

A IMPLANTAÇÃO OFICIAL DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ (1983 – 1994): Legitimação, resistências e contradições

Alexandra Vanessa de Moura Baczinski

Introdução

O presente texto é resultado da pesquisa realizada no Mestrado em Educação¹, concluído em 2007 sob orientação do professor César Nunes, na Unicamp, cujo objetivo foi investigar como se deu a implantação oficial da pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná, contemplando o período entre 1983 a 1994, nos governos de José Richa, Álvaro Dias, e Roberto Requião.

Buscamos explicitar o engajamento do Estado para a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica como proposta pedagógica oficial do governo do Paraná, suas reais intenções ao assumir tal pedagogia naquele contexto histórico e atmosfera política de contestação e cooptação no cenário político internacional e brasileiro, em vista do esgotamento da intervenção autoritária militar e as exigências de arranjo na ordem jurídica, vida política e sistemas de poder no Brasil.

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

Nas eleições de 1982, para governador, os partidos de oposição (PMDB e PDT) obtiveram em torno de “5 milhões e 200 mil” votos a mais que o partido da situação (PDS). O Partido Democrático Social (PDS) venceu para governador nos Estados do Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) foi vitorioso em São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Goiás, Pará, Amazonas e Acre. E o Partido Democrático Trabalhista (PDT) venceu as eleições no Rio de Janeiro (GERMANO, 1994). Significando com isso, o fim dos militares no governo, além do domínio que os partidos oposicionistas obtiveram com relação ao Colégio Eleitoral para a escolha do novo Presidente da República em 1985.

Nas referidas eleições de 1982, o estado do Paraná elegeu o governador José Richa do Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB (na época

¹ O texto apresentado nesse capítulo não é inédito, pode ser encontrado em publicações anteriores, tais como na Revista de Educação Vol. XI, No. 11, Ano de 2008 (p.169 a 203).

MDB – Movimento Democrático Brasileiro) que representou o início da retomada da democracia, tal como foi entendida no contexto das lutas populares em torno das eleições diretas. Durante o mandato (1983–1986), de José Richa os professores da rede pública, realizaram debates e estudos em torno de uma proposta de educação democrática. Nesse processo de transição política, onde os educadores mobiliavam-se para a universalização da educação pública e de qualidade para todos, construiu-se uma nova proposta educacional, a qual fundamentou-se na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica. Pedagogia anunciada, como teoria crítica da educação, no livro *Escola e Democracia* de Dermeval Saviani, neste mesmo ano de 1983. Tal proposta foi utilizada como fundamento na implantação do Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná, sendo sistematizado em redação final no ano de 1990, no mandato do governador Álvaro Dias, também do PMDB (1987–1990).

Esta proposta de educação, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica manteve-se até 1994, perdurando por três mandatos subsequentes (Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião). A continuidade governamental não é, por si, penhor da manutenção ou reconhecimento de sua implantação.

Este é o terreno histórico e o recorte temático da pesquisa aqui apresentada, cuja investigação analisa como se deram os processos de implantação, convencimento, ordenação institucional da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná? Explicitar as contradições deste período e a política educacional estadual, centrada na Pedagogia Histórico-Crítica, aferir suas repercussões e graus de internalização na rede pública, na estrutura curricular e organizacional da escola é o objetivo central dessa pesquisa.

A relevância do tema justifica-se por contribuir à compreensão da história da educação brasileira e seus condicionantes sociais, políticos e econômicos. Vale lembrar que tal estudo não tem a pretensão de esgotar o tema, mas sim contribuir com o conjunto das pesquisas realizadas no âmbito acadêmico.

No cenário nacional os estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul foram pioneiros na implantação de um sistema educacional contestatório ao modelo determinado no período do regime militar.

Podemos conjunturalmente entender que a transição iniciada nos anos 1980 ainda não foi completada. Encontramo-nos no meio de um processo político de sistematização de novas práticas, instituições e concepções políticas, culturais, sociais e, especialmente educacionais. A educação falida do governo militar ainda não foi restaurada. A LDB de 1996 e os dispositivos oriundos da improvisada reforma educacional brasileira (1996/2002), como parâmetros curriculares nacionais, temas transversais, voluntariado, exame nacional dos cursos etc. foram insuficientes para uma orgânica transformação da educação pública. Assim nossa questão permanece na pauta política mais genuína: pode uma política educacional revolucionária ou transformadora ser implantada pelos mecanismos oficiais do Estado? Quais são os sujeitos coletivos que forneceriam legitimação a esta pedagogia? Assim, buscando estudar a primeira implantação oficial, desvendar suas

intrincadas contradições e identificar suas potencialidades não estaremos produzindo uma arqueologia do passado, mas criando um ordenamento criterioso para analisar o estado atual da educação paranaense.

Partimos do pressuposto de que na sociedade capitalista o estado é um órgão que representa os interesses da classe dominante, conseqüentemente os interesses do capital, portanto, trabalha pela manutenção do predomínio do modo de produção capitalista. A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria educacional fundamentada na perspectiva marxista, a qual tem por objetivo a superação do modelo de sociedade capitalista. Diante disso, torna-se difícil aceitar a tese de que o estado objetivou naquele momento histórico, a implantação legítima de tal proposta educacional.

Quanto a natureza metodológica, essa pesquisa constitui-se num trabalho de caráter qualitativo, bibliográfico e documental. Para analisar os dados da pesquisa empírica tomaremos como fundamentação metodológica os pressupostos do materialismo histórico-dialético (concepção crítico-dialética) por entendermos que as concepções de educação estão sempre vinculadas à estrutura da sociedade e, conseqüentemente às políticas públicas em nível internacional, nacional e estadual.

A Política Educacional do Estado do Paraná: propostas educacionais dos governos pemedebistas de 1983 e 1994.

No período final da ditadura militar o Estado do Paraná teve como governador, eleito indiretamente² para o mandato de 1979-1983, Nei Amintas de Barros Braga e vice-governador José Hoskem de Novais. Com a saída de Nei Braga, o vice assume o governo no período de 1982 a 1983. O Paraná caracterizou-se historicamente como um estado conservador alinhado às diretrizes emanadas pelo poder da União, e não fora diferente na conjuntura ditatorial militar.

Nas eleições de 1982, para governadores, os partidos opositoristas conquistaram grande ascensão política, sendo eleitos com grande vantagem de votos em relação ao partido da situação (PDS). No Estado do Paraná venceu para governador José Richa, com a legenda do PMDB, sendo eleito por sufrágio universal, ou seja, eleito por votação direta.

Para conquistar a vitória política e a supressão do governo militar, o PMDB elaborou e divulgou propostas de redemocratização do estado, mediante a redemocratização da educação. Nessa proposta, o PMDB posiciona-se a respeito de diversas questões sociais, econômicas, políticas e educacionais, defendendo concepções contrárias àquelas defendidas pelo governo militar.

Para o PMDB deve ser superada a concepção de sociedade tecnocrática, fundamentada na racionalidade tecnocrática, na eficiência, na ordem e na autoridade conservadora. Ainda, o PMDB defende a necessidade de superar a

² Nomeado diretamente pelo governo central, sem consulta aos eleitores.

concepção de escola como produtora e reprodutora do saber tecnocrático, eficiente ao mercado de trabalho.

Como proposta de redemocratização do estado, o PMDB apresenta uma nova visão de sociedade e de educação. Defendem que a sociedade se constitui a partir das relações sociais e que a educação deve ser libertadora, na medida em que ensina conhecimentos científicos, capazes de garantir à classe trabalhadora as condições (conhecimentos) necessárias para superar a condição de dominada.

Mesmo com a superação do Regime Militar, o Estado continua sendo um representante da classe dominante, porém, atua ideologicamente como um Estado defensor dos direitos à igualdade, liberdade de expressão, e democracia. Contudo, não deixou de ser um Estado liberal e capitalista. Por esses motivos é que encontramos na proposta do PMDB a seguinte defesa de política educacional:

Uma política educacional democrática haverá de promover uma dessacralização da escola, atribuindo aos grupos sociais organizados a responsabilidade de forjar seus próprios destinos. Nesse momento é a própria função do Estado e do poder que estará em questão. Os grupos dirigentes despidos de seus poderes autoritários, passarão a ser intérpretes das aspirações e necessidades da sociedade civil, como executores da vontade popular (PMDB, 1982, p. 21).

Nas entrelinhas desse discurso democrático – que expressa aspirações do Estado em superar a postura autoritária e centralizadora, para uma postura supostamente democrática de um Estado igualmente democrático, que acata e atende as necessidades da sociedade civil – encontra-se um Estado que continua sendo representante de uma sociedade civil cindida em classes antagônicas. Sendo assim, os grupos sociais organizados constituem-se pela classe dominante, a qual tem o Estado como seu representante. Com isso, a “*vontade popular*” a ser atendida pelo Estado não passará da “*vontade*” da classe dominante.

Tais esclarecimentos fazem-se necessários para que possamos compreender o processo de redemocratização do Estado assim como da educação escolar. Melhor dizendo, sem desconsiderar todos os fatores e formas de atuação que diferenciam o Estado Democrático-liberal do Estado Militar, devemos ter clareza de que ambos os governos trabalham em favor do desenvolvimento do país de acordo com os padrões do modo de produção capitalista.

Diante desse quadro histórico, inicia-se na década de 1980, o discurso da abertura política, bem como o da democratização da sociedade e da educação nos diferentes níveis de ensino, o que se caracterizava pelo acesso e permanência da população, em idade escolar, na escola. Também se anunciava a função da escola como mediadora do conhecimento científico, ou seja, do conteúdo social e historicamente produzido. Sendo esse o princípio entendido como parâmetro de escola de qualidade.

Torna-se necessário esclarecer se essa proposta representou realmente a redemocratização da sociedade, ou se expressava apenas um discurso para recompor a hegemonia liberal burguesa. Logo, faz-se necessário explicitar o conteúdo da política de governo de José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião.

Governo José Richa (1983 – 1986).

O governo José Richa, priorizou a política educacional redimensionando aquilo que, no âmbito das lutas por uma educação pública democrática, se considerava insatisfatório no âmbito qualitativo e quantitativo. Oportunizou a retomada do ensino público gratuito, proporcionou melhores condições de trabalho aos docentes e incentivou a participação popular na escola, o que se constituiu numa das mais profundas características desse governo, a escola aberta e democrática.

No primeiro ano do Governo José Richa, a Secretaria Estadual de Educação (SEED/PR) elaborou um documento norteador das políticas educacionais de Governo, intitulado de “*Políticas SEED-PR. Fundamentos e Explicitação /1983*”. Os principais objetivos apresentados por esse documento foram o desenvolvimento do compromisso político dos educadores com a maioria da população, também foi destacada a abertura para a participação popular, além de apresentarem uma concepção de Escola aberta e democrática empenhada em ofertar o conhecimento como patrimônio coletivo da sociedade. Enfatizando prioridade ao ensino de primeiro grau.

Tendo em vista os documentos analisados, é possível destacarmos algumas ações relevantes realizadas por esse governo, dentre elas estão: a eleição direta para diretores de escolas de 1º e 2º graus. A reformulação dos regimentos escolares, sendo reestruturados a fim de banir as ações autoritárias e antidemocráticas preestabelecidas no período da ditadura militar. A realização da Semana Pedagógica em substituição ao dia de “*planejamento escolar*”. A descentralização dos serviços educacionais, mediante a ampliação de 8 para 22 dos Núcleos Regionais de Educação (NREs). A ampliação do apoio e do incentivo físico e financeiros à pré-escola, possibilitando o atendimento de um número mais elevado de crianças de 4 a 6 anos. Ainda, como uma medida considerada positiva para a democratização do ensino, o governo do estado buscou uma parceria com os Municípios para a contratação de professores para a 1ª a 4ª série e construção de novos prédios escolares.

O acervo bibliográfico foi ampliado, para consolidação do trabalho de alfabetização, através do encaminhamento de livros didáticos, infanto-juvenis e técnico-pedagógico destinado aos professores. Nesse governo foram criados 22 Centros de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEMs –, implantados nos municípios sede dos NREs e oferecidos pelos estabelecimentos escolares de maior porte, sendo ofertado o ensino das línguas Alemã, Francesa, Inglesa, Espanhola e Italiana. Além do CELEM, foi destinado à educação especial um tratamento

específico, incluindo a formação e capacitação dos docentes para trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais, expansão do programa da educação especial às escolas regulares, além de assistências e avaliação psicoeducacional, distribuição de equipamentos e realização de convênios com o objetivo de alcançar mais equipamentos e recursos.

Juntamente com a expansão da oferta de vagas foram ampliadas as obras escolares, totalizando 1.315 prédios escolares construídos entre 1983 a 1986, ainda em 1986 as obras em andamento somam 342 prédios, e 125 prédios a iniciar (PARANÁ, 1986).

Para o magistério foram oferecidos cursos de capacitação e a realização de concursos e testes seletivos, também foram concedidos benefícios aos professores como reajustes salariais, pagamento do 13º salário, nomeação de 3.208 professores remanescentes do concurso de 1979, elevação do piso salarial para 3,0 salários-mínimos a partir de janeiro de 1985, realização de teste seletivo em janeiro de 1987, entre outras.

Quanto a melhoria da qualidade do ensino pouco se pôde constatar, visto que os números sobre a repetência e evasão escolar não foram mencionados através de documentos. A despeito dos avanços conquistados em relação ao período do regime militar as ações educacionais do governo em questão, relatadas até o momento, nos indicam – que o prenúncio da apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico balizador das políticas educacionais, tendo como objetivo a redemocratização escolar – que tal reestruturação educacional constituiu-se num discurso ideológico visando o convencimento/crença em reais transformações no âmbito educacional, ou seja, a concepção teórica da Pedagogia Histórico-Crítica foi utilizada como discurso falado e escrito para simbolizar a transição de uma sociedade autoritária para uma sociedade democrática, ainda que no âmbito dos limites do liberalismo.

Governo Álvaro Dias (1987 – 1990).

No governo Álvaro Dias os pressupostos da política educacional sinalizavam para a democratização do acesso à escola, para a reordenação interna do sistema educacional além de compreender a educação como fator efetivo de mudança social. A partir desses eixos centrais, foram elaborados: o Currículo Básico de Alfabetização; implantado o Ciclo Básico de Alfabetização³; correções de idade-série; também foram definidos conteúdos básicos para o ensino denominado de 1º e 2º Graus; ampliação do acesso ao 2º Grau; mudanças ao ensino rural e a educação infantil, além de apoio a educação especial e ao ensino

³ No Ciclo Básico, a alfabetização é o processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico. (...). Ao propor um novo encaminhamento teórico-metodológico, para a aquisição da linguagem escrita, fez-se necessária a reorganização dos demais conteúdos curriculares das outras séries desse grau de ensino.

supletivo (PITON, 2004). Ainda nesta gestão iniciou-se o processo de municipalização do ensino primário.

A implantação do Ciclo Básico teve a pretensão de garantir, a um maior número de alunos, a conclusão do ensino de 1º grau, o qual foi especificado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71, como sendo composto de 1ª a 8ª série. O ensino pré-escolar também aparece como uma preocupação da SEED/DEPG, por concebê-la como um direito social. Ainda foram apresentados como objetivos prioritários, a superação da desintegração do 1º grau, que acarreta altas taxas de evasão e repetência na 5ª série, a melhoria do atendimento no ensino noturno, o repensar sobre a concepção de avaliação pedagógica, a integração entre 1º e 2º grau, principalmente o magistério, e a reorganização do currículo escolar, proporcionando uma unidade nos programas de ensino coerente com a proposta educacional global. Portanto, para a efetivação dessa proposta de trabalho faz-se necessário a constante capacitação dos profissionais da educação.

Diante do objetivo de reorganizar o currículo escolar de 1º Grau, foi elaborado o “Currículo Básico de Alfabetização”. O qual foi publicado em 1990 e distribuído à rede estadual e municipal de ensino em 1991, possibilitando aos professores o acesso aos preceitos teórico-filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica, nas diversas disciplinas, auxiliando na organização da sequência, ordem e dosagem dos conteúdos de acordo com a série e a disciplina.

Para o ensino de 2º grau foi elaborado um documento chamado Reestruturação do 2º Grau. O qual, fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, trata de diversos temas como, “Dinamização dos Cursos de Magistério”, a “Implantação de Colégios Regionais”, a “Definição de uma Política de Ensino Noturno”, a “Elaboração de Novas Propostas para a Formação Profissional no Ensino Técnico Agrícola, Florestal e Industrial” e o “Estudo e Discussão Sobre a Relevância Social dos Conteúdos das Disciplinas do Currículo no Ensino de 2º grau” (NOGUEIRA, 1993).

Durante essa gestão a relação professor-Estado foi bastante tumultuada. Em 1986, ano anterior a posse do governador Álvaro Dias, os professores conquistaram, após uma greve, o piso salarial de 3 salários-mínimos, e essa conquista foi mantida pelo governo apenas de março a setembro de 1987, iniciando então um processo de defasagem salarial. Em consequência das perdas salariais, em 1988 deflagrou-se uma greve com reivindicações salariais, as quais não foram atendidas pelo governo do Estado.

Isso demonstra a contradição existente entre os objetivos anunciados com a implantação do Ciclo Básico, e a atuação do governo do Estado. De um lado anunciava-se a oferta de uma educação científica e de qualidade aos alunos ligada a qualificação profissional dos educadores e sua valorização salarial. De outro lado, a prática de desvalorização da categoria do magistério, defasagem salarial, ações autoritárias e violentas para atenuar as reivindicações. Atitudes autoritárias e antidemocráticas, exatamente num momento em que a escola estava sendo anunciada com um espaço democrático.

Diante disso, pode-se afirmar que essa proposta pedagógica, não foi suficiente para logarmos uma radical revolução. Vários foram os fatores que contribuíram para a não efetivação dessa proposta pedagógica. Um deles foi a oficialização da Pedagogia Histórico-Crítica por parte do Estado, distorcendo seus objetivos e escamoteando suas bases filosóficas de cunho socialista, a partir de uma interpretação de cunho liberal e capitalista. Resultando na má interpretação dessa Pedagogia por parte dos professores que assumiram tal proposta em suas práticas pedagógicas, ou seja, grande número de educadores de todos os níveis de ensino não se apropriou integralmente dessa teoria, tendo em vista a não compreensão dessa proposta como uma crítica a sociedade capitalista. (NOGUEIRA, 1993).

Importa dizer que a Pedagogia Histórico-Crítica não pode ser assumida como uma prática pedagógica apenas pela aplicação metodológica. Deve-se, sobretudo, considerar as condições de trabalho do educador, o ambiente de estudo do educando, a igualdade de condições do processo de ensino/aprendizagem a todos os cidadãos independente da classe social em que pertencem, e por fim, a luta pela superação das classes sociais e da concentração de renda.

Governo Roberto Requião (1991 – 1994).

No período de 1991 a 1994 o Paraná foi governado por Roberto Requião de Melo e Silva, completando o terceiro mandato consecutivo do PMDB. Nesse governo a escola foi orientada no sentido da autonomia na medida em que foi incentivada à elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico (construído diferentemente em cada escola), também se fortaleceu o processo de municipalização, foram constituídos os conselhos escolares, a elaboração do Regimento Escolar Único, e a construção do Plano de Capacitação Docente, vinculado ao projeto de Construção da Escola Cidadã no Paraná. Foi ainda nesse período que iniciaram efetivamente as negociações entre o governo do Paraná e as Instituições Multilaterais de Financiamento (BIRD e o BID).

Dentre as ações propostas no programa de governo, várias delas não foram contempladas efetivamente. Como exemplo, entre as ações pedagógicas e de magistério, ‘a garantia de um piso salarial profissional para os professores em exercício’, ‘criação de mais dois níveis na carreira do magistério’, ‘implantação das escolas de 1º grau em tempo integral’, ‘consolidação do Ciclo Básico de Alfabetização’, ‘maior investimento e atenção à Educação Especial envolvendo aspectos de prevenção’, ‘identificação e atendimento educacional’, só pra citar alguns. No entanto, entre as ações administrativas foram colocadas em prática a redistribuição dos encargos educacionais previstos na Constituição Estadual entre Estado e Município, e não foi cumprida a proposta de aumento do número de salas de aula, a fim de universalizar a oferta do ensino fundamental, eliminando o turno intermediário.

O governo Requião propôs novos métodos e estratégias de trabalho, diferentes daqueles propostos pelos governos anteriores, justificados pela necessidade de superar o anacronismo dos métodos educacionais, e a inovação no sistema de gestão escolar. Para que dessa forma a escola seja adequada às necessidades dos novos indivíduos que nela estão inseridos. Para alcançar tais objetivos, o referido governo afirma haver necessidade de recursos externos, os quais garantam o início desse processo de inovação educacional.

Apesar do programa de governo de Roberto Requião apresentar propostas que se pretendiam inovadoras, como a construção do “*Regimento Escolar Único*”, criação do “*Conselho Escolar*”, “*plano estadual de capacitação de docente*”, “*implantação do Ciclo Básico de 4 anos*”, proposta de elaboração do “*Projeto Político-Pedagógico*”, entre outras, esse governo foi conflituoso com os trabalhadores da educação. Primeiramente, pelo fato de que os cursos de capacitação, nos quais cada professor deveria participar de no mínimo 80 horas, não estavam articulados a um projeto mais amplo, e ainda a acentuada defasagem salarial.

A concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, que esteve presente nas políticas educacionais dos governos peemedebistas que antecederam ao governo de Requião, não foi contemplada nas políticas educacionais desta última gestão. Haja visto que as orientações advindas da SEED consubstanciavam a pluralidade de visões teóricas (ecletismo), defendendo a elaboração de um método de conhecimento do cotidiano da escola (espontaneísmo), onde ela própria irá refletir sobre suas problemáticas e a partir de então, propor novos projetos de trabalho como alternativa para solucionar os reais problemas. Contudo, os professores são incentivados pela SEED, a elaborarem projetos pedagógicos inovadores inspirados em “boas ideias” que acreditam ser possível de implementá-las, concretizá-los e em seguida relatá-lo aos demais docentes, através de um seminário de troca de experiências promovido pela SEED.

Essa forma, individualista e espontânea, de organizar o trabalho pedagógico que propõe ao professor a tarefa de criar alternativas inovadoras e salvacionistas da educação, deixa nas mãos do professor e da escola a responsabilidade de melhorar a qualidade do ensino público. Uma vez que o educador já foi responsabilizado pelo fracasso escolar, e em função disso foram criadas as premiações como forma de incentivar os docentes a qualificarem-se e inovarem em seu trabalho. Pois, o fracasso escolar foi considerado pelo Superintendente da Educação, Antônio João Mânfió, mais um problema psicológico do que real (afirmação explicitada no documento “Paraná: Construindo a Escola Cidadã”).

Sendo assim, entende-se que para superar o fracasso e obterem o sucesso na educação, basta olhar para o professor, exigir dele que participe de cursos de qualificação profissional e em decorrência, espera-se que ele exerça seu trabalho pedagógico de forma inovadora e de qualidade. Isso tudo sem questionar as precárias condições de trabalho do professor, a baixa remuneração, o reduzido tempo para estudo e preparação de aulas, além da ausência de um Projeto

Educacional da SEED e a desqualificação histórica do profissional da educação. O que por detrás de um discurso de autonomia, interdisciplinaridade e pluralismo cultural, acarreta no individualismo, na desarticulação pedagógica e em ações espontaneístas, suprimindo a cientificidade necessária à educação.

Defendemos, portanto, a relevância de uma concepção pedagógica científica e de uma política educacional unitária, por entender que a garantia para a efetiva realização da função social da escola está na definição de uma concepção de homem, sociedade, educação e de escola para nortear o desenvolvimento do trabalho docente. Portanto, aquilo que deve ser ensinado na escola refere-se a cultura erudita, clássica, não restringindo-se apenas a conhecimentos de uma determinada cultura, região ou língua.

Análise Crítica da Implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado Do Paraná: processos institucionais, contradições e perspectivas

Conforme constatado na análise exposta anteriormente, a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no estado do Paraná se deu por interesse do governo em obter a hegemonia e o consenso, não se constituindo, no entanto, numa escolha da classe trabalhadora diante das suas reais necessidades e interesses. Portanto, esses fatores demonstram que a ação do poder executivo foi *autoritária* e *oportunista*, quando da utilização da referida pedagogia crítica de educação, por utilizá-la como uma manobra para alcançar os ideais de dominação e expansão do capital, preestabelecidos nesse processo de *redemocratização social*, tendo como meta atender de forma individual e ideológica os interesses e necessidades do capital.

Foi *autoritária* ao implantar uma teoria revolucionária – de cima para baixo – com o intuito de convencer a comunidade escolar de que o estado realmente estaria revolucionando a educação através de ações democráticas e teorias críticas. Dessa forma o estado foi *oportunista* e antecipou-se aos professores, fazendo uma revolução motivada por um discurso revolucionário e transformador. Mas que não passou de um discurso não materializado.

Ações *insuficientes* que demonstram a *superficialidade* e *inconsistência* material na implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, presentes num discurso progressista que na prática foi incapaz de produzir reais transformações nas condições materiais na base da sociedade. Foi *superficial* quando a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica se reduziu a um *método* pedagógico, a uma *forma* de organizar conteúdos curriculares científicos e transformá-los em saber escolar.

Além desses fatores, tal implantação foi *inconsistente*, pois manteve intacta a organização escolar em disciplinas fragmentadas, carga horária elevada de trabalho do professor e a não remuneração das horas de trabalho fora da sala de aula. A capacitação docente configurou-se numa perspectiva eclética e o apoio da SEED aos docentes foi insuficiente no momento de implantações de novos métodos e

teorias pedagógicas. O que reafirma a preocupação manifestada aos métodos de ensino e a prática pedagógica em detrimento das condições materiais de trabalho.

Diante desse quadro é possível destacar as contradições entre a implantação de uma pedagogia crítica como proposta educacional de governo e, as ações desse mesmo governo, as quais divergem dos objetivos propostos pela concepção pedagógica histórico-crítica. Visto que a Pedagogia Histórico-Crítica, diante do seu caráter revolucionário, propõe que a educação seja estruturada de tal forma que possibilite aos alunos a apropriação dos conteúdos científicos, munindo-os de conhecimento que os capacite para atuarem na sociedade de forma transformadora, e não de maneira reprodutora e alienada.

Para se alcançar os objetivos da Pedagogia Histórico-Crítica necessita-se de transformações reais, materiais e estruturais da organização escolar. Trata-se de nova forma de conceber os objetivos sociais da educação, de financiar a educação pública e organizar a escola para todos. Sendo assim, a forma de trabalho no processo de ensino-aprendizagem deve ser apenas um dos fatores a serem modificados, e não o único. Pois, para que o professor consiga preparar uma aula de acordo com os passos metodológicos propostos por Saviani, ele necessitará de muito conhecimento científico apoiado em materiais pedagógicos diversos. O que ressalta a necessidade de tempo para preparação das aulas e estudo científico, além de um acervo bibliográfico que dê sustentação tanto no estudo como na prática pedagógica.

Diante do contexto analisado, é possível afirmar que a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica pelo governo do estado do Paraná não passou de um impulso de idealismo pedagógico necessário naquele momento de redemocratização da sociedade aos produtores do novo consenso político conjuntural. Quer dizer, num momento em que a sociedade clamava por uma revolução e superação da opressão, do autoritarismo e da falta de liberdade, o grupo que assume o poder na promessa de superação das condições de trabalho e de vida impostas pelo regime militar, tem como compromisso político com a sociedade apresentar propostas renovadoras e até revolucionárias.

Mas o grupo que assume o poder não tem a pretensão de fazer revoluções que extrapolem os limites impostos pelo capital. Visto que a intenção continua sendo a de manutenção e reprodução do modo de produção capitalista. Aí está o motivo pelo qual a Pedagogia Histórico-Crítica foi implantada apenas como um discurso político, não sendo alterada significativamente a estrutura organizacional da educação escolar paranaense.

Apesar de o Estado ter assumido essa Pedagogia como política educacional oficial, não foi possível perceber sua efetiva implantação. Quer dizer, o Estado ao assumir a proposta de redemocratização da sociedade assim como da educação, não o faz desvinculado do projeto Liberal de Estado capitalista. Portanto, não é possível uma Pedagogia de caráter revolucionário, que tem em suas bases a pretensão a superação da sociedade capitalista por uma sociedade de organização socialista, ser implantada de forma integral pelas mãos do Estado.

Resultado desse intencional desinteresse do estado pela apropriação sistemática dessa pedagogia, por parte dos docentes, foi que apesar de dez anos de “*estudo*” da pedagogia crítica, os professores da rede continuaram sem compreender essa proposta, por não conhecerem e nem se apropriarem das bases teóricas que sustentam tal concepção pedagógica. E ainda hoje continua mal compreendida e pouco conhecida, apesar de sua riqueza, potencialidade crítica e proposta democrática e transformadora.

Mesmo a Pedagogia Histórico-Crítica tendo sido apropriada de forma idealista e sem a pretensão de alcançar reais transformações educacionais e consequentemente sociais, ela continua sendo uma teoria revolucionária, crítica e orgânica da classe trabalhadora. Por ser, sobretudo, uma teoria orgânica da classe trabalhadora, sua implantação deve ter início no seio desta classe, representada pelos profissionais da educação. Deve ser implantada de baixo para cima, como uma conquista resultante da luta de classes, tendo como pretensão maior a superação das desigualdades sociais e de direitos tanto da saúde como da educação.

Passadas duas décadas e transpostos muitos marcos históricos de desenvolvimento econômico e industrial o Paraná continua, como destarte o país, com graves indicadores de carências educacionais estruturais, somados aos ineficientes processos de implementação de políticas educacionais afirmativas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, estabeleceu a década da educação, em suas disposições transitórias, buscando inspirar um novo horizonte político para a escola e educação no país, após longo e controverso debate de bastidores. Nesse debate foram desmascarados os reais propósitos dos grupos que, apropriando-se de conceitos avançados, produziram um novo reformismo de cunho privatizante e acento neoliberal na educação brasileira. A Pedagogia Histórico-Crítica, inspiradora no primeiro projeto da LDBEN, foi superada pelo substitutivo Darcy Ribeiro, que se tornaria o eixo na lei, com inspirações pós-modernas de cunho neoliberal e forte apelo privatista. O PMDB fechou plenamente com tal proposição fazendo o enterro de suas iniciativas anteriores, mostrando seu adesismo populista e sórdida vocação governista.

Em suma, a Pedagogia Histórico-Crítica é a construção referencial cumulativa de um novo projeto social e educacional para o Brasil e, desse modo, para o Paraná. Mas sua vitalidade reside justamente em sua capacidade analítica de desvendar as intenções alienantes e mistificadoras para dar vazão à determinação política de se produzir no Brasil uma real mudança no papel do estado, na sistematização dos objetivos públicos da educação e da escola e na construção de um novo homem e um novo mundo, marcado pela formação *omnilateral* e pela conquista dos consensos sociais e subjetivos plenos.

A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se ainda como o horizonte inspirador de necessárias e urgentes transformações no perfil estrutural da educação e da escola no Brasil. Mas esse horizonte não se conquista com determinações normativas ou dispositivos reguladores, mas sim com sistematizações jurídicas que nasçam de novos ordenamentos sociais e políticos,

nucleados na plena participação das camadas sociais marginalizadas e que, por essa razão, trazem em si a novidade da humanização, universalização e natureza distributiva e isonômica das mudanças educacionais.

Considerações Finais

A Pedagogia Histórico-Crítica é a construção referencial cumulativa de um novo projeto social e educacional para o Brasil e, desse modo, para o Paraná. Mas sua vitalidade reside justamente em sua capacidade analítica de desvendar as intenções alienantes e mistificadoras para dar vazão à determinação política de se produzir no Brasil uma real mudança no papel do estado, na sistematização dos objetivos público da educação e da escola e na construção de um novo sujeito e um novo mundo, marcado pela formação *omnilateral* e pela conquista dos consensos sociais e subjetivos plenos.

A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se ainda como o horizonte inspirador de necessárias e urgentes transformações no perfil estrutural da educação e da escola no Brasil, e representa sustentação a resistência diante de políticas públicas que valorizam o mercado em detrimento do ser humano, em forte ascensão nos dias de hoje. Mas esse horizonte não se conquista com determinações normativas ou dispositivos reguladores, mas com sistematizações jurídicas que nasçam de novos ordenamentos sociais e políticos, nucleados pela plena participação das camadas sociais marginalizadas e que por essa razão, trazem em si a novidade da humanização universalização e natureza distributiva e isonômica das mudanças educacionais.

Referências

- MARTINS, Rosilda Baron. **Escola cidadã do Paraná: análise de seus avanços e retrocessos**. Campinas, SP: UNICAMP, 1997 (Tese de Doutorado).
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NOGUEIRA, F.M.G. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Políticas SEED – PR; fundamentos e explicitação**. 3. ed. Curitiba: SEED, 1984.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **A democratização do ensino**. Curitiba: SEED, 1986.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Pedagógico: 1987 – 1990**. Curitiba: SEED, 1987.

- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, PR: SEED, 1990.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Paraná: construindo a escola cidadã**. Curitiba: SEED, 1992.
- PMDB. **Diretrizes de Governo: Política de Educação**. (José Richa). Curitiba, 1982.
- PMDB. **Diretrizes de Governo para debates – Governo Álvaro Dias**. Curitiba, 1986.
- PMDB. **Uma educação para a modernidade – propostas de ações governamentais para o ensino do Paraná**. (Roberto Requião). Curitiba, 1990.
- PITON, Ivania Marini. **Políticas educacionais e movimento sindical docente: reformas educativas e conflitos na educação básica paranaense**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 30. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- ZANELLA, José. Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. Campinas, SP: editora da Unicamp (Tese de doutorado), 2003.