

O PERCURSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ (1980-1990)¹

Sandra Tonidandel

Introdução

Neste capítulo, apresentamos sumariamente aos leitores o percurso de institucionalização da *Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)*, no estado do Paraná, entre 1980 e 1990, quando do seu endosso formal pelo governo. Em 18 de dezembro de 1990, por meio da *Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) nº. 025/90*, a PHC foi consignada na educação pública de 1º Grau – pré-escolas às 8ª séries a época – no *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CBEP-PR)* (Paraná, 1990a, 1990b; Tonidandel, 2014). Tratava-se da segunda experiência teórico-prática com esta pedagogia no país².

Com o objetivo de contribuir com a análise em torno da questão balizadora do evento que deu origem a este livro *em que medida a PHC influenciou, contribuiu na luta pela escola pública e para pensar a prática pedagógica da educação no Paraná*, reconstituímos resumidamente as condições que permitiram aquele feito, no final de 1990. Para tanto, o leitor se depara com o resultado de um estudo teórico-documental básico, de método interpretativo materialista histórico e abordagem dialética, que foi realizado por nós, sob orientação do líder do *Grupo de Pesquisa HISTEDOPR* e prof. Dr. *Paulino José Orso* do curso de pedagogia e do *Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação* da UNIOESTE, campus de Cascavel, entre 2012 e 2014, no homônimo *Programa*.

A fontes primárias deste estudo foram levantadas nos arquivos documentais da *Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR)*, da *Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (ASSINTEC)*, da sede paranaense do *Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)*, da *Divisão de Documentação Paranaense (DDP)* da *Biblioteca Pública do Paraná* e do *Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES)*. O resultado da análise documental acerca da institucionalização da PHC na escola pública do Paraná, evidenciou uma conjuntura profundamente desfavorável aos representantes da classe dominante no governo. Naquele recorte, endossar a PHC defendida pelos representantes da

¹ Este escrito orientou nossa exposição remota síncrona na mesa *Um A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública paranaense: percursos históricos*, promovido pelo *Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, Grupo de Trabalho (GT) da Região Oeste do Paraná (HISTEDOPR)*, com sede na *Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)*, campus de Cascavel, Paraná, em 15 de setembro de 2022, transmitida pelo canal *Navegando pela Educação* no *Youtube*. Para esta publicação, alargamos nossas análises e respondemos às perguntas do público quando da ocasião da nossa fala. Ver: Tonidandel, 2022a.

² A primeira se deu em âmbito local, ainda neste estado, mas, na capital, Curitiba, entre 1980 e 1988. Conf.: Tonidandel (2022b, 2023).

classe trabalhadora foi, contraditoriamente, a impossibilidade de Álvaro Dias negar essa opção aos histórico-críticos e a garantia da sua própria sobrevivência no governo.

A Realidade Educacional Paranaense no Início da Década de 1980

Início dos anos 1980, no Brasil, o cenário educacional da escola pública de 1º e 2º Graus era escandaloso, em face dos resultados das pesquisas nessa área divulgadas por centros, fundações, instituições de pesquisas e pelos próprios governos espalhados no país. Em 1981, o periódico da *Associação Nacional de Educação (ANDE)*, em São Paulo, trouxe a público o fracasso escolar que os burocratas da classe dominante na administração da educação pública vinham produzindo, desde tempos imemoriais. Na esteira dos dados de 1979, quando mais de sete milhões de jovens de sete a quatorze anos estavam fora da escola, o país tinha chegado à realidade vergonhosa de conviver pacificamente por quase 40 anos, com 60% das suas crianças repetindo, ano após ano, as 1ª séries do 1º Grau (Poppovic, 1981), sem qualquer iniciativa para reverter o problema. Um outro estudo da *Fundação Getúlio Vargas*, divulgado no ano seguinte, acerca do aproveitamento das crianças nesse nível de escolarização, concluído em Salvador, é ilustrativo desse descaso com a educação. Aquelas escolas apresentaram níveis de repetência da ordem de 70% nas 1ª séries e de 40 a 50% nas três séries seguintes. As crianças levavam de dois a três anos para avançar de uma série a outra. Parcelas daqueles estudantes permaneciam quatro anos na mesma série, enquanto uns, já com 11 anos, não tinham condições de sair das 2ª séries (Carvalho, 1982).

No Paraná, a realidade não destoava desse quadro. O *Movimento dos Educadores do Paraná (ME-PR)*, coadunando com as análises que evidenciavam o descaso das autoridades com a educação pública no país, deram a conhecer também a situação local. Para eles, o cenário era gravíssimo ao ponto de a educação não se realizar na escola pública. A formação docente, sua valorização, a manutenção e o investimento naquela educação eram divorciados de compromissos com a histórica função social da escola contemporânea. A pré-escola era praticamente nula. Das 500 mil crianças sem esse atendimento, apenas 55.838 puderam ingressar nas escolas. Quanto à educação especial, a situação era precária e sob iniciativas descontínuas. Em 1983, dados do próprio governo admitiram o decréscimo da taxa de adequação idade-série dentre as crianças em idade escolar obrigatória, sete a quatorze anos. No início dessa década a taxa desse fenômeno tinha sido de 81,7%. No ano seguinte caiu para 78,5%, com tímida elevação em 1982, 79,1%. Nessa faixa etária, 286 mil crianças não tiveram sequer acesso à escola, em 1980. A seguir, 1981, somente entre as crianças de 7 a 9 anos, o analfabetismo predominava, 18,45% (Santos, 1998; Tonidandel, 2014).

A Emergência de um Novo Projeto de Educação Pública no Paraná no Início de 1980

No Paraná, a classe dominante tinha respondido localmente aos interesses econômicos das frações das classes dominantes nacional e estrangeiras quando da integração do Brasil ao imperialismo estadunidense. Essa inserção se deu na década de 1960, e, com isso, expandiu a industrialização brasileira, consolidando o modo de produção capitalista no decorrer das três décadas seguintes (Marini, 2000). Sob a proteção dos governos ditatoriais, a partir do golpe civil-militar de 1964, a nação tornou-se predominantemente urbana ao principiar de 1980. No Paraná, por exemplo, em 1970, 90% dos municípios paranaenses concentravam 74% da sua população nas zonas rurais. Uma década depois, quase 60% da mesma população daqueles municípios com mais de 50 mil habitantes se adensava em péssimas condições nas zonas periféricas destas cidades a disputar condições mínimas de produzir sua existência e da sua família uns com os outros (Tonidandel, 2014).

Em largas linhas, as transformações operadas, no que Marini (2000, 2017) e Dos Santos (1983, 1986) analisaram como nova divisão internacional do trabalho, após o fim da segunda Guerra Mundial (1945), atraíram a classe dominante empresarial dos *Estados Unidos da América (EUA)* à América Latina. No Brasil, encontrou uma classe dominante entorno de um desenvolvimento industrial de porte médio ávida por ampliar o poderio econômico dela, envidado na industrialização no intervalo que os EUA se ocupavam de assistir aos países em guerra, nos anos 1930. Sob a tutela dos governos militares, a classe trabalhadora foi violentamente reprimida por se manifestar contra a entrega da soberania brasileiro aos EUA. Eis, pois, que o acordo econômico entre as classes dominantes dos dois países formalizou-se com o carimbo do golpe civil-militar de 1964. Naquela conjuntura, a produção e reprodução do capital mundializado demandou a importação de implementos tecnológicos à agricultura nacional, a política de erradicação de culturas, como o café, a histórica concentração de terras oligarco-campeiras vigente, produziram milhares de trabalhadores temporários no campo. No Paraná, eram um milhão (Tonidandel, 2014).

Nas cidades, os trabalhadores submetidos à superexploração da sua força de trabalho, com salários irrisórios ao emprego da sua energia na produção experimentavam toda sorte de limitações para garantir sua existência e das suas famílias. O que predominava naquela etapa de desenvolvimento das forças produtivas, de acordo com estudos de Marini (2017), era uma brutal separação entre a estrutura produtiva e as necessidades materiais dos trabalhadores. Eles não eram inseridos ao consumo da sua própria produção, ao contrário do que ocorreu nos EUA. Com efeito, aquele sistema econômico imperialista, sob a direção da classe dominante estadunidense, agravou sobremaneira a feição destruidora daquele sistema econômico em curso. Expandiu-se, assim, o exército de reserva de

trabalhadores vinculados à indústria, sob a forma de desemprego aberto ou disfarçado a disputar postos de trabalhos com o exército de trabalhadores expulsos do campo, pelos motivos já sinalizados ao leitor.

Em tal conjuntura dramática da realidade nacional, pulularam por todos os estados greves, manifestações da sociedade civil organizada contestando aquele estado de exceção, aquela miserabilidade material e espiritual a que a classe trabalhadora estava submetida. Na luta por condições mínimas de garantir a vida, a classe trabalhadora de cada unidade federativa passou a exigir o restabelecimento da democracia, dos direitos políticos e sociais cerceados desde o golpe civil-militar. Os cenários nacional e paranaense eram muito parecidos, guardadas as particularidades deste. Instalou-se, no final dos anos 1970, uma crise econômica, política, social, cultural pelo país. Os clamores da sociedade no seu conjunto, do ME-PR pelo direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade crítica, à luz das formulações iniciais da PHC se fez notar pelas lideranças políticas a frente do *Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)*, na região (Tonidandel, 2014).

Em face do esgotamento do regime militar, da anistia decretada em 1979, do retorno ao pluripartidarismo, o PMDB catalisou aquelas demandas sociais e, na busca por destoar dos governos ditatoriais, tornou-se a principal alternativa aos candidatos da situação. Reuniu intelectuais, lideranças sociais, políticas, especialistas para construir as diretrizes do seu governo nas eleições agendadas para 1982. Prontificou-se ser o porta-voz das reformas política e econômicas inadiáveis ante ao quadro deplorável dos problemas da nação. No Paraná, a bancada peemedebista, coadunando com o programa nacional da legenda, assumiu o desenvolvimento capitalista nacionalista e autônomo, quando os reclamos pela democracia representativa foi destaque. Obteve assim esmagadora vitória no estado, alçando vários assentos no legislativo e a cadeira de governador para a gestão entre 1983 e 1986. Em 1983, o político José Richa deu início aos 12 anos ininterruptos que este partido comandou o governo no Paraná (Tonidandel, 2014).

Neste primeiro mandato da legenda, dos três subsequentes, constatamos a defesa da mudança da postura tecnocrática na educação pública na primeira gestão do PMDB. Também, a ampliação, pouco significativa, do acesso ao ensino público de 1º Grau dos filhos da classe trabalhadora. Houve melhorias estruturais nas escolas e elevação salarial dos docentes, ainda que não o suficiente. Nesse recorte, os representantes da classe trabalhadora no Estado, no *Departamento de Ensino de 1º Grau (DEPEG)*, nas assessorias especializadas à *Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR)* aspiravam instituir um novo projeto de educação que restituísse a função social crítica da escola pública, que pudesse principalmente promover uma formação capaz de tornar a população da escola pública dirigente na condução de transformações sociais necessárias à época (Tonidandel, 2014). Como o leitor já percebeu, na agenda do comitê administrador dos interesses da classe dominante, naquele governo, defendia-se a permanência do *status quo*, mesmo que na defesa do modo de produção capitalista afastado da influência imperialista, o que não foi possível (Tonidandel, 2023), quando frisaram seguir com

desenvolvimento capitalista autônomo. Em nenhum momento os representantes da classe dominante no Estado registraram que sua atuação seria na direção da superação da propriedade privada.

A restituição do processo de construção do CBEP-PR e da inserção da PHC nesse documento, revelou que a coalisão de forças da classe dominante com a classe trabalhadora, no pleito de 1982, viabilizou a modificação parcial apenas de frações da burguesia local na direção do poder político. Naquele momento, frações burguesas afastadas do Estado há cinco décadas, alçaram o poder político em equilíbrio de interesses com integrantes daquele seletor grupo, que, em tese, tinha sido varrido do governo. A manobra não exigiu complexas ações. Bastou filiar-se aos partidos com alianças com o PMDB para continuar conduzindo os recursos públicos em prol de interesses particulares no Paraná, com validação do povo mediante votação expressiva nos candidatos desse partido. Isso posto, não exige muito esforço para admitirmos que um novo projeto de educação crítica não seria viabilizado naquela gestão. Ademais, a PHC só passou a figurar dentre as teorias burguesas Tradicional, Nova e Tecnicista, em voga, a partir do final de 1984, com tal nomenclatura, conquanto suas formulações iniciais fossem de conhecimento dos educadores desde 1979 (Tonidandel, 2014).

Lilian Anna Wachowicz, recuperando aquele período situa-nos acerca do que pode ser ilustrativo do equívoco de parte do ME-PR.

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

Como se pode constar, parte do ME-PR dispensou a análise história crítica que nos previne que classe dominante e classe trabalhadora têm concepções de mundo, de gênero humano, de sociedade, por sua vez, de educação irreconciliáveis. Consequentemente, a classe dominante atuou para extrair dos representantes dos trabalhadores no governo a direção da educação pública, promovendo desmobilização, desarticulação, descontinuidade de proposições que insinuassem qualquer possibilidade de refutação ao governo e ao *status quo*. Ademais, parte substancial do ME-PR não apresentava amadurecimento teórico acerca da luta de classes no modo de produção capitalista. Para Kuiava, ocorria que,

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

Em qualquer organização social, os indivíduos, aos estabelecer suas relações, não o fazem de forma homogêneas com vista a objetivos uníssonos dentre seus integrantes. Nesse sentido, ainda que boa parte do ME-PR estivessem mais preocupado com restabelecimento de garantias trabalhistas corporativistas, aqueles professores imbuídos do desejo de superação daquela sociedade desigual, daquela formação escolar abstrata concentraram sua atuação na defesa do direito à educação laica, pública, de qualidade crítica. Naquele recorte histórico, as políticas oficiais dos governos precedentes, tinham conseguido extrair de vez a especificidade da formação humana escolar, com a institucionalização da Pedagogia Tecnista, por meio da Lei nº. 5.692/71, de reformas dos ensinos de 1º e 2º Graus. Diferente dos interesses imediatos da classe dominante empresarial, os professores partícipes das discussões da PHC na *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)* articularam-se no governo e promoveram ações para revisão dos métodos de ensino vinculados à apropriação da leitura e da escrita, uma vez que a apropriação das diferenças áreas do conhecimento científico perpassam pelo domínio dos códigos formais de leitura e de escrita para isso (Tonidandel, 2014).

Aqueles docentes, no DEPEG, com apoio de pesquisadores em torno dos problemas educacionais na *Universidade Federal do Paraná (UFPR)* promoveram, em 1984, a *I Jornada de Língua Portuguesa*. Das discussões desse evento, constataram que urgia uma revisão crítica dos objetivos e dos métodos de ensino nesta área do conhecimento primeiramente. Nasceu, por conseguinte, grupos de estudos sob assessoria científica de especialista para aplacar o problema em torno dos dominados terem condições para apropriação dos conteúdos históricos que os dominantes vinham tendo irrestritamente. Mas essas ações não se sustentaram por muito tempo. Em 1985, o governo desarticulou aquele coletivo de estudo. Trocou a direção do DEPEG e instalou o populismo religioso nessa pasta. O Grupo reprovou aquela descontinuidade, incoerência e a falta de revisão dos cursos promovidos pela SEED-PR aos professores. Desta feita, emergiu disputas e confrontos entre aqueles representantes de classes antagônicas por implantação e implementação de projetos de educação dissonantes naquele governo (Tonidandel, 2014).

Uma Nova Postura Educacional

Ao final daquele governo, a secretária de educação alinhada à classe dominante local em detrimento da indicação Lilian Anna Wachowicz vinculada à classe trabalhadora ao comando da SEED-PR, Gilda Poli Loures justificou as contradições daquela gestão. Segundo ela, o que se tinha realizado não era passível de avaliação ainda. Tratava-se de ideias iniciais, pulverizadas na literatura governamental da SEED-PR, as quais deveriam mobilizar “novas ações” (Paraná, 1986a; Tonidandel, 2014). Naquelas publicações, frisou Loures, constava o cerne da atuação do Estado. A mudança da “postura educacional” disseminada na escola, desde que a atuação docente não guardasse aproximação com ensino crítico. Em outras palavras, foi permitido aos docentes alterarem suas posturas educacionais. Nessa

direção, readmitiu-se a “anti-educação” quando promoveram o populismo religioso nas escolas, considerando que uma prática pedagógica dessa forma admite, sem constrangimentos, que há no mundo fenômenos passíveis de mistérios, ou seja, são frutos do acaso sob o selo de forças divinas. Isso posto, as mazelas sociais admitiam pseudoexplicações no âmbito das escolas que mascaravam as históricas ações da classe dominante naquele novo processo de organização internacional do trabalho e que continuava a expropriar os trabalhadores das realizações do seu próprio trabalho.

“Ousar o Possível” na Educação Pública de 1º Grau, Mas “Com a Ajuda de Deus”

Na transição de governo estadual, via sufrágio universal no final de 1986, o PMDB, ainda com vitalidade política, apesar de não ter operado grandes modificações às classes oprimidas no estado, permaneceu no poder sob o comando do peemedebista Álvaro Fernandes Dias. A gestão deste segundo governo da legenda se deu de 1987 a 1990. Com a sequência daquela legislatura, o ME-PR alimentou novo fôlego na defesa da PHC como condição para que eles recuperassem a função social da escola paranaense, promovessem uma formação crítica com vista a formar o trabalhador dirigente das suas ações no mundo. Assim, os educadores na composição do DPEG atuaram para resgatar os princípios, do começo de 1980, das proposições para revisão, resgate da função social, organização da escola pública interrompidas no governo anterior (Tonidandel, 2014).

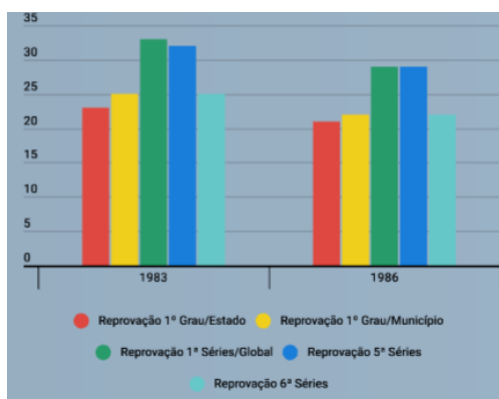
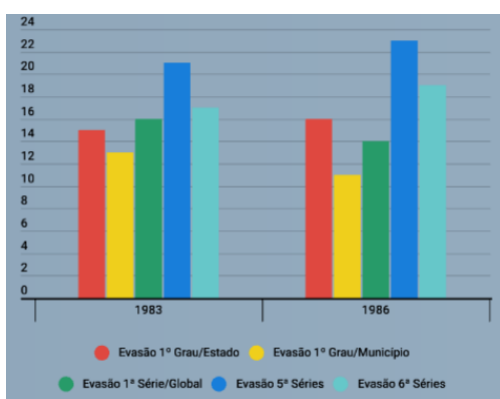
Para aqueles intelectuais, a formação humana no seio das escolas paranaense deveria se realizar de forma que o estudante ou “futuro trabalhador deve[ria] ser instruído, se realmente se pretende[sse] com firmeza a existência de uma verdadeira democracia participativa”. Nessa forma de educação, conscientizar as crianças e jovens que “aprender também implica em luta, esforço, disciplina, participação e que essa luta só tem sentido quando se persegue o objetivo de igualizar os homens em todos os níveis”. Logo, a “instrução deve estar dirigida à equiparação dos homens e não à separação em intelectuais e ignorantes” (Paraná, 1984a, p. 6).

Para aqueles defensores da formação crítica, a educação quando se tornava universal contribuía para “altera[r] a constituição de uma sociedade, e é por esse resultado que a instrução se torna um elemento político de mudança”, ressaltaram os partícipes da PHC. Quando se tratava de defender objetivos educacionais democráticos, isso demandava ações de outra ordem das que vinham sendo conduzidas no último governo, José Richa. Aquele sistema econômico-político era excludente da participação social das realizações do trabalho, como pontuamos. Ao trabalhador da educação carecia condições concretas para domínio da sua área de conhecimento, para sua qualificação e para organização, com a comunidade no entorno da escola, “vias de acesso à cultura, através de suas formas não escolares ou institucionais” (Paraná, 1984a, p. 6; Tonidandel, 2014).

A retomada dos reclamos do ME-PR adeptos da PHC, no início desse segundo governo do PMDB, já deu o tom das contradições e disputas que se seguiriam naquela gestão. Enquanto aqueles educadores reivindicavam um ensino amparado na ciência, outros alinhados ao projeto da classe dominante queriam resolver a crise educacional local com formas assistemáticas de educação. Uma revisão dos feitos do governo José Richa, entre 1983 e 1986, revelaram a dimensão dos esforços daquele governo com a educação pública paranaense. Confirmam gráficos, a seguir, com demonstrativos oficiais da evasão e da reprovação persistente na escola pública de 1º Grau, conforme demonstrou estudo da profa. Dra. Jussara Maria Tavares Pugliesi Santos (1998), acerca daquelas políticas públicas para educação.

Gráfico 1 – Índice de evasão no 1º Grau

Gráfico 2 – Índice de repetência no 1º Grau



Fonte: gráficos elaborados pela autora, de acordo com estudo de Santos (1998).

Como mencionamos, as realizações do primeiro governo do PMDB ampliaram o número de acesso da classe trabalhadora na escola pública de 1º Grau. O governo, imbuído na promoção de um capitalismo autônomo localmente, atuou por meio dos seus filiados ideológicos na direção de processos educativos alienadores da classe trabalhadora. Destarte, os dados dos gráficos ilustram a qualidade que se conquistou naqueles três primeiros anos no poder. Por meio do *Gráfico 1 – Índice de evasão do 1º Grau*, podemos ver que os índices de reprovação nas 1ª séries, reunindo todas as redes de ensino do Paraná, inclusive a particular, no primeiro ano do governo José Richa, 1983, era de 33,29%. Ao final dessa gestão, 1986, a realidade da educação pública paranaense continuava escandalizando a sociedade; ações insipientes foram feitas, do que a taxa de reprovações nas 1ª séries desceu para 29,96%. Já as 5ª séries apresentaram, respectivamente reprovações na ordem de 32,10%, em 1983, e 29,11%, em 1986. As 6ª séries na mesma toada, 25,34%, em 1983, para, na sequência apresentar irrisória queda, 22,99% (Santos, 1998; Tonidandel, 2014).

Acompanhemos agora o *Gráfico 2 – Índice de Repetência no 1º Grau*. No começo do mandato peemedebista, 1983, a reprovação no 1º Grau, nas escolas estaduais públicas, era de 23,26%. Ao final do governo, em 1986, caiu para 21%, enquanto nas escolas municipais públicas de 1º Grau, o mesmo nível de ensino revelou, respectivamente, 25,95%, em 1983, e 22,65%, em 1986. Esse fenômeno na rede estadual de 1º Grau, no mesmo período, era de 15,18% no início do governo José Richa, com tímida elevação em 1986, 16,69%, em 1986. Já as escolas municipais tiveram quedas. Em 1983, a taxa de evasão era de 13,54% e 11,50%, em 1986. A educação para as 1ª séries, no conjunto das escolas do estado, apresentou 16,20% de evasão, em 1983. No fim do governo, 1986, o índice era de 14,93%. As 5ª séries, em 1983, contavam com 21,54% de reprovações, em 1983 e 23,81%, ao fim daquele governo, 1986. Nessas condições, as 6ª séries que apresentaram 17,74% de reprovações, em 1983, ao final da gestão Richa chegou a quase 20 % de evasões, 19,61%, em 1986 (Santos, 1998; Tonidandel, 2014).

Em face da continuidade dos problemas da educação pública naquele governo que seria o porta-voz dos anseios do povo, fortes críticas àquele governo, àquelas escolas não puderam deixar de ser ouvidas. Em um país que tinha a pouco reestabelecido a democracia após mais de duas décadas de exceção e violência contra mobilizações sociais, seria demasiado contraditório o Estado não atender algum direito social ao povo. Era preciso um mínimo de coerência para governar. Assim, Álvaro Dias mobilizou representantes da classe trabalhadora e da dominante na SEED-PR para responder aos reclamos quanto à educação pública paranaense.

Ademais, a nova etapa do desenvolvimento científico e tecnológico que operou transformações na divisão internacional do trabalho se mostrava incompatível com aquela formação arcaica ainda do período que o essencial da força produtiva se resumia a operações simples na produção e reprodução do capital. Uma industrialização inicial e um predomínio da força de trabalho alocada na lavoura, não necessita muitos anos de formação à população para a reprodução do capital até por volta dos anos 1930. A partir da ampliação da indústria brasileira, depois o alinhamento das classes dominantes brasileiras com as classes dominantes estadunidenses e na esteira das transformações operadas na divisão internacional do trabalho, aquele tipo de escola, de formação não era mais adequada. Aquela etapa de desenvolvimento colocava em *xoque* todo o sistema educativo do país nos anos 1980 (Tonidandel, 2023).

Nesse contexto, a escola pública de 1º Grau se constitui “poderoso espaço de negociação política”, considerando que neste nível de escolarização se concentram o conjunto das classes sociais, seja a classe dominante, seja a trabalhadora. As quatro primeiras séries do 1º Grau, “dada sua extensão e caráter de universalidade”, converte-se em mecanismo político, quando se tenta garantir duplamente adesão e legitimação popular dos governos eleitos, que perfazem discursos com promessas que vão garantir esse nível de formação ao povo (Mello, 1985, p. 28). Dessa forma, o segundo governo do PMDB no Paraná planejou sua

atuação para garantia da escola pública de 1º Grau ao povo cerceado dela. Adiantou, já durante a campanha, que não endossaria o “monismo pedagógico” presente na educação pública do Paraná (PMDB, 1986a, 1986b; Tonidandel, 2014)).

Álvaro Dias, quando se tornasse governo, prometia ao povo, quanto à educação pública, a renovação pedagógica que as escolas paranaenses precisavam. Na administração do sistema de ensino não iria propor “uma pedagogia oficial”, mas resolveria os problemas não enfrentados pelo seu aliado José Richa com a proposição de um “projeto pedagógico básico”. Consta naquele portfólio de promessas políticas que, com objetivos claros, prioridades se garantiria a “intercomplementaridade” de esforços das distintas subpastas da SEED-PR. Haveria liberdade nas escolas para testar ensaios pedagógicos, métodos e abordagens da prática pedagógica, os quais, se revelassem bons resultados na educação, seriam replicados nas outras escolas do estado. Em se tratando da definição para “bons resultados”, não fez menção (PMDB, 1986a, p. 21; 1986b, p. 4-5; Tonidandel, 2014).

Para Álvaro Fernandes Dias, por meio do acesso à educação, a classe trabalhadora poderia migrar de uma classe à outra, à medida que se qualificassem para tanto na escola, de acordo com a ideológica gradação de classes sociais estabelecida pela concepção de mundo da classe dominante, o liberalismo. Naquele quadro, transcorreu, portanto, o pleito de 1986 e o candidato foi conduzido ao governo do Paraná, início de 1987. Na condução deste Estado, colocou em marcha seu projeto básico para a educação pública de 1º Grau, apresentado durante sua campanha eleitoral.

A direção da SEED-PR indicou a valorização dos trabalhadores da educação, principalmente os trabalhadores vinculados diretamente ao ensino, mas por meio de uma política de “racionalização” do emprego daquele quadro de servidores. Quanto à escola, dois objetivos “claros e definidos” eram o substancial do governo Álvaro Dias. Extirpar a burocracia nesta pasta (Paraná, 1987a). Nesse trabalho, as direções de escolas foram instadas a se aproximarem da comunidade, no entorno das escolas, para levantar recursos e deliberar sobre eles com essa mesma comunidade (Tonidandel, 2014).

Aquele governo convocou a população paranaense a financiar, pela segunda vez, a escola pública. Num primeiro momento, por meio dos clássicos impostos desses contribuintes destinados à educação; em segundo, com doações, colaborações em festas, eventos, rifas ou qualquer outra medida que aquelas direções de escolas criassem para, junto com a comunidade, manter aquelas escolas³. No que tange à decisão curricular do ensino, esta comunidade não foi questionada se decidiria por um ensino à luz da Ciência nas escolas ou por um ensino de acordo com formas assistemáticas e pseudocientíficas de mediação dos

³ Esta prática ainda vigora nas escolas do Paraná, exemplos disso são as tradicionais festas juninas e afins promovidas pelas direções de escolas com a colaboração da *Associações de Pais, Mestres e Funcionários (APMFs)* das escolas públicas.

conteúdos escolares. Concordamos com Baczinski (2011, p. 48), quando analisou esta medida. Essa autonomia se referia à administração – por aquela comunidade escolar – dos poucos recursos aplicados ao financiamento da escola pública do Paraná e ao poder para deliberar, “pôr em prática aquilo que se apresenta[va] predeterminado pela hierarquia estatal”.

Para o governo, a decisão desta medida tinha seu fundamento na realidade brasileira. Acompanhemos, na voz textualmente registrada do secretário da SEED-PR, Belmiro,

[...] em um país em que os recursos para a educação são tão escassos, a busca da racionalidade administrativa é um imperativo para evitar que os recursos – além de escassos – se percam na burocracia educacional ao invés de chagar ao processo educacional propriamente dito nas escolas (Paraná, 1987a, p. V).

Como já pontuamos, a clareza do governo, ao elencar os fins a atingir na educação pública de 1º Grau, não coadunava com os meios escolhidos por esse governo para resolver a realidade educacional vergonhosa do Paraná (TONIDANDEL, 2014). Assim foi descrito a forma pela qual Álvaro Dias iria atuar para que os trabalhadores sáíssem da gradação da classe a que pertenciam e subissem a uma classe superior à sua.

É através da interação entre os diversos aspectos da atividade educacional que atingiremos, **com ajuda de Deus e a colaboração decidida e entusiástica dos educadores e administradores do Paraná**, um avanço realmente significativo na educação paranaense” (Paraná, 1987a, p. VI, *grifo nosso*).

Mais uma vez, agora com outro peemedebista no poder político do Paraná, formou-se uma equipe heterogênea, ou seja, representantes de classes antagônicas na direção da SEED-PR. Com tal qualidade, não é de se surpreender com as contradições presentes nas diretrizes para educação pública na região entre 1987 e 1991, assim como ocorreu entre 1983 e 1986. Constatemos na sequência.

De posse dos objetivos arrolados, convalidados pela classe dominante local, para atender aos reclamos dessa mesma classe dona dos meios de produção e da classe expropriada da sua produção. Em outras palavras, à luz dos estudos de Marini (1997, 2000), tratava-se de delegar à escola pública paranaense atender à exigência de uma formação escolar compatível com aquele nível de desenvolvimento, alcançado pelo conjunto da humanidade. Naquela conjuntura, dizemos acerca dos reclamos da classe dominante ao Estado viabilizar uma formação escolar dos trabalhadores que permitisse expandir ao máximo a sua produção industrial sob a fórmula: *emprego de tecnologia na cadeia produtiva +*

trabalhador com conhecimento o suficiente apenas para operar essa inovação = aumento exponencial do capital da classe dominante, representada no governo por Álvaro Dias.

Na direção oposta, os reclamos da classe trabalhadora, no que tange à educação compatível com aquela etapa de desenvolvimento – criado e validado no conjunto daquela organização social – almejava uma educação pública, laica, gratuita e com qualidade consoante com os históricos fundamentos que conduziram a construção desta instituição. Tratava-se de a referência pertencer à gênese da escola como a conhecemos hoje. A instituição escola é produto da sociedade moderna, foi constituída pelas classes dominantes burguesas revolucionárias no século XVIII. Naquele recorte de crescimento numérico e da elevação espiritual crítica da fração social burguesa, sobressaiu-se nela a aspiração por ser classe dirigente. Tratava-se, pois, de ter em vista as exigências históricas, tais quais elas se configuravam com base nos progressos realizados nos campos técnico, científico e político.

Para concluirmos nosso raciocínio acerca da necessidade de recuperação da função social da escola, advogada pela classe trabalhadora na década de 1980, apoiamo-nos em Michel Löwy (2003). Conforme o autor, Marie Jean Antoine Nicolás Condorcet (1743-1794) foi quem mais adequadamente respondeu aquele desejo burguês, em termos de teoria. Ele manifestou sua objeção aos estudos dos fenômenos sociais realizados sob direção da classe dominante feudal. Tais interpretações vinham operando de forma negligenciada e ao sabor dos interesses de charlatães, de governos, enfim dessa classe. Dissipar tal problema, tinha no método econômico positivista de investigação as ferramentas tão seguras quanto as ciências da natureza o faziam com seus objetos.

A corrente positivista desse recorte, buscava emancipar o espírito social das paixões e dos interesses da ordem feudal-absolutista. A defesa dessa concepção evidenciou um “instrumento de luta conta o obscurantismo clerical, as doutrinas teológicas, os argumentos da autoridade, os axiomas *a priori* da igreja, os dogmas imutáveis da doutrina social e política feudal” (Löwy, 2003, p. 20). Em face de as análises metafísicas, religiosas atrasarem o progresso histórico, a burguesia inaugurou a defesa da instrução científica, laica e universal.

No cerne dessas reivindicações se encontravam a luta por democracia e pela igualdade de direitos. A burguesia estava preocupada em usufruir de um cabedal teórico comprometido com a verdade da representação dos fatos sociais. Embora nesse momento o positivismo apresentasse muitas analogias com os organismos da natureza, ainda assim não se pode dizer que nesta teoria houvesse uma defesa à manutenção do *status quo*. E esse método se revelou revolucionário⁴, esclareceu Löwy (2003, p. 22). Foi com esse espírito que a escola pública como a conhecemos hoje nasceu. Tratava-se da defesa de uma escola análoga à essa,

⁴ Em largas linhas, aquela sociedade passou de um sistema interpretativo místico-religiosa dos fenômenos a uma fase de especulação filosófica e alça, por fim, àquela que a ciência positivista, com base matemática, varre toda a metafísica. Assim, o gênero humano foi eleito a uma posição capaz de reconhecer, não a essência, mas as leis objetivas dos fenômenos sociais, à luz da ciência da natureza, e, com isso, dotado de mais assertivas possibilidades de melhorar suas condições de existência.

iluminando os reclamos da classe trabalhadora no Paraná compor o ensino de 1º Grau. Como as teorias burguesas em voga – Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicistas – orientavam a prática pedagógica na contramão de uma escola crítica, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) se fez a teoria mais adequada, mais ajustada aos princípios científicos revolucionários do nascedouro da escola pública, advogados pelos trabalhadores e seus representantes teóricos no ME-PR.

Além disso, Dermeval Saviani e o coletivo de pesquisadores que se somaram a ele em torno do processo de construção desta teoria tinham viabilizado à sociedade brasileira, em termos educativos, uma teoria brasileira crítica para orientar a formação humana, nas distintas instituições de ensino público, naquele decorrer dos anos 1980 (Tonidandel, 2014). Os professores deste país naquele período e na atualidade, não precisavam e não precisam mais orientar as práticas pedagógicas daquelas jovens gerações e destas, agora, de acordo com teorias divorciadas da ciência crítica porque não atualizam o gênero humano a seus contemporâneos. Nesse sentido, quando o ME-PR lutou pela adoção da PHC na escola pública paranaense, estava querendo dizer à classe trabalhadora, em condições de miséria, que aquela realidade era passível de transformações substanciais, como a história já tinha deixado claro quando da recuperação crítica da escola pública na gênese dela.

Desta feita, os trabalhos seguiram sua marcha. Representantes de classes antagônicas no DEPG inauguraram a tradução – cada grupo à concepção da sua classe – das proposições para a escola de 1º Grau. O grupo que tinha criticado, na primeira gestão do PMDB, a apropriação mecânica dos códigos formais de leitura e escrita presente na educação, retomou aquele debate. Era preciso reverter a distorção idade-série do ensino, melhorar as condições de trabalho dos professores, valorização da carreira, criar programas suplementares para os alunos em corte etário obrigatório, sem esquecer de fazer o mesmo na pré-escola. Adequar o ensino nas escolas da zona rural. A proposta que abarcaria todas essas ações, defendidas por Álvaro Dias, teria no *Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)* a sua diretriz (Tonidandel, 2014).

Essa proposta representou uma diretriz político-educacional para todo o sistema público de ensino local. Com ela, a reorganização da escola pública defasada do Paraná foi inaugurada. Um coletivo entorno da implantação do CBA se originou na SEED-PR e, dentro do espírito democrático defendido por aquele governo, a SEED-PR, os professores da rede pública de ensino e especialistas das *Instituições de Ensino Superior (IES)* do Paraná realizaram um encontro para discutir a implementação do CBA, em julho de 1987, em Curitiba. Neste evento, a SEED-PR compartilhou diferentes encaminhamentos teórico-metodológicos desempenhados na alfabetização de alunos pelo estado. Na ocasião, tornou público aos pares a proposta do CBA (Tonidandel, 2014).

A partir daquelas discussões, a equipe do DEPG sistematizou uma proposta para a educação do Paraná. Nela, os professores partícipes da PHC reafirmaram o que seus pares defenderam. Urgia reorganizar e resgatar a função social da esco-

la. Essa instituição era desqualificada para aquele tempo. E o DEPG encaminhou às direções de escolas sua proposta de reorganização da escola pública de 1º Grau, por meio do texto *Reorganização da escola pública de 1º Grau* (Paraná, 1987d; Tonidandel, 2014). A voz daqueles educadores textualmente sublinhou: construir uma escola verdadeiramente democrática demandava a crítica daquela escola.

Diante dos persistentes índices de evasão, repetência, analfabetismo, seletividade, estrangulamento no 1º Grau, era premente encontrar saída para aquele problema “secular” no país, no estado. Aqueles histórico-críticos no DEPG recuperaram as críticas aos processos avaliativos. Segundo eles, eram altamente excludentes, abstratos. Eram frutos de concepções conservadoras e alheias à educação no país. O DEPG, então, cobrou da direção da SEED-PR uma “decisão” que envolvia começar a atacar os problemas do 1º Grau com a reorientação dele, promovendo um alargamento do tempo destinado à apropriação da leitura e da escrita. Isso significava, reunir as 1ª e 2ª séries em, no que ficou conhecido, um *continuum de 2 anos*. A criança nesse *continuum* não reprovava; transitava automaticamente para a 2ª série (Tonidandel, 2014).

O CBA teve como objetivo conduzir

[...] tratamento adequado às necessidades de aprendizagem da clientela e diminuir a distância existente entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, garantindo a todos o direito à escolaridade (Paraná, 1987b, p. 1-3).

Naquele cenário, os professores partícipes da PHC no DEPEG redefiniram o que seria uma política adequada à pré-escola. Nesse trabalho, revisaram a concepção de criança, eliminaram a coexistência das duas etapas estanques dentro do 1º Grau. Reorganizaram os cursos de *Magistério*, tornando-o parte do sistema público de ensino. Não pouparam das críticas as IES, cujas formações, no estado, não preparavam os professores para atuar com *o aluno concreto* das escolas públicas. Nos processos educativos, com docentes formados por aquelas IES, os professores se achavam sem condições para atuar no mundo real e na mediação dos conteúdos escolares, mesmo os conteúdos da *anti-educação* vigente no Paraná. Como a referência do magistério o *aluno abstrato*, não era possível aplacar os problemas da escola pública do seu tempo e nem estabelecer processos pedagógicos efetivos aos filhos da classe trabalhadora que começavam a acessá-la (Tonidandel, 2014).

Na esteira dessas modificações conduzidas pelos representantes da classe trabalhadora no governo, eles reivindicaram de Álvaro Dias condições concretas de trabalho na educação. Também propuseram a necessidade de construção de um currículo compatível ao nível de desenvolvimento do período. De acordo com a equipe do DEPEG envolta nessa proposta, o Paraná precisava construir um currículo condizente com as reais exigências requeridas pelos alunos da classe trabalhadora. A qualidade perseguida nesse currículo era viabilizar, em termos

formativos, que aqueles estudantes alçassem, nas escolas paranaenses, o saber elaborado crítico. Conhecimento validado pelo conjunto da sociedade, sistematizado pelos cientistas – “patrimônio de toda a população” (Paraná, 1987b, p. 12; Tonidandel, 2014). Logo,

[...] todos os componentes curriculares deveriam ser atualizados científica e culturalmente. Igualmente destacou a importância da organização lógica do conhecimento, para que a “visão de mundo do aluno caminhe da síncrese para a síntese” (Paraná, 1987b, 14-17).

Em suma, a conjuntura arrolada, parecia promissora aos históricos-críticos. Nosso leitor já deve estar se perguntando sobre a proposição comedida do governo, logo que tomou posse. Foi no desenrolar desta disputa por projetos educacionais antagônicas – quando os educadores revitalizaram o debate (as críticas, as proposições para a escola pública paranaense) acordado com a classe dominante paranaense no início de 1980 – que a PHC se tornou uma alternativa irrefutável para este segundo governo peemedebista, mesmo contra sua vontade. Passemos agora ao desfecho daqueles acontecimentos (Tonidandel, 2014).

A Disputa por Projetos Educacionais de Classes Antagônicas no Final de 1987

Ao final de 1987, os representantes da classe dominante alocados na SEED-PR apresentaram aos trabalhadores da educação pública um documento diretriz para a educação daquele governo. Tratava-se do *Projeto pedagógico 1987-1990* (PARANÁ, 1987c). Essa diretriz, segundo Belmiro Valverde, continha a tradução do projeto pedagógico que estava orientando as ações desta pasta para escola pública. Ao passo que advertiu. **A partir daquele momento**, final de 1987, o **Projeto pedagógico 1987-1990 prevaleceria sobre todos os demais documentos para educação**. Amparados por essa diretriz, a educação, sua expansão e “modernização” da rede física da escola teriam seus recursos necessário. E assim arrematou. A condução da SEED-PR, por melhor que se desse, em qualquer dimensão, “não terá sido coroada de êxito se não resultar em melhorias sensíveis na qualidade da educação oferecida no Estado do Paraná e na ampliação das oportunidades educacionais” (Paraná, 1987c, p. V; Tonidandel, 2014, *grifos nosso*).

E para mostrar a que veio o peemedebista Álvaro Dias, desmontou a equipe do DEPEG. A ocasião, era a primeira fragmentação desta segunda gestão do PMDB e a quinta dentro da SEED-PR, desde que o povo, por meio do voto, conduziu esta legenda ao governo da região. A disputa por projetos de formação humana escolar havia chegado em um momento decisivo. O ME-PR representado pelo coletivo que atuava no DEPEG defendia a adoção da PHC para solucionar os problemas seculares da escola pública paranaense. Na direção oposta, os represen-

tantes da classe dominante na SEED-PR defendiam o perpetuar de teorias burguesas transplantadas mecanicamente para o país. O governo descreveu sua defesa como a liberdade para testagem de encaminhamentos teórico-metodológicos nas escolas, se surtisses os resultados desejados, seriam replicados (Tonidandel, 2014).

Como medida para implementar os ensaios pedagógicos estimulados naquela gestão, o *Centro de Educação Técnico Profissional do Paraná (CETEPAR)* foi incumbido de viabilizar a formação continuada daquele magistério. E a CETEPAR a fazia consonante com a *Teoria Construtivista*. Para complementar a solução encampada pela SEED-PR, o *Ensino Religioso*, aprovado no final do governo José Richa, permaneceu como disciplinas obrigatória nas escolas públicas de 1º Grau. Quando o secretário de educação, Belmiro Valverde frisou que o documento *Projeto pedagógico 1987-1990* passaria **a figurar sobre todos os demais**, isso não se aplicou à obrigatoriedade da oferta desta disciplina nas escolas (Tonidandel, 2014). A manifestação dos aliados da classe dominante na voz do secretário se dirigiu aos histórico-críticos. Tratava-se de não permitir nas escolas públicas do Paraná uma educação que pudesse desnudar as contradições daquela sociedade. Por outro lado, um ensino orientado pela concepção mística, que aceita que fenômenos naturais e sociais podem não ter explicações, foi formalmente endossado nas duas gestões peemedebistas.

Uma educação orientada por concepção fenomenológica, cujo interesse do sujeito na sua individualidade move e particularizar a compreensão dele do mundo, foi perfeitamente viável. Uma educação consonante com a concepção tecnicista, a qual admite que o fenômeno educativo nas escolas se resume a formar indivíduos de acordo com o portfólio de *habilidades* requeridas pelos empresários contemporâneos daquele ensino, foi validado sem dificuldades pelo governo. Subliminarmente, a justificativa para sobreposição do projeto da SEED-PR ao projeto do DEPEG eram os recursos públicos escassos para a educação pública. Segundo Belmiro Valverde,

[...] em um país em que os recursos para a educação são tão escassos, a busca da racionalidade administrativa é um imperativo para evitar que os recursos – além de escassos – se percam na burocracia educacional ao invés de chegar ao processo educacional propriamente dito nas escolas (Paraná, 1987c, p. V).

De posse da fotografia da escola pública, da dimensão da população a ser conduzida efetivamente neste nível de formação, das críticas àquela escola, o governo foi comedido. Seu secretário de educação Belmiro Valverde Jobim Castor conferiu significado daquela moderação na solução dos problemas educacionais. “Quando agimos como se **tudo** fosse importante, acabamos por pulverizar os poucos recursos disponíveis e – então – não se avança significativamente em nada”. Para avançar em algo, portanto, “priorizou” ações as quatro séries iniciais do 1º Grau, com ênfase às duas primeiras séries, considerando que já tinham se

passado, aquele momento, quarenta e cinco que os governos, no Paraná, não mobilizavam ações concretas para resolver os índices de reprovação, evasão e analfabetismo nessas séries e nas seguintes também. Belmiro Valverde quis convencer o povo que privilegiar tão somente essas quatro séries era uma medida de “coragem” da direção da SEED-PR para deliberar pelo “**mais** importante e [dessa forma] fazê-lo com determinação” (PARANÁ, 1987c, p. V, *grifos do autor*).

Apresentar à população do estado aquele tipo de solução para crise educacional, ressaltou Belmiro Valverde, significava que “quando agimos como se tudo fosse importante, acabamos por pulverizar os poucos recursos disponíveis e – então – não se avança significativamente em nada” (Paraná, 1987c, p. V).

Esta fora a justificativa para o Estado “focar” suas ações nas séries iniciais da educação básica, mais especificamente na 1ª e 2ª séries. Para Castor, isto demonstrou a “coragem” da SEED para escolher aquilo que era “mais importante e fazê-lo com determinação” (Paraná, 1987c, p. V).

E a História Pavimentou a Inserção da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Pública

No bojo deste golpe ao projeto da classe trabalhadora, o ME-PR retomaram as manifestações por melhores condições de garantir sua sobrevivência e das suas famílias acordadas com o governo anterior. José Richa atendeu parcialmente essas reivindicações e delegou ao seu sucessor Álvaro Dias o cumprimento desses anseios dos trabalhadores da educação pública. Esse governo, contudo, rasgou aquele acordo fictício. Greves e manifestações ao governo Álvaro Dias lotaram as ruas de diferentes cidades do Paraná, com grande concentração daquele movimento paredista, sobretudo, em Curitiba no entorno da sede do governo. A SEED-PR convocava os professores em greve sob ameaça de substituí-los por novas docentes em regime contratual (Tonidandel, 2014).

Na ocasião, usou os meios de comunicações de aliados políticos para espalhar números menores que o real da adesão à greve. Direcionando-se à população, dizia haver 40% do quadro docente paralisado, quando eram 70% deles das escolas. No final agosto de 1988, 95% dos professores se encontrava em greve. Os partícipes da classe dominante na SEED-PR, contudo, pedia aos pais que mandassem os alunos à escola; tinha aula. Belmiro Valverde responsabilizava o ME-PR em greve pelas precárias condições da escola pública do Paraná. Anos depois, o secretário de educação testemunhou que a ordem do governo Álvaro Dias era **não negociar nada com os professores em greve** (Tonidandel, 2014, *grifos nossos*).

No dia 30 de agosto de 1988, Álvaro Dias decidiu pôr um ponto final naquele conflito. Ordenou que seu aparato militar extirpassem a greve do ME-PR. Assim, grande número de policiais incidiu violentamente sobre aquele movimento

concentrado no centro de Curitiba. Prisões, agressões, bombas de gás lacrimogêneo, policiais a cavalo precipitando sobre os grevistas, machucando-os gravemente, foram as ações. Em linhas gerais, este evento desgastou aquele governo profundamente, ficou conhecido como o *30 de Agosto de 1988*. Ele teve êxito para desmobilizar o ME-PR, mas não garantiu a permanência do secretário de educação. O governo precisava omitir sua responsabilidade com a personalização de um culpado para aquela crise. Belmiro Valverde foi substituído pela ex-secretária de educação do primeiro governo peemedebista. Gilda Poli Loures Rocha (Tonidandel, 2014).

Gilda Poli foi incumbida de recompor o quadro do DEPEG para, então, o governo entregar à população a solução definida para acabar com a evasão, repetência, o estrangulamento, analfabetismo presentes nas quatro séries iniciais do 1º Grau. Quando os intelectuais da classe dominante decidiram por essa etapa, defenderam a democratização desse ensino alinhado à competência técnica, que a escola pública deveria conduzir. E a direção da SEED-PR não contavam com vultuosos recursos para educação. O governo já havia deixado claro, os recursos eram poucos, por isso dos objetivos modestos definidos (Tonidandel, 2014).

Soma-se a isso o fator temporal. O governo já tinha concluído metade do seu mandato, ao final dele, 1990, e corria o risco de sair do governo bem próximo de se completar cinquenta anos que nenhum governo do Paraná tinha conseguido se quer resolver a questão secular das reprovações, evasões, repetências nas quatro séries iniciais da escola pública do Paraná. Ter esse resultado, na conclusão do mandato, explicitava que o modesto objetivo definido por aquele governo não teve nada de esforço algum para executá-lo. Seria a explicitação que os governos do PMDB eram aliados das seculares classes dominantes na região. Conduziam os recursos públicos no Estado ao sabor das históricas demandas das classes dominantes no estado.

Nesse sentido, Gilda Poli enxergou num atalho o caminho mais curto e o meio mais eficiente para demover Álvaro Dias de ter as contradições da sua classe revelada (Tonidandel, 2014). Convidou a equipe da *Secretaria Municipal de Educação de Curitiba* (SMEC) para fazer parte do DEPEG, uma vez que esse coletivo havia finalizado um currículo próprio para sua escola pública, no final de 1988. Trata-se do documento *Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira (CBCEBras)* (Curitiba, 1988). Nesse currículo o *Movimento dos Educadores de Curitiba (ME-Ctba)* consignaram a *Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)* para a formação dos seus alunos, depois de longo e sistemático debate entre seus pares naquele município⁵. A direção da SEED-PR recebeu como resposta dos representantes da classe trabalhadora de Curitiba que o aceite deles estava condicionado à adoção por parte do governo da sua proposta histórico-crítica para a educação no âmbito estadual (Tonidandel).

⁵ Ver: (TONIDANDEL, 2023).

Sem saída, o governo fechou o acordo com aqueles educadores histórico-críticos para, enfim, contra sua proposta, entregar aos paranaenses um currículo para a escola pública de 1º Grau, de pré-escolas às 8ª séries. O documento *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CBEP-PR)*, aprovado no final de 1990. Esse currículo documenta a luta de classes antagônicas travada ao longo da década de 1980 no Paraná. A redação final do CBEP-PR demonstrou presença de elementos da PHC naquela proposta ao lado das concepções metafísicas de mundo, de gênero humano, de sociedade, de educação Construtivista e Religiosa. o Carmem Lúcia Gabardo, uma das professoras da desarticulada equipe da SMEC em 1990, nos descreveu aquele acordo. Para ela, como naquela gestão já tinha sido apresentado a proposta do CBA (pelos partícipes da PHC), foi possível dar sequência a ela. A proposta do CBE trouxe uma concepção crítica de criança, nova concepção de língua portuguesa e, com efeito, uma percepção diferenciada do ensino-aprendizagem (Gabardo, 2003; Tonidandel, 2014).

Os histórico-críticos de Curitiba foram trazendo seus pares, estudiosos das diferentes áreas do conhecimento, que tinham repensado a ciência em função de princípios críticos daquelas áreas. Foi somente com essas condições atendidas que o coletivo da SMEC assumiu o DEPEG, para, na última metade da gestão peemedebista, sistematizarem o currículo do 1º Grau (Gabardo, 2003, p. 22-23). Em resumo, a PHC foi formalmente assumida pelo governo Álvaro Dias nessa conjuntura arrolada. Por meio de um acordo que adiou se dar a conhecer à classe trabalhadora as contradições da velha classe dominante local. A história pavimentou a inserção da PHC na escola pública do Paraná. Os representantes da classe dominante tiveram que endossar o currículo histórico-crítico, pois o pêndulo da correlação de forças a época não os favorecia na condução dos trabalhos finais do DEPEG, para reorganização da escola pública do Paraná ainda naquela gestão. Por outro lado, contraditoriamente beneficiava porque, enquanto a PHC, na SEED-PR, estava no período de implantação dessa pedagogia, ainda que uma teoria crítica, dava fôlego à classe dominante para se rearticular e suprimir a PHC. Até isso ocorrer, o segundo governo peemedebista teria concluído seu mandato, com a escola pública de 1º Grau reorganizada, em tese, com currículo crítico pronto e formalizado por aquele governo.

Considerações Finais

Recuperamos, portanto, nossa questão inicial: *em que medida a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) influenciou, contribuiu na luta pela escola pública e para pensar a prática pedagógica da educação no Paraná.* De acordo com nossa pesquisa, e, aproveitando o ensejo para respondermos às questões do público que participou do evento que deu origem a este livro concluímos que a contribuição dessa teoria para a escola pública paranaense foi, pela primeira vez, possibilitar à classe trabalhadora uma alternativa crítica, brasileira às teorias advogadas pela classe dominante na direção da escola pública. As pedagogias hegemônicas no ensino

público e as suas escolas vinham atuando para a produção e reprodução do capital local. Isso ficou evidente.

A partir da inserção da PHC nos debates sobre a educação, os trabalhadores passaram a exigir uma formação que os tornassem contemporâneos à etapa que aquela sociedade havia chegado. Identificaram, pois, o divórcio entre o papel da escola na sua gênese e o papel reacionário a ela designado pela classe dominante. Às contribuições da PHC, também acrescentamos a superação da concepção metafísica do trabalho docente. Compreendeu-se que os trabalhadores da educação não são fruto de condições acidentais. Eles e as instituições de ensino que atuam são exigências de um nível de desenvolvimento que advogou a ciência para explicação das leis de funcionamento da natureza e da sociedade. O gênero humano é o agente de transformação da organização social a que ele faz parte. Com a compreensão que a escola pública era a responsável para atualizar criticamente a geração mais novas com o conjunto de conhecimentos validados pela sociedade, a PHC demonstrou a inviabilidade das teorias burguesas da educação e suas variações naquele período e no presente momento.

O período que os professores, à luz da PHC, recuperaram a função social dessa escola, a crença no ápice do desenvolvimento presente na sociedade de classes antagônicas fez ruir a explicação reacionário que transformações substanciais na sociedade não eram possíveis. Esta teoria influenciou e fundamentou as denúncias acerca da *anti-educação* promovida sucessivamente pelos governos do Paraná. Ela influenciou a defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade crítica, a entrada da classe trabalhadora nas escolas, o debate em torno da revisão dos cursos de licenciaturas nas IES.

A PHC viabilizou as análises, as denúncias às seculares contradições da classe dominante local, que até aquele momento, as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicistas nunca tinham permitido e ainda não o fazem. Em suma, as duas experiências teórico-práticas seminais com a PHC, no Paraná, colocaram na agenda da luta de classes que não se estabelecer acordo com a classe dominante, que não se pode adiar a compreensão teórica desta pedagogia, uma vez que as lições extraídas do processo de institucionalização da PHC, no estado, demonstraram que superar esta sociedade desigual é tarefa da organização dos trabalhadores apenas. A classe dominante, tanto do Paraná como de qualquer nação capitalista jamais vai agir para isso.

Referências

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, São Paulo: Autores Associados, 2011.

- CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. A escolarização em famílias da classe trabalhadora. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 27-40, ago. 1982.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1988.
- LÖWY, Michel. O positivismo ou o princípio do Barão de Münchhausen. In: LÖWY, Michel. **A aventura de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. Tradução de Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-62.
- KUIAVA, José. **“Os bárbaros estão chegando”**: o processo de democratização do governo Richa no Paraná. 1993. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Estudos Avançados em Educação. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993.
- GABARDO, Carmen Lúcia. A implementação da pedagogia histórico-crítica na prefeitura de Curitiba e no Estado do Paraná. 2. ed. **Caderno Pedagógico**. Curitiba, Paraná, n. 1, p. 21-24, abr., 2003.
- MARINI, Ruy Mauro. **América Latina: dependência e integração**. 1. ed., mar. 1992. São Paulo, São Paulo: Editora Página Aberta Ltda. 1992. Disponível em: <https://biblio.imperialismoedependencia.org/wp-content/uploads/tainacan-items/574/6010/MARINI-Ruy-Mauro-America-Latina-Dependencia-e-Integracao-Pagina-Aberta-1992.pdf>. Com acesso em mar. 2023.
- MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**. Org. Emir Sader. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Buenos Aires: CLASCO, 2000.
- MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução**. 6. ed. Florianópolis, Santa Catarina: Insular, 2017.
- MELLO, G. N. Ensino de 1º grau: as estratégias da transição democrática. MELLO, G. N. (Coord.). VELLOSO, J. R.; WARDE, M. J.; SILVA, T. R. N. [et. al.]. **Educação e transição democrática**. São Paulo: Cortez; Autores Associados. 1985. Coleção polêmicas do nosso tempo. p. 13-43.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitação**. 3. ed. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], 1984a.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Planejamento Setorial. **A democratização do ensino**. Curitiba: [Imprensa Oficial], 1986a.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Assuntos Universitários. **O ensino superior do Paraná – 1981-1985**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1986b.

- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Projeto Pedagógico 1987-1990**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], 1987a.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Reorganização da escola pública de 1º Grau**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], 1987b.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Projeto Pedagógico 1987-1990**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], 1987c.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Reorganização da escola pública de 1º Grau**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], 1987d.
- PARANÁ. **Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino de 1º Grau**. Relator Teófilo Bacha Filho. Deliberação nº. 025/90, de 18 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a homologação de aprovação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Curitiba, Paraná. Criterias, Processo nº. 384/90, f. 1-2, dez., 1990a.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], 1990b.
- PMDB. Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Álvaro Dias. **Diretrizes de governo para debates**. [Curitiba]: [s. n.], 1986a.
- PMDB. Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Álvaro Dias. **Proposta para discussão de filosofias e políticas operacionais na área da secretaria da educação do Paraná**. [Curitiba]: [s. n.], 1986b.
- POPPOVIC, Ana Maria. Enfrentando o fracasso escolar. **Ande**, São Paulo, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 17-21, 1981.
- SANTOS, Theotônio dos. **Revolução científico-técnica e capitalismo contemporâneo**. Tradução de Hugo Boff. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- SANTOS, Theotônio dos. **Forças produtivas e relações de produção** ensaio introdutório. Tradução de Hugo Pedro Boff. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- SANTOS, Jussara Maria Tavares Pugliesi. **As políticas governamentais para o ensino fundamental no Estado do Paraná diante dos preceitos constitucionais. 1998**. 315 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: https://repositorio.usp.br/single.php?id=000970572&locale=pt_BR. Com acesso em mar. 2023.

TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia histórico-crítica: o processo de construção e o perfil do “currículo básico para a escola pública do estado do Paraná” (1980-1994)**. 2014. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2014. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/897>. Com acesso em mar. 2023.

TONIDANDEL, Sandra. O processo de construção da pedagogia histórico-crítica (PHC) no currículo da educação elementar de Curitiba (1988-2004). **Anais**. In: XIX ANPED SUL. 14 a 20 out., 2022a. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sul2022>. Com acesso em mar. 2023.

TONIDANDEL, Sandra. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública paranaense. In: I SEMINÁRIO ESTADUAL 20 ANOS DO HISTEDOPR E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ: PERCURSOS E PERSPECTIVAS. Mesa Redonda 1: A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública paranaense: percursos históricos. Canal no *YouTube* PPGE UNIOESTE. 15 set. 2022. Disponível em: <https://youtu.be/0PA8ABzTgCw>. Com acesso em mar. 2023. 3:17:20.

TONIDANDEL, Sandra. **A construção da pedagogia histórico-crítica na educação pública de Curitiba (1980-1988)**. Orientador prof. Dr. Paulino José Orso. Tese em desenvolvimento. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel, Paraná, mar. 2023. *Mimeo*.

WACHOWICZ, L. A. **A relação professor/Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.