curitiba, Paraná: [s.n.], 1989. f. 1, dez., 1989.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], 1990a.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino de 1º Grau. Relator Teófilo Bacha Filho. Deliberação nº. 025/90, de 18 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a homologação de aprovação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo nº. 384/90, f. 1-2, dez., 1990b.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino de 1º Grau. Relator Teófilo Bacha Filho. Parecer nº. 001/90, de 06 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a análise, parecer e deliberação da proposta curricular do Departamento de Ensino de 1º Grau, Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo nº. 384/90, f. 1-17, dez., 1990c.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino de 1º Grau. Relator Teófilo Bacha Filho. Parecer nº. 242/91, de 04 de outubro de 1991. Dispõe sobre consulta ao artigo 1º da Deliberação nº. 025/90-CEE. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo nº. 546/91, f. 1-3, out., 1991a.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Planejamento. Relator Léo Kessel. Parecer nº. 003/91, de 05 de julho de 1991. Dispõe sobre a reformulação do plano de aplicação de recursos do salário educação – quota estadual, exercício de 1991. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo nº. 268/91, f. 1-15, jul., 1991b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Associação Interconfessional de Educação de Curitiba. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná. Ensino religioso**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], 1992a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná**. 2. ed. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], 1992b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Paraná: construindo a escola cidadã**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], [1992c].

PARANÁ. [Secretaria de Estado da Educação]. [Superintendência de Educação]. **Uma educação para a modernidade**: propostas de ações governamentais para o ensino do Paraná. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], [1992d].

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Planejamento. Relatora Lilian Anna Wachowicz. Parecer nº. 002/92, de 19 de maio de 1992. Dispõe sobre o plano de trabalho anual da Secretaria de Estado da Educação, para 1992, a ser financiado com recursos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo nº. 107/92 – B, f. 1-13, maio., 1992e.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Planejamento. Relatora Lilian Anna Wachowicz. Deliberação nº. 008/92, de 19 de maio de 1992. Dispõe sobre o plano de trabalho anual da Secretaria de Estado da Educação, para 1992, a ser financiado com recursos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo nº. 107/92 – B, f. 1-13, maio., 1992f.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Planejamento. Relator David Carneiro Júnior. Parecer nº. 004/92, de 04 de junho de 1992. Dispõe sobre a reformulação do plano de aplicação de recursos do Salário Educação – Quota Estadual, para o exercício de 1992. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo nº. 158/92, f. 1-17, jun., 1992g.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Planejamento. Relator David Carneiro Júnior. Deliberação nº. 011/92, de 05 de junho de 1992. Dispõe sobre a reformulação do plano de aplicação de recursos do Salário Educação – Quota Estadual, para o exercício de 1992. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo nº. 158/92, f. 1-3, jun., 1992h.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Planejamento. Relatora Lilian Anna Wachowicz. Deliberação nº. 013/92, de 25 de junho de 1992. Dispõe sobre o plano de trabalho anual da Secretaria de Estado da Educação, para 1992, a ser financiado com recursos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo nº. 107/92 – B, f. 1-3, jun., 1992i.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Planejamento. Relator Léo Kessel. Parecer nº. 006/92, de 05 de agosto de 1992. Dispõe sobre a reformulação do plano de aplicação de recursos do Salário Educação – Quota Estadual, para o exercício de 1992. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo nº. 206/92, f. 1-4, ago., 1992j.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Planejamento. Relator Léo Kessel. Deliberação nº. 015/92, de 05 de agosto de 1992. Dispõe sobre a reformulação do Plano de Aplicação de Recursos do Salário Educação – Quota Estadual, para o exercício de 1992. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo nº. 206/92, f. 1-3, ago., 1992k.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Planejamento. Relator Léo Kessel. Parecer nº. 007/92, de 02 de setembro de 1992. Dispõe sobre a reformulação do plano de aplicação de recursos do Salário Educação – Quota Estadual, para o exercício de 1992. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo nº. 246/92, f. 1-4, set., 1992l.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Planejamento. Relator Léo Kessel. Deliberação nº. 016/92, de 02 de setembro de 1992. Dispõe sobre a reformulação do Plano de Aplicação de Recursos do Salário Educação – Quota Estadual, para o exercício de 1992. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo nº. 246/92, f. 1-3, set., 1992m.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Planejamento. Relator Léo Kessel. Parecer nº. 009/92, de 10 de novembro de 1992. Dispõe sobre a reformulação do plano de aplicação de recursos do Salário Educação – Quota Estadual, para o exercício de 1992. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo nº. 350/92, f. 1-5, nov., 1992n.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Planejamento. Relator Léo Kessel. Deliberação nº. 020/92, de 13 de novembro de 1992. Dispõe sobre a reformulação do Plano de Aplicação de Recursos do Salário Educação – Quota Estadual, para o exercício de 1992. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo nº. 350/92, f. 1-3, nov., 1992o.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Planejamento. Relator David Carneiro Júnior. Parecer nº. 012/92, de 10 de dezembro de 1992. Dispõe sobre a reformulação do plano de aplicação de recursos do Salário Educação – Quota Estadual, para o exercício de 1992. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo nº. 404/92, f. 1-4, dez., 1992p.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Planejamento. Relator David Carneiro Júnior. Deliberação nº. 027/92, de 11 de dezembro de 1992. Dispõe sobre a reformulação do Plano de Aplicação de Recursos do Salário Educação – Quota Estadual, para o exercício de 1992. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo nº. 404/92, f. 1-3, dez., 1992q.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Gabinete do Secretário. Resolução nº. 6.856/93 de 17 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a implantação do Serviço de Ensino Religioso nos Núcleos Regionais de Educação, Equipe de Ensino, formado com Quadro Próprio do Magistério. Curitiba, Paraná, f. 1-3, dez., 1993a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania. Coordenadoria dos Direitos da Cidadania – CODIC. **A cidadania ao alcance de todos**. Curitiba, Paraná: Imprensa Oficial, 1993b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Gabinete do Secretário. Resolução nº. 6.342/93 de 29 de novembro de 1993. Dispõe sobre a implantação do Ciclo de Alfabetização de 4 anos nos estabelecimento de ensino de 1º Grau, da rede estadual que ofertam as séries iniciais de 1º Grau. Curitiba, Paraná, f. 1-4, nov., 1993c.

PARANÁ. Plano decenal de educação para todos. Relatório-síntese Paraná. In: BRASIL. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Anais**. Brasília: MEC/SEF, 1994a. Capítulo III. Reunião plenária I: o plano decenal e as escolas. p. 225-229.

PARANÁ. Simpósio Inovações pedagógicas. In: BRASIL. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Anais**. Brasília: MEC/SEF, 1994b. Capítulo XVII. Painel X. Inovações educacionais. p. 975-982.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Inovando nas escolas do Paraná**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 1994c.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná**. 3. ed. Curitiba, Paraná: Imprensa Oficial, 1997.

PÉCAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. Tradução Maria Júlia Goldwasser. São Paulo: Ática, 1990. Série temas, v. 16, Sociologia política.

PEREIRA, L. A. Educação, estado e revolução. 1985. 147 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 1985.

PEY, M. O. **Reflexões sobre a prática docente**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991. Coleção espaço, n. 1.

PIMENTA, S. G.; KAWASHITA, N. **Orientação profissional um diagnóstico emancipador**. São Paulo: Loyola, 1984. Coleção espaço, n. 6.

PMDB. Partido do Movimento Democrático Brasileiro **PMDB programa básico**. Senado Federal. Gabinete do Senador Orestes Quércia. Brasília: [s. n.], 1980.

PMDB. Partido do Movimento Democrático Brasileiro. José Richa. **Diretrizes de governo: política de educação**. [Curitiba]: [s. n.], 1982a.

PMDB. Partido do Movimento Democrático Brasileiro. José Richa. **Democracia e justiça social: diretrizes de governo**. [Curitiba]: [s. n.], 1982b.

PMDB. Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Álvaro Dias. **Diretrizes de governo para debates**. [Curitiba]: [s. n.], 1986a.

PMDB. Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Álvaro Dias. **Proposta para discussão de filosofias e políticas operacionais na área da secretaria da educação do Paraná**. [Curitiba]: [s. n.], 1986b.

POPPOVIC, A. M. Enfrentando o fracasso escolar. **Ande**, São Paulo, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 17-21, 1981.

REIS FILHO, C. Depoimento. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, Perdizes, São Paulo, ano 4, n. 8, p. 36-39, 1984. Entrevista concedida à Cléa Nudelman.

RIBEIRO, M. L. S. (Org.). **Educação em debate**: uma proposta de pós-graduação. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. Coleção educação contemporânea.

RESENDE, A. L. Estabilização e reforma: 1964-1967. In: ABREU, M. P. (Org.); CARNEIRO, D. D. [et. al.]. **A ordem do progresso**: cem anos de política econômica republicana, 1889-1989. Rio de Janeiro: Campus, 1992. cap. 9, p. 213-231.

RODRIGUES, N. A proposta da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, Perdizes, São Paulo, ano 6, n. 11, p. 37-43, 1986.

ROSSI, L. B. A modernização conservadora na escola pública. In: XAVIER, M. E. S.; ROSSI, L. B. Além de dar zero, qual é a sua professor?. **Cadernos da Escola Pública**. Distrito Federal, Brasília, n. 1, p. 25-127, nov., 1993.

SÁ, N. P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 57, p. 20-29, maio 1986.

SÁ, N. P. SÁ: tese educação: contradições do pensamento crítico no Brasil, 1985 [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por [palhares@ufmt.br](mailto:palhares@ufmt.br) em 07 maio. 2013.

SANTOS, J. M. T. P. As políticas governamentais para o ensino fundamental no Estado do Paraná diante dos preceitos constitucionais. 1998. 315 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980a.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980b. Coleção educação contemporânea, Parte I, Dimensões da inovação educacional, p. 15-29.

SAVIANI, D. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 23-33. 1981a.

SAVIANI, D. Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano III, n. 8, 1ª reimp., p. 61-73, mar., 1981b.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, Educação e marginalidade na América Latina, São Paulo, São Paulo, n. 42, [número especial], p. 8-18, ago., 1982a.

SAVIANI, D. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, São Paulo, ano 1, n. 3, p. 57-64. 1982b.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983a. Coleção polêmicas do nosso tempo; 5.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: SAVIANI, D. [et. al.]. MENDES, D. T. (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983b. Coleção educação e transformação, v. 6. p. 19-47.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em Aberto**. Brasília, ano 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago. 1984a.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984b. Coleção polêmicas do nosso tempo.

SAVIANI, D. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, São Paulo, ano 4, n. 7, p. 9-13, 1984c.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, São Paulo, ano 6, n. 11, p. 15-23. 1986a.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. [Fundação Oswaldo Cruz]. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1987a.

SAVIANI, D. Educação e transformação. **Educação em Questão**, Natal, Rio Grande do Norte, v.1/2, n. 2/1, p. 130-140, jul. 87/jun. 88, 1988a. Entrevista concedida à Educação em Questão.

SAVIANI, D. Contribuição à elaboração na nova LDB: um início de conversa. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, São Paulo, ano 7, n. 13, p. 5-14, 1988b.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: BERNARDO, M. V. C. [et. al.]. **Pensando a educação**: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional. São Paulo: UNESP, Universidade Estadual Paulista, 1989a. p. 23-33.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. v. 40. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991a. Coleção polêmicas do nosso tempo.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1991b. Coleção hoje e amanhã.

SAVIANI, D. Autobiografia. 1992a. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/dermeval/auto.html>>. Com acesso em: 15 jan. 2014.

SAVIANI, D. Prefácio. In: NAGAMINE, J. M. **Universidade e compromisso social: a experiência da reforma da PUC de São Paulo**. São Paulo; Campinas: EDUC; Autores Associados, 1996a. p. 13-17.

SAVIANI, D. Contextualização histórica e teórica da Pedagogia Histórico-Crítica. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003a. Coleção educação contemporânea. p. 131-153.

SAVIANI, D. Apêndice. Setenta anos do “Manifesto” e vinte anos de Escola e democracia: balanço de uma polêmica. In: SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40 ed. Edição comemorativa. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008a. Coleção educação contemporânea. p. 75-100.

SAVIANI, D. Dermeval Saviani: compreensão crítica da realidade brasileira exige referencial marxista. **Portal da Fundação Maurício Grabois**, São Paulo, São Paulo. Não paginado. 22 jun. 2010a. Entrevista concedida à Portal da Fundação Maurício Grabois. Disponível em: <[http://grabois.org.br/portal/noticia.php?id\\_sessao=10&id\\_noticia=2491](http://grabois.org.br/portal/noticia.php?id_sessao=10&id_noticia=2491)>. Com acesso em jun. 2014.

SAVIANI, D. Origem e identidade da pedagogia histórico-crítica. In: VIDEOCONFERÊNCIA SEMINÁRIO PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E MOVIMENTOS SOCIAIS. FE 192, Turma A – Seminário III. Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR. Aula 02. 10 ago. 2011a. Disponível em: <<http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/video/SMOBGD9K13K4/>>. Com acesso em jun. 2014.

SAVIANI, D. Pressupostos e fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica. In: VIDEOCONFERÊNCIA SEMINÁRIO PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E MOVIMENTOS SOCIAIS. FE 192, Turma A – Seminário III. Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR. Aula 03. 17 ago. 2011b. Disponível em: <<http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/video/NO2ND83USGO3/>>. Com acesso em jun. 2014.

SAVIANI, D. Educação, formação humana e ontologia. In: Mesa Temática Educação, formação humana e ontologia. V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO – V EBEM. Marxismo, educação e emancipação

humana. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina. 14 abr. 2011c. Disponível em: <<http://www.5ebem.ufsc.br/programacao.php>>. Com acesso em jun. 2014.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). [et. al.]. **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011d. Coleção memória da educação, p. 197-225.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev., 1ª reimpr. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011e. Coleção memória da educação.

SAVIANI, D. Unioeste: pesquisa pedagogia histórico-crítica e currículo no Paraná [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por [dermevalsaviani@yahoo.com.br](mailto:dermevalsaviani@yahoo.com.br), em 01 nov. 2013a.

SENA, M. G. C. **Orientação educacional no cotidiano das 1ªs séries do 1º grau**. São Paulo: Loyola, 1985. Coleção espaço, n. 9.

SILVA, M. A. A laicidade da escola pública e o ensino religioso. **Boletim da ASSINTEC**. Curitiba, Paraná, ano 15, n. 56, p. 1, Curitiba, 1991.

SILVA, R. N.; DAVIS, C.; ESPOSITO, Y. L. [et. al.]. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, n. 84, p. 5-16, fev., 1993.

SIMIONATTO, I. **Gramsci sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social**. Florianópolis; São Paulo: UFSCAR; Cortez, 1995.

SIMON, E. J.; SOUZA, F. G. A.; CARVALHO, I. (Org-s). **Mão-de-obra volante na agricultura**. São Paulo: CNPq; UNESP; Polis, 1982.

SKIDMORE, T. E. **Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985**. 2. ed. Tradução Mario Salviano Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOUZA, M. C. C. A Nova República brasileira: sob a espada de Dâmocles. In: STEPAN, A. (Org.). **Democratizando o Brasil**. Tradução Ana Luíza Pinheiro [et. al.]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. Parte IV, O discurso e a prática da democracia: evolução e futuro, p. 563-627.

STEPAN, A. C. **Os militares: da abertura à nova república**. 2. ed. Tradução Adriana Lopes e Ana Luíza Amendola. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Estudos brasileiros, v. 92.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD. (Org-s). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. Cap. V., p. 195-251.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Tradução Mónica Corullón. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD. (Org-s). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. Cap. IV., p. 125-193.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. Apêndice I, O conceito de essência humana em Marx. p. 415-432.

VÁZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx**. 2. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. Pensamento crítico, v. 19.

VELLOSO, J. R. O financiamento da educação na transição democrática. In: MELLO, G. N. (Coord.). VELLOSO, J. R.; WARDE, M. J.; SILVA, T. R. N. [et. al.]. **Educação e transição democrática**. São Paulo: Cortez; Autores Associados. 1985. Coleção polêmicas do nosso tempo. p. 44-72.

VIDOTTI, M. S. S. A Pedagogia Religiosa: uma formação de vanguarda. **Boletim da ASSINTEC**. Curitiba, Paraná, ano 15, n. 56, p. 2, Curitiba, 1991.

WACHOWICZ, L. A. **A relação professor/Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984. Estudos regionais, n. 1.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico.

WACHOWICZ, L. A. A questão do saber e da escola na concepção de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994. Professor pedagógico, p. 153-166.

XAVIER, A. C. R; MARQUES, A. E. S. **Custo direto de financiamento das escolas públicas de 1º grau da Região Sul**. Brasília: MEC/SEB, 1988. V acordo MEC/BID.

YAMAMOTO, O. H. **A educação brasileira e a tradição marxista 1970-90**. Natal; São Paulo: UFRN, EDUFRN; Moraes, 1996.