

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

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DURANTE O GOVERNO DE
ROBERTO REQUIÃO (1991-1994)

KASSIA CAMILA GONÇALVES

CASCADEL
2019

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

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DURANTE O GOVERNO DE
ROBERTO REQUIÃO (1991-1994)**

KASSIA CAMILA GONÇALVES

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

Orientador: Prof. Dr. Paulino José Orso

CASCADEL
2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Gonçalves, Kassia

A Pedagogia Histórico-Crítica durante o governo de Roberto Requião (1991-1994) / Kassia Gonçalves; orientador(a), Paulino Orso, 2019.

70 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Educação. 2. História da Educação. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Governo Roberto Requião. I. Orso, Paulino. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À minha filha, Manuela, inspiração da minha vida.

À minha mãe, Sandra, que sempre esteve presente, apoiando, incentivando e acreditando em mim nesta caminhada. O meu amor e respeito são eternamente seus!

Ao meu companheiro de vida Maury, pelo apoio, amor e paciência compartilhada.

Ao meu pai Paulo, e aos meus irmãos Jessica e Paulo Henrique.

Ao professor orientador Paulino, pela competência e seriedade para conduzir este trabalho. Obrigada pela oportunidade e por acreditar em mim.

Aos professores membros da Banca de Defesa, Maria Cristina Gomes Machado e André Paulo Castanha pelas relevantes contribuições na construção desta pesquisa.

À Sandra Tonidandel e ao professor Jefferson Mainardes, por, generosamente, disponibilizar documentos importantes para a realização da pesquisa.

Às amigas que fiz ao longo desse caminho: Danielli, Katarina e Aline.

À minha querida amiga de jornada, Sara.

Aos professores da graduação de Pedagogia e do Mestrado em Educação da UNIOESTE, por contribuir para minha formação humana e acadêmica.

A Viagem não acaba nunca

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se viu no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. (José Saramago)

GONÇALVES, Kássia Camila. **A Pedagogia Histórico- Crítica durante o governo de Roberto Requião (1991-1994)**. 2019. 70f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo investigar a Pedagogia Histórico- Crítica (PHC) durante o primeiro governo de Requião, no Paraná, no recorte temporal de 1991-1994, quando se inicia a sua implementação por meio do Currículo Básico das Escolas Públicas do Paraná criado em de 1990. Para dar consistência a nossa pesquisa foi necessário mostrar o caminho percorrido pela PHC durante os anos de 1990. Por isso, no primeiro capítulo, discorremos sobre a educação e a PHC no Paraná, a fim de compreender o que estava ocorrendo na educação naquele período, e historicizar a trajetória da PHC no Estado. No segundo, trouxemos os principais documentos que direcionavam a educação Paranaense no início da década de 1990, com objetivo de perceber as articulações e intenções educacionais da gestão de Requião. No terceiro, abordamos um documento, relevante para a educação desse período intitulado, *Paraná: Construindo Uma Escola Cidadã*, em que procuramos analisar seus fundamentos e princípios, além de fazer uma comparação entre a PHC e a *Escola Cidadã*, no intuito de identificar divergências teóricas entre as duas concepções pedagógicas. Evidenciamos que a PHC, não foi nem mencionada nos documentos analisados. Ao contrário, verifica-se a existência de um discurso neoliberal que tinha como objetivo formar o aluno para as novas exigências do mercado, em desarticulação com os fundamentos do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (CBEP) centrado na Pedagogia Histórico-Crítica.

Palavras-chave: Educação; História da Educação; Pedagogia Histórico-Crítica; Governo Roberto Requião.

GONÇALVES, Kássia Camila. **The Historical-Critical Pedagogy during the government of Roberto Requião (1991-1994)**. 2019. 70f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

ABSTRACT

This work had as objective to investigate the Historical-Critical Pedagogy (PHC) during the first government of the governor Roberto Requião, in the Paraná State, with emphasis in the years 1991-1994. The PHC had its implementation through the Basic Curriculum of the Public Schools of the State created in 1990. At first, to give a theoretical basis the research was necessary to approach the process of implementation of the PHC during the years of 1990 in the schools. In this context, in the first chapter, we approach the theme, education and PHC in the Paraná State. To understand what was happening in education in that period, and the historically approach of the PHC trajectory in the State. In the second chapter, we evaluated the main documents that directed education in the early 1990s. In order to understand the articulations and educational intentions in the administration of Requião. In the third chapter, we approached a document considered relevant to the education of this period entitled, Paraná: Building a Citizen School. With the objective of analyzing its fundamentals and principles, in addition to making a comparison between PHC and the Citizen School. And also, to identify possible theoretical divergences between the two pedagogical conceptions. As results, we show that PHC was not mentioned in the documents analyzed. On the contrary, there was a neoliberal discourse that aimed to train students for the new demands of the job market, in disarticulation with the foundations of CBEP centered on Historical-Critical Pedagogy.

Keywords: Education; History of Education; Historical-Critical Pedagogy; Government Roberto Requião.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APP** Associação dos Professores do Paraná
- BID** Banco Interamericano do Desenvolvimento
- BM** Banco Mundial
- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBA** Ciclo Básico de Alfabetização
- CBEP** Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná
- CIACS** Centro Integrado de Apoio à Criança e Adolescente
- CETEPAR** Centro de Treinamento Magistério Estado do Paraná
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- CNPQ** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- ENBRAFILM** Empresa Brasileira de Filmes - Ltda
- FHC** Fernando Henrique Cardoso
- FMI** Fundo Monetário Internacional
- FUNDEPAR** Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional
- FUNART** Fundação Nacional de Artes
- HISTEDOPR** História, Sociedade e Educação – GT Oeste do Paraná
- IPE** Instituto Politécnico do Paraná
- LDB** Lei de diretrizes e Bases da Educação
- MEC** Ministério de Educação e Cultura
- ONG** Organização Não Governamental
- SEED** Secretaria de Estado da Educação
- PCNs** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PHC** Pedagogia Histórico-Crítica
- PIBIC** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PMDB** Partido do Movimento Democrático Brasileiro
- PNAC** Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
- PNE** Plano Nacional de Educação
- PPGE** Programa de Pós-Graduação em Educação
- UNESCO** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF** Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UNIOESTE** Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 7 |
| 1 EDUCAÇÃO E PHC NO PARANÁ..... | 10 |
| 1.1 PANORAMA HISTÓRICO DAS REFORMAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990 | 10 |
| 1.2 HISTÓRICO DA PEDAGOGIA HISTÓRICA-CRÍTICA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PARANÁ DURANTE OS ANOS 1990..... | 19 |
| 2 AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO PARANAENSE NO INÍCIO DA DÉCADA DE 1990 | 30 |
| 2.1 EDUCAÇÃO PARA MODERNIDADE: POLÍTICAS EDUCATIVAS NO GOVERNO REQUIÃO (1991-1994) | 30 |
| 3 DO CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ À ESCOLA CIDADÃ..... | 50 |
| 3.1 CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA CIDADÃ..... | 50 |
| 3.2 PRINCÍPIOS NORTEADORES DO DOCUMENTO “PARANÁ: CONTRUINDO A ESCOLA CIDADÃ” | 53 |
| 3.3 PHC <i>VERSUS</i> ESCOLA CIDADÃ | 57 |
| 3.3.1 Escola Cidadã: Cidadania e Educação..... | 57 |
| 3.3.2 PHC: Educação e Cidadania..... | 59 |
| CONCLUSÃO..... | 62 |
| REFERÊNCIAS | 65 |

INTRODUÇÃO

A história é feita pelos homens, resultado de determinações materiais que não dependem da vontade de um ou do outro (MARX, 1984). Como um componente social, a educação é uma atividade especificamente humana, que deve ser analisada com base nos processos históricos e compreendida a partir da totalidade social. Esta pesquisa situa-se no campo da História da Educação e tem como objeto de estudo investigar documentos que versam sobre as ações e os programas educacionais propostos durante governador Roberto Requião em seu primeiro mandato (1991-1994), considerando a implementação do Currículo Básico nas Escolas Públicas do Paraná (CBEP), concebido como um currículo centrado na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A construção do CBEP teve o seu início quando o governador José Richa foi eleito no estado do Paraná, tendo governado entre os anos de 1983 e 1986. Na sequência, foi governado por Álvaro Fernandes Dias (1987-1990). Foi durante este governo que a PHC foi institucionalizada no Paraná, em 1990. Contudo, o início de sua implementação ficou a cargo do governo de Roberto Requião, a partir de 1991.

Na terceira gestão consecutiva do PMDB, o candidato Roberto Requião foi eleito em segundo turno com 55,77% dos votos válidos. No que tange à educação, afirmava estar iniciando uma nova fase com o programa “Uma educação para a Modernidade”.

Diante disso, o interesse em pesquisar esta temática decorreu de um processo de estudos e leituras que teve início na graduação no curso de Pedagogia e na participação no Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR. Outros fatores que também influenciaram a pesquisa foi minha participação em programas de iniciação científica, quando participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), sob a orientação do professor José Luis Derisso, com um projeto que abordava os fundamentos teórico-filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica, e o desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no Curso de Pedagogia, relacionado a este assunto, orientado pelo professor Paulino José Orso, com o tema “Pedagogia Histórico-Crítica: Contexto, fundamentos teóricos-metodológicos e teleologia”.

A partir disso, dediquei-me a pesquisar sobre a PHC no Paraná. Foi no grupo de estudos HISTEDOPR que me incentivaram a conhecer mais a fundo sobre o assunto. Ainda na graduação, assisti algumas bancas de defesas de dissertação. A primeira foi da Heloysa Moreira, em 2016, intitulada “A Pedagogia Histórico-Crítica durante o Governo Jaime Lerner no Paraná (1995-2002)”, que estudou a PHC no governo Lerner. Assim como essa, outras

permitiram que eu tivesse uma compreensão mais ampla acerca da PHC no Estado, como no caso da pesquisa de Sandra Tonidandel, de 2014, com o tema “Pedagogia Histórico-Crítica: o processo de construção e o perfil do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1980-1994)” que dissertou sobre o processo histórico de construção do currículo. E, a pesquisa de Luci Mara Mirandola, também de 2014, que pesquisou “Educação: o Brasil e o estado do Paraná entre os anos de 1960 e 2010”, que tratou das políticas educacionais do Estado na segunda gestão de Requião. Então, identifiquei que havia uma problemática não resolvida, que era entender como, e o que ocorreu com PHC durante a primeira gestão de Requião (1991-1994), pois as pesquisas mencionadas não se ativeram a esse período. Faltava essa contribuição histórica para a educação do Paraná.

Diante disso, percebi a importância e a necessidade de elaborar um projeto de pesquisa para a seleção de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação stricto sensu oferecido pela Unioeste – Campus Cascavel, com a intenção de pesquisar esse período.

Portanto, a presente pesquisa teve o objetivo de investigar por meio de pesquisas bibliográfica e documentos oficiais da SEED, o que aconteceu com a PHC nesse período (1991 -1994), como foi tratada nos documentos, considerando que foi nesse recorte temporal que a mesma foi institucionalizada. Também, averiguar as ações desse governo em relação à PHC.

Para dar conta de responder a problemática, no primeiro capítulo, foi desenvolvido um breve histórico das políticas educacionais dos anos de 1990, a fim de historicizar e contextualizar o objeto de estudo. Em seguida, investigamos o percurso histórico da PHC no Paraná, até sua institucionalização em 1990.

Depois, alisamos o documento chamado “Paraná: construindo a Escola Cidadã”, principalmente seus princípios norteadores, pois consideramos que este gerou importantes reflexos na implementação da PHC.

Para Requião, a busca pela Escola Cidadã tornou-se a meta primordial de seu governo. Seu enfoque era a inovação educacional e concebia a escola como uma consequência do esforço dos profissionais da educação. O projeto Escola Cidadã “[...] tinha como eixos: 1) Inovação educacional; 2) Pluralidade teórico-metodológica; 3) Participação comunitária; 4) Diálogo governo magistério; 5) Valorização do magistério; e 6) capacitação dos profissionais da educação” (MARTINS, 1997, p. 41). Segundo a autora:

Para operacionalização da proposta, procedeu-se à redefinição das funções da Secretaria de Estado da Educação e à criação de mecanismos de gestão

autônoma. A Secretaria da Educação deixa de exercer o papel centralizador, ampliando a autonomia administrativa e financeira das escolas. Conforme o documento Orientações para Projetos Políticos-Pedagógicos das Escolas, a escola deve elaborar seu projeto, através da reflexão crítica da comunidade escolar, identificando o retrato que faz de si mesma no presente e que deseja ser no futuro (MARTINS, 1997, p. 130).

Contudo, a concepção educacional dos anos de 1990, no Paraná, deveria ser fundamentada na perspectiva da PHC. Entretanto, houve controvérsias na implementação do CBEP, pois, segundo Tonidandel (2014), em primeiro lugar, o recurso necessário para viabilizar a implementação sofreu alterações significativas formuladas por parte da nova equipe na SEED, demonstrando, assim, o começo da descaracterização do CBEP. Conforme aponta a autora, houve a necessidade de alteração em função de, na ocasião, o documento elaborado não ter atendido algumas exigências e normativas da SEED:

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

Portanto, analisar este documento é de considerável importância para a nossa pesquisa, uma vez que conduziu às respostas fundamentais estudadas neste trabalho.

E, por fim, partimos para o ponto culminante de nossa pesquisa, que é investigar o que ocorreu no primeiro governo de Roberto Requião (1991-1994) em relação ao seu programa de governo educacional, tendo como base os principais documentos norteadores de seu governo: *Plano Global: Educação Básica (1991)*, *Política de Capacitação do Pessoal Docente e Técnico da Secretaria de Estado da Educação (1991)* e *o Programa Estratégico: expansão e qualidade de 1º Grau no Estado do Paraná (1992)* e *o Paraná: Construindo a Escola Cidadã*, no intuito de analisar se tais ações tiveram consonância com a PHC ou com Pedagogia Cidadã.

1 EDUCAÇÃO E PHC NO PARANÁ

1.1 PANORAMA HISTÓRICO DAS REFORMAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990

A educação é resultado das transformações históricas. A escola é fruto deste movimento de disputa política. Nesse sentido, se analisarmos a escola atual, percebemos que está marcada pelos acontecimentos históricos da década de 1990. A educação na história sempre foi um instrumento essencial de cada projeto de sociedade.

Foi após a queda do muro de Berlim, momento que simbolizou o fim do socialismo, e que surgem a noção de globalização (1990) junto com o discurso da defesa do Estado Mínimo, a reengenharia, a sociedade pós-industrial, a sociedade pós-classista, a sociedade do conhecimento a qualidade total e empregabilidade, que tais ideias foram justificadas para realizar “ [...] reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho” (FRIGOTTO e CIAVATTA , 2003, p. 96). De acordo com seus propositores tudo isso conduziam à liberdade de mercado, tida como sinônimo de prosperidade.

Esses ideais compunham o documento Consenso de Washigton, documento que estabeleceu a doutrina do neoconservadorismo que orientou as reformas sociais da década de 1990.

Foi nesse contexto que se iniciou a “mundialização do capital”, como denominou Chesnais (1996), que contribuiu para marcar essa ideologia e ao mesmo tempo para o fim do capital mais “humanizado”. O momento era de destruição dos direitos conquistados pelas políticas do bem estar social e de afirmação da nova ideologia.

Para que essas reformas fossem adiante, os organismos internacionais e regionais tiveram um papel relevante. Segundo Frigotto e Ciavatta:

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (Arrighi, 1998). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas

transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional. Em nível regional, vários organismos são criados como uma espécie de ramificações ou base de apoio para os organismos internacionais. Em termos de América Latina, podemos destacar, no plano econômico, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe e, no plano educacional, como veremos a seguir, a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC). (2003, p. 96).

Segundo os autores, a nova época buscava-se ajustar os sistemas de educação às determinações da nova ideologia instaurada, assessorados por organismos internacionais. O marco disso se deu com a “Conferência Mundial de Educação para todos” que aconteceu em Jomtien, Tailândia no mês de março de 1990, financiado pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, e tinha explícito como tema central a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Nesse contexto, o Brasil, como signatário, estava entre os Países com maior índice de analfabetismo. Logo foi solicitado a criar meios de promover políticas educacionais. Incluindo, além da escola, políticas que se estendessem à família e à comunidade, coordenadas pelo fórum consultivo da UNESCO.

No Brasil, o presidente era Fernando Collor de Mello, que logo nos primeiros anos de mandato sofreu *impeachment*. Em seu lugar assumiu seu vice, Itamar Franco. Em 1993, no seu mandato, foi produzido um documento que norteou as políticas de educação do Brasil chamado *Plano Decenal da Educação Para todos*, baseado nos moldes da Conferência Mundial da Educação para cumprir as resoluções estabelecidas no documento.

A educação brasileira nos anos 1990, fala-se em governos marcados pela ideologia neoliberal e por empréstimos feitos pelo Banco Mundial. Para Jesus e Torres (2009), a educação, nesse período, era compreendida pelos mesmos critérios do capital e para o capital.

O propósito dessa nova ideologia era romper com o padrão desenvolvimentista. Esta descontinuidade ocorre em meio às transformações dos parâmetros basilares da relação entre Estado e sociedade, guiada por um novo projeto econômico e por “reformas” neoliberais, vinculadas a ajustes estruturais, que foram definidas em um conjunto de programas de políticas e de condições indicadas pelo BM/BIRD/FMI e outras instituições de financiamentos conforme a particularidade de cada programa (MIRANDOLA, 2014).

Tais reformas não foram uma especificidade do Brasil, foram implementadas em toda a América Latina e, em grande parte, em outros países endividados e periféricos (FIORI; MEDEIROS, 2001). A década de 1990 foi marcada por uma acentuada desmobilização da classe trabalhadora, referente às lutas sociais travadas nos anos de 1980.

A Conferência de Jomtien, de 1990, com o novo lema “Educação para Todos”, e a Declaração de Nova Delhi, de 1993, deram forças à nova concepção, sobretudo, no âmbito educacional, reforçando o novo pensamento hegemônico.

A educação, nesse contexto, tinha um caráter de intervenção na realidade, que se articulou com o novo projeto de sociedade em curso, voltado para ideário privatista e descentralizador, o qual colocava a educação como política pública em processo de mercantilização (MIRANDOLA, 2014). A educação escolar, assim como outros espaços, recebia constantemente respingos do modo de reproduzir a vida. Segundo Marx:

A produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio dos homens, linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui ainda como direta exsudação [*direkter Ausfluf*] do seu comportamento material (1997, p. 31).

O impasse educacional dos anos de 1990 evidenciou-se, notoriamente, nos âmbitos de educação e trabalho, e do Estado e da educação, com a máxima: “Educação para a cidadania”, que mantinham uma estreita relação de dependência “[...] não só das condições políticas de uma conjuntura histórica, mas também das características e do poder dos grupos hegemônicos” (BIANCHETTI, 1996, p. 93).

Para Moreira, nesse período, “[...] Collor foi o primeiro presidente a ser eleito segundo a Constituição de 1988. Assumiu a presidência no dia 15 de março de 1990 num momento de caos em que a questão econômica estava no centro das discussões” (MOREIRA, 2016, p. 17). Esse cenário favoreceu a transição para a lógica educacional mercantilista nos governos de Collor e Itamar, voltada para os interesses privados aliados a estrangeiros. Em dados oficiais, segundo Mirandola (2014), no final dos anos 1980, havia um índice de 26 milhões de pessoas analfabetas. E, 82% dos alunos matriculados na primeira série do primeiro grau, apenas 6% chegavam ao ensino universitário.

Nesse contexto, foram realizadas:

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

Na gestão de Collor, as políticas educacionais deram-se, especialmente, pelo Projeto de Reconstrução Nacional, por meio do Programa Setorial de Educação, pelo projeto “Minha Gente” e pelo Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Porém, por falta de coerência e de definições dos rumos das políticas econômicas do governo, e por falta de apoio político, essas propostas não foram implementadas (MIRANDOLA, 2014). No seu primeiro ano de governo, Collor seguia as diretrizes para educação definidas no Projeto Brasil Novo lançado antes das eleições que o elegeram. Neste projeto, o presidente defendia a qualidade da educação, o que, para ele, seria garantida com o aumento da permanência do aluno no ambiente escolar, junto com isso, a ampliação do ano letivo. Para o presidente, na perspectiva do desenvolvimento tecnológico, era essencial associar o ensino, a pesquisa e a extensão com a expectativa de que poderia cobrar maior desempenho das universidades brasileiras.

Nesse contexto, os incentivos à cultura e à educação começaram a ser ameaçados pelo projeto Brasil Novo, uma vez que a perspectiva desse projeto de “educação” era deixá-la por conta de uma nova visão moderna e eficaz (MIRANDOLA, 2014). Em decorrência de novo processo, instituições culturais importantes como a EMBRAFILM e a FUNART foram fechadas, assim como os recursos destinados ao CNPq foram extremamente reduzidos, e a CAPES extinta (CARNEIRO, 2004).

Nesta fase liberal modernizante, a educação assumiu o papel de instrumento do mercado competitivo e produtivo nacional. Fica evidente que “[...] o projeto liberal-corporativo social, de Collor, coloca, explicitamente, a educação a serviço da reprodução ampliada do capital” (NEVES, 2008, p. 6). Tais serviços encontravam-se dentro dos parâmetros científicos e tecnológicos da denominada terceira revolução industrial (NEVES, 2008).

Contudo, diante do agravamento da legitimidade do governo de Collor, estrategicamente o executivo voltou às propostas populistas de educação que se dirigiam às massas por meio do Projeto Minha Gente e do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que foi lançado em 1990 (MIRANDOLA, 2014). O Projeto Minha Gente, aprovado pelo Decreto de 14 de maio 1991, teve como finalidade desenvolver planos de integração entre educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes. Este projeto, em grandes unidades físicas chamadas de Centro Integrado de Apoio à Criança e Adolescente (CIACS), contava com a cooperação da comunidade em três níveis: na mobilização, prestação de informações e participação na tomada de decisões (CARNEIRO, 2004).

Nesse sentido, este plano foi pensado com o objetivo de viabilizar as condições necessárias para que todos os cidadãos fossem alfabetizados, enraizado no discurso de

universalização da educação e erradicação do analfabetismo. Já em relação ao financiamento do projeto, ficou a cargo dos recursos públicos, da receita orçamentária provida da União, dos estados e dos municípios e contava com recursos de outros setores. Sobre a estrutura inicial do projeto, embasava-se nos seguintes princípios norteadores: formação da cidadania, responsabilidade solidária, responsabilidade compartilhada, fortalecimento da instituição escolar e valorização do professor (MIRANDOLA, 2014).

De um modo geral, o governo que começou com Collor e terminou com Itamar teve como objetivo preparar a implantação do neoliberalismo tanto no sentido ideológico como político e econômico. Pode-se afirmar que no governo Collor se aderiu ao neoliberalismo e que se concretizou na gestão de Itamar. De acordo com Orso, a partir desse momento,

O Estado passou a ser demonizado; os direitos trabalhistas passaram a ser estigmatizados como privilégios e sua defesa passou a ser tida como corporativismo; as empresas estatais passaram a ser vistas como dispendiosas, perdulárias, improdutivas e ineficientes; os servidores públicos, como vagabundos; os direitos sociais e trabalhistas, como barreiras ao progresso, ao desenvolvimento econômico e ao aumento do emprego (2007, p.173).

Para Shiroma et al (2011), Collor tentou resgatar a economia adequando-se a orientações globais, com objetivo de inserir o Brasil no mercado mundial. Os planos idealizados por Collor ficaram marcados pelo retrocesso da economia, conhecido como o plano I de Collor, que objetivava “ [...] estancar o processo inflacionário para abrir caminho para um real segundo momento, mais ofensivo, do Plano” (ANTUNES, 2005, p. 13), por meio da “[...] recessão violenta, do arrocho salarial, do enxugamento da liquidez, da redução do déficit público, da privatização do Estado” (ANTUNES, 2005, p. 13).

O plano II era uma continuidade com congelamentos e novas ferramentas fiscais.

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

Após esses acontecimentos, em 1992 ocorreu o *impeachment* de Collor. Então, o vice Itamar Franco assumiu a presidência. Nada ocorreu de diferente, o Brasil permaneceu estagnado. O novo governo Itamar apenas discursava a favor do social, porém suas políticas se

aliavam as de Collor, reforçava a privatização, discursava sobre o combate à fome, mas no viés do assistencialismo limitado. Nada citava “[...] sobre uma reorganização do sistema de produção e de consumo, para começar a erradicar na raiz a miséria, nada sobre a implementação de uma política salarial que coibisse a superexploração daqueles assalariados que estão empregados” (ANTUNES, 2005, p. 22).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, com suas políticas privatizantes, os incentivos e aliados eram, sobretudo, os setores da grande burguesia e da mídia nacional (BORGES, 2005). O presidente continuou:

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

Direcionavam à sociedade – classe trabalhadora – a responsabilidade para com a educação, por meio de programas e propagandas, tais como “Amigos da Escola” e “Adote um Aluno”, do programa Comunidade Solitária. Com isso, tirava-se do Estado a responsabilidade e obrigação sobre a educação (BORGES, 2005).

No âmbito educacional, nessa época, houve descentralização da educação, ou seja, as grandes empresas passam a interferir nas orientações educacionais das escolas públicas do país “por meio de parcerias intermediadas com as organizações não governamentais (ONGs), grupos técnicos, as fundações empresariais, entre outras” (LUZ, 2011, p. 442). A política neoliberal instalada no país passou a dominar fortemente o conjunto das políticas.

O poder público, no contexto das reformas, priorizou a interlocução com o setor privado na formulação e na implementação das políticas educacionais e criou uma série de aparatos legais e administrativos para consolidar essa interlocução com o Estado, principalmente no que favorece as parcerias. Podemos citar como exemplos, no Brasil, a Lei 9.608/1998, que dispõe sobre serviços voluntários; a Lei n. 9.637/1998, que qualifica as entidades como “pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos”, e a Lei n.9.790/1999, que regulamenta a participação do Terceiro Setor na gestão pública (LUZ, 2011, p. 443).

O poder público escolheu o ideário empresarial, isto é, demonstrou explicitamente que estava ao lado da elite. Com a inclinação à ideologia neoliberal, contribuiu fortemente para o agravamento da desigualdade social, já que as grandes empresas privadas conseguiram ludibriar a lei para obter mais lucros nas suas ações, uma vez que ficaram sem a obrigação de pagar impostos devidos e, ainda, recebiam financiamento público ao se declararem empresas de cunho filantrópico.

Em um governo marcado pelo neoliberalismo – Fernando Henrique Cardoso – foi criada e instaurada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), da mesma forma que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Nacional da Educação (PNE) aprovados de forma não democrática, sem participação de educadores comprometidos que, na época, realizavam estudos e pesquisas em busca de mudanças qualitativas na educação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Nesse contexto, a educação assume de uma vez o papel “[...] não mais em razão de sua função social e cultural de caráter universal, mas da particularidade das demandas do mercado” (FRIGOTTO, 2011, p. 247). A escola pública passa a ser instrumento capaz de abrandar as contradições sociais e de preparar o trabalhador para as novas exigências do mercado (FAVORETO, 2008). Para Saviani,

[...] a “racionalidade financeira” é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização, através da redução de gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado, visando a tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional (2007a, p. 177).

Esta nova lógica educacional relaciona-se com os aspectos econômicos da sociedade, menosprezando uma educação humanizadora e crítica, e valoriza outra educação que atenda à demanda definida pelo mercado, pelos agentes reguladores do capital. A educação, proposta pelos organismos internacionais, que vigorava no Brasil, exclui a dimensão cultural e humana da educação e incentiva uma educação em que “[...] o trabalhador precisava se tornar apto a produzir e se movimentar na sociedade” (FAVORETO, 2008, p. 34).

Na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, a educação dirigida pelo ministro economista Paulo Renato de Souza, buscou adequar as políticas neoliberais por meio de fundamentos nos documentos oficiais, como “Declaração Mundial de Educação para Todos” e “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia; o “Plano

Decenal de Educação”, de 1993; o documento da Cepal, de 1995, denominado “Educação e Conhecimento: com eixo da transformação produtiva com equidade”; e o relatório coordenado por Jacques Delors, publicado em 1996, intitulado “Educação, um tesouro a descobrir”, produzido para a Unesco (MIRANDOLA, 2014).

As reformas acontecidas nesse período estão pautadas na lógica de revisão dos fatores internos que produzem a ineficiência da educação. Ineficiência escolar revelada pelo alto índice de evasão, repetência e desperdício de recursos. De acordo com os pressupostos liberais e pós-modernos, a educação estava passando por uma crise de paradigmas e o conhecimento necessário para ultrapassar o caráter obsoleto da educação deveria pautar-se no novo paradigma educacional, o da “felicidade” dos indivíduos (MIRANDOLA, 2014, p. 102).

Nesse contexto de reformas, a educação escolar consolidou a tendência herdada dos governos anteriores, de sujeitar o país aos processos de globalização. A grande definição do sistema educacional dessa ideologia no primeiro mandato do FHC, segundo Neves, foi:

A necessidade de formação de um novo tipo de trabalhador e de homem requerida também pelo novo padrão neoliberal de desenvolvimento mundial e nacional exigiu mudanças nos papéis sociais da educação e, conseqüentemente, na natureza e na organização do sistema educacional brasileiro neste final de século (1999, p. 134).

A preocupação com a elaboração das Diretrizes e Bases da Educação já acontecia desde os anos 1980, quando o deputado Octavio Elísio, de Minas Gerais, apresentou um projeto na IX Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED), em Porto Alegre, em abril de 1988. Tal projeto se chamava “Contribuição à nova LDB” (CESTARI, 1997).

O governo buscou adequar a legislação ao novo projeto de sociedade, que viria no viés da eficiência e racionalidade, com o objetivo de capacitar o aluno para o trabalho. Nesse sentido, a primeira medida proposta para adequar a legislação aos seus interesses foi criar o Conselho Nacional de Educação (CNE).

O CNE se inscreveu, no novo contexto político brasileiro, como órgão colaborador do Ministério da Educação e Desporto, na formulação e avaliação de políticas educacionais. No entanto, não tinha qualquer autonomia frente ao Executivo Central. E vale lembrar que o CNE foi criado em meio ao processo de tramitação da LDB, que propunha a criação de um Conselho, caracterizado pela autonomia em relação ao Executivo e pela ampla participação da sociedade civil nas suas deliberações. Torna-se evidente o esvaziamento do poder político do

CNE, assim como o esvaziamento do processo de discussão e elaboração da LDB (MIRANDOLA, 2014, p. 103).

Com a elaboração da LDBEM de 1996, ficaram evidentes as relações e as interferências das agências financiadoras internacionais, que interpolavam exigências *como parte de uma ação global*. O novo projeto trabalhava, em especial, com duas principais vertentes: mudanças curriculares e a avaliação. As mudanças curriculares correspondiam em manter, nas escolas, as premissas neoliberais, e a outra seria a de condicionar a primeira; com isso haveria a possibilidade de assegurar a sua implantação.

A LDBEM, aprovada em dezembro de 1996, indicou significativas mudanças nas responsabilidades dos entes federativos, no que diz respeito à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Garantiu a centralização pedagógica e, ao mesmo tempo, induziu a descentralização. Com esse procedimento, responsabilidades (funções burocráticas) que eram da união foram transferidas aos estados, municípios e organizações sociais, configuradas como entidades de direito privado, públicas, não estatais (MIRANDOLA, 2014).

Além disso, com vistas à continuação dos anos iniciais da educação postulados pelo Estado, veio à tona a implementação dos PCNs, com assessoria de intelectuais da Fundação Carlos Chagas, fundamentados em propostas curriculares de alguns estados brasileiros e municípios (Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo). Após essa análise, justificou-se a implementação dos PCNs, assegurando seu envio, para todos docentes da escola pública acompanhada de uma carta do ministro da Educação.

Essas políticas foram financiadas pelo Banco Mundial, sobretudo, os cursos de capacitação dos intelectuais em seus diferentes níveis. As questões epistemológicas e as mudanças foram de acordo com o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Unesco.

Além disso, no que diz respeito à avaliação, o governo FHC articulou ainda mais as intenções de suas políticas com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o SAEB. Para Mirandola, o sistema em questão

[...] foi instituído com finalidade de controlar a qualidade da escola pública no que diz respeito aos novos objetivos, novos conteúdos e aos novos materiais instrucionais, propostos oficialmente para formação do novo trabalhador. Em consonância com o aumento da produtividade, mereceu atenção especial deste governo os programas de correção de fluxo, medidas que abreviam a permanência do aluno e, à primeira vista, têm o mérito de ampliar a chance de conhecimento dos alunos da escola pública (2014, p. 106).

Fica evidente que as políticas do governo FHC tinham como escopo a gestão neoliberal da escola, supostamente com a finalidade de elevar o padrão de eficiência e autonomia. Essas políticas eram apoiadas e definidas pelo MEC, válidas para o ensino básico, mas também passaram a ser aplicadas para o ensino superior, por meio do Decreto nº 2026/96, que determinava avaliação do ensino superior para análise dos resultados. Concebe-se essas políticas, então, como mais um dos meios de pressão na política de flexibilização da educação (MIRANDOLA, 2014).

A reforma do Estado, mais conhecida como Reforma do Aparelho do Estado, decorreu da necessidade de o Brasil se adequar aos novos moldes do mercado mundial, a chamada *era globalizada*, que ocorreu mais notadamente no mandato de Collor (1990-1992). Por fim, essa reforma se deu em razão da crise em que o Estado se encontrava, pois estava ineficiente nas organicidades das relações do capital. Para que fosse superada, era necessária a reforma (MOREIRA, 2016). Segundo Silva Junior, para essa sociedade, as reformas eram uma exigência para a sobrevivência, do próprio modo de produção capitalista, o qual

[...] necessita constantemente de transformações, imprescindíveis à sua própria manutenção. O Estado, nesse sistema, ocupa lugar central e, ainda que com autonomia relativa sobre as classes sociais – mostrando-se como representante de todas elas e de seus segmentos –, orienta, induz ou faz tais transformações no âmbito da produção, da economia, da política e da educação (2002, p. 23).

Na subseção a seguir, associamos algumas dessas políticas de âmbito nacional ao âmbito estadual, ainda que não seja o eixo central de nosso estudo. Junto a isso, faremos algumas considerações sobre a trajetória da PHC e sobre os reflexos das políticas neoliberais na década de 1990 no Paraná.

1.2 HISTÓRICO DA PEDAGOGIA HISTÓRICA-CRÍTICA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PARANÁ DURANTE OS ANOS 1990

No Paraná, a PHC foi institucionalizada no início dos anos 1990. Segundo Baczinski (2007), caracterizou-se como uma proposta de esquerda. Esse processo significava a defesa da escola pública e de qualidade para todos, o que os educadores do estado acreditavam ser a melhor saída para o momento. Tratava-se de uma teoria crítica e contra-hegemônica, que entendia a educação como determinada socialmente. Conforme Orso e Tonidandel,

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

A história da PHC no Paraná iniciou-se de fato nas eleições para governadores de estados de 1982. Os partidos PMDB e PDT faziam oposição ao regime militar. No Paraná, assim como em outros estados (Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Pará, Amazonas e Acre), o PMDB venceu. Nesse estado, o governo tinha como representante José Richa (1983-1986). Foi a partir desse período que começou certa mudança no âmbito da educação e foram elaboradas propostas mais democráticas para as políticas públicas (BACZINSKI, 2007).

A gestão de Richa foi marcada por buscar uma educação democrática, oportunizando ensino público gratuito para a população, melhores condições de trabalho para professores e participação popular na escola. Nesse governo, foram propostas orientações para a educação fundamentada na concepção homem, sociedade e educação. Para chegar a tais objetivos, a SEED organizou cursos de capacitação de professores, produção de materiais didáticos, estudos dos fundamentos teóricos-metodológicos da PHC, assim como investiu em construção de novos prédios escolares. Tudo isso para atingir o objetivo final que era a reestruturação do ensino de primeiro e segundo grau, bem como ultrapassar a concepção tecnicista, legado do período ditatorial dos militares na educação.

Outro marco importante nesse governo foi que “[...] concretizaram-se alguns avanços como a implantação dos Núcleos Regionais de Educação (descentralização administrativa); foram redefinidos os critérios de nomeação para o Conselho Estadual, eliminadas as taxas escolares e realizadas eleições para diretores” (MARTINS apud PITON, 2004, p. 73).

Mas, conforme a autora.

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

como ponto de partida a implantação do “Ciclo Básico de Alfabetização” (CBA) (BACZINSKI, 2007, p. 114).

As propostas educacionais no Governo de José Richa deram-se a partir de debates em diversas cidades do estado, organizados pelos diretórios do PMDB, que, em vista dessa ação, resultaram em considerações produzidas pelos educadores de diversas cidades, as quais foram denominadas “Subsídios para a elaboração de Diretrizes para um programa de Governo do PMDB: A Educação no Paraná”. Esse resultado foi estudado por determinada equipe, que sistematizou as propostas abordadas. O momento foi considerado o primeiro “[...] de sistematização das diretrizes para um programa de Governo do PMDB, quanto à questão educacional” (PMDB apud BACZINSKI, 2007, p. 8).

Nesse documento, foi realizada uma profunda análise da sociedade sob os moldes do modo de produção capitalista e detectados os principais problemas da educação paranaense daquele momento. A partir desse ponto, foram organizadas proposições de trabalho para que o próximo governo pudesse implantá-las. O objetivo dessas análises era

[...] a superação das condições organizacionais e estruturais em que se encontrava a educação em todos os níveis de ensino; inclusive propuseram alterações no sistema administrativo educacional através da implantação dos Núcleos Regionais de Educação, tornando-se um efetivo instrumento de descentralização (BACZINSKI, 2007, p. 33).

No governo de José Richa, a SEED formulou o documento “Políticas SEED-PR. Fundamentos e Explicitação/1983”, cuja relatora era a professora Lízia Helena Nagel, que desempenhava o cargo de chefe do Departamento de Assuntos Universitários da SEED-PR. O documento norteava as políticas educacionais de Governo. Nele, estavam inseridos a concepção e os objetivos de abertura da escola democrática (participação popular), defendendo o ensino como um “patrimônio coletivo da sociedade”, como também reforçava o desenvolvimento do compromisso políticos dos professores.

Para viabilizar tal objetivo, a SEED divulgou, por meio de cursos de capacitação, a solicitação de que os professores se engajassem nessa proposta, para oferecer aos alunos da classe trabalhadora o conhecimento já garantido aos da classes mais favorecida, buscando selecionar conteúdos mais relevantes, assim como os adequando ao método didático apropriado.

O governo de José Richa ficou marcado por querer realizar um mandato democrático. Para o governo possibilitar tal proposta, foi incentivada, na sua gestão, a criação de associações

e sindicatos para a adequada participação da comunidade nas decisões e metas projetadas pelo governo (BACZINSKI, 2007). Esses objetivos foram explicitados no documento “Políticas SEED-PR. Fundamentos e Explicitação/1983”, que defendia a necessidade de um ensino de qualidade e democrático. Tal ensino de qualidade, segundo o documento,

[...] se vincula à possibilidade da não reprodução da sociedade injusta tal como se apresenta: de um lado, os que sabem e detêm o poder, do outro, os que não sabem e obedecem ao poder. A qualidade do ensino se liga à possibilidade de fazer com que a maioria da população possa dominar a soma de conhecimentos já acumulados, através dos tempos, para que todos possam se incumbir de criar uma nova sociedade (PARANÁ apud BACZINSKI, 2007, p. 37).

O referido documento delineava algumas características objetivadas por este governo no discurso político, como o resgate do compromisso políticos nas ações pedagógicas dos professores, pois entendiam que

[...] todas as práticas humanas – escolares ou não – são práticas políticas porque trazem consequências objetivas, revelam opções no encaminhamento da educação (de alguns ou de todos) e, resgatada a consciência de que são os homens com suas atividades cotidianas que dão direção à sociedade, à história (PARANÁ, 1984, p. 05).

Igualmente, havia a preocupação com ensino de 2º Grau, permitindo espaço para discussão de sua reformulação e superação da visão tecnicista. O documento, também ressaltava a importância do estímulo à pesquisa na área social, a descentralização e a superação da postura tecnoburocrática da SEED, bem como a valorização do educador, viabilizando sua constante qualificação e especialização. Além disso, estimulava a implantação progressiva da educação especial na rede pública do estado (PARANÁ, 1984). Para que fossem postas em prática essas propostas, foram necessárias verbas transferidas aos municípios para a construção de mais escolas.

Na possibilidade de faltar vagas na escola pública, criou-se o programa ‘Bolsa de Estudos para alunos carentes’ de 1º e 2º Graus, para estudarem em escolas privadas. Durante esse governo a gratuidade do ensino era garantida apenas em nível de 1º grau e para alunos até 14 anos. Acima de 14 anos o aluno pagaria uma taxa semestral correspondente a 3% do salário família, e no 2º Grau a taxa aumentava para 5%. No ensino supletivo, o valor equivalia a 2/3 das outras taxas. Consideravam-se isentos das taxas semestrais os alunos que comprovassem renda inferior a um mínimo estabelecido (aproximadamente 8 salários mínimos) (BACZINSKI, 2007, p. 35).

Além disso, a Secretaria de Educação preocupou-se com a capacitação e com os materiais didáticos. O governo promoveu cursos de capacitação que eram conduzidos e certificados pelo CETEPAR. Entretanto, na época, com o processo de redemocratização, os educadores passaram a fomentar mais críticas à pedagogia tecnicista, que havia mais prevalência no processo de capacitação desde o período ditatorial e, especificamente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71 (BACZINSKI, 2007, p. 35).

Diante disso, apesar de haver críticas a essa teoria, não havia caminhos que fizessem oposição ao tecnicismo. Contudo, depois de uma longa etapa de estudos, revelava-se uma inclinação à PHC. Foi nessa circunstância que o estado assumiu essa pedagogia como a oficial, que foi implantada por meio do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, publicado em 1990.

Entretanto, apesar do esforço dos educadores em buscar alternativa para a educação, os estudos proporcionados fundamentados em teorias nem sempre eram congruentes com a PHC; muitas vezes, apareciam textos católicos e espiritualistas, sem compromissos com os conteúdos clássicos, defendendo ideias ligadas ao multiculturalismo. Já em outros momentos, orientava-se o estudo de textos em defesa dos conteúdos clássicos, compreendendo a educação como uma questão social, política e econômica, orientado pelos textos de Dermeval Saviani. Compreendia-se uma visão contraditória da própria Secretaria Estadual de Educação.

Para Baczinski (2007), o documento “Políticas SEED-PR: Fundamentos e Explicitação /1983” apenas norteou as políticas educacionais do período de uma forma ampla. As orientações específicas das diferentes disciplinas foram formuladas no governo seguinte nos documentos “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” e “Reestruturação do 2º Grau”. De acordo com a autora, apesar da tentativa do governo Richa de unificar as práticas educacionais, os professores continuaram trabalhando de forma isolada e antagônica por não ter projetos correspondentes com a proposta política pedagógica da SEED. Meramente “[...] defendia-se a necessidade de repensar e redefinir este nível de ensino, diante do modelo norte-americano adotado pelo governo brasileiro” (BACZINSKI, 2007, p. 37).

Embora houvesse uma tentativa de debater propostas e alternativas para o ensino de 2º Grau, as discussões foram, de certa forma, sem compromisso com estudos que pudessem promover reflexões sérias, resultando em medidas apenas imediatistas. Ocorreram outros atos, que tiveram ganhos positivos, como a alteração do regimento escolar pela SEED ocorrido em 1985, retirando cláusulas de caráter autoritário, deixadas pelo regime militar. No ano seguinte, a possibilidade de as escolas elaborarem seus próprios Regimentos Escolares foi um aspecto

positivo, porém não se realizou devido à falta de suporte pela Secretária de Educação. Outro ganho às escolas realizado por este governo foi a eleição, pela primeira vez, para diretores de escola públicas, definida pelo decreto 455, de 13 de abril de 1983.

Quanto à presença da PHC como concepção da educação paranaense de âmbito estadual, segundo Baczinski, pode-se dizer que houve certo avanço para a educação do estado. Entretanto, mais no âmbito do discurso, pois na prática não se concretizou. Segundo a autora, “[...] a concepção teórica da Pedagogia Histórico-Crítica foi utilizada como discurso falado e escrito que simboliza a transição de uma sociedade autoritária para uma sociedade democrática” (2007, p. 43).

Para autora, podem aparecer outras incoerências, como pelo fato de que foram conservadas as estruturadas delineadas na LDB 5692/71, que nada têm de compatibilidade com o discurso teórico, histórico e crítico assumido pelo governo, além das questões estruturais das escolas e cargas-horárias elevadas de trabalho para professor, que impossibilitariam a prática dessa concepção de forma efetiva.

No governo Álvaro Dias (1987–1990), foram iniciados alguns programas educacionais pilares de seu governo, como o Currículo Básico de Alfabetização e o Ciclo Básico de Alfabetização. Houve correções de idade-série, definição dos conteúdos básicos para o ensino de 1º e 2º Graus, ampliação do acesso ao 2º Grau e mudanças no ensino rural e na educação infantil, além de incentivo à educação especial e ao ensino supletivo. O governo sinalizava sua pretensão de atender a algumas políticas, como a questão da democratização do acesso à escola, a reordenação interna do sistema educacional e a educação como um fator de mudança social

No primeiro ano de mandato de Álvaro Dias, foi elaborado por sua equipe um documento chamado “Reorganização da escola pública: proposta preliminar de trabalho”, que tinha como objetivo a superação do analfabetismo, uma vez que a escola pública estava permeada de dificuldades de acesso à escola, elevados índices de reprovação, evasão escolar e até de ineficácia do ensino formal.

Como resposta a essas dificuldades na educação básica, o Ciclo Básico de Alfabetização¹ veio com a pretensão de aumentar as possibilidades de o aluno permanecer na escola e concluir o ensino de 1º Grau. Aparece, então, a questão do ensino pré-escolar, que é vista pelo documento, segundo Baczinski, como um direito social, por compreendê-la como um estímulo ao desenvolvimento e superação das deficiências do seu meio sócio-cultural.

¹ A respeito do Ciclo de Alfabetização, ver MAINARDES (1995).

Do mesmo modo, apareciam em outro ponto do documento prioridades para a superação da desintegração do 1º Grau, que gerava alto número de evasão e repetência na 5ª série. Também eram mencionados no documento o objetivo de melhorar o atendimento noturno, assim como uma nova forma de repensar o modo de avaliação pedagógica e a integração entre o 1º e 2º Graus.

Havia destaque para o magistério e para a reestruturação do currículo escolar, objetivando uma proposta educacional global. Para efetivar essa proposta, era preciso uma constante capacitação dos docentes (BACZINSKI, 2007). Quando foi publicado o documento “Reorganização da escola pública: proposta preliminar de trabalho”, houve a necessidade de produzir outro documento para nortear as ações pedagógicas dos professores, que foi publicado em 1987, denominado “Projeto Pedagógico – 1987/1990”. Este propunha um reordenamento ao projeto pedagógico das gestões antecessoras, sendo caracterizado pela implantação do Ciclo Básico de Alfabetização apresentado anteriormente, priorizando três marcas: a eficiência, a eficácia e a racionalidade dos recursos destinados à educação escolar. Frente ao cargo de secretário da educação, estava Belmiro Valverde Jobim Castor, o qual tinha uma visão de racionalidade da educação. “[...] em um país em que os recursos para a educação são tão escassos, a busca da racionalidade administrativa é um imperativo para evitar que os recursos – além de escassos – se percam na burocracia educacional” (PARANÁ, 1987, p. 5 apud BACZINSKI, 2007).

No entanto, ao mesmo tempo em que o secretário afirmava ter uma visão racional da educação, o documento “central do governo” apresentava uma visão crítica ao autoritarismo do regime militar e afirmava a concepção redefinida da gestão anterior. Ou seja, assumia a educação fundamentada no Materialismo histórico Dialético. Pode-se afirmar isso uma vez que no documento aparecem concepções da PHC sobre o currículo e a função da escola

Numa sociedade democrática, a escola é um instrumento valioso, na medida em que possibilita o acesso ao conhecimento elaborado, proporcionando uma mediação entre o “saber” e o “fazer”. Essa mediação é realizada pelo conjunto de atividades que têm a finalidade de criar condições necessárias para a construção desse conhecimento (PARANÁ, 1987, p. 05 apud BACZINSKI, 2007).

Apesar da visão empresarial impressa no âmbito educacional, enfatiza-se a importância do Materialismo Histórico em defesa da escola pública como o espaço no qual a classe trabalhadora pode ter acesso ao conhecimento científico, podendo transformar sua realidade.

Mas apesar de alguns documentos mencionarem pressupostos da PHC, diversos projetos criados pela própria SEED, segundo Baczinski (2007), defendiam para o caminho da autonomia da escola, com discurso de aproximação entre escola e comunidade, abstendo o Estado de cumprir as funções que lhe são próprias.

De um lado, porque ela [a escola] é autônoma para tomar suas decisões, e por outro lado, porque pode solicitar o apoio da comunidade em primeiro lugar, para fazer reparos em mutirão, e o Estado deve ser lembrado apenas em último lugar, haja vista que a escola agora possui autonomia e poder de decisão. Autonomia para gerenciar os (poucos) recursos recebidos do estado, e poder de decisão para aceitar e pôr em prática aquilo que se apresenta pré-determinado pela hierarquia estatal (BACZINSKI, 2007, p. 49).

Para a autora, tais pressupostos não foram utilizados para revolucionar a educação, mas sim como uma estratégia de reprodução do *status quo*. A elaboração do CBEP foi feita mediante discussões sobre os princípios da PHC, que fundamentam esta concepção. Em uma primeira fase, foi feito um texto prévio; depois, foi rediscutido com os professores e elaborada a versão final, publicada em 1990, e distribuída no estado em 1991. A participação na elaboração contou com professores das redes municipais e estadual, representantes de Núcleos Regionais Educação, Inspetorias Estaduais de Educação, Cursos de Magistério, Associação dos Professores do Paraná, União de Dirigentes Municipais de Educação e Instituições de Ensino Superior. Para a efetivação da proposta do currículo, foi necessário elaborar outros documentos.

Para o ensino de 2º grau foi elaborado um documento chamado Reestruturação do 2º Grau, tratando de diversos temas como, “Dinamização dos Cursos de Magistério”, a “Implantação de Colégios Regionais”, a “Definição de uma Política de Ensino Noturno”, a “Elaboração de Novas Propostas para a Formação Profissional no Ensino Técnico Agrícola, Florestal e Industrial” e o “Estudo e Discussão Sobre a Relevância Social dos Conteúdos das Disciplinas do Currículo no Ensino de 2º grau”. Esse documento “Reestruturação do 2º grau”, assim como o Currículo Básico para Alfabetização, foi elaborado fundamentado nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (BACZINSKI, 2007, p. 50).

Contudo, para Tonidandel (2014, p. 196),

O CBEP incorporou elementos da PHC. Entretanto, não apresenta unidade entre os pressupostos teórico-metodológicos e sua Filosofia. O trabalho como princípio educativo é basilar de um currículo histórico crítico. Nesse sentido, dentre outras coisas no conjunto do CBEP, se os fins não estão ajustados aos meios; se o elenco de conteúdos dos blocos que compõem o CBEP, sua sequenciação e sua dosagem não correspondem aos conteúdos clássicos; se a mediação do saber escolar constitui-se direito e uma das formas de exercício

da cidadania, que limita-se à garantia da igualdade civil e política, não econômica e social; se a pluralidade de concepções teóricas é advogada como a defesa da liberdade de ensinar, não é a PHC a concepção deste Documento.

A real efetivação das propostas, além de fatores estruturais, pressupõe condições materiais concretas, condições salariais dignas, periodicidade da capacitação dos professores, quadro pessoal condizente com a demanda e materiais didáticos adequados. Isso revela que havia um distanciamento entre a teoria e a prática.

Além disso, outros aspectos que dificultavam a implantação da proposta do Ciclo de Alfabetização era a instabilidade da chefia da secretaria da educação, pois o secretário que coordenava a implantação, era Belmiro Valverde Jobim Casto e quem passou a assumir de fato foi a professora Gilda Poli Rocha Loures, que anteriormente já havia assumido este cargo.

Esta gestão deixou graves sequelas na memória dos educadores paranaenses, pois na gestão anterior conquistaram importantes reajustes salariais, três salários mínimos. Porém, nesse período, começou se agravar a defasagem salarial. Em razão disso, os professores anunciaram greve, reivindicando melhores salários, o que resultou em desolado conflito:

O confronto entre policiais e professores, em frente ao Palácio do Governo, no dia 30 de agosto e as punições de grevistas (demissão de professores celetistas, mais tarde reconduzidos ao trabalho; processos administrativos de abandono de cargo; suspensão de pagamento; substituição de diretores de escolas) deram início a um conflito que se arrastou até o fim da gestão. Em 1989 os professores desencadearam a “greve branca” (trabalho de meio período) (MAINARDES, 1995, p. 20).

Diante desse acontecimento, a atuação do governo demonstra-se contraditória com os pressupostos assumidos no CBEP, pois deveriam ser defendidas a educação científica e a valorização dos profissionais. Contudo, na prática, foram percebidas ações totalmente opostas, principalmente em atitudes autoritárias e violentas que desrespeitaram a categoria dos professores. Pode-se dizer que o responsável por essa gestão apenas se apropriou de um discurso da PHC para apaziguar a relação entre os professores e a elite, o que demonstra a desmazelada compreensão desta proposta pedagógica por parte do Governo.

O governo seguinte foi de Roberto Requião, cuja gestão é nosso principal objeto de estudo. Em vista disso, esta será descrita, neste tópico, de forma breve, pois os desdobramentos específicos serão apresentados no Capítulo 3.

O governo de Roberto Requião de Mello e Silva (1991-1994), eleito governador no dia 25 de novembro de 1990, em segundo turno, sendo a terceira gestão do PMDB, iniciou-se com meta prioritária na educação, “Uma Educação para Modernidade”, que segundo Martins

(1997), seria a “nova era” da educação no Paraná. Nesse período, quem estava à frente da chefia secretária da Educação era Elias Abrahão. Este mandato do PMDB teve como linhas gerais alguns principais documentos que delineavam a concepção da educação no Paraná. São eles: *Paraná: Construindo a Escola Cidadã (1992)*; *Avaliação Escolar: Um Compromisso Ético (1993)*; *Inovando nas Escolas do Paraná (1994)*; e *Escola Feliz – Compromisso de Todos (1994)*. Esses documentos foram base para orientar as ações educacionais no Paraná, que para esta gestão estavam embasadas e em consonância com a PHC.

Dando continuidade, depois de Requião, seguiu a gestão de Jaime Lerner eleito em 1994, eleito em primeiro turno. Como apontado por Moreira (2016, p. 33):

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

A educação emergia sob orientações procedentes dos organismos multilaterais, BID e BIRD, não só nesse governo, como no anterior. Segundo Moreira (2016), o redirecionamento da educação na década de 1990 visava a atender a uma nova sociedade e a profissionais requisitados pelo novo mercado. Era necessário educar os jovens competentes, criativos e flexíveis. Mas é importante mencionar que essas novas tendências que se colocavam faziam parte das reformas educacionais recomendadas a nível nacional. Surgia um novo padrão de racionalidade, passando a refletir nos padrões de competitividade, que implicava na busca por trabalhadores mais qualificados. Com essa lógica, a educação tornou-se o principal meio para abranger a demanda do mercado e servia também como garantia de crescimento e equidade social (MOREIRA, 2016).

Em razão dessa ideia de educação, as escolas deveriam se adequar a uma gerência empresarial, já que era preciso “ [...] transplantar para a administração dos sistemas escolares e das escolas o atual hit da teoria da gerência capitalista que é a gestão da qualidade total” (GONÇALVES, 1994, p. 4).

A meta geral do governo era a busca da escola de excelência, no sentido de eficiência. Porém, não foi feito um novo documento com essas novas concepções de educação. Ainda constava o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná sem nenhuma alteração oficial. Contudo, os projetos elaborados por este mandato acabavam diferindo do CBEP.

Nesse período, os principais programas e projetos de educação que se materializaram foram os seguintes:

Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE) e no Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM). Estes macroprojetos integravam a meta maior Excelência na Educação embasada pelo Plano de Ação-Gestão (1995-1998) e o Plano de Ação da Educação – Plano ABC, que abarcavam os eixos e prioridades educacionais deste governo (MOREIRA, 2014, p. 79).

Lerner pretendia colocar o Paraná em “novos rumos”, por considerar que os governos anteriores foram falhos. Para ele, isso poderia vir a ser sanado mediante gente competente que assumisse o governo. Segundo de Lerner,

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

Na proposta, há menções sobre valorização de profissionais da educação, colocando-a como prioridade de seu governo. Lerner reforçava a questão da escola e tecnologia, no sentido de novas demandas do novo “milênio”.

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

Todavia, as propostas para educação de Lerner ajustavam-se aos ideais do organismo internacional. Segundo Moreira (2016), sinalizou que o governo se adequou a esse novo movimento, demonstrando apoiar as propostas. Assim, a concepção de “inovação” ia se afastando integralmente dos fundamentos da PHC.

No próximo capítulo, abordaremos a “Escola Cidadã”, que foi fundamento de um documento norteador das principais políticas educacionais do Governador Roberto Requião e que dialogava com os pressupostos de educação de Jaime Lerner.

2 AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO PARANAENSE NO INÍCIO DA DÉCADA DE 1990

Neste capítulo explicitamos, os principais documentos norteadores das políticas educacionais do primeiro governo de Requião. A fim de tentar elucidar, que rumo foi levada a educação Paranaense.

Buscaremos enfatizar o teor ideológico de cada ação, diretriz e programa proposto pelo governo e pela Secretária de Estado da Educação, evitando expor nossa impressão pessoal afim de evidenciar e apresentar o pensamento educacional daquele momento histórico.

Os documentos que investigamos em primeiro lugar são: *Uma Educação para Modernidade*, que foi a proposta de Governo de Requião, na sua candidatura, e tornada basilar de seu mandato. Na sequência, analisamos o *Plano Global: Educação Básica (1991)*, *Política de Capacitação do Pessoal Docente e Técnico da Secretaria de Estado da Educação (1991)* e o *Programa Estratégico: expansão e qualidade de 1º Grau no Estado do Paraná (1992)*.

Vale ressaltar, neste momento, que estudamos o documento *Paraná: Construindo a Escola Cidadã (1992)*. Por considerarmos que é o documento de maior relevância do governo será tratado mais adiante

2.1 EDUCAÇÃO PARA MODERNIDADE: POLÍTICAS EDUCATIVAS NO GOVERNO REQUIÃO (1991-1994)

As propostas de educação do mandato de Requião foram delineadas no documento de propostas de ações *Uma Educação para Modernidade*, pois afirma que a pasta da Educação seria prioritária. Segundo o documento, o cumprimento dessa meta ocorreria com ajuda da mobilização social. Assim, propunha a integração entre o Estado, o magistério e parceria com a comunidade.

No que tange a proposta ao magistério estabelecia: garantia de um piso salarial profissional para professores em efetivo exercício da docência; criação de mais dois níveis na carreira de magistério; valorização do mérito e da experiência nos planos de carreira, envolvendo a participação da comunidade; garantia de mecanismos que permitissem uma educação permanente em forma de cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização, podendo-se envolver nesse processo a TV Educativa; criação de uma Conferência Estadual de

Educação para estudos e debates de temas, experiências e problemas educacionais, visando sempre à geração de soluções; criação de uma revista pedagógica para possibilitar a publicação de teses, estudos e informações de interesses educacional; estímulo ao desenvolvimento de experimentos, estudos e pesquisas nas diferentes áreas educacionais.

No entanto, essas propostas feitas ao magistério, ficaram a desejar, apesar de, em quase todos os documentos, aparecer a questão da valorização do magistério, segundo Mainardes (1995):

A defasagem salarial tornou-se mais acentuada na gestão 91/94, chegando o menor salário (nível 1 – de professores iniciantes de carreira) ficar abaixo de 1 salário mínimo. O maior salário, correspondente ao professor nível 5 (Licenciatura Plena, com carga horária 20 horas/ semanais), que em março de 1987 era de 7,3 salários mínimos, atingiu 2,9 em setembro de 91, 2,3, em janeiro de 92 e 4,6 em dezembro [...]. Apesar disso, nenhuma greve foi realizada neste período (MAINARDES, 1995, p. 24).

Todavia, conforme pode-se observar pelo documento, a comunidade era contemplada com a participação no conselho Escolar, através de seus representantes, ao lado de membros do magistério, alunos e direção escolar; atuação no gerenciamento da escola, garantindo sua gestão democrática; auxílio no processo de avaliação do desempenho da escola e dos corpos docente e discente; busca de soluções para evitar o abandono ou a evasão escolar, através de campanhas de conscientização feitas junto aos pais.

No documento as Ações pedagógicas previstas eram: Implementação das escolas de 1º Grau em tempo integral, onde houver clientela dimensionada em torno de mil crianças; consolidação do Ciclo Básico de Alfabetização – reorganização da Escola Pública, com a garantia das condições essenciais à sua efetiva universalização; estímulo à adoção de métodos criativos e dinamizadores do processo de ensino e aprendizagem; incentivo à maior integração da escola com a comunidade; implantação de Centros Tecnológicos de Formação Profissional – Parques de Ciências – para os alunos de 2º Grau; maior investimento e atenção à Educação Especial, envolvendo aspectos de prevenção, identificação e atendimento educacional.

Por fim, propõe as seguintes propostas das Ações Administrativas: Descentralização das ações pertinentes ao processo pedagógico, obedecendo os preceitos legais; maior autonomia administrativa às escolas, de maneira que, em regime de parceria com o Município, o Estado e a Comunidade, busquem solução para os problemas afetos a essa área; redistribuição dos encargos educacionais previstos na Constituição Estadual entre o Estado e o Município, através das reais possibilidades e interesses de ambas as partes; aumento dos números de salas, a fim

de universalizar a oferta do ensino fundamental, eliminando o turno intermediário; implantação do regime de Escolas Consolidadas, em lugar das escolas multisseriadas; criação do Quadro Técnico-Administrativo próprio nas escolas; manutenção do sistema de eleição de diretores, com mandato de dois anos, possibilitando, porém, tantas reeleições quantas forem desejadas pela comunidade escolar, sendo que, a critério da Secretária de Estado da Educação e Conselho Escolar, poderão os diretores serem substituídos, havendo então, novas eleições; ofertas aos diretores eleitos de cursos de capacitação administrativo-pedagógico; caberia à SEED a provisão dos meios necessários à manutenção e expansão do Sistema de Ensino Público

Com isso, o documento conclui afirmando que o governo estava se habilitando para ingressar no século XXI, como sociedade moderna e desenvolvida.

Na sequência, em 1991, no mês de junho, a Secretaria de Estado da Educação apresentou um *Plano Global: Educação Básica*, para o período de 1992-1995, que tratava-se de uma proposta político pedagógica que nortearia as ações para o desenvolvimento da Educação Básica no Estado. Nesse Plano Global constavam as políticas educacionais e as linhas de atuação prioritárias e programas que focavam no atendimento educacional da população escolar.

O corpo do documento inicia, dizendo que a atual gestão resgataria o caráter público da ação governamental, por meio de programas voltados para as necessidades primordiais da população, com o envolvimento progressivo da sociedade civil organizada na discussão, execução e avaliação das ações governamentais. Reforçava que a questão do caráter democrático seria o passo central para a realização desse projeto. Conforme o documento,

[...] a possibilidade efetiva de reconstrução da escola pública de qualidade, no Paraná, começa com a decisão governamental de concentrar nela recursos e esforços, mas requer também a parceria direta da sociedade e do magistério, num esforço global e unitário, marcando a democracia possível que o Paraná deseja construir (PARANÁ, 1991a, p. 3).

O documento apresentava uma reflexão diante do contexto em que vivia a escola pública que, segundo o documento, tinha um caráter elitista e excludente, representado por altos índices de evasão e repetência, como também a superficialidade dos conteúdos escolares e a remuneração do magistério “não condizente com seu papel político social” (PARANÁ, 1991a, p. 3).

Em vista disso, a saída seria a realização de um projeto educacional que buscasse a eficiência administrativa e a competência pedagógica. Assim oportunizaria de fato uma escola básica de qualidade para todos.

Na sequência, o governo diz que elegeu a educação como sua prioridade na pretensão de assegurar esse direito social de fato. Pois, compreendia que educação é elemento essencial para a formação do homem contemporâneo, capaz de compreender seu tempo e a possibilidade de interagir na construção dessa realidade

A proposta política-pedagógica enfatizava o trabalho desenvolvido em sala de aula na relação professor-aluno. Conforme a perspectiva do Plano, pretendia-se:

O presente plano, estabelecido para o período de 1992/95, tem como eixo central o Programa de Revitalização da Escola Pública, a partir do qual os demais programas devem se desenvolver, seja para garantir o suporte administrativo e técnico necessários, à demanda esperada, de forma condizente com a proposta pedagógica, seja para desenvolver atividades específicas e complementares, que contribuam, efetivamente, para o cumprimento da função social e do papel que compete à escola pública, na sociedade (PARANÁ, 1991a, p. 6).

Em relação, às políticas educacionais para o período, afirmava sua necessidade por ter observado a ineficiências do ensino. Apresentava conseqüentemente, um planejamento com objetivo de provocar mudanças favoráveis à população, ainda que o Estado fizesse parte dos Estados brasileiros que apresentavam os melhores índices econômicos. À despeito disso, a educação apresentava um crítico cenário educacional.

O governo afirmava, que apesar da questão da universalização do Ensino Fundamental ser defendida durante a década de 1980, ainda não havia sido efetivada. Destacando a preocupação com o Ensino Fundamental e médio, revela o caráter de urgência para o desenvolvimento e expansão desse tipo de ensino, principalmente, para as crianças da classe popular. Diante disso, propõe as seguintes diretrizes político-administrativas:

- universalização do Ensino Fundamental, gratuito e obrigatório, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria;
- progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade do Ensino Médio, Pré-Escolar e da Educação Especial;
- garantia do ensino de qualidade;
- valorização dos profissionais da Educação;
- democratização e descentralização das ações (PARANÁ, 1991, p. 10).

Esses princípios tinham em vista a melhoria do padrão de qualidade do ensino, a expansão de vagas e a direção para a universalização do ensino de qualidade que “[...]somente poderão se efetivar se o compromisso político para com a educação for assumindo em parceria,

governo e comunidade” (PARANÁ, 1991a, p. 10). Salientava que, ao governo, cabe investir na manutenção, na infraestrutura e investir na valorização dos profissionais da educação.

Assim, propunha 12 linhas de atuação prioritárias do governo:

- 1ª a expansão da oferta do Ensino fundamental, com ênfase nas series finais, na medida em que se reduzirem os índices de evasão e repetência nas séries iniciais;
- 2ª progressiva extensão de jornada escolar diária no Ensino Fundamental;
- 3ª implantação de um novo plano de carreira do magistério;
- 4ª capacitação continuada dos profissionais da educação;
- 5ª consolidação das habilitações profissionais no Ensino Médio, nos setores primários, secundário e terciário;
- 6ª implantação e expansão de programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos;
- 7ª reestruturação administrativa das unidades central e descentralizadas da SEED;
- 8ª expansão do atendimento educacional especializados aos portadores de deficiências;
- 9ª expansão da oferta do Ensino Médio, com ênfase nos cursos de educação geral e magistério;
- 10ª aprofundamento do conhecimento científico ofertado no Currículo Básico do Ensino Fundamental e Médio
- 11ª ampliação progressiva da autonomia administrativa e financeira das escolas, inclusive com a participação da comunidade na gestão escolar;
- 12ª articulação entre as esferas estadual e municipal para desenvolvimento da Educação Pré-escolar e Fundamental, através de parceria responsável (PARANÁ, 1991a, p. 12).

Em articulação com essas linhas prioritárias foram lançados programas que, de acordo com o documento, executariam tais medidas. O primeiro citado é o Programa Revitalização da Escola Pública, que tinha como objetivo: a implantação e consolidação da proposta pedagógica e todos níveis de ensino, que iniciaria como Ciclo Básico de Alfabetização e se completaria com a implantação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná; a pretensão de elevar os níveis de qualidade da escola pública, por meio de recursos investidos para o desenvolvimento de projetos educacionais, para serviços de assistência para os alunos e para algumas despesas de manutenção; a redefinição dos regimentos das escolas, com a pretensão de adequar às novas diretrizes políticas-pedagógicas e a implantação dos Concelhos Escolares; e, a expansão gradativa da jornada escolar diária do Ensino Fundamental de 4 horas, para 6 horas (PARANÁ, 1991a).

Em sintonia com esses objetivos, outras ações foram previstas, tais como: o Programa Expansão, Melhoria, Aparelhamento e Manutenção da Rede Física Escolar, uma vez considerar que, em vista do crescente número de alunos matriculados, seria preciso adequar, reformar e

melhorar as condições físicas da estrutura escolar, para o desenvolvimento das atividades escolares. Reconhecem que havia faltava de recursos para esses fins, mas ressaltava que faria os esforços necessários para suprir as atuais deficiências.

E, este programa tinha, 6 finalidades descritas: a eliminação do turno intermediário; sanar o déficit de atendimento no Ensino Fundamental; ampliação da jornada escolar do Ciclo Básico de Alfabetização para 6 horas; atender a demanda escolar crescente; adaptar a rede física às necessidades das propostas pedagógicas do Ensino Fundamental e Médio; e contínua manutenção da rede física escolar em condições adequadas (PARANÁ, 1991a).

Segundo o documento, com essas medidas o Estado caminharia para adequação da universalização do Ensino Médio, concomitantemente com as outras ações previstas no Plano. Apresentava o Programa de Capacitação dos Profissionais da Educação, com o comprometimento de alocar recursos para oportunizar, no mínimo uma vez por ano, cursos para viabilizar o aperfeiçoamento dos professores.

As ações do programa eram basicamente as seguintes: viabilizar a capacitação de profissionais do Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial e profissionais para atuar em atividades de gerenciamento e de administração da educação

Essas propostas deveriam ser realizadas:

[...] nos níveis centrais, regionalizado e local. Para isto, serão envolvidas instituições de ensino superior, outros órgãos da administração estadual e federal, profissionais da área, no Paraná e em outros Estados, através de convênios ou de contratos para a prestação de serviços (PARANÁ, 1991a, n.p.).

Em relação ao Programa de Administração da Rede Pública Estadual, defendia o discurso da democratização da escola pública. Para a qual essa concretização seria necessária a participação da sociedade, com representantes da comunidade escolar e representantes de classes que compõem o restante da sociedade.

Assim, deveria tomara medidas para facilitar esse processo, a fim de amenizar o caráter autoritário presente na administração escolar. Em vista disso:

As diretrizes políticas-administrativas voltadas para a valorização dos profissionais da educação e para a racionalização, descentralização e democratização da gestão educacional deverão conduzir as ações da SEED, no atual período de governo, para o estabelecimento de mecanismos e procedimentos que permitam o avanço no caminho da democratização (PARANÁ, 1991a. p. 21).

Os objetivos principais desse programa eram: fazer reestruturação da administração da central da SEED, para melhoria dos serviços educacionais prestados; redirecionar a administração regional da Educação, criando novos núcleos, com a reorganização administrativa dos que já existiam; dar suporte às unidades de administração central e descentralizadas da rede escolar, com recursos indispensáveis para as atividades que desenvolviam; criação de um novo plano de carreira do magistério; e a criação do quadro técnico-administrativo das escolas (PARANÁ, 1992a).

De acordo com o documento, para ser um processo realmente eficiente dependeria da descentralização administrativa, de existência de pessoal capacitado e do desempenho adequado dos serviços prestados, bem como, da disponibilidade de recursos financeiros.

O quinto programa proposto, era chamado de Programa Geração de Materiais Pedagógicos, voltado para a garantia da qualidade do ensino. Para sua efetiva viabilização defendia que era necessário, fazer a revisão continuada dos conteúdos curriculares, verificar a disponibilidade de infraestrutura adequada para o desenvolvimento do trabalho escolar e promover capacitação permanente dos professores ou de quem contribuiria para viabilização da proposta pedagogia.

A ação pretendia expandir um programa que já existia nas escolas do Paraná, que era a instalação de videotecas escolares. Até aquele período, tinham sido instaladas 33 videotecas, e se defendia que cerca de 1000 escolas teriam aparelho vídeo. Entretanto, se pretendia expandir esse projeto com implantação de videotecas. A ação tinha finalidade de:

[...] dar suporte ao trabalho de produção de textos voltados para a execução de proposta pedagógica, com a finalidade de fazer chegar aos professores e aos demais profissionais da educação, aproximadamente 150 páginas por ano, por pessoa, do material produzido (PARANÁ, 1991a, p. 24).

Para viabilizar isso, foram elencados dois objetivos:

- editar textos voltados para a execução de propostas pedagógicas dos diferentes níveis e modalidades da educação;
- produzir e reproduzir imagens para material em vídeo, como recurso didático na execução de propostas pedagógicas dos diferentes níveis e modalidades da educação básica (PARANÁ, 1991a, p. 25).

Dessa maneira, se pretendia suprir as necessidades de recursos materiais, com o objetivo de reforçar e contribuir para o processo de ensino aprendizagem, na socialização dos conteúdos científicos e do saber sistematizado (PARANÁ, 1991a).

Além disso, propunha o Programa Unidades Educacionais Diferenciadas, que objetivava:

- consolidar a implantação da proposta pedagógica com vistas a revitalização do trabalho escolar desenvolvido na escola pública e ao resgate da sua função social, de democratização do saber;
- proporcionar condições para a efetivação de proposta que se iniciou com o Ciclo Básico para Escola Pública do Paraná, na direção da universalização do Ensino Fundamental de qualidade, através da construção e implantação da Escola Integral do Paraná;
- desenvolver novas alternativas de trabalho escolar integradas a atual propostas pedagógica, e que possibilitem o avanço no estudo da ciência e da tecnologia, nos níveis Fundamental e Médio, mediante a implantação de Centros de Ciência e Tecnologia e da reestruturação do Instituto Politécnico do Paraná;
- ofertar ao jovem procedente do meio rural, condições de participar de atividades pedagógicas no Ensino Fundamental e/ou Médio, na modalidade supletiva, e na formação do profissional agricultor, através da implantação de Casas Familiares Rurais (PARANÁ, 1991a, p. 26).

Por outro lado, a SEED, por meio do Programa Unidades Educacionais Diferenciadas, propõe a aplicação de outros projetos, a saber:

O primeiro, Escola Integral do Paraná, que tinha a finalidade da formação do aluno e atuaria como um centro de formação dos profissionais que trabalhavam nela. O Governo tinha a pretensão de construir e implantar 100 unidades ao ano, a partir de 1992. Para ofertar 8.000 novas vagas, para alunos da Pré-escola, Ensino Fundamental e de Educação Especial.

O segundo projeto, era o Centro de Ciências e Tecnologia, que tinha como objetivo promover a socialização do conhecimento científico nos ambientes escolares, que aconteceria por meio do ensino formal ministrado nas escolas, e por meio de experiências praticadas nas oficinas, e articuladas à formação tecnológica desenvolvida no contato com o mundo do trabalho, promovendo a cidadania.

Para isso, o Estado, promoveria a construção e implantação de cinco centros em 1992 e entre 1993 e 1995, mais 25 centros, com capacidade de atender 15.000 alunos ao mês em cada unidade (PARANÁ, 1991a).

O terceiro projeto, era Casa Familiar Rural, “cuja finalidade e o desenvolvimentos de uma proposta pedagogia de alternância entre a teoria e prática, a ser desenvolvida no meio rural.

[...]” (PARANÁ, 1991, p. 27). Assim, seria o oportunizado ao jovem o acesso ao ensino formal e profissional, um curso com duração de 3 anos.

Pretendia-se em 1992 a implantação de 10 unidades e mais 30 no período de 1992 a 1995, com capacidades para atender 190 alunos (em cada unidade) ao ano, com mais de 14 anos (PARANÁ, 1991a).

E o último projeto, era a Modernização do Instituto Politécnico do Paraná, o único localizado em Curitiba-PR. Nesse sentido, em decorrência das mudanças sociais do Estado e do mercado de trabalho, outras modalidades além das já ofertadas (técnico em Eletrotécnica, Agrimensura, em Saneamento e em Química) seriam necessários diversificar as habilitações e modernizar a infraestrutura física e equipamento, além de expandir a oferta de vagas da IPE já existente.

Em vista disso, no período de 1992 a 1995, pretendia-se expandir progressivamente as vagas de Ensino Médio, no único instituto, ofertando cerca de 1.435 vagas. Vejamos, porém como o governo pretendia implementar sua política de formação, tomando como referência o documento, intitulado, *Política de Capacitação do Pessoal Docente e Técnico da Secretária de Estado da Educação*, publicado em outubro de 1991. Tratava-se de uma proposta de Capacitação do magistério e do pessoal técnico. Logo na introdução, o documento declarava que se tratava de uma proposta “[...] baseada na prática autogestiva de aprendizagem, tendo como suporte os meios modernos de comunicação, respeita o planejamento do ritmo próprio da aprendizagem e a criatividade do professor [...]” (PARANÁ, 1991b, n.p.), que tinha como objetivo a melhoria qualitativa das escolas públicas do Paraná. Por isso, descrevia sobre o perfil da proposta, os resultados pretendidos, a responsabilidade de execução, as entidades participantes do contrato de gestão, a integração de meios, os conceitos e critérios da proposta de capacitação, a forma de avaliação dos participantes dos cursos, os critérios para escolha de docentes para a participação dos curso, os critérios para a inscrição nos cursos de qualificação e normatizava a execução do plano de capacitação.

De acordo com o documento, a função dessa proposta era promover além do treinamento de habilidades didáticas, a compreensão da proposta **histórico-crítica** que fundamentava o CBEP do Paraná. “Não se trata apenas de mero jogo de palavras. Parte-se do entendimento claro do profissional da educação, no contexto da construção de um novo projeto de mundo e de sociedade civil” (PARANÁ, 1991b, p. 1).

Dessa forma, a ação educativa partia, do entendimento de ensinar para aprender, com vistas a “compreensão de que o projeto de sociedade, que se desenha para o homem, é de conquista da cidadania”.

Essa proposta de capacitação deixava de ser voltada para a modelação de comportamento, para direcionar-se para o desenvolvimento de potencialidades, objetivando o livre exercício da cidadania, entendida como liberação do raciocínio participativo, crítico e responsável do aluno (PARANÁ, 1991b).

Com base nesse entendimento, o documento começa a definir o perfil da proposta que tinha a pretensão não só de socializar o saber, mas de expandir a capacitação para todos os professores da rede, delegando a responsabilidade pela política de capacitação à clientela, colocando-a como sujeito ativo do processo, valorizado a prática pedagógica e buscando articular a teoria e à prática, articulando as Universidades como responsáveis pela formação.

Essa ação dar-se-ia a partir de uma “convocação”, assim mencionado no documento, das Universidades e Faculdades para serem os protagonistas do processo de qualificação dos profissionais da educação do Paraná.

Dessa forma, as modalidades de capacitação, nos níveis de atualização e especialização, far-se-ão com o concurso das instituições de nível superior, considerando-se a particularidade da sua vocação institucional, seja ela estatal ou particular. Essa diretriz será desenvolvida a partir da execução de “CONTRATOS DE GESTÃO, pelo qual as instituições envolvidas tornarão mais ágeis os projetos de capacitação” (PARANÁ, 1991b, p. 3).

A questão da tecnologia contava na proposta, entendida como meio de fortalecimento da educação com vistas à cidadania, considerando resultar na agilidade da comunicação entre professor e alunos, além de ampliar o horizonte de conhecimento tanto do educando como do educador.

Todavia, ao defender a autogestão, verificamos que o fez, não no intuito de valorizar a autonomia e sim com a finalidade meramente mercantil, de reduzir custos e desresponsabilizar o estado. Buscando a modalidade autogestiva, o fez com intuito da redução de custos operacionais, por exemplo, envolvendo os professores na confecção do material pedagógico.

De acordo com a proposta governamental, a capacitação dos professores da SEED afirma que seriam oferecidos pelas Universidades e faculdades participantes do programa.

Por política de pessoal docente compreende-se:

- (1) A oportunização do ingresso na carreira do magistério, via promoção de concursos público.
- (2) Racionalização das áreas e disciplinas curriculares, nos níveis de ensino, com vistas à distribuição de Cargos e Salários, dotação e redistribuição de pessoal.
- (3) Proposta de ascensão vertical, diagonal, vantagens e avaliação do desempenho para os níveis de gratificação 6 e 7, contemplando a competência [...].
- (4) O Plano integrado de capacitação docente, pela qual serão desenvolvidos ao curso de qualificação nas áreas de formação e de exercício do magistério, após o terceiro ano de admissão e lotação.
- (5) O programa de atualização será caracterizado pela oferta de cursos rápidos, de no mínimo 30 horas e no máximo 120 horas [...] executados pelo CETEPAR.
- (6) Os cursos de qualificação terão, no mínimo 360 horas, ministradas de por graduação (latu senso), com, no mínimo, 50% da carga horária executada pelos sistema de educação à distância, sendo o CETEPAR, o responsável pelo seu acompanhamento nos termos aqui previstos.
- (7) Os cursos de atualização poderão prescrever na sua execução, 25% do seu conteúdo, pelo sistema de educação à distância (PARANÁ, 1991b, p. 12).

Nesse sentido, o programa definia critérios de escolha dos profissionais para participar dos cursos considerando a disponibilidade e facilidade dos professores e proximidades das universidades, além de que seriam indicados para participar dos cursos, pela SEED, nas áreas correspondentes às formações docentes.

Na integra do documento, havia uma normatização para execução do plano de capacitação que contava com o tempo disponível dos cursos que seriam de 80 horas/ano, remuneradas e executadas em dias letivos.

O documento estabelecia os resultados pretendidos, a responsabilidade de execução, as entidades participantes do contrato de gestão, a integração de meios, os conceitos e critérios da proposta de capacitação, a forma de avaliação dos participantes dos cursos, os critérios para escolha de docentes para a inscrição nos cursos de qualificação e normatização da execução do plano de capacitação.

Assim, no mês de março de 1992, o governo lançou o documento chamado *Programa Estratégico: expansão e qualidade de 1º Grau no Estado do Paraná*, que consistiu num programa estratégico para o ensino de 1º Grau, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

Logo na primeira página há uma carta ao “Meu caro, colega Professor” escrita por Elias Abrahão em que afirma que a “Hora é Agora”, expressão indica que os professores do Paraná, poderiam ter esperanças de dias melhores para Educação, pois dizia que o governo trataria o professor como prioridade. No final, Elias Abrahão escreveu:

Mas se a semente é livre, a colheita tem que ser obrigatória. Começamos aqui e agora nossos Cursos de Capacitação. Nenhum professor pode ficar de fora. É preciso que você acredite que muito do sucesso depende da sua vontade de investir em você mesmo, estudando, e se avaliando diante da nova realidade da nossa Escola. Invista em você mesmo. Você verá, brevemente, que valerá a pena. Lembre-se, nós todos esperamos, precisamos e acreditamos muito em você (PARANÁ, 1992a, n.p.).

O documento justificava de ter sido criado em razão dos elevados níveis de evasão e reprovação escolar de alunos de 1º Grau. Enfatiza que os recursos aplicados na educação foram superiores a 20% do orçamento global, considerado uma porcentagem elevadíssima, investidos pelos governos anteriores, mas que foram desperdiçados, ainda que havia tido um esforço do setor público em investimentos em termos de construção de prédios e contratação de pessoal, com vistas a uma ideologia democrática do ensino, que se concentrou mais no Ensino Fundamental, procurando escolarizar o maior número possível de alunos, em idade própria. Contudo, no que diz respeito ao nível de escolaridade e aprendizagem das crianças ficou muito abaixo do esperado.

Mas, apesar de não desconsiderar a importância da democratização do Ensino Fundamental, seria necessário:

[...] reestruturar e adequar o sistema escolar que permanece inerte, estático e atávico à sua imagem tradicional, enquanto a sociedade passa por transformação acelerada. Neste universo em mudança, a educação básica precisa ser abordada como ser vivo, mutante, capaz de preencher sua função, não somente satisfaz as normas de excelência, mas sobretudo quando passa corresponder e se adequar às necessidades das pessoas e da sociedade que ela deve servir (PARANÁ, 1992a, p.2).

Todavia, de acordo com os proponentes, a nova educação exige uma Estratégia que não se reduz “a simples expansão linear do ensino”. Consideravam que o ensino das gestões anterior tornou-se arcaico e que os métodos superados já não ajudavam a resolver o problema da época. A nova visão de educação visava métodos contemporâneos de pesquisa e docência com objetivo de renovar e melhorar o processo de aprendizagem das crianças e dos adolescentes, com discurso que a nova educação deixaria de ser concebida para uma elite minoritária, culta e homogênea, para uma educação de massa com sujeitos de origens diversas e perspectivas diferentes, e que, por isso, com essa nova concepção, exigia um novo delineamento Estratégico para o Ensino.

A nova Educação tinha como objetivo a transformação radical da Educação paranaense, pois o setor educacional tinha e deveria se adequar às transformações que o Estado estava passando nos setores da agricultura, da indústria e da urbanização e, para isso, “[...] a única solução para o ensino é mudar a Estratégia, reestruturar o sistema, **modificar os métodos e adequar os programas**” (PARANÁ, 1992a, p. 3, grifo nosso).

E, para garantir essa grande transformação na Educação, seria necessário captar recurso externos

Nada disso será possível, sem a contribuição de recursos externos que venham garantir o esforço inicial a ser dado na transformação de um sistema de ensino anacrônico e viciado, para um sistema adequado às exigências sócio-econômicas, culturais e políticas de uma sociedade em transformação acelerada (PARANÁ, 1992a, p. 3).

O governo acreditava que era possível a sintonia na crença de ensino democrático, o conceito produtivista e o ideal humanista em educação. Com base nessa crença, apresentou uma nova Estratégia educacional para o Paraná, que tinha por objetivos, a médio e longo prazo,

[...] a universalização do ensino elementar e a democratização da escolaridade básica; por horizonte: a integração de esforços e recursos, inclusive da sociedade, e integração de vários graus de ensino; por condição essencial: a reestruturação do 1º Grau; e, por medidas inovadoras: o funcionamento do novo sistema em ciclos integrados, a extensão da carga horária escolar dos alunos sem ônus suplementar para a escola, o estímulo salarial ao pessoal envolvido na educação básica, vinculado ao rendimento escolar do ensino fundamental à semelhança da gestão privatizada (PARANÁ, 1992a, p. 7).

O governo considerava que a escola do ensino fundamental não tinha infraestrutura suficiente para atender a demanda da urbanização acelerada, que a escolaridade da população jovem era baixa, carente da escolarização elementar, impossibilitando a entrada no mercado formal de trabalho. Diante dessa situação, propõe promover mudanças sociais elementares e básicas, para evitar o afavelamento e o aumento crescente da criminalidade urbana; defendia a necessidade de reestruturar a escola, com vistas a adequar a nova geração às novas demandas socioeconômicas emergentes e, com isso, dar uma resposta concebível a estas necessidades para a sociedade

De acordo com os dados e números retirados de fontes cedidos pelo FUNDEPAR, o governo afirmava que o sistema educacional dos governos passados não atendia a demanda da sociedade em educação, pois, pelo menos 50% da população maior que 14 anos era formado de

analfabetos funcionais. Diante disso, concluía que a demanda para o ensino elementar (no mínimo 4 anos completos de escolaridade) chegaria à metade da população paranaense.

No caso do ensino Pré-Escolar, 63% das crianças entre 5 e 6 anos permaneciam fora das escolas do Pré 1º Grau e, 50% dos maiores de 14 anos não ultrapassavam o limiar da alfabetização. E segundo o governo,

[...] surge daí o grande desnível entre a socialização da criança pela cultura familiar e a socialização pela escola, conduzindo o fracasso escolar já nas séries iniciais do ensino elementar, o falar da família e o da escola são deferentes, embora utilizam o mesmo idioma (PARANÁ, 1992a, p. 40).

No 2º Grau, o documento constata que houve uma queda progressiva nos números de escolas, de 12.941 em 1980, para 11.771 em 1990 (desde Grau). Por outro lado, afirma, que houve um crescente aumento da população urbana e, conseqüentemente, o aumento de matrículas de 1.520.921 pra 1.712.528, e a eliminação progressiva dos pequenos prédios escolares onde acontecia de ter unidocentes ou multisseriados, com administração municipal (PARANÁ, 1992a).

Esse aumento de matrículas sob administração municipal, especialmente, dos anos de 1988 para 1989, foi atribuído ao processo de municipalização de ensino do 1º Grau, fomentado pela SEED. Contudo, por diversos motivos como, a falta de infraestrutura administrativa pedagógica e de capacidade financeira do município para arcar com os gastos educacionais necessários, julgava-se que esse processo “está destinado ao fracasso” (PARANÁ, 1992a, p. 27).

Com efeito, atraída pela perspectiva promissora da municipalização proposta pela SEED, a matrícula na rede municipal passou de 500 mil em 1988, para 516 mil em 1989. Mas, no ano seguinte, em 1990, caiu para 512 mil alunos. Vale notar quem em 1980, o efetivo escolar da administração municipal já era 565 mil alunos [...] (PARANÁ, 1992a, p. 27).

Por fim, fundamentado em dados coletados pelo FUNDEPAR, sugere-se que não poderia municipalizar de uma só vez o ensino de 1º Grau. Dever-se-ia realizar uma parceria responsável entre município e Estado para, gradativamente, criar infraestruturas adequadas, e elevar a qualidade de ensino, dando prioridade ao rendimento escolar.

Para o documento, “[...]é no ensino de 1º grau que se encontra a base para a formação da capacitação científica e do domínio tecnológico do Estado, bem como o possível exercício consciente e participativo da cidadania do paranaense” (PARANÁ, 1992a, p. 27).

Quanto ao ensino 2º Grau, constata-se que era o ensino mais precário, atendia uma população de 15 a 18 anos. Essa clientela era formada por ingresso tardio e repetentes. Segundo os dados analisados, 50% dos alunos apresentavam esse perfil. De cada 10 alunos que eram escritos na 1ª série apenas 6 alcançam a 2ª e 4 concluíam o curso. A problemática, porém, não era na oferta do ensino para os alunos, porque os dados demonstravam que houve um crescente empenho da administração estadual no ensino de 2º Grau.

Diante da análise, constata-se que elevando o rendimento escolar do 1º Grau, iria acarretar na reforma do 2º Grau e em todos outros graus de ensino.

Entretanto, havia a preocupação com a formação do pessoal do magistério, considerando como mais um fator responsável pelo ensino fragilizado. Os dados demonstravam que,

Os docentes do 1º Grau perfaziam 78.655, representando 54,5% do pessoal, assim distribuídos: 49.236 nos quatro primeiras séries, (ensino elementar) e 29.419 nas quatro últimas séries do 1º Grau. 62.399 pessoas possuíam formação superior completa (43, 2% do total), e 10.416 ainda estavam cursando o 3º Grau. O número de pessoas com formação secundária ou com curso secundário, era de 33.203, concentrados basicamente no ensino elementar, perfazendo o total de 23.656 regentes de classe, ou seja, 71% do pessoal com formação secundária. O número das pessoas com formação incompleta no ensino de 1º Grau era de 22.423, dos quais 19.239 (85,8%) concentradas na função administrativa e 2.517 como regentes de classe. Esta cifra, juntamente com o número 1.889 dos regentes de classe com o 1º Grau completo, perfazem o total dos chamados “professores leigos” do 1º grau, ou seja, 4.460 regentes de classe sem a devida titulação acadêmica [...] (PARANÁ, 1992a, p. 30).

Com relação ao ensino de 3º Grau (superior), o estado contava 60 instituições, sendo dezesseis estaduais, duas federais, nove municipais e trinta e três particulares. Apesar dos investimentos na manutenção do ensino superior, a quantidade de estudantes era baixa, por mil habitantes apenas 12 frequentavam esse tipo de ensino, ou então 1.2%, longe do ideal. E, se não se universalizar o ensino elementar e democratizar a educação básica, “[...] corre o risco certo de reforçar cada vez mais a atual característica dominante do Sistema Nacional de Ensino, que é a seletividade” (PARANÁ, 1992a, p. 41).

O governo asseverava que os dados coletados serviriam como referencial para formular uma nova Política Educacional no Estado, produzida pela Estratégia de integração, articulação e interação de esforços para universalizar o ensino elementar e democratizar o ensino básico, a médio prazo. Com isso justificava a necessidade do apelo ao financiamento do BID, como a solução para “êxito deste empreendimento” (PARANÁ, 1992a, p. 41).

E na sequência, inicia-se a terceira parte Relação: Ensino/ Demografia. Entedia-se que o quociente entre um grupo de alunos e uma população de referência. Tinha o objetivo de identificar, por meio das taxas de escolarização por idade individualizadas e séries correspondentes, a expressividade das medidas que já tinham sido realizadas na universalização do ensino elementar, assim como na democratização de educação básica.

A conclusão foi de que havia um ciclo vicioso que perpetuava o fracasso escolar, e o baixíssimo número de escolaridade decorria de três principais fatores: a reprovação escolar, a distorção de idade/série, e a exclusão precoce dos alunos antes da conclusão do ensino elementar que corresponde ao limiar da alfabetização.

Os dados demonstram que entre 1982 a 1984, embora se tenham feitos esforços para alterar o cenário, os números permaneceram estacionados. Apesar da retórica da democratização do ensino básico, o problema se agravava em função do êxodo rural que provocou a explosão demográfica no meio urbano, esses sujeitos precisavam, no mínimo, de formação para se adaptar-se ao novo mundo. Registra-se que a passagem de sujeitos do campo para a cidade foi de mais de 70% da população paranaense.

Para isso, havia necessidade de formação para se adaptar. O que não seria possível, sem a formação básica, pois, sem ela o emigrante poderia acabar no mundo da delinquência.

O sistema de ensino do 1º Grau é o mecanismo responsável e exclusivo pela formação elementar e básica que possibilitavam a readaptação do indivíduo ao novo ambiente. No, entanto, apesar de todas as transformações aceleradas emergentes no Estado, o ensino permanece refratário e incapaz de satisfazer as novas exigências sócio-econômicas [...] (PARANÁ, 1992a, p. 46).

De acordo com o documento, durante esses anos houve um desperdício escolar crescente, considerava que não basta fazer “pequenos retoques” dando como exemplo a implantação do Ciclo Básico em 1987, que abrangia as duas primeiras séries com progresso automático da 1º para a 2º série. Compreendia que o sistema apenas transferia um problema de uma série para outra, pois, não se reteria alunos entre 1º e 2º série, contudo os dados mostravam um aumento expressivo em alunos estagnados nas 2ª e 3ª séries.

De acordo com o governo, a solução problema deveria ser amplo e envolvente, e o ciclo do ensino elementar e de 1º Grau, teria que se articular com a cultura escolar e com a cultural familiar de origem da criança, afim de universalizar o ingresso das crianças na escola.

Com relação à problemática idade/série no 1º Grau, em 1990, argumentava que envelhecimento precoce do aluno no ciclo escolar era originado por duas razões. A primeira era o ingresso tardio na escola, a segunda, o fenômeno da reprovação escolar.

Assim, ao analisar a distribuição dos alunos por idade e série, observam que o sistema retém alunos muito além da idade escolar obrigatória, sem os promoverem, demonstrando a ineficácia do sistema.

Diante disso, o sistema de ensino se revelava incapaz de alcançar a universalização da escolaridade básica, concomitantemente com novas exigências da sociedade em transformação. E, como perspectiva, o governo pretendia realizar uma reforma urgente e prioritária no ensino de 1º Grau, com medidas inovadoras, objetivando eliminar a problemática do cenário educacional do Paraná. Desse modo, pretendia:

Integrar o ensino elementar (quatro primeiras séries) à cultura sócio-econômica de origem do aluno, antecipando seu ingresso na escola do 1º Grau para os 6 anos de idade; expandir e qualificar às quatro séries finais do ciclo básico como resposta eficaz ao rendimento escolar e às exigências emergentes do desenvolvimento econômicos e social do Estado do Paraná (PARANÁ, 1992a, p. 54).

Além disso, propunha uma grande reestruturação no 1º Grau, com a finalidade de eliminar o ciclo escolar vicioso e gerar a universalização do ensino básico nas escolas paranaenses.

Com relação ao ensino de 1º Grau, os dados demonstravam que, entre 1970 a 1990, era extremamente precário, que tinha taxas de exclusão de 58% do efetivo antes do liminar da alfabetização, taxas de repetência e evasão escolar elevadas, desperdício escolar, visto que os números de reprovação e evasão eram grandes que acabava representando custos para o Estado. Em alguns casos, o concluinte levava 31 anos letivos para se formar ao invés de apenas 8 anos.

O percentual dos reprovados dos 1,58 milhão de alunos, no decorrer do ano letivo de 1980, foi de 14,5, atingindo 19% em 1982 e, 14,9% em 1989. O percentual dos alunos evadidos, no mesmo período, foi de 22,4% em 1980, atingindo 22,8% em 1986 e, 22,0% em 1989. A taxa de desperdício escolar (reprovação e evasão), em 1986, foi de 36,9%, apresentando uma média de aprovação global nas séries escolares de 63,1%. Nove anos após, em 1989, as taxas de desperdício escolar e de reprovação foram as mesmas de 1980, confirmando a inércia estrutural do sistema de ensino do 1º Grau [...] (PARANÁ, 1992a, p. 56).

A 5ª série era apresentava maior desperdício de recursos. Apesar dos esforços para melhoria das 4 primeiras séries, os dados mostraram a ineficácia e ineficiência do ensino

elementar. Também havia baixa porcentagem de aprovação na 2ª série no CBA, mostrando que o CBA só poderia ser eficaz se estivesse integrado a todo o ciclo básico, caso contrário, transferiria um problema para outra série, agravando a situação educacional.

Os autores apontavam que a solução seria a elevação progressiva do ensino de 1º Grau em médio prazo, reiterando novamente a necessidade da quebra do ciclo vicioso que, segundo eles, realimentava o analfabetismo e o nível de escolaridade.

O governo afirmava que havia a necessidade de jogar fora o que as antigas gestões propuseram, em face dos desperdícios. Defendia que era necessário readequar os mecanismos, “[...]o sistema de ensino herdado do passado, tornou-se no presente inteiramente anacrônico e incompetente para satisfazer, ao mesmo tempo, a ideologia democrática de oferecer a cada indivíduo sua oportunidade [...] (PARANÁ, 1992a, p. 63).

Amparado pelo ideal humanista defendia, que “SER-mais” era mais importante do que “TER-mais”. À escola cabia o dever de desenvolver todas as potencialidades dos sujeitos. Enfatiza que, sem reestruturação total do sistema, não seria possível satisfazer a “democracia incipiente” no estado, nem o crescimento da economia do Paraná e, nem mesmo, “à perspectiva humanística defendida pelos educadores” (PARANÁ, 1992a, p. 63).

Por fim, apresentava a questão do financiamento e do custo do ensino. Demonstrava que os recursos disponíveis para educação entre os anos de 1986 a 1990 foram reduzidos progressivamente, enquanto o volume de alunos de 1º e 2º grau de ensino aumentava, e os recursos para esse tipo de ensino sofriam quedas de 3,7%.

É importante enfatizar que ocorreu um aumento de recursos destinados à educação no ano de 1987, contudo em 1988, caiu para 16,9% e, por isso, deflagrou-se a maior manifestação pública de todo o Magistério. E dando prosseguimento a esse processo, em 1990 caíram os recursos destinados à educação, tanto que houve uma greve de três meses consecutivos. Com isso, registrou-se a “[...] fuga em massa dos melhores professores do Magistério para empresa particular, vulnerando cada vez mais a já precária qualidade do ensino fundamental.” (PARANÁ, 1992a, p. 65).

Além disso, apresentava o objetivo da estratégia, que era de integrar e articular esforços e recursos dos três entes federativos, com intenção de universalização do ensino elementar e a democratização da escola básica, a médio prazo, readequando o ensino de 1º Grau, com aplicação de medidas inovadoras. Como estratégia defendia a:

[...] pressupõe busca de fontes alternativas de recursos financeiros, recorrendo aos segmentos organizados da sociedade e, sobretudo, imprimindo na

organização e administração do ensino as características válidas da gestão privatizada, notadamente: a modernização, o rendimento máximo e o padrão de qualidade (PARANÁ, 1992a, p. 73).

E como medidas inovadoras propõe:

a) Integração e articulação dos ciclos:

- Integração do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA com a cultura de origem da criança e com Ciclo Intermediário – CI, para que a criança proveniente de uma cultura familiar pobre não seja violentada pela cultura escolar, e o aluno concluinte do CBA não sofra um impacto demasiado ao iniciar o CI.
- Integração do CI com o Ciclo Final – CF, superando a atual área crítica entre o ensino elementar e básico, manifestada na 5ª série analisada por este diagnóstico.
- Integração do CF com as novas exigências emergentes do novo ambiente (urbano) em mudanças aceleradas, e com a 1ª série da escola do 2º Grau.

b) Extensão de carga horária:

- NO ANO: Ingresso da criança com seis anos de idade no ensino de 1º Grau, possibilitando o enriquecimento cultural da criança de origem “pobre” e melhor integração do aluno entre o CBA e C.
- NOS MESES: Utilização de parte das férias escolares – que soa de duração demasiada, no momento – para reforço e recuperação de alunos com dificuldades no ciclo ou em disciplinas.
- NOS DIAS: Estender, onde possível, a jornada escolar com atividades complementares de reforço e recuperação de alunos em dificuldade (PARANÁ, 1992, p. 73).

No item “c”, o que chama a atenção é proposta que a gestão governamental propôs aos professores, como uma forma de motivar e solucionar o “esbanjamento de recursos”, já que um gasta 31 anos letivos para formar um aluno concluinte do 1º Grau, constataram que o estado gasta praticamente 4 vezes mais do que deveria. Tendo em vista essa constatação, propõe um estímulo salarial não incorporado ao salário, mas “[...]vinculado ao rendimento escolar da escolaridade básica dos alunos, à semelhança da gestão privatizada. (talvez a força motivadora do Magistério esteja nesta medida)” (PARANÁ, 1992a, p. 75).

Consideravam que seria necessária uma Nova Proposta Método que atendessem aos anseios do ensino do Paraná, a estabelecer indicadores de avaliação do rendimento e da qualidade do ensino. Isso seria um grande estímulo aos professores que concentrariam sua atenção ao sucesso escolar de seus alunos. As medidas consideradas indispensáveis para alcançar tais objetivos elencados acima precisariam de novas providências, tais como:

- Estabelecer limites e prazos para descongestionar o atual sistema de alunos precocemente envelhecidos.

- Remanejar alunos com atrasado de idade escolar para tipo de ensino supletivo sob responsabilidades do DESU, o que exige, reestruturação e dinamização atual Ensino Supletivo e sua integração com DEPG.
- Pesquisa e elaboração de diretrizes curriculares para os ciclos integrados do novo sistema de ensino.
- Regulamentação das férias escolares para que a extensão da carga horária prevista não acarrete ônus à SEED.
- Reforma, expansão e adequação com a nova Estratégia, do espaço educativo e do equipamento escolares.
- Estudo e utilização do transporte escolar
- Atualização e aperfeiçoamento do pessoal envolvido no ensino, em função da nova Estratégia.
- Estudo e planejamento do estímulo salarial vinculado ao rendimento escolar.
- Informação, motivação e envolvimento da sociedade.
- Melhorar e garantir a assistência ao educando.
- Providenciar levantamento e comunicação mais rápida possível de dados educacionais que possibilitam a análise da evolução da qualidade e do rendimento do ensino elementar, a cada ano letivo (PARANÁ, 1992a, p. 75).

Por fim, o documento reitera que o foi fundamentado em um diagnóstico que explica as ações que seriam adotadas em prol de uma política de Governo que visaria democratizar a escolaridade básica. Almejava uma possível conciliação entre a ideologia democrática, o conceito produtivista e o ideal humanista em educação. Salientava que não seria possível tomar essas medidas sem planejamento, estudo, e estabelecer metas e previsão de recursos provenientes do BID. Na próxima parte exploraremos sobre o documento *Paraná: Construindo uma Escola Cidadã*, trataremos sobre os princípios e as propostas do documento oficial do período. Com a pretensão de vislumbrar se resultou correlação ou não com a proposta pedagógica que fundamentou a CBEP.

3 DO CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ À ESCOLA CIDADÃ

Como o governo, apesar de ter institucionalizado a PHC por meio do Currículo Básico da Escola Pública do Paraná transitou para a defesa da Escola Cidadã, na sequência nos ocuparemos dela para perceber as diferenças entre ela e a PHC, bem como, procurar entender os motivos de tal mudança, pela qual se inicia o processo de destruição do CBEP e, conseqüentemente, da PHC, que culminou no governo Beto Richa, que aliás, protagonizou um episódio mais cruel aos educadores do que Álvaro Dias em 1988, o massacre dos professores em 29 de abril de 2015.

Neste capítulo discorreremos sobre o documento que norteou as políticas de Roberto Requião, denominado *Paraná: Construindo a Escola Cidadã*, buscando salientar suas principais características e com o intuito de confrontar e mostrar eventuais divergências entre as concepções de educação.

3.1 CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA CIDADÃ

Inicialmente, esboçamos os aspectos gerais da Escola Cidadã. Dessa forma, conseguiremos analisar de forma mais profunda a concepção defendida pelo documento “*Paraná: Construindo uma Escola Cidadã*”, que posteriormente iremos expor.

A Escola Cidadã é uma concepção pedagógica surgida na década de 1990. Saviani destaca que, nessa década, entre as pedagogias da educação popular, a Escola cidadã era a de maior importância:

[...] provavelmente sua expressão mais sistematizada e de maior visibilidade na década de 1990 foi a proposta denominada Escola Cidadã, formulada por iniciativa do Instituto Paulo Freire [...]. De certo modo, é possível observar que essa proposta procura inserir a visão da pedagogia libertadora e os movimentos de educação popular no novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernidade) [...] (2007b, p. 421).

Ao se falar de Escola Cidadã, é importante destacar o que entendia por educação escolar e seu papel social. Isso se encontram em livros de Gadotti. O autor enfatiza que a Escola Cidadã não se limita a apenas às questões didáticas-pedagógicas, envolve questões filosóficas, éticas, epistemológicas, políticas, econômicas, legislativas e administrativas. Os autores desse movimento buscam salientar a importância da escola como uma instituição cuja função é

“[...]contribuir na criação das condições para o surgimento de uma **nova cidadania**, como espaço de organização para a defesa de direitos e a conquista de novos” (GADOTTI, 2006, p. 74, grifo do autor). A educação escolar para a Escola Cidadã, orientada para a cidadania, é um processo feito junto à comunidade; esse é objetivo central do movimento. Freire (apud GADOTTI, 2006, p. 68) define da seguinte forma:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

De acordo com essa concepção, é necessário que haja integração entre escola e comunidade, pois sujeitos ativos que têm consciência dos seus direitos e sabem o que falta no espaço de ensino e são capazes de fazer coletivamente transformações do ambiente escolar, criando novas possibilidades para seus interesses em prol da democracia e da justiça social.

Nesse sentido, o foco da Escola Cidadã é a escola, porém não se limita a ela: “[...] não se pode fazer uma mudança profunda do sistema de ensino sem um projeto social” (GADOTTI; ROMÃO, 2001b, p. 46). Conforme Gadotti (2006), a escola pública não pode se modificar sozinha. A tão sonhada escola pública de qualidade para todos precisa ser uma rede de participação das esferas locais, regionais e municipais.

Nessa perspectiva o autor propõe:

[...] a construção democrática radical como alternativa pós-capitalista. As redes em educação se constituem em espaços abertos que se auto-reproduzem e assim se fortalecem, constituindo-se em movimentos em permanente mudança (GADOTTI, 2006, p. 92).

Para Gadotti (2006), a escola cidadã é possível pela união de movimentos sociais como o da defesa da escola pública e o da educação popular. Em consonância com essa proposta, são elencados os seguintes eixos norteadores: a integração entre educação e cultura; a integração entre escola e comunidade; a educação multicultural; a democratização; a intertransdisciplinaridade; e a formação permanente de educandos e educadores (GADOTTI;

ROMÃO, 2001), que são entendidos como uma verdadeira renovação da educação, do ponto de vista histórico, pois contribuirá para um espaço público não estatal, em que a escola e a comunidade estreitem a relação e juntas tenham voz ativa na formulação das políticas. Isso levaria à mudança do Estado para um “novo Estado Radicalmente democrático” (GADOTTI, 2006, p. 74).

Portanto, o movimento busca, sobretudo, combater interposição equivocada do Estado na escola pública. Tudo que é do Estado é público, porém não quer dizer que o Estado trabalhe para as necessidades de quem frequenta a escola pública. Por isso, o autor defende a necessidade de uma esfera pública que não seja oriunda de decisões estatais (FERRACIOLO, 2008).

Ao ler as premissas do que é a Escola Cidadã, entende-se que suas principais defesas são de uma educação para a classe popular, que se inicia em seu próprio seio uma leitura concreta de sua própria realidade. Por isso, a comunidade tem um papel vital nessa escola, pois se constitui para uma escola formadora de cidadãos. Gadotti (2005) arrisca dizer que, ao defender a aproximação do ensino ao senso comum, do cotidiano, não significa ser contra a culta elaborada. Para o autor,

Não se trata de negar o acesso à cultura geral elaborada, que se constitui num importante instrumento de luta para as minorias. Trata-se de não matar a cultura primeira do aluno. Trata-se de incorporar uma abordagem de ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. Por isso que a educação de adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na diversidade cultural. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. A filosofia primeira, na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo. E o pluralismo é também uma filosofia do diálogo (GADOTTI, 2005, p. 33)

Por outro lado, a Escola Cidadã busca defender a necessidade de a escola estar envolvida com o mundo do trabalho, aspirando “governar e controlar o desenvolvimento econômico e o mercado” (GADOTTI, 2006, p. 90). Para o estudioso, isso tornaria possível a justiça social como opção para confrontar com as arbitrariedades do capitalismo.

Tem havido uma feliz coincidência entre os interesses da classe trabalhadora e os da classe empregadora quanto à escolarização: educação geral para todos. É evidente que o empresariado não se converteu de uma hora para a outra às bandeiras secularmente defendidas por seus opositores. As modificações aceleradas no sistema produtivo [...] estão a exigir novo tipo de “treinamento” dos trabalhadores. Eles necessitarão, cada vez mais, flexibilidade no comportamento produtivo, capacidade de aprender a aprender,

comunicabilidade. É claro também que circunscrever as finalidades da educação básica de trabalhadores aos reclamos do sistema produtivo significa restringi-la e empobrecê-la. [...] Os interesses últimos dos trabalhadores não estão objetivados apenas no caráter “adestrativo” e instrumentalizador que a educação geral possa ter, mas nas perspectivas que ela abre para a visão de mundo crítica. Esta possibilidade é uma das contradições a que os detentores do capital têm de incorrer, se quiserem manter a acumulação e expandi-la [...] (ROMÃO, 2005, p. 55).

A Escola Cidadã, de um modo geral, compreendemos que ela consiste em educação popular, trazendo a “educação primeira do aluno” como o seu fio condutor. O objetivo principal é o de formar cidadãos, incorporando a diversidade cultural e buscando a direção da filosofia do diálogo, que se manifesta por meio do multiculturalismo e pluralismo para a busca da democratização radical.

Logo, falar sobre a Escola Cidadã envolve muitos desdobramentos, mas aqui tentamos fazer uma breve apresentação do que viria ser a Escola Cidadã para elucidar melhor o recorte de nossa pesquisa, sem perder de vista o principal objetivo. Acreditamos que é sumamente importante tentar definir o que foi tal movimento, uma vez que este estava presente nas políticas no período que se refere a esta pesquisa.

A seguir, analisamos o documento “**Paraná: Construindo a Escola Cidadã**”, a fim de verificar seus principais aspectos.

3.2 PRINCÍPIOS NORTEADORES DO DOCUMENTO “PARANÁ: CONTRUINDO A ESCOLA CIDADÃ”

De um modo geral e sucinto, esse documento fundamenta as diretrizes das políticas educacionais do primeiro governo Requião na busca de “inovação para a educação”. Neste governo, quem estava à frente da Secretaria de Educação era Elias Abrahã; era Caleb Pereira de Carvalho Filho era diretor Geral da SEED; e Antônio João Mânfió, superintendente da Educação. Os principais assessores para a formulação do documento, foram Erondina Silva Barcelos e Moacir Gadotti. A concepção epistemológica parte de uma inspiração do livro *Escola Cidadã*, publicado em 1992, por Moacir Gadotti, o qual compreende pressupostos básicos para que as escolas sejam eficazes na conquista da qualidade do ensino. A grande bandeira do documento foi a busca da inovação para escolas. Isso pode ser confirmado quando se destaca que o intuito do documento era o de reconhecer o que a escola estava fazendo de “inovador” e valorizá-la por isso. Assim, em diversas partes, aponta que a inovação seria a luz para educação do Estado.

Para o superintendente, de forma geral o documento busca minimizar a burocracia do sistema de controle. Acredita que a melhoria do ensino é mais “[...] vibrante na alma do agente direto da ação pedagógica [...]”. Para ele, a superintendência sempre buscou “[...] com zelo e determinação, **superar a síndrome do fracasso escolar, mais psicológico do que real**” (PARANÁ, 1992, p. 7, grifo nosso).

A gênese do documento deu-se por meio de “autorretratos” feitos pelas escolas do Paraná. O próprio documento anuncia isso que resultou em 53 dossiês, quando veio à tona uma denúncia de que as escolas do Paraná estavam cansadas de serem orquestradas por documentos meramente formais, os quais não supriam suas necessidades. Além do mais, o superintendente da época, Antônio João Mânfiô afirmou que não se deve buscar “[...] no documento nova formulação teórica ou ideológica e nem seja analisado como se fosse algum manual de pedagogia” (PARANÁ, p. 8, 1992).

Já de início, percebe-se que, diante dessa afirmação, valoriza-se a liberdade e autonomia do professor em escolher instrumentos teóricos que mais convém ao momento, evidenciando valorização da pluralidade de visões teóricas. Portanto, pode-se compreender que o documento guia se contrapõe à concepção histórico-crítica do CBEP, visto que, na visão da PHC, que fundamenta o Currículo assumido pelo Estado, a teoria seria o instrumento principal do professor, pois dá suporte teórico e metodológico essencial para as ações em sala de aula. Para Saviani, a teoria proporciona o

[...] equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios com os quais a transmissão venha se efetivar. Chamemos, pois, este terceiro passo de instrumentalização. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação das camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se liberar das condições de exploração em que vivem (1983, p.57).

Outro ponto importante, que nega a visão do CBEP, era que havia repetidos discursos relacionando escola e comunidade, inovação e educação, trabalho coletivo e multiculturalismo².

² Para o documento “a educação multicultural visa responder adequadamente à questão da diversidade cultural dos alunos e da sociedade. [...] A educação multicultural pretende analisar criticamente os “currículos” monoculturais atuais e procura formar criticamente os professores, para que mudem suas atitudes diante dos alunos mais pobres, diante das minorias culturais ou das culturas em desvantagens social e elaborem estratégias próprias para a educação das camadas populares [...]” (PARANÁ apud GADOTTI, 1992, p. 20).

O próprio documento apontava que o estado assume defender e fomentar a variedade de visões teóricas, com intuito de avaliar tais consequências que produzem (PARANÁ, 1992).

Além disso, logo nas primeiras páginas, o documento apresenta o objetivo de estabelecer políticas educacionais que atendessem à demanda da rede e à descentralização do poder. Aponta a necessidade de ampliar a autonomia financeira e administrativa, buscar o incentivo à participação da comunidade escolar nos projetos escolares e na escolha dos diretores, que se relaciona com o primeiro e o segundo princípio do documento, que seriam: “1. consolidação da gestão democrática”, “2. Estabelecimento de comunicação direta da Secretaria com as escolas e dessas com a comunidade”, para então de fato alcançar a democracia.

Isso corrobora com o defendido por Gadotti (1997) sobre as escolas deixarem de ser subordinadas aos órgãos centrais e às redes de ensino se transformarem em uma espécie de cooperativas de professores. O autor defende a ideia de não ser submisso, em partes, pois quem conhece a comunidade escolar, seus eventuais problemas e o que necessita são as próprias escolas, e não os órgãos centrais. O ambiente escolar conseguiria respeitar as peculiaridades tanto éticas quanto culturais do espaço e da comunidade em que as escolas estão alocadas. Como consequência disso, se perderia menos tempo com a burocracia e haveria a participação da comunidade no processo de avaliação dos resultados de tais projetos prestados pela escola. O vínculo da escola com a comunidade tornar-se-ia mais eficiente e competente para todos os envolvidos.

Nesse segmento, no entender de Gadotti (1997), outro ponto determinante de sua visão, para uma escola inovadora e eficaz, era a autonomia, que indicava a ideia de liberdade. O documento aponta para essa questão em seu terceiro princípio, em que se busca incentivo das escolas para propor e executar seus projetos pedagógicos, partindo da ideia de que o sistema educacional brasileiro é defasado por ser um sistema descontínuo, e isso implica sérios problemas para escola. Por isso, nada mais justo que a escola incumbir-se de fazer seus próprios projetos, o que corrobora com os fundamentos da Escola Cidadã e com o princípio da não supremacia do Estado dentro da escola, defendendo a liberdade desta em suas decisões.

Gadotti (1997) também coloca a importância de a comunidade escolar decidir sobre o processo de avaliação permanente do desempenho escolar, para que consiga caminhar para uma avaliação em um sentido emancipatório, que desse a ideia de uma gestão democrática, garantindo autonomia financeira e administrativa. Em conformidade com tal concepção “inovadora” de educação, o documento faz menção a este ponto, quando anuncia que os

princípios norteadores educacionais da Secretaria de Estado da Educação. A questão de avaliação aparece mais precisamente no quarto princípio elencado:

4. A criação de um sistema de **avaliação permanente do desempenho escolar**, essencial para implantação do Currículo Básico, público e democrático, que inclua tanto a comunidade interna (professores, funcionários e administração) quanto a comunidade externa (pais e associações locais) e o poder público. Os experimentos e inovações educacionais, em andamento ou a serem criados, têm um papel importante, numa avaliação que pretenda ser emancipadora, isto é, uma avaliação que visa à melhoria de qualidade de serviços que a escola presta à comunidade (PARANÁ, 1992, p. 9, grifo do autor).

Esses princípios e fundamentos apresentados fazem parte de um ideal que visa formar um sistema educacional único e descentralizado, que, basicamente, para Gadotti (1997), seria o ponto crucial.

No documento Escola Cidadã, percebe-se a existência de uma visão que destoa da perspectiva da PHC. Nas palavras de Elias Abrahão, secretário de Educação da época,

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

A “formação do cidadão” que o governo queria implantar ia na contramão à PHC, que compreende que a escola é uma instituição que tem como papel principal a socialização do saber sistematizado. Para Moreira (2016, p. 55),

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

Essa forma de organizar a escola e o trabalho pedagógico com alternativas inovadoras dá a entender que a salvação da escola está nas mãos da própria escola, dos professores, da comunidade escolar para melhoria do ensino. Diante dessa reflexão do documento, podemos dizer que foi uma tentativa do governo Requião de fazer aqui o que era o lema de sua campanha

“uma educação para modernidade”. Todas as bandeiras levantadas: gestão democrática, envolvimento com a comunidade, união da escola com a comunidade, sujeitos autônomos, fazem parte de um projeto com intenções políticas de cunho populista, e não de um sério compromisso pedagógico.

Diante de tudo isso, na próxima subseção apresentamos aspectos pontuais sobre cada concepção que fundamenta a CBEP, a PHC e a concepção que fundamenta as políticas educacionais de Roberto Requião, *Paraná: Construindo a Escola Cidadã*, a fim de explicitar pontos divergentes e demonstrar a visão destoada do governo que ficou encarregado de implementar a PHC no Paraná.

3.2 PHC *VERSUS* ESCOLA CIDADÃ

Esse tópico tem o intuito de fazer uma comparação entre as concepções pedagógicas: PHC e Escola Cidadã. A fim de mostrar como esse conceito “Cidadã” diverge da emancipação proposta pela PHC.

Portanto, não busca depreciar ou apreciar, uma ou outra concepção, mas sim busca compreender, o teor de seus fundamentos, que se correlaciona com os interesses sociais do momento histórico.

3.2.1 Escola Cidadã: Cidadania e Educação

Em primeiro lugar, conceituaremos o que é educação e cidadania à luz da Escola Cidadã. Paulo Freire é a fonte inspiradora desta concepção. Na visão freiriana, a educação não se limita apenas ao conhecimento, é também um elemento político. Para ele, a pedagogia deve conscientizar, e, a partir da educação, o homem pode transformar o mundo. Segundo Freire:

[...] ingenuidade reduzir todo político ao pedagógico, assim como seria ingênuo fazer o contrário. Mas o que me parece impressionante e dialético, dinâmico, contraditório, e como, mesmo tendo domínios específicos, continua a haver a interpenetração do político no pedagógico e vice-versa(2001, p. 26).

Entre política e educação age simultaneamente a educação como prática da liberdade, como método de ação transformadora do mundo, como objetivo de libertar o homem. Nesse sentido, para Severino (2003, p. 7), a educação, posta por Freire, considera que

[...] a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou ‘astutas’, negando de vez a pretensa neutralidade da educação. Projeto comum e tarefa solidária de educandos e educadores, a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história.

A questão da consciência para Paulo Freire, assume três características: intransitiva, transitivo-ingênuo e transitivo-crítica, sendo que esta última se daria por meio da educação libertadora. A intransitiva refere-se à questão da falta de compromisso do homem com a realidade; a transitivo-ingênuo, à “ [...]simplicidade da interpretação dos problemas”; e a transitividade-crítica “à responsabilidade social e política”, “se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas, pela prática do diálogo” (FREIRE, 1967, p. 69).

A passagem da consciência intransitiva para a transitivo-ingênuo vinha paralela às transformações dos padrões econômicos da sociedade brasileira. Era passagem que se fazia automática. Na medida realmente em que se vinha intensificando o processo de urbanização e o homem vinha sendo lançado em formas de vida mais complexas e entrando, assim num circuito maior de relações e passando a receber maior número de sugestões e desafios de suas circunstâncias, começava a se verificar nele a transitividade de sua consciência [...] a consciência transitivo-crítico [...] somente se daria por efeito de um trabalho educativo crítico [...] trabalho educativo advertido do perigo da massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos era e nos é imperativo existencial [...] Daí a consciência transitivo-ingênuo tanto poder evoluir para a transitivo-crítica, característica da mentalidade mais legitimamente democrática, quando poder distorcer-se para esta forma rebaixativa, ostensivamente desumanizada, característica da massificação (FREIRE, 1967, p. 70).

A partir disso, desdobra-se para outro conceito, uma vez que a consciência desses homens está imersa em um tipo de sociedade, que é a fechada, que se caracteriza por ser

[...] exportadora de matérias primas [...] predatória. Reflexa na sua economia, na sua cultura, alienada, objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Avessa ao diálogo, precária vida urbana, alarmantes índices de analfabetismo, atrasada e comandada por uma elite alheia a seu mundo (FREIRE, 1967, p. 56).

Para o autor, a sociedade fechada caracteriza-se por ser “colonial, escravocrata, sem povo, reflexa, antidemocrática” (FREIRE, 1967, p. 73). Alguns assuntos como democracia,

participação popular, liberdade, propriedade, educação e outros são assumidos apenas por alguns membros da sociedade, características de uma sociedade fechada.

No caso de uma sociedade aberta, acontece o oposto. Segundo Freire (2013), é aquela que tem uma consciência transitiva crítica, que valoriza a consciência comunitária, democrática, abre-se para o diálogo, carrega consigo os pressupostos da democracia. Uma nova visão crítica. E essa transição da consciência intransitiva à transitiva-crítica se daria por meio da educação, uma vez que, para o autor, “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2013, p. 61).

Em consonância com Freire, o caminho de uma educação conscientizadora implicaria uma mudança social. A concepção de cidadania de Freire defende a conscientização do homem proporcionada pela educação. Para o autor, a cidadania pode ser histórica, a partir da consciência transitiva-crítica, pois será aberta ao diálogo, à participação, e valorizará a educação, pois carrega esse tipo de conscientização, já que forma sujeitos históricos. Nessa concepção, a cidadania dependerá do tipo de consciência que determinará a sociedade em que vivemos. Para Fernandez (2011, p. 35), “[...] entende-se que a cidadania se forma nas relações sociais; são os sujeitos que a constituem e lhe dão formas e características peculiares ou específicas”. A cidadania, a partir do homem consciente, interfere e se integra na sociedade histórica na qual está inserido. Ou seja, o homem é sujeito ativo e participativo da sociedade.

[...] a escola deve fazer aprofundar e disseminar ao lado de “quem está nela e quem vem a ela”, reside na formação do sujeito social ativo, que tem plena consciência de seus direitos e deveres e que em relação a estes é, coletivamente, capaz de posicionamento e organização. Isto deve torná-lo alguém que luta para a defesa daquilo que já foi conquistado como direito e também alguém que cria novas possibilidades de atuação em prol dos interesses democráticos e da justiça social para todos (FERRACIOLI, 2008, p. 40).

Após essa reflexão, trataremos sobre Educação e Cidadania em Saviani, idealizador da PHC.

3.2.2 PHC: Educação e Cidadania

Quando tratamos de finalidade da educação para Saviani (2004, p. 51), fazemos referência a “[...] ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações [...]. Portanto, [...] a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção”. O autor destaca que a escola tem sim um papel político, que

consiste na função de socialização do conhecimento, que junto ao conhecimento científico possibilite a compreensão crítica-histórica da sociedade.

Em relação à questão de cidadania, no entendimento da PHC, infere-se que, segundo Saviani (2013), educação está no centro desses conceitos. Para ele, a educação não gera a ética, como também não institui a cidadania:

[...] na verdade, a propriedade da localização da educação no centro da trilogia pode ser sustentada por uma outra forma de definir a educação por mim formulada no livro “Escola e democracia”, isto é, a educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global. Assim, a educação é entendida como instrumento, como um meio, como uma via através da qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto é, a produção humana historicamente acumulada. Nesses termos, a educação fará a mediação entre o homem e a ética permitindo ao homem assumir consciência da dimensão ética de sua existência com todas as implicações desse fato para a sua vida em sociedade. Fará, também, a mediação entre o homem e a cidadania, permitindo-lhe adquirir consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade. (SAVIANI, 2013, p. 1).

Portanto, o autor defende que a educação media a relação do homem com a ética, permitindo ao cidadão assumir consciência do campo da ética de sua existência com as relações que o fazem ser homem em sociedade. Também faz a mediação entre homem e cidadania, buscando adquirir consciência de seus deveres e direitos perante a sociedade. E, sobretudo, faz mediação sobre a compreensão dos limites éticos que a cidadania nos impõe e de que a ética não se restringe ao “[...]plano individual-subjetivo, mas, impregnando a sociedade, adquire foros de cidadania. Em outros termos, pela mediação da educação, é possível construir uma cidadania ética e, igualmente uma ética cidadã” (SAVIANI, 2013, p. 1).

Entretanto, para o autor, a educação está “longe de ser” o principal meio das transformações sociais. Ela busca a emancipação humana do sujeito e tem papel de mediadora na construção de uma cidadania.

Entretanto, a educação, como assinalou Mauriac se referindo à palavra francesa “instituteur”, que significa professor, mestre, educador, “institui a humanidade no homem”. Essa afirmação corresponde à definição que dei para a educação no livro “Pedagogia histórico-crítica”, quando a conceituei como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 1).

À educação, numa acepção transformadora, cabe elevar o sujeito num grau mais elevado de maturação intelectual, que é quando o sujeito é capaz de sair da subjetividade dos acontecimentos sociais, e passar a ter, e reconhecer o mundo em que vive, em uma perspectiva universal. Levando o homem enxergar as contradições do meio natural e cultural. Eis, então a verdadeira realização do ato educativo, a verdadeira legitimidade da educação (SAVIANI; DUARTE, 2012).

[...] educadores alinhados à pedagogia histórico-crítica: lutar para que se torne cada vez mais intensa em todos os indivíduos a necessidade de criação da capacidade de fruição dessa produção material e espiritual universal. A revolução comunista nasce dessa contradição entre a existência da massa dos absolutamente sem propriedade e o caráter universal e multifacetado da riqueza material e espiritual produzida pelo trabalho dos próprios seres humanos. Uma pedagogia que valorize a liberdade dos indivíduos não será aquela que tenha por objetivo formar nos alunos a capacidade de adaptação à realidade local da qual eles fazem parte, mas sim aquela que forme nos alunos a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada (DUARTE, 2009, n.p.).

Portanto, a PHC é uma concepção que considera que a escola sofre determinações sociais e é um espaço de luta. Então, buscará articular os interesses da classe dominada com a escola, ou seja, a escola deve ser capaz de ser utilizada criticamente como uma forma de instrumento para superar a condição de marginalidade.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa buscamos fazer o caminho necessário para chegar até o objeto principal da pesquisa. Para isso, iniciamos com os capítulos Educação e Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná buscando traçar um panorama histórico e verificar a influências do neoliberalismo nas políticas educacionais do governo de Requião, uma vez que insere-se em contexto de reformas neoliberais que aconteceram no Brasil nesse período.

Isso significa que, a PHC foi “implementada” durante a vigência do chamado neoliberalismo. Em sua proposta de governo nesse ideário neoliberal e pós-moderno já se fazia presente, o documento intitulado *Uma educação para Modernidade*, nesse documento já deixava explícita a ideia de que a educação seguiria rumo à “nova era”.

Ao fazer a análise do documento, mesmo com discurso que dizia levar em consideração os feitos das gestões anteriores, percebe-se que o governo queria renovar a educação, atuando sem consonância com eles.

Pode-se afirmar isto, ao se verificar que o setor da educação apresenta o *documento Programa Estratégico: Expansão e Qualidade do Ensino de 1º Grau no Estado do Paraná*, que se tratava de uma análise feita mediante dados cedidos pela FUNDEPAR, que constatava a decadência da educação básica do Paraná, que servia de estratégia para justificar o financiamento pelo BID.

Neste documento, em diversos pontos, os autores colocam que para modificar toda a defasagem deixada pelos antigos governos, seria necessário mudar as estratégias, os métodos e fazer uma readequação das provas educacionais. Reforçava-se o discurso de que era necessário transformar a educação radicalmente e priorizar os métodos e a gestão moderna adequada às novas exigências socioeconômicas.

Outro ponto do documento que chama atenção, são as “Medidas Inovadoras”, que trata do Estímulo salarial”, que concebe a educação como mercadoria, e a gestão semelhante à gestão privatizada, nos quais os professores receberiam um estímulo salarial conforme o rendimento escolar dos alunos, em consonância com caráter neoliberal da educação.

Isso demonstra, que as ações dessa gestão não estavam em consonância com concepção do CBEP, que, por sua vez, estava fundamentado em uma concepção materialista histórico dialética, que vai ao encontro de uma educação emancipadora e não de sua adequação ao mercado.

Ao contrário disso, a Pedagogia Histórica-Crítica, elabora meios de organização e de desenvolvimento da prática educativa como um instrumento essencial de luta da classe trabalhadora pela transformação social e pela emancipação humana,

Diferente disso o documento Paraná *Construindo: Uma escola Cidadã* se caracterizava pela defesa de uma concepção de educação que não coloca em questão a forma de funcionamento da sociedade, calcada no multiculturalismo.

A Secretaria da Educação pretende iniciar, através do lançamento ao debate desse documento, baseado nas análises dos dossiês enviados pelas próprias escolas, um grande esforço, apoiando financeiramente os experimentos inovadores das escolas, como estratégia para a construção do seu projeto pedagógico (PARANÁ, 1992, p.39)

Ou seja, os documentos se complementam, tanto quanto se distanciam do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.

Se o discurso dizia defender a gestão democrática de fortalecimento aos espaços de discussão, na prática, as políticas educacionais não questionavam a ordem vigente, limitando-se à defesa da cidadania.

Os pilares teóricos que sustentavam esse novo documento direcionador eram controversos ao da PHC, que eram modificações significativas que descaracterizava o CBEP. Outro fato que contribuiu para esse descaminho, foi que o novo Secretário de Educação, Elias Abrahão, pastor da igreja Presbiteriana, assumiu resgatar o Ensino religioso nas escolas, dessa forma deixava de prevalecer o ensino da ciência (ORSO; TONIDANDEL, 2014).

Portanto esse documento foi central na discussão sobre o correu com a PHC entre os anos de 1991 e 1994. Em continuidade a isso, o secretário Elias Abrahão defendia que propostas “plurais” fossem usadas, de acordo com a necessidade de cada escola. É nesse viés que surge no Paraná o documento *Paraná: Construindo a Escola Cidadã* a teoria da Escola Cidadã, é fundamentada por elementos que se reduz a conquistas de direitos do cidadão, portanto é uma concepção teórica fica completamente destoada com a PHC, que propõem uma educação transformadora que entende a educação como um instrumento real de emancipação humana.

Quando citamos que ela se reduz a conquista de direitos da educação queremos dizer que, além de ser uma proposta pedagógica didática- pedagógica, como também, filosóficas, epistemológicas, éticas políticas e econômicas, legislativa e econômicas. Para Gadotti (2006), completa que são essencialmente, para “contribuir na criação das condições para o surgimento de uma **nova cidadania**, como espaço de organização para a defesa de direitos e a conquista de novos” (p. 74, grifo do autor).

Vale ressaltar, que além dos documentos elencados, pretendíamos pesquisar os que orientavam a formação de professores para verificar se estavam em sintonia ou não com o CBEP. Contudo, fomos informados pela Coordenadora da Formação de Professoras da SEED, que não havia nenhum documento formal disponível, que houve o desaparecimento dos mesmos, impossibilitando-nos de analisar o que ocorreu.

Esperamos, por fim, ter contribuído para compreender um pouco melhor a lacuna que faltava ser investigada sobre a trajetória da PHC no Paraná, bem como, ajudar a compreender quando e de que modo se inicia o processo de desconstrução da institucionalização e implementação da PHC nesse Estado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP.

BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BORGES, Gilberto André. **Trajетória da educação no Brasil**. Florianópolis: Ebook, 2005.

DUARTE, Newton. **Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea**. In: SEMINÁRIO PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: 30 ANOS, 2009, Araraquara. **Anais...** Araraquara: Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação/UNESP, 2009. p. 1-12.

CARNEIRO, Maria Cecília Ribas. **Preâmbulo de uma nova era: 1979-1989**. In: CARNEIRO, Maria Cecília Ribas. **História da república brasileira**. 3ed. São Paulo: Brasil 21, 2004.

CESTARI, Regina Tereza de Oliveira. **A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração de projetos (1988-1996)**. 1997. 307p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp – Campinas, SP.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais**. UFPR, 2008. (Tese de doutoramento).

FERNANDEZ, Jovelina Lopes Galvão. **Educação e Cidadania em Paulo Freire**. 2011. 96p. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais). UMEG – Belo Horizonte.

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. **Escola cidadã: questões acerca da educação escolar em tempos de crise estrutural do capital**. UNESP. 2008. 92p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em

Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Araraquara – SP)

FIORI, J. L. & MEDEIROS, C. (orgs.). 2001. **Polarização mundial e crescimento. Petrópolis: Vozes.**

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 32ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

_____; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 7. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005a. cap. 3. (Guia da Escola Cidadã, v. 5).

_____. *Escola Cidadã*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção questões da nossa época, v. 24).

_____. *Diversidade Cultural e Educação para Todos*. Editora Graal, Juiz de Fora-RJ, 1992.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção questões da nossa época, v. 5).

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. **Autonomia da Escola e Neoliberalismo: Estado e Escola Pública**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 1994.

JESUS, Sônia Meire S. A. de Jesus; TORRES, Lianna de Melo. Educação e Movimentos Sociais: tensões e aprendizagens. In: FREITAS, Anamaria G. Bueno de; SOBRAL, Maria Neide. **História e memória: o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe** (1968 - 2008). São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

LUZ, Liliene Xavier. Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 437-452, abr./jun. 2011.

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

MARTINS. Rosilda Baron. **Escola no Paraná: uma análise de seus avanços e retrocessos**. 1997. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

MARX, Karl. *Idéias de Marx e Frederich Engels*; tradução Álvaro Piana – 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl 1984. *El capital. El proceso global de la producción capitalista* (México: Siglo XXI)

MIRANDOLA, Luci Mara. **Educação: o Brasil e o Estado do Paraná entre os anos de 1960 e 2010**. 2014. 194f. Dissertação – Programa de pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

MOREIRA, Heloysa Bragueto. **A Pedagogia Histórico-Crítica durante o governo Jaime Lerner no Paraná (1995-2002)**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel.

NEVES, Lúcia Maria. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). **O desmonte da nação. Balanço do governo FHC**. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 133-152.

NEVES. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90. In: NEVES, Lúcia Maria (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 5-58

ORSO, Paulino José. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In: **Liberalismo e educação em debate** / José Claudinei Lombardi & José Luís Sanfelice (orgs.). – Campinas, SP : Autores Associados, Histedbr, 2007.

ORSO, Paulino José; TONIDANDEL, Sandra. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. In: SILVA, João Carlos da [et al] (Org.). **Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

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. 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. [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. SEED. **Plano Global**. Educação Básica. Curitiba. 1991a.

PARANÁ. SEEED/ CETEPAR. Política de capacitação do pessoal docente e técnico da Secretaria de Estado e Educação. Curitiba. 1991b.

PARANÁ. SEED. **Programa Estratégico**: expansão e qualidade do ensino de Primeiro Grau: (com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Curitiba: SEED, 1992a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Paraná**: Construindo a Escola Cidadã. Curitiba, 1992b.

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

ROMÃO, J.E. Avaliação dialógica desafios e perspectivas. Ed São Paulo: Cortez: Instituto PauloFreire,2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados,1983.

SAVIANI, Demerval. **Ética, educação e cidadania**. Revista nº 15. Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/saviani.pdf>. Acesso em: 07 out 2018

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 15ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007b.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012. 184p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2003. Disponível em: <http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A_import%C3%A2ncia_do_Ato_de_Ler.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC – São Paulo: Xamã, 2002.**

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez Editora, 1996.

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).** 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Reflexões sobre a proposta de Gestão Compartilhada e as orientações do Banco Mundial. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2003, Cascavel. **Anais eletrônicos...** Cascavel: UNIOESTE, 2003. Disponível em: <http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo4/105isaura_monicanzanardini.pdf> Acesso em: 02 out. 2018.

