

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEÚDOS DE TEXTOS
DISPONIBILIZADOS PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO
PARANÁ (2009 – 2015)**

CÉLIA APARECIDA ESTEVO RUBIM

**MARINGÁ
Março/2018**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEÚDOS DE TEXTOS DISPONIBILIZADOS
PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ (2009 – 2015)

Dissertação apresentada por Célia Aparecida Estevo Rubim ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador: Prof. Dr. JOÃO LUIZ GASPARIN

MARINGÁ
Março/2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R896f	Rubim, Célia Aparecida Estevo Formação de professores : conteúdos de textos disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2009 - 2015) / Célia Aparecida Estevo Rubim. - Maringá, 2018. 174 f. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. 1. Formação continuada. 2. Propostas curriculares no Estado do Paraná. 3. Análise de conteúdo. 4. Materialismo histórico-dialético. I. Gasparin, João Luiz, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título. CDD 21. ed. 370.7
-------	---

Célia Aparecida Estevo Rubim

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEÚDOS DE TEXTOS DISPONIBILIZADOS
PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ (2009 – 2015)

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. João Luiz Gasparin (orientador) – (UEM)

Prof. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch – (UEM)

Prof. Dra. Diene Eire de Mello – (UEL)

SUPLENTE:

Prof. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori – (UEM)

Prof. Dra. Sandra Aparecida Franco (UEL).

MARINGÁ
ABRIL/2018

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação, e, em especial aos professores que primam por uma escola melhor e, comprometidos com a formação humana, fazem do conhecimento um caminho para uma prática transformadora.

AGRADECIMENTOS

Quero, neste momento, externar toda gratidão que tenho para com as pessoas que estiveram comigo durante todo esse tempo me inspirando e ajudando a seguir em frente.

Primeiramente, quero agradecer a Deus, “autor de toda ciência, sabedoria e poder” que me permitiu realizar um sonho e, para isso, me sustentou, me guardou e me capacitou para que eu pudesse enfrentar os obstáculos e finalizar esse trabalho.

De forma especial, quero agradecer ao professor João Luiz Gasparin pelo incentivo, pela orientação, dedicação, consideração e paciência com que tratou a mim e a minha pesquisa, estando sempre à disposição. Nossas conversas durante as orientações proporcionaram momentos enriquecedores e de muito aprendizado. Seu amor pelo ensino, nelas revelado, impactou e me fez acreditar que é possível comprometer-se com uma educação emancipadora.

Agradeço também aos membros da banca examinadora, professora Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch, professora Dra. Diene Eire de Mello, Professora Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori e Prof Dra. Sandra Aparecida Franco pela disponibilidade, pela atenção ao lerem meu trabalho, pelos comentários, sugestões e contribuições que o enriqueceram.

Também, de forma especial, quero agradecer à minha mãe Leonor Lavorenti Estevo. Sem ela não seria possível. Sua dedicação para comigo não tem fim. Seu amor é incondicional. Respeitou-me nos momentos de ausência e fez de tudo para que eu pudesse concluir esse trabalho. Sua alegria em ver que eu venci é notória. Na sua simplicidade, esteve sempre perto de mim, seu incentivo foi de fundamental importância. Hoje, posso encher meu coração de alegria e dedicar também a ela essa vitória.

Também quero agradecer ao Marco Antonio, meu esposo, companheiro, amigo, e ao meu filho Pedro Henrique. Ambos estiveram sempre comigo, ajudando, incentivando, apoiando nas muitas horas em que me dedicava a esta pesquisa. O suporte que me deram fizeram toda a diferença. Agradeço, acima de tudo, o amor que dedicam à minha vida. Quero agradecer aos meus irmãos William e Fabiana, à minha cunhada Lissandra, meu cunhado Júnior e meus sobrinhos Matheus e Helloyse. Embora longe, estão perto, torcendo por mim. Também à minha cunhada Sandra, que além de incentivar, ouvir, me ajudou muito na correção e organização deste trabalho.

Quero agradecer à minha amiga (best friend forever) Sandra Fátima Barbosa de Camargo, que, além de fazer o abstract, me permitiu encontrar nela um refrigerio nos momentos de angústia.

Quero agradecer à minha prima e amiga Élcia Isabel de Souza. Durante as nossas longas caminhadas pude expor minhas ideias, as quais ela ouviu com toda paciência. Agradeço também pela dedicação com que corrigiu o meu trabalho.

Agradeço também à pedagoga Luciana Nascimento. Sua ajuda na elaboração do projeto para que eu participasse do processo de seleção foi de fundamental importância.

Agradeço à minha amiga e pastora Ivana L. Gavassi. Suas orações fizeram e ainda fazem toda a diferença na minha vida.

Quero agradecer a todos que indiretamente estiveram comigo, em especial minhas amigas Ivana, Mônica e Salete.

Deixo aqui, a todos vocês o meu Muito Obrigada!!!

RUBIM, Célia Aparecida Estevo Rubim. **Formação de Professores: conteúdos de textos disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2009 – 2015)**. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: João Luiz Gasparin. Maringá, PR, 2018.

RESUMO

No ano de 1990, logo após o período de redemocratização política do Estado Brasileiro, chegou às escolas públicas do estado do Paraná um documento orientador do trabalho pedagógico conhecido como Currículo Básico. Nele, o Estado assume explicitamente o referencial teórico-metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica, retomado a partir de 2008 em novas propostas curriculares: as Diretrizes Curriculares Da Educação Básica do Estado do Paraná, em vigor até os dias atuais, onde os contextos sociais favorecem a reprodução capitalista. Para que os professores da rede pública de ensino tenham conhecimento teórico sobre o referencial, é necessário que a SEED, instituição representativa do governo junto aos profissionais da educação, disponibilize uma formação que oportunize tal apropriação. Assim, nossa dissertação teve como objetivo principal investigar em que medida os textos, disponibilizados pela SEED para os cursos de formação continuada de professores das escolas públicas do Estado do Paraná, no período entre 2009 – 2015, oferecem subsídios para que os profissionais da educação se apropriem do referencial teórico-metodológico preconizado nas Diretrizes Curriculares estaduais. A investigação buscou compreender, por meio da Análise de Conteúdos dos textos estudados, qual a mensagem que trazem, qual seu caráter ideológico, suas intenções; o tipo de formação oferecida aos professores; concepções teóricas sobre temas pertinentes à educação; metodologias de ensino e coerência com o referencial adotado pelas Diretrizes Curriculares estaduais de 2008. Nosso ponto de partida foi a eleição das seguintes categorias de análise: conteúdos curriculares, currículo, função social da escola, gestão democrática, Pedagogia Histórico-Crítica, plano de trabalho docente e projeto político-pedagógico. Como são temas importantes para a realização do trabalho pedagógico, pretendeu-se identificar como essas categorias se apresentam, como aparecem nos textos e as conotações que trazem. A investigação evidenciou que, na gestão Roberto Requião, devido às propostas de superação das políticas neoliberais de seu antecessor Jaime Lerner e a elaboração das Diretrizes Curriculares, período que compreende os anos de 2009 e 2010, todos os textos oferecidos estavam coerentes com o referencial preconizado pelo documento, e contemplaram todas as categorias de análise. No atual governo, o do sr. Carlos Alberto Richa, devido ao seu “novo jeito de governar” e sua proximidade com as políticas neoliberais em andamento, as categorias temáticas não receberam o enfoque necessário e condizente com os pressupostos das Diretrizes Curriculares, documento que orienta a ação pedagógica dos professores no estado do Paraná.

Palavras-chave: Formação Continuada; Propostas Curriculares no Estado do Paraná; Análise de Conteúdo; Materialismo Histórico-Dialético.

RUBIM, Célia Aparecida Estevo Rubim. **Continuing Education: contenty on the texts offered by State Secretary of Education (2009 – 2015)**. 174f. Dissertation (Master in Education) – State Univercity of Maringá. Supervisor: João Luiz Gasparin. Maringá, PR, 2018.

Abstract

In 1990, right after the political redemocratization of the Brazilian State, a document guiding the pedagogical work, known as the Core Curriculum, was presented to all public schools in the state of Paraná. In this document, the State explicitly assumes the theoretical-methodological referential contained within the Historical-Critical Pedagogy, which was resumed from 2008 within new curricular proposals: the Curriculum Guidelines, in force up to the present day, where social contexts favor capitalist reproduction. In order for teachers in the public school system to gain full access to the theoretical background found within referential, State Secretary of Education (SEED), institution responsible for education professionals, should offer proper training to achieve such appropriation. Therefore, the main objective of this thesis was to investigate the extent the didactical material made available by the SEED for continuing education courses of public school teachers, between 2009 and 2015 provide the appropriate support to the didactical-methodological framework recommended by the State Curriculum Guidelines. By the application of Content Analysis on the texts studied, it was sought to understand the message they bring, their ideological character and intentions; the type of training offered to teachers; the theoretical concept behind educational themes; teaching methodologies and their consistency with the referential adopted by Paraná State Curriculum Guidelines in 2008. The following categories were selected for analysis: curricular contents, curriculum, social responsibility of schools, democratic management, Historical-Critical Pedagogy, planning of teacher's work, and political-pedagogical project. Given their importance to accomplish the pedagogical work, an attempt was performed to identify how these categories emerge, how they present themselves within the texts, and the connotations they bring. The evidence demonstrated that during Roberto Requião's government, due to the proposals to overcome the neoliberal policies of his predecessor Jaime Lerner, and the elaboration of the Curriculum Guidelines, between 2009 and 2010, all the texts studied were consistent with the recommended framework document, covering all the categories analyzed. However, during the current government led by Mr. Carlos Alberto Richa, with his "new way of governing" and his sympathy towards the neoliberal policies in progress, the thematic categories did not receive the appropriate and consistent focus found in the assumptions contained in the Curriculum Guidelines, the document that guides teachers' pedagogical actions in the state of Paraná.

Key words: Continuing Education; Curricular proposals in the State of Paraná; Content Analysis; Historical-Dialectical Materialism.

LISTA DE SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – Banco Mundial

CONED - Congressos Nacionais de Educação

DCEs - Diretrizes Curriculares Estaduais

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPT- Educação para Todos

EUA - Estados Unidos da América

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE - Ministério da Administração da Reforma do Estado

MEC - Ministério da Educação

NRE - Núcleo Regional de Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PAD - Plano de Ações Descentralizadas

PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação

PEE - Plano Estadual de Educação

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação

PPC - Proposta Pedagógica Curricular

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PQE - Projeto Qualidade da Educação Básica

PROEM - Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio

PROMEDLAC - Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP - Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná

SEED/PR - Secretaria Estadual de Educação do Paraná

SUED/PR - Superintendência da Educação do Paraná

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura UNICEF-

Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Roteiro para análise dos textos.....	116
Quadro 2 - Textos disponíveis para as Semanas Pedagógicas no governo de Roberto Requião.....	120
Quadro 3 - Textos das Semanas Pedagógicas no governo de Roberto Requião que os conteúdos foram analisados.....	121
Quadro 4 - Textos disponíveis para as Semanas Pedagógicas no governo de Carlos Alberto Richa.....	124

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E EDUCACIONAL BRASILEIRO E PARANAENSE: A APRESENTAÇÃO DOS CENÁRIOS	22
2.1 A Ditadura Militar	24
2.2 O governo José Richa (1983 – 1986)	37
2.3 O governo Álvaro Fernandes Dias (1987 – 1990)	40
2.4 O governo Roberto Requião (1991 – 1994)	48
2.5 O governo Jaime Lerner (1995 – 2002)	54
2.6 O governo Roberto Requião (2003 – 2010)	57
2.7 O governo Carlos Alberto Richa (2011 – 2018)	64
3 DO CURRÍCULO BÁSICO DA ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ ÀS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ: COMPARAÇÃO ENTRE OS DOCUMENTOS.....	71
3.1 As Pedagogias contra hegemônicas; a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica.....	72
3.2 Conceituando currículo e diretrizes	75
3.3 Os elementos introdutórios do Currículo Básico e das Diretrizes Curriculares	78
3.4 Do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares.....	91
4 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DOS TEXTOS DISPONIBILIZADOS PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	99
4.1 Sobre o método de Análise de Conteúdo	100
4.2 As categorias de análise	107
4.3 O levantamento dos textos.....	113
4.3.1 As temáticas das semanas pedagógicas no governo Roberto Requião (2009 – 2010)	118

4.3.2 As temáticas das semanas pedagógicas no governo Carlos Alberto Richa (2011 – 2015).....	122
4.4 Os conteúdos dos textos oferecidos durante o governo de Roberto Requião (2009 – 2010)	124
4.5 Os conteúdos dos textos oferecidos durante o governo de Carlos Alberto Richa (2011 – 2015)	147
 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 156
 6 FONTES	 164
 7 REFERÊNCIAS	 166

INTRODUÇÃO

O contexto histórico atual em que vivemos, a pós-modernidade, caracterizado pela globalização e por intensas mudanças de ordem tecnológica, científica, social, econômica, política, entre outras, intensamente marcado pela velocidade e aligeiramento, produzidos pelas políticas neoliberais, tem provocado mudanças surpreendentes nos vários segmentos que compõem a sociedade, dos quais fazem parte os sistemas educacionais.

Nesse quadro se insere a educação básica brasileira e a formação dos profissionais da educação. Quando colocada no âmbito das políticas educacionais, a formação continuada de professores assume papel relevante, dadas, às vezes em que aparece como condição essencial para melhoria da qualidade da educação, principalmente nas escolas públicas. Devido à problemática que circunda o tema, ela tem ocupado espaço considerável tanto em debates da categoria quanto em programas e governos. No Paraná, a formação para os professores da rede pública de ensino é oferecida pela Secretaria de Estado da Educação. Como instituição representativa do Estado, é ela que organiza todo o processo de formação continuada.

Diante disso, ao assumir a vaga de professora efetiva no quadro próprio do magistério, em 2012, alguns protocolos, cujas exigências vinham do Estado, foram solicitados. O primeiro foi a obrigatoriedade na participação da formação continuada, que acontece algumas vezes durante o ano letivo. Dessa forma, ocorreu o contato com as políticas educacionais da Secretaria de Estado da Educação - SEED, que orientam a formação, a prática pedagógica e os compromissos profissionais a ela subjacentes. O segundo foi a solicitação da equipe pedagógica para que elaborasse o plano de trabalho docente, a partir dos subsídios expressos pelo referencial teórico metodológico que embasa as Diretrizes Curriculares Da Educação Básica do Estado do Paraná - DCEs (2008), o materialismo histórico-dialético, sem que recebesse qualquer formação teórica sobre o método, para procedermos sobre o que nos foi pedido.

A proximidade com essa política permitiu-nos evidenciar o descompasso existente entre o método utilizado para a organização do trabalho educativo e a formação oferecida. Dessas situações vieram dúvidas e inquietações que levou-nos ao seguinte questionamento: a Secretaria de Estado da Educação do Paraná tem propiciado aos profissionais da rede pública de ensino uma formação continuada condizente e coerente com os pressupostos

teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, referencial preconizado pelas Diretrizes Curriculares?

Para respondermos à questão, nos propomos investigar, por meio da Análise de Conteúdos, a medida que os textos formativos disponibilizados pela SEED/Pr. para os cursos de formação continuada entre os anos de 2009 – 2015 oferecem subsídios para que os profissionais da educação se apropriem do referencial teórico-metodológico preconizado pelas Diretrizes Curriculares.

Assim, para procedermos à análise dos textos elencamos as seguintes categorias: conteúdos curriculares/escolares, currículo, função social da escola, gestão democrática, Pedagogia Histórico-Crítica, projeto político pedagógico, e plano de trabalho docente. Todas foram escolhidas minuciosamente. Primeiro, por entendermos que são temas, dimensões, que podem ser tratadas como regulamentos de ensino, e até mesmo como ferramentas que dão confiabilidade ao prosseguimento do processo ensino-aprendizagem que acontece de forma intencional e sistematizada no interior de escolas em qualquer nível de ensino. E, segundo, porque elas “[...] traduzem os pilares da, e para a reflexão conceitual, tanto no trato com a literatura quanto no contato com os dados de campo” (SOUZA JÚNIOR; MELLO; SANTIAGO, 2010, p. 37), quando a questão que se quer responder é amplamente o trabalho do professor, sua formação e sua prática pedagógica. Sendo essenciais para a organização do trabalho pedagógico, merecem atenção, discussão e compreensão por parte dos profissionais da educação. Saber como essas questões são tratadas em cursos de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino, entender os conceitos e as (re) significações dadas a elas em determinados períodos e momentos históricos, reflete consideravelmente o sentido e o caráter ideológico presentes nos textos e, conseqüentemente, não só o tipo de educação que se pretende oferecer aos estudantes, mas também o indivíduo que se quer formar.

Tendo a metodologia da Análise de Conteúdos como suporte teórico e as explicações de Franco (2012) de que os conteúdos das mensagens analisadas devem relacionar-se aos contextos históricos em que foram produzidos, propomos enquanto nosso primeiro objetivo pesquisar, abordar e discutir questões relativas ao ensino público no contexto histórico, brasileiro e na conjuntura estadual paranaense a partir de 1960 até os dias atuais.

Desse modo, uma retrospectiva histórica, além de indispensável, porque faz parte da totalidade histórica em que estão inseridas a educação, os documentos curriculares, a

formação continuada de professores e os textos a serem analisados, se faz relevante haja vista que “[...] é através dos principais acontecimentos legais e pedagógicos que se pode, neste caso, encontrar os argumentos necessários para articular as análises que se fazem necessárias” (BREMER, 2007, p. 3).

Assim, a busca bibliográfica que empreendemos, nos permitiu identificar o paralelo existente entre as questões políticas, econômicas, sociais e educacionais, colocando em evidência a educação, a escola, o ensino e as orientações tanto para a formação de professores quanto para as práticas pedagógicas que delas decorrem.

Nos anos 70 do século XX, quando o Brasil estava sob a Ditadura Militar, a educação e a escola tinham como pressuposto o compromisso de atender as demandas do mercado de trabalho e formar para o exercício da cidadania, o que, segundo as considerações de Galuch e Sforini (2012) e de Noda (2014), trariam condições para a entrada do Brasil no primeiro mundo. Esse compromisso foi acentuado nos anos 1990, quando o país foi inserido, via governo federal, nas perspectivas neoliberais em andamento.

A partir desse momento, organismos multilaterais como Banco Mundial - BM, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, entre outros, passaram a influenciar políticas educacionais incidindo diretamente na formação continuada dos profissionais da educação. A esse respeito, Tessari (2015) alerta sobre as demandas que esses documentos e suas ideologias tinham intenção de produzir em países periféricos como o nosso, uma vez que

[...] não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso ‘justificador’ das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação, ou seja, uma dupla demanda. Tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas (TESSARI, 2015, p.16).

Desse modo, podemos considerar, que as reformas educacionais, oriundas das políticas para a educação nos anos 1990 e suas implementações, caminham acordadas com as vicissitudes de interesses políticos regionais, como tem sido o caso particular do estado do Paraná.

Ao mesmo tempo que a formação continuada de professores fora gestada no campo das políticas educacionais como parte integrante de interesses neoliberais em andamento no Brasil, no estado do Paraná, foi elaborado um documento orientador de práticas pedagógicas, tendo como referencial teórico metodológico o materialismo histórico-dialético. Esse documento é comumente conhecido como Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná de 1990. Baczinski (2007), a partir de estudos sobre o referencial que norteia a educação no estado, considera ser a Pedagogia Histórico-Crítica, a pedagogia oficial. Em suas análises, a autora adverte sobre a contrariedade dos fatos que circundam o contexto histórico de implantação de uma Pedagogia de característica socialista neste estado, mostrando que o

Estado é um organismo que representa os interesses da classe dominante, consequentemente 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, que 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 (BACZINSKI, 2007, p. 8).

Nesta mesma lógica, podemos afirmar que nos governos que se seguiram políticas foram adotadas e, nem sempre estiveram coerentes com os encaminhamentos determinados pelos documentos oficiais orientadores da organização do ensino e das práticas pedagógicas. Podemos citar como exemplo a primeira gestão de Roberto Requião (1991 – 1994) e as duas gestões de Jaime Lerner (1995 – 2002), período em que o Currículo Básico ainda deveria ser usado enquanto documento orientador da organização do ensino pelos professores do estado.

De volta ao governo em 2003, Roberto Requião, como parte do programa para educação e formação continuada dos professores das escolas públicas, cujas propostas eram de superação dos encaminhamentos neoliberais de seu antecessor, deu início as discussões para formulação de novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, em todas as áreas do conhecimento.

Terminadas as atividades para a elaboração do documento, as propostas pedagógicas originárias das supostas discussões entre os profissionais da educação, foram compiladas em um caderno contendo as Diretrizes Curriculares Para a Educação Básica. As escolas públicas receberam o documento em 2008 e, os professores, passaram a utilizá-

las como documento orientador e organizador do trabalho docente. Esse documento, que vigora até hoje, traz como referência teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético, base da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Nosso pressuposto teórico é o de que a organização escolar atende a um determinado modelo de sociedade, a um projeto social que orienta as relações humanas, e trazem concepções de sociedade, homem, mundo, conhecimento como também concepções pedagógicas, que determinam as práticas educativas. Essas considerações nos permitem demonstrar, que, em momento de desenvolvimento da sociedade capitalista como a que vivemos de longa data, o estado do Paraná oferece a seus professores um documento organizador de ensino cujo referencial teórico está pautado em uma Pedagogia Crítica para a Educação.

O alerta de Shiroma, Campos e Garcia (2005) de que medidas parecem “[...] ir em direção contrária ao que se propõem” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 4), levou-nos a elaboração de outros dois objetivos específico de nossa pesquisa.

Assim, pretendemos estudar e discutir os fundamentos teóricos presentes tanto do Currículo Básico de 1990 quanto das Diretrizes Curriculares de 2008 para analisar historicamente as idas e vindas da adoção do materialismo histórico e dialético como referencial teórico-metodológico para a educação pública do Estado do Paraná. Na sequência, buscamos analisar a medida que conteúdos dos textos oferecidos pela SEED no período entre 2009 – 2015 para os cursos de formação continuada de professores confirmam o suporte teórico de uma proposta de ação pedagógica derivada da teoria dialética do conhecimento.

A escolha do período a ser estudado obedece aos seguintes critérios: 1º) entendemos que um período de sete anos é tempo suficiente para analisarmos se a formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado atende à perspectiva teórica adotada pelas Diretrizes Curriculares; 2º) em 2009 os professores da rede pública já trabalhavam com o suporte teórico das Diretrizes Curriculares como orientador de práticas pedagógicas. Neste momento, subentende-se que a formação estaria voltada para os aspectos teóricos-metodológicos contidos no documento; 3º) em 2010 houve um pleito eleitoral, tendo sido eleito como governador o Sr. Carlos Alberto Richa, e um novo governo se instaurou no Paraná em 2011. Desse momento, até 2015 passaram-se cinco anos e nenhum outro documento orientador de práticas pedagógicas foi elaborado pelo governo do estado, levando-nos a presumir que a formação continuada por ele

oferecida obedece aos referenciais teóricos adotados anteriormente.

A relevância de nossa pesquisa recai, não só sobre a contribuição para a compreensão da história da educação no Brasil e no estado do Paraná, mas também, para a explicitação dos objetivos da educação brasileira, em um momento de desenvolvimento do capitalismo flexível tão acentuado como o nosso, levando em consideração a formação continuada docente.

Em contextos onde conceitos são (re) significados e valores como consumismo, competitividade, individualismo, entre outros são difundidos, reproduzidos por uma sociedade que delega à escola o papel de preparar para o mercado de trabalho, formando cidadãos críticos, autônomos e participativos, conforme as determinantes da lógica do mercado, a função social da escola assume também o caráter mercadológico, desvirtuando-se da função social assentada na transmissão/assimilação do conhecimento científico como pretendem as teorias críticas da educação.

Para que a escola cumpra de fato com sua função, é necessário que os profissionais da educação de maneira geral e, sobretudo, os professores se tornem conscientes das dimensões políticas, sociais, históricas que envolvem a educação no Brasil e desvelem seus reais objetivos.

Nossa pesquisa, de caráter bibliográfico e documental envolveu levantamento, seleção e estudos de trabalhos de autores que tem no materialismo histórico-dialético o referencial para explicar a realidade social e escolar. Apropriar-nos da concepção teórica e das conceitualizações a ele atribuídas, permitiu-nos estabelecer uma base teórica para analisarmos os documentos curriculares que prescrevem essa pesquisa e os textos oferecidos pela SEED/Pr. para os cursos de formação continuada dos professores da rede pública de ensino do Paraná.

Assim, nosso trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, pautamos nossa pesquisa em autores como Sanches Vasquez (1977), Sanfelice (1986, 2008), Mainardes (1995), Gentilli (1998), Frigotto (2002, 2006), Saviani (2002, 2010), Gasparin (2002), Duarte (2003), Tavares (2004), Zanardini (2006), Baczinski (2007), Piana (2009), Sousa (2013), Noda (2014), Tessari (2015), entre outros. Nele, apresentamos o referencial teórico metodológico que embasa este trabalho, o contexto histórico, político, econômico que circundou o Brasil e o Estado do Paraná desde a década de 1960 até os dias atuais e suas interferências nas questões educacionais, tratadas enquanto políticas para a Educação no que tange às práticas pedagógicas e à formação dos profissionais docentes e seus

interesses a atenderem os projetos sociais visados em cada governo. Assim, buscamos descrever as políticas dos governos federais desde a Ditadura Civil Militar até o governo Dilma Rousseff, e dos governos estaduais desde José Richa até o atual o de Carlos Alberto Richa.

A busca empreendida permitiu-nos averiguar que em dois momentos distintos da história da educação no Paraná, o materialismo histórico-dialético foi adotado como em documentos oficiais de orientações pedagógicas enquanto referencial teórico para subsidiar o trabalho docente. Como a Pedagogia Histórico-Crítica parte dessa concepção, ela foi assumida como pedagogia oficial do estado. No entanto, Saviani (1994) revela que existem alguns entraves que impossibilitam a viabilidade de sua aplicação, como de fato vem acontecendo no estado do Paraná. O primeiro diz respeito à formação continuada e a política de descontinuidade estabelecida pelos governos que se sucedem, fator que compromete a implantação de qualquer pedagogia, e, conseqüentemente, a formação dispensada aos professores. E, o segundo, reside no ecletismo teórico da atualidade, que, em momentos de formação, podem ser oferecidas teorias contrárias entre si.

Para segundo capítulo pautamo-nos em autores como Kuenzer (2000), Sacristán (2000), Gasparin (2002), Saviani (2003), Bremer (2007), Hidalgo; Mello; Sapelli (2010), Young (2014), entre outros. Nele, o cerne de nossa pesquisa está na comparação teórica entre os dois documentos curriculares: o Currículo Básico de 1990 e as Diretrizes Curriculares de 2008.

Então, para encaminharmos o estudo proposto, apresentamos alguns aportes teóricos e históricos sobre a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica, ambas gestadas na década de 1980, período de redemocratização do Estado brasileiro. Salientamos que reservamos especial atenção à Histórico-Crítica, uma vez que ela foi a Pedagogia assumida oficialmente pelo Estado.

Na sequência, para maior compreensão do conceito de Currículo adotado em ambos os documentos, buscamos em teóricos como Silva (2002), Moreira e Silva (2008), Saviani (2003), Sacristán (2000), Goodson (1998, 2008), Young (2014), a conceitualização de Currículo a partir da Teoria Crítica. Assim, pudemos evidenciar que, ambos os documentos, trazem, em sua proposta curricular, os fundamentos do materialismo histórico-dialético. Esse entendimento facilitou nossa comparação e abriu possibilidades para o desenrolar do terceiro capítulo, que se concentra na análise dos conteúdos dos textos disponibilizados pela SEED/Pr., para os cursos de formação continuada de professores

organizados por ela, fontes primárias de nossa pesquisa.

A ausência de trabalhos científicos que detalham a fundamentação teórica sobre a Análise de Conteúdo, metodologia adotada para a realização desse trabalho, levou-nos à uma pesquisa minuciosa de sua teorização e elementos para a eleição das categorias de análise. Por isso, a primeira seção do terceiro capítulo dedica-se a apresentá-la. Seus parâmetros são pertinentes porque nos trazem clareza para empreendermos as análises.

Em seguida, descrevemos o processo de levantamento dos textos coletados, e, assim, destacamos nossas fontes primárias: os textos disponibilizados pela SEED para a formação nas semanas pedagógicas que acontecem duas vezes durante o ano letivo. Anunciamos os temas das semanas pedagógicas porque, em nosso entendimento, refletem o caráter teórico dos encaminhamentos a serem seguidos na formação. A partir do mapeamento dos textos que apresentam nossas categorias de análises em seus títulos, levantamos as questões problematizadoras de cada um deles. Na sequência, discorreremos sobre os conteúdos por eles apresentados, relacionando-os com as categorias de análise que cada um compreende e com os documentos curriculares.

Nas considerações finais de nossa dissertação, pretendemos, sustentados pela concepção teórica que norteou nossas análises, destacar se os textos evidenciam, ou não, expressam ou não, respondem ou não à educação pretendida pelo estado e à linha pedagógica defendida pelo Currículo Básico e pelas Diretrizes Curriculares.

Com as exposições engendradas nessa pesquisa, pretendemos destacar os elementos que circundam a formação profissional docente e sua estreita relação com as questões políticas, sociais, econômicas e educacionais que circundam e orientam a formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Assim, entender-se como participante de uma realidade social e coletiva, tomar consciência dessas questões, e compreender o caráter político de seu trabalho é de fundamental importância para uma mudança na educação básica brasileira.

2 O CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E EDUCACIONAL NO BRASIL E NO PARANÁ: APRESENTAÇÃO DOS CENÁRIOS

Neste capítulo, abordamos questões pertinentes à educação pública brasileira de forma geral e, em particular, a paranaense. A Educação pública do Estado do Paraná, e, sobretudo, a formação continuada dos professores da rede pública de ensino são nossos objetos de estudo. Para situar com maior propriedade nosso tema, buscamos investigar, primeiramente, alguns aspectos do contexto histórico, político e econômico dos anos 1980 do século XX até os dias atuais. As discussões e análises desse contexto se fazem imprescindíveis uma vez que nesse período proliferaram as políticas neoliberais e, conseqüentemente, explicitaram-se novas orientações tanto para formação de professores quanto para práticas pedagógicas. Nesse sentido, em se tratando particularmente do estado do Paraná, Noda (2014) nos adverte que “[...] as mudanças curriculares ocorridas no estado do Paraná não foram isoladas, aconteceram em um contexto em que currículos foram modificados em respostas às políticas neoliberais” (NODA, 2014, p. 55). Essa afirmação nos leva a entender questões mais amplas que envolvem os sistemas de ensino, pois, a educação, em qualquer sociedade, busca responder às questões históricas, se convertendo em expressão da sociedade.

Entendemos também que, inicialmente, se faz necessário um aporte teórico sobre as questões envolvendo a relação existente entre teoria e prática, bem como do método utilizado para essa pesquisa, o Materialismo Histórico-Dialético.

Marx (1983), no Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política de 1859, assinala que:

Na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência (MARX, 1983, p. 301).

As ideias apresentadas nesse excerto nos permitem evidenciar que é na produção social de sua existência, que o homem aprende a ser homem. Para o autor, é por meio das representações mentais da realidade, a partir da prática social, que o homem se faz homem. Por isso, Marx e Engels (1984) afirmam que “[...] os homens são produtores de suas representações, ideias e etc.” (MARX; ENGELS, 1984, p. 22).

Sánchez Vásquez (1977, p. 193), em seu livro *Filosofia da Práxis*, esclarece que “[...] o que caracteriza a atividade prática é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto”, ao mesmo tempo em que a atividade teórica “[...] só existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 202).

Diante desses pressupostos, podemos considerar a prática como sendo a ação dos homens sobre a natureza e também sobre outros homens, e a teoria como sendo a organização mental que os homens constroem a partir de objetos e fenômenos elaborando conceitos lógicos.

Considerando a prática pedagógica como uma atividade realizada no interior da sociedade, há que se considerar que o autor nos oferece subsídios para compreendermos a prática pedagógica como uma atividade humana específica que ocorre no âmbito da atividade social, e, por isso, deve ser compreendida como parte das relações sociais estabelecidas entre os homens, e que, conseqüentemente, nos permite elucidar, a partir da concepção que expõe sobre a relação existente entre teoria e prática, os caminhos para a nossa análise sobre formação de professores e de prática docente.

No movimento dialético, a reflexão constituinte da articulação entre teoria e prática possibilita não só a mudança das representações sociais, mas também das ações concretas sobre a realidade. Dizendo de outro modo, as transformações que os homens provocam com suas atividades no seu meio social, alteram suas representações da realidade.

Nesse sentido, é necessário compreender, como destaca Sánchez Vásquez (1977), a consciência da práxis. O autor sustenta a ideia de que consciência exige conhecimento, pois, teoria e prática estão imbricadas e dependem uma da outra.

De acordo com Veiga (1989), nessas condições:

A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao

mesmo tempo. Quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo (VEIGA, 1989, p. 17).

Segundo Sánchez Vásquez (1977, p. 202) as formas específicas de práxis “[...] nada mais são do que formas concretas, particulares, de uma práxis total humana, graças à qual o homem como ser social e consciente humaniza os objetos e humaniza a si próprio”. Na perspectiva do materialismo histórico e dialético práxis é a atividade humana em que, ao mesmo tempo o homem produz objeto e a si mesmo.

Como sendo parte da atividade humana, a educação tem papel primordial, tendo como finalidade a construção de um homem cada vez mais humano (RIBEIRO, 2001). Esta autora assinala que a prática pedagógica, “[...] como as demais formas de atividade humana, está condicionada por esta finalidade; finalidade que não é algo acabado, posto em abstrato, e sim uma finalidade que se põe e se resolve infinitamente na história, finalidade de construção/constituição de um ser humano cada vez mais humano” (RIBEIRO, 2001, p. 13).

Sendo a prática pedagógica uma forma específica de práxis, a autora considera ainda que “[...] a dimensão educativa da atividade prática humana decorre da relação entre esta prática e as finalidades que a dirigem” (RIBEIRO, 2001, p. 15).

A autora explica que o que caracteriza a práxis é a natureza de sua necessidade, e a atividade educacional tem a finalidade imediata de tornar possível que o indivíduo desenvolva sua consciência, adquira conhecimento para a compreensão da realidade na qual está, de forma prática e teórica, envolvido.

Assim, alicerçados nesse posicionamento teórico passamos então às reflexões sobre o contexto sócio-histórico em que se insere a educação pública no Brasil a partir da década de 1960.

2.1 A Ditadura Militar no Brasil

Partindo das considerações de que, para Saviani (2003), “[...] os problemas educacionais não podem ser compreensíveis a não ser na medida em que são referidos ao contexto que se situam” (SAVIANI, 2003, p. 131), nos propomos a analisar historicamente alguns aspectos da sociedade brasileira a partir dos anos 80 do século XX, período em que os militares deixavam o poder, e sua relação com as políticas educacionais adotadas no

Brasil nesse período. Tais considerações se fazem necessárias, pois aspectos importantes que marcaram a trajetória política, social, econômica e histórica do Brasil, desde a década de 1980 em diante, e a crise no sistema educacional do período podem definir características significativas do recorte temporal de nossa investigação. E, também, porque nos permitem analisar as propostas educacionais presentes no estado do Paraná em dois momentos distintos de sua história: a de 1990, com o Currículo Básico para as Escolas Públicas do Estado do Paraná, e a de 2008 com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, um referencial teórico socialista. Ambas as propostas político-educacionais estão pautadas no materialismo histórico-dialético, um referencial teórico-metodológico vinculado às teorias críticas da educação, de cunho socialista, em momentos que o capitalismo estava em ascensão. A esse respeito, Sanfelice (2003) destaca que: “[...] as reformas educacionais virão em resposta às transformações amplas, seja do econômico, seja do social” (SANFELICE, 2003, p. 1393).

Partindo do pressuposto de que as concepções de educação estão sempre vinculadas às estruturas sócio-históricas, e de que a realidade extra-pedagógica exerce influência sobre as reformas educacionais (Adorno 1986), retornamos, de forma breve, ao contexto anterior a esse período, as décadas de 60 e 70 do século XX. Durante essas décadas o Brasil estava sob o Estado Militar, e as políticas educacionais, tanto em âmbito internacional, quanto nacional e estadual, fizeram parte de uma dinâmica cultural que determinou, de uma forma específica, a organização da educação e do ensino nas escolas públicas brasileiras. Essa organização, vinculada aos organismos multilaterais BIRD e BID e aos propósitos do Banco Mundial, orientou leis e diretrizes educacionais voltadas para o mercado de trabalho colocando em segundo plano a formação científica do cidadão.

A década de 60 do século XX iniciou-se de forma conturbada no Brasil. O presidente eleito em 1961, Jânio Quadros, renunciou ao cargo com apenas sete meses de mandato. Nesse momento, com o Estado sendo mantido pelo capital, tendo como premissa viabilizar seus interesses, a posse do vice-presidente João Goulart, como determinava a Constituição do período, soava como uma ameaça comunista, levando os militares a articularem-se no sentido de impedir a sua posse. Instalou-se uma crise, que, no aspecto político, foi marcada pela dificuldade da classe social burguesa em manter seu projeto social de dominação política e, no aspecto econômico pela diminuição de investimentos e da entrada de capitais estrangeiros, contribuindo para dar ocasião ao aumento da inflação e ao decréscimo das taxas de juros (BACZINSKI, 2007).

As controvérsias com relação à posse de João Goulart eram grandes, pois era um dos principais líderes trabalhistas que o Brasil já teve. Segundo Delgado (2010), pautava sua política na “[...] herança varguista”, na “ampliação da cidadania social” e na “defesa de interesses econômicos nacionais” (DELGADO, 2010, p. 125). Para a autora seu mandato foi marcado por duas situações de instabilidade política. A primeira ligada

[...] ao fato de que ao se tornar o principal depositário da tradição trabalhista de Vargas também herdou seus opositores. Além disso, as forças oposicionistas não lhe davam nenhuma trégua, pois Jango amalgamou ao trabalhismo varguista real preocupação com um reformismo social amplo e transformador da realidade (DELGADO, 2010, p. 125).

E a segunda diz respeito “[...] às condições excepcionais que predominaram durante todo o seu mandato presidencial. Sua posse aconteceu em um contexto de crise, deflagrada pela ação de seus adversários políticos. Sob a égide da crise governou por três anos” (DELGADO, 2010, p. 125).

Sua postura governamental, orientada para a realização de uma democracia social no Brasil, levou desconforto a grupos conservadores elitistas que com ela não concordavam, e, o fato de o Estado não representar os interesses da classe trabalhadora e muito menos da sociedade civil em geral pode ser percebido quando com uma estratégia política a Constituição foi alterada e o Parlamentarismo implantado no Brasil. Essas evidências nos permitem entender, conforme assinala Baczinski (2007), que não houve uma reação popular contra o governo das elites, mas sim, um conflito estabelecido entre a própria elite. Os membros do grupo dominante com interesses divergentes, divididos entre capital nacional e capital internacional conspiravam contra o governo estabelecido, e o Estado sofria com as facções e conflitos que ultrapassavam a luta de classes. Ghiraldelli Jr. (1987) nos esclarece que o regime político que seria imposto à nação pós 64 basear-se-ia “[...] na aliança da burguesia com o capitalismo internacional sob a tutela da tecnoburocracia militar e civil, servindo-se do braço armado militar para excluir a participação do proletário e das camadas médias” (GHIRALDELLI JR, 1987, p. 35).

Segundo Bueno (2013), Jango “[...] assumiu o comando de um país cada vez mais polarizado, volátil e inquieto. Constantemente fustigado pela esquerda (que queria reformas imediatas) e pela direita (que temia qualquer avanço social)” (BUENO, 2013, p. 384). Essa situação ainda tinha um agravante: com base na Teoria do Destino Manifesto e

na Doutrina Monroe – *a América para os americanos* - os Estados Unidos da América, fortalecidos pós Segunda Grande Guerra, passam, “[...] a desenvolver uma intensa intervenção econômica e política sobre os países da América Latina, entre eles o Brasil” (BACZINSKI, 2007, p. 15).

Nesse sentido, Bueno (2013) destaca:

[...] o que travou no Brasil, da posse (em setembro de 1961), à queda (abril de 1964) de Goulart, foi o choque entre duas visões conflitantes da política, e especialmente da economia. Em vez de “reformas de base” propostas por Jango, o binômio “sugerido pelos teóricos da Escola Superior de Guerra (ESG). Em lugar da “república sindicalista”, a concentração de renda, o arrocho salarial e o alinhamento subserviente ao grande capital internacional. No confronto entre dois modelos desenvolvimentistas distintos, venceu a “modernização conservadora” proposta pela ESG com o apoio dos Estados Unidos (BUENO, 2013, p. 386).

Um plebiscito popular, realizado em 1963, permitiu a retomada do Presidencialismo e João Goulart assumiu seu cargo no poder executivo, onde permaneceu até 1964. Nesse período houve um agravamento das contradições porque:

[...] o processo político brasileiro passou a abranger os operários, as massas assalariadas em geral, os setores médios da sociedade e os grupos de trabalhadores agrícolas, entrando em jogo as aspirações de bem-estar social do proletariado cada vez mais numeroso, das camadas médias crescentes, e as reivindicações. Concomitantemente, desenvolveram-se os grupos políticos de esquerda, enquanto a juventude universitária buscou apresentar-se como força política ativa e organizada (SANFELICE, 1986, p. 49).

Então, em oposição ao governo de João Goulart, com o apoio de setores conservadores da sociedade brasileira como a classe média urbana e representantes da Igreja Católica, e dos Estados Unidos da América, em 1964, os militares tomaram o poder por meio de um golpe, que os levou a controlar a política por mais de 20 anos. Delgado (2010) afirma que a motivação para o golpe que depôs o governo Constitucional daquele momento “[...] foi consequente de forte descontentamento de setores conservadores da política brasileira com a crescente e autônoma organização da sociedade civil naquela conjuntura” (DELGADO, 2010, p. 132). A autora destaca que para Jacob Gorender, primeiro historiador a fazer uma análise marxista do período, “[...] o núcleo burguês industrializante e os grupos representativos do capital estrangeiro, que investiam na

economia brasileira, perceberam os riscos das reformas de base e optaram por aderir ao golpe preventivo e contra-revolucionário” (DELGADO, 2010, p. 134). O golpe teve então o objetivo de preservar a dominação burguesa.

Nesse aspecto, Baczinski (2007) pronuncia-se afirmando que:

O Estado assumiu claramente o papel de defensor do capital, tornou-se absoluto e onipotente instrumento a serviço dos interesses dominantes e expressou seu caráter antidemocrático, descaracterizando a tripartição dos poderes em que o Executivo passou a ser também órgão legislativo, governado por decretos e atos institucionais de exceção, coibindo direitos e garantias constitucionais até então vigentes (BACZINSKI, 2007, p. 16).

Nessas duas décadas da Ditadura Militar em que se configurava, no âmbito internacional, a disputa política e econômica entre Estados Unidos da América (Capitalista) e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (Comunista), contexto da Guerra Fria, em que o Brasil permaneceu sob a hegemonia norte-americana, os benefícios para o governo foram amplos. No discurso combatente ao comunismo, o achatamento dos salários e a diminuição do poder aquisitivo dos trabalhadores para o desenvolvimento do país foram encobertos. Sob a égide de manutenção do sistema capitalista de produção, os militares utilizaram de todo poder antidemocrático que podiam: força, violência, perseguição, mortes, assassinatos, torturas, ataques que, ao atingir todos os segmentos sociais, interferiram diretamente na educação, impedindo o desenvolvimento do pensamento crítico. Universidades foram ocupadas, reitores e professores foram demitidos, acarretando, segundo Baczinski (2007),

[...] sérias consequências para o país que necessitava de desenvolvimento de pesquisa e democratização da educação. Com tais práticas, os cidadãos brasileiros sofreram duplo golpe: foram privados do acesso à cultura elaborada, impedida de se desenvolver na Universidade e, em outros setores da sociedade, também reprimidos, foram expulsos do país muitos intelectuais formados nas escolas e em universidades públicas (BACZINSKI, 2007, p. 17).

Germano (1994) nos esclarece que o regime ditatorial militar, com seu projeto social equalizador, discursava em favor da valorização da educação para que ela se transformasse em um veículo para obtenção de consenso. No entanto, apesar do discurso estar pautado nos investimentos educacionais, as reformas para a educação sofreram de fato uma desqualificação. A principal delas foi a diminuição de verbas, denotando o

descompromisso do Estado para com o ensino público. O estrangulamento econômico e as altas taxas de juros, somadas ao endividamento externo, acarretaram queda na qualidade do ensino, que, motivada pela falta de investimentos, trouxeram como consequência evasão escolar e crescimento de instituições privadas de ensino com ênfase ao ensino profissionalizante (PIANA, 2008). Com relação a essa questão Baczinski (2007) considera que a falta de investimento ocorreu devido ao fato de grupos empresariais caracterizarem o sistema educacional e a educação como instituições parasitárias, transferindo de forma significativa o apoio do governo para instituições privadas de ensino, as quais recebiam incentivos econômicos específicos. Exemplos dessa situação podem ser as leis 4024 de 1961, 5692 de 1971 e a 9394 de 1996 que isentam de impostos empresas educacionais. Com a educação se transformando em uma mercadoria podemos considerar o quanto a escola se transformou em veículo da reprodução capitalista de produção.

A década de 1970 se inicia com uma crise nas economias capitalistas. A falta de ordenamento político, econômico e social “[...] levou o capital a desenvolver sua lógica destrutiva” (PIANA, 2008, p. 68) transformando consideravelmente o mundo do trabalho. Os padrões taylorista¹ e fordista² de produção são gradativamente substituídos pelo modelo toyotista³ caracterizado por formas desregulamentadas e flexíveis de produção. A autora destaca que:

Assim o mundo vivencia uma aguda destrutividade, que, no fundo, é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)socialização⁴ contemporânea: destrói-se a força humana para o trabalho; destroçam-se os direitos sociais, brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental sociedade do descartável, que joga fora tudo que serviu como embalagem para as mercadorias e seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital (PIANA, 2008, p. 68).

¹ Criado em 1914 por Henri Ford, significou uma revolução tanto no mercado automobilístico quanto na indústria da época graças à organização da linha de montagem para a produção em massa principalmente de automóveis.

² Desenvolvido pelo engenheiro norte americano Frederick Taylor, o taylorismo se constitui em um modelo de administração científica de empresas.

³ Criado no Japão pelo engenheiro Taiichi Ohno após a Segunda Grande Guerra o toyotismo se configura como um modelo de produção industrial baseado no princípio da acumulação flexível com vistas à eliminação do desperdício e da demanda de mercado.

Proliferam, em âmbito internacional, as políticas neoliberais que, em detrimento do estado de bem-estar social, que também, em dado momento histórico, foi uma reorganização do sistema capitalista de produção, têm como uma de suas principais características o enxugamento do Estado, que, em sintonia fina com as agências e organismos internacionais de hegemonia capitalista provocam, segundo Harvey (1992),

A desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, o combate cerrado ao sindicalismo classista, a propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados em que a cultura pós-moderna, bem como uma clara animosidade contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital, são traços marcantes deste período recente (HARVEY, 1992, p. 86).

Com as transformações produtivas não há a necessidade da empregabilidade de grande contingente de mão de obra, levando à precarização dos que vivem do trabalho, retirando deles os direitos assegurados por lei, denotando as contradições existentes entre a competitividade e a qualificação para o mercado de trabalho, fatores que colocam a educação de qualidade no cerne dessa questão. Para Piana “[...] essas transformações na produção e nas relações sociais buscam camuflar e neutralizar as desigualdades e as lutas de classes geradas pelo capitalismo que são aprofundadas pelo neoliberalismo” (PIANA, 2008, p. 70).

Diante de tais circunstâncias, no Brasil houve mudanças tanto políticas quanto político-sociais influenciadas pelas questões internacionais. A crise política e econômica que se avolumava gerara exploração e empobrecimento do povo brasileiro, situação essa que é confirmada por meio de estudos do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), de 1979, ao demonstrar que, no período conhecido como Milagre Econômico, estabelecido pelo Ministro da Fazenda Delfim Neto durante o governo do presidente Emilio Garrastazu Médici, o trabalhador precisou aumentar sua carga horária para garantir os recursos necessários para sua sobrevivência, incluindo, principalmente, a compra de alimentos. Em contrapartida, essa mesma política garantia a concentração de renda para 5% da população economicamente ativa e, às classes médias urbanas um aumento mínimo de ganhos (BACZINSKI, 2007).

O compromisso com um modelo político e econômico aliado a um projeto desenvolvimentista, com o intuito de acelerar o crescimento econômico, levaram os governos militares, sobretudo os de Humberto de Alencar Castelo Branco e Arthur da

Costa e Silva a firmarem parcerias com os norte-americanos, ocasionando interferência direta nas políticas educacionais adotadas no Brasil daquele período, determinadas pelas crises internacionais e nacionais do sistema capitalista.

Os acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC e United States Agency for International Development - USAID, em discussão desde a década de 1940 (BACZINSKI, 2007), contribuíram para reformas e leis na educação. Segundo Veiga (1989), esses acordos trouxeram significativas mudanças no sistema educacional brasileiro, e se transformaram em sustentáculo para reformas em todos os níveis de ensino. As justificativas para esses acordos foram a crise no sistema educacional de longa data. Com eles, os Estados Unidos da América dariam assistência financeira e técnica para a implantação de um novo sistema educacional no Brasil comprometido com as determinações dos técnicos norte-americanos.

O alinhamento político-econômico do Brasil aos Estados Unidos da América durante a ditadura civil militar foi, segundo Noda (2014), responsável pelo desenvolvimento de uma educação voltada para o tecnicismo, educação essa que atendia às necessidades do crescente processo de industrialização, decorrente do investimento do capital estrangeiro.

Veiga (1989) ressalta que nesse momento “[...] a educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação” (VEIGA, 1989, p. 34). Noda (2014) considera que esse tipo de educação “[...] favorecia a formação de mão de obra qualificada, acoplando-a ao discurso de propiciar a entrada do Brasil para o primeiro mundo” (NODA, 2014, p. 57). Para isso, em via de regra, os governos deveriam investir na melhoria da qualidade do ensino, o que de fato não aconteceu. Para Baczinski (2007), uma educação e uma escola, que prepara o jovem para o enfrentamento do mercado do trabalho enfatizando o fazer em detrimento do pensar, desqualifica a formação crítica do cidadão e, conseqüentemente, minimiza sua capacidade social de participação ativa e política.

Esse entendimento nos permite compreender porque a prioridade dos recursos governamentais não foi a educação escolar básica, uma vez que o ensino estava voltado para a formação do cidadão para atender às demandas do mercado de trabalho. No período descrito como Milagre Econômico Brasileiro (1968 – 1973), caracterizado pelo crescimento industrial e aumento do Produto Interno Bruto (PIB) que saiu de 4,8%

alcançando o patamar de 14,4% em 1967; o incentivo do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a educação caiu de 11,7% do orçamento nacional em 1965 para 4,95% em 1974. Essa situação levou a um déficit de crianças na escola. A falta de vagas impediu a matrícula de 45% delas (NODA, 2014).

Diante de tais contradições, e principalmente do empobrecimento de muitos em favor do desenvolvimento nacional, abriu-se espaço para um descontentamento exacerbado. A repressão e a violência do período em nome da segurança nacional muito utilizada para a contenção de manifestações contrárias ao regime e a fragilidade do desenvolvimento nacional ante a crise do capitalismo devido à crise do petróleo de 1973-1974, quando houve necessidade de novas mobilizações do capital, favoreceu um processo de abertura lenta gradual e segura de democratização.

A crise política e econômica instalada fez aumentar os grupos opositores ao regime. Com o intuito de manterem-se no poder, os militares adotaram o discurso de que as políticas sociais devessem contribuir com a participação e a integração social. Ao abrir espaço para que a população participasse das políticas públicas, ainda que de forma ilusionista, favoreceu-se o despontar de associações de moradores, comunidades eclesiais de base e movimentos sindicais que passaram a denunciar as atrocidades do regime e a questionar políticas sociais, entre elas as educacionais.

Exacerbou-se a luta da sociedade civil contra os militares e a década de 1980 se iniciou com o aumento de grupos opositores. Os governantes não entregariam o poder sem luta. Com o intuito de manter a legitimidade de seu governo, o Estado adotou como estratégia um discurso voltado para apelos de participação e integração social. Uma dessas participações foi a eleição direta para estados e municípios, seguida pela abertura política estabelecida pelo último governo militar, o de João Batista Figueiredo (1979-1985).

A esse respeito Frigotto (2006) assinala que “[...] a primeira metade da década de 1980 caracteriza-se por movimentos lentos de conquistas democráticas elementares, mas, ao mesmo tempo, de clara resistência das forças de direita que estavam instaladas na força bruta da ditadura no tecido social amplo” (FRIGOTTO, 2006, p. 16).

Segundo Baczinski (2007), também no âmbito educacional a oposição começa a tomar forma, favorecendo a formação de associações docentes e “[...] mobilização de professores de 1º e 2º grau que promoveram greves contra os baixos salários” (BACZINSKI, 2007, p. 26). Diante do cenário de desmantelamento de grupos de

professores e estudantes, e de repressão começaram a propagarem-se ideias⁵ de autores marxistas como Gramsci, Althusser, Poulantzas, Snyders, entre outros que, a partir de análises críticas da sociedade e do sistema capitalista, influenciaram as áreas educacionais no Brasil, intensificando o princípio socialista de educação, que, de certa forma contribuiria para “[...] a formação do homem omnilateral, que possibilitaria a participação do trabalhador tanto no processo de produção quanto na condução política, econômica, social e cultural da sociedade em que vive” (BACZINSKI, 2007, p. 20), posição divergente do princípio educativo dos militares. A partir dessa questão, podemos considerar que a educação, enquanto parte integrante de uma totalidade histórica e política, traz em seu bojo contradições quando, mesmo submetida à reprodução do sistema capitalista de produção, no seu interior, via escola, pode fazer emergir condições que desestabilizem o sistema devido ao seu potencial contestatório e crítico.

Apesar dos esforços militares em obter consenso, multiplicaram-se as oposições. A classe dominante, a burguesia, que se utilizara do militarismo para manutenção de seu projeto político-social hegemônico - o sistema capitalista, percebendo o contexto histórico oposicionista em que os governos militares a livraram da ameaça comunista e dos inimigos esquerdistas, e que aos poucos ia perdendo seus aliados políticos, junta-se à classe trabalhadora para lutar pela democracia, com o intento de retornar ao governo, defendendo ideais modernizadores.

A segunda metade da década de 1980 traz consigo a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney. Frigotto (2006), ao caracterizar tal conjuntura, observa que tanto a forma com que foram escolhidos quanto o perfil político de ambos revelam as características conservadoras da “transição democrática”. Com a elaboração da nova Constituição de 1988 inaugura-se um período de esperança e aposta-se na reconquista de direitos sociais e políticos. Frigotto (2006) esclarece que essa conjugação de fatores favoreceu alguns ganhos políticos, sociais e econômicos.

Todavia, para Saviani (2010), essa transição, por trazer características ambíguas e diferenças sociológicas, pode “[...] camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição

⁵ Em linhas gerais, o marxismo compreende o homem como um ser histórico-social cujas determinantes de sua constituição provém das relações sociais. No Brasil, entre as décadas de 1970 e 1980, vários autores entre eles Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, Guiomar Namó de Mello, Gaudêncio Frigotto, Carlos Roberto Jamil Cury, adotaram-no como referencial teórico para o debate nas questões educacionais. Demerval Saviani e Libâneo desenvolveram Pedagogias que tem como base teórica o método materialismo histórico e dialético.

conservadora transacionada pelas elites dirigentes”. O autor ainda nos adverte que “[...] a transição democrática, fez-se, pois, segundo a estratégia de conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem sócio-econômica” (SAVIANI, 2010, p. 414), compondo um cenário para que surgissem teorias pedagógicas contra-hegemônicas como foi o caso da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e Pedagogia Histórico-Crítica. Ambas pautam-se nos fundamentos do método Materialismo Histórico e Dialético (SAVIANI, 2010).

A crise econômica assolou o Brasil nesse período. Conforme Souza (2004) entre os anos de 1980 e 1993 houve cinco programas que estabeleciam o congelamento de preços; nossa moeda mudou cinco vezes e foram criados onze índices para medir a inflação. Essas crises e incertezas interferiram nas questões educacionais.

Os problemas internos somados ao cenário mundial que assinalavam mudanças devido às crises cíclicas do sistema capitalista, e a consequente busca pela sua reorganização, acabaram por, obviamente, interferir diretamente nas questões político-econômicas brasileiras. A burguesia, agora de volta ao poder, adota o modelo neoliberal via globalização como sendo a única forma de inserir o país no âmbito das nações desenvolvidas. Baczinski (2007) argumenta que nesse contexto “[...] implantaram-se ideias em nível econômico, político, ideológico, cultural e educacional capazes de produzir um sentimento de acomodação à população” (BACZINSKI, 2007, p. 26), concedendo à educação escolar relevante papel na busca de hegemonia sociocultural e econômica.

O Estado que, muito embora “não representasse” a classe trabalhadora, com o objetivo de recuperar sua credibilidade perante ela, anuncia reformas para educação pública brasileira divulgadas como sendo de fundamental importância para a garantia de que todos tivessem uma formação que respondesse às necessidades sociais. Junto à readequação curricular proposta são transmitidos valores, preceitos, práticas, políticas sociais que ao visar a mobilização de todos legitimam as mudanças esperadas. Como as imposições não se efetivam de forma direta, elas acabam por não serem sentidas, e com isso a propaganda subliminar “[...] nos persuade a incorporar novos conceitos sobre nossas necessidades e desejos básicos na vida” (HARVEY, 1992, p. 118).

As políticas públicas educacionais foram utilizadas pelo Estado para a promoção da capacitação necessária para que o trabalhador respondesse às expectativas tanto do mercado de trabalho quanto do mercado mundial, condição que daria ao Brasil a oportunidade de participar da globalização e da internacionalização do capital. Segundo Zanardini (2006), a educação brasileira sofreu grande impacto dessa remodelação porque:

[...] a reforma do sistema educacional aparece como uma das condicionalidades impostas no processo de ajuste estrutural colocada para a economia brasileira, ou ainda, como requisito necessário para o ingresso no chamado 'mundo globalizado'. E à medida que impõe a reforma do sistema educacional, determina a reforma da gestão escolar, pretendendo adequá-la aos mecanismos do mercado e da 'sociedade globalizada' (ZANARDINI, 2006, p. 6, grifos da autora).

Nesse contexto, o Paraná, que se caracterizava como um estado alinhado às determinações da união e um tanto quanto conservador, que sempre esteve de acordo com as diretrizes da união durante o período militar, em 1982, como fora assinalado anteriormente, diante do crescimento da crítica ao governo, em que os partidos oposicionistas ganharam ascensão política, como foi o caso do PMDB representando o contraponto da Ditadura Militar, prometendo mudanças profundas no Brasil, elegeu por sufrágio universal o seu candidato ao governo do estado, o Sr. José Richa. Com respeito às propostas de mudanças assinaladas pelo partido, Florestan Fernandes (1986) nos esclarece ser uma ilusão, pois as estruturas capitalistas determinavam a política econômica brasileira e, diferir dessa seria impossível. Tal posição é o que é confirmada por Noda (2014) ao alertar-nos que “[...] a subordinação aos interesses do capital serviria para sua manutenção” (NODA, 2014, p. 25).

Ao resguardar a superação da sociedade que se estabelecia nessa época, de características tecnocráticas fundamentadas na autoridade conservadora e no autoritarismo e da escola formadora para o mercado de trabalho, o PMDB defendeu e apresentou como proposta de redemocratização do Estado uma nova concepção de sociedade e educação. Essa nova visão, constituída a partir das relações sociais e da escola libertadora pautada no ensino de conhecimento científico, supostamente traria as condições necessárias para que a classe trabalhadora dominada superasse sua condição.

Sua proposta vai mais além: ao lado da democratização da educação via concessão de acesso à escola e da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade como função da escola pública, o PMDB defendia a administração escolar pela comunidade, como mais um aspecto da democratização, tão esperada naquele contexto, passando também pelo processo de descentralização da mesma.

Essa proposta revela que com a passagem da administração da escola para a comunidade, ela se torna autônoma e responsável para geri-la, eximindo o Estado de qualquer compromisso para com ela. Este Estado, Liberal e Capitalista, torna-se um Estado

Democrático. Nos escritos do PMDB (1982), Baczinski (2007) encontrou as determinantes de 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 interpretes das aspirações e necessidades da sociedade civil, como executores da vontade popular (PMDB, 1982 p, 21 apud BACZINSKI, 2007, p. 30).

Nesse sentido, esclarecemos que como o Estado representa uma sociedade civil organizada em classes antagônicas, em que a classe dominante, exercendo maior influência e poder sobre essa sociedade, tem o Estado como seu representante. Assim, na “vontade” dita popular, podemos ler “vontade” da classe dominante. Se o Regime Militar em 1964 foi implantado para defender seus interesses, o processo de redemocratização do final da década de 1980 não foi diferente. Essa mesma determinante serve para as questões educacionais como veremos mais adiante.

Com relação à descentralização da educação, Noda (2014) nos mostra que, de acordo com Tavares (2004), as políticas da SEED – Secretaria de Estado da Educação na década de 1980 eram explícitas quando, por meio de seus documentos afirmavam que:

[...] a democratização do poder dar-se-ia por duas vias: a participação das comunidades na decisão e a descentralização da Secretaria de Educação. O governo deveria ser participativo e a postura tecnocrática abandonada. O profissional docente deveria ser valorizado e a visão do especialista superada de modo a alcançar uma visão de totalidade (TAVARES, 2004, p. 38, apud NODA, 2014, p. 48-49).

Diante das propostas peemedebistas de democratização da sociedade e da educação, caracterizada pelo acesso e permanência do indivíduo na escola e do anúncio de que ela se configurava como mediadora dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, consideraremos os governos que se seguiram de José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião, fazendo sempre considerações sobre o contexto internacional e nacional do período no sentido de analisar se suas propostas políticas mantinham o compromisso proposto com as transformações sociais anunciadas ou se alinhavam-se em torno das propostas neoliberais em expansão no momento. Também manteremos nesse contexto aspectos sobre a formação continuada dos professores da rede pública de ensino.

2.2 O governo José Richa (1983 – 1986).

O governador José Richa, do PMDB, assumiu o poder em 1983 governando até 1986 quando ausentou-se do poder para concorrer a uma vaga no Senado, sendo substituído pelo vice João Elísio Ferraz de Campos. Nesse período, o Estado do Paraná, recebia, via governo federal, investimentos do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

No decorrer de seu mandato, com a pretensa ideia de realizá-lo de forma democrática, o governador José Richa tomou inúmeras medidas para que isso acontecesse, principalmente no que diz respeito às questões educacionais. Entre essas medidas estão: ofertar a gratuidade do ensino de 1º grau para alunos com até 14 anos de idade, ficando os outros níveis de ensino sujeitos a pagamentos de algumas taxas; proporcionar a garantia de melhores condições de trabalho aos profissionais da educação concedendo a possibilidade de qualificação e especialização, o que denota certa valorização docente; implantação de Núcleos Regionais de Educação e a gradativa ampliação destes; apresentar possibilidades de implantação da Educação Especial na rede pública de ensino; oportunizar o acesso e a permanência de alunos nas escolas públicas, principalmente aos provenientes dos grupos de baixa renda; abrir discussões para que a escola diminuísse a sua contribuição para a exclusão social de parcelas significativas da sociedade (BACZINSKI, 2007).

Para lograr tais objetivos, e formular Diretrizes de Governo sobre as Políticas de Educação, o Estado, contando com a participação de representantes de diretórios do partido, realizou debates em 28 cidades do Estado tendo como resultado um documento elaborado por educadores cujo título é: “*Subsídios para a elaboração de Diretrizes para um Programa de Governo do PMDB: A Educação no Paraná*”. Segundo o próprio Partido, esse debate resultou no “[...] primeiro momento de sistematização das diretrizes para um programa de Governo do PMDB, quanto à questão educacional” (PMDB, 1982, p. 8 apud BACZINSKI, 2007, p.32), iniciando as primeiras propostas de organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas do Estado.

Dando continuidade aos debates, em agosto de 1983, a Secretaria de Estado da Educação apresentou outro documento orientador de políticas educacionais para o governo que teve como título “Políticas SEED/PR. Fundamentos e Explicitação/1983”. Esse novo documento trazia propostas cujos objetivos eram, além da abertura para a população participar das decisões das questões concernentes ao Estado e apresentar a concepção de

uma Escola Aberta e Democrática, destacar o compromisso dos educadores para com a maioria da população que, de forma empenhada deveriam disponibilizar o conhecimento científico como parte integrante do patrimônio cultural da humanidade, até então garantido somente aos alunos das classes privilegiadas. Essa proposta democrática de governar enfatizava uma educação e um ensino de qualidade. Nos escritos do documento encontramos que esse ensino

[...] se vincula à possibilidade da não reprodução da sociedade injusta tal como se apresenta: de um lado, os que sabem e detêm o poder, do outro, os que não sabem e obedecem ao poder. A qualidade do ensino se liga à possibilidade de fazer com que a maioria da população possa dominar a soma de conhecimento já acumulado através dos tempos, para que todos possam se incumbir de criar uma nova sociedade” e, assim a escola contribuiria para a “reconstrução social” (PARANÁ, 1984, p. 5).

O documento ainda considera a necessidade de um compromisso político da prática docente, ao destacar que “[...] todas as práticas humanas – escolares ou não – são práticas políticas porque trazem consequências objetivas, revelam opções no encaminhamento da educação (de alguns ou de todos) e, resgata a consciência de que são homens com suas atividades cotidianas que dão direção à sociedade à história” (PARANÁ, 1984, p. 5).

No contexto de crise política, de oposição à Ditadura Militar e de redemocratização do país, a visão da escola tecnicista adequada ao mercado de trabalho passou a ser questionada, inclusive nos cursos de formação de professores, abrindo-se a possibilidade de adequação da educação às novas teorias pedagógicas. Foi o que aconteceu. A Secretaria de Estado da Educação ao elaborar o documento “Políticas SEED/PR. Fundamentos e Explicitação/1983” defendia a posição de uma escola centrada na socialização de conteúdos científicos historicamente acumulados pela humanidade, enfatizando alguns fundamentos filosóficos e epistemológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, revelando-nos ser a primeira aproximação da Educação Pública do Estado para com esse referencial teórico. Baczinski (2007) afirma que “[...] depois de um longo período de estudos essa última pedagogia foi assumida pelo governo do estado do Paraná e implantada por meio do **Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná**, publicado em 1990” (BACZINSKI, 2007, p. 36, grifo da autora).

A partir da elaboração dos documentos mencionados acima, que trazia uma análise da sociedade fundamentada sob o modo capitalista de produção e as condições da escola paranaense sob esse mesmo referencial, além de organizarem-se propostas de trabalho,

outras medidas foram sendo tomadas no que diz respeito à escola democrática: a construção de escolas para atender cada vez mais um maior número de alunos; os repasses de verbas para as escolas passaram a ser realizadas a partir do número de alunos e não mais de números de eleitores como anteriormente; no caso da ausência de vagas nas escolas públicas o programa “Bolsa de estudos para alunos carentes” garantiria vagas em escolas privadas; e em 1984 eleições diretas para diretores das escolas do Estado.

No entanto, no que se refere ao trabalho docente: propostas pedagógicas, currículo, conteúdo, metodologias, não eram discutidas com base no referencial teórico adotado. Baczinski (2007), ao analisar as determinantes que influenciaram todos os aspectos da escola pública do estado do Paraná nesse período, faz algumas considerações sobre a formação de professores com relação às teorias pedagógicas. Para a autora, a Secretaria da Educação do Estado, responsável pela capacitação profissional de seus professores, não propiciou uma formação adequada ao método. Segundo ela não eram oferecidos materiais que possibilitassem o estudo coerente da teoria pedagógica que estava propensa a defender. A esse respeito, Baczinski (2007) afirma que:

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

Eis aí o caráter contraditório que envolvia as questões pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação durante o governo José Richa. Sem uma proposta político-pedagógica definida, não havia possibilidade de unidade de práticas educacionais, e, os professores, sem direção e posicionamento claros com relação à fundamentação teórico-metodológica adotada pelo Estado acabavam por trabalhar de forma isolada e até mesmo, muitas vezes, antagônica.

A falta de suporte e apoio da Secretaria de Estado da Educação, no que diz respeito aos profissionais da educação, aconteceu em outras esferas da escola. No intuito de desvencilhar-se do autoritarismo do período, e em meio às críticas de professores e

funcionários, às escolas foi concedido o direito de elaborarem seu próprio Regimento Escolar, o que, segundo Baczinski (2007) não aconteceu de fato, justamente devido à ausência da Secretaria na orientação dos encaminhamentos para a elaboração do documento.

Ainda com relação à Secretaria de Estado da Educação, os professores reclamavam quanto à forma desrespeitosa com que eram tratados por seus funcionários, quando valorizavam mais a burocratização sintetizada em cursos e certificados do que em suas capacidades reflexivas quanto à viabilidade das propostas educacionais da SEED. Segundo Baczinski (2007), a ausência de apoio pedagógico e técnico dessa instituição resultou na “[...] fragilização do trabalho docente, e a posterior responsabilidade dos próprios professores por essa fragilização, resultando em sucessivos desgastes da imagem do profissional da educação” (BACZINSKI, 2007, p. 41) que perdura até os dias de hoje.

Em meio à utilização do discurso que denota o fim da sociedade autoritária e o início de uma sociedade democrática, passando pela redemocratização da educação, da escola e do ensino, há o prenúncio da adoção da Pedagogia Histórico-Crítica como referencial teórico para as políticas educacionais. Segundo Baczinski (2007), tal afirmação foi possível na medida em que se percebem no discurso teórico realizado pelo governo as concepções de sociedade, educação, homem, entre outros, apropriados da concepção dessa teoria pedagógica. No entanto, a autora afirma que na prática nada mudou no que tange às condições de trabalho do professor e de aprendizado dos alunos, questões essenciais para a Pedagogia Histórico-Crítica, tornando-se difícil acreditar na efetiva implantação dela nas escolas públicas do Estado do Paraná no governo de José Richa e Elísio Ferraz de Campos.

Inicia-se um novo pleito eleitoral. Como candidato do PMDB, tal qual José Richa, seu antecessor, Álvaro Dias, mantendo sempre o discurso em prol da defesa de uma educação que favorecesse a mudança social ganhou as eleições com o expressivo percentual de 72% dos votos válidos. Governou de 1987 a 1990, período em que o Brasil vivia um processo de redemocratização política, de proliferação de direitos civis e de movimentos sociais os quais tinham, entre tantas reivindicações, a defesa de uma escola pública de qualidade para a maioria da população.

2.3 O governo Álvaro Fernandes Dias (1987-1990)

Para dar sustentação ao seu governo, Álvaro Dias (1987 – 1990) estabeleceu alguns pressupostos básicos como princípio para sua política educacional, estando entre eles a

reordenação do sistema de ensino; a promoção do acesso à escola para um maior número de pessoas e a compreensão da educação como garantia de mudança social (BACZINSKI, 2007). A partir daí, foram elaborados alguns documentos que tinham tanto o objetivo de organizar e orientar práticas pedagógicas como de nortear propostas de trabalho e políticas públicas educacionais.

O primeiro documento elaborado em 1987 foi o “*Projeto Pedagógico 1987 – 1990*”. Esse documento propunha, uma continuidade ao projeto político partidário da gestão peemedebista anterior, ao mesmo tempo que defendia “[...] a ideia de competência, eficiência, eficácia, racionalidade do trabalho e dos recursos da educação escolar, apresentadas como prioridade do “campo pedagógico” e do “campo administrativo” (MAINARDES, 1995, p. 16), representando, segundo o autor, uma ruptura com os princípios progressistas e democráticos da gestão peemedebista anterior, uma vez que o “ênfase na educação era tratado como problema de administração”.

Diante da racionalidade administrativa presente no documento, Noda (2014) adverte sobre a importância de salientar que a presença de organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento - BIRD, via empréstimos realizados ao estado, esclarece muito a posição administrativa dessa instituição em relação à educação naquele momento. Essas proposições suscitavam negociações de conteúdos de projetos educacionais, que financiados por esses organismos, apresentavam ajustes ainda “[...] tímidos em direção aos interesses neoliberais” (NODA, 2014, p. 25), fator que justifica o cargo de Secretário da Educação ser confiado à Belmiro Valverde Jobim Castor, um administrador, que esteve à frente da Secretaria de Planejamento na gestão anterior.

No documento encontramos que: “[...] em um país em que os recursos para a educação são tão escassos, a busca da racionalidade administrativa é um imperativo para evitar que os recursos – além de escassos – se percam na burocracia educacional” (PARANÁ, 1987, p. 5). Naquele contexto, o secretário afirmava a necessidade da definição das prioridades a serem trabalhadas, promovendo uma racionalização das despesas. Segundo o próprio documento, seria necessário, “[...] dar foco às ações da Secretaria: ter coragem de escolher aquilo que é mais importante e fazê-lo com determinação” (PARANÁ, 1987, p. 5).

A exemplo da racionalidade administrativa, podemos citar o avanço da municipalização do ensino básico no estado. Segundo Mainardes (1995) com o estudo

“Parceria Estado X Município na universalização do ensino básico no Paraná” levantaram-se dados financeiros e administrativos que denotavam a sobrecarga do Estado com relação a projetos educacionais, enquanto alguns municípios não aplicavam o percentual constitucional exigido para a educação, fator que contribuiu para o início do reordenamento da parceria estado – município com relação à educação. O autor destaca que a agilidade no processo de transferência do ensino pré-escolar e primeiro grau 1ª a 4ª série “[...] girou em torno de questões financeiras, sem qualquer definição quanto à organização de um Sistema Estadual de Educação, política salarial, carreira do magistério, diretrizes curriculares, formação, qualificação, etc.” (MAINARDES, 1995, p. 19).

Entre os planos de ação do governo, estabelecidos via Secretaria de Estado da Educação, podemos pontuar “[...] o reforço da transferência de recursos e do poder de decisão para a própria escola” (PARANÁ, 1987, p. 6), fazendo-nos entender o interesse do Estado em conceder à escola autonomia destacando a aproximação com a comunidade, política presente nos encaminhamentos neoliberais que se iniciavam no Brasil nesse período, eximindo cada vez mais o Estado de suas obrigações para com a instituição escolar. Baczinski (2007) argumenta que a escola recebe “[...] autonomia para gerenciar os poucos recursos recebidos do estado, e poder de decisão para aceitar e pôr em prática aquilo que se apresenta como pré-determinado pela hierarquia estatal” (BACZINSKI, 2007, p. 49).

Com relação às questões que envolviam a escola pública paranaense, a gestão Álvaro Dias, enfrentou sérios problemas. Entre eles estão o analfabetismo, a repetência, e a evasão escolar (BACZINSKI, 2007), encontrados no ensino de primeiro grau (1ª- 8ª séries).

Concentrada em resolver as dificuldades apresentadas, a gestão Álvaro Dias elaborou outro documento, intitulado: “*Reorganização da escola pública: proposta preliminar de trabalho*”. Nele expressou-se explicitamente propostas de trabalho que visavam a diminuição do analfabetismo. Para esse e outros problemas, elaborou-se outro documento o “Currículo Básico de Alfabetização”, que, acompanhado da implantação do “Ciclo Básico de Alfabetização”, segundo Mainardes (1995), apresentou um modelo de ensino, pautado na concepção teórico-metodológica da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreira e Ana Teberoski. A adoção dessa metodologia distanciava-se da proposta teórico-metodológica do governo anterior, e da concepção de educação presente no documento “Projeto Pedagógico 1987 – 1990”, desvelando o descompasso existente entre

as teorias pedagógicas presentes nos documentos que orientavam as propostas pedagógicas de ensino no estado do Paraná.

O “Ciclo Básico de Alfabetização” pretendia, além de propor a entrada e a permanência de um maior número de alunos na escola, suprimir o fracasso escolar a partir da diminuição das taxas de evasão e repetência no ensino de primeiro grau (1ª a 8ª série), concedendo destaque às duas primeiras séries desse segmento.

No que diz respeito à relação professor-estado, no governo Álvaro Dias, podemos afirmar que foi um tanto quanto tumultuada. Colecionando perdas salariais expressivas, os professores deflagraram uma greve, que, diante da ausência do governo no diálogo entre as partes, via sindicato, resultaram em um confronto direto entre professores e policiais no dia 30 de agosto de 1988. Os rumos tomados pela greve e as punições dela decorrentes denotam, além da desvalorização do profissional da educação, o autoritarismo presente nas ações de um governo que se dizia “[...] engajado na reorganização da escola pública pela implantação de projetos inovadores”, (MAINARDES, 1995, p. 21). A descaracterização de seu projeto governamental para a educação demonstrado entre o dito e o realizado, revela sua postura contraditória num período de redemocratização da política nacional.

Podemos perceber as contradições das políticas educacionais durante esse governo quando, ao analisar o documento “*Projeto Pedagógico 1987 - 1990*”, identificamos as críticas à postura autoritária e à visão tecnicista de educação presentes na Ditadura Militar, ao mesmo tempo em que esse documento reassume a concepção de educação presente na gestão anterior, inspirada no Materialismo Histórico e Dialético. Esse referencial defende a escola pública como o espaço em que a classe trabalhadora pode apropriar-se do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, para, dessa forma superar sua condição de classe dominada. No documento encontramos as concepções de Homem, Sociedade, Educação, Função Social da Escola e Currículo muito próximos das concepções defendidas pela Pedagogia Histórico-Crítica - teoria da educação que se pauta no método dialético. No que diz respeito ao professor, o documento sinaliza a importância social de seu trabalho e defende sua postura consciente e crítica, elencando seu compromisso político para com a educação e a consequente formação de seus alunos. Para que o professor apresente essas características é necessária uma formação que possibilite tais atitudes.

Para dar esse encaminhamento às escolas públicas do estado foi elaborado o *Currículo Básico para as Escolas Públicas do Estado do Paraná*. As discussões para

elaboração desse documento começaram em 1987 e, segundo o governo, contou com a participação de professores do Estado e dos Municípios e representantes de outras instâncias educacionais, entre elas: Associações de Professores do Estado, Núcleos Regionais de Educação, Professores de Universidades, etc. No entanto, Noda (2014) destaca que tal participação “[...] foi limitada a apenas um representante por NRE, o que não denota participação da grande maioria, que só teve a oportunidade de conhecer o material quando chegou à escola para utilização como norteador do trabalho docente” (NODA, 2014, p. 85). Terminado o trabalho em 1990, o documento foi compilado em um caderno único. Porém, chegou às escolas públicas do Estado em 1991. Seu objetivo seria o de orientar toda a organização do trabalho docente e assim, subsidiar as práticas pedagógicas dos professores da rede pública de ensino.

Segundo Baczinski (2007), a adoção dessa proposta pedagógica, pautada na Pedagogia Histórico-Crítica, não foi efetivada nas escolas públicas do estado do Paraná, uma vez que sua aplicabilidade não é meramente metodológica. O estado, responsável pela capacitação docente, distorceu as bases filosóficas de cunho socialista, trazendo uma conotação de cunho liberal e capitalista, “[...] resultando, consequentemente na má interpretação dessa Pedagogia por parte dos professores que assumiram tal proposta em suas práticas pedagógicas” (BACZINSKI, 2007, p. 53).

A autora considera que essa pedagogia, revolucionária em sua perspectiva, não provocou de fato o mesmo efeito na educação, ao contrário, serviu de estratégia para a manutenção do *status quo* uma vez que nela devem:

Ser priorizadas 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 a que pertencem, e, por fim a luta pela superação das classes sociais e da concentração de renda. E tais características não foram identificadas como prática do Estado na aplicação de suas políticas educacionais mascaradas pelo discurso democrático (BACZINSKI, 2007, p. 54).

A década de 1990 se inicia com transformações nas estruturas sócio-econômicas. A oneração do Estado das nações mais ricas e desenvolvidas do mundo, de seus sistemas previdenciários e de investimentos em direitos assegurados aos seus cidadãos como saúde, moradia, educação, entre outros, pós Segunda Grande Guerra, conduziu seus governantes a serem receptivos a um novo modelo de organização estatal, o Neoliberalismo, ideologia

político-econômica que norteia as relações humanas na atualidade, que já fora mencionada anteriormente.

Pensado e apresentado como solução possível a dois acontecimentos marcantes da segunda metade do século XX: o fim da Guerra Fria devido à crise do bloco socialista e da Crise do Petróleo de 1973, o neoliberalismo foi instituído em 1979 na Inglaterra; em 1980 nos Estados Unidos da América e em 1982 na Alemanha. Herdeiro dos fundamentos teóricos do Liberalismo, o neoliberalismo se define como um ideário hegemônico social, político e econômico fundamentado na não intervenção estatal na economia, orientado pela subordinação social às regras de livre mercado. Representando uma radicalização, estabelece o Estado Mínimo e valores individuais como competição, lucro e exacerbação do privado.

Em face a essa questão Duarte (2001) se posiciona afirmando que:

O discurso ideológico contemporâneo não pode é claro, ser comparado ponto a ponto com o discurso liberal dos séculos XVIII e XIX, mas a essência é a mesma, a despeito de todos os artifícios retóricos e simbólicos atualmente utilizados. O ambiente ideológico do mundo neoliberal é constituído por discursos aparentemente não articulados entre si, até pelo fato de serem utilizados em momentos distintos. Assim, por exemplo, para a defesa das políticas neoliberais é apresentado, de forma agressiva, o pressuposto de que a sociedade deve ser organizada com base na auto-regulação produzida pelas leis de mercado (DUARTE, 2001, p. 142).

Os efeitos exitosos da nova (velha) política econômica contribuíram para sua proliferação em países da América Latina como foram os casos da Argentina e do Chile, não tardando a chegar no Brasil. Com vistas à superação do nacional desenvolvimentismo, transformações emergiram de um processo histórico resultante da crise do sistema capitalista que orientou o processo de reformas do estado enquanto capitalismo neoliberal oportunizando que inúmeras medidas, principalmente as de caráter político-econômico, fossem adotadas promovendo uma reestruturação no Estado brasileiro (LEME, 2010). A esse respeito, Zanardini (2006) averigua que:

[...] as políticas públicas são datadas historicamente; construídas por sujeitos concretos e que têm por fim a consolidação de um projeto social, político e econômico específico, refletindo as forças políticas em jogo, como resultado de pressões exercidas pelas classes em luta. Logo, as políticas públicas não se reduzem a um conjunto de ideias, nem a setores específicos, mas são amplas e implicam a elaboração de estratégias de

ação capazes de implementar um conjunto de reformas ou de propostas necessárias à sobrevivência de um determinado modelo social, político e econômico (ZANARDINI, 2006, p. 7).

Em 1990, com apoio considerável da burguesia nacional: 49,94% dos votos válidos, depois de 29 anos sem pleitos eleitorais assumiu a presidência da República o Sr. Fernando Collor de Mello deixando o governo em 1992 em meio a várias denúncias de corrupção. Conforme previsto, seu vice Itamar Franco terminou o mandato em 1994. Leme (2010) nos adverte que, em seu governo “[...] começaram-se reformas que impuseram a desregulamentação e a privatização de setores, tidos, até então, como estratégicos para a soberania econômica nacional (como siderurgia, energia, telecomunicações, aço, dentre outros)” (LEME, 2010, s/p).

Para Noda (2014), mesmo permanecendo por um curto espaço de tempo no poder, foi o suficiente para que Fernando Collor de Mello encaminhasse a política e a economia brasileira em direção aos interesses internacionais, aproximando o Brasil, nos aspectos políticos, sociais e econômicos ao Consenso de Washington e ao modelo Thatcher de governar, ou seja, a política neoliberal, perspectiva essa fortalecida nos governos do social democrata Fernando Henrique Cardoso.

Com a reestruturação do Estado, reestruturaram-se com ele as suas instituições. As mais frequentes foram as inúmeras privatizações de empresas estatais, redução das responsabilidades do Estado em setores como saúde, transporte, moradias e educação e viabilização de projetos educacionais adequados à lógica de mercado, ocasionando impactos consideráveis nas relações humanas, sobretudo aquelas ligadas à educação escolar.

Alguns autores, entre eles Frigotto (2002), Frigotto e Gentili (2002), ao abordarem as questões que caracterizam a organização conflitante da sociedade contemporânea e os embates por ela acarretados no sistema educacional, são unânimes em considerar que as mudanças ocorridas nos âmbitos políticos, econômicos e culturais afetam de forma considerável a maneira de pensar, sentir e agir do ser humano.

Maciel e Shigunov Neto (2004), ao discutirem a relação existente entre políticas neoliberais e educação, situam essas tendências no contexto de que as propostas de formação profissional, entre elas a de professores, se caracterizam como simplistas e aligeiradas. Da mesma forma, os autores ainda nos alertam que, para entendermos as perspectivas educacionais da atualidade, precisamos localizá-las no contexto da sociedade

capitalista, uma vez que a educação escolar tem papel primordial nos pressupostos neoliberais.

Como na perspectiva neoliberal considera-se que a educação escolar deve adotar a lógica de mercado com formação voltada para atendimento de suas demandas de forma acrítica e imediatista, podemos destacar a relevância das políticas públicas educacionais entendidas como recursos de manutenção do *status quo* da sociedade da época, vigente até os dias atuais. No que tange ao nosso trabalho, trataremos das que dizem respeito ao Brasil e ao estado do Paraná a partir do início dos anos 90 em diante.

Com essa ideologia, defende-se uma política de Estado minimalista, exigindo-se o corte de despesas em setores sociais. Saúde, habitação, previdência, transporte e educação são exemplos desses setores e, tais medidas interferem diretamente na educação, e consequentemente acarretaram reformas educacionais. Moreira (2012) considera que “[...] os ajustes estruturais feitos sob a égide da doutrina neoliberal produziram as políticas neoliberais em educação” (MOREIRA, 2012, p. 67). Neste caso, elas foram estabelecidas no sentido de garantir investimentos mínimos para que houvesse a diminuição de encargos por parte do Estado. Lombardi (2009) revela a nova atribuição do Estado: a de coordenador de estratégias que visam garantir a liberdade de mercado.

Zanardini (2006), ao analisar “a gestão educacional” bem como “as propostas de racionalização do trabalho pedagógico” no contexto da sociedade capitalista, tanto no modo de produção taylorista/fordista, quanto no modelo de acumulação flexível, indica que a escola, tal como qualquer outra organização/instituição, atende a sua lógica na realização de tarefas pertinentes à sua função. Para dar consistência a essa afirmação, a autora recorre a Tragtenberg (2002), que é categórico em afirmar que: “[...] não há dúvida que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e ampliar seu âmbito de ação, reproduzir as condições de existência social, formando pessoas aptas a ocupar lugares que a estrutura social oferece” (TRAGTENBERG, 2002, p. 13, apud ZANARDINI, 2006, p. 16).

Nesse mesmo sentido, diante da concepção capitalista de produção e administração, a escola deve ser administrada a partir de modelos de outras organizações, as quais se mostram eficientes e que atingiram altos patamares de “[...] racionalidade, eficiência e produtividade, logo, seria a busca de uma cientificidade mercadológica para a organização dos sistemas educacionais e das unidades escolares” (ZANARDINI, 2006, p. 17).

Nesse contexto, no Paraná, o PMDB, para concorrer ao pleito eleitoral de 1990, elabora o documento “Uma educação para a modernidade – propostas de ações governamentais para o estado do Paraná” (PMDB, 1990) sintetizando programas e projetos para as políticas públicas para a educação no Estado. Para Mainardes (1995),

O referido programa de governo, diferente dos outros programas, abstém-se de análises contextuais, da discussão de dados sobre a situação da escola pública paranaense, e de avaliações sobre a evolução da política educacional empreendida pelo PMDB ao longo dos 8 anos de governo. Embora quisesse romper ou ocultar, por razões políticas, suas ligações com outras duas gestões anteriores, vários itens do Programa de Governo estão articulados, no mínimo, com a gestão de 1987/1990, permeados por um ideário que tenta conjugar modernidade, eficiência, gestão democrática e participação comunitária (MAINARDES, 1995, p. 21).

Essa afirmação nos permite entender que as políticas públicas educacionais para o estado do Paraná, embora tente adotar uma perspectiva educacional socializadora como a apresentada no Currículo Básico, pretende caminhar para atender à lógica da racionalidade capitalista que envolvia o país naquele momento.

2.4 O governo Roberto Requião de Melo e Silva (1991 – 1994).

Com a vitória nas urnas, assumiu o poder, concretizando o terceiro mandato consecutivo do PMDB no estado, o Sr. Roberto Requião (1991-1994). Com objetivo de dar continuidade ao projeto de escola democrática, autônoma e participativa, como determinavam as proposições dos organismos internacionais que acabavam por orientar propostas educacionais para países em desenvolvimento como era o caso do Brasil, assinou o programa partidário para a educação paranaense. Assim, o governo aproximou o Estado da perspectiva da nova racionalidade administrativa discutidas por Zanardini (2006).

Logo de início, o governador identificou que vários eram os problemas enfrentados pela escola pública paranaense naquele momento. Segundo Baczinski (2007) entre os estados do Sul do Brasil, o Paraná era o que apresentava maior índice de analfabetos e a evasão e a repetência somavam os fatores que aumentavam o número de jovens sem escolarização. A realidade apresentada exigiu, por parte do Estado, programas e projetos que viabilizassem a superação dos referidos problemas. Os escritos do documento

Programa Estratégico para o ensino de 1º grau com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID exemplificam-na quando apontam que:

[...] o perfil da escolaridade dos paranaenses em relação ao ensino elementar era de 50,0% e somente 17,4 % da população maior de 14 anos possuía a formação básica completa. A instituição escola precisa ser essencialmente dinâmica, e inovadora para fazer face à esta estratificação social, onde predomina o analfabetismo funcional, privilegiando uma minoria da população com o acesso à formação básica (PARANÁ, 1992a, p. 12).

O discurso apresentado revela, conforme Mainardes (1995), Bacinski (2007) e Noda (2014), a expressa aproximação do governo estadual com a política neoliberal em andamento em âmbito federal no Brasil.

Destacando a educação como sua prioridade, o governo formula, no primeiro ano de sua gestão, o documento “Plano Global: Educação Básica. Período de 1992 – 1995” (PARANÁ, 1991) estabelecido no sentido de superar os diversos desafios apresentados às escolas públicas paranaense destacando-se: garantir o acesso escolar a um maior número de alunos e melhoria da qualidade do ensino e a ênfase na relação professor – aluno. Nos escritos do documento que denotam essa assertiva encontramos: [...] “preconizando o ensino de qualidade, a universalização, a gratuidade e a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e a extensão gradativa desses direitos ao Ensino Médio, Educação Pré-Escolar e Especial, e para a concretização destas expectativas, preconizando igualmente, a valorização dos profissionais da educação e a democratização da gestão educacional” (PARANÁ, 1991, p. 04). O governo assume a responsabilidade em dar início às propostas pedagógicas presentes no Currículo Básico para as escolas públicas do Estado, terminado no ano anterior, ainda na gestão Álvaro Dias.

Bacinski (2007) e Noda (2014) esclarecem que, com relação ao documento apresentado pelo PMDB, foram cumpridas as disposições administrativas, tendo como exemplo a municipalização das séries iniciais na maioria das cidades do estado, em detrimento das pedagógicas, exemplificadas na [...] “garantia de um piso salarial profissional para os professores em exercício” (BACZINSKI, 2007, p. 55).

Outra característica dessa gestão com papel relevante para entendimento do contexto que se apresenta é o sentido de autonomia concedido às escolas públicas do estado. A elas foram concedidas liberação para elaborar seus projetos político-pedagógicos e organizar seus conselhos escolares. Também puderam elaborar o “Regimento Escolar

Único”, organizado em obediência da parte do estado em atender a disposição do Artigo 178 da Constituição de 05 de outubro de 1989, cuja ênfase está na consolidação a “gestão democrática” pretendida.

Notamos que tanto nos discursos, quanto nos documentos oficiais que orientam as propostas, programas e projetos pedagógicos do Estado sempre aparecem palavras como autonomia, sujeito participativo, sujeito autônomo, gestão democrática, os quais (re) significados de acordo com o contexto histórico analisado, aproximam a escola da perspectiva educacional neoliberal.

A autora afirma que a Secretaria de Estado da Educação, ao incentivar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico em cada escola, de acordo com a necessidade da comunidade local e suas peculiaridades culturais, refletindo sobre a educação necessária para o momento, defende uma perspectiva contrária do Currículo Básico, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica. Tal encaminhamento por parte do Estado deixa “[...] os conhecimentos científicos em segundo plano, sendo taxados de dogmatismos e ortodoxias impostos ao trabalho pedagógico, de forma negativa, prejudicando o trabalho dos professores deixando-os perdidos e em dúvidas diante das propostas pedagógicas” (BACZINSKI, 2007, p. 63), principalmente devido à falta de capacitação referente às concepções teórico-metodológicas presentes no documento. Um retrato dessa situação está consubstanciado no documento “Construindo a escola cidadã” de 1992, quando Antonio J. Mânfió, Superintendente da Educação, alerta para que os professores não esperem uma “nova formulação teórica ou ideológica e nem seja analisado como se fosse um manual de pedagogia” (PARANÁ, 1992 b, p. 8).

Com as orientações da Secretaria de Estado da Educação apresentando um ecletismo teórico, concedendo ao professor a responsabilidade sobre a qualidade do ensino nas escolas públicas bem como do fracasso escolar, a escola pública do estado se afasta cada vez mais de seu objetivo primeiro: instrumentalizar os alunos com os conhecimentos científicos propiciando uma compreensão crítica da realidade na qual estão inseridos formando o homem integral, na sequência o cidadão e por último o profissional.

Tal concepção esbarra na formação docente. Os cursos de capacitação para os professores, que seriam no mínimo de 80 horas, não estavam, segundo Baczinski (2007) “[...] articulados a um projeto mais amplo” e “nem priorizavam questões relevantes como a discussão do Currículo Básico” (BACZINSKI, 2007, p. 64), documento onde estavam

presentes as concepções da Pedagogia Histórico-Crítica que seriam colocados em prática nas escolas públicas do Estado como previsto a partir de 1991.

Como as orientações da Secretaria de Estado da Educação giravam em torno da concepção de educação e de métodos simplistas pautados no cotidiano escolar, com valorização para as atividades extracurriculares como propostas para problematização e superação de problemas reais, em detrimento dos conteúdos científicos presentes nas disciplinas, o Currículo Básico foi, segundo Noda (2014), “[...] praticamente ignorado durante seu governo” (NODA, 2014, p. 85). A autora chama nossa atenção para os sinais do esvaziamento do Currículo Básico quando, o item *O Currículo na Prática Escolar do projeto Paraná: construindo a escola cidadã*, de 1992, aparecem as seguintes palavras: “[...] com relação ao trabalho propriamente pedagógico, os experimentos inovadores estão relacionados mais com as atividades chamadas extracurriculares” (PARANÁ, 1992, p. 19). Dessa forma, as atividades extracurriculares ganham expressão e visibilidade enquanto que o conhecimento curricular foi sendo abandonado.

O destaque para as aulas práticas foi observado com o objetivo de manter o aluno na escola e, obviamente, resolver os problemas com relação à repetência e evasão. Tais perspectivas aproximam as propostas educacionais do Paraná das orientações dadas na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990, levando-nos a concordar com Noda (2014) que a gestão Roberto Requião inseriu as propostas neoliberais nas políticas públicas do Paraná, as quais foram acentuadas no governo Jaime Lerner.

Zanardini (2006), ao tratar das condições necessárias para a reforma do Estado no contexto da globalização e da pós-modernidade, nesse período, nos esclarece que,

[...] para o neoliberalismo se consolidar enquanto padrão do estado, utiliza o argumento de que o Estado é o principal responsável pela crise pela qual passa a sociedade capitalista. A sua ineficiência para atuar nos setores econômico e social, juntamente com os gastos excessivos com os direitos sociais, estariam provocando a crise do capital, cuja solução consistiria em rever as formas de intervenção do Estado, instaurando-se novamente a lógica do livre mercado (ZANARDINI, 2006, p. 67).

Neste clima, no Brasil, em 1995, assumiu o poder o Sr. Fernando Henrique Cardoso, que, segundo Zanardini (2006), juntamente com o ex-ministro Luís Carlos Bresser Pereira representam os sociais-democratas, grupo que, nos escritos da autora, se “[...] diz diferente dos neoliberais”, mas “que também aponta o Estado como responsável pela crise” do sistema capitalista (ZANARDINI, 2007 p. 67), dando início às reformas do

estado brasileiro, “[...] no sentido de aumentar sua eficiência e capacidade de regulação” (ZANARDINI, 2006, p. 68). No documento Plano Diretor Da Reforma do Aparelho do Estado elaborado pelo MARE – Ministério da Administração da Reforma do Estado, o presidente afirma esse seu posicionamento: “[...] a crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado” (BRASIL, 1996, p. 9).

Para dar esse encaminhamento, a gestão Fernando Henrique Cardoso adotou uma “nova racionalidade” pautada na administração pública gerencial, na desregulamentação do estado, na eficiência, que, conforme Zanardini (2006), “[...] concretamente significa a ampliação da relação parceira entre estado e mercado no controle de políticas públicas” (ZANARDINI, 2006, p. 73), propondo ao estado brasileiro um estado enxuto, mínimo, consubstanciado nas reformas neoliberais. A esse respeito a autora nos adverte:

Logo, a preocupação em diferenciar-se de uma proposta de Estado neoliberal, expressa nos textos que tratam da reforma do Estado, como é o caso do próprio Plano Diretor, cai por terra, uma vez que, ao lado da noção de crise do Estado, a proposta de publicização traduz-se no “Estado enxuto” proposto pelo neoliberalismo (ZANARDINI, 2006, p. 78).

A educação, como parte integrante do Estado, também se faz objeto dessa reforma uma vez que, nessa perspectiva, a educação, além de resolver os problemas pertinentes a ela, evasão e repetência, tem papel fundamental em inserir o Brasil no contexto mundial de globalização econômica (ZANARDINI, 2006).

Para esclarecer a aproximação da reforma do Estado e da educação básica, realizadas no governo Fernando Henrique Cardoso no contexto da Pós-Modernidade e do Neoliberalismo, Zanardini (2006) ao analisar documentos e textos elaborados e divulgados na época afirma que eles trazem “[...] concepções de educação e de conhecimento que os apontam como responsáveis pelo aumento da produtividade, redução da pobreza, exercício da cidadania e inserção do país na ‘sociedade globalizada’” (ZANARDINI, 2006, p. 80); além de apontar o novo papel da educação básica – formar o cidadão crítico, autônomo e participativo - com vistas à sua adequação ao cenário mundial ora delineado, perspectiva ajustada ao *Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe – PROMEDLAC* de 1993, acarretando uma reforma no pensamento. Mais do que adquirir conhecimento e conteúdo que contribuam para a formação integral do ser humano, nessa

perspectiva está a valorização da capacidade de aprender para toda a vida, de se adequar a um mundo em constante mudanças, sendo o importante “aprender a aprender”.

Duarte (2003) faz severa crítica a essa concepção de educação pautada nos princípios capitalistas de produção e nas regras de mercado. Para ele, “[...] a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo”. “[...] é uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2003, p. 14).

Com relação às concepções de criatividade e de conhecimento presentes nessa perspectiva, Duarte (2003) nos adverte que:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2003, p. 12).

O autor ainda nos esclarece sobre a relevância das reformas da educação básica no contexto da pós-modernidade e do neoliberalismo:

E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2003, p. 14).

Essa concepção de escola pensada a partir do mundo dos negócios começa a ganhar expressão a partir da Conferência de Educação para todos de 1990 realizada em Jomtiem na Tailândia, que, segundo Camotti (2006), “[...] é considerada o grande projeto educacional desenvolvido em nível mundial porque nela é estabelecido o conceito de Educação Básica como promotora do desenvolvimento para os países periféricos” (CAMOTTI, 2006, p. 51). A partir daí, uma série de outros documentos foram elaborados com o fim de fundamentar, orientar e indicar reformas na educação básica em países

periféricos, como é o caso do Brasil, de Fernando Henrique Cardoso. Entre as determinantes da Declaração de Educação Para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem - está a que diz respeito aos esforços na qualificação de professores.

Todas as reformas educacionais organizadas nesse período interferiram diretamente na organização da escola no que diz respeito especificamente à sua gestão, à avaliação, à organização de currículos, em âmbito geral à organização escolar.

2.5 O governo Jaime Lerner (1995 – 2002)

Em 1994, ganha as eleições no estado do Paraná o Sr. Jaime Lerner⁶ que acaba por governá-lo por dois mandatos consecutivos (1995-2002), marcados por reformas educacionais que se alinham às mudanças mundiais nos âmbitos político e econômico exigidos pelo sistema capitalista.

Com o slogan “excelência na educação”, o governador avança com propostas e projetos em direção às políticas públicas para a educação pautadas nos interesses dos organismos e agências internacionais e do neoliberalismo, uma vez que a nova concepção de Estado apresentada pelo governo nacional nesse período vê nas reformas educacionais, propostas na década de 1990, estratégia para a inserção no mundo globalizado. Essas concepções trazem consigo uma nova concepção de gestão, no que diz respeito tanto à sua quanto às dos diretores das escolas públicas do estado.

Tal proposta é averiguada logo no começo da gestão Lerner no documento *Plano de Ação 1995-1998-SEED* (PARANÁ, 1995). Nesse documento está subscrita uma nova gestão para a instituição escolar no Paraná. Nele, o “gestor” teria alguns compromissos a cumprir, destacados como:

- organizar o trabalho da Associação de Pais e Mestres (APM) para que, através de festas ou campanhas, haja arrecadação de recursos entre os pais e moradores do bairro/município onde a escola está localizada. A APM ainda pode cobrar taxas dos seus associados.
- fazer parcerias com empresas locais de modo a disponibilizar o prédio escolar para exposição de outdoor e para propagandas em muros, além de disponibilizar salas para oferecimento de cursos de inglês ou computação cujas taxas podem reverter em parte para a escola.

⁶ Esclarecemos que seu primeiro mandato foi pelo PDT e o segundo pelo PFL.

- O terceiro caminho é o do relacionamento político com os empresários locais, prefeito, vereadores e outras lideranças que podem disponibilizar recursos de verbas de representação e outras (TAVARES, 2004, p. 3).

Se analisarmos as concepções de Milton Friedman, teórico neoliberal, essas proposições do governo Lerner estão ajustadas a esse paradigma, uma vez que para o Neoliberalismo o estado pode patrocinar a educação via execução de projetos educacionais, sem ter, contudo, a responsabilidade de bancá-la.

Ainda no mesmo documento, segundo Parra (2008), são apresentados três focos de atuação: 1) “[...] permanência dos alunos na escola”, 2) “capacitação do profissional da educação” e o 3) “parceria com setores produtivos da sociedade” (PARRA, 2008, p. 106-107). Noda (2014) assevera que tais objetivos foram cumpridos prontamente e ainda observa que com relação ao primeiro foco, o processo de aceleração do ensino e a correção idade série, organizado no Programa Correção de Fluxo diminuiu o tempo do aluno na escola suprimindo o fracasso escolar entre a 5ª e a 8ª série. No segundo foco, a criação da Universidade do professor, que na concepção de Gentili (1998) tinha o propósito de “[...] replicar no campo pedagógico experiências formativas ou organizacionais próprias do campo empresarial” (GENTILLI, 1998, p. 331), imputava ao professor a responsabilidade pela melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da educação. E, no terceiro e último foco estava à parceria entre a escola e setores produtivos da sociedade civil, com vistas à participação da comunidade e de empresas privadas nas atividades da Secretaria de Estado da Educação, secretaria responsável pela educação no estado.

Noda (2014), recorrendo aos estudos de Silva (1995), afirma que essa meta pressupõe o atendimento direto das perspectivas neoliberais na educação no Paraná, uma vez que elas apresentam como proposição o Estado Mínimo nas questões educacionais.

⁷Segundo a autora, Silva (1995) afirma que essa política “[...] atribui ao Estado os males sociais e econômicos de nossa sociedade atual e à livre iniciativa todas as virtudes que podem conduzir à regeneração e recuperação da democracia, da economia e da sociedade” (SILVA, 1995, p. 11 apud Noda, 2014, p. 89).

No seu segundo mandato (1999-2003), dando continuidade à política de governo já estabelecida, foram implementados outros projetos e programas sendo eles: Projeto Qualidade do Ensino Básico no Paraná; o Programa Expansão, Melhoria e Inovação do

⁷ Trata-se de um centro de formação continuada para os profissionais da educação do estado, localizado em Faxinal do Céu, um pequeno distrito do município de Pinhão.

Ensino Médio no Paraná e a continuidade do Programa Correção de Fluxo. Também foi dada continuidade ao projeto de municipalização das séries iniciais do ensino fundamental. Segundo Noda (2014), todos esses programas e projetos receberam incentivo e suporte do BIRD.

Em se tratando das questões curriculares, especificamente do currículo, a autora nos esclarece que nesse período a política adotada foi a de descentralização, uma vez que a cada escola foi concedida a autonomia para escolher o que ensinar, o que, de acordo com Tavares (2004), traz consigo a ideia de uma perspectiva de “[...] renovação pedagógica, levando à perda da perspectiva da escola unitária que havia orientado, entre as políticas anteriores, a da elaboração do “Currículo Básico” para as escolas de ensino fundamental” (TAVARES, 2004, p. 46). É importante esclarecer que essas orientações com relação ao Currículo vêm desde o seu primeiro mandato.

A política educacional neoliberal usa como estratégia a autonomia para transferir do Estado para a sociedade civil as responsabilidades com a educação. Nesse sentido, as propostas educacionais, pautadas na realidade social à qual o educando/aluno estaria inserido, promovem uma interferência no Currículo que, orientado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao privilegiar as competências, entendiam-nas “[...] como necessárias à inserção no mundo da prática social e do trabalho” (PARRA, 2008, p. 172). Nesse caso, temos um Currículo adequado ao mercado de trabalho, momento em que o documento norteador da educação no Paraná era os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

Uma das mudanças curriculares encaminhadas pela legislação nacional aplicada no estado do Paraná nesse contexto foi a redução da carga horária de algumas disciplinas e a criação de outras, tendo como exemplo de criação a disciplina de Cidadania e Direito, o que nos leva a inferir que as políticas públicas educacionais da Secretaria de Estado da Educação concorreram para o esvaziamento do Currículo na medida em que conteúdos científicos das disciplinas escolares eram desconsiderados e “saberes” foram elevados à categoria de conteúdos. Noda (2014) nos alerta para os prejuízos desse tipo de educação:

Quando o currículo escolar sugerido desconsidera os conhecimentos universais, que são detidos pelas áreas específicas e carregam consigo conceitos que foram apropriados pelo homem e, por isso mesmo, possibilitaram a ele o desenvolvimento humano, tanto pela hominização quanto pela humanização, concede-se aos alunos uma formação alijada, que não os ajuda a construir generalizações que o conhecimento

sistematizado oportuniza. Os currículos baseados em saberes cotidianos, tidos como democráticos, por respeitarem e valorizarem a cultura de cada comunidade, levam os alunos a uma circularidade, já que não propõem o conhecimento teórico dessa realidade, atêm-se aos seus aspectos visíveis (NODA, 2014, p. 93).

Essas perspectivas educacionais assumem orientações de documentos internacionais como o Relatório Delors, por exemplo, que entende a formação do sujeito adaptável ao mercado de trabalho garantindo assim, a manutenção das relações capitalistas de produção. “Nesse período, o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* foi sucessivamente suprimido, seja pela ampliação da grade curricular com disciplinas extras, seja pela própria descaracterização dos conteúdos das disciplinas que passaram a ter um enfoque na cidadania, no entendimento do cotidiano” (NODA, 2014, p. 93).

2.6 O governo Roberto Requião (2003 – 2010)

As políticas neoliberais adotadas no governo Jaime Lerner foram severamente combatidas no pleito eleitoral que se seguiu. Ao assumir o poder em 2003, o então governador Roberto Requião mostrou-se contrário à política de seu antecessor, principalmente com relação às medidas que dizem respeito as imposições das agências multilaterais e de financiamento e as políticas neoliberais. Como nacionalista, Requião defende a presença do Estado em todas as esferas econômicas, e apresenta como proposta para a educação paranaense uma escola gratuita e de qualidade para todos os cidadãos, bem como a valorização dos profissionais da educação (TESSARI, 2015). Nesse sentido, Duarte e Viriato (2012), consideram que no governo Requião houve redimensionamento e regularização de “[...] muitas das condições de trabalho do professor da rede estadual de ensino” (DUARTE; VIRIATO, 2012, p. 8).

Com o objetivo de superação da política de Estado Mínimo estabelecida pelo seu antecessor e, como era de costume desde 1982, que cada governador elaborasse no decorrer de sua gestão documentos contendo propostas e projetos norteadores de políticas públicas educacionais, Roberto Requião anuncia, logo no início de sua gestão, em 2003 a elaboração de novas propostas curriculares para os ensinos fundamental e médio. O primeiro documento que visava atender a essa proposta recebeu o título de Plano de Educação Estadual do Paraná - PEE.

Com a participação coletiva da grande maioria de professores da rede pública de ensino, seriam elaboradas novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado. Tal medida era vista pelo governador e seu secretário da educação Sr. Mauricio Requião como prioridade, uma vez que assim se estabeleceria a “[...] retomada das responsabilidades estatais em relação à recuperação do caráter público da educação e da qualidade social das políticas educacionais” (ARIAS, 2007, p. 73 apud, NODA, 2014, p. 99).

Tal postura foi divulgada como contrária às tomadas pela gestão anterior que se utilizava dos Parâmetros Curriculares Nacionais nas escolas públicas (documento alinhado às propostas neoliberais para a educação) do estado sem promoção de debates entre os profissionais da educação.

Conforme o documento elaborado em 2005 - Reformulação Curricular no Estado do Paraná, - a Secretaria de Estado da Educação argumenta que nos anos da gestão Jaime Lerner, houve “[...] uma política educacional fortemente marcada pela concepção neoliberal, que passou a propor para as escolas uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades” (PARANÁ, 2005a, p. 1) e que, a partir da nova proposta curricular que seria implantada nas escolas públicas do estado a ênfase recairia sobre os “[...]conteúdos científicos, nos saberes escolares das disciplinas que compõem a grade curricular, e não em competências e habilidades, como anteriormente” (PARANÁ, 2005a, p. 7).

Segundo Tessari (2015), “[...] a proposta de elaboração das DCEs foi relacionada à compreensão da SEED que o Currículo Básico de 1990 tornou-se obsoleto em virtude da indefinição de propostas pedagógicas da própria Secretaria nas gestões anteriores, sofrendo de inadequações, uma vez que ficou inalterado por um longo período” (TESSARI, 2015, p. 113).

Embora as intenções de elaboração de novas diretrizes fossem divulgadas em 2003, as discussões para a sua elaboração foram iniciadas em 2004. Depois de muitos debates e produções, com a participação de professores e técnicos da Secretaria de Estado da Educação, as propostas foram compiladas em cadernos, os quais traziam as novas Diretrizes Curriculares separadas por disciplinas que compunham a grade curricular do ensino público no estado. Os documentos foram entregues às escolas em 2008, contendo referenciais teórico-metodológicos que tinham como objetivo orientar as práticas pedagógicas dos professores da rede pública de ensino. Logo no início, o documento

afirma que: “[...] esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, quando envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino, e agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico nas escolas” (PARANÁ, 2008, s/p).

Para a elaboração das novas diretrizes, os professores em exercício foram chamados a participar, ao longo de quatro anos, de encontros descentralizados, grupos de estudos, seminários e estudos nas semanas pedagógicas. Os envolvimento dos profissionais da educação no processo de elaboração das novas diretrizes seriam computados para ascensão da carreira no quadro próprio do magistério, ao mesmo tempo em que serviam de formação pedagógica baseada nos referenciais das Diretrizes, uma vez que os documentos continham a teoria para a prática em sala de aula.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica traziam como uma de suas características o fato de que:

Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vincula-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava as propostas de ensino aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou como proposição curricular oficial do Paraná, até quase o final daquela década. Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular (PARANÁ, 2008, p. 19).

Essa afirmação presente nas Diretrizes Curriculares nos faz entender que houve, da parte da Secretaria de Estado da Educação, uma tentativa de retomar nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo Básico das escolas públicas do estado. Tessari (2015) argumenta em favor das ações da equipe da Secretaria de Estado da Educação do governo nesse sentido. A autora afirma que “[...] as ações dessa equipe seriam sustentadas por uma concepção crítica de educação, negada na gestão anterior, que na tradição pedagógica tem sido chamada de Pedagogia Histórico-Crítica, e que já norteava o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado” (TESSARI, 2015, p. 109).

Não podemos negar o avanço nas políticas públicas educacionais na gestão Requião. Vários foram os fatores que nos levaram a compreender sua política de superação ao modelo neoliberal apresentado na gestão anterior no que diz respeito à educação. Mas, as condicionantes sociais e econômicas do momento histórico vivido, as esferas internacionais que circundavam a educação acabavam por orientar as políticas educacionais em âmbito nacional e estadual, e as legislações acabam por impedir a superação do modelo anterior em sua totalidade. Nesse sentido, é importante evidenciar que a elaboração de um novo documento norteador de práticas pedagógicas tinha em vista atender as determinações da legislação nacional.

A esse respeito, Cerri (2005) indica que, mesmo com as novas diretrizes sendo elaboradas com o intuito de responder às necessidades de “[...] rever as políticas que priorizavam a elaboração de projetos pedagógicos pelas escolas, sem uma diretriz estadual explicitada” (CERRI, 2005, p. 3), a proposta de elaboração curricular para as escolas públicas do estado estava amparada em termos legais pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Parecer CNE/CEB nº 4 de 29 de janeiro de 1998 e a Resolução CNE nº 2 de 7 de abril de 1998.

Noda (2014), ao analisar a participação dos professores no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares, bem como da formação continuada orientada a partir dessa participação, afirma que tais determinações estavam em consonância com os organismos financeiros e agências internacionais no sentido de reformar os sistemas educativos em países periféricos, como o Brasil. A exigência de que os estados formulassem propostas educativas pautadas em um modelo participativo, uma vez que essa participação era tida como condição para o seu desenvolvimento socioeconômico e do país, afasta a ideia de que a elaboração tanto do PEE, quanto das novas Diretrizes Curriculares seria um esforço do governo paranaense e uma proposta inovadora no Estado do Paraná. Essa ideia se consubstancia nos escritos da autora ao afirmar que “[...] a proximidade com as recomendações internacionais quanto à participação de professores em reformas educacionais” (NODA, 2014, p. 99), se caracteriza por “um movimento que demonstra um atrelamento a políticas neoliberais e não o seu contrário, conforme anunciado”. Nessa concepção, o mérito do governo estaria na prerrogativa de que “[...] a sociedade era chamada para a participação nas políticas sociais” (NODA, 2014, p. 99).

A participação dos professores no processo de elaboração das diretrizes curriculares, vistas pelo governo Requião como contrárias às propostas neoliberais do

governo anterior, que, de certa forma, atende às preposições do Relatório Delors uma vez que o documento considera que:

Os professores deveriam estar mais intimamente associados às decisões relacionadas com a educação. A elaboração de programas escolares e de materiais pedagógicos deveria fazer-se com a participação de professores em exercício, na medida em que a avaliação das aprendizagens não pode ser dissociada da prática pedagógica. De igual modo, a administração escolar, a inspeção e a avaliação dos docentes só têm a ganhar se estes forem associados aos processos de decisão (DELORS, 1998, p. 165).

Apesar do combate do governador aos preceitos dos organismos multilaterais e das agências de financiamento, tal medida “[...] preconiza o Relatório Delors no que se refere ao fato de o próprio sistema educativo ter por missão imprimir um papel social” (NODA, 2014, p. 97). O relatório Delors explicita que “[...] cada membro da coletividade deve assumir suas responsabilidades em relação aos outros” (DELORS, 1998, p. 60-61).

Essa posição do governo do estado nos permite compreender que a política de participação dos professores na elaboração de novas diretrizes curriculares para as escolas públicas do estado se caracteriza também pelo cumprimento das determinações dos organismos multilaterais internacionais que sugeriam a democratização dos sistemas educacionais em países periféricos, e que deveriam atender à legislação nacional conforme apontado anteriormente. Tal postura afasta a perspectiva da formação crítica da parte dos professores na elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

Como o governo Requião esteve durante todo seu mandato aliado ao governo federal, faremos breves considerações sobre as políticas educacionais do governo Lula, presidente da República naquele período.

Com a meta de fazer do Brasil um país menos desigual, tem seus mandatos pautados em uma política assistencialista e/ou compensatória, que, embora pareça diferente, segue a mesma lógica do que o antecedeu. Para ressaltar tal afirmação, recorreremos à Oliveira (2009) quando destaca que “[...] muitos dos programas sociais foram desenvolvidos tendo como público alvo os mais pobres, os miseráveis, os que se encontram abaixo da linha da pobreza” (OLIVEIRA, 2009, p. 203), ganhando destaque o Bolsa Família, criado em 17 de setembro de 2004 pelo Decreto n. 5290, apresentado como uma ampliação e reformulação do Bolsa Escola do governo Fernando Henrique Cardoso. Esse benefício, enquanto política social, concedido via escola, tem colocado à educação mais uma relevante tarefa a ser desempenhada no conjunto da prática docente.

Com relação às determinações que instituem a escola como equalizadora social, de lugar de políticas para alívio da pobreza, orientadas pelos documentos do Banco Mundial em que as práticas pedagógicas atendem a currículos instrumentais ou de resultados, trazem consigo, conforme Libâneo (2016), “[...] o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo” (LIBÂNEO, 2016, p. 41).

Nesse sentido, obedecendo à mesma estrutura do governo anterior e as determinações dos organismos financeiros internacionais, outras políticas foram sendo apresentadas no decorrer do governo Lula. Podemos destacar entre essas medidas o Plano de Desenvolvimento da Educação, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que se caracteriza por um indicador da qualidade da educação básica, com meta de nota 6,0 a ser atingido até o ano de 2021, fortalecendo o compromisso estabelecido entre estados e municípios exigidos pela adesão ao “Compromisso Todos pela Educação”. Essa ideia de que a melhoria da qualidade da educação só seria possível com a participação da sociedade pautada no compromisso mútuo entre todas as partes que a compõem está intimamente ligada às políticas educacionais dos anos 1990 (OLIVEIRA, 2009). Desta forma,

O governo federal, por meio do Ministério da Educação, busca assim, atuar como grande mobilizador de forças internas e externas ao Estado. Considerando que a responsabilidade com a educação básica, é prioritariamente dos estados e municípios, e que à União cabe ação supletiva, o MEC, tem procurado promover uma política nacional de condução e orientação da educação básica, envolvendo os estados e municípios e setores da sociedade civil, instaurando, em certa medida, seu papel protagonista na definição de políticas educativas em âmbito nacional, o qual havia se esmaecido pelas reformas da década passada (OLIVEIRA, 2009, p. 206).

Dessas considerações justifica-se o fato de as políticas públicas educacionais da gestão Roberto Requião aderir a algumas determinantes das políticas públicas internacionais pautadas nos organismos multilaterais e financeiros como os preconizados durante a década de 1990.

Muito embora seu governo tenha, de certa forma, se aproximado das políticas neoliberais em andamento, houve um avanço nas políticas públicas educacionais no que diz respeito à formação continuada dos profissionais da educação básica. Em sua gestão, entre os anos 2004 a 2010, foi pensado, normatizado e regulamentado o Programa de

Desenvolvimento Educacional (PDE): uma modalidade de formação continuada para professores que compõem o quadro próprio do magistério com um tempo determinado de serviço e que atende ao Plano de Carreira do Magistério.

Realizado a partir de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (SEED), A Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e as Instituições de Ensino Superior (IES), com base nos problemas e nas necessidades da educação básica, o

Programa retrata uma concepção de formação continuada, cujo objetivo é valorizar o conhecimento docente, as situações vivenciadas no âmbito da sua prática, bem como incentivar o ensino, a pesquisa e após a intervenção na realidade escolar; a proposta destaca ainda que a profissionalidade docente, desenvolve-se e precisa ser compreendida dentro de um contexto marcado pelas contradições dos sistemas político, econômico, social e cultural, frente ao desenvolvimento das forças produtivas, percebendo limites e suas possibilidades na formação dos sujeitos (GASPARELO; SCHNECKENBERG, 2017, p. 84-85).

Assim, ao centrar as atividades na relação entre teoria e prática, seu objetivo é melhorar a qualidade do ensino público no estado. Para isso, o professor PDE, como é comumente chamado aquele devidamente inscrito e aprovado pelo programa, realiza suas atividades nas modalidades presencial e a distância com base em três eixos específicos: as ‘Atividades de Integração Teórico-Prática’, as ‘Atividades de Aprofundamento Teórico’, e as ‘Atividades Didático-Pedagógicas com Suporte Tecnológico’.

No primeiro ano, o professor se afasta integralmente da sala de aula e se dedica a estudos, orientações com o professor da Instituição de Ensino Superior sobre o projeto de intervenção pedagógica a ser aplicado na escola de origem e a produção do trabalho final, entre outras atividades de estudos que participam no decorrer do período. No segundo ano, a carga horária se restringe a 75%, ficando os 25% restantes destinados à implantação do plano de ação.

Segundo as concepções de Gasparelo e Scheneckenberg (2017), a construção desse conjunto de atividades, elaboradas a partir das necessidades da escola pública somadas à contribuição do Ensino Superior presumem que “[...] o resultado seja um projeto de educação universal e de qualidade” (GASPARELO; SCHENECKENBERG, 2017, p. 85) para todos que frequentam uma escola pública do Estado.

2.7 O governo de Carlos Alberto Richa - (2011 até os dias atuais)

Em 2011, assume o poder no estado do Paraná, do partido Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB, o Sr. Carlos Alberto Richa, comumente conhecido como Beto Richa.

Antes de iniciar o seu mandato, o governador apresenta, como um “novo jeito de governar”, um plano de governo, pautado em uma “visão de futuro” baseada no estabelecimento da integração entre governo e sociedade, na qual está presente a divisão de responsabilidades, no sentido de que cada indivíduo precisa fazer a sua parte para a eficácia do desenvolvimento socioeconômico do Paraná. O Documento escrito no Paraná em 2010, antes da sua posse, já assinala essa perspectiva: “[...] ocupando o papel central, como ponto de convergência de todo o esforço da sociedade e do Governo, deverá estar o desenvolvimento estadual e regional integrados, com base territorial em Regiões de Desenvolvimento” (PARANÁ, 2010a, p. 25).

A ideia de estabelecer parcerias com a sociedade civil no sentido de garantir melhorias na gestão pública e tornar o Estado mais eficiente pautado na divisão de responsabilidades, no empoderamento, na cooperação e responsabilização se constitui como estratégias para organização desse governo. Documentos oficiais elaborados pelo Estado ressaltam essas características:

A promoção do desenvolvimento integrado no Paraná terá que passar pela reconstrução do Governo. Um novo jeito de governar, com uma autêntica liderança. Um Governo transparente e agregador, aberto à cooperação e à pactuação de objetivos de desenvolvimento com o mercado e o terceiro setor. Só um pacto com essas características, de efetiva **nova liderança**, poderá garantir as condições necessárias para o desenvolvimento (PARANA, 2010a, p. 25, grifo do autor).

Nesse sentido, podemos inferir que o governo Richa pretende seguir, desde o início do seu mandato a mesma lógica do governo Lerner. Em se tratando de um trabalho voltado para as questões educacionais, elencaremos aqui as principais medidas e propostas apresentadas pela gestão Richa no que diz respeito à escola e ao ensino.

Com a meta para a educação básica de “[...] transformar o Paraná num estado da melhor educação pública do Brasil” (PORTAL DIA-A-DIA EDUCACÃO, 2011a), o governo deu início aos programas e políticas educacionais que caracterizaram sua gestão. O percentual de 4,1 no IDEB do Paraná apresentado no SAEB/Prova Brasil de 2009

motivou o governo a desenvolver o SAEB/Prova Paraná, que tem, como principal objetivo, fornecer informações para que os profissionais da educação efetuem diagnósticos que possibilitem o planejamento de ações educacionais mais eficientes, que possam melhorar o índice de desenvolvimento da educação básica no Estado. Essa característica do governo marcou o “novo jeito de governar” de Beto Richa (TESSARI, 2015).

Entre os objetivos que justificam o desenvolvimento de seu sistema próprio de avaliação a Prova Paraná/SAEB está o fato de que:

Conhecer os problemas e as deficiências do ensino é fundamental para que se orientem novas políticas governamentais na busca constante da melhoria do ensino, um papel central e estratégico de monitoramento do sistema educacional que possibilita um aporte de informações que podem subsidiar o aperfeiçoamento de programas e projetos, com novas intervenções para a promoção da equidade e sua efetivação (PARANÁ, 2011, p. 5).

O anúncio do governo de novas práticas de gestão para a educação escolar, pautadas no monitoramento e na avaliação de seu sistema, convergem e corroboram com as estratégias de organismos financeiros como o Banco Mundial cujos prognósticos visam apontar culpados para o fracasso escolar. Já no início do governo, em 2011, foram negociados com o Banco Mundial R\$ 265 milhões destinados à educação. Essas negociações se repetiram nesse governo que ainda não terminou. No entanto, conforme Sousa, (2013) “[...] melhorar o sistema de educação significa ir além do que fornecer simplesmente recursos” (SOUSA, 2013, p. 113).

Essa posição do governo em controlar e rastrear, a partir do índice de desenvolvimento dos alunos nas escolas públicas do estado apresentados no resultado do SAEB/Prova Paraná, indica a aproximação das políticas educacionais paranaenses com a lógica de mercado, uma vez que existem as melhores e as piores escolas, trazendo uma conotação de qual seria a melhor para o cliente, fator que atende a ordem mercadológica presente na sociedade atual.

Outra perspectiva destacada para o trabalho nas escolas públicas do estado do Paraná foi a Pedagogia dos Projetos, amplamente difundida nos anos 1990. Um exemplo dessa proposta foi a apresentação do Projeto 2012 pela SEED - comemoração do centenário da Poetisa Helena Kolody. Para Duarte (2010), um dos principais aspectos da Pedagogia dos Projetos, elencada pelo autor no rol das pedagógicas hegemônicas “[...] é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, a qual está associada a uma

concepção idealista das relações entre educação e sociedade” (DUARTE, 2010, p. 34). O autor continua argumentando que nessa perspectiva, o “[...] professor deixa de ser um mediador entre o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano do aluno” (DUARTE, 2010, p. 38).

Como os objetivos do plano de governo Beto Richa consistem em uma gestão para resultados em que a gestão educacional eficiente se caracteriza pela participação da sociedade e da família no sentido de dividir responsabilidades, o governo cria o Programa “Pais Presentes na Escola”. Tessari (2015) explica que esse programa foi lançado com o respaldo legal da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, momento em que as políticas públicas no Brasil mais se acentuaram em relação às determinações dos organismos internacionais e do Neoliberalismo, e do Estatuto da Criança e do Adolescente. De acordo com o projeto, “[...] as escolas têm a obrigação de se articular com as famílias e os pais tem direito de ter ciência do processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais” (TESSARI, 2015, p. 133).

Esse programa consubstancia a ideia de que as escolas deveriam ser bem administradas, com projetos político-pedagógicos definidos integrados à comunidade e à família, caracterizando a gestão democrática e denotando um falso empoderamento e uma falsa autonomia. No que diz respeito aos projetos político-pedagógicos, Tessari (2015) ao analisar o teor das semanas pedagógicas de fevereiro de 2007 a 2013 – uma das formas de formação continuada estabelecidas pelo governo, afirma não haver adoção de linha teórica definida na sua formulação, levando-nos a inferir sobre o abandono das Diretrizes Curriculares da Educação Básica como documento orientador de práticas pedagógicas para os professores da rede pública de ensino.

Para a Secretaria de Estado da Educação o programa “Pais Presentes na Escola” encaminha oportunidades de contato entre pais, professores e equipe pedagógica, que, juntos, podem discutir questões relativas à escola, como: problemas de toda ordem, questões pedagógicas, resultados, objetivos, entre outras situações do cotidiano, para assim, estabelecer parcerias e responsabilidades com relação à melhoria da qualidade do ensino, retirando do Estado o seu papel responsável para com a educação e o processo de ensino e aprendizagem que a envolve.

Outra medida do governo Richa, que consideramos relevante destacar para entendermos em que base se pauta a política pública de seu governo, foram as eleições, em

2014, de diretores das escolas públicas de ensino fundamental e médio. No início do ano letivo de 2013 a Secretaria de Estado da Educação apresentou à comunidade escolar os regulamentos para eleição de diretores das escolas estaduais, que deveria acontecer em outubro do ano seguinte junto com os pleitos eleitorais em níveis nacional e estadual. No entanto, caíram por terra tanto os discursos democráticos do governo, quanto o que as escolas já tinham organizado para as eleições quando o executivo encaminhou para a Assembleia Legislativa um projeto de lei prorrogando o mandato dos diretores para dia 31/12/2015. Aprovada, a Lei abriu precedente para que novas leis fossem modificadas, alteradas de acordo com os interesses do executivo. Sua aprovação desconsidera que a eleição dos diretores mediante um processo democrático faz parte das conquistas da categoria.

Com o governo apontando para a necessidade de aprimoramento das eleições e a Lei aprovada, ficam evidentes as características ideológicas de “gestão democrática” atrelada à “gestão empresarial” presentes no governo Richa e sua aproximação com as características do governo Lerner.

Em documento oficial o governo afirma que sua gestão democrática, caracterizada pela eficiência, excelência e busca por resultados se pauta em:

- Fortalecer os conselhos escolares; • Estabelecer diretrizes de gestão que garantam a participação dos professores, estudantes, pais ou responsáveis, funcionários, bem como das comunidades escolares em geral, na discussão, elaboração e implementação do Plano Estadual de Educação, dos Planos Municipais de Educação, dos Planos Institucionais e Projetos Pedagógicos das unidades educacionais, assim como o exercício e a efetivação da autonomia das instituições de educação básica; • Fortalecer a autonomia das escolas valorizando suas propostas político-pedagógicas e ampliando os níveis de decisão local e a descentralização de recursos financeiros (PARANÁ, 2011a, p. 119).

Dando continuidade à sua política educacional, a Secretaria de Estado da Educação apresenta o Plano de Ações Descentralizadas - PAD. Com esse programa, também criado a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná - SAEB, e das taxas elevadas de evasões, reprovações e abandono escolar, o Estado pretendia assessorar as escolas no sentido de organizar planos de ações para contenção de tais problemas. Todavia, segundo Sousa (2013) e Tessari (2015) o PAD tinha como objetivo, a partir da busca do que estava sendo feito errado, tanto nas questões pedagógicas quanto

administrativas, orientar a forma adequada de gerenciamento, permitindo ao Núcleo Regional de Educação exercer um monitoramento constante sobre as escolas do estado.

Para Sousa (2013), as implantações tanto do SAEP quanto do PAD pelo governo com vista a garantir melhorias na qualidade do ensino partem da concepção de que isso só seria possível a partir intervenção colaborativa e consentida de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Para desvelar o projeto social mais amplo que está por detrás desses projetos é importante destacar que essas categorias aparecem como “[...] estratégicas da lógica produtiva atual baseada nos princípios da acumulação flexível” (SOUSA, 2013, p. 121). Libâneo (2015) nos alerta sobre os significados “[...] difusos de qualidade de ensino” (LIBÂNEO, 2015, p. 40).

Com um trabalho pedagógico estruturado nas questões que envolvem monitoramento, eficiência, eficácia, culpabilidade, responsabilidade da comunidade, busca por melhores resultados, como é o caso da atual gestão Beto Richa, o governo pouco se distancia da escola pública paranaense firmada nos moldes da gestão Lerner. A necessidade de melhorias no sistema de gestão, que se apresenta para a política de governo do estado e, sobretudo, para a educação que caracterizava o governo Lerner, se destaca no Paraná atualmente. Suas propostas

[...] enfatizam as habilidades, a competência e experiência dos sujeitos, como necessárias para vários trabalhos específicos, uma forma de ressignificar para além do currículo escolar, a teoria das “Competências e Habilidades”. Nessa medida, as estratégias específicas para o setor da educação e saúde precisam ser inovadas de forma a oferecer serviços mais eficazes (SOUSA, 2013, p. 12).

Com relação à formação continuada dos professores, um dos nossos objetos de estudo, componente de desenvolvimento humano destacado como estratégia para o desenvolvimento social e econômico do Paraná, referendado por algumas das proposições contidas nos documentos do Banco Mundial, estão presentes nas Semanas Pedagógica, no PRE – Programa Renova Escola, nos cursos de Formação em Ação e nos Grupos de Trabalho em Rede - GTR. É relevante esclarecer que criar condições para a formação profissional docente em serviço é imprescindível para que países periféricos consigam acesso a empréstimos via Banco Mundial. A perspectiva para a formação continuada seria de aprimoramento para viver no mundo globalizado desenvolvendo condições para atuarem na nova sociedade (NODA, 2014).

Furlanete e Santos (2017), ao analisarem a política de formação continuada do estado do Paraná, com base nas perspectivas postas pela mudança do mundo do trabalho e dos impactos delas na formação humana de forma geral e do professor em particular, advertem que o atual governo “[...] trouxe uma exacerbação da precarização do trabalho docente em todos os níveis de ensino” (FURLANETE; SANTOS, 2017, p. 11). Suas pesquisas denotam e evidenciam as condicionantes que permitem tal afirmação, as quais destacamos a seguir: 1º) “[...] a diminuição no tempo disponibilizado para a formação continuada nos estabelecimentos de ensino”; 2º) “descontinuidade dos temas abordados e total esvaziamento em relação aos conteúdos apresentados nos materiais”; e 3º) “a precarização de programas de formação como o PDE e as licenças para mestrado e doutorado” (FURLANETE; SANTOS, 2017, p. 11).

Os processos de ensino e aprendizagem que permeiam a educação em todos os níveis sempre estiveram em função das prerrogativas postas pelos homens, fator que nos leva a considerar o fato de que cada sociedade, independentemente de seu momento histórico, elabora o tipo de educação necessária ao atendimento de suas determinantes e demandas. As análises das dimensões histórica, política, econômica e educacional que circundaram os governos nacionais e estaduais apresentadas nos limites desse trabalho nos permitem fazer tal afirmação.

Desde o processo de redemocratização do Brasil no final dos anos 1980 até os dias atuais, a educação brasileira tem como objetivo atender à inserção do Brasil no mundo globalizado no contexto da Pós-Modernidade. Tais necessidades fizeram com que governos estaduais elaborassem propostas e projetos, os quais, em consonância com os objetivos nacionais mais amplos, visavam preparar o cidadão competente, criativo, adequado à empregabilidade, aspecto que não exime o profissional da educação. Como os ditames de organismos financeiros multilaterais orientaram e orientam práticas pedagógicas, consequentemente, determinam o tipo de ensino oferecido aos alunos.

Conforme anunciado no período estudado, no estado do Paraná, os candidatos ao governo, e depois governadores, mantendo sempre discursos oposicionistas, tinham nas pautas educacionais suas prioridades. Em alguns deles, identificamos, que mesmo sendo Estados Liberais a serviço do modo de produção capitalista, como estavam configurados nas épocas analisadas, houve propostas educacionais de superação da educação mantida como forma de atender ao capitalismo flexível que orienta a sociedade, como foram os casos do governo Álvaro Dias em que foi elaborado o Currículo Básico (1990) e de

Roberto Requião em que foram elaboradas as Diretrizes Curriculares (2008). Ambos os documentos afirmam trazer como referencial teórico-metodológicos o materialismo histórico-dialético encontrado na Pedagogia Histórico-Crítica. Baczinski (2007) considera ser essa a Pedagogia oficial do estado do Paraná. Como tal, entende que aprendizagem dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade por parte do aluno deve subsidiá-lo na superação da condição de alienado, possibilitando exercer seu papel de cidadão ativo, transformador dessa sociedade.

Sendo a Pedagogia Histórico-Crítica uma teoria que tem a prática como critério de verdade, sua validade consiste em sua aplicabilidade. Saviani (1994) apresenta três entraves que impossibilitam sua viabilidade: o primeiro se caracteriza pela ausência de um sistema nacional de educação, o segundo pelas várias teorias que circundam o trabalho educativo nas escolas, muitas vezes, com pressupostos contrários a ela e, por último, a descontinuidade das propostas educacionais apresentadas pelos governos que se sucedem, comprometendo de forma crítica a formação continuada dos professores. Essa situação leva-nos a entender o que de fato caracterizou o comprometimento da implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná.

Todos os pressupostos históricos e aportes teóricos que realizamos nos instigam à realização do seguinte questionamento: as Diretrizes Curriculares de 2008, da Educação Pública do estado do Paraná, caminham na mesma perspectiva teórico-metodológica e apresentam as mesmas estruturas do Currículo Básico de 1990?

Para responder a essa questão encaminhamos nosso trabalho para o segundo capítulo, momento em que pretendemos, além de estabelecer alguns parâmetros para entendimento da Pedagogia Histórico-Crítica, também comparar as estruturas do Currículo Básico de 1990 e das Diretrizes Curriculares de 2008.

3 DO CURRÍCULO BÁSICO DA ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ ÀS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ – UMA COMPARAÇÃO ENTRE OS DOCUMENTOS

As questões que envolvem a educação brasileira têm motivado inúmeros estudos e pesquisas centradas no processo de organização do ensino pertinentes à formação docente, currículo, teorias pedagógicas, prática de ensino, metodologias, entre outros.

A respeito deste trabalho, e para encaminharmos o estudo proposto, se faz relevante destacar que nosso pressuposto teórico-metodológico parte da premissa de que toda organização escolar atende a um determinado modelo de sociedade, um projeto social que circunda as relações humanas e traz concepções subjacentes de homem, de mundo, de conhecimento e de sociedade. Tais concepções se fazem necessárias, pois, para o materialismo histórico-dialético é a partir das condições dadas que ao homem é permitido fazer história; não fazemos a história que queremos, fazemos a história que nos é permitido fazer. Essas considerações nos levam a concordar com Marx e Engels quando, nesse mesmo sentido, afirmam que “[...] a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são” (MARX; ENGELS, 1998, p. 11).

Assim, evidenciamos que atendendo a essa lógica, no que diz respeito à educação, dependendo do contexto e dos interesses que estruturam as sociedades, organizam-se diferentes propostas pedagógicas. Sendo assim, é importante destacar que em cada período histórico, manifestam-se concepções e teorias pedagógicas que permeiam as políticas educacionais.

Neste capítulo, pretendemos apontar e discutir os fundamentos teórico-metodológicos tanto do Currículo Básico de 1990 quanto das Diretrizes Curriculares de 2008. Esclarecemos que as Diretrizes Curriculares se configuram em documentos que fundamentam o trabalho docente da rede estadual de ensino do estado do Paraná na atualidade, e, como tal, tem como objetivo orientar suas práticas pedagógicas. Explicamos que o Currículo Básico apresenta quatro impressões: 1ª) em 1990, 2ª) em 1992, 3ª) em 1997 e a 4ª) e última, uma versão eletrônica em 2003. Usamos para esta pesquisa a versão eletrônica.

Para dar corpo ao nosso trabalho, julgamos oportuno expormos, ainda que de forma breve, algumas considerações importantes sobre as pedagogias contra-hegemônicas: a

Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica. Salientamos que nossa ênfase recai na sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que ela foi assumida como Pedagogia oficial nas escolas públicas no Paraná. Em seguida, realizamos uma comparação entre os dois documentos estudados no que se refere à parte comum às disciplinas que compõem a matriz curricular.

3.1 As Pedagogias contra-hegemônicas: a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica

Formulada por José Carlos Libâneo (1985), a Pedagogia crítico-social dos conteúdos foi apresentada no livro *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos*, em 1985. Dadas as circunstâncias históricas da Ditadura Militar no Brasil, esse período caracterizou-se pelas reivindicações democráticas de vários seguimentos sociais. Como a escola não se constitui como um corpo à parte da sociedade, também foi momento de crescente interesse dos profissionais da educação pela escola pública, e sua democratização, entendida pelo autor como sendo a

[...] ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural das camadas populares contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança social (LIBÂNEO, 1985, p. 12).

Entendendo a educação como síntese das múltiplas determinações sociais e históricas, o autor apoia-se em autores marxistas como Manacorda, Suchodolski, Leontiev, Danilov, Skatrin, Luria, Vigotski, e, sobretudo Georges Snyders, autor que defende a primazia dos conteúdos, definindo assim o referencial teórico de sua pedagogia.

O substantivo conteúdo é utilizado para indicar a função primeira da escola: o ensino, a transmissão/apropriação do saber escolar, que, para Libâneo (1985) pode ser “[...] entendido como o conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais” (LIBÂNEO, 1985, p. 15), os quais, ao tornarem-se “[...] saber escolar constituem-se em elemento de elevação cultural, base da inserção crítica do aluno na prática social de vida” (LIBÂNEO, 1985, p. 15).

Para essa pedagogia, ao professor é reservado o papel de estabelecer uma relação entre os conhecimentos e a experiência concreta de vida de seus alunos, ajudando-os “[...] a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana” (SAVIANI, 2010, p. 420), com métodos que se proponham a “[...] relacionar a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor” (LIBÂNEO, 1985, p. 40).

A Pedagogia Histórico-Crítica foi elaborada por Demerval Saviani, professor emérito da Universidade de Campinas – UNICAMP, nos anos finais da década de 1970, e se configura como uma teoria revolucionária de educação, não só devido ao período histórico em que foi produzida, momento em que as teorias não críticas e crítico-reprodutivistas utilizadas pelos governos militares como fundamento de suas políticas educacionais se valiam das escolas como instrumento de controle, mas também porque tem suas bases teóricas e filosóficas alicerçadas no materialismo histórico e dialético representado por Marx e Gramsci, e as bases psicológicas afinadas com a Teoria Histórico Cultural (Vigotski, Luria, Leontiev) (MASHIBA; SERCONEK; MENEZES, 2012).

Saviani (2003) considera que entender a educação, elemento constituinte e condicionante do próprio ser humano, compreender sua especificidade, sua natureza, só é possível à medida que se compreende a natureza humana, a qual, diferentemente de outros seres vivos, que se adaptam à natureza, busca, através do trabalho material, transformá-la produzindo a sua própria existência, antecipado a partir de um trabalho não material configurado por uma atividade de pensamento, de planejamento de suas ações, situações que acarretam tanto mudanças nos hábitos, nos costumes, nas atitudes, quanto nos valores e nas ideias. Assim, é neste trabalho não material que reside à especificidade da educação.

Considerando que a educação tem papel fundamental no desenvolvimento e na formação do sujeito, a Pedagogia Histórico-Crítica defende a ideia de que é por meio da apropriação dos conhecimentos elaborados pela humanidade, ao longo do tempo, que é permitido ao sujeito, principalmente à classe trabalhadora, a quem essa teoria tem por finalidade defender, desenvolver um conhecimento filosófico, científico que o afastaria do senso comum, oportunizando uma tomada de consciência tal, que ao interferir diretamente em seus atos, provocaria mudanças na sociedade em que vive.

Como para essa perspectiva os homens desenvolvem sua humanidade a partir das relações sociais, da cultura produzida pelos próprios homens no interior das sociedades, o aluno, o educando é concebido de forma concreta, que, compreendido em sua totalidade, é visto como síntese das múltiplas determinações sociais. O trabalho e a educação permitem

a mediação necessária para essa transformação, o que, de fato, justifica a preocupação tanto com os conteúdos, quanto com a forma, a metodologia necessária a essa transformação. Nos escritos de Saviani (2003) encontramos as sínteses dessa afirmativa:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro, lado, concomitantemente à descoberta das formas mais adequadas de conseguir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

Dada a importância do método, Saviani elaborou cinco passos sendo eles: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social, que foram sistematizados de forma didática por Gasparin (2002) em um livro cujo título é: *Uma didática para a Pedagogia Histórico Crítica*. Assim, por esse método, dá-se a materialidade da ação pedagógica que, para se concretizar de forma efetiva exige, além de comprometimento da parte dos profissionais da educação, uma formação continuada orientada a partir dos princípios que regem tal teoria.

Com base na análise do contexto histórico de redemocratização política em âmbito nacional e dos programas e projetos elaborados pelos governadores do estado do Paraná, desde a década de 1980 até os dias atuais, apresentados no capítulo anterior, podemos afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica foi anunciada como Pedagogia oficial do Estado, uma vez que as concepções de sociedade, educação, conhecimento e homem presente nessa teoria aparecem, em dois momentos distintos nos documentos oficiais do estado: tanto em 1990 no Currículo Básico, como em 2008 nas Diretrizes Curriculares (BACZINSKI, 2007).

Para evidenciar tal afirmação comparamos as estruturas apresentadas entre um e outro documento. Tal encaminhamento possibilitou chegarmos a um dos objetivos propostos em nosso trabalho: a formação continuada dos professores da rede pública com base nos pressupostos teóricos preconizados nos documentos oficiais orientadores de práticas pedagógicas dos profissionais da rede pública de ensino do estado do Paraná, por meio da análise dos textos oferecidos para estudo nos momentos designados à formação.

A compreensão de que ambos os documentos destacados são propostas curriculares, com propósito de orientar a organização do trabalho pedagógico, visando o

atendimento a uma política educacional, levou-nos à busca de uma abordagem crítica do currículo, que destacasse a relação entre cultura, conhecimento e escola. Ao enfatizar a não neutralidade do documento, Silva (2001) alerta para o valor estratégico que esse documento tem assumido na sociedade mercadológica atual. Em função disso, tanto o Currículo Básico (1990) quanto as Diretrizes Curriculares (2008) apresentam concepções que carregam em si a teoria que os sustenta. Para uma compreensão mais adequada dos dois documentos e dos textos analisados, acreditamos fazer-se necessária sua conceitualização, de acordo com uma perspectiva crítica do currículo.

3.2 Conceituando currículo e diretrizes

Muitos autores, entre eles Silva (2002), Moreira e Silva (2008), Saviani (2003), Sacristán (2000), Goodson (1998, 2008), Young (2014), entre outros têm-se dedicado a pesquisas em que o Currículo é apresentado como campo teórico de estudo. No que se refere a esse trabalho recorreremos às proposições de vários autores, destacando entre eles Michael Young (2014) um sociólogo inglês especialista na Teoria Crítica do Currículo. Nosso propósito consiste em, além de trazer uma definição para o Currículo, elucidarmos, de forma breve, algumas questões pertinentes a ele.

Sabemos que quando se trata de questões curriculares, em geral, entende-se o Currículo como sendo uma somatória de matrizes tais como competências, habilidades, carga horária, disciplinas, roteiros de estudos, avaliação, entre outras. Ou seja, categorias que fazem parte de questões pertinentes ao ensino. Goodson (1998), em seus estudos sobre currículo, considera-o como um “[...] dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 1998, p. 21). Mas, tratar de Currículo tanto nas escolas de ensino fundamental e médio, como em faculdades ou universidades, vai muito além disso.

Esse senso comum em torno do que viria a ser um currículo no meio educacional, conforme Young (2014), se transforma em uma das questões mais cruciais quando diz respeito ao que os alunos devam aprender nas escolas, pois, segundo ele, corre-se o risco de se desconsiderar algumas situações relevantes.

A primeira situação importante reside no fato de que a educação deve ser entendida como uma atividade prática que tem como objetivo ensinar algo a alguém. A esse respeito o autor considera que “[...] a educação preocupa-se, antes de mais nada, em capacitar as

peças a adquirir um conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas não poderiam adquirir se não fossem a escola ou à universidade” (YOUNG, 2014, p. 196). E a segunda reside em entender a educação como uma atividade especializada, pois, à medida que as sociedades se tornaram mais complexas passou-se a exigir também “[...] formas complexas de conhecimento especializado organizado socialmente” (YOUNG, 2014, p. 200). É justamente sobre esses conhecimentos que são tratadas as questões curriculares, principalmente em ambientes ou instituições que tem como premissa atividades educacionais, sobretudo a escola.

Assim, o autor define que “[...] os currículos são a forma desse conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas” e, para além disso, expõe que “[...] precisamos entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado” (YOUNG, 2014, 197, p. 203).

O fato de se definir quais conhecimentos devem compor o currículo apresenta a forma do que virá a ser objeto de escolarização. Essa prática está intimamente ligada com “[...] o objetivo que se pretende atingir” (TEFELLI, 2013, p. 98). Então, para Sacristán (2000), entender o currículo enquanto prática que visa transformar o mundo há que se considerar que nele estão estabelecidas relações sociais e culturais, fazendo-se necessário conhecer “[...] políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, as condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, a bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação” (SACRISTÁN, 2000, p. 21). Nesse caso, compreender as teorias que envolvem as questões curriculares se faz necessário, pois, “[...] possibilita refletir a respeito das funções que o currículo exerce sobre os sujeitos que serão formados segundo suas diretrizes” (TEFELLI, 2013, p. 99).

Conceituações curriculares, sejam quais forem, têm imbricadas: intencionalidade educacional, filosofia, ideologia, não neutralidade, que acabam por definir o tipo de indivíduo, de sociedade que se quer organizar. A esse respeito, Sacristán (2000) esclarece que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em

torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000, p.15-16).

Compartilhando dessa concepção, o conceito de Currículo que se apresenta no Currículo Básico de 1990 é explicitamente o defendido por Demerval Saviani quando da elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica nos anos 1980, estando presente seus fundamentos, pressupostos e concepções de educação, escola e ensino. Aliás, o documento afirma serem os “princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentam essa proposta” (PARANÁ, 1990, p. 12). E, com base na crítica à sociedade capitalista, no entendimento do uso da escola enquanto instituição de atendimento às necessidades sociais, cuja lógica se pauta nas políticas economicistas para a educação, fatores que implicam diretamente no esvaziamento dos conteúdos, e, conseqüentemente na qualidade do ensino, o documento defende uma concepção de educação que, ao interferir diretamente na sociedade, recupera a razão histórica da escola.

Para expor sua concepção de educação, e firmar seu compromisso com essa Pedagogia crítica, o Currículo Básico de 1990 usa os escritos de Saviani (1984), para evidenciar que:

A educação existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rendimentos desse saber. Ao apreender a escola, a partir de sua razão histórica, a questão do conhecimento, explicativo da organização da sociedade, de sua produção material e cultural, passa a ser central e direcionador da potencialidade da escola numa sociedade como a nossa. (SAVIANI, 1984, p. 9, apud PARANÁ, 1990, p. 14).

Assim, o documento defende como responsabilidade primeira da escola a transmissão/assimilação do conhecimento científico que, no espaço escolar, quando determinado e organizado, a partir dos métodos e processos de ensino respaldados pela Pedagogia enquanto ciência, dosado e sequenciado transforma-se em saber escolar.

Quanto ao currículo, definido por Demerval Saviani como sendo “[...] o conjunto das atividades nucleares da escola” (SAVIANI, 1984 p. 23), entendemos que dele faz parte também a razão teleológica da escola, que, de forma dialética, interfere diretamente em um

projeto social, devido à visão de transformação social, presente na Pedagogia Histórico-Crítica.

Esses conceitos também são identificados nas Diretrizes Curriculares de 2008. O fato de elas se apresentarem como fruto do Currículo Básico, destacarem sua busca na manutenção do “[...] vínculo com o campo das teorias críticas da educação”, como é o caso da Pedagogia Histórico-Crítica e de demonstrar que sua “concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística” (PARANÁ, 2008, p. 19), levam-nos ao entendimento de que o conceito de Currículo se aproxima muito daquele presente no Currículo Básico de 1990. Além disso, o documento também se assume enquanto “currículo disciplinar” cujo destaque está na

escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte (PARANÁ, 2008, p. 19).

Esse conjunto de ideias nos permite inferir que tanto o Currículo Básico quanto as Diretrizes Curriculares são documentos curriculares, pois, neles estão contidas as regras, as normas que orientam a organização do ensino, os planejamentos curriculares para a educação básica. Como tal, foram elaborados com objetivos claros de organizar tanto os conteúdos presentes em cada disciplina escolar quanto estabelecer formas e métodos de ensino para as escolas públicas do estado do Paraná.

Esclarecidas essas questões passamos agora para a análise comparativa dos referidos documentos. Destacamos que eles se organizam em estruturas diferenciadas, as quais apresentaremos a seguir.

3.3 Os elementos introdutórios do Currículo Básico e das Diretrizes Curriculares

O Currículo Básico de 1990 está organizado em um único caderno contendo uma introdução, algumas considerações sobre o ensino de 1º grau: elementar e fundamental e também algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimento científico nas escolas. Em documento preliminar, no ano de 1987, a Secretaria de Estado da Educação apresentou, no item concepções educacionais, alguns fundamentos importantes que comporiam o currículo:

[...] a concepção acerca do conhecimento científico, que deve levar em conta a dinâmica social, sua concretude e historicidade; os aspectos didáticos da organização dos conteúdos de cada campo de conhecimento, que devem ser situados em relação às condições de seu surgimento e desenvolvimento; a priorização e a organicidade de conhecimentos, ressaltando o que é essencial. Além de todas essas especificidades que compõem o currículo, o fundamental é que se perceba que ele não é um produto acabado, maço de folhas destinado ao fim trágico das gavetas ou discurso cristalizado, candidato à defasagem, mas um fazer que se construa a partir da relação dialógica entre aluno e professor (PARANÁ, 1987a, p. 4-5).

Esses fundamentos ficam evidentes no documento. Na sequência, iniciam-se os encaminhamentos para cada área do conhecimento começando pela Pré-Escola, Alfabetização, para, logo depois, passar para as considerações sobre as disciplinas que faziam parte da matriz curricular do ensino de primeiro grau, como era nomeado naquele momento, obedecendo à seguinte ordem: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna, Organização Social e Política Brasileira – OSPB e Ensino Religioso. Em cada uma dessas áreas de conhecimento aparecem em geral os pressupostos teóricos, os encaminhamentos metodológicos, os conteúdos e a avaliação. Em cada parte, são apresentadas as referências bibliográficas.

Já as Diretrizes Curriculares de 2008 são organizadas em cadernos específicos para cada disciplina que juntas compõem a matriz curricular, sendo elas: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. Todas elas possuem uma parte comum e outra com as especificidades atribuídas para cada área do conhecimento.

A parte comum para todas as áreas do conhecimento escolar organiza-se da seguinte forma: os agradecimentos; a carta da Secretária da Educação; a carta do Departamento de Educação Básica devidamente assinada pela Chefe do Departamento de Educação Básica Sra. Mary Lane Hunter. A seguir, o documento apresenta um sumário assim organizado: A educação básica e a opção pelo currículo disciplinar divididos da seguinte forma: tópico 1) os sujeitos da educação básica; tópico 2) os fundamentos teóricos; tópico 3) as dimensões do conhecimento; tópico 4) a avaliação e tópico 5) as referências bibliográficas.

As partes específicas organizam-se da seguinte forma: Diretrizes Curriculares para a disciplina específica onde aparecem novamente os itens: 1) dimensões históricas da disciplina, 2) os fundamentos teóricos metodológicos, 3) os conteúdos estruturantes, básicos e específicos, 4) os encaminhamentos metodológicos, 5) a avaliação e 6) as referências bibliográficas.

Nossa comparação tem início pelas cartas das secretárias da educação em cada momento e documento específico.

No Currículo Básico, Gilda Poli Rocha Loures, secretária da educação no momento, escreve de forma breve aos professores apresentando o documento como parte da luta dos mesmos para garantir a qualidade do ensino, o qual foi elaborado a partir da reflexão sobre a prática em sala de aula, com a participação de grande maioria deles, tendo como objetivo, além de uma sociedade mais justa, a apropriação do conhecimento a todos que frequentam a escola. A secretária ainda chama a atenção para o comprometimento dos profissionais da educação para a continuidade desse processo, uma vez que ele se concretizaria com a aplicabilidade do documento em sala de aula.

Nas Diretrizes Curriculares, a então secretária da educação Sra. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, inicia seu texto apontando o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares como um momento em que houve muitas discussões não só sobre a necessidade de elaboração de novas propostas curriculares como também das concepções teórico-metodológicas que deveriam orientá-las.

Segundo ela, a ausência de reflexões sobre o trabalho educativo do governo anterior, com formações continuadas que fugiam da especificidade das práticas pedagógicas, “[...] alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas” (PARANÁ, 2008, s/p). A secretária argumenta que sob a perspectiva de se estabelecer uma escola pública que cumpra com sua função de socialização dos conhecimentos produzidos historicamente é que foram elaboradas as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica das escolas públicas do estado do Paraná.

Logo após a carta da secretária, nas Diretrizes Curriculares aparece uma carta do departamento de Educação Básica, devidamente assinada pela sua chefe a Sra. Mary Lane Hunter. Nela, a secretaria expõe de forma rápida algumas considerações sobre a trajetória da elaboração do documento e orienta sobre as partes que o compõem. Ela esclarece ao

professor/leitor que os primeiros textos são de forma geral apresentados em todos os cadernos e são comuns a todas as disciplinas que compõe a matriz curricular. Argumenta que neles são destacadas algumas discussões sobre “[...] as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo propostas nestas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação” (PARANÁ, 2008, s/p).

Ao se reportar ao segundo texto, esclarece que ele se refere à disciplina de formação e atuação, apresentando um breve histórico de cada uma sobre o campo de conhecimento da disciplina a que diz respeito, sendo sequenciado pelos fundamentos teórico-metodológicos que norteiam os documentos. A autora ainda faz menção sobre os conteúdos tanto estruturantes, quanto específicos e básicos. No término da carta ela anuncia sua expectativa sobre a contribuição das Diretrizes Curriculares para o trabalho pedagógico nas escolas do estado.

No Currículo Básico, encontramos uma introdução assinada pela Sra. Cleusa Maria Richter – Diretoria do Departamento de Ensino de 1º Grau e pela Sra. Carmem Lúcia Gabardo – Assessoria Técnico-Pedagógica. Nela, as autoras esclarecem que o documento ora elaborado faz parte do compromisso dos profissionais da educação com a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas do estado que tinha como objetivo “[...] responder às necessidades sociais e históricas que caracterizavam a sociedade brasileira naquele momento” (PARANÁ, 1990, s/p). O documento é apresentado como resultado de um trabalho que envolveu grande maioria dos profissionais da educação do estado que, iniciado em 1987, atendeu à necessidade de se repensar conteúdos, aspectos teóricos e metodológicos e concepções de educação nas disciplinas específicas que compunham a matriz curricular.

As autoras apresentam o Ciclo Básico de Alfabetização, implantado em inúmeras escolas a partir de 1988 como o primeiro passo para a concretização desse projeto, e, também definem que “[...] ao se 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” (PARANÁ, 1990, s/p). Daí a necessidade da ampliação dessa proposta. Dos encontros e discussões organizadas pelo conjunto dos profissionais da educação do estado surgiu o Currículo Básico. Para elas, esse documento

[...] expressa o grau de consciência político-pedagógica atingida pelos educadores paranaenses. As preocupações com a democratização da educação, tanto no que se refere ao atendimento a todas as crianças em idade escolar, quanto à produção de um ensino de boa qualidade (PARANÁ, 1990, s/p).

As autoras ainda advertem que a efetivação do documento em sala de aula dependerá de duas situações distintas: primeiro do envolvimento de todos os profissionais da educação na aplicabilidade do projeto, e, segundo, das condições materiais oferecidas pelo estado. Ao término, os professores são chamados a “[...] rever e avaliar sua ação pedagógica, elevando ao máximo sua competência profissional a fim de garantir ao aluno o acesso ao conhecimento” (PARANÁ, 1990, s/p). Os conteúdos discutidos e apresentados nas cartas e textos demonstrados aqui sinalizam as primeiras aproximações entre os dois documentos estudados, uma vez que é destacada tanto a participação coletiva dos profissionais da educação na elaboração de ambos os documentos quanto no seu compromisso para a efetivação em sala de aula.

No Currículo Básico de 1990, após a introdução, encontramos o texto: Ensino de primeiro grau: elementar e fundamental, assinado pela Sra. Jussara Maria T. Pugliesi Santos e pelo Sr. Odilon Carlos Nunes. Para dar início às discussões propostas pelo texto, os autores elaboraram vários questionamentos sobre o papel da escola, sobretudo da escola pública e seu acesso às camadas populares, sobre a necessidade de universalização do ensino e sua ampliação para outros níveis escolares, sobre a importância da aquisição de conhecimentos científicos para o desenvolvimento dos sujeitos e também sobre a especificidade da educação e seu desvirtuamento e o consequente esvaziamento dos conteúdos devido às políticas educacionais viabilizadas na época e seu atendimento às relações capitalistas de produção.

As indagações, ao mesmo tempo que denotavam as condições da educação pública brasileira de forma geral, chamavam os educadores do estado do Paraná, naquele momento histórico de construção coletiva de um documento Curricular como o que estavam elaborando, a compreenderem a importância e o significado político da educação, uma vez que ela, é ao mesmo tempo determinada e determinante da sociedade para a qual existe.

Assim, o texto destaca o compromisso da educação e seu papel social e pretende recuperar sua razão histórica que reside em propiciar às futuras gerações a apropriação dos conhecimentos produzidos coletivamente pela humanidade ao longo do tempo. Usando os

escritos de Saviani (1984) os autores reiteram essa posição argumentando que “[...] a educação existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rendimentos desse saber” (PARANÁ, 1990, p. 15 apud SAVIANI, 1984, p. 9).

Para evidenciar essa posição de resgate da essencialidade da escola, os autores remetem-se à contribuição teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e do professor Demerval Saviani como determinante na compreensão dessa tarefa escolar, assumindo essa pedagogia como sendo a oficial do estado.

Entre os pressupostos que esclarecem sua contribuição para o documento curricular oficial do estado, encontrados no texto analisado estão, além do fato de que a escola deve assumir a responsabilidade pela socialização do conhecimento científico sistematizado, também devem responsabilizar-se pela tarefa de organizar, dosar e sequenciar o conhecimento escolar, “[...] de modo que a criança passe do seu não domínio para o seu domínio” (PARANÁ, 1990, p. 15).

O documento adverte que é a partir da mediação da escola que os sujeitos passam do saber difuso, desarticulado, cotidiano que se tem dos fatos e fenômenos no início de sua chegada à escola para um saber organizado, articulado, sistematizado quando se finaliza um ciclo do processo de escolarização. Assim, a transmissão/assimilação dos conteúdos, do conhecimento científico, do saber escolar se torna elemento básico para a organização do ensino. Conforme assinalam os autores do texto, para que haja transmissão/assimilação de conhecimento se faz imprescindível que a escola determine os métodos e processos de escolarização. Daí a importância da pedagogia enquanto ciência, uma vez que “[...] cabe à ela o domínio das formas de organização desses conteúdos de modo a torná-los assimiláveis” (PARANÁ, 1990, p. 15).

Na sequência, encontramos um texto cujo título é: Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola. Nele, a autora Elvira Cristina de Souza Lima esclarece sobre a relação intrínseca existente entre o desenvolvimento humano e a aquisição de conhecimento. Usando a perspectiva dialética ela argumenta que para que o ser humano se desenvolva de forma contínua, desde o seu nascimento até a vida adulta, ele necessita interagir com os outros e com o meio social no qual está inserido. Nesse processo, o texto, que assume mais uma vez os pressupostos do materialismo histórico-dialético e consequentemente da Pedagogia Histórico-Crítica como suporte teórico, argumenta que “[...] a cultura é constitutiva do processo desenvolvimento e

aprendizagem, uma vez que determinadas estratégias de ação e padrões de interação entre as pessoas são definidas pela prática cultural” (PARANÁ, 1990, p. 18).

Para o documento, o fato de o sujeito ser real, concreto, permite fornecer-lhe subsídio para, além de entender a realidade, poder, por meio do conhecimento, transformá-la. Essa questão permite, como afirma o texto, entender que “[...] o processo de desenvolvimento do ser humano é concomitante e está intrinsecamente ligado à aprendizagem sendo por ela modificado” (PARANÁ, 1990, p. 18). O texto finaliza esclarecendo sobre os períodos de desenvolvimento humano sendo eles: “[...] infância, adolescência, maturidade e velhice” (PARANÁ, 1990, p. 18).

Como as Diretrizes Curriculares não apresentam uma introdução, o texto que dá início ao documento é este: os sujeitos da educação básica, caracterizando o primeiro tópico de discussão. Nele, a escola pública é apresentada como a instituição que recebe maior número de alunos das classes menos favorecidas, o que, para os elaboradores do documento, se constitui como fator que desencadeia necessidade de discussões sobre o papel que o ensino básico nessas escolas exerce sobre a sociedade que se quer para o país.

A partir de uma concepção crítica de educação, o texto caminha para discussões cujo objetivo é demonstrar que, como cada sujeito é fruto de seu tempo histórico, a formação escolar a ele oferecida contribui para definir o lugar que ele ocupará na sociedade. Daí a afirmativa sobre o caráter político do currículo, apresentado no documento:

Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar. Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político (PARANÁ, 2008, p. 14).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares apontam a escola como lugar de socialização dos conhecimentos elaborados pela humanidade, oportunizando o “[...] acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte” (PARANÁ, 2008 p. 14), caracterizando assim sua função social.

O texto argumenta que o acesso aos conteúdos científicos deve ser direito de todos, independentemente da classe social a que pertencem, e considera que um projeto assim deve oportunizar práticas pedagógicas que favoreçam uma fundamentação teórica e

concepções de ensino coerentes com a metodológica utilizada, como sendo provocativa da emancipação humana.

No segundo tópico, que abarca os fundamentos teóricos, a primeira questão que aparece é: “[...] o que é um currículo?” Ao usar uma referência de Sacristán (2000), o texto esclarece sobre as impressões que se pode ter sobre Currículo como sendo meramente um documento impresso com orientações pedagógicas sobre o conhecimento com listas de objetivos, com métodos e conteúdos a serem transmitidos aos alunos, descaracterizando seu caráter político e, conseqüentemente, desprezando “[...] sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz” (PARANÁ, 2008, p. 16).

Ao argumentar que um currículo pode ser fruto tanto de debates com o envolvimento de alunos, professores e comunidades, como tanto pode ser imposto, o texto a que nos referimos defende uma proposição curricular estabelecida a partir de ampla discussão coletiva, pois, sendo assim, “[...] haverá, também, criação de novas práticas que irão além do que se propõe o documento, mas respeitando seu ponto de partida teórico-metodológico” (PARANÁ, 2008, p. 16). Na sequência o texto apresenta três tipos de currículo.

O primeiro deles é “o currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo”. Nessa perspectiva, o ensino, que muito embora esteja pautado nos conhecimentos e saberes de cada disciplina, apresenta uma fragmentação do conhecimento acarretando como consequência, “[...] disciplinas que não dialogam e, por isso mesmo, fechadas em seus redutos, perdem a dimensão de totalidade” (PARANÁ, 2008, p. 17). Ao defender a posição de “[...] aceitar o *status quo* dos conhecimentos e saberes”, esse tipo de currículo “enfraquece a possibilidade de constituir uma perspectiva crítica da educação”. Sacristán considera que para esse tipo de currículo, os conteúdos tornam-se o “[...] resumo do saber culto e elaborado sob a formalização das diferentes disciplinas” (SACRISTÁN, 2000, p. 40 apud PARANÁ, 2008, p. 17).

O segundo é “o currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelo aluno”. As diretrizes curriculares esclarecem que no Brasil essa perspectiva esteve presente em dois momentos distintos: na difusão das ideias da Escola Nova e durante a implantação de projetos Neoliberais para a educação representado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os conhecidos PCNs. Nessa perspectiva, as aprendizagens dos conhecimentos científicos construídos histórica e socialmente pela humanidade são relegadas a segundo plano, ganhando destaque à resolução dos problemas apresentados pela experiência de vida

do educando, objetivando seu desenvolvimento individual e pessoal. As Diretrizes Curriculares consideram que nessa concepção de currículo, “[...] o utilitarismo surge como um jeito de resolver esse problema, aproximando os conteúdos das disciplinas das aplicações sociais possíveis de conhecimento” (PARANÁ, 2008, p. 18).

O terceiro é “o currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas”. Ao adotar esse currículo como proposta teórico-metodológica o documento traz algumas considerações importantíssimas para nosso trabalho, uma vez que procuramos nele, demonstrar que as Diretrizes Curriculares são documentos com a mesma matriz teórica do Currículo Básico. Desse modo, o documento reitera que:

Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituição de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou às escolas em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná até quase o final daquela década. Estas Diretrizes Curriculares por sua vez são frutos daquela matriz curricular (PARANÁ, 2008, p. 19).

A descrição acima permite vislumbrar que o documento abordado mantém o vínculo com as teorias críticas da educação, e sua concepção de conhecimento aponta para as dimensões científicas, artísticas e filosóficas, conforme as apresentadas também no Currículo Básico de 1990. Segundo as Diretrizes Curriculares, as discussões realizadas pelos professores no processo de elaboração do documento em cada disciplina girou em torno de abordagens históricas, críticas e de relevância para compor o currículo.

A terceira parte que compõe os aspectos comuns a todas as disciplinas escolares das Diretrizes Curriculares são as dimensões do conhecimento divididas em três itens específicos: 1º) o conhecimento e as disciplinas curriculares, 2º) interdisciplinaridade, 3º) contextualização sócio histórica.

No texto inicial para apresentação dessas dimensões é reforçada a concepção teórica que vem defendendo e de acordo com seus apontamentos propõe para a escola pública do estado uma educação que “[...] ofereça, ao estudante, uma formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo” (PARANÁ, 2008, p. 20). Nesse sentido, “[...] a produção científica, as

manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade”, são as dimensões que orientam as disciplinas que fazem parte do currículo escolar. Dessa forma, elas “[...] possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano” (PARANÁ, 2008, p. 21).

No primeiro item, o conhecimento e as disciplinas curriculares, para se contraporem aos modelos de organização curriculares organizados pelos governos anteriores, sobretudo os da década de 1990, que, na concepção dos organizadores da nova proposta, “[...] esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais” (PARANÁ, 2008, p. 24), as Diretrizes Curriculares destacam a importância dos conteúdos expressos nas disciplinas, uma vez que eles são a síntese dos conhecimentos científicos elaborados pela humanidade ao longo do tempo. Para evidenciar e explicitar essa questão o documento retoma as ideias de Sacristán (2000), um teórico crítico do Currículo, em seus escritos considera que

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, por que estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve (SACRISTÁN, 2000, p. 120, apud PARANÁ, 2008, p. 24).

Como a transmissão dos conteúdos escolares está diretamente ligada ao trabalho do professor, o documento enfatiza a importância de sua participação em estudos que os levem a entender a história da produção do conhecimento, suas metodologias e suas determinantes políticas, sociais, econômicas, ideológicas entre outras. Assim, o texto considera que a fundamentação teórica proporcionada pelas discussões para a sua elaboração alteraria a prática pedagógica dos professores que dela se apropriasse. Para organizar o currículo escolar de todas as disciplinas as Diretrizes Curriculares dividem os conteúdos em: estruturantes, básicos e específicos.

Por conteúdos estruturantes são entendidos “[...] os conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos do estudo de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e de ensino” (PARANÁ, 2008, p. 63), os quais, devidamente selecionados a partir da ciência de referência, devem ser socializados nas escolas, para que sejam apropriados pelos sujeitos

escolares através de metodologias críticas do conhecimento. Nesse sentido, como o conhecimento é uma produção cultural da humanidade e com sentido social devido à construção coletiva do mesmo, esse saber, construído historicamente deve ser transmitido, assimilado, dominado pelas gerações vindouras.

Além de serem produções culturais, devido às suas produções sociais, eles ainda trazem as marcas políticas oriundas do tempo e espaço em que são produzidos. Desta forma, são datados historicamente e, por isso, refletem interesses particulares e de grupos dominantes que determinam as relações sociais.

Dos conteúdos estruturantes e suas bases organizam-se os conteúdos básicos e específicos das áreas afins, os quais transitam tanto entre os que são estáveis e permanentes como entre os que “[...] se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais” (PARANÁ, 2008, p. 26). As Diretrizes Curriculares ainda ressaltam que “[...] esses conteúdos, articulados entre si e fundamentados nas respectivas orientações teórico-metodológicas, farão parte da proposta pedagógica curricular das escolas” (PARANÁ, 2008, p. 26) públicas do estado do Paraná.

No item interdisciplinaridade, o primeiro anúncio do texto é com relação à concepção de interdisciplinaridade apresentada pelo documento. Para ele, as disciplinas, a partir dos conteúdos estruturantes e de seus quadros teóricos conceituais, podem estabelecer auxílio à compreensão de conceitos presentes umas nas outras e também podem, a partir da apropriação destes, abordar quadros teóricos mais abrangentes do objeto de estudo e pesquisa.

O texto também alerta para a questão da interdisciplinaridade no sentido de que ela não deve se reduzir a uma readequação metodológica, pelo contrário, deve acontecer “[...] como uma questão epistemológica”, que “está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo” (PARANÁ, 2008, p. 27). Nas propostas de trabalho interdisciplinar, é possível entender que para o documento as disciplinas curriculares não estão fechadas entre si, mas, a partir da especificidade de cada uma podem ampliar “[...] a abordagem de conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científicas, filosóficas e artísticas” (PARANÁ, 2008, p. 27).

No item a contextualização sócio-histórica o texto se inicia relacionando o conceito de interdisciplinaridade com o de contextualização sócio-histórica, para, dessa forma, manter o princípio integrador do currículo.

Defendendo sempre uma perspectiva crítica de educação, em que o conhecimento presente nas disciplinas escolares, objetivado para mudanças sociais determinadas a partir da compreensão das contradições presentes nas estruturas sociais, o documento argumenta que essa relação incide no reforço de que as disciplinas, “[...] ao se fundamentarem em aproximações conceituais coerentes e nos contextos sócio-históricos”, possibilitam, “[...] as condições de existência e constituição dos objetos dos conhecimentos disciplinares” (PARANÁ, 2008, p. 28). Para as Diretrizes, um conteúdo contextualizado e problematizado traz sentido e aprendizado ao aluno.

Para que isso se efetive de forma prática, os professores devem adotar um procedimento metodológico em que a realidade, a vivência, os valores culturais e as experiências cotidianas dos alunos sejam superados pela apropriação dos conteúdos científicos, dos conceitos presentes nas disciplinas escolares quando forem devidamente reestruturados e sistematizados em sala de aula. Nessa mesma perspectiva e, conforme as proposições de Gasparin (s/d), inferimos que conceitos científicos se traduzem em uma forma mais elaborada de representação mental definida por uma atividade de pensamento do educando. O contrário disso, que significa o professor reduzir os conteúdos aos limites do cotidiano do aluno, resulta no comprometimento de sua capacidade crítica de compreender os acontecimentos, os fatos e os fenômenos que envolvem o conhecimento produzido historicamente pela humanidade presente nas diversas áreas que compõem a matriz curricular. Ao afirmar que as Diretrizes Curriculares se fundamentam nas teorias críticas da educação, o documento assume um currículo escolar voltado para a luta política “[...] em favor das mudanças das estruturas sociais” (PARANÁ, 2008, p. 30).

No quarto tópico que diz respeito a avaliação, as Diretrizes Curriculares consideram que avaliar deve ter dois sentidos: um diagnóstico e um investigativo da prática pedagógica, concedendo a ela uma “[...] dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem ou a verificação dela” (PARANÁ, 2008, p. 31).

Sempre presente no cotidiano escolar e fazendo parte do dia a dia do trabalho do professor, a avaliação tem por finalidade dar subsídios para a orientação do trabalho pedagógico que envolve a relação ensino-aprendizagem e professor-aluno no acesso ao conhecimento. O documento acentua que a avaliação escolar deve obedecer aos critérios

estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico, na Proposta Pedagógica Curricular e no Plano de Trabalho Docente, todos documentos escolares que recebem fundamento das Diretrizes para a Educação Básica do estado.

Essas definições apresentam e explicitam as concepções de escola e de sociedade presentes nas Diretrizes Curriculares, da mesma forma que indicam o tipo de sujeito que se quer formar para a sociedade a partir delas. Assim, o documento é categórico em afirmar que:

Nessas diretrizes Curriculares para a Educação Básica, propõe-se formar sujeitos que construam sentido para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora da sociedade (PARANÁ, 2008, p. 31).

Nessa perspectiva teórica, a avaliação consiste em contribuir de forma que as dificuldades de aprendizagem sejam corrigidas para que, efetivamente a aprendizagem ocorra no interior das escolas. Para as Diretrizes, não faz sentido averiguar, constatar o que o aluno não aprendeu e não organizar formas de superação dessa constatação via avaliação escolar. Assim, destacam que nesse momento, as ações pedagógicas precisam ser repensadas e modificadas. Para o documento “[...] se a proposição curricular visa a formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para compreender as relações humanas em suas contradições e conflitos, então a ação pedagógica que se realiza em sala de aula precisa contribuir para essa formação” (PARANÁ, 2008, p. 31). Por isso, a avaliação dentro das propostas das Diretrizes Curriculares é apresentada de uma forma que consideramos imprescindível apontá-la aqui:

Assim, a avaliação do processo ensino aprendizagem, entendida como questão metodológica, de responsabilidade do professor, é determinada pela perspectiva de investigar para intervir. A seleção de conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a clareza dos critérios de avaliação elucidam a intencionalidade do ensino, enquanto a diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação possibilita aos estudantes variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento. Ao professor cabe acompanhar a aprendizagem de seus alunos e o desenvolvimento do processo cognitivo (PARANÁ, 2008, p. 33).

É importante destacar que esse tipo de intervenção dá ao professor um respaldo pedagógico, uma vez que a partir dela, ele poderá diagnosticar o desempenho dos alunos,

mudar práticas que não estejam sendo suficientes e encaminhar novas situações de aprendizagem.

3.4 Do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares

Ao compararmos os dois documentos, identificamos que, em suas estruturas de ordem organizacional, bem como de sua apresentação, os documentos diferem uma vez que o Currículo Básico de 1990 é apresentado em um único caderno compreendendo todas as disciplinas da matriz curricular, iniciando com a Pré-Escola terminando na oitava série do Ginásio, conforme nomenclatura da época. As Diretrizes Curriculares de 2008 foram organizadas em cadernos específicos para cada disciplina que compreende o Ensino Fundamental (6º a 9º) ano e Ensino Médio.

Mas, como o que nos interessa é o que diz respeito às determinantes históricas, políticas, econômicas, culturais, sociais e suas relações com as políticas educacionais que envolvem a produção de documentos curriculares como os que estamos comparando, a formação continuada de professores e as práticas pedagógicas que dela decorre, de agora em diante trataremos das considerações que dizem respeito às questões que se revelam como condicionante e constituinte do sentido da escola e de seu currículo.

Assim, partimos da premissa de que ambos os documentos são fundamentos curriculares, que, produzidos historicamente, precedem conteúdos e métodos carregados de intencionalidade, refletida no papel político da escola, e de seu currículo enquanto síntese do que Saviani (2003) chama de atividade primeira da escola. Essa afirmação se faz necessária, pois, conforme dito anteriormente, um projeto educacional expressa um projeto social, sendo esse contexto o espaço em que o currículo deve ser situado e analisado.

Tendo sido foco das políticas educacionais, o currículo expressa visões de mundo, homem-sociedade, conhecimento e concepções pedagógicas. Silva (2002), ao discutir sobre a definição, sobre a representação do que seria um currículo nos faz entender que “[...] aquilo que currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 2002 p. 14).

Etimologicamente, a palavra currículo expressa a ideia de trajetória a ser seguida no estudo da formação dos sujeitos com vistas à organização de conteúdos conforme os níveis de ensino. De acordo com as considerações de Goodson (1995) o currículo está atrelado aos padrões e interesses sociais quando se trata do processo de escolarização das massas já

no século XVI, e perdura até os dias atuais, formalizando propostas educacionais. Dada a sua importância, analisá-lo sob a ótica de sua não neutralidade é algo relevante, uma vez que desperta reflexões sobre o trabalho docente nas escolas brasileiras.

No estado do Paraná, no final dos anos 1980, a partir de uma discussão sobre a renovação de propostas curriculares para os primeiros anos do ensino fundamental, delineou-se a ampliação para os anos finais do ensino fundamental e médio. Com os trabalhos iniciados em 1987, tivemos como resultado o Currículo Básico.

Logo no início, o documento ressalta seu compromisso com a democratização da escola pública, e a preocupação com a garantia da socialização dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade em uma perspectiva de compreensão e intervenção na prática social. Assumir esses pressupostos indica que o documento adota a tendência da Pedagogia Histórico-Crítica, da Psicologia Histórico Cultural e os fundamentos do materialismo histórico-dialético como referencial teórico metodológico.

Nessa perspectiva, com base na categoria “trabalho” em que o homem assume condição para o desenvolvimento de sua existência, o conhecimento deve ser concebido como um processo histórico intrínseco à humanização. Desse modo, conforme Kuenzer (2000), em uma concepção transformadora da realidade, como a sugerida no Currículo Básico, os conteúdos escolares devem ser organizados de modo a promoverem uma

- articulação entre conhecimentos básicos e específicos a partir do mundo do trabalho, contemplando os conteúdos das ciências, das tecnologias e das linguagens;
- articulação entre conhecimento para o mundo do trabalho e para o mundo das relações sociais, contemplando os conteúdos demandados pela produção e pelo exercício da cidadania, que se situam nos terrenos da economia, da ética, da sociologia, da história, e assim por diante;
- articulação entre os conhecimentos do trabalho e das formas de organização e gestão do trabalho;
- articulação dos diferentes atores na construção da proposta: dirigentes, especialistas, técnicos, alunos, setores organizados da sociedade civil, etc. (KUENZER, 2000, p. 71-72).

Entretanto, propostas curriculares não se restringem à escolha e seleção de conteúdos, elas pressupõem métodos que propiciem a sua apropriação. Para a concepção dialética de educação assumida no documento estudado, os conteúdos precisam estar em consonância com o movimento da sua historicidade, articulado às condicionantes históricas, que determinam uma sociedade. Essa concepção de educação só se efetiva na compreensão do mundo em sua totalidade e em suas contradições (TAQUES, et al 2009).

É a apropriação desse conhecimento que favorece o aprendizado com vistas à transformação da realidade social. Nesse sentido, retomamos Kuenzer (2000) que, ao sistematizar de forma clara o movimento do conhecimento conforme os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, cujas bases apresentadas a seguir norteiam o Currículo Básico, informa que:

O ponto de partida é sincrético, pouco elaborado, senso comum; o ponto de chegada é uma totalidade concreta, em que o pensamento re-capta e compreende o conteúdo inicialmente separado e isolado do todo; posto que sempre sínteses provisórias, essa totalidade parcial será novo ponto de partida para outros conhecimentos; os significados vão sendo construídos através do deslocamento incessante do pensamento das primeiras e precárias abstrações que constituem o senso comum para o conhecimento elaborado através da práxis, que resulta não só da articulação entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, mas também entre o indivíduo e a sociedade em um dado momento histórico; o percurso vai do ponto de partida ao ponto de chegada, possuindo uma dupla determinação, finita ou infinita; pode-se buscar o caminho mais curto ou se perder, marchar em linha reta, seguir uma espiral ou manter-se no labirinto; ou seja, construir o caminho metodológico é parte fundamental do processo de elaboração do conhecimento (KUENZER, 2000, p. 15).

Para a pedagogia Histórico-Crítica, esse conhecimento, que parte do empírico, do popular, do senso comum, quando problematizado, instrumentalizado, sistematizado, oportunizado por formulações conceituais abstratas se faz produto de uma totalidade conceitual compreendida no espaço escolar. Nesse sentido, retomamos a autora em uma citação, que, embora grande, se faz necessária, pois esclarece sobre algumas concepções de conhecimento que envolve tal perspectiva:

O conhecimento é uma construção coletiva e histórica, que tem sua base no trabalho humano em sua dimensão produtiva e criativa, por isso é socialmente determinado e apropriado, sendo importante a intervenção ativa do aluno no processo de aquisição/produção do conhecimento. O conhecimento científico não é neutro, pronto, acabado. É determinado pelas visões de mundo da sociedade, às quais ele determina, pressupondo a problematização como ponto de partida do trabalho pedagógico em sala de aula. O conhecimento em áreas como a Ciências Humanas e suas Tecnologias é uma maneira de recortar a realidade. Trata-se de uma perspectiva de análise e não uma proposta de fragmentação do real, podendo, por isso, possibilitar práticas pedagógicas transdisciplinares. O conhecimento científico não é ensinado tal como é discutido e formulado na academia. Na escola ele convive com outros tipos de conhecimento. Assim, a função do professor em sala de aula é a de vivenciar com seus

alunos a transposição didática do saber científico em saber escolar, possibilitando a construção de novos saberes. Para que o conhecimento seja significativo para os sujeitos da relação didática, a transposição do saber científico em saber escolar pressupõe que se tome a experiência do aluno como referência para o processo ensino/aprendizagem. A ressignificação dos conteúdos pelos sujeitos da relação didática, processo pelo qual o conhecimento torna-se individual e coletivamente significativo, implica articular os conteúdos com a vivência cotidiana e com os conhecimentos prévios dos alunos (KUENZER, 2000, p. 190).

Esse arcabouço de conhecimento sobre a articulação entre conteúdos, teoria e práticas pedagógicas, presentes no Currículo Básico de 1990 traz implicações para o trabalho pedagógico exigindo dos profissionais da educação estudos que oportunizem aprofundamento teórico tanto de sua disciplina de atuação, quanto do método de ensino a ser utilizado. A esse respeito, Hidalgo; Mello e Sapelli (2010) explicam que, embora o Currículo Básico de 1990 tenha colocado o estado do Paraná em estágio avançado em relação a projetos político-pedagógicos naquele momento histórico, na prática isso não aconteceu devido ao fato de que “[...] foram poucos os momentos de formação continuada que contribuíram para sua consolidação”, e também por que, “[...] não foi possível uma produção significativa de materiais coerentes para as escolas, assim como não houve uma compreensão profunda do método proposto” (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010, p. 26), deixando um hiato entre a formação exigida para a efetivação do documento em sala de aula e a formação oferecida.

Outra situação significativa apontada pelos autores, que contribui para a não efetivação da proposta estabelecida no Currículo Básico de 1990 em sala de aula, foi a resposta do Brasil, em âmbito federal, às diretrizes determinadas pela *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, delineadas em um novo documento curricular: os Parâmetros Curriculares Nacionais que nortearam a educação brasileira nos anos 1990. Estando o governo paranaense negociando acordos com o Banco Mundial, instituição que sugeria organização de novas diretrizes, sua implantação ganhou terreno fértil no governo Roberto Requião entre os anos 1991 e 1994, sendo intensificada na gestão posterior, no governo Jaime Lerner entre 1995 e 2002.

Ao assumir novamente o cargo de governador do Estado, Roberto Requião (2003 – 2010), dá início à elaboração de um novo documento curricular orientador de práticas pedagógicas, dando origem as Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Em vários documentos oficiais apresentados no período entre os 2004 a 2008, a Secretaria de Estado

da Educação afirma que a nova proposta retoma a ênfase nos conteúdos científicos, nos saberes escolares, “[...] na articulação entre teoria e prática na perspectiva do materialismo histórico” (ARCO-VERDE, 2004, p. 16). Com essa postura, o governo pretende abandonar a perspectiva pautada nas competências e habilidades de seu antecessor, o Sr. Jaime Lerner (1995 – 2002), cuja política educacional voltava-se aos pressupostos do Parâmetros Curriculares Nacionais e sua abordagem alinhada com as teorias construtivistas comprometidas com a formação do sujeito crítico, autônomo e participativo, cuja ênfase orientava-se pela pedagogia das competências.

Entretanto, Hidalgo; Mello e Sapelli (2010), ao estudarem e apresentarem os fundamentos das orientações curriculares no Paraná no período entre os dois documentos abordados nesse capítulo, o Currículo Básico de 1990 e as Diretrizes Curriculares de 2008, fazem amplas considerações sobre as discussões anunciadas e advertem que em algumas das disciplinas os pressupostos do materialismo histórico-dialético, referencial preconizado pelas diretrizes, foram incorporados às propostas pós-modernas de educação.

Entre as disciplinas destacadas pelos autores estão a de Língua Portuguesa e Literatura, de Filosofia, História, Ciências. Em suas análises sobre os documentos curriculares investigados, os autores afirmam acreditar que a “[...] adoção de autores com abordagens distintas, apesar das diferenças existentes entre esses”, é justificada sob o argumento de que “a combinação das ideias pode resultar em avanços para a compreensão e ação sobre os problemas enfrentados pelos professores” (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010, p. 43).

A exemplo da Língua Portuguesa, os autores advertem que, ao criticarem as concepções normativas e estruturais que nortearam o ensino da língua materna no Brasil durante décadas, as Diretrizes Curriculares pretendem trazer um enfoque educacional onde o ensino estaria voltado para a interioridade do educando, para sua subjetividade. Nesses termos, o foco da disciplina reside no discurso, caracterizado pela forma desvinculada de situações sociais, políticas e econômicas reais.

Os autores afirmam que, ao reservar aspectos preponderantes à linguagem, aos signos, à identidade, à cultura, à intertextualidade, “[...] de forma desvinculada da realidade material e econômica” (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010, p. 45), o documento constrói-se sob o prisma de que significados culturais podem ser negociados, reservando ao conhecimento humano um caráter subjetivo e relativo. Os autores ainda argumentam que a evidência de se estabelecer uma concepção histórica em que a compreensão “[...] da

realidade de cada época”, se faz em “detrimento da realidade concreta, da objetividade, da totalidade, da verdade, enfim”, afastada dos pressupostos do referencial que o documento afirma adotar, podemos concluir, que as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa apresentam uma miscelânea de referenciais metodológicos. A esse posicionamento, os autores assim esclarecem: “[...] esse isolamento do discurso da realidade social do sujeito encontra respaldo nos pressupostos do pós-modernismo, cujo relativismo refuta a objetividade que possibilitaria a construção de uma verdade universalmente válida” (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010, p. 44 - 45).

Gomes (2010), quando escreve sobre os referenciais teórico-metodológicos e epistemológicos para o ensino de Filosofia adotados nas Diretrizes Curriculares de 2008, explica que o documento recorre à Pedagogia dos Conceitos cujas bases se pautam no filósofo Gilles Deleuze. Segundo o autor, para esse filósofo, a mais correta definição para Filosofia seria “[...] a arte de fabricar conceitos” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 10 apud GOMES, 2010, p. 80). Com base nessa afirmativa, assumida nos referenciais do documento, Gomes (2010) destaca que as Diretrizes Curriculares para a disciplina em discussão, “[...] propõem um ensino que parta da criação de conceitos por parte do educando” (GOMES, 2010, p. 80). Esse fator torna preponderante o entendimento de que as Diretrizes Curriculares para a disciplina de Filosofia “[...] utilizam como norte de sua proposta uma prática filosófica construtivista” (GOMES, 2010, p. 80), chamada por ele de deleuziana. Segundo o autor, tal proposta esvazia a disciplina de conteúdos conceituais, os quais, quando transformados em meras informações “[...] não estabelecem a união entre o absoluto, os conceitos atávicos, históricos da tradição filosófica e o relativo, que corresponde aos problemas do cotidiano” (GOMES, 2010, p. 83). Todas essas informações levam-nos a considerar, em conjunto com o autor, que as Diretrizes Curriculares de Filosofia apresentam propostas pós-modernas de educação somadas aos pressupostos do materialismo histórico dialético, também efetivando um ecletismo de concepções metodológicas para o ensino da disciplina.

Souza, Sapelli e Batista (2010), ao refletirem sobre a organização de documentos curriculares para a disciplina de História no estado do Paraná, destacam que ao trazerem como referência o historiador alemão Jörn Rüsen⁸ e sua concepção idealista de consciência

⁸ Jörn Rüsen é um historiador e filósofo alemão cujos trabalhos abarcam os campos da teoria da história, da história da historiografia e da metodologia do ensino de história. Segundo Gomes (2010) seu pensamento sobre a formação da consciência histórica baseada na obra *Razão Histórica* embasa as Diretrizes Curriculares de História.

histórica como guia do agir do homem, afasta o documento da perspectiva materialista compreendida pela Lógica Dialética. Nesse sentido, os autores expõem que:

A adoção de Rüsen como referência forte das discussões propostas no documento é no mínimo intrigante, especialmente por dois motivos. O primeiro é o fato de o próprio autor criticar duramente o marxismo e no documento adotar como uma das teorias de referência a Nova Esquerda Inglesa que tem como referência os pressupostos marxistas. Ou não há um conhecimento profundo sobre essas questões ou essas combinações são resultado de acordos feitos entre os sujeitos que precisavam, diante da diversidade de entendimentos, tomar decisões ou, em última análise representa a adoção precarizada do conjunto de pressupostos do pós-modernismo que tem como implicações a síntese de tradições. Outro ponto que nos chama a atenção é que Rüsen, ao propor uma alternativa intermediária, defende a construção da consciência histórica. Há uma diferença entre essa consciência histórica, que é entendida como processo de construção mental e a consciência histórica de classes (SOUZA; SAPELLI; BATISTA, 2010, p. 108).

Tais afirmações indicam os limites da proposta quando sugerem que a formação da consciência histórica deva partir dos pressupostos de Rüsen e não da consciência histórica de classe como a defendida pelo marxismo.

Bremer (2007) ao elaborar o percurso das propostas curriculares no estado do Paraná, afirma que uma abordagem curricular com base em conteúdos estruturantes como as Diretrizes Curriculares de 2008 para todas as ciências, refletem uma “[...] concepção fragmentada de conhecimento e que privilegiam a separação entre teoria e prática desenvolvidas através de práticas centradas ora na transmissão de conteúdos ora no deslocamento de suas finalidades” (BREMER, 2007, p. 14).

Entretanto, para a autora existe espaço para superação dessa perspectiva e ela reside justamente na “[...] busca da compreensão do significado das disciplinas no processo histórico de construção de conhecimento, sua especificidade em termos científicos e escolares” (BREMER, 2007, p. 14).

Nessa perspectiva, a autora entende que “[...] os conteúdos identificados como estruturantes são aqueles selecionados a partir da análise da história da construção dos grandes campos do conhecimento científico” (BREMER, 2007, p. 19), e assim, evidencia a necessidade de o professor buscar a historicidade de sua disciplina de formação, seus fundamentos teóricos, e estudos que subsidiem sua prática pedagógica. Esse processo, permitirá que o professor pense seus conteúdos, revise não só sua prática docente, mas

também suas concepções que envolve o ensino, a educação e o conhecimento, bem como sua formação acadêmica.

Outra questão que é necessária considerar para a continuidade desse trabalho é o fato de que, mesmo apresentando certo ecletismo metodológico como o anunciado, o referencial apresentado pelas Diretrizes Curriculares de 2008 é o materialismo histórico-dialético, e como tal, deve ser entendido no contexto da organização do ensino, dos planejamentos e das práticas pedagógicas. Portanto, adotar esse referencial como método de ensino exige dos profissionais da educação uma formação com base em seus pressupostos.

Assim, para dar continuidade ao nosso trabalho, passamos então para a compreensão dos subsídios teóricos presentes nos textos disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação para os cursos de formação de professores, especificamente nas semanas pedagógicas que acontecem duas vezes durante o ano letivo. Para avaliação dos textos, tomamos como base a Análise de Conteúdos.

4 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DOS TEXTOS DISPONIBILIZADOS PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ: ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.

No capítulo anterior comparamos dois documentos curriculares de orientação do trabalho docente no estado - o Currículo Básico de 1990 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de 2008. Essa atividade nos permitiu evidenciar que em dois momentos distintos da história da educação no Paraná foi adotada como Pedagogia oficial do estado a Pedagogia Histórico-Crítica e, conseqüentemente, o materialismo histórico-dialético como fundamento do método de ensino (BACZINSKI, 2007).

Tendo em vista que as Diretrizes Curriculares se constituem em um documento elaborado com os objetivos de orientar o trabalho pedagógico e fornecer subsídios para a prática docente, é de fundamental relevância que os professores se apropriem dos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que embasam o referencial que norteia a Pedagogia Histórico-Crítica. Estando a formação continuada dos professores da rede pública sob os cuidados da Secretaria de Estado da Educação, cabe-nos indagar: a Secretaria de Estado da Educação tem propiciado aos profissionais da educação da rede pública de ensino uma formação continuada condizente com os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, referencial preconizado pelas Diretrizes Curriculares?

Para dar continuidade ao nosso trabalho, e responder à questão proposta nesse capítulo, pretendemos analisar os conteúdos dos textos disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação para a formação continuada dos profissionais da educação das escolas públicas do Estado entre os anos de 2009 a 2015. O recorte temporal foi escolhido obedecendo aos seguintes critérios: 1º) entendemos que um período de sete anos é tempo suficiente para analisarmos se a formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado atende à perspectiva teórica adotada pelas Diretrizes Curriculares; 2º) em 2009 os professores da rede pública de ensino já trabalhavam com o suporte teórico das Diretrizes Curriculares como orientador de práticas pedagógicas. Neste momento, subentende-se que a formação estaria voltada para os aspectos teórico-metodológicos contidos no documento; 3º) em 2010 houve um pleito eleitoral e um novo governo se instaurou no Paraná em 2011, tendo sido eleito como governador o Sr. Carlos Alberto Richa. Desse momento, até 2015, passaram-se cinco anos e nenhum outro documento

orientador de práticas pedagógicas foi elaborado pelo governo do estado levando-nos a presumir que a formação continuada por ele oferecida obedece aos referenciais teóricos adotados anteriormente.

4.1 Sobre o Método de Análise de Conteúdos

Como analisar conteúdos não é algo simples e requer rigor metodológico, sobretudo em uma pesquisa que tem como pressuposto a Perspectiva Dialética para a Educação, elegemos a Análise de Conteúdo, expressão adequada a ser utilizada quando o objetivo é a realização de procedimentos para o tratamento dos dados coletados, como metodologia para nossa pesquisa. Mais do que uma expressão que sintetiza procedimentos técnicos utilizáveis em pesquisas quantitativas e qualitativas de várias áreas do conhecimento, ela “[...] faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais” (MINAYO, 1998 p. 303). Para explicar, definir e conceituar o método de análise de conteúdo recorreremos a autores que se têm dedicado ao estudo do método entre eles: Bardin (1977), Trivinos (1987), Minayo (1998), Souza Júnior (2010), Franco (2012) entre outros.

Presentes desde a primeira vez que o homem tentou interpretar registros escritos tendo como base os textos sagrados (exegese religiosa) com vistas a explicar o conteúdo das mensagens de parábolas e metáforas na Antiguidade (hermenêutica), a Análise de Conteúdo, só foi organizada enquanto método de pesquisa em ciências sociais a partir dos anos 40 do século XX.

Segundo Minayo (1998), um dos precursores do desenvolvimento da técnica de Análise de Conteúdo foi Lasswell. Esse teórico realizava pesquisas de cunho jornalístico e tinha como objeto de estudo materiais de imprensa e de propagandas durante a Primeira Guerra Mundial (TRIVINOS, 1987). Porém, a definição do método só aconteceu um pouco mais tarde, entre os anos 40 e 50, enquanto Berelson e Lazarsfeld se dedicavam aos estudos dos materiais das comunicações que envolviam a Segunda Grande Guerra e, a partir daí, passaram a organizar técnicas para investigação e organização do conteúdo das mensagens de documentos. Minayo (1998) nos esclarece que “[...] do ponto de vista metodológico, Berelson & Lazarsfeld (1952) sintetizaram e sistematizaram as preocupações epistemológicas da época” (MINAYO, 1998, p. 305), concedendo caráter metodológico à Análise de Conteúdo.

Bardin (1977) assinala que para esses autores a Análise de Conteúdo se expressava como: “[...] uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 1977, p. 19). Na atualidade, os detalhes sobre as regras e princípios epistemológicos e metodológicos para a análise de conteúdo obedecem, em sua maioria, à obra *L’analyse de contenu*, de Bardin.

Para a referida autora, a Análise de Conteúdo se define como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Ao longo do século XX, houve momentos de retomada da problemática teórica e epistemológica com relação à técnica de Análise de Conteúdo, denotando a tensão existente entre as abordagens qualitativas e quantitativas presentes em análises de materiais de comunicação. Sobre a questão ora apresentada, Minayo (1998) explica dizendo que:

Todo esforço teórico seja baseado na lógica quantitativista ou qualitativista, visa a ultrapassar o nível de senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica ante a comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou resultados de observação (MINAYO, 1998, p. 308).

Salientamos que a análise de conteúdo, enquanto metodologia para organização do conhecimento científico tem sido muito utilizada nas pesquisas em ciências humanas e sociais, nas quais se engendram as educacionais, devido ao fato de que documentos escritos são, muitas vezes, as fontes que embasam a maioria dos trabalhos de pesquisas em educação (SAINT GEORGE, 1997). Em se tratando do nosso, essas fontes são os textos disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação para os cursos de formação continuada dos profissionais da educação do estado do Paraná.

Delineada em aspectos amplos como uma teoria da comunicação, a Análise de Conteúdo tem a mensagem como ponto de partida e se distingue por um método de pesquisa cujo propósito explícito é o de descrever e interpretar conteúdos de documentos e textos de toda ordem. Seu objetivo é direcionar a interpretação de mensagens permitindo ao analista/pesquisador alcançar a compreensão de seus significados para além de um nível

comum de leitura. Desse modo, Franco (2012), ao escrever sobre o método, explica que a Análise de Conteúdo

[...] assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2012, p. 13).

Ao argumentar que “[...] toda análise de conteúdo implica comparações contextuais” (FRANCO, 2012, p. 16), a autora reforça a necessidade de se relacionar o material pesquisado, estudado, a outros dados, possibilitando adotar “[...] como parâmetro, os contextos individuais, sociais e históricos nos quais foram produzidos” (FRANCO, 2012, p. 17).

Ainda discursando sobre o método, Franco (2012) prepondera que a Análise de Conteúdo deve levar “[...] em conta o contexto social de sua produção”, “[...] as condições históricas sociais e mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados” (FRANCO, 2012, p. 17-18).

Todas as argumentações realizadas com relação à metodologia de Análise de Conteúdo descritas acima, nos permitem identificar como é relevante a contextualização da realidade histórica, política, econômica e educacional que realizamos no primeiro capítulo, uma vez que buscar compreender as determinantes históricas alicerçam a produção científica. Essas considerações, expressas como pano de fundo para o entendimento das questões educacionais que envolveram de forma geral o Brasil e, em particular, o estado do Paraná, no período estudado nesse trabalho, apontam para a contradição dos fatos.

A partir do momento em que o Neoliberalismo se estabeleceu no Brasil na década de 1990, (NODA, 2014) desencadeando uma formação humana que atendesse à lógica das competências, perspectiva diretamente ligada à função das prerrogativas postas pelo sistema de produção capitalista, o Paraná adotou, pelo menos no discurso, como referencial teórico uma Pedagogia crítica e de cunho histórico-materialista, como é o caso da Pedagogia Histórico-Crítica, como orientadora de práticas pedagógicas para seus professores.

Sabendo que as questões educacionais estão sempre em consonância com projetos sociais mais amplos, e, nesse caso, a manutenção do modo capitalista de produção e os ditames por ele institucionalizados, podemos afirmar que pelo modelo das competências preconizado em muitos documentos oficiais que dizem respeito às questões educacionais brasileiras, houve tanto a interferência direta no perfil do profissional desejado em todos os âmbitos sociais, não eximindo o profissional da educação, quanto aos direcionamentos e orientações para práticas pedagógicas que deem conta das exigências do mercado. Esses fatores contribuem diretamente para a escolha de conteúdos e métodos de ensino escolares interferindo diretamente na formação docente.

Sendo a formação continuada de professores parte das políticas educacionais adotadas por estados e municípios, é relevante entender que sua implementação deva ser interpretada de acordo com interesses políticos e econômicos, e, por isso, muitas vezes, contraditórios. Tais proposições levam-nos a inferir que grande parte das medidas tomadas em relação a ela parecem ir em direção contrária ao que se propõe.

Essa situação é percebida no governo de Roberto Requião entre 2003 e 2010. Durante o pleito eleitoral, enquanto candidato, combateu veementemente a política neoliberal de seu antecessor. Uma vez no governo, propôs, no que diz respeito aos aspectos educacionais, a formulação de um novo documento orientador de práticas pedagógicas, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado, datado de 2008, subsidiada por uma perspectiva crítica de educação retomada do Currículo Básico de 1990.

No entanto, embora esse governo tenha intencionado garantir melhorias na qualidade do ensino e de valorizar os profissionais da educação, não podemos desconsiderar, conforme as pesquisas de Noda (2014), que, de forma velada e camuflada, algumas das decisões de seu governo corroboraram a perspectiva das propostas neoliberais para a educação, intencionalizadas pelos organismos internacionais. Além do mais, o contexto oposicionista sugere da parte do governo um discurso de superação voltado mais para questões políticas do que educacionais.

O fato de o governo propor formulação de novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica em 2008, com a devida participação de um número elevado de profissionais da educação, concedendo à comunidade educativa a suposta democratização do ensino público, é observado no Relatório Jacques Dellors quando se impõe ao sistema educativo sua missão social. Para referendarmos a afirmação descrevemos o que assim

explicita o documento: “[...] cada membro da coletividade deve assumir suas responsabilidades em relação aos outros” (DELORS, 1998, p. 60-61).

No caso do governo atual, o do Sr. Carlos Alberto Richa, ao revelar em um documento oficial logo no início de seu mandato o seu “[...] novo jeito de governar”, e também a proposta de seu “[...] governo transparente e agregador, aberto à cooperação e à pactuação de objetivos de desenvolvimento com o mercado e o terceiro setor” (PARANÁ (a) 2010, p.25), vislumbramos o quanto sua postura e forma de governar estaria, como de fato está, comprometida com políticas neoliberais em andamento, (NODA, 2014) e em sintonia com as determinantes das agências internacionais, aproximando-o das políticas estabelecidas por Jaime Lerner e não de seu antecessor direto – Roberto Requião.

Essas constatações nos permitem entender o descompasso existente entre os governos que se seguem, postura que automaticamente reflete na descontinuidade das propostas educacionais (SAVIANI, 1994). Tudo isso converte-se em fatores que acabam por interferir diretamente na formação continuada dos profissionais da educação. A esse respeito, Shiroma, Campos e Garcia (2005) informam advertindo que “[...] quando focamos analiticamente uma política ou um texto não devemos esquecer de outras políticas e textos que estão em circulação coetaneamente” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431).

Neste trabalho buscamos analisar em que medida a formação continuada para os professores da rede pública de ensino do estado do Paraná, organizada pela Secretaria de Estado da Educação entre os anos 2009 – 2015, está condizente com os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, referencial metodológico adotado pelo Estado desde os anos finais de 1980. Para isso, escolhemos como nossas fontes de pesquisa, em um primeiro momento, os textos disponibilizados pela SEED/Pr. a serem estudados nos momentos de formação durante as semanas pedagógicas. Entendemos que neles, as hipóteses que se apresentam transformam-se em problemas a serem contemplados no decorrer das exposições, e, dessa forma, estão vinculados aos interesses do Estado via Secretaria de Educação. E, como não são neutros, carregam no bojo de seus conteúdos concepções, conceitos, linhas teóricas, metodologias, ideologias e pertinência dos argumentos utilizados que dão coerência, sentido e, encaminham a formação pretendida. Também seus autores e as referências por eles utilizados denotam o referencial que assumem enquanto pesquisadores. Tudo isso provoca uma interferência direta na atividade de pensamento dos professores que os estudam em momentos de formação.

A formação humana, de maneira geral, se “[...] constitui uma expressão e uma resposta à sociedade a qual está inserida” (GASPARIN, 2005, p.2) e como tal, na atualidade, atende à lógica mercadológica do mundo capitalista. Desse modo, conceitos são constantemente (re) significados e ambiguidades podem aparecer indicando novas roupagens para velhas políticas. Isso pode acabar por impedir a percepção e o entendimento real dos conteúdos de quem os lê. Em um segundo momento, nossas fontes são os cadernos orientadores das semanas pedagógicas. Assim, os subsídios teóricos apresentados, tantos nos textos quanto nos cadernos de orientações pedagógicas, tornam-se reveladores das propostas de formação pretendida, dos caminhos por ela percorridos e das intenções do estado em oferecê-las. Nossa compreensão está em que, uma vez que o estado adotou em seu documento oficial o referencial do materialismo histórico-dialético, é imprescindível que a formação esteja condizente com ele.

Para tanto, pretendemos compreender, por meio da Análise de Conteúdos, quem e por que escreveu a mensagem, o caráter ideológico por detrás dela, suas intenções, o tipo de formação oferecida aos professores, concepções teóricas sobre os temas pertinentes à educação, metodologias de ensino, entre outros fatores e aspectos que justificam a escolha dos textos como fonte de pesquisa, o que os torna de fundamental relevância para nós, uma vez que Franco (2012) destaca:

- 1) Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classes [...] motivações, expectativas e etc.
- 2) Sendo o produtor, ele próprio, um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou da classe a que pertence (FRANCO, 2012, p. 27-28).

Saint George (1997) bem nos adverte sobre essa questão quando diz que “[...] o que os indivíduos e grupos exprimem é o reflexo de sua situação social, dos seus pólos de interesses, da sua vontade de afirmarem o seu poder, do seu sistema de crenças, dos seus conhecimentos” (SAINT GEORGE, 1997, p. 41).

No que diz respeito às questões educacionais e a formação profissional, Nadal (2007), ao mencionar as características históricas do controle do estado sobre a formação continuada de seus professores, reforça a ideia de que a educação vem sendo tratada como interesse público e, desse modo, está, de muitas formas, submetida às regularidades estatais. Assim, entendemos que ficam os professores também submetidos ao mesmo

controle, devido à influência que recebem da formação continuada. Esclarecendo a questão, relembramos novamente os escritos de Shiroma; Campos e Garcia (2005) quando as autoras consideram que com os documentos sendo elaborados em terrenos de disputas automaticamente “[...] expressam interesses litigantes”, com intenções “[...] políticas que podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implantação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432). As autoras também destacam que “[...] os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432). Em nosso campo de análise as disputas acontecem entre forças opostas, antagônicas, que historicamente refletem interesses particularizados, estando de um lado o trabalho dos professores e de outro a mão do estado e a formação intencional por ele oferecida.

No caso do Paraná, a formação continuada dos profissionais da educação acontece de forma variada durante o ano letivo. A modalidade a que damos destaque são as semanas pedagógicas. Estas ocorrem duas vezes ao ano – uma no primeiro e outra no segundo semestre. Nelas, todos os envolvidos na educação escolar suspendem suas atividades escolares (em sala de aula) e se dedicam a estudos de textos e atividades conforme as orientações dadas pela Secretaria de Estado da Educação. São os conteúdos de alguns desses textos oferecidos nessas semanas pedagógicas entre os anos de 2009 a 2015 que utilizaremos para análise.

Com o objetivo de compreender a realidade da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná, e de validar nossa pesquisa, utilizamos as técnicas e procedimentos determinados pelo método de Análise de Conteúdos. Seus teóricos primam pela objetividade e pela sistematização que, de forma integrada às categorias de análise estabelecidas, obedecem aos programas e metas desenhados.

Minayo (1998) apresenta diferentes modalidades para o método de Análise de Conteúdo, a saber: “[...] Análise Lexical, Análise de Expressão, Análise de Relações, Análise Temática e Análise de Enunciação” (MINAYO, 1998, p. 309). Para esse trabalho, utilizamos a Análise Temática. Bardin (1979) explica que tema “[...] é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que guia a leitura” (BARDIN, 1979, p. 105).

Ao explicar sobre as técnicas de análise de conteúdos, Minayo (1998) nos coloca a par da subdivisão existente dentro da análise temática, demonstrando-nos os itens das

etapas subsequentes que se seguem. A primeira delas é a pré-análise, também subdividida e organizada em duas circunstâncias: “Leitura Flutuante” e “Constituição do Corpus”. Nesse momento o investigador retoma o objetivo inicial de sua pesquisa, reorganiza suas hipóteses e escolhe os documentos ou materiais passíveis de análise. Tal procedimento autoriza ao pesquisador a entrar em contato direto com o conteúdo dos documentos a serem estudados em sua totalidade, permitindo-lhe compreender se eles atendem a algumas normas de validade imprescindíveis para a análise do conteúdo, a saber: “[...] exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência” (MINAYO, 1999, p. 316 – 317). Essas normas, além de enriquecerem a pesquisa, também são utilizadas como critérios estabelecidos para escolha e eleição das categorias de análise, as quais serão explicitadas, de forma mais detalhada, na sequência desse capítulo.

A segunda etapa é a de Exploração do Material. Sinalizada pela autora como uma etapa delicada no processo de análise de conteúdos, ela tem por objetivo organizar a classificação dos textos ou documentos a serem estudados com o intuito de auferir “[...] o núcleo de compreensão do texto” (MINAYO, 1999, p. 317). Nesta etapa, o investigador preocupa-se em eleger as categorias de análise. Por categorias, a autora entende que são “[...] expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala está organizado” e o termo categorização é compreendido como sendo “[...] um processo de redução do texto às palavras e expressões significativas” (MINAYO, 1998, p. 317) que, em nosso entendimento, devem atender ao problema da investigação, aos objetivos e às hipóteses do estudo proposto.

E a terceira e última etapa é caracterizada pelo tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Neste momento, tais resultados são colocados em evidência e, a partir deles, o investigador indica inferências e interpretações relacionando-as com as hipóteses organizadas inicialmente ou propõe novas abordagens interpretativas a partir da leitura e compreensão do material.

4.2 As categorias de análise

Explicar o mundo em que se vive, refletir sobre suas experiências, compreender e interpretar o conhecimento extraído delas sempre foi uma aspiração humana. Para que isso aconteça, é (e sempre foi) necessário selecionar, organizar e classificar o conhecimento entendido como patrimônio intelectual e cultural da humanidade. Classificar as coisas ou

os fenômenos nada mais é do que reunir as semelhanças e separar as diferenças. Esse trabalho, embora pareça simples, não ocorre espontaneamente, mas de forma racional, caracterizada por uma ação intencional, fruto do pensamento humano. Diante do processo intelectual que se exige para a realização de tal procedimento, Aranalde (2009) compreende as categorias como elementos significativos que possibilitam sua efetivação.

Para esclarecer, definir e conceituar o termo categoria, seu objeto de estudo, por ele entendida como a gênese classificatória que permite a organização do conhecimento e da informação dele decorrente, Aranalde (2009) buscou respostas nos sistemas categoriais de Aristóteles, Kant e Ranganathan, filósofos que, cada um a seu tempo, tinham como premissa realizar estudos e pesquisas no sentido de organizar o conhecimento humano e as informações dele decorrente. Em um primeiro momento, Aranalde (2009) nos leva a entender que,

As categorias são identificadas como conceitos elementares, isto é, como princípios que permitem identificar as notas essenciais que caracterizam um objeto do conhecimento. A partir dessa operação mental de identificação, é possível formular conceitos empíricos, ou seja, buscar uma equivalência entre como o objeto se apresenta e a representação mental que se faz dele e de suas relações com outros objetos. As categorias são concebidas como metaconceitos que permitem a efetiva conceitualização de objetos passíveis de serem conhecidos, organizados e classificados. Portanto, elas são elementos intermediários entre os conceitos e a realidade cognoscível (ARANALDE, 2009, p. 87).

Desse modo, o autor ensina que as categorias podem ser entendidas e tratadas como elementos básicos que emitimos na tentativa de compreender e interpretar o mundo que nos cerca, como conceitos que se estabelecem de forma elementar e que contribuem para a formação de novos conceitos. A partir delas pode-se ordenar e estruturar os objetos e os conhecimentos oriundos da experiência humana. Assim, “[...] elas permitem descrever o mundo e as coisas que o compõem” (ARANALDE, 2009 p. 89). Para o autor, as formulações teóricas de Aristóteles, Kant e Ranganathan a respeito das categorias, de forma geral, são bastante pertinentes, relevantes, pois, os filósofos indicam-nas “[...] como princípios básicos e essenciais para a organização do conhecimento” (ARANALDE, 2009, p. 88).

Buscando o significado do termo grego *Kategorein*, a saber: ‘julgar’, ‘acusar’, ‘dizer de’, Aranalde (2009) argumenta que “[...] as categorias são caracterizadas como

recortes que o pensamento humano faz da realidade, sendo um produto lógico, isto é, um produto do pensamento e de sua expressão: a linguagem” (ARANALDE, 2009, p. 90).

O pioneirismo do uso da palavra “categoria” é comumente concedido a Aristóteles, filósofo grego, nascido em 384 a.C., em Estágira, colônia setentrional da Grécia Antiga. Dedicado aos estudos, teve no cerne de seu trabalho a preocupação com o conhecimento e sua produção. Entre tantas atividades que realizou, buscou desenvolver estratégias para defini-lo e organizá-lo. Uma delas foi a apresentação de um sistema categorial, criado da necessidade de abranger a realidade de forma precisa. Conforme Aranalde (2009), nesse sistema formulado pelo filósofo grego,

[...] as categorias servem de fundamento ao conhecimento das coisas, são os princípios básicos que tornam o conhecimento possível, partindo de uma perspectiva que concebe o mundo como um todo integrado de causas e efeitos, em que as coisas e suas propriedades essenciais, seus estados, processos e relações podem e devem ser reveladas pelo trabalho intelectual (ARANALDE, 2009, p. 91).

Da mesma forma, o autor também nos leva às proposições do filósofo alemão Immanuel Kant. Nascido na década de 20, século XVIII, exerceu fundamental importância na sistematização do conhecimento, também utilizando o sistema de categorias. Colocando-se ao lado de Aristóteles, devido à análise que faz do mundo buscando conhecê-lo, teve seus estudos e pesquisas recaídos sobre o saber humano, possibilitando redefinição de conceitos e reformulação de teorias que acabaram por abarcar outras formas de ver o mundo. Opondo-se ao dogmatismo intelectual da época, Kant elaborou sua concepção teórica: “o idealismo transcendental”. Ao estudá-la, Aranalde (2009) esclarece que o filósofo

Concebe que o intelecto está ativamente envolvido com as coisas que experimenta, isto é, as coisas capazes de serem conhecidas passam por um processo de organização e de classificação propiciado pelo uso das categorias mentais, as quais se caracterizam como componentes inerentes ao aparato intelectual humano, não se constituindo a partir do contato com os objetos, mas pelo contrário, sendo elas próprias as condições pelas quais esses objetos podem ser conhecidos (ARANALDE, 2009, p. 94).

Esse entendimento permite-nos evidenciar que a investigação realizada por Kant tem como foco “[...] as estruturas cognitivas humanas e suas formas de representar as

coisas no mundo” (ARANALDE, 2009, p. 94). Ao evidenciar a concepção teórica de Kant, Aranalde (2009) coloca-nos a par das reformulações que o filósofo realiza das categorias aristotélicas. Em sua concepção, as condições para se conhecer limitam-se às formas que o ser humano tem de pensar o objeto e como a mente humana entende, concebe e expressa o conhecimento adquirido dessa atividade, os quais são expressos através da linguagem.

Ainda inquirindo sobre as argumentações de Aranalde (2009), o autor argumenta que Kant apoia sua reflexão filosófica no indivíduo, estabelecendo como problema central a pergunta: é possível conhecer? Voltado para as questões intuitivas do aparato cognitivo humano, e, nesse sentido, utilizando-se da lógica formal, o autor explica que para o filósofo,

As categorias são estruturas lógicas comuns a todos os seres humanos. São pura forma. No caso, a forma lógica por meio da qual se formam os juízos, expressando a maneira como se fala das coisas no mundo. Assim, as categorias se caracterizam como instrumentos para a produção do saber, sendo conceitos básicos e elementares, e, portanto, simples e não analisáveis (ARANALDE, 2009, p. 97).

Aranalde (2009) continua nos instruindo sobre a concepção de Kant com relação às categorias, dizendo que “[...] elas são estruturas cognitivas vazias, e, desta perspectiva, possibilitam representar o objeto do conhecimento segundo o que constitui seu conceito, isto é, as notas características que indicam o que ele é” (ARANALDE, 2009, p. 97).

Esse embasamento teórico afasta-se da lógica dialética, referencial que norteia essa pesquisa. Marx (1983) entende as categorias como sendo o movimento da produção do real, uma vez que elas expressam, sinalizam e figuram os fundamentos das relações dos homens entre si e com a natureza, constitutivas do desenvolvimento do conhecimento e da prática social. Minayo (1998) esclarece sobre essa assertiva destacando que

[...] na introdução à Crítica da Economia Política, Marx (1973) faz uso por diversas vezes do termo *categoria* para indicar conceitos relevantes e carregados de sentido que permitem expressar os aspectos fundamentais das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. Dentro do pensamento dialético, assim como os conceitos e as noções, as *categorias* não são entidades, são construções históricas que atravessam o desenvolvimento do conhecimento e da prática social (MINAYO, 1998, p. 178).

Ao discutir a importância das categorias para um trabalho científico em pesquisa social, a autora classifica o conceito de categoria, separando-as em três: “*Categorias Analíticas, Categorias Operacionais e Categorias Empíricas*”. Para esse trabalho utilizamos as categorias analíticas, ou, categorias de análise. Sendo o nosso objeto de estudos alguns dos textos disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação, consideramos que devem ser analisados a partir de temas relevantes à educação de forma geral e aos professores de forma particular e específica.

Minayo (1998) chama nossa atenção para o significado que essas categorias atribuem aos estudos científicos quando se trata da Análise de Conteúdo, uma vez que elas “[...] retém, historicamente as relações sociais fundamentais, servindo como guias teóricos e balizas para o conhecimento de um objeto nos seus aspectos gerais. Elas comportam vários graus de generalização e de aproximação” (MINAYO, 1998, p. 178). Cheptulin compartilha dessa mesma ideia. Em seus escritos encontramos que

A definição da natureza das categorias, de seu lugar e de seu papel, no desenvolvimento do conhecimento está diretamente ligada à resolução de problemas da correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência, assim como à colocação em evidência da origem das essências ideais e da relação dessas últimas com as formações materiais, com os fenômenos da realidade objetiva (CHEPTULIN, 1982, p. 5).

Souza Junior, Mello e Santiago (2010), ao utilizarem as categorias de análise para embasamento teórico de sua pesquisa de tratamento de dados em educação física escolar, tendo como metodologia a análise de conteúdos, entendem as categorias como sendo

As formas que refletem as propriedades/aspectos e as relações/ligações universais da realidade objetiva, caracterizando-se como graus/estados do desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais, como princípios do método dialético do conhecimento e da transformação orientada pela realidade. As categorias são conclusões retiradas da história do desenvolvimento da ciência e da atividade prática, portanto podem representar o processo histórico do conhecimento, no decorrer do qual o homem penetra, cada vez mais profundamente, no mundo dos fenômenos, podendo apresentar-se como uma forma particular de conceito (SOUZA JÚNIOR; MELLO; SANTIAGO, 2010, p. 36).

Minayo (1998) considera que as categorias de análise se expressam como meio de “[...] descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou

frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (MINAYO, 1998, p. 316).

Assim, entendemos que Categorização ou Categoria de Análise se constitui como um dos princípios básicos das etapas do método de análise de conteúdo, podendo ser avaliada como um procedimento que tem como objetivo agrupar os dados conforme a semelhança entre os textos. Para Souza Junior, Mello e Santiago (2010), “[...] a categorização evidencia um caminho de ordenação da realidade investigada, na intenção de apreendê-la” (SOUZA JÚNIOR; MELLO; SANTIAGO, 2010, p. 35).

Moraes (1990), ao escrever sobre o método de Análise de Conteúdos, ocupa-se em apontar sua natureza e características com o intuito de orientar o pesquisador sobre os procedimentos que devem ser tomados para a criação das categorias de análise, chamando nossa atenção para o fato de que elas devam ser válidas, adequadas e pertinentes em relação ao trabalho proposto, no que diz respeito aos seus objetivos, problemática e fundamentação teórica.

Com relação ao nosso trabalho, depois de um levantamento minucioso dos textos que são as fontes dessa pesquisa, tomamos para sua seleção as seguintes categorias de análise: conteúdos curriculares/escolares; currículo; função social da escola; gestão democrática; Pedagogia Histórico-Crítica; plano de trabalho docente; projeto político pedagógico. As escolhemos por que entendemos que todas elas, “[...] traduzem os pilares da, e para a reflexão conceitual, tanto no trato com a literatura quanto no contato com os dados de campo” (SOUZA JÚNIOR; MELLO; SANTIAGO, 2010, p. 37) e são imprescindíveis para a organização do trabalho pedagógico entendido por Nadal (2008) como o conjunto dos “[...] elementos que organizarão o trabalho didático pedagógico por meio de decisões que o afetarão mais ou menos diretamente” (NADAL, 2008, p. 535). Assim, analisaremos se foram destacadas, como foram destacadas e quais conotações receberam.

Escolher categorias de análise exige esforço por parte do pesquisador. Minayo (1998) ao afirmar que o universo estudado deve abarcar a totalidade dos fatos, dos fenômenos a serem identificados no estudo proposto, nos mostra algumas normas válidas que orientam os critérios para a escolha e eleição das categorias de análise, que utilizamos aqui, a saber: a *representatividade*, a *homogeneidade* e a *pertinência* – as categorias devem compreender, conter as características do estudo pretendido e possibilitar as respostas aos objetivos do trabalho.

O primeiro contato com os textos a serem analisados nos fizeram perceber que os temas que compuseram as categorias de análise elencadas eram recorrentes e deveriam estar na linha das Diretrizes Curriculares. Essa compreensão nos leva aos escritos de Kopnin quando o autor esclarece que “[...] as categorias são reduções nas quais se abrange, em consonância com as propriedades gerais, a multiplicidade de diversos objetivos, fenômenos e processos sensoriais perceptíveis” (KOPNIN, 1978, p. 105).

Por isso, a escolha das categorias anunciadas anteriormente se faz pelo nosso entendimento de que são temas, dimensões, que podem ser tratadas como regulamentos de ensino, e até mesmo como ferramentas que dão confiabilidade ao prosseguimento do processo ensino aprendizagem que acontece de forma intencional e sistematizada no interior de escolas em qualquer nível de ensino. Como tal, são essenciais para a organização do trabalho pedagógico e merecem atenção, discussão e compreensão por parte dos profissionais da educação. Saber como essas questões são tratadas em cursos de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino, entender os conceitos e as (re) significações dadas a elas em determinados períodos e momentos históricos, reflete consideravelmente o sentido e o caráter ideológico presentes nos textos e, conseqüentemente, não só o tipo de educação que se pretende oferecer aos estudantes, mas também o indivíduo que se pretende formar.

Nesse sentido, trazemos novamente as pertinentes considerações de Shiroma, Campos e Garcia (2005) quando nos comunicam que “[...] os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427).

4.3 O levantamento dos textos

As fontes de nossa pesquisa, os textos oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação entre os anos 2009-2015 para a formação continuada dos profissionais da educação do estado, são encontrados no Portal Dia-a-Dia-Educação PR, um espaço virtual, de acesso livre, com divulgação de notícias, projetos, materiais e diversos conteúdos pedagógicos cujo propósito seria de facilitar a vida do professor.

Nos *links* disponíveis para a organização das semanas pedagógicas tanto as do primeiro quanto as do segundo semestre, encontram-se todas as orientações, o que inclui temas, roteiros, cronogramas e atividades para as reuniões e os referidos textos que

subscrivem essa pesquisa. As reuniões são dirigidas e os conteúdos transmitidos pela equipe pedagógica: direção e pedagogos, podendo contar, raras vezes, com a contribuição de alguns professores.

Quando definimos nosso objeto de pesquisa e seus objetivos, já tínhamos realizado um levantamento no site da Secretaria de Estado da Educação, o portal Dia-a-Dia-Educação, acessado os *links* das semanas pedagógicas e sabíamos da disponibilidade de todo o material necessário para efetuarmos o trabalho.

Assim, nosso primeiro procedimento foi levantar os temas das semanas pedagógicas dos períodos estudados, o que nos permitiu identificar as unidades de análise que norteiam nosso trabalho, a saber: organização do trabalho pedagógico, concepções de ensino e aprendizagem e políticas educacionais, entendidas enquanto temas amplos que dizem respeito à educação e a formação profissional docente. Divididas em duas: de registro e de contexto, Franco (2012) e Moraes (1999) as identificam como sendo “[...] o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação” (MORAES, 1999, p.5). Moraes (1999) expõe que as unidades de análise “[...] devem representar conjuntos de informações que tenham um significado completo em si mesmas. Podem ser interpretadas sem auxílio de nenhuma informação adicional” (MORAES, 1999, p.5).

Portanto, da unidade de análise Organização do Trabalho Pedagógico fazem parte as categorias: Projeto Político Pedagógico e Plano de Trabalho Docente. Da unidade de análise Concepções de Ensino Aprendizagem fazem parte as categorias: Pedagogia Histórico-Crítica, Currículo e Conteúdos Curriculares/escolares. Da unidade de análise Políticas Educacionais fazem parte as categorias: Gestão Democrática e Função Social da Escola.

Assim, na categoria Conteúdos Escolares/Curriculares entendido por Saviani (2008) como sendo os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, e por isso, parte da cultura humana, buscamos identificar nos referidos textos considerações que ofereçam a compreensão do potencial formativo nos conceitos presentes nesses conteúdos, e, dessa forma, a sua contribuição para o desenvolvimento humano.

Na categoria Currículo, também entendido por Saviani (2008) como conjunto de atividades realizadas no interior das escolas, procuramos examinar nos textos que versam sobre a temática, as argumentações tecidas pelos autores para levar o professor/leitor ao entendimento de que é um documento carregado de concepções que definem a escola que se pretende organizar e também alerte para o caráter político do documento.

Na categoria Função Social da Escola, que, conforme Saviani (2008) é espaço de socialização do conhecimento científico transformado em saber escolar, buscamos visualizar nas discussões dos autores que apresentam a temática as defesas que eles tecem sobre esse tipo de escola e o cidadão que se pretende formar com ela.

Na categoria Gestão Escolar, entendida por Nadal (2008) como “[...] o processo de estruturação e organização do trabalho pedagógico escolar que se desenvolve a partir de valores específicos, de uma determinada ideologia, de crenças e/ou de artefatos, ou seja, de uma ‘cultura política’” (NADAL, 2008, p. 536), pretendemos averiguar qual a concepção de gestão democrática é apresentada pelos autores e como eles entendem dentro de sua concepção os conceitos de participação e autonomia.

Na categoria Plano de Trabalho Docente, entendido como uma proposta de trabalho elaborada pelo professor com o objetivo de organizar o processo de ensino aprendizagem em sala de aula, buscamos extrair dos textos que abordam a temática subsídios que ofereçam a consciência da necessidade de organizar o planejamento de ensino e sua importância para o trabalho pedagógico.

Na categoria Projeto Político Pedagógico, documento proposto para democratizar e descentralizar as decisões relacionadas à organização da escola (Libâneo et al, 2006), pretendemos examinar nos textos que discutem o tema a medida que os autores destacam a necessidade de participação coletiva dos profissionais da escola, e a importância de conhece-lo para garantir uma escola pública, gratuita e democrática para todos que a frequentam.

Na categoria Pedagogia Histórico-Crítica, buscamos identificar nos textos os conceitos de trabalho, de trabalho pedagógico, de função da educação, entre outros que estejam de acordo com o referencial adotado pela Pedagogia.

Desse modo, pretendemos articular os conteúdos dos textos aos conceitos, às ideologias e ao papel da educação escolar como pretendem as Diretrizes Curriculares de 2008.

Logo no início do processo de levantamento e triagem, foi possível identificarmos os textos de nosso interesse, pois, ao trazerem em seus títulos algumas das categorias de análise que buscávamos, permitiam-nos entender as suas abordagens.

Entretanto, para uma análise efetiva, não nos deteremos somente a eles. Em algumas situações, breves considerações sobre encaminhamentos para os estudos nos cadernos de orientadores das semanas pedagógicas também serão tecidas, uma vez que as

orientações também estão carregadas de intencionalidade. Sobre essa ideia Rocha (2011) alerta que:

[...] a forma, o discurso, a linguagem, o vocabulário utilizado, o dito e o não dito nos documentos significam e são demonstrativos das disputas, das condições e das intenções políticas que permearam sua produção (ROCHA, 2011, p.107).

Tomando a análise de conteúdos como um processo de leitura de contextos para além das situações perceptíveis as quais, mesmo não explícitas, se manifestam em situações de interpretação e de reflexão, elaboramos, conforme as argumentações de Severino (2000), ao tratar da necessidade de que abordagens temáticas devam sempre estar organizadas e sistematizadas, um quadro que compõe um roteiro para leitura dos textos.

Título: Autor: Categoria de Análise: Assunto discutido no texto: Breve inferência da pesquisadora:

Quadro 1: roteiro para análise dos textos. Elaboração da pesquisadora

Uma questão importante a se ressaltar, antes que passemos à análise dos textos propriamente dita, é que entre os anos de 2009 e 2010 o Paraná era governado por Roberto Requião. Em sua gestão faziam parte das propostas de seu governo a intenção de superação das políticas neoliberais em andamento adotadas pelo seu antecessor Jaime Lerner, sobretudo no que diz respeito às educacionais. Tessari (2013) afirma que logo no início dessa gestão a SEED “[...] anunciou a execução de uma significativa reorganização estrutural e conceitual, sendo possível, ao menos conceitualmente, uma contraposição aos princípios neoliberais até então defendidos” (TESSARI, 2013, p.84).

Rocha (2011), ao também questionar a formação continuada dos professores da rede pública de ensino no Paraná, conclui da mesma forma que Tessari (2013) que, em documentos oficiais da Secretaria,

[...] é possível encontrar elementos que explicitam a defesa da organização e da manutenção de uma escola pública, gratuita e de qualidade como dever do Estado, propondo, ao menos conceitualmente, uma contraposição aos princípios neoliberais até então defendidos. Tais documentos anunciaram que a proposta pedagógica do Estado estava calcada nos preceitos das teorias críticas da educação (ROCHA, 2011, p. 18).

Essa postura governamental, por meio da Secretaria de Educação, permite-nos averiguar que a superação pretendida pelo Estado está mais vinculada às questões políticas no contexto de oposição a seu antecessor, do que na superação como a defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Conforme os argumentos de Saviani (2003) com relação à pedagogia revolucionária, da qual tratamos aqui, a superação pretendida incorpora “[...] suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença da autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes” (SAVIANI, 2003, p. 66).

Entre os anos 2011 a 2015 o poder estava nas mãos de Carlos Alberto Richa, que, devido ao seu segundo mandato, ainda se faz governador do estado do Paraná. Estudos anteriores como os de Tessari (2015), Sousa (2013), Rocha (2011) afirmam que suas propostas governamentais coadunam com a retomada de princípios neoliberais para a educação.

Para as autoras, em seu governo, os direcionamentos políticos estão em sintonia com as orientações do Banco Mundial, os quais recebem destaque aqueles que dizem respeito às questões da educação básica e da qualidade da gestão em todos os aspectos, especialmente nas educacionais.

Tessari (2013) adverte para o fato de que a implementação gradativa da concepção meritocrática liberal, da culpabilização e responsabilização dos profissionais da educação pelo sucateamento do ensino no estado percebida “[...] no limiar de 2011, na Semana Pedagógica de fevereiro” (TESSARI, 2015, p. 93), são exemplos dessa conduta. Sua postura governamental explica o esvaziamento de textos com o referencial da Pedagogia Histórico-Crítica nas formações continuadas em seu mandato.

As considerações tecidas até esse momento são indicadores do desenvolvimento de nossa pesquisa.

4.3.1 As temáticas das Semanas Pedagógicas no governo de Roberto Requião (2009-2010)

Destacamos ao leitor que nesse período, a Secretaria de Estado de Educação possuía vários departamentos sendo eles: Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos - CDEC; Coordenação de Formação dos Agentes Educacionais - CFAE; Coordenação de Gestão Escolar - CGE; Departamento de Educação Básica - CDB; Departamento de Diversidade - DEDI e Departamento de Educação e Trabalho – DET, sendo que, em fevereiro de 2009 foram esses departamentos que disponibilizaram os textos. Já em fevereiro 2010, os textos foram organizados e disponibilizados por temáticas sendo elas: avaliação, conselho de classe, desafios educacionais contemporâneos, diversidade, educação básica, educação e trabalho, função social da escola, gestão escolar, inclusão educacional, organização do trabalho pedagógico e tecnologias da educação.

A Semana Pedagógica de fevereiro de 2009 recebeu como título: *“Estudo para discussão sobre concepção de currículo e organização da prática pedagógica”*. A de julho de 2009 recebeu como tema – *“Estudos para discussão sobre concepção de ensino e aprendizagem e a organização da prática pedagógica”*.

Em fevereiro de 2010, o tema da semana pedagógica foi *“As necessidades da escola a partir de seus limites e avanços”*. A Semana Pedagógica de Agosto de 2010 recebeu como tema *“Políticas educacionais e Projeto-Político pedagógico”*.

De posse do material, elencamos desse período um total 44 de textos, cujos temas giram em torno de avaliação, meio ambiente, conselho de classe, entre outros, assim especificados:

Ano	Nº	Texto	Autor(es)
2009	1	Direitos humanos: Sujeito de direitos e direitos do sujeito.	Theophilos Rifiotis (S/D)
2009	2	Violência Escolar e a relação com o conhecimento e a prática docente.	ALMEIDA, José Luciano Ferreira (S/D)
2009	3	O Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana.	SEED/Pr.
2009	4	Uma proposta pedagógica sobre prevenção ao uso indevido de drogas.	SEED/Pr.
2009	5	Relações entre gênero, poder e violência.	SEED/Pr.
2009	6	O que são Critérios de avaliação?	SEED/Pr.
2009	7	Avaliação um processo intencional e planejado.	SEED/Pr.

2009	8	Papel do Pedagogo na Gestão: Possibilidades de Mediação do Currículo.	Mariana F. Taques; Carvalho; Boni; Fank e Leutz e SEED/Pr.
2009	9	Princípios Políticos e Pedagógicos que subsidiaram as capacitações realizadas pelo DET/Seed.	SEED/Pr.
2009	10	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Limites e Possibilidades.	Maria José Pires Barros Cardozo
2009	11	A EJA integrada a Educação Profissional no Cefet: Avanços e Contradições.	Eliza Bartolozzi Ferreira; Desirré RAGGI e Maria José RESENDE.
2009	12	As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital.	Ricardo Antunes e Giovanni Alves.
2009	13	As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem.	Georg Lukács
2009	14	A transformação do trabalho e a formação profissional na sociedade da incerteza.	Maria Ciavatta e Eunice Trein.
2009	15	Exclusão includente e inclusão excludente.	Acácia Zeneida Kuenzer.
2009	16	O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas.	José Cherchi Fusari.
2009	17	A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar.	José Cherchi Fusari
2009	18	O choque teórico da Politecnia.	Demerval Saviani
2009	19	Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação.	Marta Sueli de Faaria Sforini.
2010	20	Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade.	Monica Ribeiro da Silva
2010	21	Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas.	Newton Duarte.
2010	22	Conteúdos Escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade?	Maria Terezinha Bellanda Galuch e Marta Sueli de Faria Sforini.
2010	23	Uma concepção de criança na práxis educacional.	Lígia Regina Klein.
2010	24	Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida.	Silvana Calvo Tuleski.
2010	25	Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias.	Gaudêncio Frigotto.
2010	26	Educação, Trabalho e Cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico.	Antônio J. Severino.
2010	27	A educação como direito fundamental de natureza social.	Clarice Seixas Duarte.

2010	28	A educação escolar e a exclusão de seus destinatários.	Carlos Roberto Jamil Cury.
2010	29	Educação e ideologia: quando a pseudoneutralidade expressa uma opção pela naturalização das desigualdades.	Meire Donata Balzer; Paulla Helena Silva de Carvalho e Elisane Frank.
2010	30	Educação para a competitividade ou para a cidadania social?	Fernanda A. da Fonseca Sobral.
2010	31	Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva?	Simone Raquel Pagel Longhi Karla Lúcia Bento.
2010	32	Para que servem as escolas?	Michael Young.
2010	33	Planejamento Educacional: tirando o projeto pedagógico da gaveta.	Guilherme do Val Toledo Prado
2010	34	Gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública.	Vitor Henrique Paro.
2010	35	A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil.	Maria de Fátima Félix Rosar.
2010	36	A democratização da gestão educacional.	Ângelo Ricardo de Sousa.
2010	37	O conceito de vontade coletiva em Gramsci.	Carlos Nelson Coutinho.
2010	38	Orçamento participativo da educação: limites e possibilidades na experiência de União da Vitória/PR.	Andréa Barbosa Gouveia.
2010	39	Método e Metodologia: implicações na prática docente.	Mônica Ribeiro da Silva e Joaquim Gonçalves da Costa.
2010	40	A prática pedagógica dos educadores no espalho escolar: reflexões voltadas ao aluno trabalhador.	Sueli da Silva Martins.
2010	41	Fundamentos para uma proposta pedagógica.	Lígia Regina Klein.
2010	42	Olhares contemporâneos sobre o conhecimento humano: desdobramentos relativos à captação do fazer e do saber na Antiguidade Grega.	Lizia Helena Nagel.
2010	43	Práxis e Educação.	Olinda Maria Noronha.
2010	44	Tecnologia, desenvolvimento social e educação tecnológica.	Marília Gomes de Carvalho.

Quadro 2: Textos disponíveis para as Semanas Pedagógicas no governo de Roberto Requião. Elaboração da pesquisadora.

Deles, somente 11 traziam em seus títulos algumas de nossas categorias de análise. Esses foram tomados para o estudo proposto: dois apresentados em 2009 e nove em 2010. Seus títulos e autores estão assim especificados:

Ano	Nº	Texto	Autor(es)
2009	1	O planejamento do Trabalho Pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas.	José Cherchi Fusari.
2010	2	Planejamento Educacional: tirando o projeto pedagógico da gaveta	Guilherme do Val Toledo Prado
	3	Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva.	Simone Raquel Pagel Longhi Karla Lúcia Bento.
2010	4	Para que servem as escolas?	Michael Young.
2010	5	Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade?	Maria Terezinha Bellanda Galuch e Marta Sueli de Faria Sforzi.
2010	6	Gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública.	Vitor Henrique Paro.
2010	7	A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil.	Maria de Fátima Felix Rosar.
2010	8	A democratização da gestão educacional	Ângelo Ricardo de Sousa.
2010	9	O papel do pedagogo na gestão educacional: possibilidades de mediação do currículo.	Mariana F. Taques; Carvalho; Boni; Fank e Leutz.
2010	10	Currículos, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade.	Mônica Ribeiro da Silva.
2009	11	Pela Superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagógicas relativistas.	Newton Duarte.

Quadro 3: Textos das Semanas Pedagógicas no governo de Roberto Requião que os conteúdos foram analisados. Elaboração da pesquisadora.

Deles levantamos as seguintes problemáticas:

- 1) Quais os problemas e os desafios enfrentados pelos professores com relação ao planejamento de ensino? Como recuperá-lo enquanto prática social docente no processo de democratização da escola pública? (Fusari, 1998)
- 2) A ação crítica e intencional, imbuída em processos educacionais que circundam o trabalho docente, é refletida no projeto político pedagógico? (Prado, 2002).
- 3) Qual a importância da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico para a prática educativa? (Bento; Longhi, 2006).

- 4) Em que consiste a função social da escola? Qual tipo de conhecimento a ser transmitido aos alunos deve ser de responsabilidade de uma instituição como a escola? Quais questões devem envolver um currículo? (Young, 2007)
- 5) Em que medida os conceitos científicos presentes nos conteúdos das disciplinas escolares promovem o desenvolvimento humano? (Galluch e Sforini, 2006)
- 6) O que se entende por educação de qualidade? Qual o tipo de ensino que o Estado tem propiciado aos alunos que frequentam suas escolas? Quais concepções de gestão tem norteado a administração das escolas públicas de maneira geral? (Paro, 1998)
- 7) As teorias progressistas para a educação originárias na década de 1980 no contexto de democratização política embasam a elaboração de legislações educacionais e Planos Nacionais de Educação no Brasil? Como essas teorias podem adquirir materialidade nos sistemas educacionais da escola básica? (Rosar, 1999)
- 8) De que forma a educação, compreendida enquanto processo de formação humana, contribui para a democratização da gestão educacional? (Sousa, s/d)
- 9) Qual o papel da direção escolar e da equipe pedagógica na gestão democrática da escola pública e na mediação do currículo escolar enquanto expressão da atividade teleológica da escola? (Taques; Carvalho; Boni; Fank e Leutz, s/d)
- 10) Qual o tipo de educação deve ser priorizada pela escola para que favoreça formação cultural e desenvolvimento do pensamento nos educandos? Quais relações podem ser estabelecidas entre cultura, conhecimento e escola? Qual o papel do currículo nesse cenário? (Silva, 2001)
- 11) De que forma as pedagogias relativistas caminham para o esfacelamento do currículo escolar? Os conteúdos defendidos por elas contribuem para o desenvolvimento cultural dos educandos? Quais os mecanismos que podem ser usados para superação de tais perspectivas? (Duarte, 2008).

4.3.2 As temáticas das Semanas Pedagógicas no governo Carlos Alberto Richa

A Semana Pedagógica de fevereiro de 2011, a primeira do governo do Sr. Carlos Alberto Richa, não apresentava de forma explícita um tema característico. Tessari (2015) ao estudar a formação continuada dos professores do estado do Paraná por meio da organização das semanas pedagógicas de fevereiro entre os anos 2007 a 2013, esclarece que o foco dos estudos girou em torno do “processo de ensino aprendizagem e a garantia

do aluno em aprender” (TESSARI, 2015 p. 128). Nessa semana pedagógica, a SEED/PR não disponibilizou textos formativos. A composição da organização das reuniões foram: Mensagem da Superintendente da Educação Sra. Meroujy Giacomasse Cavet e discussões com temas: - Reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico e, – Reflexões sobre a temática do cotidiano escolar.

Na Semana Pedagógica de Julho de 2011, com o tema “*A escola pública como espaço de promoção da aprendizagem*”, encontramos, entre vídeos, planos de metas, orientações de programas e atividades, instruções deliberativas e planilhas, um texto da superintendência intitulado a escola sem máscara, e outro de Dilian de Rocha Cordeiro cujo título é “*Variação Linguística: considerações acerca das práticas docentes*”. Ambos os textos não trazem subscritas nossas categorias, portanto, não fazem parte de nosso acervo para análise e discussão.

Para 2012, encontramos como tema em Fevereiro o título: “*A avaliação tem papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem*”. Em Julho de 2012, não encontramos nem textos, nem roteiros, só está disponível uma mensagem da superintendente da educação Sra. Meroujy Giacomasse Cavet.

Em Fevereiro de 2013, a SEED apresenta como tema o “*Planejamento educacional e avaliação por uma educação de qualidade*”. Não encontramos menção de semana pedagógica em julho de 2013 no portal Dia-a-Dia-Educação.

Para Fevereiro de 2014, o tema foi “*Repensar o currículo na perspectiva dos sujeitos da escola e da prática pedagógica*”. Sua organização foi realizada com base em anexos que traziam o material. Deles fazem parte: anexo 7 – Altas habilidades/superdotação; anexo 8 - Área da deficiência visual; anexo 9 – Deficiência física neuromotora; anexo 10 – Deficiência intelectual; anexo 11 – Serviço e atendimento à rede de escolarização hospitalar; anexo 12 - transtornos globais de desenvolvimento; anexo 13 – área de surdez; anexo 14 – área de surdocegueira; anexo 15 – os agentes educacionais nas instituições de ensino da rede pública estadual; anexo 16 – sujeitos da escola do Paraná; anexo 17 – currículo, um grande desafio para o professor; anexo 18 – indagações sobre o currículo; anexo 19 – fragmentos sobre a origem do conhecimento; anexo 20 – conceitos de currículo constantes no texto de Nereide Saviani; anexo 21 – esquemas de conceitos trabalhados pelo professor Gasparin; anexo 22 – exercícios elaborados pelo professor Gasparin; anexo 25 – fundamentos teórico-práticos do currículo escolar nas DCEs; anexo 26 – ensino médio inovador – orientações para o redesenho curricular; anexo

27 – política de educação integral em jornada ampliada no estado do Paraná; anexo 28 – departamento de educação para jovens adultos; anexo 32 – orientações do departamento de diversidade para elaboração do PDT. Desse material, separamos o texto de Nereide Saviani, onde a autora trata sobre o currículo escolar.

“Reflexão sobre a importância do estudo da Psicologia da Aprendizagem com vistas à superação dos obstáculos e à promoção da aprendizagem dos alunos da Rede Estadual de Ensino”, foi o destaque para a Semana Pedagógica de Fevereiro de 2015. Devido ao período de greve dos profissionais da educação, a Semana Pedagógica do segundo semestre ocorreu em setembro de 2015. As discussões giraram em torno dos seguintes temas: “Escolas Regulares, Escolas de Educação Básica no Sistema Prisional e Escolas do Parecer nº 07/2014 CEE-Pr”.

O manuseio do acervo material das semanas pedagógicas apontadas acima levou-nos à organização do seguinte quadro que contempla o título e a autora do texto científico que encontramos:

Ano	Nº	Texto	Autor(es)
2014	1	Currículo – um grande desafio para o professor.	Nereide Saviani.

Quadro 4: Texto disponível para estudos nas Semanas Pedagógicas no governo de Carlos Alberto Richa. Elaboração da pesquisadora

A autora, apresentada acima, pontua as seguintes questões problematizadoras:

1) Por que as questões curriculares e sobretudo o Currículo tem sido um desafio para o professor e para sua prática pedagógica? Quais mudanças exige-se para que haja uma nova perspectiva para os professores diante do Currículo? (SAVIANI, 2002).

Sobre o arcabouço das questões problematizadas, que envolvem cada um dos textos, passaremos então às análises dos conteúdos.

4.4 Os conteúdos dos textos oferecidos durante o governo de Roberto Requião (2009 – 2010)

Conforme anunciado anteriormente, com uma proposta de governo pautada na superação das políticas educacionais neoliberais de seu antecessor Jaime Lerner, na gestão de Roberto Requião foram elaboradas novas Diretrizes Curriculares para a Educação

Básica do Estado. O documento assumiu os pressupostos do Currículo Básico subsidiado pela Pedagogia Histórico-Crítica. Por se tratar de uma pedagogia que considera imprescindível a formação para o desenvolvimento humano nos moldes do materialismo histórico-dialético é de essencial importância que os professores adquiram conhecimento teórico sobre seus pressupostos e, dessa forma, possam entender as concepções de currículo, conteúdos curriculares, projeto político-pedagógico, plano de trabalho docente, gestão democrática e função social da escola que norteiam essa pedagogia. Por isso, esses temas foram escolhidos como nossas categorias para análise.

Entendemos que a SEED/Pr., responsável pela formação continuada dos profissionais da educação da rede pública, dos quais fazem parte professores e pedagogos, ofereça em seus espaços de formação como as Semanas Pedagógicas, textos que oportunizem a apropriação e o entendimento de tais fundamentos.

Com o propósito de identificarmos à medida que a SEED/Pr. possibilita uma formação continuada condizente com os fundamentos epistemológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, é que procedemos à análise de conteúdo dos textos por ela disponibilizado entre os anos 2009 – 2010.

De acordo com o quadro ~~da p. 121~~ **melhor colocar o número do quadro** iniciamos nossa análise expondo o conteúdo do texto de Fusari *O planejamento do Trabalho Pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas* (1998). Remetendo-se à perspectiva crítica da educação, o autor discorre sobre a importância do Plano de Trabalho Docente e do Planejamento para o ensino escolar enquanto documento elaborado para fundamentar uma prática pedagógica que oportunize a conquista pela democratização do ensino em escolas públicas. Com isso, ele procura levar o leitor/professor a refletir sobre os problemas que envolvem a educação escolar, sobretudo nas escolas públicas, fazendo-o entender que planejamentos de ações podem ser tomados como meio para ultrapassá-los. Ao alertar para o fato de que planejar “[...] é acima de tudo uma atitude crítica do educador diante do trabalho docente” (FUSARI, 1998, p. 45), o autor explica que um professor bem preparado, com competência teórica e comprometido com o ensino, considera importante a ação pedagógica de sua prática social, e, encontra, no planejamento dessas ações, o processo de reflexão. Essa é a tarefa de alguém que pretende formar cidadãos críticos, autônomos, participativos, responsáveis e sujeitos de sua história como anunciam a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Assim, Fusari (1998)

considera que planejar é uma atividade que vai além do preenchimento de formulários que atende a ação burocratizante que o envolve.

Para dar subsídios ao leitor para que este repense o ensino nas dimensões que compreendem os objetivos educacionais: conteúdos, métodos, tempo, espaço, avaliação, o autor evidencia as diferenças que existem entre planejamento e plano de ensino. Para ele, enquanto o planejamento se caracteriza pela sistematização de ações concretas do professor no cotidiano de seu trabalho pedagógico, o plano de ensino é a documentação de tais ações e onde estão prescritas suas propostas de trabalho. Ao explorar essas ideias, Fusari (1998) chama nossa atenção para a necessidade da clareza da competência teórica, pedagógica e política que deve nortear a prática pedagógica de qualquer profissional da educação. A compreensão de uma “[...] ação consciente, competente e crítica do educador é que transforma a realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento e, conseqüentemente, do que foi proposto no plano de ensino” (FUSARI, 1998, p. 46). Por isso, ao refletir sobre sua prática, o professor é incitado a considerar novos métodos e encaminhamentos para o ensino, bem como superar o hiato existente entre teoria e prática, fazer e pensar, conteúdo e forma, dicotomias tão presentes no trabalho do professor, e, tão consideradas pela Pedagogia em questão. O entendimento dessas questões permite ao professor compreender que sua aula deve ser “[...] uma síntese curricular que concretiza, efetiva, constrói o processo de ensinar e aprender” (FUSARI, 1998, p. 47).

Outro destaque apresentado no texto de fundamental relevância para o trabalho docente e compreensão dos educadores que se pretendem críticos da educação, como denotam as Diretrizes Curriculares e a formação de profissionais conscientes, é a que diz respeito à superação das práticas tecnicistas de educação que acabam por afetar a elaboração do planejamento de ensino, e, de onde vem sua forma burocrática e mecânica de realização.

Reverter essa situação, nos espaços escolares, não tem sido tarefa fácil, dadas as condições sociais em que nos encontramos. Por isso, Fusari (1998) coloca ao leitor três situações a serem consideradas por profissionais da educação quando o assunto é transformar a realidade da elaboração de planejamentos escolares e, conseqüentemente, o ensino: 1º) transformar as condições objetivas do trabalho do professor que requer discussão, problematização e aperfeiçoamento docente; 2º) garantia de formação profissional competente e crítica em que sejam trabalhados conhecimentos de forma coerente, articulada e compromissada com a democratização da escola; 3º) os profissionais

da educação devem requerer uma formação continuada que contemple efetivo aperfeiçoamento profissional articulado com a profissão.

É interessante como todos os pontos destacados por Fusari (1998) estão relacionados à formação profissional. Assim, acreditamos que dessa formação depreende-se a consciência da necessidade de identificação dos problemas escolares (evasão, repetência, má qualidade do ensino) e sua relação com as estruturas sociais que envolvem o contexto social global, do qual também fazem parte os professores. Da competência teórica de todos os profissionais da educação é que depende a superação de tais problemas. Para isso é de fundamental importância que os educadores tenham conhecimento, clareza crítica quanto à função social da escola, aos objetivos da educação escolar; a sua função político-pedagógica. Só assim caminhar-se-á para a transformação da realidade tanto da escola quanto da sociedade.

Nessa mesma linha de pensamento, temos o texto de Prado (2002) *Planejamento Educacional: tirando o projeto pedagógico da gaveta*. Para discutir sobre a especificidade do projeto político-pedagógico no âmbito escolar, o autor destaca alguns conceitos, que, segundo seu julgamento, oportunizam balizar o diálogo entre os profissionais da educação. Para apresentar o conceito de trabalho, e dar início à discussão, o autor toma como referência Marx e Saviani e o explica como sendo a ação intencional do homem sobre a natureza, que, na relação com outros homens, contribui para “[...] a formação e transformação do homem como um ser dotado de características únicas e singulares em relação a outros animais naturais” (PRADO, 2002, p. 2), que só ocorrem por meio de processos educacionais. Assim, adverte que é pelo/no trabalho que o homem se constitui em um ser social e, assinala para a sua especificidade que “[...] tem por finalidade a intenção de educar os indivíduos para o mundo do trabalho e as relações de produção nele implicadas” (PRADO, 2002, p. 2).

Nesse quadro social e histórico, se insere o trabalho docente cuja especialidade é a de “[...] produzir educação/formação – forma e ação – no/ao homem na cultura em que está inserido” (PRADO, 2002, p. 2). O planejamento dessa ação intencional no âmbito escolar circunscreve-se sobre o projeto político-pedagógico, que, elaborado de forma autônoma e coletiva, traz aos profissionais da educação questões que devem ser discutidas e entendidas em formações continuadas conforme entendemos que deveria ser as prescrições das semanas pedagógicas enquanto espaço de estudo.

Planejar o ensino exige do indivíduo conhecimento necessário para antecipar suas ações, rever intenções, tomar consciência dos acontecimentos do dia a dia pedagógico, situando, desde as origens do problema, as situações em que eles aparecem, e criação de situações de superação dos mesmos. Para que isso ocorra, o professor necessita ter competência teórica que mude sua prática. Ora, em um processo dialético, conteúdo e forma não se separam, estando imbricados, exigem do profissional da educação o conhecimento do campo de sua formação e de formas de transmissão dos conhecimentos escolares.

Da necessidade de registros dessas ações é que temos o projeto político pedagógico, aqui relacionado ao tipo de educação, ao tipo de cidadão que se deseja formar, e, ao projeto social que atende.

Nesses termos, o autor considera que

o projeto é um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição educativa no processo de transformação da realidade decorrente do trabalho docente e discente junto à produção do conhecimento escolar e suas relações com o campo da cultura (PRADO, 2002, p. 6).

Para que isso ocorra, o autor destaca a necessidade da gestão democrática dos recursos do projeto político pedagógico, que se faz tanto pela autonomia, quanto pela participação do conjunto da comunidade escolar na elaboração do documento.

Compartilhando dessa mesma ideia, trazemos para a discussão o texto de Bento e Longhi *Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva* (2006). Nele, as autoras discutem a necessidade da construção coletiva do projeto político-pedagógico, compreendido por elas como o “[...] documento que facilita e organiza as atividades escolares, sendo mediador de decisões, da condução das ações e das análises dos seus resultados e impactos” (BENTO; LONGHI, 2006, p. 173).

Conforme as legislações estabelecem, as escolas possuem autonomia para a elaboração de seu projeto político-pedagógico, e nele, a participação coletiva é entendida como dever de todos. Para as autoras essa participação é necessária, pois, consideram que quanto maior a participação coletiva, maior a autonomia concedida à escola.

A elaboração de um projeto político-pedagógico reflete a concepção de homem, sociedade, educação, conhecimento e o aspecto político que o orientam. As ações possíveis, a serem executadas como garantia da melhoria no ensino, devem ser tomadas

com base nessas concepções e, assim, distinguir a prática pedagógica adotada pela escola, que, para as autoras devem girar em torno da preocupação com “[...] a formação de cidadãos críticos, participativos, responsáveis e sujeitos de sua própria história (BENTO; LONGHI, 2006, p. 173). Dessa condição cabe a escola comprometer-se com a formação integral do ser humano. Como a escola abrange grande quantidade de pessoas envolvidas no processo pedagógico, a elaboração de um projeto-político, cujo propósito é o de organizar o ensino, deve contar com a participação efetiva de todos, englobando desde a equipe pedagógica e professores, até os funcionários dos mais variados setores da escola. Para as autoras, só assim é possível tratar de toda a realidade que envolve a comunidade escolar e contar com o envolvimento de cada um na organização e funcionamento das atividades educacionais. As autoras acreditam que com a participação efetiva no processo de elaboração do projeto político-pedagógico, os envolvidos acabam por entender sua relevância para promoção de melhoria na qualidade do ensino.

Nesse contexto participativo, as autoras propõem a participação dos alunos e sua família na elaboração do documento. Bento e Longhi (2006) argumentam que a escola pode ser única possibilidade de acesso ao conhecimento científico, por isso, sua realidade deve ser considerada. Com sua participação, a escola pode manifestar e exteriorizar sua preocupação e responsabilidade em “[...] buscar caminhos que possibilitem transformar a realidade em que vivem” (BENTO; LONGHI, 2006, p. 175), em que vivem os estudantes.

Dos conteúdos dos textos expostos acima, evidenciamos que seus autores concedem especial enfoque a categoria Projeto Político-Pedagógico. Seus argumentos giram em torno de assuntos que destacam o caráter político do documento que, ao trazer concepções de homem, sociedade, mundo, escola, educação e ensino, indicam a concepção pedagógica que o orienta. Escrevem destacando a necessária participação coletiva dos profissionais da educação na elaboração do documento enquanto forma de usufruir da democratização do ensino, tão defendida atualmente. Também reiteram sua importância para o trabalho pedagógico, uma vez que nele estão imbricadas as ações intencionais para produzir educação/formação no educando.

Assim, entendemos que nos textos em destaque, os conceitos abordados pelos autores se aproximam do referencial dialético, e, por isso estão em consonância com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e atendem aos aspectos da formação profissional necessária para que o trabalho docente seja organizado a partir da referência adotada pelas Diretrizes Curriculares. Ao encaminhá-los para estudos em momentos de

formação docente, acreditamos que o Estado através da SEED/Pr. pretende levar o leitor a uma reflexão crítica sobre a fundamentação teórica e elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Mas, afinal, *Para que servem as escolas?* Este é o questionamento de Young (2007). Colocando o professor/leitor a inquirir sobre a função social de instituições de ensino como as escolas, o autor inicia seu texto colocando-as como locais “[...] com o propósito específico de promover a aquisição de conhecimento” (YOUNG, 2007, p. 1).

Para afirmar tal declaração, Young (2007) realiza uma breve retomada das questões que envolveram as ciências sociais, sobretudo as que dizem respeito às educacionais entre as décadas de 1980 e 1990 do século XX. Sua abordagem está no conjunto de ideias que nortearam a educação em tempos de neoliberalismo, onde os governos tinham como prioridade reformar os sistemas escolares com vistas a aprimorar o capital humano. Mas, quais seriam as consequências disso? A resposta do autor aponta para duas situações que contribuíram para desvirtuar o que seria a função social da escola em uma perspectiva crítica para a educação: adequação das escolas aos ditames das necessidades econômicas e mercantilização do ensino.

A partir de uma crítica sobre os objetivos de dominação, sustentáculo da luta histórica, cujos propósitos da escolaridade tem como base a “educação como resultado”, com conhecimento “realmente útil”, o autor responde a pergunta para que servem as escolas dizendo que “[...] elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não podem ser adquiridos em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em locais de trabalho” (YOUNG, 2007, p. 4).

Tais proposições levaram-no a discutir sobre qual conhecimento seria esse. Em linhas gerais, são apresentadas duas ideias: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. Por “conhecimento dos poderosos” o autor entende ser aquele definido por quem detém o conhecimento, e o “conhecimento poderoso” é o próprio conhecimento. Young (2007) destaca que esse conhecimento poderoso “[...] refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornece explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 4), e, dessa forma, atender aos objetivos emancipatórios da escolaridade: “transmitir conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007, p. 4).

A diferenciação estabelecida por Young (2007) entre conhecimento e conhecimento escolar leva o leitor/professor a entender a necessidade de aliar teoria educacional a

práticas de ensino, o que exige processo de formação. Ressalta aos nossos olhos a afirmação de que “[...] a escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado incluído em diferentes domínios” (YOUNG, 2007, p. 5). Dessa forma, o currículo, qualquer currículo, deve envolver:

(a) diferenças entre formas de conhecimento especializado e as relações entre elas; (b) como esse conhecimento especializado difere do conhecimento que as pessoas adquirem em seu cotidiano; (c) como o conhecimento especializado e o cotidiano se relacionam entre si e; (d) como o conhecimento especializado é tratado em termos pedagógicos. Em outras palavras, como ele é organizado ao longo do tempo, selecionado e sequenciado para diferentes grupos de alunos (YOUNG, 2007, p. 5).

O destaque sobre o direcionamento apontado pelo autor encaminha a discussão para o propósito necessário de o currículo estar em consonância com os objetivos de uma escola emancipadora, cuja função é a de oportunizar o aprendizado do conhecimento poderoso, principalmente para crianças desfavorecidas, como são a maioria dos alunos da educação pública, que têm na escola, talvez, a única oportunidade de se desenvolver intelectualmente. Com o argumento de que o currículo necessita ser construído para além das experiências cotidianas do educando, o autor traz ao debate a relevância do conhecimento escolar para os sujeitos que se inscrevem no currículo propriamente dito.

A perspectiva apontada por Young (2007) sobre a relevância do conteúdo escolar para a constituição do indivíduo e seu desenvolvimento intelectual é encontrada no texto de Galuch e Sforzi *Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade?* (2006). Nele, as autoras abordam, a partir da Psicologia Histórico-Cultural e dos escritos de Vigotsky, a intrínseca relação existente entre a apropriação dos conceitos presentes nos conteúdos escolares e o desenvolvimento humano. Entendendo a escola como sendo o espaço responsável pela transmissão do conhecimento produzido historicamente e o saber sistematizado como base para que os sujeitos procedam à crítica ao conhecimento e à sociedade a qual estão inseridos, tomam a linguagem enquanto instrumento simbólico que medeia as atividades mentais do indivíduo e explicam que, em instituições de ensino, ela se expressa nos conteúdos, nos conceitos científicos presentes nas disciplinas. Avaliando-os de forma expressiva para a constituição humana, chamam a atenção do leitor evidenciando que “[...] tais conceitos são portadores de níveis de pensamento próprios de complexos processos mentais” (GALUCH; SFORZI, 2006 p. 3).

Suas exposições sustentam a tese sobre o potencial formativo do conteúdo escolar. Para explicar com propriedade o raciocínio, as autoras usam como recurso a análise de conteúdo de um livro didático de ciências do ensino fundamental I da rede pública de ensino da cidade de Maringá - PR. A justificativa para a escolha do livro didático enquanto instrumento a ser considerado para a análise deve-se, segundo as autoras, ao fato de ele se constituir como um dos instrumentos materiais mais utilizados enquanto apoio pedagógico aos professores. É verdade que subsidiam desde o planejamento de ensino até as atividades realizadas em sala de aula ao findar do capítulo. Acreditamos que os objetivos de suas abordagens se fazem por despertar o professor/leitor para uma reflexão crítica sobre questões que envolvem os sistemas educacionais nas últimas décadas, sobretudo os que incidem diretamente sobre os conteúdos escolares que, de forma acentuada, interferem diretamente no teor e nos métodos das aulas que se preparam. Ou seja, seus argumentos contribuem para que o professor compreenda a relevância de um ensino pautado na apropriação dos conceitos científicos presentes em todas as áreas do conhecimento escolar.

A tendência em curso das últimas décadas, sinalizadas pelas autoras, cuja necessidade se faz por formar cidadãos críticos, participativos e com autonomia intelectual, tem transformado a organização do ensino. Tomando o contexto histórico das décadas anteriores, as autoras argumentam que para ajustar-se a ele, o ensino tem se resumido em atividades onde são destacados os conhecimentos empíricos dos educandos. Nessa proposta, os conhecimentos científicos são relegados a segundo plano. Assim, o alerta vem para a informalidade e a ausência de sistematizações que tal ensino preconiza.

Ao usar como referência os escritos de Vigotsky de que “[...] a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos” (VIGOTSKY, 1982, p. 214 apud GALUCH e SFORNI, 2006, p. 4), as autoras esclarecem que a escola deve, sim, partir dos conhecimentos empíricos, cotidianos. No entanto, advertem que eles não podem ser tomados como ponto de partida e de chegada para a apropriação de conhecimento científico. A complexidade das situações que circundam as relações humanas exige conhecimento elaborado. Dessa forma, apropriação de conhecimento científico, ao favorecer oportunidades de abstrações e generalizações, elementos condicionantes e constituintes do ser humano, oportunizam um posicionamento consciente e crítico diante de fatos e fenômenos. Assim, a transmissão de conceitos científicos favorecem novas “[...] formas de pensar, analisar, reelaborar e agir” (GALUCH; SFORNI, 2006, p. 6). Por isso, as autoras consideram o potencial formativo da aprendizagem conceitual. Suas exposições

e explicações nos levam a entender que o contrário disso, a falta de apropriação conceitual, desvincula-se do pensamento crítico e, compreende “[...] o esvaziamento do conteúdo da própria crítica” (GALUCH; SFORNI, 2006, p. 8). Assim,

[...] desejar que os conceitos científicos percorram os mesmos caminhos dos conceitos espontâneos, como, às vezes, se almeja na escola, significa, portanto, eliminar as possibilidades de interação formativa propiciada justamente pela forma diferenciada com que ambos se desenvolvem (GALUCH; SFORNI, 2006, p. 8).

Portanto, para que haja o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes, nos moldes científicos, é necessário, fazê-los entender a ciência enquanto “[...] modo de pensar e agir em busca do conhecimento” (GALUCH; SFORNI, 2006, p. 9). Como esse pensamento não exclui a formação do profissional da educação, acreditamos que as autoras pretendem, desse modo, oferecer ao professor/leitor caminhos a serem trilhados no desenrolar de um processo didático que determine o tipo de consciência e de pensamento gerados nos estudantes quando estes assimilam os conhecimentos correspondentes das disciplinas escolares.

As questões apontadas pelas autoras são reveladoras para a qualidade do ensino que se pretende nas escolas públicas brasileiras. Assim, a que se pensar uma formação docente que oportunize apropriação de um referencial que alie a teoria à prática e, dessa forma, contribua para a efetividade de uma escola de qualidade para todos. Lembramos que esse referencial é adotado pelas Diretrizes Curriculares.

As análises dos conteúdos dos textos de Galuch e Sforini (2006) e Young (2007) nos permitem verificar que, das nossas categorias de análise, os autores abarcam os conteúdos curriculares, o currículo e a função social da escola. Tomando sempre autores marxistas para organizarem seus debates, os autores consideram a escola enquanto local de socialização dos saberes escolares, presentes no currículo, cujos conceitos científicos oportunizam a tomada de consciência e o desenvolvimento humano, princípio fundamental para a Pedagogia Histórico-Crítica. Os conceitos abordados e as posições críticas por parte dos autores com relação às determinantes sociais exprimem as concepções adotadas pelo referencial que buscamos nas análises dos conteúdos. A postura crítica dos autores denotam que eles mesmos o tomam para suas análises.

Como sabemos, a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico Cultural e a Teoria Crítica do Currículo destacam sobremaneira o potencial formativo dos conteúdos

presentes nas disciplinas escolares para a constituição humana. Para as teorias destacadas, a compreensão da realidade, com vistas à transformação social vem pelas portas dos conceitos científicos, oportunizando também o desenvolvimento do pensamento crítico, favorecendo para ele um novo patamar de tomada de consciência. Como as Diretrizes Curriculares prescrevem as mesmas concepções dos autores, acreditamos que a SEED/Pr. optou por oportunizar a seus professores o entendimento da relação existente entre conteúdos, currículo e função social da escola tendo como base uma perspectiva crítica da educação conforme assinalam os documentos.

Articulando o tema a gestão da educação, iniciamos nossa análise com o texto de Paro *Gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública* (1998). Ao conceituar a educação com base em uma teoria crítica, o autor pretende colocar o professor/leitor frente aos problemas de qualidade e produtividade das escolas públicas brasileiras. Tomando o trabalho como ponto de partida para a constituição humana, o autor permite que a educação seja entendida como a “[...] prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem” (PARO, 1998, p. 2), tornando-a meio imprescindível para essa realização.

Na escola, essa cultura nada mais é do que o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, que, convertido em saber escolar, deve ser apropriado pelas novas gerações. Do contrário, estaríamos relegados a mais primitiva situação. Nesse sentido, a produtividade da escola está justamente no número de alunos que ela leva a apropriar-se do saber escolar, pretendendo-se a qualidade.

A apropriação do conhecimento necessita ir para além da formação utilitarista para ingresso no mercado de trabalho ou para passar em vestibulares ou provões. Com objetivos sociais relevantes, a escola deve preocupar-se com a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, que oportunizam a formação da personalidade e da consciência autônoma, para que haja aproveitamento da herança cultural de sua história por parte do indivíduo. A relação envolvente é de ensino-aprendizagem e exige empenho de todos os profissionais que trabalham em instituições de ensino.

É nesse sentido que o autor aborda a questão da gestão da educação, e convoca o leitor/professor a entender e refutar a administração escolar nos moldes tecnicistas importados do sistema de administração empresarial capitalista, bem como o descaso do Estado na liberalização de recursos que possam viabilizar o mínimo de qualidade possível no ensino. A uma educação emancipadora, não cabe esse tipo de administração.

Se a liberdade está ligada à educação é necessário que nas escolas se oportunizem a participação democrática nas tomadas de decisões sobre os encaminhamentos que envolvem as atividades escolares. Em sua exposição, Paro (1998) considera que

A participação dos usuários na gestão da escola inscreve-se, inicialmente, como um instrumento a que a população deve ter acesso para exercer seu direito de cidadania. Isto porque, à medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade, ultrapassando os limites da chamada democracia política e construindo aquilo que Norberto Bobbio chama de *democracia social* (PARO, 1998, p. 6). (Grifo do autor)

Com essa citação e outras afirmações presentes nos textos sobre a relevância da gestão escolar democrática, o autor chama nossa atenção para o necessário envolvimento de todos os participantes da comunidade escolar de forma que extrapole a participação política no momento das eleições de seus diretores. Seu argumento de convencimento está justamente no potencial formativo da escola não desvinculado da sociedade. Ora, os acontecimentos inerentes à sociedade refletem sobre o que acontece dentro escolas, interferindo diretamente no processo ensino aprendizagem. Assim, Paro (1998) orienta para a importância da participação dos pais no processo educativo escolar. Quando as atitudes de aprender e estudar são positivas, o trabalho do professor pode ser facilitado. Mais do que atender à grande quantidade de alunos, a escola e seus profissionais devem comprometer-se com uma educação de qualidade cujo ensino permita ao indivíduo tanto usufruir de sua herança cultural quanto contribuir para a “[...] construção da realidade social” (PARO, 1998, p. 7).

Assim, as abordagens de Paro (1998) concedem especial atenção às categorias Gestão Democrática e Função Social da Escola. Seu destaque conferido à escola enquanto instituição socializadora do saber escolar, cuja qualidade está exatamente no número de alunos a qual ela leva à apropriação de conhecimento científico, está de acordo com as concepções adotadas pelo referencial preconizado pelas Diretrizes. Com uma gestão democrática da educação, tendo como base a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo escolar, segundo o autor, a escola oportunizaria aos alunos a tomada de consciência de sua realidade social, tendo em vista sua mudança, como pretendem os autores críticos da educação.

Com a temática girando em torno da gestão escolar democrática, temos também o texto de Rosar *A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito*

da educação básica no Brasil. (1999). Nele, a autora explica sobre a dialética existente entre a concepção e a prática da gestão democrática na educação brasileira, desenvolvida desde os anos 1970 até o final dos anos 1990.

Para dar encaminhamento à sua redação e localizar o leitor na questão proposta de seu trabalho, a autora inicia seu texto retomando o contexto histórico do período e anuncia a sintonia dos governos com as orientações do Banco Mundial e sua política de educação para a América Latina e o Caribe, em que os nexos da administração empresarial com base na produtividade, racionalidade técnica e eficiência foram tomados nos sistemas educacionais. Também expõe que no contexto de democratização política em que surgiu uma perspectiva progressista, crítica para a educação, a democratização da gestão da educação foi o tema que ganhou destaque nas ações políticas.

No entanto, explica que, **embora** a Constituição prescrevesse essa oportunidade, a tentativa de regulamentar um sistema de ensino democrático e de qualidade para todos, **embora** alguns estados e municípios em que a oposição assumiu o poder foram estabelecidos processos de sua constituição, em âmbito nacional não logrou êxito. E mais, a autora adverte que nesse contexto delinearam-se “[...] diferentes e contraditórias concepções de gestão democrática” (ROSAR, 1999, p. 167), explicadas por ela no decorrer de sua exposição.

A tendência neoliberal e a globalização defendem “[...] a ótica do modelo “democrático atualizado” (ROSAR, 1999, p. 167) que expressa a forma e o conteúdo do capitalismo, cuja tendência é de homogeneizar a economia e a cultura. Assim, se estabelece um novo funcionalismo para as escolas. Sob a perspectiva do Estado Mínimo, escolas devem ser municipalizadas, a comunidade é chamada a participar da administração, e todos são responsabilizados pela qualidade do ensino, enquanto que o estado reduz cada vez mais investimentos nos serviços públicos.

Rosar (1999) explica que mesmo com esforço de educadores em dar visibilidade à perspectiva teórica do ponto de vista crítico, o governo federal impingiu ações e campanhas pela desestruturação desse sistema adotando medidas que podiam restringir a democratização da escola pública. Para trazer clareza ao leitor, a autora exemplifica dizendo que o piso salarial, o custo de cada aluno para o governo e os critérios de repasse de verbas para os estados e municípios não são administrados pelos setores que mais sofrem com os impactos dessas decisões. Ao mesmo tempo, o governo anuncia medidas que favorecem a autonomia da escola, de sua gestão democrática sem, contudo, melhorar a

formação, as condições de trabalho e a remuneração do grande contingente de profissionais da educação. As formações aligeiradas recebem da autora a crítica de que são para “[...] “reproduzir”, “treinar”, sem que se amplie a capacidade de reflexão e de produção de novos conhecimentos elaborados coletivamente, numa perspectiva crítica” (ROSAR, 1999, p. 170).

Para a autora,

O processo de formação e aperfeiçoamento continuado dos professores das escolas de educação básica, do ponto de vista crítico, deve articular o sistema educacional de forma orgânica, portanto, demanda a elaboração de um projeto político-pedagógico que perpassa os três níveis de ensino, permitindo alterar a qualidade da escola, tanto em termos de conteúdo, como em termos metodológicos, na perspectiva de um processo de democratização integrado em suas dimensões política, pedagógica e técnica (ROSAR, 1999, p. 171).

Nesse sentido, Rosar (1999) destaca que, em muitas universidades brasileiras, existem trabalhos científicos cujos conhecimentos dão conta de subsidiar projetos político-pedagógicos e currículos escolares pautados na teoria crítica da educação. O estado do Paraná pode ser considerado um exemplo disso quando, em 1990, distribuiu às escolas públicas o Currículo Básico, documento elaborado pelos professores para subsidiar o trabalho pedagógico fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural.

Para a autora, a dialética entre a teoria e a prática está justamente no fato de que nos contextos em que a organização escolar está colocada sob a égide das determinações capitalistas de produção, pode se evidenciar um avanço na perspectiva crítica da educação e de seu caráter transformador. A esse respeito, Rosar (1999) argumenta que

Talvez seja possível concluir, a partir de uma leitura ampliada da realidade nacional, que o acúmulo teórico, científico e político realizado pelos setores progressistas, nas três últimas décadas foi capaz de gestar e de realizar projetos os quais nem os governos militares, nem os governos civis pós-ditadura conseguiram destruir, apesar da conjugação das forças nacionais e internacionais contrárias (ROSAR, 1999, p. 173).

A partir dessa conjugação de fatores, a autora chama a atenção do professor/leitor para a necessidade de uma formação teórica e prática por parte dos profissionais da educação que os capacite a participar ativamente “[...] da resistência à ideologia das

políticas educacionais em curso” (ROSAR, 1999, p. 173) e da gestão democrática perscrutada pelos governos neoliberais.

Argumentando em favor de uma perspectiva crítica para a educação, a escola e o ensino, a autora destaca em seu texto algumas de nossas categorias de análise, das quais fazem parte a Gestão Democrática, o Currículo, a Função Social da Escola e o Projeto Político Pedagógico. Com suas exposições sobre a concepção de gestão democrática gestada no limiar dos anos 1990, moldada pela política de Estado Mínimo, a autora alerta para os aspectos desta em atender à sociedade capitalista de produção. Nesse contexto histórico, a gestão educacional democrática ganha destaque, uma vez que a ela é reservado o papel de formar para a participação, cidadania e autonomia em uma perspectiva que atenda ao mundo mercadológico. Por isso, muda-se a função social da escola, e com ela o currículo e o projeto político pedagógico. Porém, nesse processo, segundo a autora, existe espaço para a organização de uma Pedagogia Crítica para a educação, da qual as Diretrizes Curriculares consideram adotar. Nesse aspecto é que reside a dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática em educação.

Ainda com relação à democratização da gestão educacional, temos o texto de Souza *A democratização da gestão educacional* (s/d). Nele o autor explicita que a necessidade da busca pela democratização da gestão educacional é justificada pela afirmação de que a educação pública é “[...] de todos e para todos” (SOUZA, s/d, p. 1). Democracia não é algo fácil de se entender, e as concepções e o uso que tem sido atribuído a ela na atualidade, nos mais variados aspectos da vida pública, tem prejudicado as oportunidades e condições de experienciá-las no âmbito escolar. Um exemplo apresentado no texto é o de que na escola, muitas vezes, os eleitores escolhem o diretor, não para ser seu representante legal sobre as decisões coletivas que dizem respeito à escola, mas, para ser alguém que tem poder para decidir por eles. Ao explicar que, quando a democracia é tratada dessa forma, burla-se “[...] qualquer alternativa de desenvolvimento da participação do *demos* que compõe a democracia” (SOUZA, s/d, p. 3), o autor coloca ao professor/leitor os desafios que se apresentam para a instituição escolar quando o assunto é democratização de sua gestão. Para enfrentar esse desafio, Souza (s/d) aponta para a necessidade de ampliação de democratização de todas as esferas educacionais: “da escola ao sistema” (SOUZA, s/d, p.3).

Para a democratização dos sistemas Souza (s/d) destaca quatro itens: “[...] 1) Conferência da Educação”, “2) Conselho Municipal de Educação”, “3) Orçamento

Participativo (na Educação)” e “4) Eleições de Dirigentes Escolares” (SOUZA, s/d, p. 4). No âmbito da escola o autor destaca três itens: “[...] 1) Assembleia da Comunidade Escolar”, “2) Conselho da Escola” e “3) Rotatividade no quadro de dirigentes da escola” (SOUZA, s/d, p. 5).

Porém, o autor adverte que o simples fato de criar as instituições, os aparelhos normativos da vida coletiva e o estabelecimento de regras para que se funcionem as tomadas de decisões, por si só, não garantem o processo de democratização da gestão escolar compreendida sob os moldes de uma teoria crítica. Trata-se de ir para além dessas constituições, de se estabelecer uma educação escolar, uma escola e um ensino, para além da instrução, comprometida com o processo de formação “[...] que permita aos sujeitos que estão no cotidiano da escola, ter acesso a experiências democráticas, seja através de estudos e trocas de experiência, seja através do próprio currículo” (SOUZA, s/d, p. 6).

Mais uma situação elucidativa que o autor apresenta ao professor/leitor é a questão da representatividade implicada na disposição para o trabalho. A pessoa que representa determinado segmento escolar é chamada, em seu trabalho, a organizar tal segmento. Essa postura exige um processo educativo de formação política, do qual a escola, enquanto instituição democrática necessita oportunizar tanto a seus educandos, quanto a seus profissionais.

De acordo com as exposições dos conteúdos dos textos acima, em que se destacaram principalmente a categoria Gestão Escolar, podemos afirmar que os conceitos a ela concedidos pelos autores, estão em consonância com o referencial teórico adotado pelas Diretrizes Curriculares. Todos os autores, sem exceção, discorrem sobre o assunto com base em uma perspectiva crítica para a educação. A contextualização histórica empreendida por Rosar (1999) nos mostra que em determinados momentos, o conceito de gestão escolar foi (re) significado e, discussões sobre a gestão, em todos os âmbitos, ganham significativos contornos estabelecidos pelas propostas neoliberais para a política, economia e educação, afastando-a da perspectiva crítica. Esse é um entendimento que professores conscientes da realidade social precisam ter para transformar o ensino oferecido aos seus alunos.

Falar sobre gestão escolar e sua democratização, sugere pensar na garantia de escolaridade ao maior número de pessoas possível. Essa afirmação propiciou aos autores discussões sobre outras de nossas categorias de análise. Assim, foram destacadas a função social da escola, o currículo e o Projeto Político Pedagógico, os quais, também foram

abordados a partir do materialismo histórico-dialético. A discussão de todas as questões apresentadas na análise de conteúdos empreendida e a afirmativa de que a socialização da educação é responsabilidade da escola, leva-nos a inferir que a SEED/Pr., ao oferecer esses textos aos seus professores, pretendem fazê-los entender as variantes existentes sobre a concepção de gestão escolar e a que deveria orientar as políticas educacionais do Paraná.

Outro texto a ser analisado é o de Taques; Carvalho; Boni; Fank e Leutz *O papel do pedagogo na gestão educacional: possibilidades de mediação do currículo* (s/d). Com rico conteúdo que define conceitos cujos fundamentos e pressupostos estão em coerência com a Pedagogia Histórico-Crítica e com o materialismo histórico-dialético, seu entendimento e apropriação por parte dos educadores, traz amplas oportunidades de discussões e debates com vistas à transformação da prática pedagógica conforme a pretendida por uma teoria crítica da educação.

Dividido em dois tópicos para a discussão, o texto apresenta de forma congruente a importância do papel do pedagogo na organização da escola, onde ganham destaque concepções críticas sobre gestão democrática, currículo, plano de trabalho docente e outros temas que fazem parte de nossas categorias de análises. As bases para o diálogo se encaminham sob a expressão do caráter teleológico da escola e pela concepção educacional determinada para a sociedade que se quer formar.

Assim, no tópico sobre a “gestão da educação: o papel da direção e da equipe pedagógica na gestão democrática da escola”, as autoras ao retomarem o contexto histórico das décadas de 70, 80 e 90 do século XX, esclarecem ao leitor que a gestão escolar, durante muito tempo situou-se sob a ótica da racionalidade administrativa empresarial, passou pela questão da qualidade total e seus valores foram definidos pela produtividade e eficiência até chegar à gestão democrática de educação. Essas discussões também são encontradas no texto de Duarte (2008), como veremos adiante.

Mantendo uma posição crítica para a educação e os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e, conseqüentemente, do materialismo histórico-dialético, as autoras apresentam a escola como instituição social, cuja função é instrumentalizar as classes trabalhadoras com os conhecimentos produzidos coletiva e historicamente pela humanidade para a emancipação humana e transformação social, concretizando assim o processo de democratização da educação. Dessa forma, consideram imprescindível relacionar o papel político que a escola exerce sobre o sujeito ao seu papel pedagógico. Nesse sentido, destacam que uma prática pedagógica carregada de intencionalidade e

coerência tem no processo de ensino e aprendizagem a garantia necessária para a mudança e transformação social. E isso exige um posicionamento do pedagogo, uma vez que é ele quem direciona a ação intencional e planejada da educação.

No segundo tópico: o papel da equipe pedagógica na mediação do currículo como expressão da concepção de educação e projeto social, as autoras relacionam de forma contextualizada e crítica as condições da escola como um todo a serviço da sociedade atual, engendrada no capitalismo. Discorrem sobre o conceito de Currículo com base na Pedagogia Histórico-Crítica e sobre a intencionalidade da escola como mediadora do conhecimento historicamente produzido para a classe trabalhadora.

Retomando Kuenzer (2002), explicam a importância dada aos conteúdos e à metodologia, argumentando sobre a dicotomia que os envolvem. Ao considerar que não se separam, que estão imbricados, trazem para o leitor a concepção dialética de educação, com vistas à formação intelectual em sua totalidade. As autoras apresentam a articulação entre o Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular e Plano de Trabalho Docente como síntese das múltiplas determinações sociais e que expressam a função primordial da escola: a seleção de conteúdos e métodos que sintetizem sua intencionalidade e interfiram no projeto social a ser organizado, e o papel do pedagogo nessa articulação. Neste texto, encontramos praticamente todas as nossas categorias de análise e elas estão em total coerência com os pressupostos da pedagogia e do documento analisado.

Outro texto que traz conteúdos significativos para a formação docente é o texto de Silva *Currículo, reformas e a formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade* (2001). Tomando os escritos de Adorno (1995, 1996), Marcuse (1982) e Horkheimer (1985), autores da Teoria Crítica da Sociedade, a autora apresenta uma reflexão crítica sobre a relação existente entre currículo, reformas educacionais e formação humana no contexto da sociedade capitalista atual, onde a racionalidade técnica assume papel preponderante e interfere diretamente na educação escolar.

Com o intuito de colocar o leitor/professor a par dessa relação, a autora inicia seu texto destacando que a cultura, de maneira geral, por ela entendida “[...] como o conjunto de práticas que confere determinados significados a indivíduos e grupos”, tem assumido, na atualidade, um “caráter instrumental” que limita “[...] as condições em que se dá a formação humana” (SILVA, 2001, p. 2) objetivando também a limitação da formação para a emancipação, como pretendem os autores críticos da sociedade.

Como a escola não está alheia às determinantes sociais, pelo contrário, pois, conforme Gasparin (2002) “[...] a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida” (GASPARIN, 2002, p. 2), as mudanças nas questões econômicas acabam por influenciar transformações em outros aspectos da vida humana, sobretudo na escola. Enquanto instituição responsável pela socialização da cultura, ela tem, na organização do seu trabalho, obedecido às reformas educacionais, orientadas pela lógica do mercado, que sujeitam o indivíduo às práticas de dominação e controle. Para a autora, os conhecimentos fragmentados, padronizados e os saberes culturais apreendidos pela repetição e memorização, tem “[...] consubstanciado um emaranhado de tentativas de formação que, no limite, circunscrevem processos de pseudoformação” (SILVA, 2001, p. 3).

Como historicamente o currículo prescreve a cultura escolar com vistas à formação humana, ele acaba por ser o alvo principal quando países elaboram reformas educacionais, cujos critérios têm atendido a “razão instrumental”, “[...] instituído pela “globalização” e demais mudanças a ela associada” (SILVA, 2001, p. 5). Nesse sentido, a lógica do mercado orienta as políticas educacionais e culturais. Assim, quando a formação humana assume o caráter instrumental posto pelas relações capitalistas de produção, exigências da nossa sociedade, tem-se como característica da formação a adaptação.

A autora argumenta que ao “[...] alterar o modo de organização do trabalho educacional”, altera-se também as “relações sociais” (SILVA, 2001, p. 6). A padronização e a repetição, nelas presente, abrem espaços para a “pseudoformação”. Aí está presente um alerta para todos que trabalham com a educação. Acreditamos que a autora pretende levar o professor/leitor ao esclarecimento sobre a relação existente entre as políticas educacionais presentes nas reformas educacionais e a ação política de seu trabalho. Nesse sentido Silva (2001) adverte para o fato de que “[...] a política tomada como princípio explicita o caráter funcional que se quer conferir às práticas curriculares”, cuja “intencionalidade está fundada na razão instrumental” (SILVA, 2001, p. 8).

Uma formação que se assenta sob as bases das transformações da lógica do mercado, seja ele financeiro, de trabalho ou de consumo, assume a racionalidade técnica presente na sociedade pós-industrial. Sob o paradigma do mercado, a formação escolar e o conhecimento são vistos enquanto mercadoria, e, como tal, sucumbem a formação humana em sua totalidade.

Ao alertar sobre a ausência da crítica presente nesse tipo de formação, e revelar que “[...] a formação para o progresso se mantém como antiformação” (SILVA, 2001, p. 12), a autora nos leva a pensar sobre requerer uma formação profissional docente que favoreça uma formação cultural que nos capacite para a reflexão crítica e para a emancipação tanto dos professores quanto de seus alunos.

O último texto que empreendemos a análise é o escrito por Duarte, *Pela Superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas* (2008).

Esclarecemos que foi deixado por último pelo conteúdo da crítica às pedagogias relativistas das quais, em sua concepção, se engendram o construtivismo, o multiculturalismo, a pedagogia dos projetos, a teoria do professor reflexivo, a pedagogia das competências e a centralidade delas no pensamento pedagógico atual. Posturas que de forma explícita e às vezes implícitas são assumidas pela Secretaria de Educação na atual gestão, e, por isso podemos adiantar que se afastam dos pressupostos adotados pelas Diretrizes Curriculares e pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Delineadas pelo autor em aspectos amplos como sendo a “[...] negação das formas clássicas de educação escolar” (DUARTE, 2008 p. 1), inicia seu texto expondo ao professor/leitor os aspectos comuns sob os quais se assentam a negatividade de tais pedagogias. Acreditamos ser seu objetivo alertá-los para as concepções de mundo pós-moderno e neoliberal de educação que as circunscrevem.

O primeiro aspecto apontado é o da não superação da sociedade capitalista e da concepção idealista das relações estabelecidas entre sociedade e educação. Como a sociedade se apresenta sob os ditames dinâmicos da lógica do capital, a solução que se expõe é a visão idealista de educação. O entendimento dessa questão vem pelos exemplos usados pelo autor: a violência é combatida com a educação pela paz; o desemprego pode ser superado pela formação atendendo às demandas do mercado.

O segundo aspecto apresentado por Duarte (2008) é a realidade humana determinada por acontecimentos casuais, súbitos, repentinos, e, não por “[...] relações determinadas pela essência da totalidade social” (DUARTE, 2008 p. 2). O entendimento desse fator é relevante para profissionais da educação que se pretendam críticos, pois, com base nessa perspectiva, são as circunstâncias da vida que determinam a formação e não os conhecimentos racionais e culturais desenvolvidos pela humanidade.

Em decorrência desse aspecto, Duarte (2008) destaca outros dois pontos cruciais que determinam tais pedagogias: o relativismo cultural e epistemológico que acabam por

comprometer a objetividade e a universalidade do conhecimento, o que implica um também relativismo educacional. Se tudo é relativo, definir conteúdo a ser ensinado a todas as crianças compromete a organização curricular incidindo no próprio currículo, contribuindo para seu esfacelamento. As indefinições sobre o que ensinar e aprender levam as pedagogias relativistas a colocarem como ponto central do ensino o cotidiano do aluno, preferencialmente aqueles com utilidade prática, que podem ser tomados para a resolução de problemas. Nesses termos, ganham destaque os conhecimentos tácitos, contribuindo para a desvalorização dos conhecimentos teórico-científicos, fator preponderante para o trabalho do professor. Nessa medida, autor assevera que

[...] o professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser meramente um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (DUARTE, 2008, p. 4).

O longo processo histórico de constituição do ser humano, do qual faz parte o patrimônio intelectual da humanidade, tem provocado o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nelas estão contidas a “[...] essência historicamente construída da humanidade” (DUARTE, 2008, p. 4), ainda que em alguns indivíduos as relações alienantes dos meios em que vivem não as favoreçam. Esse fator encaminha a discussão para a assertiva de que as relações estabelecidas entre os indivíduos resultam na construção social de uma cultura universal que prescreve a objetivação do gênero humano. Ora, a emancipação humana vem pela porta da apropriação da cultura. Na escola, essa cultura é o conhecimento científico.

Quais são, então, os desafios dados à escola em uma perspectiva de superação das pedagogias relativistas segundo Duarte (2008)? O primeiro consiste na valorização do ensino pautado no patrimônio cultural da humanidade. O segundo é determinado pela objetividade do conhecimento alcançado “[...] por um processo histórico de continua apropriação do objeto pelo pensamento” (DUARTE, 2008, p. 8). O terceiro desafio consiste na dialética estabelecida entre abstrato e concreto. Ou seja, a apropriação do concreto pelo pensamento deve ser um processo mediado pelo abstrato. De forma alguma a abstração deve ser evitada em uma formação. Assim, o autor analisa que

Se a escola de fato possibilitasse aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, eles adquiririam o domínio de referências indispensáveis para a análise crítica do mundo e da concepção de mundo que serve de mediadora nas relações entre os indivíduos e a realidade social (DUARTE, 2008, p. 9).

Por isso, há que se pensar uma formação profissional docente, inicial e continuada, que favoreça a emancipação humana desvelada sob a totalidade histórica das relações sociais e dos aspectos intrínsecos à relação indivíduo e sociedade, como destacam Duarte (2008) e os outros autores dos textos analisados nessa pesquisa, cujo suporte teórico está na Pedagogia Histórico-Crítica, na Psicologia Histórico-Cultural e no seu referencial teórico: o materialismo histórico-dialético. O texto de Duarte (2008) e o de Silva (2001) abarcam as categorias Currículo, Conteúdos Escolares, Função Social da Escola, as quais, dadas à ênfase que os autores concedem a elas estão em consonância com os pressupostos do referencial adotado pelas Diretrizes Curriculares.

Das análises dos conteúdos dos textos entendemos que o Projeto Político Pedagógico foi amplamente abordado nos textos de Fusari (1998), Paro (1998), Prado (2002) e Bento e Longhi (2006). Ao discutir sobre a importância de seu processo de elaboração, e reflexão sobre a prática docente que dele decorre, os autores impingiram-lhe o caráter instaurador da organização do ensino sobre os princípios da defesa da socialização do conhecimento. Podemos afirmar que estabelecer enquanto função social da escola a garantia ao acesso ao saber sistematizado foi a concepção estabelecida para o Projeto Político Pedagógico deste governo, assumindo, portanto, o referencial adotado. Ao considerar o caráter democrático do documento, a SEED/Pr., enfatiza a relevância de sua elaboração coletiva. Os elementos que os autores destacam nos textos contribuem com o aprimoramento que os professores necessitam para a elaboração e constante revisão de seu conteúdo.

Do projeto político-pedagógico depreendem outros temas relevantes para a organização escolar. Nele estão contidos os conteúdos, os planejamentos, os planos de trabalho docente, a função social da escola e a gestão democrática, que, na gestão Roberto Requião receberam conotações sob o aporte teórico do materialismo histórico-dialético como prescrevem as Diretrizes Curriculares. Em escritos oficiais de 2008 a SEED/Pr. reitera sua posição quanto à relevância do documento destacando que o “[...] Projeto Político-Pedagógico instaura os princípios que estabelecem a defesa a apropriação do

conhecimento, transpondo assim, a lógica mercadológica de educação, para entender o trabalho educativo como constitutivo da condição humana” (PARANÁ, 2008, p. 6).

Os textos que abordam o currículo, dos quais destacamos o de Taques; Carvalho; Boni; Fank e Leutz (s/d) e Silva (2001) estão em consonância com o conceito de currículo adotado no documento oficial elaborado pela SEED/Pr. Em seus escritos, o currículo é visto

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

Assim, percebemos que os conceitos apresentados no excerto publicado pela SEED/Pr., acima mencionado, estão coerentes com os pressupostos do materialismo histórico-dialético encontrados nos textos que relacionam as categorias de análise e o currículo.

No que se refere à organização do ensino de forma geral, que compreende particularmente o planejamento, o plano de trabalho docente e os conteúdos curriculares, recebem dos postulados da Psicologia Histórico-Cultural e de Vigotsky a concepção de ensino-aprendizagem a subsidiar a elaboração dos documentos. Aqui, os textos de Galuch e Sforzi (2006) recebem destaque devido à ampla abordagem que as autoras fazem sobre a relação existente entre os conceitos científicos presentes nos conteúdos escolares e o desenvolvimento humano por eles oferecidos. Dessa forma, inferimos que a SEED/Pr., logrou lançar mão desses instrumentos devido à potencialidade de auxílio para a construção da escola enquanto espaço democrático e socializadora de conhecimento principalmente para as classes menos favorecidas, como defendem os documentos oficiais do Estado que demonstramos anteriormente.

A exemplo da gestão democrática, ressaltamos que foi um tema bastante abordado nos textos analisados. Ele aparece explicitamente em Sousa (s/d), Paro (1998), Rosar (1999) e, de forma implícita em Taques; Carvalho; Boni; Fank e Leutz. Neles são considerados os incentivos para a atuação de instâncias colegiadas nos espaços escolares, bem como a necessidade da participação efetiva e coletiva dos funcionários de todos os setores, concebidos enquanto educadores. Também destacamos que, os textos, em sua maioria, partem das questões sociais, da realidade, para, a partir dela, discutir os temas, obedecendo a lógica dialética de que os contextos sociais são relevantes para as questões educacionais.

Assim, nossa inferência é de que os textos disponibilizados pela SEED/Pr., para a formação continuada dos professores da rede pública de ensino, na gestão de Roberto Requião, apresentam conceitos condizentes e atendem, com propriedade, ao referencial preconizado pelas Diretrizes Curriculares de 2008. Da análise de seus conteúdos depreendemos que as categorias de análise que direcionaram o foco do nosso estudo estão em consonância com tais pressupostos. Lançar mão desses conceitos para organizar o trabalho pedagógico, pode, nesta gestão, contribuir para a construção de uma escola pública democrática para todos.

4.5 Os conteúdos dos textos oferecidos no governo de Carlos Alberto Richa

Nossas pesquisas indicam que o governo de Carlos Alberto Richa não se preocupou em reformular novas propostas curriculares levando-nos a entender que as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de 2008 ainda vigoram enquanto documento orientador do currículo, da organização do ensino e de práticas pedagógicas. Por isso compreendemos que a formação continuada oferecida pelo Estado deveria continuar sendo subsidiada pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, referencial preconizado nas Diretrizes Curriculares.

No entanto, o levantamento que empreendemos sobre os textos disponibilizados pela SEED/Pr. para a formação continuada no governo em questão, levou-nos à surpresa de encontrarmos um único texto para estudo que tem como tema uma de nossas categorias de análise, conforme nos mostra o quadro 4 (p.124).

O texto *Currículo: um desafio para o professor* foi escrito por Nereide Saviani (2003). Ao abordar sobre o currículo e suas implicações em contextos escolares, a autora

pretende leva o professor/leitor ao entendimento da questão política do tema, uma vez que nele estão implicadas concepções, manifestações em diretrizes/prescrições curriculares e repercussões em situações concretas de instituições de ensino, sejam elas quais forem: do centro de educação infantil à universidade. Sua relevância está no fato de que dele depende toda a organização do trabalho pedagógico.

Para trazer clareza sobre o assunto, a autora inicia sua exposição destacando os elementos constitutivos do currículo e adverte que, para além de mera transmissão do *saber escolar*, dele fazem parte “[...] a seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem”, e, também, se refere “[...] a métodos, procedimentos, técnicas, recursos empregados na educação escolar” (SAVIANI, 2003, p. 3). Por entendê-lo enquanto um desafio para o professor a autora explica que tanto a sua história, quanto as das disciplinas escolares destacam as “[...] trajetórias sinuosas e tumultuadas” (SAVIANI, 2003, p. 3) que envolvem a produção e a implantação de um currículo escolar.

Assim, para transformar o ensino, várias dimensões necessitam ser levadas em conta quando da sua elaboração e implementação em espaços escolares. Dentre tantas apontadas por Saviani (2003) destacamos: O que ensinar? Para que ensinar? A quem ensinar? Com quais objetivos se ensina?

Como elaborar uma base curricular não é algo que se restrinja somente às questões pedagógicas, e envolvem uma multiplicidade de relações de diversos âmbitos irrestritas à Pedagogia, a autora, com o respaldo de Sacristán, aponta para as prescrições das decisões políticas, administrativas, desenvolvimentistas e organizativas, que envolvem um currículo. Saviani (2003) considera que na maioria das vezes, nos momentos de elaboração, tais prescrições recebem maior atenção do que as ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, verdadeiro sentido do currículo. Daí a não neutralidade do documento e a necessidade de sua reelaboração prática de onde pode vir a transformação do pensamento e do plano de ação do professor. É nesse sentido que sua participação é exigida.

Diante da complexidade posta pelo tema que se discute: elaboração e implementação de currículos escolares, a autora encaminha seu texto argumentando sobre a necessidade proeminente de formações continuadas que se assentem no domínio dos fundamentos das decisões tomadas em gabinetes, por especialistas, que acontecem, sem, contudo, levar em conta a participação dos professores, na maioria das vezes postos no

final da linha, quando o assunto é o currículo escolar. Também esclarece sobre a urgente formação inicial e continuada na qual o profissional encontre

[...] fundamentação teórica sobre os diversos aspectos constituintes do desenvolvimento do processo pedagógico; domínio das concepções de currículo e suas implicações práticas; visão de conjunto do sistema educacional, diagnóstico de seus principais problemas e acesso às possibilidades de solução (SAVIANI, 2003, p.06).

Perante a explicitação da autora, é de fundamental relevância para a organização do trabalho pedagógico, que os profissionais da educação apreendam sobre as concepções de trabalho pedagógico e de escola que circundam as políticas educacionais adotadas por estados e municípios na atualidade. Elas não são neutras e carregam fundamentos que devem ser aclarados aos profissionais docentes em espaços de formação. Dessa forma, despertar-se-ia a consciência e, acabar-se-ia por entender e analisar os objetivos que se tem para a educação: os proclamados e os efetivamente realizados. Só assim se superarão as práticas educacionais atuais, que, sob a égide capitalista de produção tem na educação uma mercadoria, na qual o aligeiramento e a eficiência se configuram enquanto aspecto predominante nas formações, tanto de alunos, quanto dos próprios professores.

A ausência de textos disponíveis para serem estudados pelos professores durante o período concedido à formação continuada nesse governo levou-nos a buscar nos documentos orientadores da semana pedagógica, os elementos para respondermos ao estudo proposto. Antes, porém, há que se considerar, de forma breve, algumas questões presentes no Plano de Governo de Carlos Alberto Richa, para depois iniciarmos nossa apresentação sobre a incidência das categorias de análise na formação oferecida por esse governo.

Ao iniciar seu mandato em 2011, Carlos Alberto Richa apresentou em seu Plano de Governo uma visão de futuro que converge para a integração governo – sociedade. Para ele e seu partido político, o PSDB,

A chave do sucesso será manter um contínuo esforço de convergência e sinergia do Governo, das empresas e do terceiro setor. Um desenvolvimento dessa natureza não pode ser compreendido como ônus ao desenvolvimento econômico e ao Estado, mas como parte fundamental de uma dinâmica onde o social e o econômico interagem sistemicamente num processo de efetivo desenvolvimento integrado (PARANÁ (a), 2010, p. 25).

Nessa lógica, o executivo compactua com a premissa de tornar o Estado eficiente na forma de melhorar a gestão, cuja intenção é reduzir os gastos do Estado. Em documento oficial encontramos ser objetivado

Um governo transparente e agregador, aberto à cooperação e a pactuação de objetivos de desenvolvimento com o mercado e o terceiro setor. Só um pacto com essas características, de efetiva nova liderança poderá garantir as condições necessárias para o desenvolvimento (PARANÁ (a), 2010, p. 26).

Como a educação é fator preponderante para o desenvolvimento de uma sociedade, sua gestão encontra-se no escopo dos pressupostos anunciados pelo seu Plano de Governo. Assim, com a proposta de defender o estabelecimento de novos rumos à escola pública no estado, convertendo-a na melhor educação do país, em 2011, a SEED/Pr. inicia o período de formação continuada esclarecendo aos professores sobre a relevância da Semana Pedagógica dizendo que:

Temos na Semana Pedagógica um momento de reflexão e aprimoramento das práticas educativas. Essas práticas permeiam o cotidiano de todos os profissionais na escola e servem como uma avaliação dos instantes diversos que as desencadearam no espaço definido para a aprendizagem, ou seja, a escola. Essa se faz com hábitos que devem ser aperfeiçoados, sempre que necessário, para que tenhamos cada vez mais a qualidade no sistema escolar. É este momento no qual podemos nos relacionar e conversar com as pessoas que, muitas vezes, só cumprimentamos rapidamente, no ambiente escolar. É a hora de apresentar e discutir em conjunto, opiniões e relatos experienciados dentro das salas de aula. A integração, a motivação e o estímulo devem nortear as ideias desta Semana. Não podemos nos apresentar como meros cumpridores do horário de trabalho, mas como pessoas que buscam repassar conhecimentos, como transformadores de ações, sem jamais esquecer que a qualidade deve estar presente, pois o contexto atual exige de todos, não apenas qualidade de vida, como condições fundamentais para a inserção no mercado de trabalho. Para tanto, é necessário que usemos de toda criatividade e motivação no que se refere à efetivação das ações educativas (PARANÁ, 2011, p.4).

A retomada de palavras como criatividade, motivação e mercado de trabalho presentes no texto do documento, conforme apresentamos, indicam a intenção do governo em retornar às propostas neoliberais de gestão em todos os âmbitos do estado e às políticas educacionais estabelecidas durante os anos 1990, afinadas com os ditames dos organismos

internacionais. Essa postura do governo justifica não só a ausência de textos respaldados pela Pedagogia como a Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural como também a necessária exposição e análise das orientações da SEED/PR para as semanas pedagógicas nesse período para entendermos os rumos e as determinantes da formação continuada oferecida nesse governo.

O caderno de orientações para a semana pedagógica de 2011 se inicia com a apresentação do cronograma seguido da mensagem da superintendente da educação Sra. Meroujy Giacomassi Cavet que dá as boas-vindas aos profissionais da educação e encaminha as atividades a serem desenvolvidas pelos professores nos espaços de formação.

Para a atividade a ser realizada, a SEED/Pr. convoca os professores a se dividirem em grupos para reflexão, discussão e preenchimento de planilhas apontando as dificuldades, possibilidades e ações já realizadas sobre temas que envolvem o cotidiano escolar. Dos temas abordados fazem parte: Plano de Trabalho Docente, Livro de Registro de Classe, Avaliação, Espaços Escolares, Programas e Projetos, Hora Atividade, Ensino – Aprendizagem, Conselho de Classe, Sala de Recursos, Sala de Apoio, Instâncias Colegiadas, Livro Didático, Inclusão, Valorização dos Profissionais da Educação, Gestão Democrática, Proposta Pedagógica Curricular, Projeto Político Pedagógico, Segurança, tecnologia. Notamos que nada referente à organização do espaço escolar passa despercebido ao governo. Dessa forma, compreendemos, nessa atividade, a intenção do governo presente em seu Plano de Ação de monitorar as atividades da escola. Esses encaminhamentos sinalizam os preceitos da nova gestão determinados pela qualidade, monitoramento, divisão de responsabilidade, eficácia e eficiência, tomadas da gestão empresarial. Tessari (2015) alerta que essa foi uma prática bastante utilizada em todas as formações continuadas desse governo.

Em 2012, a superintendente da educação, ao dar as boas-vindas no início da semana pedagógica de fevereiro, retoma a perspectiva da excelência na educação e argumenta que

[...] a educação deve cumprir seu propósito, sem deixar esquecido o desenvolvimento da capacidade cognitiva e analítica dos jovens e a consciência de que se isso não for alcançado por um sistema educacional eficiente, eles terão poucas chances num mundo que cada vez mais individualiza o sistema de trabalho no qual a inclusão não depende apenas da inserção coletiva, mas também do comprometimento sério de cada um de nós enquanto dirigentes, professores, responsáveis pelo esclarecimento das necessidades que circundam as pessoas, todos os seus instantes – nos bancos das salas de aula e fora dos muros escolares (PARANÁ, 2012, p. 3).

Novamente as orientações para a formação continuada do profissional da educação caminham nas perspectivas neoliberais que circundam as relações do sistema capitalista de produção no mundo globalizado em que vivemos. As arguições presentes nos documentos nos levam a concordar com os escritos de Tessari (2015) de que

Os temas do cotidiano escolar não tiveram nenhum outro aporte teórico na discussão, tampouco no material enviado pela SEED. Os professores discutiram com seus pares de acordo com suas realidades, percebeu-se total isenção teórica da SEED nessa atividade (TESSARI, 2015, p. 130).

Conforme a autora, a SEED/Pr. encaminha a formação para a reflexão do direito do aluno em aprender, em que são consideradas a responsabilidade do professor e as ideias de que a ele basta esforçar-se, ter objetivos, querer, que o aluno aprende.

Uma outra característica a ser considerada nessa gestão, que diz respeito ao trabalho do professor e sua formação continuada, é o caráter tarefeiro e fiscalizador presente nos espaços de formação, de onde recebe atenção o Plano de Ação da Escola. Revisto praticamente em todas as semanas pedagógicas, tem como objetivo a reavaliação para o replanejamento das metas a serem cumpridas abrindo espaço para a busca de resultados satisfatórios para a educação pública no estado.

A organização de uma das atividades em 2013 foi a de os professores levantarem dois problemas da escola e suas possíveis causas em cada uma das dimensões apontadas: Distorção e Aproveitamento, Ensino e Aprendizagem, Gestão, Comunidade escolar e Infraestrutura. Na sequência elaboraram planos de ação contemplando cada uma das dimensões. Com relação a essa tarefa, Tessari (2015) destaca que

[...] os indicativos presentes no esboço da tabela apresentada fazem parte dos processos gerenciais e da lógica comercial, que prevê seus responsáveis, quantidade de materiais usados, período de aplicação, detalhamento do plano, quem faria o quê, recursos empregados, na falsa ideia de aplicabilidade de recursos advindos do Estado (TESSARI, 2015, p.153).

Em 2014, as discussões sobre Currículo e Projeto Político-Pedagógico receberam atenção a partir dos dados do Plano de Ação, e, metas foram estabelecidas com base na realidade do aluno. Assim, seu cotidiano é tomado enquanto base para elaboração do

conhecimento escolar, convertendo-se em ponto de chegada e partida das ações pedagógicas e do ensino.

Embora nesse momento a SEED/Pr., oferte o texto de Nereide Saviani e disponibilize vídeos de teóricos como Miguel Arroyo e João Luiz Gasparin, os encaminhamentos dados para a resolução das atividades restringe-se a responder questões pontuais, sem levar em consideração a bases teóricas objetivadas nas exposições dos pesquisadores.

Assim, com a pretensão de efetivar melhoria nos resultados da educação, o governo traz para a gestão educacional características presentes na gestão empresarial pautada em melhores resultados. Nesse contexto, ganha destaque uma gestão democrática, cuja prerrogativa se assenta na “[...] gestão de resultados e ausência do papel do Estado” (TESSARI, 2015, p. 147), afastando-se da concepção de gestão presente nas formações continuadas durante o governo de Roberto Requião estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares.

Dessas análises, depreendemos que temas como conteúdos/escolares, currículo, função social da escola, Pedagogia Histórico-Crítica, Plano de Trabalho Docente, Planejamento e Projeto Político Pedagógico, enfim, todas as nossas categorias de análise, foram sim destacados nas formações. No entanto, em momentos que, dependendo da ótica, conceitos são (re) significados, eles não receberam na gestão de Carlos Alberto Richa a conotação dada pela Pedagogia Histórico-Crítica e pelas Diretrizes Curriculares.

O que fica para nós evidenciado é que a lógica neoliberal orientou e orienta ainda hoje o trabalho pedagógico que “[...] se estrutura no monitoramento, responsabilização; busca pelos resultados, elevação de índices, divisão de responsabilidades, no sentido de a comunidade assumir o papel que compete ao Estado” (TESSARI, 2015, p. 148). O uso de palavras como autonomia, equidade, democracia, qualidade, igualdade, participação, tão presentes nos documentos, que, em um tempo não muito distante, expressavam a luta de professores e outros profissionais da educação por uma escola de qualidade para todos, agora, acabam por assumir o sentido demarcado pela lógica neoliberal.

Na leitura dos cadernos orientadores das semanas pedagógicas, notamos que ganham representatividade palavras como avaliação, inclusão, diversidade, EJA, Educação profissional, entre outras convergentes com a perspectiva neoliberal de educação. Nesse sentido, a centralidade da formação continuada que deveria estar nos estudos de textos que favoreçam o aprofundamento dos conhecimentos teórico-práticos sobre a Pedagogia

Histórico-Crítica é desviado para o preenchimento de tabelas com dados sobre evasão, repetência, aprovação e propostas frágeis e muitas vezes inúteis à formação.

Embora os anos 2016 e 2017 não façam parte de nossa análise, acreditamos ser importante destacar que os dias dispensados à formação foram reduzidos, caracterizando assim a formação aligeirada e esvaziada de conteúdo teórico e científico conforme determina a lógica mercadológica.

Dessa forma, concordamos com Sousa (2013) quando adverte que o Plano de Governo para a Educação de Carlos Alberto Richa coaduna com as preposições do Banco Mundial de que o obstáculo para a educação no Brasil está na forma com que os diretores e professores conduzem a gestão democrática para a educação, ao mesmo tempo que ignora o contexto social e a necessidade de financiamento indispensável para uma educação de qualidade como os governos de estados e municípios tanto anseiam. Essas prerrogativas afastam a formação continuada docente da perspectiva determinada pelas Diretrizes Curriculares.

Enquanto nas semanas pedagógicas do governo de Roberto Requião, foram disponibilizados textos cujo aporte teórico se assenta sobre as bases do materialismo histórico-dialético, referencial preconizado nas Diretrizes Curriculares e nossas categorias receberam o enfoque necessário para colocar o professor frente aos conceitos do método, no governo de Carlos Alberto Richa, não foi bem assim. Nessa gestão, os textos não estiveram presentes e as categorias de nossa análise receberam um enfoque que atende aos pressupostos do capitalismo flexível, a lógica mercadológica e aos preceitos do neoliberalismo, distanciando seus conceitos do método adotado pelo documento.

Os espaços de formação continuada de professores da rede pública de ensino em escolas, mesmo sendo ela uma instituição de educação básica, abre caminhos e possibilidades para formação cultural. Em uma sociedade como a nossa, onde a cultura, devido seu caráter instrumental, tem imposto limites à formação humana, e a “[...] a formação cultural tem-se convertido muito mais em pseudoformação” (SILVA, 2001, p. 2) os professores ganham papel de destaque. Quando o Estado articula seus planos de ações e propostas governamentais aos ditames dos organismos multilaterais assentados nos pressupostos neoliberais como o que analisamos, e, dessa forma dirige as formas de pensar e as práticas de conhecer, impede a possibilidade da “[...] auto-reflexão crítica” (SILVA, 2001, p. 3).

Assim, acontece com os professores da rede pública do Paraná que participam da formação continuada oferecida pela SEED/PR, na atualidade. A intenção de dominação e controle presente nos documentos oficiais do estado conforme apontamos tanto no Plano de Ação, quanto nos cadernos orientadores das semanas pedagógicas, impedem qualquer intenção de formação emancipadora dos profissionais da educação. A escola, de maneira geral tem reforçado esses mecanismos. A falta de conhecimento teórico científico para subsidiar uma prática pedagógica que busque a emancipação do sujeito, impedem os professores, conforme destaca Rosar (1999), de entender a ideologia por trás da tendência em curso. Gasparin (2002) nos ensina: a Educação, “[...] nunca é neutra, sempre ideológica e politicamente comprometida” (GASPARIN, 2002, p. 2). Aqui, retomamos Galuch e Sforini (2007) quando as autoras advertem que a falta de apropriação conceitual, independentemente do nível de formação “[...] resulta no esvaziamento do conteúdo da própria crítica” (GALUCH; SFORINI, 2006 p.8).

A racionalidade técnica, que tem influenciado as políticas educacionais, orienta a formação humana em todos os aspectos e seguimentos. A formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do Paraná não foge às regras dessas determinantes. A que se pensar uma formação continuada que abranja o entendimento da lógica que se impõe à organização escolar no contexto social capitalista e, possibilite através do conhecimento condições de superação, pois, como nos ensina Silva (2001): só quem pensa impõe resistência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos anos 1990, período em que chegaram ao Brasil as políticas neoliberais, a formação continuada dos profissionais da educação recebeu destaque entre as políticas públicas educacionais. Dessa maneira, reformas foram sendo administradas e implementadas em estados e municípios, atendendo à lógica racional e à ideologia que lhes dão sustentação, exprimindo seus discursos e valores.

Desse pressuposto, surgiu nossa pretensão em analisar a formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná entre os anos 2009 a 2015. Neste estado, no contexto de proliferação de políticas neoliberais para a economia, política e educação, foram elaborados dois documentos curriculares cujo referencial teórico adotado foi o materialismo histórico-dialético.

Nesse contexto, também foram reorganizados momentos priorizando a formação profissional. No Paraná, eles acontecem algumas vezes por ano, especialmente nas semanas pedagógicas, que ocorrem uma em cada semestre do ano letivo. Assim, são os textos disponibilizados para os estudos dos profissionais da educação as fontes de nossa pesquisa.

Com este estudo, buscamos compreender a realidade histórica da educação básica paranaense por meio das análises dos conteúdos dos textos oferecidos pela SEED/Pr., para os cursos de formação de professores da rede pública do estado. Problematicamos esses textos a fim de verificar em que medida oportunizam uma formação continuada docente condizente com o referencial preconizado pelos documentos orientadores das práticas pedagógicas como são as Diretrizes Curriculares.

Concomitante à responsabilidade social atribuída à nossa pesquisa, entendemos que ela deve contextualizar os aspectos históricos, que, num passado não muito distante, sugestionam, influenciam e determinam o presente. Por isso a busca política, social, econômica e educacional no Brasil e no Paraná, apontadas no primeiro capítulo.

Os estudos realizados nos levaram a compreender que no contexto de democratização pós-ditadura militar, nos anos finais da década de 1980, surgiram novos horizontes político-sociais em nosso país. Dada à importância que a educação tem nas e para as questões sociais, elas acabam por influenciar diretamente as escolares. Neste contexto, duas significativas contribuições pedagógicas foram gestadas à luz do materialismo histórico-dialético: a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, de José Carlos

Libâneo e a Pedagogia Histórico-Crítica, de Demerval Saviani. Ambas têm como premissa superar as concepções tradicionais, escolanovistas e tecnicistas de educação que vigoraram e, bem provável, ainda vigorem na atualidade.

Assim, nesse momento de readequação política, e de cenário favorável à oposição em todo território nacional, o PMDB, com lideranças de esquerda e intenções progressistas, assumiu o poder no estado do Paraná, mantendo-se nele por três mandatos consecutivos nos governos de José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião. É interessante ressaltar que, em todos os momentos de novos pleitos eleitorais, os candidatos tinham, como argumentos de convencimento do eleitor, a superação das políticas governamentais anteriores. Esse fator sempre acaba por influenciar as questões que envolvem o trabalho pedagógico e trazem implicações sobre as políticas de formação docente do estado.

José Richa, que esteve no poder entre 1983 e 1986, iniciou o mandato apresentando seu compromisso com uma escola aberta e democrática, na qual os professores deveriam empenhar-se em disponibilizar o conhecimento científico como parte integrante do patrimônio cultural da humanidade, até então garantido somente aos alunos das classes privilegiadas. Essa postura do governo se constituiu no prenúncio da adoção da Pedagogia Histórico-Crítica como pedagogia oficial do estado e do materialismo histórico-dialético como fundamento de novas propostas para ensino público.

Em 1987 chegou ao poder o Sr. Álvaro Dias (1987-1990). Em sua gestão foi elaborado o Currículo Básico para as Escolas Públicas do Estado do Paraná, documento cujo referencial teórico é o materialismo histórico-dialético, subsidiado pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural. A leitura que fizemos do documento permitiu-nos afirmar que o conceito de Currículo presente no Currículo Básico é o mesmo apresentado por Demerval Saviani, autor da Pedagogia Histórico-Crítica. Terminada a sua organização, foi entregue às escolas públicas somente em 1991, ano em que um novo governador assumiu o poder no estado.

Seu sucessor, o Sr. Roberto Requião (1990 – 1994), embora também fosse do PMDB, não investiu na aplicação do Currículo Básico nas escolas públicas do estado. Vários fatores contribuíram para isso. O primeiro é evidenciado quando a Secretaria de Estado da Educação orientou a elaboração de projetos político-pedagógicos com ênfase às necessidades locais e suas peculiaridades culturais, afastando o trabalho pedagógico e as práticas escolares da ênfase na socialização dos conhecimentos científicos presentes nas disciplinas escolares, como defende a Pedagogia Histórico-Crítica e, conseqüentemente, o

Currículo Básico de 1990. O segundo é a falta de investimento em formação continuada de professores com base nas concepções presentes no documento. A esse respeito, Hidalgo, Mello e Sapelli (2010) explicam que “[...] na prática, entretanto, não ocorreram avanços significativos, especialmente por que foram poucos os momentos de formação continuada que contribuíram para sua consolidação” (HIDALGO, MELLO e SAPELLI, 2010 p.26). Essas medidas, entre outras adotadas pelo governo, iniciaram o ajuste do estado do Paraná nas perspectivas neoliberais, as quais foram acentuadas por seu sucessor.

Com o compromisso de empreender a “excelência na educação” assume o poder o Sr. Jaime Lerner. Seus projetos e políticas públicas educacionais se alinharam aos ditames dos organismos e agências internacionais e ao neoliberalismo, defendendo reformas educacionais como estratégia para a inserção no mundo globalizado, como determinavam as políticas nacionais do momento. Nas escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais ganharam espaço enquanto proposta pedagógica e passaram a vigorar como documento orientador de práticas pedagógicas. Desse modo, as políticas para formação continuada dos professores, nesse governo, trouxeram para o campo pedagógico as experiências formativas de organizações empresariais (Gentili, 1998).

De volta ao poder em 2003, Roberto Requião (2003-2010), anunciou a ruptura com a perspectiva neoliberal de educação do governo anterior e a pretensa elaboração de novas propostas curriculares para as escolas públicas do estado. Então, voltaram a ser discutidos, nos espaços escolares, e em períodos de formação profissional, os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que elas seriam assumidas novamente enquanto referencial teórico no novo documento.

Por isso, no segundo capítulo expusemos aspectos relevantes dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica; buscamos, em autores que defendem uma perspectiva crítica para o Currículo, o seu conceito, para chegarmos ao denominador comum sobre o conceito adotado em ambos os documentos comparados: o Currículo Básico de 1990 e as Diretrizes Curriculares de 2008, e entendê-los no contexto escolar, onde o ensino estava comprometido com a socialização dos conhecimentos sócio-históricos, conforme prescreve o referencial adotado.

A leitura minuciosa de ambos os documentos, a busca por entender as bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica e o detalhamento do método da análise de conteúdo exposto na primeira seção do terceiro capítulo, possibilitou tornar mais compreensível a análise dos conteúdos dos textos de formação. Dessa forma,

evidenciamos que o Currículo Básico apresenta como perspectiva teórica central o materialismo histórico-dialético, uma vez que defende o conhecimento como uma produção social e histórica. Hidalgo, Mello e Sapelli (2010) destacam que no Currículo Básico,

As relações de produção são apresentadas como resultante da produção da existência pelo trabalho e concebidas como estruturais, ou seja, com a base do arcabouço social. Nessa perspectiva, compreende-se que o conhecimento é produzido de forma associada ao trabalho, concebido, portanto, como um processo histórico, construído socialmente e intrínseco à humanização (HIDALGO, MELLO e SAPELLI, 2010 p. 38).

Assim, estabeleceu-se como função social da escola a responsabilidade pela transmissão/assimilação do conhecimento produzido/elaborado pela humanidade, ao mesmo tempo em que os conteúdos das diversas disciplinas deviam estar relacionados às dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais vivenciadas pelos alunos, conforme determina o referencial teórico proposto.

As Diretrizes Curriculares, embora em algumas disciplinas apresentem um certo ecletismo teórico, e, por isso, não podemos afirmar que deram continuidade ao Currículo Básico da forma em que foi exposto, trazem sim, como perspectiva teórica o materialismo histórico-dialético.

Dessas considerações, entendemos que a formação oferecida pelo estado deveria estar em consonância com os pressupostos anunciados.

Das leituras, e depois das análises dos conteúdos dos textos disponibilizados durante os dois anos em que o Sr. Roberto Requião esteve no poder (2009 e 2010), podemos inferir que a Secretaria de Estado da Educação ofereceu uma formação continuada aos professores da educação básica do estado condizente e coerente com o pressuposto teórico-metodológico adotado.

Os textos tomados para a análise atendem ao referencial teórico. Neles estão abordadas questões históricas; trazem conceitos; ideias cujas referências teóricas são a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural; seus autores e referências tomam o materialismo histórico-dialético para contextualizar e explicar as questões educacionais desde as décadas finais do século XX e as iniciais do século XXI e suas relações com as demandas sociais em questão. Sobre essa questão, Saviani (2003), ao abordar a dialética como referencial para o método, destaca que “[...] trata-se de uma

dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (SAVIANI, 2003, p. 141). Assim, os autores dos textos encaminham suas discussões e debates pautados na perspectiva crítica, considerando sempre as influências culturais, políticas, econômicas e sociais repercutidas no contexto escolar e analisam criticamente o modelo de sociedade na qual a escola está inserida.

O respaldo que encontramos para fazermos tais afirmações encontram-se na seção 3.3 de nosso segundo capítulo. Nela abordamos detalhadamente as concepções presentes no documento que se estabelecem enquanto base de organização da prática pedagógica para as escolas públicas do estado. A primeira preocupação apontada pelas Diretrizes Curriculares de 2008 é a necessidade de discussões sobre o papel da escola pública na sociedade que se quer formar. Avaliando que cada sujeito é fruto de seu tempo histórico e que a formação a ele oferecida contribuirá para estabelecer o lugar que ocupará na sociedade, o documento defende que a função social da escola é de transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Esclarecendo sobre a concepção de currículo adotada, as Diretrizes Curriculares tomam por referência o teórico José Gimeno Sacristán para afirmar que não se trata de um documento escrito com uma lista de conteúdos para os professores trabalharem com seus alunos. Dessa advertência, o documento encaminha sua proposta para o entendimento do caráter político de um currículo escolar e, assim, adota “o currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas” (PARANÁ, 2008, p. 19). Nessa perspectiva, os conteúdos curriculares são destacados de forma significativa para o desenvolvimento humano do educando. O documento também enfatiza a importância da participação dos professores em estudos que os levem a entender a história da produção do conhecimento de suas disciplinas, metodologias e determinantes políticas, sociais, econômicas, ideológicas entre outras que circundam o trabalho pedagógico. Dessas condicionantes, os professores organizam tanto o Projeto Político Pedagógico quanto seus planos de trabalho docente.

Barros e Franco (2014) destacam a importância de uma formação profissional docente nesses moldes, para que haja “[...] a compreensão, por parte do futuro professor, das implicações sociais e pessoais que a profissão-docente exerce na sociedade capitalista. Diante disso, avalia-se que o trabalho educativo favorece o desenvolvimento humano dos sujeitos envolvidos, rumo à desalienação” (BARROS; FRANCO, 2014, p. 248-249). Todas

as questões destacadas aqui estão presentes nos conteúdos dos textos analisados oferecidos durante o governo de Roberto Requião.

Neles, temas relevantes para a organização do ensino como: conteúdos curriculares, currículo, função social da escola, gestão democrática, Pedagogia Histórico-Crítica, plano de trabalho docente, projeto político-pedagógico, nossas categorias de análises e seus conceitos, demonstraram estar em consonância com esse referencial. Nos textos analisados nessa gestão, isso aparece na maioria dos textos, mesmo que, em algumas vezes, de forma implícita.

Eles apresentam concepções de mundo, homem, sociedade, conhecimento, educação, escola, ensino, aprendizagem e de função social da escola pública como promotora do acesso ao saber científico, filosófico e artístico com vistas ao processo de humanização e transformação da realidade social, conforme preconiza o materialismo histórico-dialético.

Na atual gestão, a do Sr. Carlos Alberto Richa, na qual estão em vigor as Diretrizes Curriculares, não podemos afirmar que a formação continuada segue na mesma perspectiva teórica do governo anterior. No levantamento das fontes, observamos um considerável esvaziamento de textos disponibilizados para estudos, motivo pelo qual tivemos que nos debruçar sobre os cadernos de orientações das semanas pedagógicas, para podermos dar sequência à nossa pesquisa. A partir das leituras dos documentos, podemos considerar que foram retomadas as concepções neoliberais de gestão, e, por isso, não escapam delas as educacionais. A política de formação continuada tomou outro rumo.

O caráter tarefeiro atribuído aos professores, no atual governo de Carlos Alberto Richa, contribui, em boa medida, tanto para o esvaziamento teórico, quanto para a impossibilidade de reflexão sobre a própria prática. Como o materialismo histórico-dialético é um referencial metodológico que destaca sobremaneira o vínculo entre teoria e prática, a formação oferecida pelo Estado, afasta-se dos pressupostos direcionados pelas Diretrizes Curriculares. Assim, consideramos que o trabalho pedagógico realizado no interior das escolas é hoje, “[...] reflexo da sociedade capitalista contemporânea, em que a mesma alienação produzida pelas relações de trabalho é reproduzida nas relações estabelecidas no interior da escola” (BARROS; FRANCO, 2014, p. 247). Frigotto (2003) nos adverte que essa formação “[...] trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (FRIGOTTO, 2003, p. 26). Os

anseios políticos, sociais e econômicos determinam, ou ao menos condicionam, as concepções educacionais que orientam aspectos da formação humana.

Temas como nossas categorias de análise foram tomados em momentos de formação durante o governo de Carlos Alberto Richa. Todavia, eles não receberam a intensidade e a intencionalidade necessárias para um fazer pedagógico com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos educandos. Seu “novo jeito de governar”, que se estabeleceu com a proximidade das políticas neoliberais atinentes à lógica do mercado, encaminham as políticas educacionais de seu governo. Dessa forma, as orientações dadas nas semanas pedagógicas refutam a perspectiva de formação necessária para uma organização do ensino como pretendem as Diretrizes Curriculares e seus referenciais pedagógicos, afastando os professores da compreensão sobre o método em que se baseia o documento.

Das considerações que abordamos, fica para nós evidente que a formação dos alunos é direcionada pela formação de seus professores. E, como formação humana é algo complexo, entendemos que uma pesquisa com esse tema não se encerra em si mesma. Por isso, apontamos algumas indagações e questionamentos que oferecem possibilidades de amplitude dos temas pesquisados e oportunidades de ir adiante, especialmente em relação à formação continuada de professores. Assim, destacamos os seguintes desafios: o que pensam e dizem os professores da rede pública de ensino do Paraná sobre a formação continuada oferecida pelo Estado? Essa formação oferece aos professores consciência política de suas ações? Qual a prática sugerida pela formação oferecida?

A formação exerce papel relevante sobre os indivíduos. No processo dialético, formação e desenvolvimento humano estão imbricados, um não acontece sem o outro. Por isso, julgamos necessário que os professores recebam uma formação continuada que favoreça a compreensão do contexto histórico em que estão inseridos para que tenham a oportunidade de estabelecer conexões entre a teoria e a prática, e, dessa forma, recuperem o significado social e o sentido pessoal de seu trabalho em vista da possibilidade de emancipação humana.

A preparação de profissionais da educação comprometidos com o estabelecimento de uma sociedade melhor está relacionada à prática pedagógica. Antes de ensinar, é necessário, que o professor seja um profissional crítico, que tenha conhecimento da realidade social, dos conhecimentos científicos de sua disciplina e de conhecimentos pedagógicos para empreender o ensino. Só assim ele pode oferecer subsídios para que seus

alunos rompam com concepções de homem, conhecimento, mundo, e de sociedade tão imediatista como a nossa. Dessa forma, conseguiremos desenvolver um ensino no qual a sociedade, seus limites e possibilidades possam ser tomados como ponto de chegada e de partida do conhecimento.

FONTES

BENTO, Karla Lúcia; LONGHI, Simone Raquel Pagel. Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva. In: **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**. Vol 3, nº 9 – jul-dez. 2006.

FUSARI, José Cherchi. **O Planejamento do Trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000155&pid=S0103>. Acesso em: 15 janeiro 2017

DUARTE, Newton. Pela Superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. In: **IV Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares**. Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo>. Acesso em: 15 janeiro 2017

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade?** Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/.../946>>. Acesso em: 15 janeiro 2017

A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Editora: Vozes. Petrópolis, 1998.

PRADO, Guilherme de Val Toledo. **Planejamento educacional: tirando o projeto político pedagógico da gaveta**. Texto da palestra proferida no Fórum de Diretores da PUCCAMP. 2002.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 69. Dezembro de 1999.

SAVIANI, Nereide. **O Currículo enquanto desafio para o professor**. Disponível em: <files.educar-e-uma-arte.webnode.com/.../Currículo%20-%20Um%20grande%20desafi>. Acesso em: 15 janeiro 2017

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade. In: **Educar**. Editora da UFPR. Curitiba, n. 17, p. 111 – 123, 2001.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Democratização da gestão educacional**. Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/.../democratizacao_gestao_educacional.pdf>. Acesso em: 15 janeiro 2017

TAQUES, Mariana F. et al. **O papel do pedagogo na gestão educacional: possibilidades de mediação do currículo.** Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/.../papel_pedagogo_gestao_seed.pdf>. Acesso em: 15 janeiro 2017

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: **Educação e Sociedade.** Vol 28, nº 101. set/dez. Campinas. 2007.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Teoria da Semicultura. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. **Educação e Sociedade**. Campinas: Papirus, 1996 (ano VII, n.56, p. 388-411, Dezembro).

ARANALDE, Michel Maya. Reflexões sobre os sistemas categoriais de Aristóteles, Kant e Ranganathan. **Revista Ibict - Ci. Inf.**, Brasília, v. 38. n.º 1, p. 86-108, Jan/Abr, 2009. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1257/1435>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

ARIAS, Valéria. **A construção política do Plano Estadual de Educação do Paraná na gestão 2003-2006**: controvérsias acerca do processo democrático no espectro do estado contemporâneo. Curitiba, 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Introdução às Diretrizes Curriculares**. Curitiba: SEED, 2004.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica no estado Paraná (1983-1994)**: legitimação, resistência e contradição. 2007. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

BARROS, Marta Silene Ferreira; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Formação de professores: uma análise dialética materialista como base da prática educacional. In: **III Jornada de didática: desafios para a docência e III Seminário de Pesquisa do CEMAD**. Disponível em www.uel.br/.../FORMACAO%20DE%20PROFESSORES%20UMA%20ANALISE%20. Acesso em: 30 outubro 2017

BRASIL. **Lei n.º 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Bases**. 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Ministério de Educação e Cultura. Brasília/DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3.^a ed. Brasília/DF: MEC/SEF, 2008.

BREMER, Maria Aparecida de Souza. **Propostas curriculares do Paraná**: dos conteúdos aos conteúdos estruturantes passando pelas competências. Curitiba, PR: SEED, 2007. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/987-2.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BUENO, Eduardo. **Cinco séculos de um país em construção**: Brasil uma história. 2.^a reimpressão. São Paulo: Leya, 2013.

CAMOTTI, Elieti dos Santos. **As universidades estaduais paranaenses e o governo Lerner (1995-1998 e 1999-2002)**: Políticas públicas, privatismo e resistência. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2006.

CERRI, Luís Fernando. Documento preliminar das diretrizes curriculares estaduais para o Ensino Fundamental-História: um processo de construção coletiva. In: **Simpósio Nacional de História**, 23. 2005, Londrina, PR. Anais... Londrina, PR, Universidade Estadual de Londrina, 2005, p. 1-8. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/lfcronos/texhistdces.html>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. O governo de João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. In: **Tempo**, vol. 14, n.º 28, Niteroi, June, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tem/v14n28/a06v1428.pdf> >. Acesso em: 30 jun. 2017.

DUARTE, Luzia Franco e VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Análise das políticas de formação continuada no Estado do Paraná (2003 – 2010): algumas preposições. In: **IX ANPED Sul 2012**. Disponível em <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/3150/176>>. Acesso em: 31 out. 2017.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”** - crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4.^a ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos de 1980 e 1990: A relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (Org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3.^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5.^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 7.^a ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3.^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FURLANETE, Karina Lane Viane Ramalho de Sá; SANTOS, Silvia Alves dos. A precarização da formação continuada de professores da educação básica do Paraná. In: **ANAIS DA XIV JORNADA DO HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa**. UNIOESTE – FOZ DO IGUAÇU-PR. ISSN: 2177-8892, 2017. Disponível em <<http://midas.unioeste.br/sgev/eventos/463/downloadArquivo/20228>>. Acesso em: 21 outubro 2017

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta. Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. In: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C.. (Org.). **Diversidade Cultural: políticas e práticas educacionais**. Maringá: EDUEM, vol. 01, 2012, p. 95-116.

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt e SCHNECKENBERG, Maria. Percurso histórico das políticas de formação continuada paranaense: características e experiências de 1999 – 2006. In: **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 1, p. 81 – 107, 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9741>>. Acesso em: 31 out. 2017.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GASPARIN, João Luiz. **A construção dos conceitos científicos em sala de aula**. Disponível em: <[ead.bauru.sp.gov.br/.../A%20construção%20dos%20conceitos%20científicos%20em%](http://ead.bauru.sp.gov.br/.../A%20construção%20dos%20conceitos%20científicos%20em%20)>. Acesso em: 18 set 2017

GENTILI, Pablo. A complexidade do óbvio: A privatização e seus significados no campo educacional. In: SILVA, Luís Heron (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 320-339.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985**. 2.^a ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI JR, Paulo. A evolução das ideias pedagógicas no Brasil republicano. São Paulo. **Cad. de Pesquisa**, fev. de 1987, p. 28-37. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1231/1235>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

GOMES, Fábio Augusto. Currículo e Filosofia: o que pretendem as Diretrizes com a criação de conceitos? In: HIDALGO, Ângela Maria; MELLO, Claudio; SAPANELLI, Marlene Lúcia Siebert. **Pluralismo metodológico nas Diretrizes Curriculares do Paraná**. Guarapuava, PR: ABEU – Unicentro, 2010.

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. **Autonomia da escola e neoliberalismo: Estado e escola pública**. (Tese de Doutorado). São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Trad. Atílio Bruneta. 4.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 20.^a ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

HIDALGO, Ângela Maria; MELLO, Claudio; SAPANELLI, Marlene Lúcia Siebert. Fundamentos das orientações curriculares no Paraná: do Currículo Básico às atuais Diretrizes Curriculares. In: HIDALGO, Ângela Maria; MELLO, Claudio; SAPANELLI, Marlene Lúcia Siebert. **Pluralismo metodológico nas Diretrizes Curriculares do Paraná**. Guarapuava, PR: ABEU – Unicentro, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LEME, Alessandro André. Neoliberalismo, Globalização e reformas do Estado: reflexões acerca da temática. **Barbaroi**, n.º 32, Santa Cruz do Sul. Junho 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000100008. Acesso em: 22 jun. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.º 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3572/pdf.4>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. Apresentação: Globalização, pós-modernidade e educação In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Globalização, pós modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3.^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAINARDES, Jefferson. **Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade.** (Avaliação do CBA no Município de Ponta Grossa- PR). 239f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

MARX, Karl. **Capital:** Crítica da economia política. Vol. I, Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Moraes, 1984.

MASHIBA, Glaciane Cristica Xavier; SERCONEK, Giselda Secilia; MENESES, Maria Christine Berdusco. O processo histórico da Pedagogia Histórico Crítica: Gênese, Desenvolvimento e Organização Didático-Metodológica. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”** – Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, jul.-dez. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 5.ª ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de Financiamento e Gestão da Educação Básica (1990-2010):** os casos Brasil e Portugal. 2012. 357f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

NADAL, Beatriz Gomes. **Política Educacional Paranaense para formação de professores: um olhar a luz dos textos políticos.** Artigo apresentado Simpósio em 2007. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/47.pdf>. Acesso em: 10/05/2017

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

NODA, Marisa. **A elaboração das diretrizes curriculares da educação Básica do Estado do Paraná - História:** uma análise sobre a participação dos professores. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

PARANÁ. **Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná.** Curitiba, 2003. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/def/pdf/curriculo_basico_escola_pub_pr.pdf>. Acesso em: fev.2016.

PARANÁ. **Reorganização da escola pública:** proposta preliminar de trabalho. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de 1º grau. Curitiba, PR: SEED/DEPG, 1987a.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico: 1987 – 1990**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, PR: SEED, 1987b.

PARANÁ. **Programa estratégico para o ensino de 1º grau com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, PR: SEED, 1992.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, PR: SEED, 2008.

PARANÁ. **Desafios educacionais contemporâneos e o currículo escolar**. Semana Pedagógica de Julho de 2008. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. **Plano de Metas 2011 – 2014 – Beto Richa**. Carlos Alberto Richa. 2010. Disponível em: <www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/.../planodegoverno_web.pdf>. Acesso em: 20/12/2017

PARRA, Silvia. **O processo de conversão da ideia de projeto político pedagógico em política educacional pública no estado do Paraná (1983-2002)**. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. 235f. Tese de Doutorado. Franca, SP: UNESP, 2008, p. 235.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ROCHA, Vanessa Camargo. **Tempos de Superação para Educação Paranaense: Uma leitura do discurso oficial a partir dos documentos orientadores das Semanas Pedagógicas**. Dissertação. 154f. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. 2011 Disponível em <www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/.../2011 - ROCHA Vanessa Camargo.pdf>. Acesso em: 25 jan.2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.^a ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SAINT-GEORGES, Pierre de. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In: ALBARELLO, Luc et al. **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa, PT: Gradiva Publicações Ltda., p. 15-47, 1997.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolpho. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977.

SANFELICE, José Luis. **Movimento estudantil – a UNE na resistência ao golpe de 64**. São Paulo: Cortez, 1986.

SANFELICE, José Luiz. Reformas do Estado e da Educação no Brasil de FHC. **Educação. Sociedade.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1391-1398, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a15v2485.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferreti, Celso J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 151-168.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14ª edição. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002. Coleção educação contemporânea.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.º 2, p. 427-446, jan., 2005. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução à teoria do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa; TAVARES de MELO, Marcelo Soares, SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento de dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. In: **Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, julho/setembro de 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/11546/10008>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

SOUSA, Silmara Eliane. **A Gestão Educacional no Paraná 2011-2013**. Dissertação – Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2013.

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

TAVARES, Tais Moura. **Gestão pública do sistema de ensino no Paraná (1995-2002)**. 161f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

TEFELLI, Fabiola Carla Andretta. Currículo e conhecimento escolar: uma reflexão sobre algumas relações teóricas e práticas. In: **PERSPECTIVA**, Erechim. v. 37, n.º 140, p. 93-102, dezembro/2013. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_376.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2017.

TESSARI, Elisabete Valdira Sousa. **A Formação continuada nas semanas pedagógicas de fevereiro no período 2007-2013 no Estado do Paraná**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel, PR, 2015.

VEIGA, Ilma Passos (coord.). **Repensando a Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n.º 151, p. 190-202. Jan-Mar, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742014000100010&script=sci_abstract>. Acesso em: 24 abr. 2017.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. 163fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.