



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VANESSA CAMARGO ROCHA

**TEMPOS DE SUPERAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO
PARANAENSE?**

**UMA LEITURA DO DISCURSO OFICIAL A PARTIR DOS DOCUMENTOS
ORIENTADORES DAS SEMANAS PEDAGÓGICAS**



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**Londrina
2011**

VANESSA CAMARGO ROCHA

**TEMPOS DE SUPERAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO
PARANAENSE?**

**UMA LEITURA DO DISCURSO OFICIAL A PARTIR DOS DOCUMENTOS
ORIENTADORES DAS SEMANAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Doralice Aparecida Paranzini Gorni

Londrina
2011

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacional de Catalogação-na-Publicação

R672t Rocha, Vanessa Camargo.

Tempos de superação para a educação paranaense? : uma leitura do discurso oficial a partir dos documentos orientadores das semanas pedagógicas / Vanessa Camargo Rocha. – Londrina, 2011.
139 f.

Orientador: Doralice Aparecida Paranzini Gorni.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Política educacional – Paraná – Teses. 2. Educação e Estado – Paraná – Teses. 3. Neoliberalismo – Teses. 4. Projetos – Educação – Teses. 5. Educação – História – Teses. 6. Pedagogia – História – Teses. I. Gorni, Doralice Aparecida Paranzini. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.014.5

VANESSA CAMARGO ROCHA

TEMPOS DE SUPERAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PARANAENSE?

**UMA LEITURA DO DISCURSO OFICIAL A PARTIR DOS DOCUMENTOS
ORIENTADORES DAS SEMANAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Doralice Aparecida Paranzini
Gorni

Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Lizete Shizue Bomura Maciel
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof^a. Dr^a. Magda Madalena Tuma
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 24 de agosto de 2011.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha querida orientadora, Professora Doutora Doralice Aparecida Paranzini Gorni que, carinhosamente, acreditou em mim e esteve ao meu lado durante todo o processo de realização do mestrado. Sou grata pelas valiosas contribuições e ensinamentos, que me permitiram avançar mais este passo em minha trajetória acadêmica e profissional. Sua alegria e entusiasmo, sempre presentes em nossas conversas, foram fundamentais para que eu conseguisse enfrentar e superar todos os desafios que surgiram nesta caminhada.

Agradeço às professoras doutoras Lizete Shizue Bomura Maciel e Magda Madalena Tuma que, com muita gentileza, dispuseram-se a contribuir com o desenvolvimento deste trabalho ao aceitarem compor as bancas do exame de qualificação e de defesa da dissertação.

Agradeço à professora doutora Adreana Dulcina Platt pelas contribuições a este estudo durante o Exame de Qualificação.

Agradeço a todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da UEL que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha caminhada.

Agradeço à equipe de ensino do NRE-Londrina, que disponibilizou os documentos necessários para a realização desta pesquisa.

Agradeço aos meus amigos e amigas por estarem presentes na minha vida, tornando-a mais completa e mais feliz.

Agradeço a todos os meus familiares; especialmente aos meus pais, Joana e Ednir; e às minhas irmãs, Maria Fernanda, Ana Beatriz e Amanda; pelo amor incondicional, carinho e compreensão, meu alicerce para todo o sempre.

A todos vocês, minha gratidão.

*Dedico este trabalho a todos os profissionais que,
ao longo da história da educação paranaense,
têm se dedicado à luta pela organização de um
sistema de educação de efetiva qualidade e que
atue, essencialmente, em favor das classes
populares.*

O utopista

*Ele acredita que o chão é duro
Que todos os homens estão presos
Que há limites para a poesia
Que não há sorrisos nas crianças
Nem amor nas mulheres
Que só de pão vive o homem
Que não há um outro mundo.*

Murilo Mendes

ROCHA, Vanessa Camargo. **Tempos de superação para a educação paranaense?** uma leitura do discurso oficial a partir dos documentos orientadores das Semanas Pedagógicas. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Doralice Aparecida Paranzini Gorni. Londrina, 2011.

RESUMO

O presente estudo tem como temática de investigação o direcionamento dado à política educacional paranaense a partir de 2003 no intuito de superar o modelo educacional fundamentado no modelo neoliberal. O objetivo principal do estudo foi avaliar se as indicações oficiais para a realização das Semanas Pedagógicas no período de 2006 a 2010 partiram de um referencial coerente com a proposta de superação intencionada pela gestão então vigente, contribuindo, desta forma, para sua efetivação. A investigação foi sustentada a partir de um referencial teórico-metodológico de base crítica, tomando por base os princípios da dialética materialista. Nas seções iniciais procuramos caracterizar o movimento histórico recente da política educacional paranaense, traçando os acontecimentos que compuseram o cenário histórico em que nosso objeto está inserido. Para tanto, analisamos os acontecimentos em torno da política educacional do estado do Paraná circunscritas a dois momentos: o processo de redemocratização da nação a partir da década de 1980 e o processo de consolidação do neoliberalismo como orientação política e econômica no Brasil e no Paraná em meados dos anos 1990. Após o resgate do contexto histórico, partimos para a investigação das iniciativas tomadas pela gestão do governo do estado que se iniciou em 2003, na busca por uma contraposição aos princípios neoliberais na educação paranaense. Buscamos analisar, no âmbito documental, a coerência do discurso difundido pelas orientações das Semanas Pedagógicas do Paraná no período 2006-2010 com a intenção de superação anunciada pela gestão. Para tal análise, tomamos como eixo a investigação das categorias, definidas em análise preliminar: a) Projeto Político-Pedagógico, b) Currículo, c) Organização do Trabalho Pedagógico, e, d) Gestão Escolar. Chegamos à compreensão de que o discurso oficial esteve permeado por um caráter contraditório, evidenciando a presença concomitante de elementos capazes de contribuir com a superação do modelo educacional fundamentado no modelo neoliberal; e, elementos que desfavoreceram tal possibilidade. Finalizamos a dissertação buscando rearticular todo o processo que nos dedicamos a analisar, estabelecendo algumas observações quanto a necessidade de que superemos processos e percursos que nos impedem de construir e implementar democraticamente um projeto para a educação do Paraná.

Palavras-chave: Semanas Pedagógicas; Superação do Neoliberalismo; Políticas Educacionais.

ROCHA, Vanessa Camargo. **Overcoming times for education from paraná?** a reading from the official discourse of Pedagogical Weeks guidance documents.139 f. Dissertation (Master Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina. Advisor: Prof^a. Dr^a. Doralice Aparecida Paranzini Gorni. Londrina, 2011.

ABSTRACT

The present study has as its investigation theme the direction given to educational policy in Paraná from 2003 in order to overcome the educational model based on the neoliberal model. The main objective of the study was to evaluate if the official indications for the development of Pedagogical Weeks in the period 2006 to 2010 had a consistent reference with the proposal intended to overcome the current management until then. The research was supported by a theoretical and methodological reference critical, based on the principles of materialist dialectics. In the opening sections we tried to characterize the movement's recent history of educational policy in Paraná, tracing the events that made up the historical setting in which our object is inserted. To this end, we analyze the events surrounding the educational policy of the state of Paraná confined to two moments: the process of democratization of the nation from the 1980s and the consolidation of neoliberalism as an economic policy in Brazil and Paraná in the middle 1990s. After the rescue of the historical context, we set out to investigate the actions taken by the state government that began in 2003 in search of a contrast to Paraná neoliberal principles in education. We seek to examine, within documents, if there was coherence of the discourse present in the guidelines for Pedagogical Weeks that happened in Paraná in the period 2006-2010 with the intention of overcoming neoliberalism. For this analysis, we take as axis of research categories: a) Political-Pedagogical Project, b) curriculum, c) Pedagogical Work Organization, and d) School Management. We realize that the official discourse propagated by the guiding documents of Pedagogical Weeks was permeated by a contradictory character, showing the simultaneous presence of elements that can contribute to overcoming the educational model based on the neoliberal model, therefore consistent with the intention, and elements that work against such a possibility. We finish the paper seeking reorganize the whole process we endeavor to analyze, establish some observations that we need to overcome processes and pathways that prevent us from building and implementing a democratic project for education of Paraná.

Keywords: Pedagogical Weeks; Neoliberalism; Educational Policy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
AIE	Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAF	Associação de Professores, Alunos e Funcionários
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
APMs	Associação de Pais e Mestres
APP/Sindicato	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CCPE	Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEP	Centros Estaduais de Educação Profissional
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CEPAR	Centro de Treinamento do Paraná
CESDE	Centro de Educação Gerencial Avançada
CETEPAR	Centro de Educação Tecnológica do Paraná
CFC	Coordenação de Formação Continuada
CGE	Coordenação de Gestão Escolar
CII	Corporação Interamericana de Investimentos
COMECON	Conselho Econômico de Assistência Mútua
CRTE's	Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação
DCEs	Diretrizes Curriculares Estaduais
DEB	Departamento de Educação Básica
DEE	Departamento de Educação Especial
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FERA	Festival de Arte da Rede Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUMIN	Fundo Multilateral de Investimentos
Fundeapar	Instituto Educacional do Paraná

GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
GTRs	Grupos de Trabalho em Rede
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IFC	Corporação Financeira Internacional
JOCOPs	Jogos Colegiais do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos
NRE	Núcleo Regional de Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OAC	Objeto de Aprendizagem Colaborativo
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE/PR	Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE/PR	Plano Estadual de Educação do Paraná
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Partido Popular
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PQE	Programa de Qualidade do Ensino Público do Paraná
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PROEM	Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio
PROFUNCIONÁRIO	Curso Técnico para a Formação dos Profissionais da Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira

PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
QPM	Quadro Próprio do Magistério
REU	Regimento Escolar Único
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SUED	Superintendência da Educação
UP	Universidade do Professor

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE REDEMOCRATIZAÇÃO	22
2.1 O CONTEXTO DE ABERTURA POLÍTICA NA DÉCADA DE 1980 E O MOVIMENTO EM FAVOR DE UMA PEDAGOGIA ALTERNATIVA	23
2.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO EXPRESSÃO DA CONCEPÇÃO CRÍTICA À EDUCAÇÃO BRASILEIRA	39
2.3 A EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA OFICIAL DO ESTADO DO PARANÁ	41
2.3.1 Governo José Richa (1983-1986)	42
2.3.2 Governo Álvaro Fernandes Dias (1987-1990)	46
2.3.3 Governo Roberto Requião de Melo e Silva (1991-1994)	51
3 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO	58
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DE ASCENSÃO DO NEOLIBERALISMO E SUAS CONSEQÜÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR: APRESENTANDO O CENÁRIO NACIONAL	58
3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM ORIENTAÇÃO NEOLIBERAL NO ESTADO DO PARANÁ: O QUE NOS MOSTRA A DÉCADA DE 1990	68
3.2.1 Governo Jaime Lerner (1995-1998 e 1999-2002)	69
4 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE SUPERAÇÃO?	79
4.1 TRAÇANDO OS NOVOS CAMINHOS - A BUSCA POR UMA CONTRAPOSIÇÃO AOS PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO PARANAENSE	81
4.1.1 Governo Roberto Requião de Melo e Silva (2003-2006 e 2007-2010)	82
4.2 TRILHANDO OS CAMINHOS TRAÇADOS - AS SEMANAS PEDAGÓGICAS DO PARANÁ NO PERÍODO 2006-2010 E SEU PAPEL NA BUSCA PELA SUPERAÇÃO DO MODELO NEOLIBERAL	92
4.2.1 Projeto Político-Pedagógico	97
4.2.2 Currículo	101
4.2.3 Organização do Trabalho Pedagógico	109

4.2.4 Gestão Escolar	115
4.3 AVALIANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS – EM BUSCA DE UMA RESPOSTA	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – SUPERAÇÃO DA SUPERAÇÃO.....	128
REFERÊNCIAS.....	132

1 INTRODUÇÃO

Foi no período da graduação em Pedagogia, concluída em 2008, que tomamos conhecimento mais aprofundado a respeito da recente política educacional paranaense e de sua configuração em torno de uma proposta pedagógica crítica. No ano de 2007, tivemos acesso a parte dos documentos orientadores da Semana Pedagógica do Estado do Paraná que aguçaram ainda mais nossa curiosidade a esse respeito. Muitas inquietações surgiram. A primeira preocupação, devido a nossa afinidade com os postulados das teorias críticas da educação, em especial da Pedagogia Histórico-Crítica, era relativa à questão da fidelidade em torno dos preceitos da teoria anunciada, conforme esclarecemos mais adiante. Além disso, uma indagação que nos era constante referia-se à motivação pela qual o governo paranaense assumia e anunciava uma orientação no campo educacional que ia à contramão dos princípios convergentes ao modelo neoliberal que se consolidaram nas políticas educacionais do estado durante a segunda metade da década de 1990.

A este respeito é necessário salientar que no estado do Paraná, a partir de meados da década de 1990, período em que destacamos a gestão do governo Lerner (1995-1998 e 1999-2002), aconteceram reformas de cunho neoliberal, influenciadas por organismos multilaterais, que trouxeram conseqüências importantes para a organização da escola pública, conforme nos indica Sapelli (2003). Entre as principais mudanças concernentes à introdução do modelo neoliberal, de acordo com os apontamentos acima abordados, está a minimização do Estado no gerenciamento da educação, delegando ações que deveriam ser suas a terceiros: sociedade civil e setor privado.

A autora aponta três fatores fundamentais que permitiram a implementação de políticas educacionais convergentes ao modelo neoliberal durante a gestão Lerner:

[...] O primeiro foi a reorganização do Estado na esfera federal, que provocou uma reorganização na esfera estadual. Tal reorganização objetivava principalmente a minimização do papel do Estado como responsável pelo [...] questões sociais, entre elas, a educação formal.

[...] O segundo fato, [...] as diretrizes dos organismos multilaterais que, aumentaram, significativamente, seu poder de interferência, na medida que

ampliaram a abrangência e o valor dos empréstimos para o setor educacional.

[...] um terceiro fator, talvez o mais decisivo, para que a implantação se consolidasse: a cumplicidade dos responsáveis, no setor público, pelas decisões finais sobre o Programa de Ação do Governo para a Educação, em todas as esferas, da mais alta cúpula do governo até os profissionais da Escola (SAPELLI, 2003, p. 194-195).

Contudo, como dissemos, a partir de 2003 – quando iniciou a gestão do governo de Roberto Requião – a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) anunciou a execução de uma significativa reorganização estrutural e conceitual. Em documentos oficiais produzidos pela SEED, é possível encontrar elementos que explicitam a defesa da organização e da manutenção de uma escola pública, gratuita e de qualidade como dever do Estado, propondo, ao menos conceitualmente, uma contraposição aos princípios neoliberais até então defendidos. Tais documentos anunciaram que a proposta pedagógica do Estado estava calcada nos preceitos das teorias críticas da educação¹. Também indicaram que a reformulação iniciada, a partir de então, buscava envolver o coletivo de sujeitos que compõem as comunidades escolares, tendo como base principal a discussão a respeito da questão curricular. A citação abaixo, de Yvelise Arco-Verde – que ocupou o cargo de Superintendente da Educação de 2003 a 2008 e de Secretária da Educação de 2008 a 2010, ilustra este fato:

[...] ao assumir a gestão da educação 2003-06, o governo propôs que os projetos que derivam de uma política educacional devem ser fruto da interação entre os atores, entre as instituições, entre os profissionais da educação, enfim, da sociedade que construiu e traz seus objetivos e prioridades definidas, e que, pela coletividade, estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade (ARCO-VERDE, 2005, p. 22).

Dentre as mudanças definidas pela SEED neste contexto, estava a reorganização² das Semanas Pedagógicas nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio do Paraná, como uma das modalidades de formação

¹ Aqui exemplificamos tal opção com o texto introdutório das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), cuja versão final foi publicada em 2008 e da qual tratamos na quarta seção deste trabalho, que indica: “O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico” (PARANÁ, 2008b, p. 19, grifos nossos).

² As semanas pedagógicas já aconteciam nas escolas públicas anteriormente a esse período. Entretanto, não existiam orientações e indicações minuciosas e bastante expressivas do Estado, como foram a partir de 2005.

continuada ofertadas pelo Estado. A partir de 2005, todas as escolas, em calendário previamente definido pela Secretaria, passaram a organizar duas Semanas Pedagógicas por ano, uma a cada início de semestre letivo. Para subsidiar a realização dos trabalhos nestas, a SEED, por meio da coordenação da Superintendência da Educação (SUED), elaborou materiais que orientaram seu desenvolvimento em todas as escolas da rede pública estadual. As Semanas Pedagógicas deveriam contar com a participação de todos os profissionais da educação, envolvendo equipe diretiva, equipe pedagógica, equipe docente e agentes educacionais – funcionários da área de apoio, administrativa e execução (PARANÁ, 2006, 2006a, 2007, 2007a, 2008, 2008a, 2009, 2009a, 2010, 2010a).

Diante das dúvidas e inquietações que nos provocaram, desde o curso de Pedagogia, foi que definimos nosso tema de estudo e propusemos a realização desta pesquisa. O tema que tencionamos aqui estudar, compreender e explicar gira em torno do direcionamento dado à política educacional paranaense a partir de 2003 no intuito de superar o modelo educacional fundamentado no modelo neoliberal. Exemplificamos tal intenção com um trecho do texto de autoria de Yvelise Arco-Verde (2005), já mencionado anteriormente, que também compôs o documento orientador da Semana Pedagógica de julho de 2006. Na condição de Superintendente da Educação da SEED à época, a autora explicita que o compromisso do governo de Roberto Requião com relação à educação está em defender:

Uma escola em que, ao se trabalhar os saberes, por meio do processo de ensino e aprendizagem, promova quem aprende e quem ensina e, nessa simbiose, sejam produzidas as bases de uma nova sociedade que se contraponha ao modelo gerador de desigualdades e exclusão social que impera nas políticas educacionais de inspiração neoliberal (ARCO-VERDE, 2004, p. 1, grifos nossos).

Devido à amplitude do tema que escolhemos e por se tratar, na época da proposição de nossa pesquisa, de uma política ainda em curso, vimo-nos na impossibilidade de analisar, com o detalhamento que almejávamos, todo o conjunto de ações tomadas pelo governo do Paraná no sentido de viabilizar a superação pretendida. Sendo assim, optamos por estabelecer um recorte, focalizando como objeto de investigação uma das modalidades de formação

continuada no período: as Semanas Pedagógicas. As razões que nos levaram a esta opção estão elencadas na quarta seção deste trabalho.

A partir deste recorte, vimo-nos, ainda, diante de duas questões: tomar as Semanas Pedagógicas como objeto de investigação implicaria, primeiro, em conhecer esta modalidade tal como foi proposta oficialmente e, segundo, em investigar como se deu seu desenvolvimento no interior das escolas e os impactos por ela gerados no cotidiano escolar. Por entendermos que essa segunda possibilidade necessariamente demanda o conhecimento da primeira e em virtude do período de tempo disponível para a conclusão do Programa de Mestrado em Educação, optamos por limitar nossa análise neste momento no âmbito do discurso oficial presente nos documentos orientadores das Semanas Pedagógicas.

Reforçamos que o montante de documentos que elencamos para análise é extenso, composto por dez edições das Semanas Pedagógicas que foram desenvolvidas ao longo de cinco anos. Portanto, nossa contribuição com o desenvolvimento deste trabalho está em iniciar um processo de investigação, situado no âmbito específico da análise documental, ou seja, de como as Semanas Pedagógicas foram propostas. No entanto, o processo que iniciamos não se encerra aqui, deve ser continuado em momento posterior, buscando, então, atingir também o âmbito da realidade, ou seja, se e como ocorreu a efetivação no cotidiano escolar das propostas das Semanas Pedagógicas.

Deste modo, chegamos ao seguinte problema de pesquisa: o discurso oficial presente nos documentos orientadores das Semanas Pedagógicas promovidas pelo governo do Estado do Paraná, no período de 2006 a 2010, é coerente com a intenção anunciada de superação do modelo educacional fundamentado no modelo neoliberal? Nosso objetivo foi avaliar se as indicações oficiais para a realização das Semanas Pedagógicas no referido período partiram de um referencial coerente com a proposta de superação intencionada, contribuindo, desta forma, para sua efetivação.

Cumpramos assinalar aqui alguns esclarecimentos com relação ao termo “superação”. Partimos do entendimento de que a superação de um modelo educacional fundamentado no modelo neoliberal, portanto coerente com a lógica do mercado capitalista, para um modelo educacional articulado com os interesses populares, passa pelo processo de síntese e não de exclusão. Conforme explica Saviani (2007a, p. 66), trata-se do desenvolvimento de uma pedagogia

revolucionária que se situa além das pedagogias não-críticas e crítico-reprodutivistas ou das pedagogias da essência e da existência. A pedagogia revolucionária supera-as, “incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença da autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes”.

Já a superação buscada pela SEED conforme as indicações de documentos oficiais e dos discursos de seus representantes consiste, fundamentalmente, na negação das ações tomadas no âmbito educacional pelo governo antecessor. Definindo-as como aliadas ao neoliberalismo, a Secretaria assumiu tão somente a tomada de ações diferenciadas daquelas como mecanismos de superação.

Esclarecido este conceito, trataremos agora dos caminhos que escolhemos percorrer. Procuramos sustentar nossa investigação a partir de um referencial teórico-metodológico de base crítica, levando em consideração os princípios da dialética materialista, que nos orientaram naquilo “que o pesquisador e indivíduo pensante, que elabora o conhecimento, deve procurar nos mesmos fatos” (PRADO JÚNIOR, 1968, p. 16). Ao comentar sobre a dialética, Prado Júnior recorreu às idéias de Josef Vissarionovitch Stalin (1879-1953), constantes no quarto capítulo da “História do Partido Comunista da URSS”, que aqui também tomamos como referência:

a) Contrariamente à metafísica, a dialética olha a natureza, não como uma acumulação acidental de objetos, de fenômenos destacados, isolados e independentes uns dos outros, mas como um todo unido, coerente, onde os objetos, os fenômenos, são ligados organicamente entre si, dependem uns dos outros e se condicionam reciprocamente.

b) Contrariamente à metafísica, a dialética olha a natureza, não como um estado de repouso e de imobilidade, de estagnação e imutabilidade, mas como um estado de movimento e mudança perpétuos de renovação e desenvolvimento incessantes, onde sempre algo nasce e se desenvolve, e algo se desagrega e desaparece.

[...]

d) Contrariamente à metafísica, a dialética parte do ponto de vista que os objetos e fenômenos da natureza implicam contradições internas, portanto eles têm sempre um lado negativo e um lado positivo, um passado e um futuro, todos têm elementos que desaparecem ou que se desenvolvem; a luta desses contrários, a luta do antigo e do novo, entre o que morre e o que nasce, entre o que deperce e o que se desenvolve é o conteúdo interno do processo de desenvolvimento, da conversão das mudanças quantitativas em mudanças qualitativas (STALIN apud PRADO JÚNIOR, 1968, p. 15-16, grifos nossos).

Ao tratar da questão da dialética como referência na produção do conhecimento científico, Kosik (1976) faz menção a um processo indivisível composto de três momentos, a partir dos quais buscamos direcionar nossa pesquisa, conforme explicitaremos a seguir.

O primeiro destes momentos é definido pelo autor como aquele que deve promover a “destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento de sua autêntica objetividade” (KOSIK, 1976, p. 52). Compreendemos que tal momento está presente de forma embrionária na problematização que projetamos a respeito das Semanas Pedagógicas, uma vez que buscamos estabelecer indagações a respeito do caráter real de sua reformulação no contexto das políticas educacionais mais amplas do estado do Paraná, considerando o possível distanciamento entre o que se anuncia e o que se realiza no âmbito das idéias e das ações. Entretanto, ele deverá se desenvolver ao longo da elaboração do trabalho, juntamente com os outros dois momentos, que nos permitirão superar o conhecimento pseudoconcreto da realidade que se constitui em nosso objeto de pesquisa.

Kosik (1976, p. 52) estabelece como segundo momento o “conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral”. Para a elaboração do conhecimento este momento implica considerarmos os fenômenos/objetos como integrantes de um processo histórico, que deve fazer parte da investigação e da análise desenvolvidas. No caso de nossa pesquisa, tal entendimento demanda essencialmente a compreensão de como se caracteriza o movimento histórico da política educacional paranaense, considerando sua inserção em contextos mais amplos, uma vez que é nesse passado que se encontram os condicionantes que permitiram termos a realidade que hoje se manifesta. A esse respeito, Gramsci (1991, p. 40) faz uma importante análise ao considerar que “não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existem em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-los geneticamente, em seu movimento de formação”, uma vez que sua constituição não corresponde somente à “síntese das relações existentes, mas também [à] história dessas relações”.

Neste sentido, diante dos elementos significativos para a compreensão do papel das Semanas Pedagógicas e do rumo político que elas representam para a educação pública paranaense, optamos por organizar esta

retomada histórica em dois blocos. Tais blocos se concretizaram na elaboração da segunda e terceira seções da dissertação, respectivamente definidas como “Educação em Tempos de Redemocratização” e “Educação em Tempos de Neoliberalismo”.

Na segunda seção temos como objetivo a abordagem da emergência do debate, das ações e das concepções em torno da busca pela democratização da educação e das iniciativas tomadas no quadro das políticas educacionais paranaenses diante de tal movimento. A seção está organizada em três subseções: a primeira tratando do contexto brasileiro de abertura política na década de 1980 e o movimento em favor de uma pedagogia alternativa; a segunda discorrendo sobre a pedagogia histórico-crítica, inserida no bojo das concepções críticas da educação brasileira; e a terceira examinando a experiência paranaense de implantação da pedagogia histórico-crítica como proposta pedagógica oficial do estado, compreendendo os governos de José Richa (1983-1986), Álvaro Dias (1987-1990) e Roberto Requião (1991-1994).

Na terceira seção objetivamos tratar do processo de ascensão e consolidação do neoliberalismo no Brasil e no Paraná, especialmente no que se refere às suas implicações para a educação escolar. Tal temática é imprescindível para nossa análise, uma vez que foi diante das ações relativas a este contexto que o governo do Paraná a partir de 2003, novamente representado por Requião, anunciou a reorganização estrutural e conceitual da educação pública e, por consequência a reformulação das Semanas Pedagógicas. Subdividimos a seção em duas subseções: a primeira, expondo o contexto histórico nacional de ascensão do neoliberalismo e suas consequências para a educação escolar, e a segunda abordando as políticas educacionais com orientação neoliberal delineadas no estado do Paraná na década de 1990, compreendendo as duas gestões consecutivas de Jaime Lerner (1995-1998 e 1999-2002).

O terceiro e último momento definido por Kosik (1976, p. 52) como indispensável à investigação dialética diz respeito ao “conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ele ocupa no seio do corpo social”. Este momento corresponde ao objetivo que pretendemos alcançar no desenvolvimento da quarta seção da dissertação, em que estabelecemos, em forma de interrogação, o seguinte título: “Educação em Tempos de Superação?”.

Estruturamos esta seção em três subseções correlacionadas. Na primeira buscamos, como indica sua designação, traçar os novos caminhos, ou seja, estabelecer e analisar as iniciativas tomadas pela gestão de Roberto Requião na busca por uma contraposição aos princípios neoliberais na educação paranaense. Na segunda, trilhamos os caminhos traçados para tal fim, na qual nos limitamos a analisar, no âmbito documental, o papel cumprido pelas semanas pedagógicas do Paraná no período 2006-2010 na tentativa de superação do modelo neoliberal. Em tal etapa tomamos como eixo a investigação das seguintes categorias: a) Projeto Político-Pedagógico, b) Currículo, c) Organização do Trabalho Pedagógico, e, d) Gestão Escolar.

Tais categorias foram definidas a partir da execução de leitura preliminar dos documentos orientadores das Semanas Pedagógicas com o objetivo de identificar as principais questões contempladas em seu conjunto, que acabaram por definir a forma de apresentação de nossa análise. Diante de tais levantamentos, partimos para a finalização da seção, na qual avaliamos os caminhos percorridos buscando compreender em que medida foram coerentes com o objetivo prioritário anunciado.

Diante dos elementos levantados ao longo das seções e com os dados trazidos pela literatura, finalizamos o trabalho com um texto dedicado às considerações finais, onde buscamos rearticular todo o processo que nos dedicamos a analisar, estabelecendo algumas observações quanto ao movimento político em torno da educação no estado do Paraná nas últimas três décadas.

2 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE REDEMOCRATIZAÇÃO

Como abordamos na introdução, um dos pressupostos que elencamos para a elaboração do presente trabalho e que caracteriza fundamentalmente a opção metodológica escolhida é a consideração de que a educação é um fenômeno integrante de uma totalidade situada em um tempo e espaço específicos, e que está relacionada ao movimento histórico dessa totalidade e às suas respectivas implicações no âmbito da política, da economia e da cultura. Conforme Saviani (2005, p. 93), no caso de uma investigação científica, trata-se de compreendermos “a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como um longo processo de transformação histórica”.

Nesse sentido, para que possamos desenvolver uma análise fundamentada e coerente do problema aqui proposto, realizamos uma retomada histórica do contexto político e educacional em que se insere nosso objeto. Estabelecemos como marco inicial o processo de redemocratização no Brasil nas décadas finais do século XX e suas conseqüências para o pensamento educacional brasileiro e para o delineamento da proposta educacional oficial do Paraná nos anos 1980.

Na seqüência desta seção tratamos do processo de consolidação do movimento educacional no Brasil em torno da formulação de idéias pedagógicas alternativas, a partir da vertente da Pedagogia Crítica, cujo auge foi a década de 1980. Tal movimento esteve inserido em um contexto específico da nação brasileira, onde importantes acontecimentos culminaram na restauração de um regime de estado democrático após 20 anos de vigência da ditadura militar.

Buscamos evidenciar a base conceitual e política de tal movimento, que resultou numa farta elaboração de idéias pedagógicas, dentre as quais destacamos a formulação da Pedagogia Histórico-Crítica, por Dermeval Saviani. Além desses pontos anunciados, a presente seção trata de um acontecimento essencial para a compreensão da nossa problemática: a tentativa³ de implantação

³ Tratamos com maiores detalhes as razões que nos levaram a considerar tal movimento como uma “tentativa” ao longo da última subseção, titulada “A Experiência Paranaense de Implantação da Pedagogia Histórico-Crítica como Proposta Pedagógica Oficial do Estado”. Elas demonstram que as iniciativas do Estado em torno da adoção da Pedagogia Histórico-Crítica como orientação oficial para a educação não ultrapassaram o nível conceitual, assumindo um caráter significativamente estratégico.

oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná, a partir de 1983.

2.1 O CONTEXTO DE ABERTURA POLÍTICA NA DÉCADA DE 1980 E O MOVIMENTO EM FAVOR DE UMA PEDAGOGIA ALTERNATIVA

A década de 1980 foi palco de acontecimentos bastante marcantes da história brasileira, uma vez que foi no início desta década que tivemos a restauração do estado de direito com o fim do regime militar.

Cabe lembrar que os anos finais da década de 1970 foram caracterizados por um movimento mais vigoroso em torno da luta pelo fim do regime militar. A possibilidade de início da redemocratização foi resultado de um processo lento e gradual de abertura política. Além do significativo crescimento da pressão exercida pela sociedade civil, o agravamento das dificuldades internas em decorrência do regime militar foram condições essenciais para a restauração do regime democrático brasileiro.

Após mais de duas décadas de regime militar, permeadas por incontáveis medidas autoritárias como restrições políticas, censura aos meios de comunicação, prisões e torturas de adversários políticos, o golpe militar, deflagrado em 1964, teve fim em 1985. Embora não tenha sido a primeira manifestação de um regime autoritário no Brasil, é considerado como a grande cicatriz que marcou profundamente a história da organização política do nosso país, conforme explica Saviani (2008, p. 294-295): “controlando com mão de ferro, pelo exercício do poder político, o conjunto da sociedade brasileira ao longo de duas décadas, o regime militar deixou um oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país nos dias de hoje”.

Uma das mais significativas intervenções da ditadura militar na organização política brasileira foi a cassação de todos os partidos políticos existentes, forçando-os a se reestruturarem sob duas novas siglas: ARENA e MDB. De acordo com Baczinski (2007, p. 19), “tal criação levou a um fenômeno que fez confundir direita e esquerda, capitalistas e socialistas, por um extenso período”⁴.

⁴ Resguardadas as devidas proporções, podemos afirmar que um processo semelhante pode ser observado na configuração política atual da sociedade brasileira, em que o limite entre “direita” e “esquerda” é bastante tênue, tornando difícil e muitas vezes contraditória a tarefa de enquadrar os partidos políticos dentro desta ou daquela orientação.

Dessa forma, “todos aqueles que discordavam da internacionalização da economia sob o comando do regime militar tiveram como único abrigo político legal a oposição consentida, ou seja, o grupo ou agremiação que se reuniu sob a sigla MDB” (grifos do autor).

Um dos fatos essenciais para que se efetivasse a transição de um governo militar autoritário para um regime democrático no Brasil, foi a ascensão do partido oposicionista no cenário político nacional, o MDB, que obteve, já em 1976, importantes vitórias nas eleições municipais e estaduais, e que viria a lograr ainda maior êxito nas eleições seguintes.

No entanto, a “derrota” do governo militar não deve ser compreendida como uma ruptura instantânea do formato e dos ideais políticos no Brasil. Segundo esclarecimentos de Baczinski (2007, p. 24), esse processo foi permeado por medidas estratégicas que incluíram, nos anos finais da ditadura, a abertura de espaços de participação da sociedade civil, evidentemente dosados e controlados, visando a manutenção do regime militar. Entretanto, essas brechas consentidas pelos militares foram importantes para que a sociedade civil pudesse recuperar sua capacidade de organização e de reivindicação.

A autora analisa, ainda, que nesse contexto de importantes mudanças, foi intenso o movimento da sociedade brasileira, que se reorganizou de diversas formas e em vários segmentos sociais como a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, Associação Brasileira de Imprensa – ABI, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, setores progressistas, atuantes, críticos da Igreja Católica, sindicatos de trabalhadores e entidades representativas de diferentes categorias. Os conflitos sociais que haviam sido, até então, reprimidos pela ditadura, voltaram a aparecer e intensificaram a reivindicação em torno da volta da democracia e da promoção dos direitos sociais dos cidadãos.

O movimento educacional que efervesceu naquela época seguiu essas características. O papel desempenhado pelo movimento dos educadores brasileiros na década de 1980, em torno da luta pela melhoria da situação educacional do país, foi da maior importância, conforme avalia Baczinski (2007, p. 2):

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

Abatidos pelas conseqüências de um longo período de repressão e inseridos em uma tendência pedagógica fortemente amparada no Tecnicismo, os educadores estavam imbuídos de uma necessidade de denunciar as mazelas que a educação carregava naquele contexto. A orientação pedagógica assumida pelo governo militar buscou imprimir na educação um caráter pautado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Por não aceitar essa orientação oficial, parte significativa dos professores buscou articular as críticas ao regime militar à sua proposta educacional. Nosella (2005, p. 224) afirma que

[...] os governos militares, que estavam sendo forçados a passar o poder aos civis, haviam enfatizado a dimensão tecnológica, as competências específicas e a prática do ensino como treinamento; ao contrário, a emergente democracia destacava o sentido e a necessidade do engajamento político da prática científico-pedagógica.

Um dos grandes problemas em discussão era o da marginalização social. Além de existir, naquela época, um grande contingente de crianças em idade escolar que estavam fora da escola, entre os que freqüentavam a escola ainda havia um percentual extremamente elevado de alunos em condições de semi-analfabetismo ou de analfabetismo potencial (SAVIANI, 2007a).

As principais teorias pedagógicas que permeavam o cenário educacional brasileiro, até então, lidavam com a questão da marginalidade de uma forma unilateral. Tais teorias foram objeto de estudo de Saviani no livro “Escola e Democracia”, tendo sido classificadas em um grupo denominado de “teorias não-críticas”, do qual faziam parte a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Todas elas têm em comum o fato de definirem a escola como um espaço possível para a equalização social. Seu preceito consiste em acreditar que, na busca por uma sociedade essencialmente harmônica, a escola aparece como um instrumento por meio do qual o problema da marginalidade pode ser superado. Saviani (1991, p. 27) explicita que a denominação dada ocorreu devido ao

fato de que tais teorias “desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo”, uma vez que:

A marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por essa razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social. Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade.

O que temos a partir das teorias não-críticas da educação é uma crença ingênua e idealista de que a escola pode ser a “redentora da humanidade”, uma vez que apresentam uma concepção de mundo linearizada na relação de causa e efeito, entendendo que a educação tem condições para modificar a estrutura da sociedade. O que essas teorias não levam em conta é que a escola é uma instituição produzida pela sociedade e, portanto, também é por ela determinada. Assim, caem em uma armadilha de “inversão idealista”, uma vez que o determinado é convertido em determinante, ou seja, a educação escolar, de fenômeno determinado pela estrutura social, passa a ser o fenômeno exclusivamente determinante da sociedade, como destaca Saviani (1991, p.73).

Essa “falsa crença” das teorias não-críticas passou a constituir as denúncias que eram levantadas por intermédio do movimento dos educadores, naquele cenário de transição política que pôs fim ao regime autoritário. Parecia claro que a escola não só era incapaz de promover a transformação da sociedade, como também era a responsável por reproduzir a estrutura social vigente, contribuindo, dessa forma, para sua manutenção.

Nesse contexto, tornou-se evidente a necessidade de encontrar uma alternativa à pedagogia dominante, oficial, mediante sua crítica e a demonstração de seu caráter reprodutor, as quais encontraram um aporte teórico nas diversas idéias formuladas por várias correntes de esquerda, fortemente influenciadas pelo marxismo, que vinha emergindo desde o final da década de 1960, especialmente por meio dos intelectuais europeus.

Dentre as teorias que submeteram a pedagogia dominante à crítica, as que tiveram maior repercussão e um nível de elaboração mais elevado foram, de acordo com Saviani (2007a): a Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, de Bourdieu e Passeron; a Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE), de Althusser; e a Teoria da Escola Dualista, de Baudelot e Establet.

Ao analisar essas teorias, Saviani (2007a) classificou-as como teorias crítico-reprodutivistas. Esse grupo tem como característica o fato de tomar o engano ou a ingenuidade das teorias não-críticas da educação, como elementos de denúncia. Todas elas estão atreladas a uma idéia de que a escola, ao contrário daquilo que as teorias não críticas defendem, é um espaço reprodutor da marginalidade.

Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora da marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização, já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar (SAVIANI, 2007a, p. 5).

Cumprir esclarecer que a opção de Saviani (2007a) pelo o termo “crítico-reprodutivista” justifica-se por seu duplo significado. Tais teorias possuem um viés crítico, uma vez que reconhecem os determinantes sociais da educação ignorados pelas teorias não-críticas. Por outro lado, são reprodutivistas por não visualizarem na escola nenhuma saída possível, uma vez que entendem que sua função é pura e simplesmente reproduzir a estrutura social vigente.

O autor ainda assinala que as teorias crítico-reprodutivistas, apesar de serem teorias educacionais, não se constituem em teorias pedagógicas, uma vez que não objetivam formular diretrizes de orientação para a prática educativa, ou seja, não apresentam propostas.

De modo geral, a difusão das teorias crítico-reprodutivistas fez recair sobre a sociedade, em geral, e sobre os professores, em especial, uma descrença tal a respeito da função social da escola que engessou qualquer tentativa de visualizar na educação uma possibilidade, ainda que mínima (e, evidentemente, não exclusiva), de emancipação dos sujeitos. Ao denunciar a estrutura social, política e econômica como determinantes da prática educativa, essas teorias subordinaram por absoluto a educação aos seus condicionantes materiais, negando inclusive a mais remota possibilidade de participação das instituições educativas na superação do problema da marginalidade. Enfim, apesar de sua importância em evidenciar o jogo de poder no qual a escola está inserida, especialmente em nossa sociedade capitalista, essas teorias, devido a sua perspectiva não-dialética e até anistórica, acabaram por condenar a educação.

Frente às denúncias colocadas pelas Teorias Crítico-Reprodutivistas, e devido à compreensão de que a conclusão gerada por essas teorias não poderia prevalecer, intensificou-se ainda mais entre os professores, a expectativa em torno da busca por alternativas que fossem além da denúncia. Criou-se, dessa forma, um forte comprometimento em torno da formulação de novas idéias para uma educação e uma escola que se diferenciasssem do formato até então existente e que fossem capazes de proporcionar às classes populares uma formação de qualidade.

Foi nesse quadro que se buscou submeter tanto a questão educacional como as próprias teorias crítico-reprodutivistas à crítica, acreditando na viabilidade “de uma educação que não fosse, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante” (SAVIANI, 2005, p. 92).

Neste mesmo sentido, corrobora Arroyo (2003, p. 138), demonstrando a presença, em distintos campos, do movimento em torno da busca por mudanças na educação escolar:

[...] naquela época, a dinâmica da sociedade em torno das Diretas, em torno do movimento dos professores, em torno do movimento do novo sindicalismo, que já estava aparecendo, apontava em outra direção. Parece que havia um espaço que tornaria possível a escola, que nem a partir da dinâmica do poder estávamos conseguindo concretizar. [...] O movimento de renovação teórica, na ANPED e nos cursos de graduação e pós-graduação em educação, esteve atento a essa dinâmica. Incorporamos tudo o que falava sobre os movimentos sociais na década de 1970. Estávamos sintonizados com a sociologia política que priorizava a sociedade, que tratava de novos atores entrando em cena. Estávamos muito sintonizados com os setores populares. (p. 138).

A respeito desse movimento de renovação das idéias pedagógicas, Libâneo (2010) afirma que, apenas no início da década de 1980 ocorreria uma manifestação explícita relativa às propostas educacionais de pensamento de esquerda e destaca, nesse contexto, o importante papel exercido por Dermeval Saviani.

O que dominava [até os anos finais da década de 1970] era o ideário do movimento da escola nova e, próximo a uma visão da esquerda, o pensamento pedagógico de Paulo Freire. Na segunda metade dessa década, no entanto, vários intelectuais do campo da educação assumiram posições marxistas, em boa parte sob a orientação de Dermeval Saviani. Este pesquisador começou por uma crítica ao caráter reducionista da teoria

da violência simbólica de P. Bourdieu, no livro “A Reprodução”, e, igualmente, da teoria desenvolvida por Baudelot e Establet em “A escola capitalista na França” e das posições de Althusser, que visavam demonstrar a escola como inculcadora da ideologia burguesa e reprodutora das relações de dominação sob o capitalismo (Cf. Saviani, 1983). Em seguida, Saviani passou a formular as bases de uma teoria pedagógica fundamentada no marxismo, acentuando especialmente o papel contraditório da escola (LIBÂNEO, 2010, p. 1).

Nesse quadro de formulação de novas idéias em educação, a Pedagogia Histórico-Crítica destaca-se como a concepção pedagógica crítica que atingiu um nível mais elevado de elaboração e de difusão entre os educadores brasileiros⁵. É dela que trataremos na subseção seguinte.

2.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO EXPRESSÃO DA CONCEPÇÃO CRÍTICA À EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O grande desafio que levou a cabo o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica foi o de pensar a educação em uma perspectiva materialista dialética. Dermeval Saviani, propositor dessa corrente teórica, assumiu tal desafio com o intuito de desenvolver uma teoria pedagógica capaz de superar tanto os limites das pedagogias não-críticas como também os limites das teorias crítico-reprodutivistas, que caracterizavam o pensamento educacional até então. No conjunto de sua obra, o próprio autor destaca o livro “Escola e Democracia” como sendo uma introdução preliminar à pedagogia histórico-crítica.

Em seu processo de análise, reflexão e elaboração de uma nova corrente pedagógica, Saviani buscou compreender a questão educacional a partir da perspectiva de seu desenvolvimento histórico-objetivo, tendo como fundamento teórico o materialismo histórico.

A contribuição de Marx às bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica é evidente. Assumindo a dialética como fundamento para a construção de todo seu pensamento, Saviani procurou compreender a realidade como processo, movimento e transformação. O próprio autor afirma que não se trata de uma dialética idealista, de conceitos, mas de uma dialética do movimento real, portanto,

⁵ É também bastante conhecida a concepção denominada Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, elaborada por José Carlos Libâneo. Entretanto, tal concepção está estreitamente ligada à Pedagogia Histórico-Crítica, sendo denominada pelo próprio autor como “uma versão da pedagogia histórico-crítica voltada para a didática” (LIBÂNEO, 2010, p. 2).

expressa no materialismo histórico. Uma compreensão substancial da realidade procura abranger “desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (SAVIANI, 2005, p. 141).

Seguindo essa linha de raciocínio, Saviani (2005) abordou o conceito de práxis a partir da visão dialética, tomando como contribuição principal o pensamento de Adolfo Sánchez Vázquez. Como esse é um conceito que permeia toda sua proposta pedagógica, discorreremos inicialmente sobre ele.

Ao longo da história da humanidade, as concepções de educação e de pedagogia foram firmadas sob um primado de interdependência. A pedagogia, entendida como o modo de aprender ou de instituir o processo educativo adquiriu características singulares conforme a intervenção que se buscava implementar nos processos educativos, bem como a compreensão que se almejava ter deles. De modo geral a pedagogia “[...] se desenvolveu em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou a ciência dessa prática sendo, em determinados contextos, identificada como o próprio modo intencional de realizar a educação” (SAVIANI, 2007b, p. 100).

Como a educação é um fenômeno de natureza prática, logo a pedagogia pode ser incorporada ao campo das ciências práticas, sendo, pois, a ciência da prática educativa (SEVERINO, 2006). Eis aí onde reside uma das características fundamentais da pedagogia: a relação teoria-prática. Ao longo da história da educação e da pedagogia esses dois elementos – teoria e prática – têm sido, muitas vezes, tratados a partir de uma concepção antagônica, que se opõem, excluindo-os entre si, como se um fosse necessariamente a negação do outro. Daí o discurso sempre presente de que “na prática a teoria é outra”, ou de que “nenhuma teoria dá conta da prática”, evidenciando a freqüente dificuldade de verificação da relação recíproca existente entre discurso e ação.

Entre os motivos pelos quais essa visão dicotômica ocorre cabe destacar o reducionismo. Considerações são feitas e, não raramente, a partir de um entendimento reducionista do que seria “teoria” e do que seria “prática”. Uma visão limitada da teoria a considera como sendo mero devaneio, atividade puramente intelectual, fruto da atividade acadêmica que não se vincula à realidade da prática e que, por isso, encontra sentido somente em si mesma.

Esse tipo de compreensão, em absoluto, desconsidera que “sua contrapartida [da teoria] é a prática pedagógica, sem a qual deixa de ser teoria e converte-se em pura abstração” (FREITAS, 1995, p. 93). Por outro lado, é também reducionista a concepção que limita a prática à ação imediatista, aos elementos visíveis no cotidiano da sala de aula.

Para a superação desse reducionismo é que Saviani (2007b, p. 107) apontou a necessidade de considerarmos o problema da relação teoria-prática a partir de uma lógica dialética, superando a análise da lógica formal. A lógica formal, por se limitar às formas, “regula os modos de expressão do pensamento e não, propriamente, o modo como pensamos” (p. 107). A lógica dialética, para além de buscar apreender o concreto, identificando e separando seus elementos, analisando-os isoladamente, faz também o movimento inverso, recompondo

[...] os elementos identificados rearticulando-os no todo de que fazem parte de modo a perceber suas relações. Com isso nós passamos de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta (SAVIANI, 2007b, p. 108).

Kosik (1976, p. 30) esclarece que a ascensão do abstrato ao concreto não se resume a uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional), mas trata-se de um movimento no pensamento e do pensamento.

Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediatidade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto (KOSIK, 1976, p. 30).

Isso significa, no âmbito da relação teoria-prática, considerar que essas são dimensões distintas da experiência humana, que têm especificidades, mas que, apesar de distintas, são inseparáveis. Podemos partir do isolamento ao considerá-las, mas jamais devemos nos findar nele; a recomposição da totalidade deve ser feita e é justamente essa recomposição que permite o entendimento de que teoria e prática só existem uma em relação à outra, de que são indissociáveis.

Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir (SAVIANI, 2007b, p. 108).

Numa análise mais minuciosa, este autor chegou à conclusão de que o antagonismo com que têm sido tratadas “teoria e prática”, não se configura em um binômio, mas em um quadrilátero. Nessa estrutura estão incluídos “verbalismo”, entendido como a teoria desvinculada da prática, e “ativismo”, entendido como prática desvinculada da teoria. Desse modo, a oposição excludente existe entre “verbalismo x prática” e “teoria x ativismo”.

Em análise semelhante, Monteiro (2002, p. 115) definiu essa oposição excludente, ou a não-relação entre teoria e prática da seguinte forma: “a primeira não-relação, com ênfase na teoria, chamaria de especulação; a segunda, com ênfase na prática, hábito”. Neste sentido, segundo Saviani (2007b), a superação do dilema imposto pela relação teoria-prática só é possível com uma formulação teórica que busque a superação da análise antagônica. Pretendendo alcançar tal objetivo é que o autor procurou desenvolver a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria pedagógica “empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis” (SAVIANI, 2005, p. 142).

Esclarecido o conceito de práxis, partiremos para a conceituação de homem e educação inerentes à Pedagogia Histórico-Crítica. Saviani (2005, p. 11) elucida que, nesta concepção, o homem é considerado um ser que se diferencia dos outros animais porque precisa produzir continuamente as condições necessárias para sua sobrevivência. Enquanto os outros animais extraem da natureza aquilo que precisam para sobreviver, adaptando-se a ela, o homem, por meio do trabalho, busca adaptar a natureza a si, transformando-a. De acordo com Marx e Engels (2009, p. 53):

[...] o primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico, uma exigência fundamental de toda a história, que tanto hoje como há milênios deve ser cumprido cotidianamente e a toda hora, para manter os homens com vida.

Assim, o trabalho, por meio do qual o homem produz cotidianamente sua existência, configura-se como uma ação intencional, já que a finalidade da ação é antecipada mentalmente pelo homem, criando um mundo humano, que é o mundo da cultura. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o homem não nasce humano, mas que sua natureza humana é construída a partir do processo de trabalho, que é social. Nos dizeres de Marx e Engels (2009, p. 65), “os indivíduos produzem-se uns aos outros, tanto física como espiritualmente, mas não se produzem a si mesmos” (grifos dos autores).

É no processo de construção, pelos homens, de sua natureza humana que se insere o papel da educação. Situada na esfera do trabalho não-material, em que o produto não se separa do ato de produção, a educação tem a função de propiciar aos seres humanos o acesso aos elementos culturais necessários à constituição de sua humanidade. A educação é entendida como um fenômeno próprio dos seres humanos, já que “ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2005, p. 12). Por quê? Porque

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2005, p. 13).

Dentro dessa concepção mais ampla do que seja educação é que se delinea, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a função da escola. Se educar é produzir nos indivíduos a humanidade que se constrói coletivamente ao longo da história, temos que ter clareza de que a educação não é restrita ao espaço escolar, está presente nos diferentes espaços, manifestando-se de diferentes formas no decorrer da vida de todos os indivíduos. Sendo assim, como a educação não se reduz ao ensino, a escola é vista como um aspecto do fenômeno educativo, em seu formato institucionalizado. Entretanto, o papel que cabe à educação escolar cumprir na nossa sociedade é bastante específico: socializar o saber sistematizado.

Ao analisar os conceitos de educação e de escola em suas raízes históricas, Saviani (2005, p. 94) esclareceu pontos importantes que lhe permitiram afirmar o papel atualmente exercido por tais fenômenos. Inicialmente, no chamado “comunismo primitivo”, quando o homem apropriava-se coletivamente dos elementos necessários para sua própria existência, fazia com que se coincidissem o fenômeno educativo com a própria ação sobre o mundo por meio do trabalho. “O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar”.

Quando a propriedade privada surgiu, sendo inerente tanto ao modo de produção antigo ou escravista como ao modo de produção medieval ou feudal, surgiu, com ela, uma divisão de classes entre proprietários e não-proprietários. Sobre essa base aconteceu a formação de uma classe ociosa, cuja sobrevivência não precisava ser produzida por eles mesmos, uma vez que o trabalho de outros – escravos, não-proprietários – garantia também sua existência no mundo. É nesse contexto que se localiza a origem da escola, cujo significado é, em grego, “o lugar do ócio” (SAVIANI, 2005, p. 95). Para ocupar de forma digna o tempo livre daqueles que dispunham de lazer, resultante da não necessidade de trabalhar, surgiram os espaços escolares. Entretanto, a escola desse tempo era secundária, complementar à forma de educação que ainda era dominante: o trabalho. Uma minoria tinha acesso a ela, enquanto a grande massa de não-proprietários continuava a se educar por meio do processo de trabalho.

Com o desenvolvimento das forças produtivas e a formação da sociedade moderna, capitalista-burguesa, em que se deslocou o eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, aconteceu uma completa ressignificação do que deveria ser a escola. A burguesia, longe de ser uma classe ociosa, com seu empreendedorismo característico, precisou encontrar meios para reproduzir o capital de forma contínua e em escala crescente. Sendo assim, essa classe “converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria” (SAVIANI, 2005, p. 96). Isto contribuiu para o surgimento de um contexto de progressiva urbanização e industrialização, o acesso aos elementos do conhecimento sistematizado tornam-se importantíssimos para a sobrevivência na cidade, onde não apenas a terra, mas os mais variados instrumentos e técnicas de trabalho assumiram a forma de capital. Saviani (2005, p. 96) observa que:

Com o advento desse tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não-escolar, a partir da época moderna ela generaliza-se e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais.

A escolarização elementar, conforme se desenvolveu e se consolidou, passou a ser valorizada quase que como uma precondição para sobreviver na lógica da sociedade moderna capitalista, uma vez que passou a ser considerada um instrumento que conduz o homem ao exercício pleno da cidadania e ao trabalho. Este modelo de escola, na atualidade, continua se caracterizando como forma dominante de educação. Outros espaços educam, conforme já afirmamos anteriormente, mas é fato que, nos dias de hoje, é praticamente impossível pensarmos em educação sem pensarmos na escola. Essa tendência de hipertrofia da escola está manifesta, inclusive, na forma em que passamos a denominar outras modalidades de educação, partindo da via negativa: educação não-escolar, não-formal, informal, entre outros.

Ora, se a educação acontece nos mais diversos espaços e manifesta-se em diferentes formatos, é necessário pensarmos qual deve ser a parcela de contribuição da escola diante dessa realidade. Isso significa que

Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento e é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2005, p. 98).

A escola precisa existir por conta da necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado, histórica e socialmente construído, pelas novas gerações que, em outros espaços, não teriam o acesso a esse saber garantido. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (SAVIANI, 2005, p. 14). A organização da escola básica deve partir desse pressuposto, delineando seu currículo de acordo com os elementos necessários para o domínio do conhecimento sistematizado, que pertence a uma cultura letrada. Sendo assim, além de ensinar a ler e escrever, é fundamental que a escola básica trabalhe a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade.

O resgate da importância da escola na Pedagogia Histórico-Crítica esteve fundamentalmente associado à tentativa de superar a visão negativa criada sobre tal instituição a partir das teorias crítico-reprodutivistas. Evidentemente, nessa perspectiva, acredita-se que a escola é capaz de contribuir positivamente à sociedade, desempenhando um papel de significativa importância no desenvolvimento dos indivíduos. Saviani iniciou a construção de sua defesa da escola partindo do pressuposto de que a educação é condicionada por contradições internas à sociedade capitalista do nosso tempo e, por isso mesmo, pode servir tanto como instrumento de reprodução, quanto como um elemento impulsionador da transformação social. Dessa maneira, a Pedagogia Histórico-Crítica configura-se como uma tendência crítica, porém não reprodutivista, já que parte de uma análise dialética da educação, considerando-a relativamente determinada pela sociedade. A educação, afirma Saviani (2005, p. 93), ao mesmo tempo em que é determinada também reage sobre o determinante, interferindo sobre a sociedade e contribuindo para sua transformação:

[...] a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-aistórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que queremos traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica. Esta formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (p. 93).

A defesa da escola pública é uma questão fundamental em torno do qual a Pedagogia Histórico-Crítica se desenvolveu. O direito de acesso ao saber escolar é assumido como um ponto a ser reivindicado em direção à igualdade real entre os homens, já que esta pressupõe a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Em uma pedagogia crítica articulada com os interesses populares, portanto, a escola precisa ser valorizada, não perdendo de vista a necessária vinculação entre educação e sociedade e os condicionantes que aí estão implicados.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica determina a escola tem o papel de possibilitar às novas gerações o acesso ao saber sistematizado, metódico, científico. Assim sendo, a questão central da pedagogia escolar passa a ser: como tornar o saber sistematizado, produzido histórica e socialmente, assimilável para as novas gerações? Saviani (2005, p. 75) explicita que

Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo pelo qual se selecionam, no conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa seqüência tal que possibilite a sua assimilação.

O comprometimento da Pedagogia Histórico-Crítica com uma educação escolar articulada com os interesses populares implica uma preocupação e um interesse em desenvolver um método de ensino coerente com seus objetivos. Foi assim que Saviani apresentou didaticamente, em analogia a Herbart e Dewey, cinco passos importantes para a orientação da prática pedagógica, conforme apresentamos a seguir⁶.

Ao considerar a escola como um espaço de encontro de diferentes agentes sociais, o primeiro passo, tomado como ponto de partida, é a Prática Social Inicial, comum a professores e alunos. É importante ressaltar, contudo, que há uma diferença no posicionamento de professores e alunos diante dessa prática comum, uma vez que tais agentes sociais encontram-se em diferentes níveis de compreensão em relação a ela. O professor, por conseguir articular conhecimentos e experiências acumulados com a prática social, possui uma compreensão de caráter sintético. Por outro lado, a própria condição de alunos, por mais experiências que eles possuam, “implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam”, o que caracteriza uma compreensão de caráter sincrético (SAVIANI, 1991, p. 80).

O segundo passo, denominado Problematização refere-se ao momento de identificar, na prática social comum, os principais problemas existentes. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em conseqüência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 1991, p. 80).

A Instrumentalização, terceiro passo do método de ensino, trata-se “da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 1991, p. 81). Assim sendo, destina-se à apropriação de instrumentos, teóricos e práticos, que contribuirão no equacionamento dos

⁶ No livro “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, Gasparin (2002) desenvolveu, de forma ampla e sistematizada, os cinco passos do método elaborado por Saviani.

problemas que foram anteriormente detectados, na problematização da prática social inicial.

A incorporação de tais instrumentos, agora convertidos na condição de elementos de transformação social, corresponde à chamada *Catarse*. Este é o quarto passo, quando é chegado “o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 1991, p. 81).

Finalmente, no quinto e último passo proposto por Saviani, denominado como *Prática Social Final*, espera-se que o aluno tenha condições de compreender a realidade de uma forma mais orgânica, elevando-se do nível de compreensão sincrético para o nível de compreensão sintético, onde já se encontrava o professor no ponto de partida. Tal passo equivale ao retorno à prática social, entretanto, a partir de uma mudança qualitativa de entendimento.

Conseqüentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 1991, p. 82).

É nesse entendimento que reside a possibilidade transformadora da educação segundo a *Pedagogia Histórico-Crítica*. Não se trata de uma transformação direta e imediata, mas sim de uma transformação indireta e mediata a partir da ação que se efetuou sobre os sujeitos da prática.

Diante das considerações que aqui estabelecemos até o momento, compreendemos que a principal questão que a *Pedagogia Histórico-Crítica* se empenha em desenvolver refere-se, fundamentalmente, em colocar a educação a serviço das classes populares, objetivando uma transformação das relações de produção e, em conseqüência, das condições de vida dessas classes. Por considerar como objeto específico do trabalho escolar o saber e, que, este saber é também um meio de produção, a escola passa a ter uma função específica na realização do objetivo pretendido por tal teoria pedagógica. A escola deve ser o local onde os saberes sistematizados, construídos histórica e socialmente pela humanidade, são socializados. Sendo assim, podemos anunciar, de forma geral e

resumida, que a tarefa da Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar implica:

- a) [Identificar as] formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) [Converter o] saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) [Prover os] meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2005, p. 9).

Cumprir assinalar que, a Pedagogia Histórico-Crítica, ao partir do pressuposto de que a escola deve trabalhar com os saberes sistematizados, recebeu críticas que supunham que apenas o “saber burguês” seria valorizado nesta concepção. No entanto, é necessário reconhecer que o saber é histórico, portanto a apropriação do saber pelas classes dominantes não significa que ele seja inerentemente dominante, que seja o “saber do burguês”. Os saberes sistematizados foram apropriados pela burguesia para efetivar sua chegada ao poder, como já anunciamos aqui. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe que essa apropriação seja feita também pelas classes trabalhadoras, para que os saberes possam ser colocados ao seu serviço e utilizados como instrumento de luta para a superação da sociedade de classes. Como os saberes são considerados também um meio de produção, “se a escola não permitir o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber” (SAVIANI, 2005, p. 77). Caso a função da escola não seja efetivada, o saber sistematizado continuará a ser propriedade privada, estando a serviço do grupo dominante.

Outro conceito importante para a compreensão dessa defesa do saber sistematizado como central na definição da função social da escola e dos critérios de seleção dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos, é o conceito de clássico. Obviamente, seria impossível trabalhar na escola o conjunto total de conhecimentos que a humanidade foi capaz de desenvolver ao longo da história. Portanto, uma seleção se faz necessária. Nesse sentido, é fundamental saber distinguir quais os conteúdos essenciais daqueles secundários, ou seja, quais são fundamentais e quais são acessórios, de acordo

com a função que a escola se propõe a cumprir. É nessa perspectiva que o entendimento de clássico foi tomado como referência, sobre o qual Saviani (2005, p. 101) afirma: “clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto”.

Considerando o elemento clássico na educação como um conceito inerente à Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2005, p. 101) procura distingui-lo do conceito de “tradicional”. O autor menciona que as referências ao tradicional remetem ao passado, ao arcaico, ao ultrapassado, levando, por isso mesmo, ao combate da pedagogia tradicional e ao reconhecimento das críticas formuladas sobre ela pelo movimento escolanovista⁷. Entretanto, como o elemento clássico não se confunde com o tradicional – pois se refere à manutenção de sua validade independente da época em que foi elaborado – sua importância para a educação não pode ser diminuída.

Outro ponto sobre o qual não poderíamos deixar de tratar aqui tem relação com o papel exercido pelo professor na Pedagogia Histórico-Crítica. Assumir a proposta dessa teoria na prática pedagógica cotidiana implica, necessariamente, assumir o desejo pela transformação social e pela superação da sociedade de classes. Portanto, mais do que um método a ser utilizado, a Pedagogia Histórico-Crítica, para ser validada como tal, deve se tornar uma postura do professor diante da prática social. Nesse sentido, Saviani (2005, p. 83,) pontua que

[...] é bom lembrar que na Pedagogia Histórico-Crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da Pedagogia Histórico-Crítica que se trata (grifos nossos).

Assumir os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica implica, aos professores, a aquisição de amplo conhecimento científico, bem como domínio da teoria e compreensão crítica quanto às relações com a sociedade, para que, munido de tais conhecimentos, “tenha condições de planejar ações educativas capazes de

⁷ Para Monarcha (1989), no contexto urbano-industrial emergente, “a pedagogia e os pedagogos ilustrados procuram atualizar as instituições escolares à modernidade capitalista. Colocam-se assim a tarefa de rever os postulados da chamada Escola Tradicional” (p. 12). Dessa forma, se consolidou o movimento escolanovista que, segundo Tanuri (2000), em meados de 1920, já se caracterizava com bastante solidez, buscando esboçar uma nova maneira de conceber e organizar a educação, centrando-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino.

proporcionar a ultrapassagem e superação das condições sociais, políticas e econômicas presentes naquele momento histórico” (BACZINSKI, 2007, p. 121).

Verdinelli (2007, p. 64-65) explica que, na perspectiva desta orientação teórica, professor e alunos caminham no sentido de atingir uma elaboração interpessoal da aprendizagem, o que ocorre por meio de uma ação intencional e, portanto, planejada e pensada pelo professor como mediador. A autora afirma que, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a mediação do professor durante todo o processo de ensino-aprendizagem é de fundamental importância, uma vez que

[...] oportuniza, mediante suas atividades planejadas, que os alunos estabeleçam uma comparação intelectual entre os conceitos espontâneos e os científicos. Para isso, o professor deve auxiliar o aluno a elaborar sua representação mental a respeito do objeto do conhecimento, propiciando interações, para que estabeleça uma série de microrelações entre diversas partes do conteúdo e o contexto social.

Salientamos ainda que na década de 1980, a Pedagogia Histórico-Crítica, além de se solidificar enquanto teoria pedagógica, atingindo um nível significativo de difusão entre os educadores, foi também assumida como proposta pedagógica por sistemas oficiais de ensino, tal como o estado do Paraná, cuja trajetória trataremos a seguir.

2.3 A EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA OFICIAL DO ESTADO DO PARANÁ

No contexto do processo de redemocratização do país aconteceram, em 1982, eleições para os governos estaduais, cujos resultados foram positivos para os partidos de oposição ao governo federal, que obtiveram grande vantagem de votos em relação aos partidos da situação, caracterizando, dessa forma, um contraponto ao regime militar. No estado do Paraná foi eleito para governador José Richa, com a legenda do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)⁸.

⁸ O PMDB surgiu com o fim do bipartidarismo, em 1979, abrigando a maioria dos oposicionistas e mantendo a tradição da frente política do MDB. Além do PMDB, foram fundados, nesta mesma ocasião, o Partido Democrático Social (PDS), herdeiro da ARENA; o Partido Popular (PP), formado por setores mais moderados da oposição, com dissidentes do regime; o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT), ambos relacionados ao trabalhismo getulista; e o Partido dos Trabalhadores (PT), uma novidade que surgia no cenário político com grande capacidade para refletir o movimento emergente de novos agentes políticos, aliados à correntes da esquerda tradicional e a setores da Igreja Católica (MORAES, 2003, p. 427).

Além do Paraná, também foram eleitos governadores de oposição nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Pará, Amazonas e Acre, pelo PMDB; e no Rio de Janeiro, pelo PDT.

As políticas educacionais desse período nestes estados assumiram um traço comum na definição de seus programas e propostas, buscando intervir na totalidade dos sistemas escolares, focando as séries iniciais da escolarização básica que se caracterizavam, fundamentalmente, por seus altos índices de evasão e repetência. Dessa forma, visando atingir a democratização do acesso à escola e a melhoria da qualidade de ensino, a temática da Educação Básica passou a prevalecer nos governos. Figueiredo (2001, p. 98) sublinha que “estas políticas, de caráter geral e particular, com atenção para a Educação Básica, vão marcar a contraposição às políticas educacionais até então efetivadas pelo Regime Militar, que privilegiava o Ensino Superior”.

No que se refere ao estado do Paraná, cabe destacar que ele foi governado por representantes do PMDB durante três mandatos consecutivos. Após o governo de José Richa, foram eleitos, respectivamente, Álvaro Fernandes Dias (1987-1990) e Roberto Requião de Melo e Silva (1991-1994). Abordaremos, em seguida, cada um dos três mandatos, dando ênfase ao processo de reformulação da educação neles desenvolvido.

2.3.1 Governo José Richa (1983-1986)

No governo José Richa (1983-1986), as propostas relativas à política educacional foram frutos de consultas à comunidade realizadas no período pré-eleitoral por partidários do PMDB. A partir de tais consultas, foi elaborado o documento “Diretrizes de Governo: Política de Educação”, de 1982, que se fundamentou “na concepção educacional da Pedagogia Histórico-Crítica, refletindo sobre a sociedade como um todo articulado à educação” (BACZINSKI, 2007, p. 32).

Tais propostas,

Bastante heterogêneas, defendiam a tarefa da escola numa educação denominada no programa de “libertária”, na tentativa de harmonizar a política da educação à política de empregos da época, relacionada com a estruturação de uma nova sociedade, voltada ao crescente processo de industrialização e concentração de rendas. (VENEZA, 1999, p. 112).

No primeiro ano do mandato de José Richa foi elaborado um documento norteador das políticas educacionais do governo denominado “Políticas SEED/PR: Fundamentos e Explicitação/1983”. Neste documento, os principais objetivos referiam-se tanto ao desenvolvimento do compromisso político dos educadores com as classes populares como ao empenho em propiciar abertura para a participação popular. Tais objetivos estiveram amparados em uma concepção de Escola aberta e democrática, que deveria ofertar o conhecimento sistematizado como patrimônio histórico e coletivo da sociedade.

Para lograr tal objetivo, a Secretaria de Educação, mediante os documentos divulgados e através dos cursos de capacitação, solicitava aos professores empenho em seu trabalho para oferecer aos alunos das camadas populares o conhecimento garantido aos alunos das classes sociais privilegiadas, selecionando conteúdos relevantes e adequando-os aos métodos didáticos, evitando dessa forma o barateamento dos conteúdos curriculares (BACZINSKI, 2007, p. 33).

Neste período já era intenso o contato dos professores com teorias que promoviam a crítica à Pedagogia Tecnicista que predominou nos cursos de capacitação docente durante a Ditadura Militar, respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71. Foi diante da efervescência dessas críticas que o governo do estado do Paraná assumiu oficialmente a Pedagogia Histórico-Crítica como orientação pedagógica. Visando melhorar a qualidade do ensino e “atingir a maioria da população para reconstruir a sociedade, foram usadas, como fundamentação teórica, as recomendações de Dermeval Saviani: selecionar conteúdos relevantes aos alunos das classes populares sem barateá-los” (VENEZA, 1999, p 113).

Três eram os pontos essenciais no programa balizador da política educacional no governo de José Richa segundo Figueiredo (2001, p. 99). O primeiro deles trazia à tona uma intenção explícita de redirecionar a política educacional até então praticada, visando superá-la em termos quantitativos e qualitativos. O segundo reportava-se à necessidade de redimensionamento dos recursos humanos atuantes no setor educacional, visando proporcionar-lhes uma efetiva melhora nas condições de trabalho. E, por fim, o terceiro referia-se ao propósito de articular a participação popular que, anunciava-se, seria a maior e mais profunda característica daquele governo.

É compreensível o enfoque dado, naquele contexto, à importância da participação popular nas decisões e metas traçadas pelo governo. O anseio pela construção de uma escola democrática não só demandava o envolvimento da população como era, ele próprio, uma reivindicação das comunidades. Visando atingir tal objetivo, algumas ações foram tomadas, dentre as quais podemos destacar o incentivo à criação de associações e sindicatos como canais de participação da comunidade; e também as eleições para diretores das escolas públicas.

O primeiro processo de eleição de diretores, realizado já em 1983, envolveu professores, funcionários, alunos do 2º Grau e pais representantes dos filhos menores. Todos os votos tinham o mesmo peso e qualquer professor em exercício poderia receber votos. Entretanto, a decisão final sobre quem ocuparia o cargo por um período de dois anos se dava no âmbito da Secretaria de Educação, mediante encaminhamento de lista tríplice, que continha os nomes dos professores mais votados em cada instituição.

Essa primeira experiência de eleição de diretores foi alvo de inúmeras críticas, especialmente por conta dos votos serem igualitários e da interferência da Secretaria da Educação na escolha final do profissional que ocuparia o cargo. Diante das pressões exercidas sobre a Secretaria de Educação, foi aprovada, no ano seguinte (21 de novembro de 1984), a Lei Estadual de número 7.691 que instituiu, definitivamente, as eleições diretas para diretores das escolas públicas estaduais (BACZINSKI, 2007, p. 39).

Outras iniciativas também foram relevantes para a democratização do ensino: a reforma administrativa pela qual passou a Secretaria de Estado da Educação; a ampliação dos Núcleos Regionais de Educação⁹, de 8 para 22 unidades, caracterizando-se em um efetivo instrumento de descentralização; a determinação da garantia do ensino gratuito em nível de 1º Grau a todos aqueles que tivessem interesse; reparo da rede física da escola e busca pela melhoria qualitativa; valorização e qualificação do professor; reajustes salariais, com a conquista do piso salarial de 3 salários mínimos; cursos de aperfeiçoamento; eliminação das taxas escolares; e, elaboração do Regimento Escolar pelas próprias escolas (BACZINSKI, 2007; VENEZA, 1999).

⁹ Núcleo Regional de Educação (NRE) é um órgão ligado à SEED/PR, que tem por objetivo o atendimento aos municípios. Atualmente o estado do Paraná divide-se em 32 núcleos regionais.

Para atingir a efetiva melhoria dos conteúdos curriculares, foram promovidas pela SEED uma série de atividades envolvendo desde a produção de materiais didáticos até os cursos de capacitação de professores, controlados e certificados pela CEPAR¹⁰. Dentre eles destacamos o início da realização das Semanas Pedagógicas, que substituíram os tradicionais “dias de planejamento”. As Semanas Pedagógicas constituíam-se como um espaço onde “os educadores deveriam discutir e refletir a respeito dos ‘problemas pedagógico-educativos’, como a disciplina escolar, modelo de direção, avaliação, entre outros” (BACZINSKI, 2007, p. 36).

É importante atentar aqui para a análise feita por Baczinski (2007) que denuncia a incoerência existente entre a orientação pedagógica anunciada e alguns dos instrumentos de capacitação utilizados e iniciativas tomadas. Os estudos realizados e materiais desenvolvidos para a capacitação dos professores possuíam como fundamento idéias pedagógicas nem sempre coerentes umas com as outras.

De um lado foram apresentados textos expressivamente católicos e espiritualistas não tão preocupados com o conteúdo clássico, defendendo a idéia de que a classe popular possuía características e conhecimentos próprios de suas condições sociais, sendo, portanto, desnecessária a apropriação de conhecimentos clássicos entendidos como próprios da classe dominante. Por outro lado, eram recomendados textos de Dermeval Saviani e Neidson Rodrigues, em defesa do ensino de conteúdos eruditos a todos os alunos das mais diversas classes sociais, entendendo a educação mais como uma questão social, política e econômica do que uma questão espiritual (BACZINSKI, 2007, p. 36).

Certo descompasso entre teoria anunciada e práticas efetivadas nos mostra o caráter contraditório e conflituoso que “permeava o âmbito das idéias pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação” (BACZINSKI, 2007, p. 37) no início do processo de reestruturação da educação no Paraná. Numa análise mais geral a esse respeito, a autora chegou ao entendimento, com o qual concordamos, de que a anunciada apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica como “fundamento teórico balizador das políticas educacionais, tendo como objetivo a redemocratização escolar constituiu-se num discurso ideológico visando o

¹⁰ Conforme esclarece BACZINSKI (2007, p. 35) o CEPAR foi criado em 1975 como “Centro de Treinamento do Paraná, e em 1998, foi transformado em Centro de Educação Tecnológica do Paraná (CETEPAR). O CEPAR foi responsável pelo controle de toda capacitação ofertada pelos Governos do Estado do Paraná desde Ney Amintas de Barros Braga, passando por José Richa, Álvaro Fernandes Dias e Roberto Requião de Melo e Silva”.

convencimento/crença em reais transformações no âmbito educacional” (BACZINSKI, 2007, p. 43).

Isso significa que

[...] o governo assume a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentação teórica para sua política educacional, porém, não reestrutura na prática questões que se constituem essenciais à referida concepção teórica, dentre elas a carga horária elevada de trabalho do professor, as aulas organizadas em períodos de 50 minutos, a organização curricular permaneceu fragmentada e individualizada devido à inexistência de projetos por áreas ou disciplinas, além da ausência de uma fundamentação teórica coerente com a proposta da SEED, disciplinas e conteúdos curriculares desvinculados, assim como a contínua presença de atividades escolares secundárias em detrimento das atividades essenciais e científicas, sendo esta última uma característica da função da escola defendida pela concepção Histórico-Crítica (BACZINSKI, 2007, p. 43).

Diante de importantes contradições que se revelaram, podemos afirmar, portanto, que no governo de José Richa a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica como proposta pedagógica oficial do estado do Paraná caracterizou-se muito mais por uma implantação ideológica do que por uma implantação efetiva. Entretanto, levamos em consideração que se tratou do início de um processo de mudança, que teve a importância de tornar mais consistente o movimento pela democratização da educação escolar. Neste sentido, ponderamos o fato de que a materialização das mudanças propiciadas pelas orientações políticas pode levar um tempo que extrapola o período de um mandato. Desta forma, as opções do governo posterior, que pode decidir-se pela continuidade dos projetos políticos ou não, exerce grande influência na efetivação das mudanças em curso. Examinaremos essa questão na subseção a seguir, com a análise das ações políticas do Governo de Álvaro Fernandes Dias no campo educacional.

2.3.2 Governo Álvaro Fernandes Dias (1987-1990)

A segunda gestão consecutiva do governo do estado do Paraná sob a legenda do PMDB teve início em 1987, com a posse de Álvaro Dias. A prioridade do novo governo no que se refere à educação escolar esteve associada ao projeto pedagógico, que passou a ser o norteador das ações da SEED. Outros projetos – como os de expansão e modernização da rede escolar e os de administração dos recursos do sistema educacional – deveriam estar subordinados à questão

pedagógica. Neste sentido, Veneza (1999, p. 115) afirma que tal gestão, “por acreditar que a proposta de uma escola democrática possa ser construída a partir da crítica da escola pública atual, procura o êxito da gestão na melhoria da qualidade educacional, oferecida no Estado do Paraná”.

Dois foram os documentos balizadores da política educacional do estado na gestão de Dias. O primeiro, denominado “Reorganização da escola pública: proposta preliminar de trabalho”, foi elaborado no primeiro ano de governo e apresentou como principal objetivo a superação do analfabetismo. O segundo, intitulado “Projeto Pedagógico – 1987/1990”, buscou aperfeiçoar e legitimar as propostas presentes no primeiro, tornando-se norteador da prática pedagógica docente. Ambos foram desenvolvidos a partir de consultas às lideranças educacionais e partidárias do PMDB, nos mesmos moldes do que ocorreu no governo anterior, mas com algumas ressalvas.

O que ocorreu foi uma diminuição dos participantes, nesses encontros regionais/locais, em função do que o PMDB, na condição de “situação” no Estado e em nível nacional, não havia cumprido satisfatoriamente suas promessas de campanha, e o governo Sarney e a Nova República, invenção do PMDB, mostravam sinais de desgaste (NOGUEIRA, 1993 apud BACZINSKI, 2007, p. 46).

Figueiredo (2001, p. 106) esclarece que, uma questão central nos referidos documentos, que se apresenta como uma novidade em relação ao governo anterior, é a proposta de uma reforma administrativa e de reordenação do sistema educacional visando à implantação de princípios da racionalidade empresarial, priorizando a questão da eficiência e da produtividade na gestão da educação e no trabalho pedagógico.

De acordo com Baczinski (2007, p. 47), ainda que essa iniciativa tenha buscado imprimir uma visão empresarial no âmbito educacional, “ênfatizando a administração racional da educação, da eficiência no gerenciamento dos recursos e a competência técnica no trabalho escolar”, os documentos de referência para a política educacional deste governo procuraram apresentar uma visão contrária ao modelo autoritário que prevaleceu durante o regime militar. Além de estarem presentes críticas sobre a pedagogia tecnicista, tais documentos reafirmaram a concepção de educação assumida na gestão anterior, inspirada nos preceitos

teóricos do Materialismo Histórico, dando continuidade na definição da Pedagogia Histórico-Crítica como proposta pedagógica oficial do estado do Paraná.

Naquele período, os índices alarmantes de reprovação dos alunos nas duas séries iniciais do 1º Grau configuravam-se em um dos maiores problemas da educação paranaense. Veneza (1999, p. 115) apresenta a seguinte situação: “depois de um ano de escolaridade, de cada cem crianças que ingressavam na escola pública do Paraná, em torno de 46,6% eram desestimuladas a continuar o processo de alfabetização (por evasão ou reprovação)”. Para tentar superar esse problema e não permitir que o número de analfabetos e evadidos do sistema escolar crescesse, foi proposta a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização.

Tal proposta foi introduzida, portanto, como medida política que propunha a extensão do tempo de aprendizagem mediante a promoção automática da 1ª para a 2ª série, visando aumentar os índices de conclusão do ensino de 1º Grau. Essa proposta de ensino foi considerada como potencial resposta para resolver o problema de repetência e evasão, auxiliando um maior número de alunos a se manterem na escola sem que houvesse uma interrupção do processo de aprendizagem, já que vinha associada à promoção automática, ou seja, a possível reprovação na primeira série seria eliminada.

Outra iniciativa desta gestão foi a reestruturação da proposta curricular da escola pública. A elaboração do Currículo Básico oportunizou que os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica – que fundamentaram a proposta – fossem discutidos coletivamente em encontros com professores das redes estaduais e municipais, representantes dos Núcleos Regionais de Ensino, das Inspetorias Estaduais de Educação, dos Cursos de Magistério, da Associação dos Professores do Paraná, da União de Dirigentes Municipais de Educação e das Instituições do Ensino Superior. Após esse processo, foi elaborada a versão final do documento, publicado em 1990 e distribuído à rede estadual e municipal de ensino em 1991, possibilitando aos professores, ao menos no plano das intenções, “o acesso aos preceitos teórico-filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica, nas diversas disciplinas, auxiliando na organização da seqüência, ordem e dosagem dos conteúdos de acordo com a série e a disciplina” (BACZINSKI, 2007, p. 50).

Figueiredo (2001, p. 112-113) esclarece que

O Currículo Básico foi organizado a partir da explicitação de uma determinada concepção de educação de inspiração marxista e, de forma sistematizada, apresentou conteúdos, encaminhamentos metodológicos e avaliação de cada área do conhecimento, pretendendo traduzir o compromisso coletivo dos profissionais da Educação Pública do Paraná. O Currículo Básico, ao contrário do Ciclo Básico de Alfabetização, foi obrigatório, respaldado pelo Parecer CEE Nº 242/91 de 04-10, para toda a rede municipal de ensino.

Para o 2º Grau, houve a elaboração de um documento chamado “Reestruturação do 2º Grau”, também fundamentado nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. A proposta para este nível de ensino reforçava a necessidade de formar os indivíduos “com competência politécnica, a partir de um conhecimento científico, social e histórico para o exercício do trabalho, e que permitisse também acompanhar o desenvolvimento tecnológico. Uma educação competente, para e pelo trabalho” (FIGUEIREDO, 2001, p. 113).

As eleições diretas para diretores, conquistadas na gestão anterior, foram mantidas, conforme explica Veneza (1999, p. 115), com a diferença de que, para ser candidato, além de concorrer em uma única escola, seria necessário ser professor ou especialista. Também não poderiam se candidatar aqueles que já tivessem exercido dois mandatos sucessivos como diretor.

Mainardes (1995, p. 19) destaca que no governo de Dias a questão da municipalização do ensino também foi alvo de ações. Foram efetuados estudos, centralizados nos dados de natureza financeira e administrativa, com o objetivo de demonstrar a capacidade dos municípios para a oferta educacional real. A partir de tais estudos foi elaborado o “Protocolo de Intenções” em que se concebeu a idéia de partilhar serviços e encargos para a universalização do ensino básico, o que implicaria transferência gradativa da responsabilidade do ensino das séries iniciais para os municípios, entre outras mudanças. No entanto, o autor destaca ainda que a preocupação da transferência “girou apenas em torno de questões financeiras, sem qualquer definição quanto à organização de um Sistema Estadual de Educação, política salarial, carreira do magistério, diretrizes curriculares, formação e qualificação profissional, etc” (MAINARDES, 1995, p. 19).

Outra forte marca da gestão de Dias na educação paranaense foi a relação tumultuada que se estabeleceu entre os professores e o estado. Apesar de se utilizar da tônica de um discurso democrático, muitos foram os “momentos difíceis de lutas, atos arbitrários e violentos por parte do governo, os quais se consolidaram

em duas grandes greves, ocorridas em 1988 e 1990” (VENEZA, 1999, p. 116). O piso salarial de 3 salários mínimos, conquistado pelos professores no ano anterior à posse de Dias, foi por ele mantido por apenas seis meses. O processo de defasagem salarial foi tão intenso e provocou quedas tão bruscas que o menor salário (carga horária de 20 horas semanais) atingiu em outubro do ano seguinte (1988) o valor de 1,9 salários mínimos; enquanto o maior salário (professores com Licenciatura Plena e carga horária de 20 horas semanais) chegou a corresponder a 3,9 salários mínimos em maio de 1989. Mainardes (1995, p. 20-21) historiciza esse momento conflituoso:

Em decorrência das perdas salariais, deflagrou-se uma greve em 1988, sendo que o Governo estadual não atendeu as reivindicações salariais. 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).

Tal situação é demonstrativa, conforme indica Baczinski (2007), da contradição existente entre os princípios norteadores da proposta educacional e a real atuação do governo do estado. Ao mesmo tempo em que se anunciava uma orientação pedagógica, tendo em vista a oferta de uma educação de qualidade e comprometida com as classes populares, que demandaria a qualificação e a valorização do professor, praticava-se, de outro lado, a desvalorização da classe do magistério, com atitudes visivelmente autoritárias e antidemocráticas, justamente quando se esperava o oposto disto.

Esses fatos evidenciam as contradições enfrentadas a partir do momento em que o Estado Capitalista oficializou, como proposta pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica – cuja origem foi pautada na fundamentação socialista, desvinculada do Estado e em favor da escola pública de qualidade. De forma geral, concordamos com Baczinski (2007) no entendimento de que o anúncio de uma proposta pedagógica crítica por parte do estado do Paraná não foi suficiente para atingir a revolução que se esperava no setor educacional.

A não efetivação dessa proposta está relacionada a uma série de fatores, entre os quais se destacam como preponderantes, o caráter distorcido com o qual a Pedagogia Histórico-Crítica foi oficializada pelo governo paranaense, cujos

objetivos e bases filosóficas foram desvirtuados – do cunho socialista que partiam – para uma interpretação de cunho liberal e capitalista. Nesse processo, o discurso revolucionário dessa pedagogia, “foi assimilado e rearticulado numa perspectiva conservadora, contribuindo para a manutenção das relações sociais vigentes, apesar dos seus princípios básicos visarem contribuir com seu rompimento” (NOGUEIRA, 1993 apud MAINARDES, 1995, p. 20).

Ao refletirmos sobre tal questão, buscamos ponderar as razões pelas quais o estado do Paraná não foi capaz de concretizar até aquele momento a implantação efetiva da Pedagogia Histórico-Crítica, apesar de tê-la assumido como proposta pedagógica oficial. Pode ser que o fato de ter permanecido no plano das intenções, não atingindo o plano das ações, esteja relacionado às contradições compreensíveis para um processo de construção da democracia em sua etapa inicial.

Entretanto, as contradições que já estavam presentes nas ações do governo de José Richa foram intensificadas no governo Álvaro Dias e não combatidas ou enfrentadas. Isso nos leva a acreditar de forma mais veemente que o direcionamento das políticas educacionais em torno da Pedagogia Histórico-Crítica foi assumido como uma medida estratégica na luta pela consolidação no poder – já que tal concepção ia na direção dos pensamentos que efervesciam na época – sem um caráter de intencionalidade real de efetivação dos preceitos desta teoria no desenvolvimento da educação pública estadual.

Analisaremos os rumos dados a tais políticas educacionais a seguir, com as considerações sobre as ações tomadas no governo de Requião nesta área.

2.3.3 Governo Roberto Requião de Melo e Silva (1991-1994)

Roberto Requião assumiu o governo do Paraná em 1991 iniciando o terceiro mandato consecutivo do PMDB neste estado. Com a intenção de estabelecer uma “nova era” na educação paranaense, “apregoando propostas de modernidade, qualidade de ensino, gestão democrática, eficiência e participação comunitária” (VENEZA, 1999, p. 117), o programa de governo denominado “Uma educação para a modernidade – proposta de ações governamentais para o ensino do Paraná” apresentava a educação como meta prioritária da gestão.

Um fato interessante é que, diferentemente dos programas elaborados nas gestões anteriores do PMDB, este documento não se ocupou da realização de uma análise contextual, da apresentação de dados sobre como se encontrava a escola pública paranaense e de avaliações a respeito da evolução da política educacional ocasionada nos governos que o antecederam e que eram de seu próprio partido.

Mainardes, (1995, p. 21) em sua análise, explicita que este governo,

Embora quisesse romper ou ocultar, por razões políticas, suas ligações com outras duas gestões anteriores, vários itens do Programa de Governo estão articulados, no mínimo, com a gestão de 1987/1990, permeados por um ideário que tenta conjugar modernidade, eficiência, gestão democrática e participação comunitária.

Neste sentido, várias foram as medidas implementadas visando atingir a reorganização e a qualidade da escola pública. Dentre elas, destacamos o processo de municipalização das séries iniciais, que, embora iniciado ainda na gestão anterior, se consolidou no governo Requião, incorporando 300 dos 371 municípios do estado. Ao analisar tal acontecimento, Mainardes (1995, p. 22) indica que “esta medida, da forma como foi realizada, dificultou o processo de consolidação do Ciclo Básico e, além disto, fragmentou o sistema de ensino, com graves prejuízos para a qualidade da educação pública”.

Além disso, a eleição de diretores, conquistada na primeira gestão peemedebista e aperfeiçoada na segunda, foi alvo de uma considerável mudança neste terceiro mandato. Na realidade, o processo de eleição direta foi substituído pelo processo de consulta à comunidade escolar, onde os diretores eram escolhidos a partir de uma consulta aos alunos e pais de alunos. Para que o nome dos futuros diretores fosse indicado, ao menos 50% dos “eleitores” deveriam participar do processo e a SEED ainda tinha o recurso de aceitar ou não os nomes indicados. Bacinski (2007, p. 66) explica que, uma vez aceitos, os futuros diretores passavam por um “processo de capacitação, que funcionava também como uma forma de selecionar, visto que, os professores poderiam ser reprovados no referido curso e, em consequência não assumiriam a direção da escola”. Dessa forma, fica evidente o interesse que o Estado tinha em que o diretor “eleito” fosse de sua confiança, tornando-se uma extensão do governo no interior da escola.

A autora realiza uma veemente crítica à postura adotada neste governo:

E ainda fala-se em autonomia da escola e gestão democrática. Autonomia que é dada a uma escola dirigida por um professor a mando do Estado, e gestão democrática com a participação dos Conselhos Escolares (representantes da comunidade) submetidos ao poder supremo que permaneceu na figura do diretor (BACZINSKI, 2007, p. 66, grifos da autora).

Os Conselhos Escolares que aparecem na citação acima também foram mais uma medida implementada na gestão de Requião, oficialmente definidos como órgãos de natureza consultiva, deliberativa e fiscal. Cabe salientar que a participação da comunidade escolar e sociedade civil na gestão da escola pública está vinculada à “necessidade de uma gestão democrática e colegiada da escola pública, disposta no Artigo 178 da Constituição Estadual, de 05 de outubro de 1989, justificando assim a preocupação do governo de estado em atender a essa disposição” (BACZINSKI, 2007, p.57).

Outra medida do governo estadual, neste período, foi a elaboração do Regimento Escolar Único: “em 1991, a SEED encaminhou às escolas o Regimento Escolar Único – REU (Resolução nº 2000/91, sem discussões preliminares com as entidades representativas dos setores da comunidade escolar” (MAINARDES, 1995, p. 23).

Mais um importante documento orientador das políticas educacionais na gestão de Requião foi publicado em 1992, chamado “Paraná: construindo a escola cidadã”. Elaborado a partir de dossiês produzidos por 53 escolas estaduais que ocupavam posição de destaque, tal documento caracterizava-se pela defesa da autonomia da escola, posicionando-se contra a uniformização do trabalho pedagógico e a favor da valorização das singularidades de cada escola e das peculiaridades étnicas e culturais de cada região.

Dentre as indicações do programa “Paraná: construindo a escola cidadã”, está a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas. Com a participação do grupo de professores e dos demais integrantes do processo educativo, o Projeto Político-Pedagógico tinha como proposta constituir-se “numa constante avaliação e reflexão da prática educativa, além da definição de metas coletivas e a possibilidade de alcançar sucesso na busca por tais ideais” (BACZINSKI, 2007, p. 61).

Ao tratar da implantação do programa “Paraná: construindo a escola cidadã”, Mainardes (1995, p. 24) afirma que, diante das medidas do governo Requião, esta foi a proposta mais enfatizada e que marca um rompimento definitivo com as gestões anteriores. Nas palavras do autor:

O referido Projeto, baseado na perspectiva da “autonomia da escola”, numa versão neoliberal, propunha que cada escola elaborasse o seu “Projeto político-pedagógico” sem que a SEED estabelecesse diretrizes gerais para sua elaboração. Nesse projeto, as escolas deveriam definir os “projetos especiais” que a escola se propunha a desenvolver e que seriam apoiados pela SEED.

Sob este prisma, empreendendo uma crítica à orientação pedagógica pautada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica dos governos anteriores, a política educacional do governo Requião se amparou na defesa do multiculturalismo e da valorização cultural, devido à compreensão de que nas gestões anteriores, a SEED havia assumido um papel de uniformizar as escolas, fazendo com que seus espaços de criatividade fossem escamoteados. O Projeto Político-Pedagógico foi, então, pensado como um instrumento capaz de resgatar o papel ativo das instituições escolares na definição do trabalho pedagógico a ser desenvolvido em seu interior. O texto do programa “Paraná: construindo a escola cidadã” indica que

Convém deixar claro que não se trata de entender o projeto pedagógico da escola como até há pouco tempo se entendia, como sendo um conjunto de objetivos, metas, procedimento, programas e atividades a *'priori'* determinados e, explicitamente pensados e propostos, tecnicamente bem organizados e, explicitamente bem fundamentados em uma teoria eleita como a mais adequada à prática de educação desejada e posta como ideal e a todas as escolas. A organização e o planejamento são, nesta postura (racionalidade), instrumentos de hierarquização e ritualização, resultando na fragmentação dos tempos e espaços escolares, na dispersão de energias e esforços e na descontinuidade dos processos educacionais. As atividades deixam de ser criativas para seguirem orientações externas e exteriores à escola. (...) É a partir da consideração e da hermenêutica dessas práticas que o projeto pedagógico, fundamentado na reflexão coletiva, não como algo que aí está, mas como algo que está sempre fazendo de novo (PARANÁ, 1992 apud FIGUEIREDO, 2001, p. 121).

Para que se concretizasse tal projeto era imprescindível investir na formação docente. Assim, no que se refere à política de capacitação dos professores, foi criado o Plano Estadual de Capacitação Docente, em 1992. O referido plano indicava que cada professor deveria participar de, no mínimo, 80

horas de cursos de capacitação por ano. “Para isto, buscou-se integrar os 3 graus de ensino, cabendo às Instituições de Ensino Superior do Estado desenvolverem ações articuladas com os Núcleos Regionais de Educação para a capacitação docente” (MAINARDES, 1995, p. 24). Entretanto, tais cursos não foram articulados a um projeto educacional mais amplo, talvez até por conta da ausência de indicações mais específicas e, em sua maioria, não priorizavam questões relevantes e necessárias, como seria o caso da discussão a respeito do Currículo Básico.

Cabe destacar, a respeito do Currículo Básico, a exemplo do que Bacinski (2007, p. 61-62) analisa, o caráter contraditório do rumo a que ele foi direcionado, uma vez que havia o compromisso de continuidade do trabalho desenvolvido nas gestões anteriores do PMDB:

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

Salientamos ainda que o Ciclo Básico implantado no governo de Álvaro Dias e que compreendia a duração de dois anos, foi alterado durante a gestão de Requião, conforme relata Mainardes (1995, p. 24): “mesmo sem a consolidação do Ciclo Básico de 2 anos, o Governo Estadual criou, via decreto, o Ciclo Básico de 4 anos, implantado em 123 escolas estaduais, a partir de 1994”, ano final de seu mandato.

Embora o programa de governo de Requião tenha apresentado uma série de ações inovadoras, a relação entre o governo e os trabalhadores da educação continuou sendo conflituosa. A defasagem salarial se acentuou ainda mais, sendo que o salário de professores iniciantes na carreira chegou a ficar abaixo de 1 salário mínimo.

O maior salário, correspondente ao professor nível 5 (Licenciatura Plena, com carga horária de 20 horas/semanais), que em março de 1987 era de 7,3 salários mínimos, atingiu 2,9 em setembro de 91, 2,3 em janeiro de 92 e 4,6 em dezembro de 94 (MAINARDES, 1995, p. 24).

Apesar de tal situação, nenhuma greve foi deflagrada no período, fato que pode estar relacionado aos efeitos da repressão sofrida ao longo daquele período e que resultaram na desarticulação do movimento sindical dos trabalhadores em educação.

Uma das iniciativas da política educacional do governo Requião que mais merece destaque foi o efetivo início de negociações entre o governo do Paraná e as Instituições Multilaterais de Financiamento (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID) com o intuito de obter recursos para a implementação de programas sociais, como foi o caso do Programa de Qualidade do Ensino Público do Paraná (PQE) e do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM)¹¹. Ao recorrer à ajuda financeira externa, tida como indispensável, o Paraná permitiu que fossem introduzidas reformas de orientação neoliberal, mediante a perspectiva de ações que privilegiassem a inclusão social. Tais reformas se intensificaram e consolidaram na gestão seguinte, de Jaime Lerner, da qual trataremos na próxima seção.

Diante do que se apresentou, concordamos com a avaliação de Veneza (1999, p. 117), ao afirmar que

Pela forma como foram implantadas as propostas é que percebemos determinadas oscilações no governo Requião, que ora passa por medidas democratizantes, ora se revela centralizador e autoritário. Corroborar-se o exposto, por exemplo, na substituição da eleição de diretores por uma consulta à comunidade escolar, sem que ela fosse realmente consultada e preparada para tal; na apresentação do Regimento Escolar Único; nas formas de ação adotadas para a municipalização do ensino; na instituição do Ciclo Básico de quatro anos, por decreto.

Entre as propostas desta gestão – assim como nas anteriores – temos as que se alinham a um caráter democrático como é o caso das iniciativas de autonomia por meio, por exemplo, da criação dos Conselhos Escolares. Entretanto, o trabalho necessário para que fosse dada continuidade às ações já efetivadas nas duas gestões anteriores e que contribuíram de forma significativa para diminuir as taxas de evasão e repetência, “como o Ciclo Básico de Alfabetização e o Currículo

¹¹ Ambos, PQE e PROEM, negociados no governo Requião e implementados no governo Lerner, seguem diretrizes que enfatizam a “constituição do público não estatal, desregulamentação/regulamentação, desconcentração e centralidade na educação básica” (SAPELLI, 2003, p. 78). O PQE recebeu financiamento do BIRD e o PROEM do BID.

Básico, não receberam o apoio e a implementação necessários” (VENEZA, 1999, p. 118).

Ao refletirmos sobre os motivos que levaram, durante a gestão de Requião, ao rompimento com a orientação pedagógica assumida nos governos anteriores de seu partido, juntamente com a adoção de ações estreitamente vinculadas à lógica neoliberal, levamos em consideração algumas possibilidades. O realinhamento das políticas gestadas neste mandato pode ser compreendido como fruto de amadurecimento e capacidade de autocrítica do PMDB, bem como resultado de embates existentes no interior do partido, o que poderia ter suscitado o rompimento e a adequação de suas ações. No entanto, pode também ser visto como mais uma parte de um conjunto de medidas estratégicas visando à consolidação e a manutenção do poder, nos mesmos moldes em que possivelmente ocorreu a definição da Pedagogia Histórico-Crítica como proposta pedagógica oficial nas gestões anteriores.

Temos clareza que a busca pela consolidação do poder é direcionada de acordo com as circunstâncias que se delineiam no cenário nacional e mundial. Sendo assim, a emergência do movimento neoliberal, neste período, acabou por dar o tom da transição como realização necessária, sendo que dificilmente restaria espaço suficiente para que a capacidade de resistir fosse empreendida, mesmo que estivesse no poder um partido de orientação divergente.

Analisaremos com mais ênfase a questão da ascensão do neoliberalismo e suas conseqüências para a educação escolar na próxima seção.

3 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

Nesta seção damos continuidade ao desenvolvimento do resgate histórico dos elementos que consideramos essenciais para a investigação do problema proposto. Partimos, destarte, para uma breve análise do contexto de ascensão e consolidação do neoliberalismo no Brasil e no Paraná na década de 1990, abordando as implicações advindas deste processo para a organização da educação escolar pública. Acreditamos ser importante abordar esta temática tendo em vista o fato de que os direcionamentos dados à educação em tal período constituíram-se no quadro sobre o qual se intencionou uma contraposição na gestão que teve início anos depois, em 2003, no Paraná.

O processo de redemocratização no Brasil, tratado na seção anterior, esteve pautada no ideal de modernização, cuja promessa era inserir o Brasil no cenário dos países em desenvolvimento. Tal objetivo, explica Baczinski (2007, p. 26), permitiu que fossem adotados caminhos em torno do movimento de globalização em seu modelo neoliberal, tornando a economia brasileira cada vez mais internacionalizada e dependente de financiamentos externos. A década de 1990 gestou o auge desse processo de internacionalização, com importantes conseqüências para a educação nacional e para a educação paranaense em especial, como veremos mais adiante.

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DE ASCENSÃO DO NEOLIBERALISMO E SUAS CONSEQÜÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR: APRESENTANDO O CENÁRIO NACIONAL

Como bem afirmam Duménil e Lévy (2007, p. 1, grifos dos autores) “é sempre difícil apresentar de maneira precisa a origem de um fenômeno complexo, tal como a fase do capitalismo, conhecida como o neoliberalismo”. Entretanto, para que possamos compreender o processo de remodelação calcado no ideário neoliberal e de sua consolidação como modelo político-econômico, acreditamos ser necessário retroceder para o quadro de crise estrutural do capital vivenciado a partir do início da década de 1970. Bruno (2001, p. 3) indica que tal crise foi “muito mais ampla se comparada àquela que sucedeu a crise de 1929, quando então o capitalismo era uma realidade para apenas alguns poucos países” (BRUNO, 2001, p. 3).

Duménil e Lévy (2007, p. 2) retomam, para compreender a natureza do neoliberalismo, as características mais relevantes da fase anterior. Depois da Grande Depressão e da II Guerra Mundial, quando perdurou o compromisso keynesiano ou social-democrata, o poder e a renda da classe capitalista foram diminuídos, uma vez que o Estado estava fortemente envolvido na gestão econômica.

Crescimento, emprego e progresso técnico tendiam a tornarem-se alvos bastante autônomos, independentemente da remuneração da propriedade (em dividendos e juros). Uma fração bastante importante dos lucros permanecia nas empresas e era investida produtivamente. A rentabilidade das instituições financeiras era tipicamente baixa (em particular no contexto da propriedade pública dessas instituições financeiras). Em alguns países da Europa e no Japão, e em países da Periferia, institucionalidades alternativas, freqüentemente chamadas de “economias mistas”, foram estabelecidas, e revelaram-se muito proveitosas (DUMÉNIL; LÉVY, 2007, p. 2).

Entretanto, na década de 1970, entraram simultaneamente em crise os dois modelos dominantes de desenvolvimento: o primeiro, representado pelos países atrelados à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sob o comando dos Estados Unidos; e o segundo, que figurava nos países do Conselho Econômico de Assistência Mútua (COMECON), sob a influência da União Soviética. Bruno (2001) salienta que tais condições fizeram com que fosse implementada uma remodelação geral das instituições do sistema capitalista, sem precedentes na história do século XX, visando à recuperação do ciclo de reprodução do capital. Duménil e Lévy (2007, p. 2-3) salientam que

A crise estrutural dos anos 1970 e o crescimento da inflação diminuíram ainda mais a renda e a riqueza da classe capitalista. Isso se pode compreender facilmente numa situação em que as taxas de juros reais eram praticamente iguais a zero ou negativas, os lucros e dividendos eram baixos, e o mercado da bolsa estava deprimido.

Sobre a crise, Antunes (2001) menciona que

Sua intensidade é tão profunda que levou o capital a desenvolver práticas materiais da destrutiva auto-reprodução ampliada possibilitando a visualização do espectro da destruição global, ao invés de aceitar as necessárias restrições positivas no interior da produção para satisfação das necessidades humanas (p. 18).

Aliada à crise econômica, a derrocada do socialismo real no leste europeu, foi outro acontecimento extraordinário para que a reorganização geral do capitalismo se efetivasse. A crise que fez ruir as estruturas econômicas, sociais e políticas dos países vinculados à COMECON só foi reconhecida pelos centros de poder dos países da OCDE no final da década de 1980. A representação simbólica do início de uma nova fase deste modo de produção foi propiciada pela queda do Muro de Berlim, em 1989.

Para Bruno (2001, p. 4) esse é um indicativo de que o modelo do “Ocidente Livre” estrategicamente reconheceu a crise que do outro lado se acelerava apenas quando “o modelo por eles gestado e conduzido já se apresentava suficientemente estruturado para servir, então como a única alternativa possível”.

Bianchetti (2001) esclarece que os neoliberais consideram, no diagnóstico sobre a crise do capitalismo, que as sociedades do mundo capitalista foram desviadas do processo natural evolutivo de suas instituições. Para os defensores do neoliberalismo este desvio ocorreu em virtude da super-regulação da economia através do *Welfare State*, também conhecido como Estado Intervencionista ou Estado de Bem Estar Social. Conforme explica Piton (2004, p. 29), o *Welfare State* foi criado por consequência do surgimento dos “direitos econômicos e sociais, o que passou a exigir que o Estado interviesse na sociedade e no mercado, promovendo justiça social”, desencadeando, assim, uma nova visão de mercado, de Estado e de direitos humanos.

A autora ainda elucida que para Hayek – principal teórico do neoliberalismo, a quem se juntam Milton Friedman e Karl Popper – a intervenção do Estado no mercado era uma ameaça à liberdade econômica e política. Na mesma linha, Frigotto (2001, p. 11) avalia que o neoliberalismo

[...] nasce como combate implacável às teses keynesianas e ao ideário do Estado de Bem-estar, sobretudo aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora. Seu postulado fundamental é de que o mercado é a lei social soberana.

Segundo o pensamento neoliberal, para que as sociedades do mundo capitalista pudessem retomar seu ritmo de desenvolvimento do qual foram desviadas, deveriam realizar um ajuste estrutural sobre a base do modelo econômico neoclássico. Segundo Bianchetti (2001, p. 22), essa ideia é um princípio

básico do pensamento clássico do liberalismo, que defende que “as relações econômicas de mercado são a única forma de distribuição dos bens, que mantém o equilíbrio entre a demanda crescente e uma oferta limitada pelas possibilidades da própria natureza”. Dessa forma, para os neoliberais, as políticas adequadas para retomar o crescimento econômico nas sociedades capitalistas exigiriam, necessariamente

[...] transformações profundas nas estruturas das sociedades ocidentais, com a perspectiva de liberar novamente o funcionamento dos mecanismos naturais, que se expressam no mercado e que foram desvirtuados pela aplicação de políticas redistributivas direcionadas pelo Estado (BIANCHETTI, 2001, p. 22, grifos do autor).

Foi, portanto, neste contexto de crise do capitalismo avançado na década de 1970, aliado à crise e ao colapso do socialismo real, que a adoção das teses neoliberais e sua implementação econômica e político-social tiveram início. Dessa forma, os programas de Thatcher (Inglaterra/79), Reagan e Bush (Estados Unidos/80-88) e Kohl (Alemanha/82), conforme explica Gorni (2001, p. 339), líderes dessa iniciativa pragmática, passaram a influenciar as sociedades capitalistas sob a base do neoliberalismo.

No campo das definições, Duménil e Lévy (2007, p. 2) avaliam o neoliberalismo como

[...] uma configuração de poder particular dentro do capitalismo, na qual o poder e a renda da classe capitalista foram restabelecidos depois de um período de retrocesso. Considerando o crescimento da renda financeira e o novo progresso das instituições financeiras, esse período pode ser descrito como uma nova hegemonia financeira, que faz lembrar as primeiras décadas do século XX nos EUA (p. 2).

Para os autores, o neoliberalismo foi um golpe político maquinado e que visou à restauração dos privilégios das classes mais ricas que vinham sofrendo uma queda bastante rápida e significativa. Na mesma linha, Arce (2001, p. 254), baseada em Frigotto (1995), analisa o ideário neoliberal

[...] como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo deste final de século. Algumas categorias foram eleitas para estabelecer as bases teóricas: qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização, competitividade, equidade, eficiência, eficácia e produtividade (Frigotto, 1995).

Para a autora, essas categorias

[...] encontram eco no processo de transnacionalização e hegemonia do capital financeiro, que tem levado o setor público a ser responsabilizado pela crise, ineficiência e clientelismo em contraposição à eficiência, qualidade e equidade que caracterizariam o mercado e o privado, os quais, portanto, deveriam reger a sociedade. (p. 254-255).

Sua consolidação aconteceu no contexto de uma época marcada pelo intenso desenvolvimento tecnológico, possibilitando a circulação de informações de maneira quase instantânea, o aumento da produtividade nos setores econômicos, a abertura de mercados a partir da superação dos limites impostos pelas fronteiras e, conseqüentemente, a mundialização do capital. Neste sentido, Antunes (2001) esclarece que

[...] o neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com organismos mundiais de hegemonia do capital como o Fundo Monetário Internacional (p. 19-20).

Um fator decorrente da reforma neoliberal e que influenciou diretamente na organização da educação escolar diz respeito às mudanças originadas no sistema produtivo. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 102), a nova ordem capitalista fez surgir um modelo diferente de exploração, que implicou profundas alterações nas relações estabelecidas entre capital, trabalho e educação. Baseado em novas formas de organizar a produção e com a introdução de novas tecnologias, tal modelo trouxe à tona o problema da requalificação dos trabalhadores, que passou a ser discutido sob a ótica da “formação básica, única, geral, abrangente e abstrata”.

Entre os modelos alternativos que substituíram o modelo anterior de exploração, baseado no binômio taylorismo/fordismo, destacamos o toyotismo, que

[...] nasce a partir da fábrica Toyota, no Japão, e vem se expandindo pelo Ocidente capitalista, tanto nos países avançados quanto naqueles que se encontram subordinados. Suas características básicas (em contraposição ao taylorismo/fordismo) são: 1) sua produção é muito vinculada à demanda; 2) ela é variada e bastante heterogênea; 3) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariada de funções; 4) tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção e funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque (que, no toyotismo, deve ser mínimo) (ANTUNES, 2001, p. 21).

Se o antigo modelo exigia do trabalhador – normalmente treinado de forma rápida pela própria empresa – a execução de tarefas repetitivas e fragmentadas, o novo modelo passou a requerer um novo trabalhador, capaz de apresentar

[...] habilidades de comunicação, de abstração, de visão de conjunto, de integração e de flexibilidade, para acompanhar o próprio avanço científico-tecnológico da empresa, o qual se dá por força dos padrões de competitividade seletivos exigidos no mercado global (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 102).

Foi diante destas exigências que a educação básica passou a ser tratada com centralidade nas políticas educacionais, sobretudo nos países subdesenvolvidos, uma vez que tais competências não poderiam ser desenvolvidas a curto prazo dentro da própria empresa como ocorria no modelo do taylorismo/fordismo. A educação básica assumiu, então, a função primordial de desenvolver as “novas habilidades cognitivas (inteligência instrumentalizadora) e as competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo, além de formar o consumidor competente, exigente, sofisticado” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 102).

Outro importante fator desencadeado pela reforma neoliberal diz respeito à organização e ao papel do Estado. Nessa linha, Anderson (1995, p. 9) define o neoliberalismo como uma “reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”. Para Gorni (2001, p. 339), o Estado de Bem-Estar Social passou a ser o maior alvo das orientações neoliberais, “na medida em que o igualitarismo por ele proposto destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, pautada nas leis do mercado”.

Nesse sentido, compreendido no cenário neoliberal, o Estado ganha uma nova configuração, que apareceu no Brasil, inicialmente, no governo de Fernando Collor de Melo¹² e se consolidou na gestão Fernando Henrique Cardoso¹³. A justificativa que alicerça essa nova configuração parte do entendimento de que o

¹² Primeiro presidente eleito por voto direto após o Governo Militar, Fernando Collor de Mello assumiu a presidência da República em 1990, pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN). Foi denunciado pela Procuradoria-Geral da República pelos crimes de formação de quadrilha e de corrupção, sendo afastado de suas funções em 1992 e tendo seus direitos políticos cassados por oito anos após o processo de *impeachment*. Em seu lugar assumiu a presidência da República Itamar Franco.

¹³ Eleito em 1994 e reeleito em 1998 pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Fernando Henrique Cardoso permaneceu na presidência da República até dezembro de 2002.

Estado sofre devido a um “inchaço” de atribuições, o que resulta no seu comportamento extremamente burocrático e ineficiente, indo de encontro à concepção de Hayek como indicamos anteriormente.

Cumpre assinalar neste momento, conforme nos esclarece Moraes (2002), que o neoliberalismo enquanto ação política utiliza-se da difusão de narrativas – instrumento poderoso capaz de produzir e difundir idéias, imagens e valores – que intentam oferecer, além de uma explicação, uma alternativa para a superação da crise. A desqualificação do setor público e dos seus serviços compõe vigorosamente as narrativas neoliberais. As intervenções do poder público no mercado são difundidas como inibidoras do progresso e o Estado sofre acusações de promover assistências excessivas à população, o que causaria nos indivíduos uma acomodação nociva ao desenvolvimento da sociedade.

A solução para esse problema, dentro da ótica neoliberal, é justamente promover um processo de “enxugamento” da máquina estatal, que teria os demais setores – privado e sociedade civil organizada – como co-responsáveis pela execução das tarefas públicas. O Estado passa, portanto, a adotar estratégias de minimização do seu papel, visando obviamente ceder espaço para a atuação do livre mercado. Conforme Fonseca e Marinelli (2007, p. 51), “o Estado assume uma nova posição e atua por meio de políticas de liberalização, desregulamentação, privatização de bens e funções públicas, destinadas a garantir as condições e a flexibilidade necessária ao capital”.

Como o ideário neoliberal é considerado como uma retomada – ainda que sob novas perspectivas – do liberalismo clássico, dentro desta orientação o livre mercado volta ser o elemento regente das relações sociais. Nesse sentido, além de retomar o princípio de igualdade da ideologia liberal, reafirmando que os homens são iguais perante a lei, o neoliberalismo defende também o princípio da liberdade individual, que estaria assegurado pelo mercado, permitindo ao homem que se desenvolva e ascenda socialmente tanto quanto sua capacidade, competência e esforço permitirem.

O neoliberalismo econômico acentua a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, remunerador dos empenhos e engenhos inclusive. Nesse imaginário, o mercado é matriz da riqueza, da eficiência e da justiça (MORAES, 2002, p. 15).

Como as narrativas denunciavam que o setor público estava em crise, a escola, compreendida como serviço público de atendimento ao direito básico da população de acesso à educação, também foi inserida no cenário de crise. A veiculação do discurso que desqualifica a educação pública veio quase sempre acompanhada da justificativa de que ela funciona mal porque ainda não havia aprendido, com o setor privado, como construir um mercado educativo. Facci (2004, p. 12), a partir das idéias de Gentili, elucida-nos que “na visão neoliberal, a eficiência dos serviços oferecidos pela escola deve ser baseado na competência interna e no desenvolvimento de um sistema que tenha como mérito o esforço individual”.

Uma breve análise das políticas públicas e, mais especificamente, das políticas educacionais do Brasil nesse contexto nos permitem visualizar que o Estado, de forma geral, cumpriu com primazia a tarefa que o mercado lhe indicou¹⁴. Assistimos à entrada de organismos multilaterais no Brasil, que passaram a orientar a delimitação de suas políticas públicas, inclusive as que se referem à educação, como o Banco Mundial¹⁵, BID¹⁶ e FMI¹⁷, representantes das economias bem-sucedidas e portadores, segundo o ideário neoliberal, do conhecimento necessário para que nossas mazelas fossem resolvidas.

Nesse sentido, vivenciamos a implantação de uma nova racionalidade científica no modelo de gestão da esfera pública, seguindo a lógica empresarial, que

¹⁴ O documento federal “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, de 1995, define os objetivos e estabelece as diretrizes para a reforma da administração pública brasileira durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso. O alinhamento do texto com as orientações neoliberais pode ser notado no seguinte trecho, como exemplo: “*Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por conseqüência, da inflação. Este “Plano Diretor” procura criar condições para reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralização. É preciso reorganizar as estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público...*” (BRASIL, 1995 apud FIGUEIREDO, 2001, p. 18).

¹⁵ “O Grupo Banco Mundial compreende o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente)” (PITON, 2004, p. 34).

¹⁶ Piton (2004, p. 33) informa que, criado em 1959, o Grupo BID compreende o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Corporação Interamericana de Investimentos (CII) e o Fundo Multilateral de Investimentos (Fumin); caracterizando-se como a principal fonte de financiamento multilateral para projetos de desenvolvimento econômico, social e institucional na América Latina e Caribe.

¹⁷ O Fundo Monetário Internacional foi criado juntamente com o BIRD, em 1944, na Conferência de Bretton Woods (SAPELLI, 2003, p. 17) É uma agência especializada das Nações Unidas, contando com 187 países membros, mas que possui seu próprio regulamento que rege sua estrutura e finanças.

resulta em práticas como a desestatização de entidades públicas, a terceirização de serviços estatais e um conseqüente crescimento do Terceiro Setor. Em recente análise, Frigotto (2011, p. 240) observou que:

As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio (Petras; Veltmeyer, 2001), desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil.

Dentro da perspectiva do neoliberalismo, o Estado Mínimo tem a função de gerir instâncias diversas, essas sim, em sua concepção, capazes de atender as necessidades básicas da população, tal como analisado por Moraes (2002, p. 20):

[...] pode-se ainda manter na esfera estatal a gestão e a propriedade, mas providenciando reformas que façam funcionar os agentes públicos “como se” estivessem no mercado, modelando o espaço público pelos padrões do privado. Diferentes modos de descentralização e dispersão de operações – com a correspondente centralização e o insulamento dos âmbitos de definição das grandes políticas, das práticas de avaliação do desempenho, de distribuição do bolo orçamentário – são pensadas como formas de introduzir os *ethos* privado (dinâmico, purificador) do mercado no reino das funções públicas.

É fundamental destacar ainda, de acordo com Moraes (2002, p. 18) que a desqualificação do serviço público, incluindo a educação pública, acompanhada de políticas de suposta descentralização de poder e atividades, não compreendem a descentralização da gestão, ou seja, do poder normativo “de formular regras paramétricas das políticas públicas, incluindo, é claro, as práticas de avaliação de desempenho e distribuição dos grandes fundos públicos”.

Neste sentido, segundo a ótica neoliberal, um ensino público eficaz depende não de maiores investimentos financeiros para sua manutenção, mas de estratégias de gerenciamento capazes de otimizar a utilização dos recursos já existentes. “No que diz respeito à educação e às políticas sociais, de modo geral, a estratégia consiste em diminuir os investimentos e ampliar o controle” (FONSECA; MARINELLI, 2007, p. 52). A partir disso, “a filosofia do controle como arma para

gerar competência e qualidade tomou conta da maioria das políticas públicas conduzidas” (FREITAS, 2004, p. 148).

Neste cenário em que presenciamos a entrada, o desenvolvimento e a consolidação do ideário neoliberal no Brasil, tivemos alguns acontecimentos que marcaram a educação brasileira, dentre os quais destacamos: a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 20 de dezembro de 1996 (Lei n. 9394/96), e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja versão final foi publicada em 1997.

Aprovada após amplas discussões da sociedade civil, que duraram quase uma década, a LDB 9394/96, conforme avalia Piton (2004, p. 49) pode ser considerada inócua, “já que apenas indica caminhos deixando a possibilidade da educação ser conduzida pela lógica das políticas e/ou visões particularistas dos eventuais ocupantes do poder”. Saviani (2006, p. 229) avalia a promulgação da nova LDB como “mais uma oportunidade perdida”, em que deixamos escapar a chance de “traçar as coordenadas e criar os mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto”.

O autor considera que, o texto final aprovado no Congresso Nacional, demonstra a opção feita pelo Ministério da Educação, à época, por uma LDB minimalista, compatível com a orientação política do Estado mínimo:

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva (SAVIANI, 2006, p. 200).

A orientação neoliberal que permeou a LDB também subsidiou a elaboração dos PCNs. Os PCNs foram elaborados em um contexto da década de 1990, em que foram intensivas as indicações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, para os países em desenvolvimento, no sentido de que promovessem reformas curriculares. A adoção do construtivismo como referência teórica dos PCNs, contando, inclusive, com a assessoria de César Coll no processo de sua elaboração, resultou, de acordo com Chini (2003, p. 12) em um documento

que privilegia “os objetivos morais em detrimento dos cognitivos”, secundarizando o papel da ciência e dos conhecimentos sócio-históricos.

A autora assinala que, a proposta de reforma que o MEC anunciou em 1997 com a publicação dos PCNs, objetivou a adequação do sistema educacional brasileiro aos “critérios de eficiência e produtividade, necessários para a inserção dos indivíduos na sociedade e para a formação de mão-de-obra qualificada para as novas necessidades impostas pela globalização do mercado” (CHINI, 2003, p. 13).

Nesta mesma linha, Duarte (2006, p. 63) afirma que os PCNs são a expressão da meta educacional definida no contexto do pragmatismo neoliberal, que “é a formação de um indivíduo preparado para a constante adaptação às demandas do processo de reprodução do capital”. Tal fato está manifesto nas abordagens presentes no texto do documento que versam sobre educação permanente, formação de indivíduos criativos, e que definem o aprender a aprender¹⁸ como grande lema da educação contemporânea.

Diante das considerações que levantamos sobre o neoliberalismo e suas implicações para a educação, partimos, na subseção a seguir, para a compreensão sobre como a reforma neoliberal se consolidou quanto à orientação das políticas para a educação no Estado do Paraná.

3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM ORIENTAÇÃO NEOLIBERAL NO ESTADO DO PARANÁ: O QUE NOS MOSTRA A DÉCADA DE 1990

De acordo com Piton (2004, p. 71), o Paraná “foi um dos estados brasileiros ‘pioneiros’ e o que mais intensamente realizou as reformas ‘necessárias’ às demandas sócio-econômicas da reestruturação produtiva que atingiu a América Latina principalmente na última década”. Nesse sentido, como afirmamos na seção anterior, as políticas educacionais do Estado do Paraná sofreram uma aproximação inicial em relação às orientações vinculadas ao ideário neoliberal no governo Requião (1991-1994). No entanto, foi no governo Lerner que o processo de

¹⁸ Duarte (2006, p. 92) explica que o lema aprender a aprender deve ser entendido como “o princípio de que a educação deva preparar o indivíduo para ser capaz de adaptar-se constantemente a um meio ambiente dinâmico”. Desta forma, configura-se como uma “expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX” (DUARTE, 2006, p. 3).

minimização do Estado no que se refere às questões sociais, em particular no que diz respeito à educação escolar, consolidou-se.

Jaime Lerner foi eleito governador do estado do Paraná em 1994, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) e, logo após assumir o governo, filiou-se ao Partido da Frente Liberal (PFL). Lerner teve dois mandatos consecutivos. Ao fim de seu primeiro mandato, em 1998, foi reeleito em primeiro turno, permanecendo à frente do governo do estado até 2002. Durante os oito anos de sua gestão, foram intensas as reformas implementadas por ele e sua equipe em todos os setores sociais, em consonância com os rumos que tomou a política nacional sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso. Optamos por abordar as ações no âmbito educacional de seus dois mandatos consecutivos em uma única seção, sem fragmentá-los, uma vez que possuem um forte caráter de continuidade.

3.2.1 Governo Jaime Lerner (1995-1998 e 1999-2002)

O início do governo Lerner, no que tange à gestão dos sistemas de ensino, foi marcado pelo anúncio da adoção de uma série de ações que objetivavam sua modernização com base na excelência, seguindo uma tendência que se desenhava no cenário mundial. O documento Plano de Ação-Gestão 1995/1998, de janeiro de 1995, foi o primeiro a designar os rumos para a implementação de políticas educacionais, sendo que suas orientações buscavam, conforme destaca Piton (2004, p. 72) “[...] ‘fechar o círculo’ em torno das mudanças de paradigmas e das ações necessárias à lógica privatista que foram apresentadas como o único ‘caminho possível’ [...]”.

A autora indica que o Plano de Ação-Gestão era também conhecido por ABC, uma alusão aos pilares que norteavam suas proposições:

a) **a**lunos permanecendo com êxito na escola, vivenciando novas e significativas atividades educacionais; b) **b**ons professores em ação num processo de desenvolvimento de competências, mediante valorização profissional, incentivo ao desempenho individual e coletivo; c) **c**omunidade participando efetivamente das decisões junto ao sistema para alcance dos objetivos educacionais (PITON, 2004, p. 72, grifos da autora).

A participação da comunidade foi um dos grandes focos da política educacional desta gestão, que procurou incitá-la adotando o conceito/modelo de

“gestão compartilhada”. Na apresentação do documento que citamos acima, o então Secretário de Estado da Educação, Ramiro Wahrhaftig, ressaltou que a gestão compartilhada seria condição para que se pudesse promover uma educação de excelência. Como destaca Figueiredo (2001, p. 130), a “gestão compartilhada deveria ser um compromisso coletivo, cujos resultados contribuiriam para elevar a competência da população paranaense e o alcance da cidadania”.

Dentre as prioridades que foram definidas para a concretização da participação da comunidade na esfera escolar, duas merecem destaque. A primeira, diz respeito à “elaboração de proposta de ação em parcerias, e criação de entidades jurídicas sem fins lucrativos para a integração de segmentos da comunidade junto ao sistema educacional”; e a segunda refere-se à “efetivação de parcerias com os setores produtivos da sociedade para o desenvolvimento do ensino médio técnico-profissionalizante” (PARANÁ, 1995 apud FIGUEIREDO, 2001, p. 131). Em nosso entendimento, tais prioridades configuraram-se em uma clara iniciativa de minimização da responsabilidade do estado e de mercantilização da educação. Tal afirmação é pertinente, uma vez que a participação popular foi estimulada no que se refere à contribuição financeira e ao desenvolvimento de ações voluntárias para a manutenção das escolas. Além disso, a abertura para que os representantes do setor produtivo ditassem as regras para o ensino médio profissional possibilitou que as ações fossem tomadas em consonância com os interesses exclusivos do mercado.

Em análise a respeito da gestão compartilhada que se objetivou instalar nas escolas públicas paranaenses, Silva (2007, p. 8) menciona que tal modelo

[...] consistia em associar: 1) racionalização técnica e financeira, 2) promessa de melhoria da qualidade do ensino mesmo com escassez de recursos, 3) centralização das decisões (de forma velada) combinada com a descentralização financeira e de tarefas preestabelecidas, 4) estímulo à privatização das escolas públicas, 5) ressignificação de pressupostos advindos das camadas populares num contexto de redemocratização da sociedade, tais como democracia, gestão democrática, participação, autonomia e descentralização, adaptados à dinâmica do mercado, como estratégia para obter a hegemonia neoliberal (p. 8).

Outra questão que merece ser assinalada dentre, os pilares definidos no Plano de Ação-Gestão, refere-se à valorização profissional e incentivo ao desempenho individual e coletivo dos professores. Ao indicar os princípios

orientadores do sistema, o mesmo documento define, de forma estanque, que “a valorização do profissional da educação é alcançada pela construção da identidade profissional mediante ao desenvolvimento da competência” (PARANÁ, 1995 apud FIGUEIREDO, 2001, p. 131). Entendemos que a construção da identidade profissional é um processo importante para que os professores possam atuar de maneira coerente e consistente. No entanto, restringir a valorização profissional a isso é uma clara tentativa de escamotear as responsabilidades do estado na promoção de uma educação de qualidade que depende, entre outros fatores, de investimentos suficientes para formação, aperfeiçoamento e remuneração adequada de seus profissionais.

De maneira geral, as diretrizes impressas no Plano de Ação-Gestão do governo Lerner buscaram orientar as políticas educacionais de forma a focalizar “o discurso da qualidade, da eficiência, da eficácia e as tecnologias educacionais, norteadas pela força do discurso neoliberal e neoconservador” (PITON, 2004, p. 72), justificando suas ações como essenciais à abertura do Estado à modernidade. Sapelli (2003, p. 77-78) indica que foram tomadas como referências as diretrizes definidas para os anos 1990 por organismos multilaterais como o BID e o BIRD, a partir das quais foram articulados e implementados pelo governo do Estado os principais Programas: o PROEM e o PQE.

As negociações para o Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM) iniciaram-se em 1992, ainda no governo Requião, mas somente em 1996 o contrato de financiamento foi aprovado pelo BID. O montante de investimento previsto para o programa atingiu a ordem de US\$ 222 milhões, sendo que destes, US\$ 100 milhões seriam disponibilizados pelo BID e os US\$ 122 milhões restantes seriam de contrapartida estadual.

Um fato interessante divulgado por Sapelli (2003) e que merece destaque em nosso trabalho é que, quando o financiamento para o programa foi aprovado pelo BID, foram geradas algumas dificuldades para a liberação dos recursos no Senado Federal, que questionava a capacidade do Paraná em pleitear o empréstimo. “Curiosamente quem inflamou as discussões no Senado foi o senador Roberto Requião, responsável pelo pleiteamento do empréstimo quando era governador do Paraná em 1992” (SAPELLI, 2003, p. 80). Tal fato pode ser importante para que possamos compreender, mais adiante, a posição assumida nos mandatos mais recentes de Requião no governo do Estado (2003-2006/2007-2010),

no que se refere às orientações externas vinculadas ao ideário neoliberal para a educação.

O PROEM foi lançado com o objetivo de “ofertar educação geral de qualidade com preparação básica para a cidadania, para o mundo do trabalho e formação técnico profissional voltada para as demandas da economia do Estado e do mercado” (PITON, 2004, p. 85). Segundo a autora, dentre as justificativas divulgadas para sua implantação, o governo utilizou-se de dados oficiais que indicavam que apenas 20% da população, entre 15 e 19 anos, cursava este nível de ensino, fato que estava aliado as altas taxas de repetência e evasão, oferta pouco diversificada de cursos técnico-profissionalizantes, nível insuficiente de capacitação docente, entre outros.

A autora esclarece ainda que o PROEM deveria abranger dois modelos de formação. O primeiro, correspondente ao Ensino Médio, com um curso de formação geral com duração de três anos; e o segundo, correspondente ao Ensino Pós-Médio, com cursos técnicos profissionalizantes, de qualificação ou habilitação que deveriam ser realizados após a conclusão do Ensino Médio. As ações do Programa deveriam ser pautadas no trinômio “eficiência, eficácia e equidade” de modo a proporcionar impactos qualitativos no panorama do Ensino Médio que se delineava na época. Para tanto, foi dividido em três sub-programas: “Melhoria da Qualidade do Ensino Médio”, “Modernização da Educação Profissional” e “Fortalecimento da Gestão do Sistema Escolar”.

Entre os componentes enfatizados no primeiro dos subprogramas, Melhoria da Qualidade do Ensino Médio, estão os projetos de capacitação dos professores, de reestruturação curricular, de otimização do quadro de recursos humanos e de infra-estrutura/ampliação. Segundo Sapelli (2003, p. 93), Houve um crescimento significativo do número de matrículas no Ensino Médio na gestão de Lerner, passando de 186.432 alunos, em 1991, para 302.017 alunos, em 1995, atingindo 433.151 alunos no ano de 2000. Neste último ano foi autorizado o início de funcionamento do Ensino Médio em 46 estabelecimentos.

No que se refere à reestruturação curricular, houve uma intensificação dos trabalhos no ano de 1997, sendo que em 1998 algumas escolas implantaram o novo currículo em caráter experimental. A autora indica que o novo currículo passou a ter as disciplinas organizadas em três áreas: Linguagens,

Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias. A autora ainda salienta que

A Base Nacional Comum deveria ocupar 75% da carga horária e a parte diversificada, 25%. Nas primeiras instruções que foram enviadas às escolas da Rede Estadual pela SEED através dos NRE, falava-se em até 25% na parte diversificada, o que gerou muita polêmica. Mais tarde, foram definidos os 25% como obrigatórios na parte diversificada. Algumas escolas usaram a parte diversificada para reforçar o Núcleo Comum e outras, infelizmente, motivadas por modismos neoliberais incluíram até Empreendedorismo (SAPELLI, 2003, p. 93).

Foram marcantes no governo Lerner os encaminhamentos dados quanto à otimização do quadro de recursos humanos. Nenhum concurso público estadual na área educacional foi realizado durante seus oito anos de gestão¹⁹. As contratações de professores e funcionários foram feitas até o ano de 1998 pela Adeja²⁰, passando a partir de 1999 a serem realizadas pelo Paranaeducação²¹. As contratações eram feitas por tempo determinado e pelo regime jurídico CLT. Concordamos com o posicionamento que a APP/Sindicato tomou à época, afirmando que o Paranaeducação representava

[...] mais uma iniciativa privatizante do governo paranaense, que desde 1995 transformou-se no mais efetivo laboratório de experiências neoliberais. A educação, ficando sob a guarda da iniciativa privada, com recursos públicos, sem licitação para compras, vem direcionando a política educacional para o viés do mercado, sem se preocupar em ouvir as necessidades da comunidade (APP/SINDICATO, 2002b apud SAPELLI, 2003, p. 103).

No segundo subprograma do PROEM, Modernização da Educação Profissional, o objetivo anunciado foi o de “melhorar a educação profissional do

¹⁹ Sapelli (2003, p. 99) expõe que, em 2001, a SEED contava no seu quadro de pessoal com 86.957 professores, dos quais apenas 29.385 eram estatutários; e com 23.800 servidores, dos quais apenas 5.300 eram estatutários.

²⁰ Criada em 1996, a Adeja constituía-se em pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, e tinha por objetivo inicial a produção de material didático para os Centros de Ensino Supletivo em gráficas próprias. Devido ao caráter flexível dos objetivos constantes em seu estatuto, o governo fez um convênio com a entidade para a contratação de funcionários, distorcendo completamente sua natureza. “Apesar de estar claro no Estatuto que as Adejas atenderiam apenas escolas que atuassem na Educação de Jovens e Adultos, acabaram sendo responsáveis em 1996, 1997 e 1998 pela contratação de funcionários para todas as escolas estaduais” (SAPELLI, 2003, p. 101).

²¹ “[...] vinculado à SEED/PR, criado pela lei 11.970 de 19/12/97, pessoa jurídica de direito privado sob a modalidade de serviço social, com a finalidade de ‘auxiliar na gestão do sistema estadual de Educação, através da assistência institucional, técnico-científica, administrativa e pedagógica, da aplicação de recursos orçamentários destinados pelo governo do Estado, bem como da captação de recurso de entes públicos e particulares nacionais e internacionais’ (art. 1º)” (SAPELLI, 2003, p. 102). Em 2003 o funcionamento do Paranaeducação foi suspenso pelo governo Requião.

Paraná, elevando-a ao nível pós-médio”. Pretendia-se, para isto, transformar alguns “dos atuais Estabelecimentos de 2º Grau em Centros de Educação Técnica Profissional, dotando-os de capacidade instalada apropriada e de um currículo de especialidades adequadas às demandas do mercado de trabalho [...]” (PARANÁ, 1996e apud SAPELLI, 2003, p. 108).

Alegando que os alunos egressos do Ensino Médio tinham dificuldades para conseguir emprego devido a problemas como a “falta de qualidade dos sistemas, mudança na exigência de certas habilidades, excesso de oferta de determinados profissionais no mercado e não atendimento das exigências do mercado” (PITON, 2004, p. 92), é que se buscou reestruturar o ensino profissional.

Apesar de o programa ter sido parcialmente financiado pelo BID, as diretrizes para a educação profissional ditadas por seu “irmão” BIRD foram seguidas no Paraná. Assim, foi ditado que o Estado deveria cumprir papel de facilitador na reestruturação do ensino profissional, estimulando a oferta por parte de instituições privadas e preocupando-se com a defesa do consumidor.

Sob estas diretrizes, assistimos à extinção dos cursos profissionalizantes nas escolas de Ensino Médio do estado a partir de 1997, sem que houvesse a criação, neste mesmo ano, de cursos profissionalizantes de nível pós-médio em tais instituições. Ao longo da implementação do projeto foram poucas as instituições criadas com fins profissionalizantes, totalizando 16 Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP). Ressaltamos que nos cursos ofertados nas instituições públicas passaram a ser cobradas mensalidades que, apesar de não serem obrigatórias, eram pagas diante da “pressão” exercida sobre os alunos. Concordamos com Sapelli (2003) quando afirma que os ajustes neoliberais no campo educativo por meio de ações como a “separação da formação geral e profissional”, além de outras que aqui citamos, reforçam “o caráter dual que marcou a Escola brasileira desde o início da nossa história” (p. 112).

Outro programa implantado pelo governo do Paraná, orientado e financiado por um organismo multilateral e em consonância com o ideário neoliberal, foi o Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE). O PQE foi negociado em 1992 e aprovado em 1994, no final da gestão de Requião, e tal como o PROEM, sua implementação se deu no governo de Lerner. Esse programa atingiu a cifra de US\$ 224 milhões ao final de seis anos, dos quais US\$ 96 milhões foram financiados pelo BIRD e US\$ 128 milhões provenientes do governo do estado.

A busca pela melhoria do rendimento escolar e pelo aumento da escolaridade dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas paranaenses, compreendidas nas redes estadual e municipal, foi a justificativa para a implantação do PQE. O objetivo era de estabelecer o “combate permanente à evasão escolar e incentivo ao sucesso do aluno em sala de aula, preparando-o para o exercício da cidadania e para o ingresso no mercado de trabalho” (PARANÁ, 1997 apud FIGUEIREDO, 2001, p. 129).

Para receber o empréstimo do BIRD, o estado do Paraná comprometeu-se em continuar a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, “a municipalização, a participação da comunidade na escolha dos diretores e o incentivo para maior autonomia na tomada de decisões no interior da escola, por meio do repasse de recursos não salariais” (SAPELLI, 2003, p. 125). Os investimentos no Programa foram organizados em cinco componentes: Material Pedagógico; Melhoria na Rede Física e Aumento do Acesso; Desenvolvimento Institucional; Estudos e Avaliação; e Treinamento de Professores.

O componente Material Pedagógico foi dividido em três subprojetos. O primeiro, Livros Didáticos, realizou a entrega de dois livros didáticos para os alunos de 1ª e 2ª séries; quatro para os alunos de 3ª e 4ª séries; e, cinco para os alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. O segundo, Materiais e Equipamentos Didáticos (Módulo Escolar), distribuiu recursos, repassados às APMs, para a compra descentralizada de materiais didático-pedagógicos, mas com orientações restritas da SEED. O terceiro, Enriquecimento das Bibliotecas (Módulo Biblioteca), disponibilizou verbas de acordo com o número de alunos de cada escola para a compra de livros, estantes e armários para as bibliotecas.

O componente Melhoria na Rede Física e Aumento do Acesso recebeu um investimento total de US\$ 39 milhões, com os quais “foram construídas 94 novas escolas, com 628 salas de aula, atendendo a 52 municípios, o que representou a ampliação da capacidade de atendimento em 70 mil vagas” (SAPELLI, 2003, p. 142).

O Componente Desenvolvimento Institucional foi subdividido em cinco programas. O primeiro, Avaliação do Rendimento Escolar, com o objetivo de avaliar os alunos do ensino de 1º grau, bem como as condições para aprendizagem. O segundo, Aperfeiçoamento do Sistema de Informações da Educação, cuja meta era agilizar os processos de descentralização gerencial e desenvolver ações de

planejamento, controle e avaliação da política educacional do Estado. O terceiro, Aperfeiçoamento Gerencial, responsável, dentre outras questões, pela propagação da eficácia da transferência do modelo empresarial de administração para a escola. O quarto, Premiação, visando a participação voluntária com a finalidade de incentivar diretores, professores e funcionários a buscarem um melhor desempenho em suas atividades educacionais, previa o pagamento de prêmios para a implantação de projetos numa clara adesão à competitividade. E o quinto, Administração da Unidade de Coordenação do Projeto, com o intuito de atender as demandas da gerência geral do projeto e de todos os seus componentes.

O componente Estudos e Avaliação, por sua vez, objetivava “atender as demandas decorrentes das necessidades apontadas no início, durante a implementação do PQE” (PARANÁ, 1994 apud FIGUEIREDO, 2001, p. 138). Para tanto, previa estudos de avaliação de políticas e projetos e a divulgação de resultados.

Para atender ao componente Treinamento de Professores foi criada a Universidade do Professor (UP), na cidade de Faxinal do Céu/PR. Como nos mostra Piton (2001, p. 95), a idéia que levou ao projeto da UP divulgada por meios oficiais era de “extrapolar os temas de sala de aula e da escola, permitindo que o profissional da educação assuma o seu espaço e sua cidadania na descoberta de novas referências para a prática educacional”.

Piton (2001, p. 96) ainda afirma que o Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, local onde ocorreu a maioria dos eventos de formação continuada, era descrito como um “local de celebração, aprazível e envolvente, grandioso e majestoso, propício ao encantamento e de convivência com a natureza”. O modelo de capacitação lá aplicado explorava a imersão, a sensibilização e a emoção coletiva, visando possibilitar que os professores recebessem “uma injeção atualizada de conhecimento, cultura, artes, música, literatura e filosofia” (PITON, 2001, p. 95).

Um fato marcante é que quase a totalidade dos cursos de capacitação promovidos na UP foi organizada por empresas privadas de consultoria especializada em recursos humanos e inovação, tais como a Centro de Educação Gerencial Avançada (CESDE), a Luna & Associados Consultoria de Empresas S/C Ltda, e a Amana-Key Desenvolvimento e Educação. A entrega dos espaços de formação continuada para orientação do setor privado é mais um demonstrativo do alinhamento das políticas educacionais do governo Lerner com o ideário neoliberal.

Rech (2001, p. 295) explica que tiveram um espaço privilegiado nos eventos de formação, promovidos pela UP, os cursos de motivação e auto-ajuda, em que se abordavam assuntos como mudança paradigmática, qualidade, humanismo, integração corpo e mente, pensamento oriental, holismo, interatividade, filtro mental, visão de futuro, programação positiva do cérebro, inteligência emocional, entre outros.

Com a priorização na abordagem destas temáticas, sem que a questão pedagógica tivesse o adequado tratamento que se espera num espaço de formação, “os eventos na UP deixavam implícito que cabia ao professor (individualmente falando) decidir os ‘paradigmas norteadores’ de suas aulas” (PITON, 2004, p. 104). Essa suposta liberdade pode ser entendida, numa análise superficial, como demonstrativa da ausência de orientação pedagógica por parte do estado. Entretanto, como consideramos que toda ação tomada no campo educacional necessariamente reflete uma proposta pedagógica, já que não existe prática infundada, o mais adequado neste caso é dizer que não houve o intuito de explicitar com clareza a orientação pedagógica assumida, de base neoliberal.

Concordamos com a colocação de Piton (2004, p. 101) de que a UP assumiu um papel estratégico na implantação do neoliberalismo no estado, utilizando-se, dentre outros fatores, de mecanismos de culpabilização individual do sucesso e do fracasso, já que “[...] a mesma possuía um duplo caráter estratégico na medida que propiciava formação aos docentes, gestores, pais, amigos da escola, etc., ressignificava o trabalho destes”. Neste sentido, relembramos aqui a análise de Antunes (2001, p. 20-21) em relação ao modelo de produção flexibilizada inerente ao neoliberalismo, indicando que a mesma

[...] busca a adesão de fundo, por parte dos trabalhadores, que devem aceitar integralmente o projeto do capital. Procura-se uma forma [...] de envolvimento manipulatório levado ao limite, no qual o capital busca o consentimento e a adesão dos trabalhadores, no interior das empresas, para viabilizar um projeto que é aquele desenhado e concebido segundo os fundamentos exclusivos do capital.

Entendemos que as iniciativas do governo Lerner buscaram imprimir essa mesma lógica no campo educacional, onde a escola passou a ser vista como uma empresa.

Silva (2007) observa que

A política educacional do Paraná no governo de Jaime Lerner (1995-2002) foi marcada por um modelo de gestão pública que reformou todo o aparato do Estado no sentido de torná-lo enxuto, fragmentado, mas centralizado em um núcleo pequeno de tecnocratas oriundos do setor privado da economia. Os princípios da administração privada foram assimilados em todas as instituições estatais de caráter econômico ou social (p. 7).

Ao avaliarmos tal gestão, visualizamos muitos elementos de retrocesso em relação à busca por uma educação de qualidade, segundo os interesses populares. Dentre eles, destacamos que a ampliação do acesso ao Ensino Fundamental e Médio, decorrentes do incentivo pela centralidade da educação básica, aconteceu em detrimento do Ensino Profissional, direcionado à iniciativa privada. A precarização do quadro de recursos humanos, composto majoritariamente por contratos temporários, aliado ao caráter superficial e distorcido dado às políticas de formação continuada também são fatores que revelam profundos danos à educação paranaense.

Este período de oito anos, compreendendo dois mandatos do governador Lerner, constituiu-se num momento de efetiva ruptura quanto às orientações em torno da Pedagogia Histórico-Crítica que estiveram presentes, ao menos conceitualmente, nas políticas educacionais de governos anteriores e que balizaram a construção do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, como já tratamos. O expressivo montante de investimentos aplicados na educação, em especial os provenientes do BID e do BIRD, foram na contramão dos preceitos desta orientação pedagógica, servindo para implantar nas instituições escolares a lógica de mercado coerente aos interesses do capital.

Finalizamos aqui a abordagem sobre a configuração da educação pública no Estado do Paraná inserida no contexto de consolidação do neoliberalismo. Na seqüência, apresentamos a seção em que tivemos por objetivo analisar o direcionamento dado à política educacional paranaense a partir de 2003 na tentativa de superar o modelo educacional fundamentado no modelo neoliberal.

4 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE SUPERAÇÃO?

Consolidadas no decorrer das duas gestões do governador Jaime Lerner, as políticas educacionais marcadamente orientadas pelos preceitos do neoliberalismo foram alvo de intensas críticas no Estado do Paraná. O descontentamento com os rumos da educação pública paranaense foi denunciado de diversas formas: no meio acadêmico, na comunidade escolar, por representantes sindicais, e encontrou espaço – potencialmente estratégico – também no processo eleitoral ocorrido em 2002.

Adotando durante a campanha um tom veementemente crítico em relação ao governo de Jaime Lerner, saiu vitorioso naquelas eleições o candidato Roberto Requião que, em 2003, assumiu pela segunda vez o governo do Estado. Em sua campanha, Requião foi enfático na crítica às orientações implantadas por seu antecessor no campo educacional e na defesa de que estas fossem superadas no próximo governo.

Este é o assunto de que tratamos nesta seção da dissertação. Para tanto, na primeira subseção, “Traçando os Novos Caminhos - a busca por uma contraposição aos princípios neoliberais na educação paranaense”, estabelecemos considerações capazes de demonstrar o direcionamento das principais ações e intenções anunciadas a partir de 2003 no campo educacional do estado do Paraná.

Na seqüência, apresentamos a subseção denominada “Trilhando os Caminhos Traçados – as Semanas Pedagógicas do Paraná no período 2006-2010 e seu papel na busca pela superação do modelo neoliberal”. Nela desenvolvemos o cerne da investigação proposta neste trabalho, voltando-nos à análise das Semanas Pedagógicas realizadas no período de 2006 a 2010 em todas as escolas da rede pública estadual. Utilizamos como fontes primárias os textos elaborados pela SEED para a realização destas. No início desta subseção, esclarecemos a opção pela investigação a respeito das Semanas Pedagógicas e os caminhos metodológicos que seguimos para sua execução.

Por meio da análise dos textos e indicações destes documentos, buscamos identificar as concepções que nortearam a proposta pedagógica estadual e em que medida elas estiveram em consonância com a intenção anunciada de superar os princípios do neoliberalismo nas orientações para a educação pública paranaense. Para a apresentação de tal análise nesta seção, estabelecemos

algumas categorias, que direcionaram o foco de nossa busca diante dos conteúdos presentes nos documentos. São as seguintes: a) Projeto Político-Pedagógico; b) Currículo; c) Organização do Trabalho Pedagógico; e, d) Gestão Escolar. Para a definição destas categorias, realizamos uma análise preliminar dos documentos orientadores das Semanas Pedagógicas que ocorreram entre 2006 e 2010 que nos foram disponibilizados. Nesta análise, procuramos fazer um levantamento das temáticas abordadas nos referidos documentos, considerando os textos de referência e atividades indicadas, e chegamos ao agrupamento final composto pelas quatro categorias mencionadas.

Em nossa imersão no conteúdo destes documentos, buscamos observar elementos tais como: os textos propostos para leitura, seus temas e fontes; teóricos abordados; indicações e orientações para a organização das atividades como a leitura, a reflexão e a discussão dos temas; entre outros. A partir destes dados, desenvolvemos a subseção final desta seção, nomeada “Avaliando os Caminhos Percorridos – em busca de uma resposta”, no qual pretendemos responder à indagação levantada por nosso problema de pesquisa.

Cumpramos aqui assinalar que o período que analisamos na seqüência foi marcado, em nível nacional, pela gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT) em dois mandatos consecutivos, portanto, de 2003 a 2010. As forças sociais progressistas que conduziram ao poder o governo petista tinham, em sua origem, a tarefa de alterar a natureza do projeto societário, resultando em conseqüências para todas as áreas. Entretanto, por diferentes razões e determinações, a opção política do PT esteve centrada na realização de um governo desenvolvimentista, como explica Frigotto (2011, p. 238, grifos do autor):

Ao assentar-se, e cada vez mais, na opção pelo desenvolvimentismo, o marco do não retorno não foi construído na atual conjuntura e, por isso mesmo, não altera nem o tecido estrutural de uma das sociedades mais desiguais do mundo, nem a prepotência das forças que historicamente o definem e o mantêm.

O autor avalia que, a despeito da continuidade nos aspectos essenciais da política macroeconômica,

[...] a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Neste cenário, cabe destacar que o governo do Estado do Paraná, sob a gestão do PMDB, foi aliado político do governo federal ao longo dos oito anos de gestão do presidente Lula, sem, no entanto, que tal postura atuasse no sentido de suavizar a crítica contundente ao neoliberalismo, principalmente no âmbito do discurso.

4.1 TRAÇANDO OS NOVOS CAMINHOS - A BUSCA POR UMA CONTRAPOSIÇÃO AOS PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO PARANAENSE

Como já tratamos, Roberto Requião, bastante polêmico e insistente na crítica às políticas de seu antecessor, reassumiu o governo do Paraná no ano de 2003, após oito anos de findada sua primeira gestão como governador. No ano de 2006, novamente vitorioso nas eleições, teve a oportunidade de permanecer oito anos consecutivos à frente do governo do Estado. Optamos por abordar as ações no âmbito educacional de seus dois mandatos consecutivos em uma única subseção, sem fragmentá-los, devido ao caráter de continuidade que possuem. O período a que nos referimos aqui, portanto, corresponde aos anos de 2003 a 2010.

Esclarecemos que nossa intenção não foi a de analisar de maneira pormenorizada todas as ações tomadas durante a referida gestão no que diz respeito à educação, uma vez que optamos por nos aprofundar especificamente na análise de uma delas: as Semanas Pedagógicas. Nesta primeira subseção apresentamos as ações que julgamos significativas dentro do quadro de superação que o governo anunciou intencional. Não poderíamos deixar de fazer tal abordagem, uma vez que concordamos com a afirmação de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431) de que “quando focamos analiticamente uma política ou um texto não devemos esquecer de outras políticas e textos que estão em circulação coetaneamente”. Tal

compreensão é necessária, pois, conforme afirmam as autoras, políticas não ocorrem de maneira isolada e, dentre outros acontecimentos, a implementação de uma pode inibir ou contrariar a de outra. Entretanto, dada a amplitude de tema e a vasta gama de materiais produzidos, aprofundar a análise das Semanas Pedagógicas realizadas nos impôs focalizar apenas este tema, neste momento.

4.1.1 Governo Roberto Requião de Melo e Silva (2003-2006 e 2007-2010)

A gestão de Requião no que se refere às ações tomadas no âmbito da educação foi marcada durante todo seu decorrer, pelo discurso em tons de denúncia, como veremos em alguns exemplos mais adiante. O governador anunciava-se obstinado em superar as políticas implantadas nas gestões anteriores à sua, que julgava estarem colocando a educação a serviço do mercado neoliberal. Neste sentido, como indica Nadal (2007, p. 3), optou por formar uma equipe na SEED com grande quantidade de professores universitários, vinculados a instituições públicas estaduais, que se contrapuseram às políticas educacionais do governo anterior. Além disso, afirmou que suas ações seriam sustentadas por uma concepção que “vai ao encontro da opção de uma pedagogia crítica, que na tradição pedagógica tem sido chamada de progressista” (PARANÁ, 2010, p. 8).

A SEED pautou sua atuação neste período nos seguintes princípios, conforme constava na página eletrônica do gabinete secretarial, no Portal Dia-a-Dia Educação²²:

- Defesa da educação como direito de todos os cidadãos;
- Valorização dos profissionais da educação;
- Garantia de escola pública, gratuita e de qualidade;
- Atendimento à diversidade cultural;
- Gestão escolar democrática, participativa e colegiada.

Nadal (2008) esclarece ainda que a “nova gestão” não lançou um projeto de governo definido, mas, para atender o que previa a Lei 10.172/2001, colocou em marcha a construção do Plano Estadual de Educação (PEE/PR). Na ausência de um projeto de governo, os textos preliminares do PEE acabaram por contemplar de uma maneira mais detalhada as concepções políticas da SEED. Tal

²² <http://www.diaadia.pr.gov.br/gabinetedosecretario/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4>. Acesso em 04 dez 2010.

fato foi compreendido pela autora como uma confusão por parte da secretaria entre a finalidade dos dois documentos, uma vez que “o PEE não deve substituir um programa de governo (até porque ele ultrapassa o anterior)” (NADAL, 2008, p. 536).

Para a construção do PEE, a SEED mobilizou os NREs, a partir de março de 2003, que ficaram responsáveis por coordenar reuniões preparatórias e seminários temáticos nos municípios de sua jurisdição. Visando desenvolver uma construção coletiva do plano, houve o envolvimento, em tais atividades, de representantes dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, do Ministério Público, da Sociedade Civil Organizada, entre outros. Os documentos resultantes das discussões foram disponibilizados no Portal Dia-a-Dia Educação, site oficial da SEED, juntamente com um espaço para o envio de sugestões.

A esse respeito, no texto de apresentação do relatório de atividades onde foram sistematizadas as discussões realizadas entre maio de 2003 e março de 2004, está presente uma crítica ao governo anterior, conforme nos mostra o trecho a seguir:

Após longo período de ausência de diálogo entre Secretaria de Estado da Educação e segmentos educacionais e sociedade civil, este inviabilizado pelas ações privatizantes no interior da SEED e do Sistema, a Secretaria reencontra o caminho da discussão coletiva, da transparência das ações administrativas e pedagógicas e do viés crítico e responsável na tomada de decisões, propiciando o debate aprofundado dos temas afeitos à área educacional e a seus atores, para a construção de um Plano Estadual de Educação que espelhe a preocupação de hoje e o compromisso com o futuro (PARANÁ, 2004, p. 4).

É importante esclarecer que foi recomendação do documento elaborado em nível federal titulado “Plano Nacional de Educação – Subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação” (BRASÍLIA, 2001), que o PEE fosse desenvolvido pela liderança governamental em consulta direta e sistemática à sociedade civil. Entendemos que, de fato, houve significativos avanços na forma de articular a discussão e de dar voz aos diferentes sujeitos que podem contribuir para a consolidação de uma escola pública de qualidade. No entanto, observamos que as justificativas para tais iniciativas se ocuparam mais em comparar qualitativamente as ações do governo de Requião com as de seu antecessor, do que em explicitar a importância de que este trabalho fosse realizado de forma coletiva.

Na versão preliminar do PEE publicada em setembro de 2005 a SEED anunciou os pilares que forjaram a elaboração do documento: “a defesa intransigente da educação pública de qualidade para a totalidade da população paranaense, calcada, radicalmente, em princípios políticos e éticos voltados à busca e consolidação da igualdade e justiça social” (PARANÁ, 2005, p. 3).

Nele também foram elencadas dez prioridades para a educação paranaense, compreendidas como prioridades de natureza estrutural. Dentre elas, as seis primeiras se referiam à ampliação da cobertura e melhoria educacional, duas à ampliação dos investimentos em educação, uma à garantia da democratização da gestão educacional e, por fim, uma à valorização dos profissionais da educação.

Uma ação que merece destaque no campo da cobertura educacional diz respeito ao retorno da oferta da educação profissional por parte do Estado. Como tratamos na seção anterior, durante a gestão de Lerner quase a totalidade dos cursos profissionalizantes das escolas estaduais de Ensino Médio foi extinta por orientação do BID, financiador do PROEM, estimulando sua oferta por parte de instituições privadas. As ações tomadas a partir de 2003 permitiram que fosse criado um panorama de favorecimento à oferta da educação profissional, que atualmente está presente em 170 municípios do Estado, em 339 estabelecimentos de ensino, atendendo 96.810 alunos (PARANÁ, 2011a).

Tal iniciativa esteve em consonância com o movimento que se desenvolveu em torno da educação profissional nesses últimos anos no cenário nacional, com o fortalecimento dos investimentos em torno do ensino técnico e tecnológico através da criação e ampliação, por exemplo, dos Institutos Federais de Educação. Atualmente as escolas profissionalizantes do Paraná oferecem formação em 12 diferentes eixos: Formação de Docentes, Ambiente, Saúde e Segurança, Apoio Escolar, Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Hospitalidade e Lazer, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial e Recursos Naturais (PARANÁ, 2011a). Compreendemos que reassumir sua função quanto à oferta, manutenção e expansão da educação profissional a partir de 2003, foi um avanço expressivo do governo paranaense rumo à melhoria educacional.

Com relação ao financiamento, cumpre assinalar que a elevação constitucional do valor percentual mínimo estabelecido para os gastos em Educação, proposta na versão preliminar de 2005 do PEE, foi efetivada no ano de

2007. A partir de então o montante de recursos investidos em educação subiu de 25% para 30% de toda a arrecadação do Estado.

O Paraná, depois de São Paulo, foi o segundo estado brasileiro a destinar um gasto obrigatório com a educação que fosse superior aos 25% previstos na Constituição Federal. A ampliação dos recursos permitiu, já no ano de 2007, que o Instituto Educacional do Paraná (Fundepar), responsável pela manutenção das escolas públicas estaduais e construção de novas unidades, tivesse uma dotação superior em R\$ 111 milhões em relação ao valor destinado no ano anterior.

O novo montante permitiu que aumentassem os investimentos na construção de novos colégios, bem como reconstrução, ampliação e reparos em estabelecimentos já existentes, além de aquisição de mobiliário para as escolas, complementação do Fundo Rotativo²³ e adaptação da rede elétrica e lógica das escolas na última fase de implantação do programa Paraná Digital, dentre outros (PARANÁ, 2011b).

O Programa Paraná Digital, citado acima, foi desenvolvido visando garantir aos professores e alunos da rede pública de educação básica, através de uma rede de computadores, acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação. O número de computadores ligados à internet banda larga nas escolas foi ampliado em todo o Estado, o que facilitou que grande parte da rotina administrativa das instituições fosse informatizada, melhorando sua eficiência. O Portal Dia-a-Dia Educação tornou-se um importante espaço de divulgação de informações, notícias e materiais de conteúdo pedagógico, entre outros, de acesso livre a todos.

Conforme esclarece Oliveira (2006, p. 27), os recursos para viabilizar o Programa Paraná Digital na gestão 2003-2006 vieram do governo do Estado em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que é um braço da Organização das Nações Unidas (ONU). Com um investimento em torno de R\$ 48 milhões, o referido órgão ficou responsável pela aquisição dos equipamentos, uma vez que conta com algumas isenções fiscais. Tal fato é demonstrativo de que não houve total rompimento com agências multilaterais no financiamento de programas educacionais durante a gestão do governador Requião. Esta é uma contradição, visto que a parceria com tais agências é uma característica

²³ O Fundo Rotativo é uma forma de repasse de recursos direto às escolas, utilizado pelos diretores dos estabelecimentos para custear pequenos reparos e equipamentos diversos.

do modelo de gestão centrado no ideário neoliberal, sobre o qual se anunciou uma contraposição.

Outra iniciativa desta gestão na área das novas tecnologias chegou às escolas em 2007, com a disponibilização em cada sala de aula – 22 mil no total – de uma TV Multimídia, conhecida como TV *PenDrive*. A TV *PenDrive* consiste em um televisor de 29 polegadas equipado com entrada USB, VHS, DVD, cartão de memória e saída para caixas de som e projetor multimídia, que permite que os professores exibam conteúdos como vídeos, slides e imagens durante suas aulas. Sua chegada às escolas foi acompanhada de uma grande polêmica quanto ao processo de aquisição, tido como duvidoso e com denúncias de um suposto superfaturamento (ANACLETO, 2011). Além disso, como salientam Cavicchioli, Gallo e Trevisan (2009, p. 9), há relatos de que em algumas escolas a instalação da TV *PenDrive* foi inviabilizada devido problemas relacionados à estrutura física das mesmas, como, por exemplo, o estado precário de algumas instalações elétricas.

A disponibilização dos novos recursos tecnológicos implicou na necessidade de capacitação dos profissionais da educação. Para atender essa demanda, a SEED/PR preparou 270 assessores, organizados nas Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação (CRTE's), responsáveis por prestar auxílio na utilização das novas tecnologias, além de disponibilizar um *e-book* (livro virtual) que explicava a forma de utilização da TV *PenDrive*.

É importante salientar que os avanços na inserção das novas tecnologias no cotidiano das escolas foram de grande valia para que as instituições passassem a usufruir de fato dos benefícios por elas proporcionados. Entretanto, a efetiva democratização do acesso à informática por parte dos alunos ainda é algo distante, já que a disponibilização dos laboratórios de informática ao corpo discente é uma realidade apenas em um número reduzido de escolas.

Uma das mais expressivas ações de oposição à política do governo anterior tomadas durante a gestão de Requião diz respeito aos encaminhamentos dados quanto à otimização do quadro de recursos humanos. Após um período de mais de oito anos consecutivos sem a realização de concursos públicos, a educação do Paraná vivia uma realidade em que pouco mais de 30% da totalidade dos profissionais da educação eram estatutários. A partir de 2003 foram realizados sucessivos concursos que modificaram essa realidade. Dados recentes mostram que o ano letivo de 2011 foi iniciado contando com um quadro formado por 69.103

professores, dos quais 59.603 efetivos e 9.500 temporários, ou seja, mais de 85% de professores estatutários (PARANÁ, 2011c).

Ainda na área de recursos humanos é necessário destacar que durante a referida gestão foram implantados o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, pela Lei Complementar nº 103 de 2004, e o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Quadro dos Funcionários da Educação Básica, pela Lei Complementar nº 123 de 2008.

Com a aprovação do plano em 2004, a carreira dos professores, passou a ser estruturada em seis níveis, cada um deles composto por onze classes, cuja progressão está relacionada à avaliação de desempenho, participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional. Entre as garantias e princípios nele elencados destacamos: qualificação e aperfeiçoamento profissional, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho; formação continuada dos professores; gestão democrática do ensino público estadual; existência dos Conselhos Escolares; e garantia da hora-atividade, ou seja, período reservado ao professor, incluído em sua carga horária, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente (PARANÁ, 2004a).

O plano de carreira dos funcionários contemplou dois cargos: agente educacional I, para funções em que é exigido como nível de formação o ensino fundamental; e agente educacional II, para funções que exigem o ensino médio. Nele a promoção dos funcionários foi prevista a cada dois anos. Finalizado cada período, os servidores podem progredir até duas classes salariais, desde que obtenham resultado satisfatório em avaliação de desempenho e tenham participado de cursos de capacitação profissional (PARANÁ, 2008c).

Dessa maneira, a formação continuada passou a ser pré-condição para que todos os profissionais da educação pudessem avançar na carreira. O foco dado a esta área a partir de 2003 foi intenso, inclusive com o anúncio da SEED de que a capacitação seria a “linha mestra” das políticas educacionais do Estado. Os esforços tomados neste sentido estão em consonância com as indicações da LDB que estabeleceu, em 1996, que

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

Avaliando tal consonância, Chimentão (2010, p. 50) argumenta que “fica difícil de precisar se a política de formação contínua da SEED-PR realmente valoriza o aperfeiçoamento profissional ou se apenas cumpre uma exigência legal”. Para viabilizar a execução dos programas de aperfeiçoamento profissional, foi criada em 2004 a Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação (CCPE), que a partir de 2009 foi renomeada como Coordenação de Formação Continuada – CFC. Ainda segundo a autora (2010, p. 50), a CFC é responsável por analisar técnica e pedagogicamente os eventos de capacitação propostos, avaliá-los, monitorá-los, bem como registrar a frequência dos profissionais e emitir certificados. Compõem a CFC professores da rede e agentes educacionais que chegam aos cargos, geralmente, por indicação.

A formação continuada desenvolvida durante a referida gestão foi organizada em dois grandes programas, conforme dispôs a Resolução nº 2007/2005: o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR) e o Programa de Capacitação. A resolução ainda apresentou que a realização de ambos os programas justificava-se pela necessidade de contribuição com o “desenvolvimento da autonomia intelectual dos profissionais da educação e pela melhoria da qualidade de ensino”.

Implantado em 2006, o PDE/PR, por definição, consistia em uma “política pública que objetiva estabelecer um diálogo entre educadores da educação básica e do ensino superior”, com vistas à produção de conhecimento especializado e, por conseqüência, à elevação da qualidade da prática de ensino nas escolas da rede pública do Paraná (PARANÁ, 2011d). Seu formato era inédito no país e beneficiou até 2010 cerca de 5000 professores da educação básica do Estado, envolvendo mais de 1000 docentes das instituições públicas de ensino superior que atuam como orientadores das atividades de formação.

Podiam concorrer a uma vaga no PDE/PR professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) e que se encontravam no nível II e na última classe da Tabela de Vencimentos do Plano de Carreira, o que

corresponde à titulação de especialista. Para o desenvolvimento das atividades, o professor que ingressava no PDE/PR contava com afastamento remunerado de suas atividades docentes por um período de dois anos, correspondente a 100% de sua carga horária efetiva no primeiro ano e a 25% no segundo ano.

O PDE/PR previa aos seus participantes atividades desenvolvidas nas modalidades presencial e a distância, organizadas em três eixos articulados entre si. No primeiro deles, denominado “Atividades de Integração Teórico-Prática”, estavam incluídos os encontros de orientação com os docentes das IES públicas, a produção didático-pedagógica, o desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica na escola cuja implementação era posteriormente realizada, e o trabalho final. No segundo eixo, “Atividades de Aprofundamento Teórico”, era prevista a participação em cursos, seminários, inserções acadêmicas, encontros de área de conhecimento e teleconferências. Já o último eixo, “Atividades Didático Pedagógicas com a utilização de Suporte Tecnológico”, era composto pelo grupo de trabalho em rede²⁴ e pela formação tecnológica dos professores. Concluídas as atividades do PDE/PR, que totalizavam um montante de 952 horas, o professor era promovido para o nível III da carreira.

Gabardo e Hagemeyer (2010, p. 109) avaliam que

O PDE/PR, propondo parceria com universidades, abriu um importante espaço à interlocução com professores e pedagogos da escola pública, como possibilidade de formação continuada pela articulação do conhecimento acadêmico à realidade do trabalho pedagógico desses profissionais.

A APP-Sindicato (2011) posicionou-se em relação ao PDE/PR afirmando que se trata de “um dos mais importantes programas de formação continuada em execução hoje no Brasil. Lançou as bases do que defendemos historicamente como parâmetro para a formação docente, o que definitivamente não é pouca coisa”. A entidade seguiu, ainda, em defesa do Programa, salientando que o PDE/PR “tem um compromisso com a universidade pública e com a necessária

²⁴ Os Grupos de Trabalho em Rede (GTRs) foram criados com o objetivo de promover a interação entre os professores PDE e os demais professores da rede, possibilitando-lhes entrar em contato com a temática abordada pelos primeiros em seus projetos de intervenção pedagógica. Cada GTR era composto por até 37 professores QPMs e coordenado por um professor PDE/PR. Todas as atividades eram realizadas online e correspondem a uma carga horária total de 60 horas.

articulação entre a Academia e a Educação Básica, com o correto e eficiente investimento do dinheiro público da educação nas instituições públicas de ensino”.

O Programa de Capacitação, também estabelecido pela Resolução 2005/2007, englobava diferentes eventos e modalidades de formação continuada que, conforme Chimentão (2010, p. 57), totalizaram cerca de 20. Dentre eles, destacamos os seguintes: DEB Itinerante, Projeto Folhas, Grupos de Estudo e as Semanas Pedagógicas.

O DEB Itinerante ocorreu nos anos de 2007 e 2008 envolvendo os professores de todos os NREs, com o objetivo principal de implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais nos Projetos Político Pedagógicos das escolas e nos Planos de Trabalho Docente. Para tanto, Chimentão (2010, p. 59) esclarece que foi adotado o formato de oficinas disciplinares e oficinas com equipes pedagógicas, nas quais se discutiu os conteúdos estruturantes básicos e específicos de cada disciplina, bem como o uso e produção de materiais didáticos disponibilizados pelo Portal Dia-a-Dia Educação, como é o caso do Projeto Folhas, que apresentamos na seqüência. Nessas oficinas também foram abordadas questões relativas à utilização das novas tecnologias em sala de aula, especificamente, da TV *PenDrive*.

O Projeto Folhas, segundo a definição constante no Portal Dia-a-Dia Educação, propunha uma metodologia específica de produção de material didático, como forma de viabilizar a pesquisa dos saberes e dos fundamentos teórico-metodológicos das diferentes disciplinas curriculares. Segundo Chimentão (2010, p. 60), obrigatoriamente um “Folhas” deveria ser produzido de forma colaborativa, de maneira que o autor recebesse contribuições de outros dois professores – um da mesma disciplina e outro de qualquer disciplina com a qual se quisesse estabelecer uma relação interdisciplinar – com sugestões, revisões, discussões e correções.

Como regra para a publicação de um “Folhas”, todas as instruções indicadas pelo Manual Folhas deveriam ser rigorosamente seguidas e o texto precisa ainda ser validado pelo NRE e pela SEED. Uma publicação rendia ao professor seis pontos para avanço na carreira do magistério. Um dos resultados gerados por este processo consistiu na produção dos Livros Didáticos Públicos, compostos por diferentes “Folhas”, distribuídos gratuitamente aos alunos e professores das escolas estaduais de Ensino Médio. Ao avaliarem o Projeto Folhas, Camillo e Gregório (2009, p. 1632), com base em Magalhães (2001), afirmam que a idéia de levar o professor a produzir um material didático possibilita ao docente

protagonizar a função de pesquisador, permitindo a reflexão sobre a sua prática em sala de aula, uma vez que o texto a ser produzido poderá partir de sua própria experiência, visando à construção de novos significados para a sua prática.

Os Grupos de Estudo foram caracterizados pela SEED como atividade de capacitação na modalidade descentralizada, uma vez que buscavam valorizar a escola como lócus de formação. Organizados de acordo com a área de atuação dos professores, os grupos deveriam contar com no mínimo três e no máximo dez participantes, que freqüentariam um total de sete encontros durante o ano, com a duração de quatro horas cada. Nadal (2007, p. 12) apresenta as opções que os professores tinham para formação dos grupos de estudo:

Aos professores da educação básica regular são oferecidas as seguintes áreas de formação: áreas do conhecimento específica do professor ou história e cultura afro-brasileira e africana; para professores que atuam em modalidades especiais existem as áreas: educação infantil, profissional, de jovens e adultos, especial, do campo, escolar indígena; ainda formação de docentes para professores dos cursos normais e organização do trabalho pedagógico nas escolas e em ambiente hospitalar para pedagogos e gestores.

Nadal (2007) revela ainda que por meio das instruções que normatizavam os Grupos de Estudo, a SEED definia todo o funcionamento dessa modalidade de formação: desde os coordenadores, critérios de participação, áreas de estudo, datas de realização, material e metodologia dos encontros e atribuições de todos os envolvidos. Neste sentido, segundo a autora, tal modalidade não possuía essencialmente a característica de descentralização, mas de desconcentração, uma vez que a escola era tida apenas como local para sua realização. Além disso, apresentava uma concepção restrita de formação, que denota

[...] crença em seu valor prescritivo e pouco valor à crítica, o que se infere pela definição arbitrária da SEED quanto ao referencial de estudo e encaminhamentos dos trabalhos (talvez supondo incapacidade de escolha dos professores ou revelando simpatia pelo estudo que se desenvolve unilateralmente nas bases teóricas por si adotadas) (NADAL, 2007, p. 12).

Assim como os Grupos de Estudo, as Semanas Pedagógicas também foram caracterizadas pela SEED como capacitação descentralizada. Na seqüência, apresentaremos com maior minúcia essa modalidade de formação

continuada já que se trata do objeto deste estudo, buscando analisar em que medida o discurso oficial veiculado em seus documentos orientadores esteve em consonância com a intenção anunciada de superação do modelo neoliberal na educação pública paranaense.

4.2 TRILHANDO OS CAMINHOS TRAÇADOS - AS SEMANAS PEDAGÓGICAS DO PARANÁ NO PERÍODO 2006-2010 E SEU PAPEL NA BUSCA PELA SUPERAÇÃO DO MODELO NEOLIBERAL

No rol das mudanças empreendidas no campo educacional a partir de 2003 no Paraná, visualizamos nas Semanas Pedagógicas alguns fatores que nos levaram a optar por sua análise como uma possibilidade de compreender a efetividade das ações tomadas pelo governo na direção da superação anunciadamente intencionada. Estes fatores estão relacionados à participação, duração, local e organização, conforme esclarecemos na seqüência.

Quanto à participação, é importante indicar que as Semanas Pedagógicas envolveram a totalidade dos profissionais da educação, ou seja, equipe docente, equipe pedagógica, equipe diretiva e agentes educacionais (funcionários do apoio, administrativo e execução). Em algumas edições foi prevista, inclusive, a participação de integrantes das instâncias colegiadas e de representantes de pais e de alunos.

As Semanas Pedagógicas possuíam data fixa previamente definida no calendário escolar, aconteciam no início de cada um dos semestres letivos e eram certificadas. Sua duração variava, normalmente, entre dois e três dias, algumas vezes precedentes ou posteriores a um período reservado para planejamento de questões inerentes a cada instituição. Durante seu desenvolvimento, as escolas permaneciam em expediente interno, sem atendimento ao público, para garantir a participação dos funcionários nas discussões. Somente eram certificados os profissionais que apresentavam 100% de freqüência.

Elas ocorreram em todas as escolas estaduais concomitantemente, independente do nível e da modalidade de ensino. Por conta disto, a SEED considerava a Semana Pedagógica como atividade de capacitação na modalidade descentralizada. O profissional vinculado a duas ou mais escolas, contava com a possibilidade de optar por fazer a formação em uma única, com a indicação da

SEED de que a escolha contemplasse, preferencialmente, a escola em que detivesse maior carga horária.

Todas as atividades das Semanas Pedagógicas foram minuciosamente orientadas pela SEED. Para todas as edições foram elaborados documentos sob a coordenação da SUED e em parceria com diversos departamentos, onde estavam indicados textos para leitura, acompanhados de um roteiro de atividades e cronograma. As equipes pedagógicas e diretivas de cada instituição ficaram responsáveis por organizar as atividades de acordo com as orientações constantes nos documentos e, ao final da realização, deveriam enviar relatórios sobre as discussões aos NREs, que, por sua vez, faziam a síntese e o encaminhamento à SEED.

Os quatro fatores mencionados, conjuntamente, nos remetem à compreensão de que as Semanas Pedagógicas configuraram um meio propício e estratégico para a difusão de orientações políticas e pedagógicas. Isto porque seu alcance era o que possuía maior proporção dentre as demais modalidades de formação continuada e também devido ao fato de que o conteúdo veiculado estava sob controle direto da SEED.

Para desenvolver nossa pesquisa, recorreremos ao NRE-Londrina com o objetivo de obter o conjunto de documentos orientadores das Semanas Pedagógicas desenvolvidas durante as duas últimas gestões do governo de Requião. A documentação que nos foi disponibilizada está indicada no quadro abaixo:

Quadro 1 - Documentos Orientadores das Semanas Pedagógicas. Fonte: NRE-Londrina: 2009.

Documentos Orientadores das Semanas Pedagógicas		
2005		Não foram disponibilizados
2006	1º Semestre	"Estudos para a Organização do Trabalho Pedagógico da Escola"
	2º Semestre	"Estudos para a Organização do Trabalho Pedagógico da Escola II"
2007	1º Semestre	"Reflexões para a implementação do projeto político-pedagógico"
	2º Semestre	"Estudos para a organização e elaboração do plano de trabalho docente"
2008	1º Semestre	"Estudos para a organização e elaboração do plano de ação da escola"
	2º Semestre	"Desafios educacionais contemporâneos e o currículo escolar"
2009	1º Semestre	"Estudos para discussão sobre concepção de currículo e organização da prática pedagógica"
	2º Semestre	"Estudos para discussão sobre concepção de ensino e aprendizagem e a organização da prática pedagógica"
2010 ²⁵	1º Semestre	"As necessidades da escola a partir de seus limites e avanços"
	2º Semestre	"Quando as políticas educacionais voltam-se para a legitimação do tempo, do espaço, e da autonomia da escola na definição de seu projeto político-pedagógico"

Nossa intenção inicial era a de contemplar na análise o período de 2005 a 2009, que corresponde, respectivamente, ao desenvolvimento da primeira versão reformulada das Semanas Pedagógicas e ao nosso ingresso no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Entretanto, não obtivemos o conjunto de documentos orientadores das Semanas Pedagógicas do ano de 2005, os únicos que não foram convertidos em versão digital, tendo sido entregues em versão impressa para as escolas estaduais. Por não possuírem tais materiais arquivados, os técnicos do NRE-Londrina nos orientaram a estabelecer um contato direto com as escolas, a fim de consegui-los. Infelizmente não obtivemos sucesso em nenhum dos contatos, recebendo a alegação de que já haviam sido arquivados ou descartados. Diante de tais fatos, estabelecemos o recorte de 2006 a 2010 como nosso período de investigação, incluindo este último ano por

²⁵ A documentação referente a 2010 foi obtida diretamente no Portal Dia-a-Dia Educação.

considerarmos viável e oportuno, uma vez que finaliza um ciclo – o das duas últimas gestões do governador Requião.

É necessário elucidar alguns posicionamentos com relação à nossa opção pela análise dos referidos documentos, bem como esclarecer alguns dos limites e possibilidades que tal escolha estabelece.

Compartilhamos aqui da compreensão de Eneida, Oto e Shiroma (2005, p. 433) de que os textos e documentos políticos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação. Na medida em que são difundidos e se tornam conhecidos, eles podem gerar situações de mudanças e de inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas. Entretanto, corroboramos também com as autoras na indicação de que “os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação”.

No caso de nossa investigação, tal compreensão nos leva a considerar que, apesar de possuírem um tom minuciosamente prescritivo, os documentos orientadores das Semanas Pedagógicas não garantem, por si sós, que as atividades ocorreram como previsto, tampouco que as orientações exerceram influência ou foram seguidas na prática pedagógica cotidiana. Aí está um limite de nossa pesquisa, em virtude de nossa opção pela realização de uma análise documental neste momento, tendo em vista os argumentos explicitados anteriormente.

Contudo, entendemos que este passo é necessário, já que tais documentos representam o rumo que a gestão do período em questão pretendeu dar à educação paranaense. Sendo assim, a forma, o discurso, a linguagem, o vocabulário utilizado, o dito e o não dito nos documentos significam e são demonstrativos das disputas, das condições e das intenções políticas que permearam sua produção. Neste sentido, novamente citamos Eneida, Oto e Shiroma (2005, p. 439), elucidando que

[...] nosso interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação.

De posse dos documentos orientadores das Semanas Pedagógicas, anteriormente mencionados, procedemos à investigação de seu conteúdo.

Executamos uma leitura preliminar com o objetivo de identificar as principais questões contempladas no conjunto dos documentos. A partir desse primeiro exercício, definimos quatro categorias que balizaram nosso segundo momento de imersão nos documentos, mais detalhado, e acabaram por definir a forma de apresentação de nossa análise. São elas: “Projeto Político-Pedagógico”, “Currículo”, “Organização do Trabalho Pedagógico” e “Gestão Escolar”.

Na categoria Projeto Político-Pedagógico procuramos contemplar todas as indicações presentes no conjunto de documentos analisados que de alguma maneira levaram à reflexão, à fundamentação e à elaboração do Projeto Político-Pedagógico pelas escolas públicas estaduais. Entendemos aqui o Projeto Político-Pedagógico, de acordo com Souza (2003, p. 42-45), como expressão ampla do projeto da escola, abrangendo desde suas dimensões específicas (comunitárias, administrativas e pedagógicas), até as mais gerais (políticas, culturais e econômicas), e que deve ser fruto da projeção arquitetada por todos os envolvidos no processo educativo.

Na categoria Currículo, contemplamos os elementos constantes nos documentos analisados que versaram diretamente sobre esta temática, envolvendo desde a concepção assumida oficialmente pela SEED até o processo de elaboração e readequação das Diretrizes Curriculares Estaduais e das Propostas Curriculares pelas escolas. Assumimos aqui a concepção de currículo definida com base em Saviani (2005), como o conjunto das atividades didático-pedagógicas nucleares desenvolvidas na escola.

Na categoria Organização do Trabalho Pedagógico contemplamos as indicações presentes nos documentos analisados que trataram sobre as estratégias de organização do trabalho didático-pedagógico, envolvendo questões como planejamento, avaliação e concepção de ensino e de aprendizagem. Tomamos por referência a definição de trabalho pedagógico de Nadal (2008, p. 535), entendido como o conjunto de “elementos que organizarão o trabalho didático pedagógico por meio de decisões que o afetarão mais ou menos diretamente”.

Na categoria Gestão Escolar contemplamos os elementos indicados nos documentos analisados que englobaram desde a concepção de gestão oficialmente assumida, fundamentada nos princípios democráticos, até os instrumentos, estratégias e concepções sobre autonomia e participação. Também com base em Nadal (2008, p. 536), compreendemos a gestão escolar como “o

processo de estruturação e organização do trabalho pedagógico escolar que se desenvolve a partir de valores específicos, de uma determinada ideologia, de crenças e/ou de artefatos, ou seja, de uma ‘cultura política’”.

Observamos, na análise das categorias acima explicitadas, elementos tais como: os textos propostos para leitura, seus temas e fontes; teóricos abordados; indicações e orientações para a organização das atividades como a leitura, a reflexão e a discussão dos temas; entre outros. Apresentamos tal análise na seqüência.

4.2.1 Projeto Político-Pedagógico

Embora não tenhamos tido acesso aos documentos orientadores das edições de 2005, é possível afirmar, pelos dados que constam nos demais documentos (a exemplo do documento orientador da Semana Pedagógica de fevereiro de 2010, que apresenta uma breve retrospectiva dos trabalhos desenvolvidos nas Semanas Pedagógicas anteriores) que naquele ano as escolas se dedicaram à discussão dos elementos e à construção do PPP (PARANÁ, 2010, p.19).

A SEED destacou a construção do PPP por parte da escola como uma conquista da categoria dos professores que lutavam por uma maior autonomia, indicando que o documento deveria, sobretudo, contemplar os princípios e caminhos que a escola tomaria para que sua função social fosse pensada de forma sistematizada. Enfatizou ainda que, “se ele não expressar os caminhos que a escola tomará para promover o que é fundamental na sua função - o ensinar e o aprender - ele não passará de mais um documento burocrático” (PARANÁ, 2010, p. 17).

A garantia do acesso ao conhecimento sistematizado tomada como função social da escola foi o elemento que permeou a concepção de PPP que a SEED assumiu, como demonstra o seguinte excerto:

Como expressão da organização do trabalho pedagógico e, portanto, da essência da escola partindo da concretude dos seus sujeitos, o Projeto Político-Pedagógico instaura os princípios que estabelecem a defesa a apropriação do conhecimento, transpondo assim, a lógica mercadológica de educação, para entender o trabalho educativo como constitutivo da condição humana (PARANÁ, 2008, p. 6, grifos nossos).

Sendo assim, as escolas foram orientadas a contemplar, na elaboração do PPP, três marcos: o situacional, o conceitual e o operacional, que abordam, respectivamente, o diagnóstico, os fundamentos e o planejamento da escola. Como referência para que os profissionais realizassem a observação dos pressupostos que se fazem presentes no planejamento e na organização do trabalho da escola e que deveriam ser contemplados no PPP, a Semana Pedagógica de fevereiro de 2006 indicou a leitura do segundo capítulo do livro “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire, intitulado “Ensinar não é transferir conhecimento”. Junto desta referência, foi também indicado o primeiro capítulo do livro “Ética”, de Adolfo Sánches Vázquez, como base para identificação de como a ética está presente no texto do PPP, nas decisões tomadas pelos profissionais da escola e na organização do trabalho escolar.

Ambos os autores, Freire e Vázquez, são conhecidos pela produção de obras partidas de um referencial de base crítica e coerentes com a linha teórica que a SEED anunciava como orientadora de suas ações. Entretanto ponderamos que a indicação da leitura e discussão de seus textos para o início dos trabalhos da referida Semana Pedagógica pode não ter sido adequada, em virtude da extensão de ambos e do restrito espaço de tempo disponibilizado para a execução da atividade. Tais fatores possivelmente comprometeram a compreensão acerca dos conceitos presentes nos textos e, conseqüentemente, sua potencial contribuição à elaboração do PPP.

Após a Semana Pedagógica de Julho de 2006, os PPPs das escolas foram analisados por técnicos dos NREs e retornaram às instituições para os trabalhos da Semana Pedagógica de fevereiro de 2007. Divididos em grupos, o conjunto dos profissionais – equipe docente, pedagógica, diretiva e funcionários – se dedicou à identificação de diferentes itens que compõem o PPP, visando analisar sua adequação e executar possíveis mudanças. Os itens analisados foram: a) Prática Social; b) Concepções; c) Gestão Democrática; d) Processo de Ensino e Aprendizagem.

No item Prática Social, os profissionais deveriam situar a escola no atual contexto da realidade local e global, apresentar a organização pedagógica da escola (níveis de ensino, modalidades), o atendimento à diversidade e sua organização administrativa. No item Concepções, deveriam apresentar as concepções de sociedade, cultura, homem, educação, escola, conhecimento, ensino

e aprendizagem, avaliação, cidadania. Em Gestão Democrática, deveriam indicar a organização e finalidade da gestão; as formas de participação efetiva por meio das instâncias colegiadas; o procedimento de eleição da Direção da Escola; do Conselho Escolar; do Representante de turmas; do Grêmio Estudantil e da APMF; além dos princípios de relações de trabalho na escola, envolvendo todo o coletivo escolar. Por fim, no item Processo de Ensino e Aprendizagem, deveriam indicar a organização pedagógica da escola; os índices de aprovação, reprovação e evasão; o sistema de avaliação; o desempenho nas avaliações externas institucionais (ENEM, Prova Brasil etc.); os princípios de espaço e tempo escolar e organização da hora atividade; bem como de formação continuada dos profissionais da educação.

As propostas de modificação e adequação dos itens acima citados no texto do PPP foram discutidas em plenária ainda na Semana Pedagógica de fevereiro de 2007, onde também foram estabelecidos critérios de avaliação e acompanhamento do processo de sua implementação de acordo com as especificidades da escola.

As temáticas da inclusão e da diversidade também estiveram presentes nas discussões a respeito do PPP. Foram indicados para leitura e reflexão os textos “Inclusão e Diversidade: Reflexões para a Construção do PPP”, de autoria do Departamento de Educação Especial (DEE), “Diversidade e o Campo na Educação no Paraná” e “Educação Escolar Indígena: a diferença na diversidade”, ambos de autoria do Departamento de Ensino Fundamental (DEF); e “Diversidade Cultural e Desigualdades Sociais: primeiras aproximações”, de Maria Regina Clivati Capelo. A partir dessas referências, os profissionais deveriam discutir sobre como a escola tem avançado para a inclusão educacional efetiva/responsável e sobre como tem lidado com as diferenças e desigualdades existentes nas salas de aula.

As revisões do PPP foram constantes no período de 2006 a 2010. Mesmo nas Semanas Pedagógicas que centralizaram temáticas distintas do PPP, este foi tomado como referência para as discussões propostas e como objeto de reflexão e readequação. A Semana Pedagógica de Julho de 2010, a mais recente dentre as quais analisamos, voltou-se para essa atividade de forma mais sistematizada. No conjunto de textos indicados em seu documento orientador está incluída a Instrução Nº 006/2010, conhecida como Instrução do PPP.

Tal instrução, além de reafirmar a concepção do PPP como expressão dos princípios que fundamentam e organizam toda a prática pedagógica da escola, confirma que sua construção deve ser coletiva, apresentada por meio dos marcos situacional, conceitual e operacional. Indica ainda a obrigatoriedade de sua publicização, além da revisão de periodicidade anual face ao planejamento periódico das ações e tomadas de decisões coletivas no âmbito da escola. O PPP, segundo a referida instrução, deve contemplar ainda a Proposta Pedagógica Curricular, o que revalida os passos seguidos nas Semanas Pedagógicas do período em que tratamos, conforme abordaremos na subseção seguinte.

Ao analisarmos a forma como o PPP foi abordado nas Semanas Pedagógicas que mencionamos até aqui, entendemos que os trabalhos foram propostos de maneira articulada. Chegamos a esta compreensão em virtude da continuidade que observamos na abordagem do tema, uma vez que as discussões sobre o PPP não se encerraram em uma única edição e nem foram estanques, sendo retomadas em edições posteriores, o que denota cuidado quanto à necessidade de aperfeiçoamento sistemático.

Observamos também que a concepção de PPP veiculada pelos documentos superou a concepção assumida no início da década de 1990, quando também estava à frente do governo do Estado o governador Roberto Requião. Tal superação se deve ao aprimoramento quanto ao entendimento sobre a importância e contribuição do PPP, antes meramente considerado como elemento que evidenciaria a dimensão subjetiva das escolas e garantiria a manutenção de seus espaços de criatividade (FIGUEIREDO, 2001, p. 120-121). Os documentos que analisamos demonstram que na “nova gestão” do governador Requião, a dimensão política do PPP foi mais evidenciada, dando destaque à necessidade de organização de uma escola pública que atue em favor da promoção de uma educação de qualidade às classes populares.

No que pese o salto dado quanto à forma de conceber o PPP, cabe destacar que, em virtude das minuciosas indicações da SEED sobre os elementos que deveriam ser contemplados no PPP e sua submissão à análise dos técnicos dos NREs, compreendemos, de acordo com Souza (2003, p. 146), que este processo foi marcado pela concessão de uma autonomia restrita apenas a alguns aspectos do trabalho escolar. Assim como ocorreu no início da década de 1990 em nosso

Estado, a retrospectiva histórica do processo de construção do PPP, neste período em que analisamos,

[...] reforça a premissa de que a participação 'imposta' pelas orientações do sistema para a sua elaboração, implementação, realimentação e avaliação só se efetivaram como desconcentração de tarefas, permanecendo centralizadas as decisões (RAFFO, 2003, 146, grifos nossos).

4.2.2 Currículo

As discussões que versaram a respeito da temática Currículo nas edições das Semanas Pedagógicas que analisamos estiveram voltadas às seguintes questões: a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) e da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e a conceituação de currículo.

A elaboração das DCEs foi assumida como proposta prioritária da gestão que se iniciou em 2003. Já naquele ano a SEED deu os primeiros passos em direção aos trabalhos de diagnóstico e discussão coletiva, promovendo encontros e simpósios para a elaboração dos textos das DCEs, organizados de acordo com os níveis e modalidades de ensino e disciplinas da educação básica. A justificativa para tal iniciativa foi relacionada à compreensão da SEED de que a proposta do Currículo Básico de 1990²⁶ foi se desconfigurando com o passar dos anos em virtude da indefinição de propostas pedagógicas da própria Secretaria nas gestões anteriores, sofrendo também de inadequações, uma vez que ficou inalterada durante um longo período, “indo contra a intrínseca característica de constante atualização que deve permear o currículo” (ARCO-VERDE, 2003, p. 13). Posteriormente, em documento oficial, a SEED assinalou ainda que:

A idéia da construção de novas diretrizes curriculares estava pautada, sobretudo, na intenção de superar os descaminhos de uma política educacional fortemente marcada pela concepção neoliberal que passou a propor para as escolas uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades (PARANÁ, 2009, p. 7).

A Semana Pedagógica de janeiro de 2006 teve o objetivo de contribuir com este processo, uma vez que indicou aos professores de Ensino Médio a realização de análise sobre o texto preliminar das Diretrizes Curriculares visando à

²⁶ Tratamos a respeito do Currículo Básico de 1990 em seção anterior, p. 48.

avaliação: da adequação da linguagem do texto ao interlocutor final (o professor); da clareza das propostas, razões para implementação e resultados esperados; e da contribuição do histórico e dos fundamentos teórico-metodológicos para a compreensão do que se propõe a disciplina. Indicou ainda trabalhos específicos em torno desta mesma temática para os professores da Educação Profissional e da EJA.

Embora a publicação da versão final das DCEs tenha acontecido apenas em 2008, suas versões preliminares estiveram presentes em grande parte dos trabalhos propostos pelas Semanas Pedagógicas até este período. Ficou evidente a intenção da SEED de que as escolas incorporassem os conceitos e princípios estabelecidos nestes documentos em seu cotidiano. É importante frisar que outras modalidades de formação continuada também se dedicaram a isto, como é o caso do DEB Itinerante, conforme mencionamos anteriormente²⁷.

As versões preliminares das DCEs foram utilizadas para a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular das escolas, iniciada na Semana Pedagógica de julho de 2006. As atividades indicadas naquela semana enfatizaram a necessidade de contemplação da realidade da escola e dos alunos que a freqüentam, de modo que a concepção da disciplina e seus fundamentos teórico-metodológicos fizessem sentido na organização e tratamento dos conteúdos e, mais especificamente, na aprendizagem dos alunos. Buscaram ainda destacar importância do envolvimento dos professores no processo de elaboração da Proposta Pedagógica Curricular, compreendida como um espaço para que eles pudessem expressar as relações entre os conteúdos escolares historicamente construídos, os saberes de seus alunos e da comunidade. Também indicaram as possibilidades propiciadas por tal momento, como, por exemplo, a troca de experiências entre os professores, o estabelecimento de novas relações profissionais e a adoção de práticas comprometidas com o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na escola, de modo que se pudesse organizar a Proposta Pedagógica Curricular em consonância com as discussões já realizadas para a construção do PPP.

Dando continuidade aos trabalhos e objetivando ainda a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular de cada instituição, na Semana Pedagógica de

²⁷ Ver página 78.

fevereiro de 2007 os professores foram organizados por disciplina de formação e/ou atuação e se encontraram em colégios indicados pelos NREs. Tomando como base as versões preliminares da Proposta Pedagógica Curricular de cada escola bem como seus PPPs; as DCEs; além de Livros Didáticos; Livro Didático Público; Livros Paradidáticos; Acervo da Biblioteca do Professor; Folhas e OAC publicados; Propostas Curriculares dos Cursos Técnicos; Cadernos Temáticos; Documentos da Educação Especial; Textos dos Grupos de Estudos; e Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, os professores foram orientados a elaborar coletivamente a Proposta Pedagógica Curricular das diferentes disciplinas. Tais propostas deveriam ser estruturadas da seguinte forma: a) Apresentação da Disciplina; b) Conteúdos Estruturantes; c) Metodologia da Disciplina; d) Avaliação; e) Referências.

No dia seguinte a esta atividade, os professores tiveram a incumbência de apresentar o resultado do trabalho em suas respectivas escolas, juntamente com o planejamento da disciplina, onde seriam discutidas coletivamente as modificações necessárias, bem como as possibilidades de integração entre disciplinas, níveis e modalidades de ensino. Após a apresentação, a plenária deveria analisar a coerência das Propostas Pedagógicas Curriculares com as DCEs e com o PPP da escola, observando os seguintes itens: a) limites e possibilidades; b) avanços e desafios; c) integração entre as disciplinas.

As abordagens feitas nas Semanas Pedagógicas seguintes à de fevereiro de 2007 no que se refere à discussão sobre currículo tiveram um caráter fortemente conceitual. Foi o caso da Semana Pedagógica de Julho de 2008, que indicou para leitura e discussão um texto elaborado pela Coordenação de Gestão Escolar (CGE) titulado “Os desafios educacionais contemporâneos e os conteúdos escolares: reflexos na organização da Proposta Pedagógica Curricular e a especificidade da escola pública”.

Neste texto, a SEED apresenta com bastante clareza as concepções sobre currículo e função social da escola com as quais vinha trabalhando, pautada em referenciais coerentes entre si, dentre os quais mencionamos: Anderson (1997), Duarte (2001), Frigotto (1993), Kosik (1976), Kuenzer (1997), Sacristán (2000) e Saviani (1986). No início do texto, estabelece:

[...] o currículo como um produto histórico, resultado de um conjunto de forças sociais, políticas e pedagógicas que expressam e organizam os saberes que circunstanciam as práticas escolares na formação dos sujeitos que, por sua vez, são também históricos e sociais. Nesta perspectiva, o currículo deve oferecer, não somente vias para compreender tanto os saberes nele inseridos, como também, os movimentos contraditórios pelos quais a sociedade vem enfrentando e de que forma os sujeitos se inserem neles. O currículo da escola é a seleção intencional de uma porção de cultura. Cultura por sua vez, refere-se a toda a produção humana que se constrói a partir das interrelações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Esta ação essencialmente humana e intencional é realizada a partir do trabalho, através do qual o homem se humaniza e humaniza a própria natureza. Neste sentido, à escola cabe erigir seu papel fundamental na transmissão, apropriação e socialização dos saberes culturais, numa base teleológica que pressuponha uma ação intencional e transformadora da realidade concreta (PARANÁ, 2008a, p. 6, grifos nossos).

É perceptível que as colocações referentes à definição da função social da escola e do currículo, além dos conceitos de homem, trabalho e cultura apresentados na citação são coerentes com os postulados da Pedagogia Histórico-Crítica²⁸. Na seqüência deste mesmo texto, a SEED destaca a necessidade de que os conteúdos, saberes e conhecimentos historicamente produzidos sejam democratizados para toda a população, “uma vez que são requisitos mínimos para a participação consciente em uma sociedade cada vez mais excludente, seletiva e contraditória” (PARANÁ, 2008a, p. 6).

O texto também aborda, ainda que de maneira breve e visando a justificativa de suas opções conceituais, o contexto econômico e educacional da década de 1990. Caracteriza-o como um período de reestruturação produtiva, firmada na mundialização do capital, que trouxe para a educação “uma nova demanda colocada sobre velhos interesses: articular a escola ao mercado globalizado” (PARANÁ, 2008a, p. 7). Como consequência de tal fato, esclarece que a intencionalidade da escola foi secundarizada, cedendo lugar à idéia do desenvolvimento de habilidades cognitivas como premissa para desenvolver potencialidades individuais.

A partir daí, inicia-se no texto uma intensa crítica a dois elementos considerados como fortes expressões desse novo modelo educacional da década de 1990: a Pedagogia de Projetos e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A Pedagogia de Projetos é definida como uma orientação que enfatiza a “estrutura cognoscitiva” no processo de ensino e aprendizagem,

²⁸ Abordamos tais conceitos em seção anterior, apresentados entre as páginas 28 e 40.

trabalhando com a idéia de que os alunos, a partir de temas ou “situações problemas”, são levados a um processo de construção do conhecimento. Tomando como referência os pensamentos de Duarte (2001) e Cardoso (2007), o texto rebate essa orientação, afirmando que a opção pelos projetos é fragmentadora das relações pedagógicas, o que acaba por secundarizar o conteúdo elaborado e o papel do professor, promovendo o espontaneísmo das práticas escolares. Justifica ainda que

[...] a proposta de trabalhar em projetos secundariza o próprio ato de ensinar à medida em que relativiza os conhecimentos, privilegiando a construção individual dos mesmos. Projetos acabam tendo começo, meio e fim. Neste sentido, os temas escolhidos acabam esgotando-se em si mesmos. Tem, por conseguinte, uma dimensão utilitária, pragmática e pontual pautada na resolução de problemas. No entanto, no contexto da sociedade dual e classista na qual vivemos, aprendemos e ensinamos, as questões sociais, ambientais e econômicas que se expressam na violência, na drogadição e na sexualidade, entre outras, não acabam assim que acaba o projeto na escola e nem tampouco são resolvidas no âmbito curricular (PARANÁ, 2008a, p. 8).

Quanto aos PCNs, a SEED os compreende como frutos das reformas curriculares demandadas pelas reformas econômicas daquele período, que se fundamentaram na necessidade de rompimento com a fragmentação dos conteúdos, adotando a lógica do desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas no lugar da perspectiva dita “conteudista” do currículo. Entretanto, pautando-se nas ideias de Sacristán (2000), o texto denuncia que o modelo de organização curricular proposto pelos PCNs – baseado na pedagogia do aprender a aprender – descentrou os conteúdos historicamente constituídos nas disciplinas escolares para dar destaque a outros conteúdos, que o autor de referência denomina de “nebulosos e pouco claros” (PARANÁ, 2008a, p. 8).

Feita a crítica a Pedagogia de Projetos e aos PCNs, o texto associa esse processo de desenvolvimento de um novo modelo educacional da década de 1990 às políticas educacionais promovidas no Estado do Paraná com os recursos do PROEM nas gestões anteriores. Ilustra esses acontecimentos como representativos da intensa absorção das demandas do capitalismo feita pela escola, uma vez que a forma de organização social pautada na acumulação de bens e na reprodução das classes sociais é fator condicionante das instituições.

A partir daí, assume o movimento contraditório como criador de um espaço possível de enfrentamentos, destacando a intencionalidade da SEED em

assumir um projeto educacional e social distinto do que se consolidou na esteira da década de 1990. Tomando como referência as ideias de Kosik (1976), o texto indica que a nova orientação com relação ao currículo, e conseqüentemente, à função social da escola, não se esgota na mera “supervalorização do conteúdo”. Para além disso, ancora-se no conceito de práxis, compreendido como elemento que proporciona a consciência dos sujeitos, “não como junção estanque da teoria e prática, mas como condição unitária de compreensão da realidade, em uma perspectiva de totalidade” (PARANÁ, 2008a, p. 10).

Deste modo, tratar os conteúdos curriculares em sua totalidade, significa compreendê-los como síntese de múltiplos fatos e determinações, como um todo estruturado, marcado pela disciplinaridade didática. Tratar os conteúdos em sua dimensão praxica é compreender que a atividade educativa é uma ação verdadeiramente humana e que requer consciência de uma finalidade em face a realidade, por meio dos conteúdos, impossibilitando o tratamento evasivo e fenomênico destes. (PARANÁ, 2008a, p. 11).

Ainda na edição de Julho de 2008, os profissionais foram orientados a realizar a leitura e o debate do artigo “Indagações sobre currículo, educandos e educadores: seus direitos e o currículo”, de autoria de Miguel Arroyo. De maneira geral, o autor incita no artigo o debate sobre o currículo, tendo como pano de fundo a problematização da lógica que permeia a organização dos currículos. Afirma que esta lógica ainda se esmera nas demandas do mercado capitalista, compreendendo o aluno como mercadoria a ser qualificada para o mercado e, conseqüentemente, dando maior centralidade nos currículos às competências requeridas pelo capital do que aos direitos dos trabalhadores aos saberes sobre o trabalho. Ao final, sugere como caminho para a superação dessa lógica que os currículos incluam “com destaque, mas como direito, a oralidade, a escrita, a matemática, as ciências e as técnicas de produção, o domínio dos instrumentos e equipamentos culturais produzidos para qualificar o trabalho como atividade humana” (PARANÁ, 2008a, p. 22).

Assim como ocorreu em momentos anteriores, os debates que sucederam a leitura e compreensão dos textos da Semana Pedagógica de Julho de 2008 foram registrados por todas as escolas. De posse dos registros, a SEED, com apoio dos NREs, analisou os conteúdos das discussões e, a partir dos resultados, elaborou as atividades da Semana Pedagógica seguinte. O objetivo principal do

trabalho desenvolvido dali em diante, tendo em vista o processo de construção e implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), foi de “perceber em que medida as compreensões curriculares, por parte das escolas, contribuíram para o fortalecimento da concepção de currículo defendida pela SEED” (PARANÁ, 2006, p. 8).

No primeiro texto que compõe o documento orientador da Semana Pedagógica de Janeiro de 2009, “Concepção de Currículo Disciplinar: Limites e Avanços das Escolas da Rede Estadual do Paraná”, a SEED realizou um balanço dos registros feitos pelas escolas. Em sua avaliação, visualizou que a grande maioria das escolas ressaltou a importância em se tomar o conteúdo como a via de acesso ao conhecimento. “Isto significa dizer que a opção pelo currículo disciplinar ficou, de certa forma, clara em muitas escolas, contrariando a posição anterior de transversalização e minimização do conteúdo” (PARANÁ, 2006, p. 8).

Na análise da SEED, também grande parte das escolas, quando indagada sobre sua função social, apontou para a não neutralidade da educação escolar, afirmando que ela traz consigo uma intenção política e social, e destacando-a como a mediadora do conhecimento na formação do sujeito e do currículo críticos.

Apesar de manifestarem tais compreensões, a SEED considerou que grande parte das escolas havia demonstrado entendimentos ainda contraditórios em relação ao trabalho com o conteúdo escolar como ponto de partida do currículo. Na tentativa de identificar melhor as razões dessas incoerências e para auxiliar com maior eficácia a sua superação pelas escolas, foi incluído no roteiro da Semana Pedagógica de Janeiro de 2009 um exercício de análise e comparação de dois exemplos distintos de currículo escolar.

O primeiro exemplo foi retirado de uma publicação da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, chamada “Cadernos da Escola Guaicuru” e o segundo, de autoria de Eduardo O. C. Chaves, que estava disponível online²⁹. A SEED destacou na apresentação desses dois exemplos que eles se diferenciavam tanto no caminho escolhido para selecionar ou não os conteúdos, bem como a intenção desta seleção. Apontou que os principais itens que se contrapõem nos dois exemplos são: currículo disciplinar x currículo transdisciplinar; conteúdo como ponto de partida x tema gerador; acesso ao conhecimento x

²⁹ <http://4pilares.net/text-cont/chaves-projetos.htm#1.%20A%20Pedagogia%20de%20Projetos%20>
Acesso em 05 jul 2011.

desenvolvimento de competências genéricas; ato de ensinar x levar o aluno a aprender a aprender.

Após a leitura dos dois exemplos de organização curricular, os profissionais foram orientados a refletir a respeito de três questões. Na primeira, deveriam identificar de qual dos exemplos citados mais se aproximava a forma de seleção e organização dos conhecimentos do currículo da escola em que trabalhavam, justificando a resposta. Na segunda, deveriam indicar qual das propostas possibilitava trabalhar com os conhecimentos de forma menos fragmentada, apontando os elementos demonstrativos desta opção. Por fim, os profissionais foram orientados a realizar uma análise do sistema de avaliação regimentado por sua escola, a partir dos exemplos citados, fundamentando a opção conceitual da escola.

Houve ainda a indicação de uma atividade em que os profissionais deveriam realizar uma análise comparativa, registrando-a de forma tabulada, entre os dois exemplos apresentados e proposta curricular da própria escola. Nesta atividade a reflexão foi direcionada em torno das seguintes categorias: a) intenção do recorte do conhecimento; b) trabalho com o conhecimento na totalidade; c) via de organização do conhecimento no currículo; d) papel da escola (função social); e) concepção de ensino e aprendizagem; f) papel do professor; g) concepção de método; h) concepção de avaliação de aprendizagem e critérios.

Com o texto “Retorno da Semana Pedagógica de Fevereiro de 2009: Perfazendo o Caminho do Currículo”, de autoria da SEED e da CGE e apresentado no roteiro da Semana Pedagógica de julho de 2009, as discussões que versaram diretamente a respeito da temática Currículo foram encerradas. Lido e discutido por todos os participantes, o texto foi apresentado com o objetivo retornar ao coletivo escolar a síntese analítica das produções realizadas pelas escolas da rede estadual em fevereiro de 2009. As abordagens defendidas pela SEED foram apresentadas como aquelas que são capazes de ir ao encontro das necessidades históricas dos sujeitos que estão na escola pública, reiterando a defesa pela busca de avanços na compreensão da abordagem histórico-cultural, a partir da qual seria possível ir para além do construtivismo, em especial, na forma como ele foi apresentado pelos PCNs.

A partir das produções das escolas realizadas na Semana Pedagógica de Fevereiro de 2009, a SEED identificou a existência de dificuldades

de entendimento da concepção que permeava os dois exemplos de currículo apresentados, especialmente no que se refere ao ensino-aprendizagem. Sintetizou ainda que:

As leituras e sistematizações realizadas pelos Núcleos Regionais e pela equipe da CGE, contudo, deixaram claro que, de forma mais ou menos explícita, estão presentes nas produções das escolas: discutir currículo disciplinar, superar a abordagem fragmentada dos conteúdos, compreender os conceitos de totalidade e de interdisciplinaridade, superar o trabalho com pedagogia de projetos, a idéia de mercantilização da educação e a perspectiva neoliberal que sustenta a noção de competências, bem como romper com os limites do construtivismo (PARANÁ, 2009, p. 7).

Entretanto, na compreensão da SEED, até aquele momento histórico, “as escolas, em sua grande maioria, não indicaram uma compreensão consistente do que é método e do que é concepção de ensino-aprendizagem” (PARANÁ, 2009, p. 7). O trabalho com esses conceitos foi explorado, então, na Semana Pedagógica de Janeiro de 2010. Trataremos desta questão com maiores detalhes na próxima subseção, “Organização do Trabalho Pedagógico”.

Entendemos que a forma como a questão curricular foi abordada nas Semanas Pedagógicas que submetemos à análise demonstra articulação na proposição dos trabalhos em torno deste tema. Assim como sobre o PPP, as discussões voltadas ao Currículo não foram estanques, estando inter-relacionadas nas diferentes edições em que apareceram, o que demonstra cuidado quanto à necessidade de aperfeiçoamento sistemático. Além disso, a concepção de currículo defendida pela SEED, que resgatou os postulados da Pedagogia Histórico-Crítica, foi uma opção coerente com a intenção anunciada de superação do modelo neoliberal na organização da educação pública.

4.2.3 Organização do Trabalho Pedagógico

As discussões a respeito da temática Organização do Trabalho Pedagógico das Semanas Pedagógicas que analisamos estiveram centradas, de maneira geral, em três elementos que envolveram questões conceituais e práticas: a) Plano de Trabalho Docente; b) diversidade e inclusão; e c) concepção de ensino-aprendizagem.

No texto de apresentação do documento orientador da Semana Pedagógica de Fevereiro de 2006 aparece a primeira indicação – dentre os documentos que analisamos – quanto à importância e necessidade de que os professores realizem o planejamento de suas atividades de forma sistematizada. A partir de então a SEED determinou aos professores a elaboração do Plano de Trabalho Docente, documento que deveria estar integrado ao PPP das escolas – também em elaboração – e tinha a finalidade de organizar “o trabalho coletivo necessário à prática docente no que se refere ao ensino e aprendizagem” (PARANÁ, 2006, p. 3). Neste mesmo texto há o destaque de que, devido a sua finalidade, o Plano de Trabalho Docente ficaria circunscrito ao espaço educativo da escola e sua elaboração deveria ser orientada pelo pedagogo, preferencialmente de forma coletiva entre os docentes das diferentes disciplinas curriculares.

A Semana Pedagógica de Julho de 2007 abordou como temática principal o Plano de Trabalho Docente, subsidiando de forma mais detalhada sua elaboração, que deveria contemplar os seguintes componentes:

- a) Conteúdo(s) Estruturantes(s) e Conteúdos Específicos: a partir dos conteúdos estruturantes apresentados na Proposta Pedagógica Curricular da Disciplina, indicar os conteúdos específicos para o bimestre, trimestre ou semestre (de acordo com o sistema da escola), a serem trabalhados nas diferentes séries da Educação Básica.
- b) Objetivo: Explicitar os objetivos pelos quais os conteúdos específicos foram selecionados, justificando essa escolha.
- c) Metodologia da disciplina: explicitar os encaminhamentos metodológicos e as práticas pedagógicas a serem empregados no desenvolvimento dos conteúdos específicos, de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná.
- d) Recursos didáticos: Relacionar os recursos didáticos como livro didático e outros materiais, bem como outras tecnologias educacionais a serem utilizadas no processo.
- e) Avaliação: A partir da concepção de avaliação explicitada no Projeto Político-Pedagógico da Escola e da concepção de avaliação da disciplina explicitada nas Diretrizes Curriculares Estaduais relacionar os critérios de avaliação a serem utilizados e os meios para efetivá-los.
- f) Referências: Relacionar as referências bibliográficas, materiais didáticos impressos ou eletrônicos, a serem utilizados nas aulas. (PARANÁ, 2007a, p. 6).

No documento orientador desta mesma Semana Pedagógica a SEED buscou esclarecer algumas questões referentes à definição/finalidade do Plano de Trabalho Docente. Seu processo de elaboração foi reiterado como uma responsabilidade do professor com a colaboração da equipe pedagógica, estabelecendo como fundamental sua apresentação aos alunos e pais. Dessa maneira, o Plano de Trabalho Docente serviria como um parâmetro para

acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico, para que este não perdesse seu caráter democrático e coletivo.

No referido documento foi dado destaque, ainda, a alguns benefícios e implicações decorrentes da elaboração do Plano de Trabalho Docente, como o fato de que, por orientar a prática, o documento não poderia ser rígido e absoluto, já que o processo de ensino sofre modificações face às condições reais da escola. Além disso, sua elaboração requeria o aproveitamento do tempo disponibilizado pela hora-atividade, para que os professores, de acordo com suas disciplinas, pudessem definir coletivamente os objetivos a serem alcançados e o período de realização das ações. Como vantagens, permitiria, na concepção da SEED: a) evitar o imprevisto, o imediatismo e a ausência de perspectivas, uma vez que poderia antecipar e prever os problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula; b) prever os conteúdos a serem desenvolvidos na sala de aula, a definição dos objetivos, assim como os critérios de avaliação, técnicas de ensino e materiais que seriam usados para o processo de ensino e aprendizagem; c) o acompanhamento crítico do próprio trabalho docente e da aprendizagem dos alunos; d) a organização das aulas de forma dinâmica com metodologias e recursos variados; e, e) o preparo do aluno com antecedência para as aulas.

Na Semana Pedagógica de Janeiro de 2009 foram retomadas algumas indicações quanto ao Plano de Trabalho Docente e previsto um período para sua elaboração. As indicações foram feitas em consonância com as anteriormente apresentadas, diferenciando-se apenas pelo amplo destaque dado ao entendimento de que este documento deveria ser uma expressão direta do currículo escolar, sua efetivação no cotidiano escolar.

As abordagens que envolveram a questão da diversidade e inclusão foram feitas na Semana Pedagógica de julho de 2007, por meio da indicação de dois textos para leitura e discussão: um de Maria Teresa Esteban, chamado “Educação Popular: Desafio à Democratização da Escola Pública”; e outro de elaboração da própria SEED, chamado “Avaliação no contexto escolar: identificação das necessidades educacionais especiais”. Conforme as orientações do roteiro de atividades, a indicação destes textos foi feita com o objetivo de incitar o debate sobre a diversidade, sobre suas contribuições para uma postura contrária a desigualdade e a exclusão no cotidiano escolar e sobre as práticas possíveis de se adotar nesse processo. A partir deles, os profissionais foram orientados a realizar a

identificação dos elementos já presentes no PPP da escola e no Plano de Trabalho Curricular que poderiam auxiliar no desenvolvimento de uma prática pedagógica incluyente e desprovida de preconceitos e discriminação.

O primeiro texto, de Esteban (2007), trata, de maneira geral, da questão da educação popular e da democratização da escola pública. Para a autora, a transformação da escola pública em um espaço de efetiva democratização, que há muito é buscada, exige uma profunda reflexão sobre as formas com que as classes populares têm sido a ela incorporadas. Um desafio central, em sua visão, está relacionado à promoção de ações capazes de fazer da escola pública um espaço de educação popular e não meramente uma escola para as classes populares. Neste sentido, indica que

Vejo como uma grande potencialidade da escola ser um espaço que favorece os processos coletivos, fomentando o encontro com o outro e a emergência das diferentes formas de ser, sentir, pensar, fazer, saber. Porém, não basta o encontro. No cotidiano, esses encontros vão se tornando férteis, na medida em que promovem condições para a constituição de projetos coletivos que incorporam produtivamente, na prática pedagógica, as experiências dos sujeitos das classes populares, aquelas negadas na dinâmica social. A escola pública é um espaço importante na disputa dos projetos de sociedade. Assumi-la como lugar de educação popular é parte desta disputa (PARANÁ, 2007a, p. 5).

Já o texto elaborado pela SEED teve a finalidade de propor uma política de avaliação no contexto escolar. Essa política esteve fundada na concepção de que a avaliação deve ter por objetivo a análise não apenas das condições atuais do desempenho escolar do aluno (zona real), mas das habilidades emergentes (zona de desenvolvimento potencial), dos aspectos socioculturais, da relação professor-aluno (mediação) e do contexto educacional como um todo. No texto a SEED reportou-se às ideias de Vigotski³⁰ e defendeu que a concepção que melhor subsidia a avaliação no contexto escolar é a “Interacionista”, pois

[...] permite identificar o conhecimento, através de uma visão da relação sujeito/objeto, em que se afirma, ao mesmo tempo, a objetividade do mundo (objetos e instrumentos culturais, sala de aula, etc.) e a subjetividade (consciência, aspectos qualitativos, potencialidades, dificuldades do aluno), identificando esta relação no contexto educacional. Assim, uma avaliação que se fundamenta nesta concepção sustenta que todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna e a de que o conhecimento é um empreendimento coletivo, não podendo ser produzido na solidão do sujeito, mesmo porque essa solidão é impossível (PARANÁ, 2007a, p. 9).

³⁰ Por conta da distinção do alfabeto russo em relação ao alfabeto ocidental, muitas são as formas utilizadas para escrever o nome desse autor. Adotarei aqui a grafia utilizada por Duarte (2006), que tem sido amplamente adotada em publicações recentes sobre Vigotski no Brasil.

No referido documento foi salientada, ainda, a importância de que a avaliação não seja utilizada apenas como instrumento de classificação e seleção, valorando apenas o momento atual de aprendizagem do aluno, e houve a indicação da análise do contexto escolar como um caminho possível para a identificação das respostas educativas possíveis frente às necessidades individuais de cada aluno.

Também esteve sustentada nas ideias da escola de Vigotski a concepção de ensino-aprendizagem defendida pela SEED, que foi temática central das Semanas Pedagógicas de Julho de 2009 e de Janeiro de 2010.

Utilizando como instrumento para a difusão desta concepção o texto “Os Conceitos Científicos na Formação do Pensamento Teórico”, de Marta Sforni (2004), a Semana Pedagógica de Julho de 2009 deu destaque especial à “teoria da atividade” de Leontiev. A partir daí, estabeleceu considerações sobre a forma pela qual os alunos aprendem, destacando o papel do conhecimento como protagonista dentro da função social da escola e mobilizou os professores para a discussão sobre os seguintes assuntos/conceitos: a) as diferenças entre os conceitos espontâneos e os científicos com relação ao processo de aprendizagem da criança; b) a necessidade de superação da lógica de mercado na definição da função social da escola; c) o trabalho com os conceitos científicos em suas múltiplas relações para que sejam entendidos em sua totalidade e reconhecidos como conhecimentos históricos; d) a valorização do exercício do pensamento; e) a intencionalidade no recorte de conteúdos; f) a correspondência do objeto de ensino com as necessidades individuais, considerando as diferenças existentes entre os alunos; g) a igualdade na oportunidade de aprendizagem como elemento necessário; h) o processo de desenvolvimento de funções cognitivas; i) a contribuição da tecnologia educacional para a apropriação dos conceitos científicos.

Ao executar a avaliação dos relatórios resultantes desta atividade, a SEED identificou o que chamou de “equivocos de interpretação conceitual”, que buscou ponderar em virtude da complexidade do texto indicado (de Marta Sforni), mas sem abrir mão da concepção que o sustenta:

[...] o tema proposto pela semana pedagógica de julho nos levou a perceber que a discussão sobre o binômio ensino-aprendizagem pode correr o risco de não estar na centralidade do trabalho pedagógico na escola, e também da própria fundamentação teórica que sustenta grande parte da formação inicial e continuada do professor. Essa insuficiência na formação manifestou-se e manifestou-se na dificuldade em transpor a compreensão teórica sobre

a concepção de ensino-aprendizagem para a prática docente, bem como na própria dificuldade em entender as bases conceituais sobre uma opção teórico-prática (PARANÁ, 2010, p. 8).

Por meio do texto “Semana Pedagógica 2010: as necessidades da escola a partir de seus limites e avanços”, apresentado no documento orientador da Semana Pedagógica de Janeiro de 2010, a SEED buscou instrumentalizar os professores para a superação de tais equívocos. Neste texto, a opção por uma pedagogia de base crítica e pelo currículo disciplinar foi reafirmada, e, com maior ênfase, a concepção de ensino-aprendizagem fundamentada na teoria Histórico-Cultural foi defendida, com destaques à diferença epistemológica entre ela e o Construtivismo³¹.

Também de forma bastante clara o referido texto destaca novamente o posicionamento da SEED em favor de uma escola pública que promova o acesso ao conhecimento histórico, científico, artístico e filosófico, possibilitando que o aluno tenha condições de analisar a sociedade atual em suas contradições, instrumentalizando-o para transformar sua prática social, e não meramente adaptá-lo às demandas de mercado.

Desta forma, na tentativa de tomar a aprendizagem como elemento central do processo educativo e de avançar na discussão sobre a concepção que sustenta o processo de ensinar e aprender, bem como, na necessidade da escola em se organizar em suas prioridades e desafios, a SEED propôs às escolas “um olhar sobre o seu interior” (PARANÁ, 2010, p. 17), encerrando as discussões que versaram diretamente sobre a Organização do Trabalho Pedagógico dentre as Semanas Pedagógicas que analisamos. Deu cabo a tal exercício através da apresentação de uma série de textos dos diversos departamentos e coordenações da SEED, incluindo as referências dos textos utilizados nas Semanas Pedagógicas anteriores, que deveriam servir de base para a análise de até três temas, elencados

³¹ Duarte (2006) analisa a tendência, que adquiriu certo vigor nos últimos anos, de interpretar as ideias de Vigotski numa ótica que as aproxima a ideários pedagógicos centrados no lema “aprender a aprender”. Para o autor, “a aproximação entre as idéias vigotskianas e as idéias neoliberais e pós-modernas não pode ser efetuada sem um grande esforço por descaracterizar a psicologia deste autor soviético, desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista. Esse esforço é realizado de diferentes maneiras, das quais podemos destacar duas que, embora distintas, não são necessariamente excludentes: 1) aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget; 2) interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas, bastante a gosto do niilismo pós-moderno (DUARTE, 2006, p. 2).

pelo coletivo da escola, considerando como foco o processo de ensino-aprendizagem e as necessidades da escola para fundamentar sua prática visando maior qualidade do ensino. Embora a escola tivesse liberdade nesta escolha, houve a sugestão dos seguintes temas: a) função social da escola; b) organização do trabalho pedagógico; c) educação e trabalho; d) conselho de classe; e) dados educacionais; f) inclusão; g) educação básica; h) desafios educacionais contemporâneos; i) articulação de atividades curriculares; j) diversidade; k) gestão escolar. Este último item sugerido corresponde à nossa quarta categoria de análise, da qual trataremos na próxima subseção.

Acreditamos que a opção utilizada no documento em sugerir alguns temas para discussão, ainda que tenha ficado em evidência a liberdade da escola em elencá-los, possivelmente influenciou a escolha realizada pelos profissionais da educação. Tal fato é mais um elemento demonstrativo de que a autonomia apregoada às escolas pela SEED foi restrita e significativamente cerceada pelos direcionamentos definidos no âmbito da Secretaria.

Já a opção pela defesa de uma concepção de ensino-aprendizagem pautada na Teoria Histórico-Cultural, fundamentada na escola de Vigotski é coerente com a intenção de desenvolvimento de um processo educativo que supere a lógica mercadológica e o modelo neoliberal na definição de seus meios e fins.

4.2.4 Gestão Escolar

Os trabalhos das Semanas Pedagógicas ocorridas entre 2006 e 2010 que analisamos e que envolveram diretamente o estudo e a discussão sobre Gestão Escolar estiveram pautados na perspectiva da gestão democrática e da escola como espaço de construção da democracia. Além da tentativa em evidenciar tais conceitos, os textos e atividades propostos concentraram-se em dois pontos principais: a elaboração do Plano de Ação da Escola e o papel dos funcionários não-docentes como educadores.

É comum aos documentos analisados o princípio de que a escola deve ser gerida visando atingir um objetivo principal, que a tornaria de fato um espaço democrático: a garantia da socialização do conhecimento sócio-histórico. Trataremos primeiramente desta questão.

Na Semana Pedagógica de fevereiro de 2008 a SEED propôs discussões em torno da organização pedagógico-administrativa das escolas. No texto titulado “Gestão democrática e planejamento participativo: alguns apontamentos para a organização da escola pública em sua função social”, de autoria da CGE, a histórica dualidade estrutural que permeia a organização da educação brasileira foi abordada, apontando um movimento em que diferentes qualidades de educação são ofertadas para diferentes sujeitos sociais. Diante desta realidade, o texto afirma que a escola – especialmente a pública – passou a ser compreendida como um espaço possível de articulação de novas relações para os sujeitos que dela fazem parte e, portanto, um espaço de síntese da construção da democracia social e política, por meio da socialização do saber histórica e socialmente produzido pela humanidade.

Este pensamento esteve também presente no documento orientador da Semana Pedagógica de janeiro de 2010, no qual a SEED defendeu a ideia de que a democracia na escola deveria fundar-se, sobretudo, na socialização do conhecimento, uma vez que “é democrático que o conhecimento possa ser para todos” (PARANÁ, 2010, p. 18).

No texto “Gestão democrática e planejamento participativo: alguns apontamentos para a organização da escola pública em sua função social”, já mencionado, e no texto “Construção da autonomia da escola”, ambos de autoria da CGE e que compõem o documento orientador da Semana Pedagógica de fevereiro de 2008, são abordados também, como princípios da gestão democrática, os conceitos de participação, planejamento e autonomia.

Sobre a participação, o documento evidencia a defesa de que a gestão democrática na escola pública deveria valorizar que seus segmentos constitutivos fossem ativos, fortalecendo as instâncias colegiadas, como o Conselho Escolar, a APFM e o Grêmio Estudantil. O texto fez referência positiva à LDB 9394/96 no que diz respeito à Gestão Democrática, citando seu Artigo 14 ao estabelecer que

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Abordando a questão do planejamento, o mesmo documento orientador destaca que a definição das ações no coletivo escolar deveria ser guiada de forma racional, intencional, estruturada e coordenada, por meio da qual seriam propostos objetivos, ações e suas formas de provimento e avaliação. Neste sentido, pontua ainda que

Organizar as ações da escola pública hoje demanda, compulsoriamente, o esforço coletivo em definir e participar dos processos decisórios, e ainda que estes processos nem sempre possibilitem a participação integral dos sujeitos escolares, entender a necessidade de se fazer representado nos órgãos colegiados (PARANÁ, 2008, p. 4, grifos nossos).

No que se refere à autonomia, há elucidação, também no documento orientador da Semana Pedagógica de fevereiro de 2008, do entendimento de que a autonomia da escola seria marcada, em sua relação macro, por sua dependência com o sistema de ensino. Já no plano micro, ter e exercer a autonomia implicaria em poder pensar nas formas de definição, organização, realização, avaliação das atividades realizadas no interior da escola. “Assim, passa a ser uma autonomia de definição de objetivos, de processos, de formas e de avaliações do processo” (PARANÁ, 2008, p. 4).

Percebemos aqui, novamente, que o conceito e as ações da SEED com relação à autonomia foram caracterizados de forma restrita, abarcando apenas alguns aspectos do trabalho pedagógico, o que denota que tiveram a finalidade maior de desconcentração de tarefas, mantendo centralizadas as decisões.

Fazendo referência à Constituição de 1988, que estabelece como princípios básicos “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e a “gestão democrática do ensino público”, o referido documento advertiu que as concepções de autonomia que permeiam o âmbito escolar são diversas e ganham ainda mais interpretações na prática escolar. Dessa forma, buscando adotar determinada concepção, pautada nas ideias de Leite e Peron (2003), a SEED indicou no documento que

[...] a administração escolar deve garantir ao grupo de professores condições para o exercício da autonomia pedagógica. Por autonomia pedagógica entende-se a liberdade garantida ao grupo para a tomada de decisões coletivas a respeito dos objetivos e das práticas pedagógicas, bem como de sua formação continuada, sendo que essas decisões também devem ser compartilhadas pelo pessoal administrativo. Assim, a autonomia pedagógica constitui-se como condição para o processo de gestão democrática na escola (PARANÁ, 2008, p. 9, grifos nossos).

Em nosso entendimento, há equívocos com relação à afirmação de que é função da administração escolar garantir condições para o exercício da autonomia pedagógica, uma vez que é papel primeiro da SEED, na condição de provedora da educação pública estadual, garantir mecanismos para que tal autonomia se efetive. A administração escolar, como instância micro, está em relação de dependência com a instância macro – a SEED – no provimento das condições materiais necessárias para o trabalho pedagógico, como a destinação de tempo e remuneração adequados. A garantia de condições para o exercício da autonomia pedagógica também perpassa por essa dependência, não podendo ser entendida, portanto, como função exclusiva da administração escolar.

Ainda em Fevereiro de 2008, depois de realizarem a leitura e discussão dos conceitos de que tratamos até aqui, os profissionais foram orientados a debater temáticas e analisar os dados da escola sobre: a) Desempenho dos Alunos; b) Programas e Materiais de Apoio Pedagógico da Escola, c) Conselho de Classe; d) Distribuição de aulas/turmas; e) Formação Continuada; f) Relação Escola-Comunidade; g) Instâncias Colegiadas; h) Vinculação e Aplicação de Recursos Financeiros nas Unidades Escolares. Tal debate foi proposto em virtude do entendimento de que uma gestão efetivamente democrática deve realizar o exercício contínuo de avaliação da organização do trabalho pedagógico da escola, considerando sua relação com a práxis.

O exercício final da Semana Pedagógica de Fevereiro de 2008 foi a elaboração, por todos os profissionais da educação, do Plano de Ação da Escola. Dentre os anexos que acompanharam o documento orientador das atividades, constava um modelo de sistematização do Plano de Ação. Tal modelo consistia em uma tabela composta por cinco colunas, que remetiam, respectivamente, às seguintes questões: 1) tópicos discutidos (relativos à atividade que mencionamos no parágrafo anterior, com o detalhamento de cada um dos temas); 2) problemas levantados; 3) ações da escola em 2008 diante dos problemas levantados; 4) período de realização das ações; e 5) responsáveis pela execução. Apesar da extensão, consideramos pertinente apresentar aqui os tópicos discutidos em sua totalidade:

Projeto Político-Pedagógico;
 Regimento Escolar;
 Instâncias Colegiadas: Grêmio Estudantil/ APMF/ Conselho Escolar/ Auto defensor/ APAF;
 Entidades externas;
 Planejamento Participativo;
 Cumprimento do Calendário Escolar em dias letivos e horas-aula;
 Relação Escola-Comunidade;
 Programa Paraná Alfabetizado;
 Proposta Pedagógica Curricular/Plano de trabalho docente;
 Avaliação escolar;
 Conselho de Classe;
 Hora-atividade;
 Recuperação de estudos;
 Sala de Apoio/ Sala de Recursos;
 Registro e acompanhamento de alunos incluídos;
 Reuniões Pedagógicas/ Semanas Pedagógicas;
 Enfrentamento a evasão;
 Jornadas Pedagógicas;
 Grupos de Estudos;
 DEB Itinerante;
 Simpósios/ Seminários/ Encontros/ Cursos PDE/GTR;
 Produção de material (Folhas/OAC);
 Projetos específicos da escola;
 Semana cultural e esportiva;
 Programas Institucionais da SEED: FERA/ ComCiência/ JOCOPs/ CELEM;
 Educação do Campo;
 Desafios educacionais contemporâneos: educação ambiental, sexualidade, enfrentamento a violência nas escolas, prevenção ao uso indevido de drogas, educação fiscal, História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
 Materiais e ambientes didático-pedagógicos: Laboratório de Ciências e de Informática/ TV Paulo Freire, TV Pendrive, acervo da biblioteca, Livro Didático Público;
 Recursos financeiros: Fundo Rotativo/PDDE;
 Outros (PARANÁ, 2008, p. 28-29)

Ao final da sistematização do Plano de Ação da Escola, todos os profissionais deveriam assinar o documento, com identificação do segmento a que pertenciam: equipe docente, equipe pedagógica, equipe diretiva, ou agentes educacionais. Com exceção das Semanas Pedagógicas de Julho de 2008 e de Julho de 2009, todas as edições posteriores à de Fevereiro de 2008 indicaram como atividade a revisão e readequação do Plano de Ação da Escola.

Outro elemento que observamos ter recebido destaque no que se refere à gestão da escola diz respeito ao papel dos funcionários não-docentes como educadores. Já na primeira edição das Semanas Pedagógicas que analisamos, de fevereiro de 2006, houve a indicação de trabalhos que visaram elucidar as formas de participação e contribuição dos funcionários não-docentes em atividades como, por exemplo, a elaboração do PPP da escola e das propostas curriculares que o integram. A perspectiva de trabalho democrático foi tomada como justificativa pela

SEED para o envolvimento dos funcionários neste processo, que anunciou a tentativa de

[...] contemplar a participação de toda a comunidade escolar sob a perspectiva da gestão democrática, envolvendo, de forma mais sistemática, os funcionários nas discussões voltadas a organização do currículo e as práticas pedagógicas, entendendo que o espaço escolar e, por conseqüência, o processo de ensino e aprendizagem, não se resumem inteiramente no espaço da sala de aula (PARANÁ, 2009, p. 8, grifos nossos).

Como referência para a compreensão e o debate sobre esta questão, foram indicados os seguintes textos para a leitura, entre a Semana Pedagógica de Fevereiro de 2006 à de Fevereiro de 2007: a) “Educadores e Educandos: tempos históricos”, de M. A. Silva; b) “Funcionários das Escolas Públicas: educadores profissionais ou servidores descartáveis?”, de J. Monlevade; c) “A escola pública como espaço da educação de qualidade, o papel dos funcionários como educadores, e identidade profissional e PPP”, textos integrantes do material elaborado para o PROFUNCIÁRIO (Curso Técnico para a Formação dos Profissionais da Educação - programa do Governo Federal); d) “A reforma do estado brasileiro: a gestão da educação e da escola”, de Luiz Fernandes Dourado.

De maneira geral, os textos abordaram algumas questões conceituais fundamentais com relação à educação e, mais especificamente, à escola pública. Além disso, instigaram de forma mais vigorosa a reflexão a respeito do papel dos funcionários na educação; sobre sua explicitação no PPP da escola, sobre seu papel na garantia da gestão democrática da escola e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Na seqüência finalizaremos esta seção com a avaliação dos elementos que levantamos até aqui sobre as Semanas Pedagógicas ocorridas entre 2006 e 2010.

4.3 AVALIANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS – EM BUSCA DE UMA RESPOSTA

É chegada a hora de respondermos ao problema que levou a frente o desenvolvimento desta pesquisa. Diante dos elementos levantados, buscamos nesta subseção sintetizar a compreensão que pudemos construir sobre a pergunta: o discurso oficial presente nos documentos orientadores das Semanas Pedagógicas

promovidas pelo governo do Estado do Paraná, no período de 2006 a 2010, é coerente com a intenção anunciada de superação do modelo educacional fundamentado no modelo neoliberal?

Cumpramos assinalar novamente que estamos submetidos a certos limites e possibilidades, já que nossa investigação, no que pese a tentativa de contextualizá-la, foi realizada dentro de um recorte específico da política educacional do Estado do Paraná. Portanto, reafirmamos que nosso olhar está direcionado para a compreensão sobre a contribuição das Semanas Pedagógicas para a superação do modelo neoliberal na organização da educação pública. Em virtude disso foi que submetemos os documentos que as orientaram à avaliação, buscando compreender, neste momento, se de fato a SEED traçou caminhos capazes de viabilizar a superação pretendida. Novamente esclarecemos que os documentos orientadores das Semanas Pedagógicas são representativos do rumo que a gestão do governador Requião pretendeu dar à educação paranaense e, por isso, tomamos-nos como objeto de interpretação.

A resposta a que chegamos sobre nosso problema de pesquisa demonstra que o discurso oficial veiculado pelos documentos orientadores das Semanas Pedagógicas esteve permeado por um caráter contraditório, o que é compreensível para um processo que busca contraposição, sobremaneira quando pensamos em termos de políticas educacionais. Tal contradição se revela no fato de que, no processo que analisamos, estiveram presentes, de forma concomitante, elementos capazes de contribuir com a superação do modelo educacional fundamentado no modelo neoliberal, portanto coerentes com a intenção anunciada; e, elementos que desfavoreceram tal possibilidade, portanto incoerentes com a intenção anunciada. Começamos pelas contribuições.

O que pudemos observar como uma característica essencial do trabalho proposto nas Semanas Pedagógicas, foi a centralidade dada à concepção sobre a função social da escola, materializadas, sobretudo, nas discussões sobre currículo, mas também presentes nas demais categorias que analisamos. A defesa de uma escola organizada em favor das classes populares, em que a essência do trabalho se daria na garantia de socialização do conhecimento fruto da construção sócio-histórica, constituiu-se no alicerce de todo o trabalho desenvolvido nas dez edições das Semanas Pedagógicas abarcadas em nosso estudo.

Portanto, podemos dizer de forma geral que, na medida em que as Semanas Pedagógicas estiveram voltadas para a defesa da escola pública como espaço de socialização do conhecimento sócio-histórico, para que os sujeitos tenham condições de atuar de maneira mais consciente em uma sociedade cada vez mais excludente, foram coerentes e contribuíram com a intenção de superação do modelo educacional fundamentado no modelo neoliberal.

Lembramos que a educação compatível ao neoliberalismo

[...] incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos 'recursos humanos' para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo (BIANCHETTI, 2001, p. 94).

Analisando essa questão na esteira da história recente da política educacional paranaense, podemos afirmar que as Semanas Pedagógicas não somente se contrapuseram à concepção de escola dominante no período de consolidação do neoliberalismo no Estado, como, para tanto, resgataram o cerne da Pedagogia Histórico-Crítica que foi assumida como tendência pedagógica oficial da educação paranaense na década de 1980.

Isto possui um significado importante, pois a Pedagogia Histórico-Crítica caracteriza-se exatamente como uma tendência pedagógica que busca contraposição ao modelo de educação submetido às regras de mercado e, dessa forma, às regras do capital, que constituem a base do modelo educacional fundamentado no modelo neoliberal. Trata-se de ambicionar uma educação que não seja adaptadora, reprodutora da situação vigente, mas sim transformadora, indo de encontro aos interesses do grande contingente da sociedade brasileira ao propiciar “a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2005, p. 15).

Em decorrência deste posicionamento assumido pela SEED, outras posturas, como, por exemplo, a forma de conceber o PPP, merecem destaque. Entendemos que as orientações da SEED nesta gestão superaram o encaminhamento dado ao PPP no início da década de 1990, curiosamente quando o governador do Estado era, também, Roberto Requião. Naquela época, em que se iniciou o anúncio da ruptura com a orientação pedagógica oficial até então vigente

mediante a Pedagogia Histórico-Crítica, o PPP foi meramente concebido como um instrumento capaz de resgatar o papel ativo das instituições escolares, estimulando o desenvolvimento de seus “espaços de criatividade” (FIGUEIREDO, 2001, p. 120-121).

A partir de 2003, as ações da SEED em torno da reelaboração do PPP pelas escolas denotaram-lhe o caráter de instaurador dos princípios que estabelecem a defesa da apropriação do conhecimento, servindo como expressão da organização do trabalho pedagógico e, portanto, da essência da escola partindo da concretude dos seus sujeitos. As orientações quanto à sua reelaboração possibilitaram ao coletivo escolar pensar a instituição em suas diferentes dimensões e reforçaram seu cunho democrático ao enfatizar a importância de sua construção coletiva, publicização e revisão periódica. Tais elementos são demonstrativos de que houve aprimoramento quanto à concepção do PPP que se estabeleceu na década de 1990, sendo, também, coerente com a superação pretendida pela SEED a partir de 2003.

Além disto, os documentos orientadores das Semanas Pedagógicas que analisamos permitem observar também a preocupação com a essência do trabalho pedagógico, manifesta na ênfase aos trabalhos em torno da temática Currículo em relação às demais categorias. O destaque em torno da discussão curricular é compreensível, uma vez que, na concepção sobre a função social da escola defendida pela SEED, o currículo cumpre papel primordial por elencar os conteúdos e as formas, intencionalmente selecionados, com os quais a escola garantirá a socialização dos saberes sócio-históricos.

Daí emerge a prioridade estabelecida pela SEED quanto à organização do processo de elaboração das novas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná. Novamente aqui temos não apenas uma contraposição quanto às políticas curriculares com influência neoliberal, como uma retomada dos princípios do Currículo Básico desenvolvido no contexto em que a Pedagogia Histórico-Crítica veiculou como tendência educacional do Estado do Paraná. O texto introdutório que compõe a versão final das DCEs estabelece essa relação, como demonstra a transcrição:

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico.

Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até quase o final daquela década.

Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular, porém, duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra metodologia de construção, por meio da qual a discussão contou com a participação maciça dos professores da rede. Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas (PARANÁ, 2008b, p. 19, grifos nossos).

Neste sentido, entendemos que houve coerência entre a concepção e as ações em torno da questão curricular assumidas pela SEED com relação à intenção de superação anunciada.

Quanto à Organização do Trabalho Pedagógico, destacamos que a defesa da concepção de ensino-aprendizagem centrada no referencial teórico de Vigotski é coerente com a opção pela organização de uma educação pública baseada nos preceitos das teorias críticas. Neste sentido, Verdinelli (2007, p. 47) explica que, para Vigotski,

[...] as funções psíquicas do sujeito são constituídas por meio de apropriação da cultura humana, pela interação interpessoal. Portanto, o desenvolvimento cognitivo dar-se-á nas interações com o adulto ou parceiro mais experiente, uma vez que o sujeito se desenvolve à medida em que é ajudado por um adulto; ele se apropria da cultura que a humanidade produziu.

Ao orientar os profissionais da educação quanto à elaboração do Plano de Trabalho Docente e do Plano de Ação da Escola, a SEED lançou mão desses dois instrumentos que, potencialmente, podem auxiliar na construção da escola pública como um espaço de democracia. Ambos os instrumentos constituem-se em formas de publicização do planejamento das ações da instituição no que tange aos aspectos administrativos e pedagógicos e permitem, por meio do

acompanhamento sistemático dos objetivos que vêm ou não sendo alcançados, a mobilização da comunidade escolar em busca de aprimoramento.

No que se refere à Gestão Escolar, o incentivo e a valorização quanto à atuação das Instâncias Colegiadas das escolas, bem como o intenso trabalho em torno da compreensão do papel dos funcionários não-docentes como educadores, são elementos fortalecedores da gestão concebida como democrática e, portanto, compatíveis com a linha teórica assumida pelo governo paranaense.

No entanto, fazemos aqui uma ressalva. Pudemos perceber que as discussões e indicações em torno da temática Gestão Escolar presentes nos documentos analisados, revelaram que, apesar da ênfase na importância de que a escola seja regida por princípios democráticos, a autonomia concedida pela SEED às instituições não passou de uma autonomia restrita, circunscrita a alguns aspectos do trabalho pedagógico. Esta mescla de concepções e ações incoerentes entre si resultou na característica de uma gestão em que a desconcentração de tarefas esteve acompanhada da centralização das decisões.

Ponderamos que a SEED possa ter optado por atuar de maneira centralizadora com o intuito de “tomar as rédeas” de uma política educacional, e sua decorrente orientação pedagógica, que havia sido negligenciada pela gestão anterior e sobre a qual manifestaram intencional superação. Contudo, o papel bastante centralizador em relação às indicações e orientações para a escola no seu fazer cotidiano tornou a gestão consideravelmente controladora, característica que deve necessariamente ser superada quando a gestão democrática é assumida como princípio. Este direcionamento é prejudicial à construção da democracia nas escolas e à conquista de autonomia intelectual de seus profissionais, sendo também desfavorável à superação do modelo educacional fundamentado no modelo neoliberal.

Agora partimos para outro elemento presente nos documentos orientadores das Semanas Pedagógicas que observamos desfavorecer a possibilidade de superação pretendida.

Não podemos nos esquecer que o Estado do Paraná está circunscrito a uma realidade muito mais vasta que os limites de seu próprio território e, dessa forma, submetido aos jogos políticos e econômicos que se configuram neste contexto amplo. Também não podemos ignorar que a política é,

essencialmente, conflituosa e palco de disputas que nem sempre são tratadas de forma explícita e estritamente direcionadas ao interesse coletivo.

Feitas essas observações, apresentamos nosso entendimento de que algumas abordagens presentes nas Semanas Pedagógicas são indicativas da preocupação muito mais política que pedagógica da gestão, uma vez que, em vários momentos, foram mais insistentes nas críticas contundentes às ações de seu opositor do que na defesa e no esclarecimento de quais seriam suas próprias concepções. Ainda que a caracterização do direcionamento das políticas educacionais da gestão anterior fosse necessária ao esclarecimento das opções que a SEED faria a partir de então, não podemos ingenuamente supor que tais abordagens estavam desprovidas da intenção política eleiçoeira.

Tal fato tornou-se evidente e gerou polêmicas, conforme notícia veiculada no *site* da APP-Sindicato (2011), que se refere especificamente à Semana Pedagógica de Julho de 2006:

Os materiais distribuídos às escolas pela Secretaria da Educação para a semana pedagógica gerou bastante polêmica entre professores e funcionários de escolas. Em especial pela análise parcial das políticas educacionais, louvando as medidas adotadas no governo Requião sem avaliar com seriedade a realidade atual.

[...] A coligação de Osmar Dias para o governo do Estado entrou com pedido de cassação da candidatura de Roberto Requião porque considerou o material como de campanha eleitoral. O TRE ainda não se pronunciou sobre o pedido.

A ação está fundamentada no texto assinado pela superintendente da SEED Yvelise Arco-Verde, em que descreve as ações do atual governo na área e faz comparações com o governo de Jaime Lerner, que antecedeu Requião.

Mediante o conteúdo podemos inferir que anunciar e levar adiante a tentativa de superação do modelo educacional fundamentado no modelo neoliberal e consolidado na gestão anterior pode ter sido uma decisão orientada mais pela disputa na arena política que pelo significado político-pedagógico. Ou seja, dentro destes elementos de contradição, podemos inferir que a tentativa em superar a educação neoliberal pode ter sido motivada não só por seu aspecto favorável ao desenvolvimento de uma educação adequada aos interesses populares, mas também em nome do combate à política educacional do partido opositor. Desta forma, a materialização da superação é prejudicada, pois esta postura fere não só a legitimidade das ações e intenções, como também perpetua o caráter cíclico de

alternância e descontinuidade de políticas educacionais atreladas a políticas de governo e não de Estado.

Portanto, podemos dizer que, na medida em que a SEED, nos documentos orientadores das Semanas Pedagógicas, priorizou questões políticas em detrimento às pedagógicas, sendo mais insistente na crítica das ações tomadas na gestão anterior do que na defesa e no esclarecimento de suas próprias concepções, acabou abalando a credibilidade da proposição de superação do modelo educacional fundamentado no modelo neoliberal.

Considerando ter abarcado todos os aspectos significativos que atuaram como elementos favoráveis e desfavoráveis à superação do modelo educacional pautado nas tendências neoliberais, encerramos esta seção. Na seqüência desenvolvemos nossas considerações finais, onde buscamos rearticular os elementos que caracterizaram o movimento da política educacional paranaense ao longo das três últimas décadas abordados nesta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – SUPERAÇÃO DA SUPERAÇÃO

As nossas considerações finais abrem espaço para novas reflexões. Para tanto, partimos da síntese do caminho que percorremos, esclarecendo algumas impressões que nos marcaram durante essa trajetória. Cabe destacar que a história recente da política educacional paranaense, considerando as últimas três décadas abarcadas em nossa análise, foi marcada por tentativas sucessivas de superação quanto à orientação político-pedagógica vigente, num movimento consonante à alternância de governos de diferentes partidos políticos no poder.

O primeiro momento de busca por superação que analisamos, corresponde à tentativa de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica como orientação pedagógica oficial do Estado. Tratava-se, na época, de superar todo um contexto de regime ditatorial e promover a transição para o regime democrático e a Pedagogia Histórico-Crítica, formulada na esteira desse processo, configurava-se em uma base teórica condizente com a demanda pela democratização da sociedade.

Lembramos que, nesta situação, o anúncio de uma proposta pedagógica subsidiada nas teorias críticas por parte do Estado do Paraná, não foi suficiente para atingir a revolução que se esperava no setor educacional. Nossa compreensão do fato é que o direcionamento das políticas educacionais em torno da Pedagogia Histórico-Crítica foi assumido, naquela ocasião, como uma medida estratégica na luta pela consolidação no poder – já que tal concepção estava na direção dos pensamentos que efervesciam na época – sem um caráter de intencionalidade real de implantação desta corrente teórica.

O segundo momento de busca por superação, a partir do início da década de 1990, diz respeito à reorganização do modelo educacional adotado pelo Estado em torno do modelo neoliberal. Tal realidade não ficou circunscrita apenas ao aspecto educacional, mas promoveu uma reconfiguração de todo o Estado, em consonância com os rumos que seguia a política nacional e internacional, em especial ditada pelos organismos internacionais para os países em desenvolvimento.

Avaliamos que a opção de fundamentar o modelo educacional do Estado nos preceitos do modelo neoliberal resultou em muitos elementos de retrocesso no que tange à construção de uma educação de qualidade, na

perspectiva dos interesses populares. Os acordos de financiamento com agências multilaterais como o BID e o BIRD, a minimização da responsabilidade do Estado na manutenção da educação pública, a precarização do quadro de recursos humanos, e o caráter superficial e distorcido dado às políticas de formação continuada, são alguns dos elementos demonstrativos dos efeitos da implantação da lógica de mercado coerente aos interesses do capital na organização da educação pública no Paraná.

O terceiro momento de busca por superação, iniciado em 2003, esteve relacionado à contraposição ao modelo educacional fundamentado no modelo neoliberal. Buscamos avaliar essa tentativa de superação considerando os elementos levantados na análise das Semanas Pedagógicas, contextualizados com as demais ações executadas durante a gestão que se iniciava a partir de então.

Observamos que a política educacional desenvolvida foi capaz de ultrapassar o plano meramente intencional em alguns aspectos. Como exemplo disso, temos: a retomada da oferta, manutenção e expansão da educação profissional no Estado; a elevação do montante de recursos investidos em educação de 25% para 30% de toda a arrecadação estadual; a melhoria quanto aos recursos humanos, com a realização de concursos públicos e aprovação de planos de carreira; a viabilização de programas de formação continuada não mais promovidos pelo setor privado e com centralidade nas discussões sobre a práxis escolar, superando o trabalho meramente motivacional e sensibilizador.

No que se refere especificamente às Semanas Pedagógicas desenvolvidas neste contexto, compreendemos que na medida em que se voltaram à defesa da escola pública como espaço de socialização do conhecimento sócio-histórico segundo a perspectiva dos interesses populares, foram coerentes e contribuíram com a intenção de superação do modelo educacional fundamentado no modelo neoliberal.

Contudo, a contradição esteve presente durante toda a gestão e se manifestou, principalmente, nos momentos em que o jogo político foi sobressalente ao interesse pedagógico. Assim, não temos como deixar de supor que a tentativa em superar a educação neoliberal pode ter sido motivada não pela consciência da necessidade de desenvolvimento de uma educação adequada aos interesses populares, mas em nome do combate político e luta pelo poder.

Os documentos orientadores das Semanas Pedagógicas evidenciaram esta contradição na medida em que neles foram priorizadas questões políticas em detrimento às pedagógicas, apresentando com maior ênfase a crítica contundente às ações tomadas na gestão anterior do que a defesa e o esclarecimento das concepções que estariam em vigor a partir de 2003. Entendemos que tal fato abalou a credibilidade da proposição de superação do modelo educacional fundamentado no modelo neoliberal.

Diante disto, percebemos que as sucessivas tentativas de superação permearam e continuam permeando a história recente da educação paranaense. O que isto nos denota? Denota que ainda não há continuidade na definição dos rumos políticos a que são submetidas as orientações para a educação no Estado. Ou seja, o Paraná ainda não possui um projeto de Estado para a educação, continuando a conduzir sua política educacional pela alternância de propostas de governo, subsidiadas na ideologia dos respectivos partidos políticos que estes representam.

Sendo assim, a educação não tem sido aprimorada em função da ausência de continuidade. E não se trata aqui da ausência de continuidade em virtude do amadurecimento de ideias e concepções ou da capacidade de crítica e autocrítica dos governantes e seus partidos. Trata-se de uma descontinuidade que é fruto da disputa política, que assume como primordial a busca pela manutenção de poder e esgota-se nisso. Assim, decisões são tomadas de acordo com o interesse político e não com o necessário aperfeiçoamento pedagógico, que seria capaz de promover uma educação efetivamente de qualidade e articulada às necessidades das classes populares.

Finalizamos nossa dissertação com um alerta: vivenciamos o início de uma nova gestão no governo do Estado do Paraná, com a eleição de Carlos Alberto Richa pelo PSDB, popularmente conhecido por “Beto Richa”, que se caracteriza como oposição à anterior, de Roberto Requião.

É um novo tempo de superação da superação que se inicia?

Com certeza, a superação primordial de que necessitamos é a da descontinuidade de ações motivadas estritamente por razões eleiçoeiras. Não se trata de defender a manutenção das políticas como elas são/estão. Nossa defesa é de que o amadurecimento de ideias, de concepções e o aperfeiçoamento pedagógico devem sobrepor, obrigatoriamente, os interesses vinculados exclusivamente à disputa pela manutenção do poder na definição dos rumos da

educação pública. Somente quando atingirmos essa superação teremos condições reais de organizar um sistema de educação de efetiva qualidade e que atue, essencialmente, em favor das classes populares. Neste sentido, precisamos superar processos e percursos que nos impedem de construir e implementar democraticamente um projeto para a educação do Paraná.

REFERÊNCIAS

ANACLETO, Helen. **Assembléia Legislativa vai avaliar contrato de TVs laranja.** In: <http://www.jornalcomunicacao.ufpr.br/node/6549>. Acesso em: 30 jan 2011.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação Produtiva e Mudanças no Mundo do Trabalho numa Ordem Neoliberal. In: PARO, Vitor H.; DOURADO, Luiz Fernando. **Políticas Públicas e Educação Básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

APP-SINDICATO. **Material para professores pode complicar Requião.** Disponível em : < <http://www.appsindicato.org.br/include/paginas/noticia.aspx?id=714> > . Acesso em: 10 jan 2011.

APP-SINDICATO. **Nota Pública: Desqualificar PDE é desserviço à educação.** Disponível em: <http://www.appsindicato.org.br/include/paginas/noticia.aspx?id=5110>. Acesso em: 04 jul 2011.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Introdução às Diretrizes Curriculares: Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Rede Estadual Pública de Ensino.** Curitiba: SEED/PR, 2005.

ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A Escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): Legitimação, resistências e contradições.** Campinas, SP: FE – UNICAMP [s.n.], 2007. (Dissertação de Mestrado)

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Nacional de Políticas Educacionais.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação:** Subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. Brasília: INEP, 2001.

BRUNO, Lúcia. Reorganização Econômica, Reforma do Estado e Educação. In: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi L. Fiorelli. **Educação e Estado:** as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: EDUEL, 2001.

CAVICCHIOLI, G. S.; GALLO, M. S. C.; TREVISAN, A. C. C. TV Pen drive: conceitos e publicações. In: **IX Seminário Pedagogia em Debate, IV Colóquio Nacional de Formação de Professores, Encontro Regional Sul da Anfope.** Curitiba: UTP, 2009.

CAMILLO, L. C. V. C.; GREGÓRIO, R. M. Projeto Folhas: análise de materiais didáticos escritos por professores da rede pública do Paraná. In: CELLI – Colóquio de Estudos Lingüísticos e Literários. **Anais...** Maringá, 2009.

CHIMENTÃO, Lilian K. **O Sentido da Formação Contínua para Professores de Língua Inglesa.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade Programa de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2010.

CHINI, Marli A. L. A construção pedagógica dos anos 80 e 90 (do século XX) no Brasil e no Estado do Paraná e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Anais Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil.** Cascavel: UNIOESTE, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o Aprender a Aprender:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUMENIL, Gérard; LEVY, Dominique. Neoliberalismo: neo-imperialismo. **Econ. Soc.,** Campinas, v. 16, n. 1, Abr. 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cad. CEDES,** Campinas, v. 27, n. 71, abr 2007.

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

FIGUEIREDO I. M. Z. **Políticas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90**: da prioridade à “centralidade da educação básica”. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2001.

FONSECA, A. A.; MARINELLI, C. R. G. O Estado Neoliberal e as Políticas de Avaliação: relações entre a escola e o mercado. **Educação e Fronteiras**. Dourados, v. 01, n, 01, 2007.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 25, n. 86, abr. 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Rev. Bras. Educ.** 2011, vol. 16, n. 46.

GABARDO, Cleusa Valério; HAGEMEYER, Regina Cely C.. Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/PR. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 37, maio 2010.

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

GORNI, Doralice A. Paranzini. Ensino Fundamental do Paraná (1985 – 1997) – análise e perspectivas. In: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi L. Fiorelli. **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: EDUEL, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **A Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pedagogia Crítico-Social** (perspectiva histórico-cultural). S/D. Disponível em: <http://www.ucg.br/ACAD_WEB/professor/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20criticosocial.doc>. Acesso em: 27 maio 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 11-36.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da Prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **História: Geral e Brasil**. São Paulo: Atual, 2003.

MORAES, R., Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia e redefinição das relações Estado-Sociedade. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

NADAL, Beatriz G. Política Educacional Paranaense para a formação de professores: um olhar a luz dos textos políticos. In: **XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE/UFRGS, 2007.

_____. A gestão do trabalho pedagógico no contexto das políticas paranaenses. In: **VIII Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. Curitiba: PUC, 2008.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educ. Soc.** [online]. 2005, vol.26, n.90, p. 223-238.

OLIVEIRA, Maria A. **A Informática no Estado do Paraná: evolução histórica.** Monografia (Especialização em Informática na Educação). Departamento de Computação – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de Atividades: Síntese das reuniões preparatórias e seminários temáticos PEE-PR.** Curitiba: SEED, 2004.

_____. **Lei Complementar 103/2004.** Institui o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Paraná, 2004a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação – PEE PR: Uma construção coletiva.** Curitiba: SEED, 2005. (Versão preliminar).

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Estudos para a organização do trabalho pedagógico da escola.** Semana Pedagógica de Fevereiro de 2006. Curitiba: SEED, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Estudos para a organização do trabalho pedagógico da escola II.** Semana Pedagógica de Julho de 2006. Curitiba: SEED, 2006a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Reflexões para a implementação do projeto político-pedagógico.** Semana Pedagógica de Fevereiro de 2007. Curitiba: SEED, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Estudos para a organização e elaboração do plano de trabalho docente.** Semana Pedagógica de Julho de 2007. Curitiba: SEED, 2007a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Estudos para a organização e elaboração do plano de ação da escola.** Semana Pedagógica de Fevereiro de 2008. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Desafios educacionais contemporâneos e o currículo escolar.** Semana Pedagógica de Julho de 2008. Curitiba: SEED, 2008a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Curitiba: SEED, 2008b.

_____. **Lei Complementar 123/2008.** Institui o Plano de Cargos, Carreiras, e Vencimentos do Quadro dos Funcionários da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná. Paraná, 2008c.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Estudos para discussão sobre concepção de currículo e organização da prática pedagógica.** Semana Pedagógica de Fevereiro de 2009. Curitiba: SEED, 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Estudos para discussão sobre concepção de ensino e aprendizagem e a organização da prática pedagógica.** Semana Pedagógica de Julho de 2009. Curitiba: SEED, 2009a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **As necessidades da escola a partir de seus limites e avanços.** Semana Pedagógica de Janeiro de 2010. Curitiba: SEED, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Quando as políticas educacionais voltam-se para a legitimação do tempo, do espaço, e da autonomia da escola na definição de seu projeto político-pedagógico.** Semana Pedagógica de Agosto de 2010. Curitiba: SEED, 2010a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Profissional se expande no Paraná.** Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/>>. Acesso em: 30 jan 2011a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Educação básica no Paraná terá R\$ 490,5 milhões a mais em 2007.** Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/modules/noticias/article.php?storyid=29> >. Acesso em: 10 jan 2011b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Escolas Estaduais têm 97% do quadro de professores completo.** Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/> >. Acesso em: 09 fev 2011c.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Lei que torna PDE política permanente é aprovada na Assembléia Legislativa.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/>. Acesso em 01 jan 2011d.

PITON, Ivania Marini. **Políticas Educacionais e Movimento Sindical Docente: reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense.** Tese – Doutorado em Educação/UNICAMP. Campinas, SP: 2004.

PRADO JUNIOR, Caio. **Notas Introdutórias à Lógica Dialética**. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense: 1968. p.13-40.

RECH, Pedro Elói. A Formação do Professor: uma análise de Faxinal do Céu – PR. In: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi L. Fiorelli. **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: EDUEL, 2001.

SAPELLI, M. L. S. **Políticas Educacionais do Governo Lerner no Paraná (1995-2002)**. Cascavel: Gráfica Igol, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cad. Pesqui.** , São Paulo, v.37, n.130, 2007b.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES** [online]. 2008, vol.28, n.76, p. 291-312.

SEVERINO, Antonio, Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In: SILVA, Aida Maria M; et al (Orgs). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

SFORNI, M. S. de F. Os conceitos científicos na formação do pensamento teórico. In: **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM. Editora, 2004, p. 73-113.

SHIROMA, Eneida Otto; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M^a C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Isabelli Fiorelli. Fetiche e Resistência na Política Educacional no Paraná: Um estudo de caso sobre a gestão escolar e sua relação com a democratização do ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**. n. 02, set. 2007. p. 04-10.

SOUZA, Marlene Maria Raffo de. **Proposta pedagógica**: instrumento de autonomia da escola? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2003.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Rev. Bras. Educ.** , Rio de Janeiro, n. 14, maio/jun/jul/ago, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf>. Acesso em: 12 set. 2008.>

VENEZA, Jackelyne Corrêa. Revisitando as políticas educacionais do Paraná do período de 1983 a 1994. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, p. 111-124, nov. 1999.

VERDINELLI, Maria M. **Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental subsidiada pela Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural**. (Dissertação de Mestrado) Maringá, PR: PPE – UEM, 2007.