

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

**EDUCAÇÃO: O BRASIL E O ESTADO DO PARANÁ ENTRE OS ANOS DE 1960 E
2010**

LUCI MARA MIRANDOLA

**CASCABEL, PR
2014**

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

**EDUCAÇÃO: O BRASIL E O ESTADO DO PARANÁ ENTRE OS ANOS DE 1960 E
2010**

LUCI MARA MIRANDOLA

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

Orientador: Prof. Dr. Paulino José Orso

**CASCADEL, PR
2014**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M672e

Mirandola, Luci Mara

Educação: o Brasil e o Estado do Paraná entre os anos de 1960 e 2010. /
Luci Mara Mirandola.— Cascavel, 2014.
194 p.

Orientador: Prof. Dr. Paulino José Orso

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Educação - História. 2. Paraná. 3. Democracia. I. Universidade
Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 370.98162

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

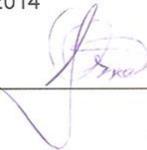
EDUCAÇÃO: O BRASIL E O ESTADO DO PARANÁ ENTRE OS ANOS DE
1960 E 2010

Autora: Luci Mara Mirandola

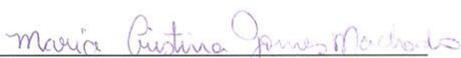
Orientador: Paulino José Orso

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Luci Mara Mirandola, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.
Data: 15/08/2014

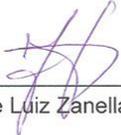
Assinatura:
(orientador)



COMISSÃO JULGADORA:



Prof. Dra. Maria Cristina Gomes Machado



Prof. Dr. José Luiz Zanella

Elogio do Revolucionário

*Quando aumenta a repressão, muitos
desanimam. Mas a coragem dele aumenta.*

*Organiza sua luta pelo salário, pelo pão
e pela conquista do poder.*

Interroga a propriedade:

De onde vens?

Pergunta a cada idéia:

Serves a quem?

Ali onde todos calam, ele fala

*E onde reina a opressão e se acusa o destino,
ele cita os nomes.*

*À mesa onde ele se senta
se senta a insatisfação.*

À comida sabe mal e a sala se torna estreita.

*Aonde o vai a revolta
e de onde o expulsam
persiste a agitação.*

Bertolt Brecht

Dedico este trabalho de pesquisa ao Senhor e à minha família: Bruna, Flávia, Fernando, Isis e Liara, pelo respeito e compreensão nos momentos em que precisei contar com a colaboração deles!

AGRADECIMENTOS

Muito obrigada à “dona” Enedina, uma mulher a frente de seu tempo, mãe e incentivadora, “seu” Laurindo, um teimoso e atento *crítico* da política brasileira. Obrigada à Lígia, educadora em essência e Luciano irmão e amigo.

Agradeço ao professor Paulino, pela competência, seriedade e paciência, por acreditar no meu trabalho e mostrar-me os caminhos gratificantes da pesquisa e do conhecimento.

Meus sinceros agradecimentos ao professor José Luiz Zanella, que na sua simplicidade, no curso de pedagogia, turma de 1999, nos mostrou que havia outro caminho a percorrer, e ao longo desse caminho foi nos apresentando Karl Marx, a dialética e o materialismo histórico.

Aos professores do programa de mestrado, mais que mestres foram amigos e incentivadores, à professora Maria Cristina, pela sua delicadeza, respeito e humildade.

Aos amigos que fiz nesse período e que guardarei no coração: Andressa, André, Andréia, Carina, Celso, Eliane, Gilson, José, Juliana, Marli, Queila, Sílvia, Vantielen.

Muito obrigada à Sandra Tonidandel, pelo exemplo, pela persistência e incentivo, principalmente por me mostrar que cada página escrita consistia em uma vitória!

Às amigas de longa data, no qual juntos aprendemos que nada deve parecer natural e nada deve ser impossível de mudar: Alexandra Baczinski, Edna Mocelin e Raquel Quadros.

Meus sinceros agradecimentos a todos os professores do Colégio Estadual Léo Flach de Francisco Beltrão, à Nicéia, Lauri, Sônia, Tita e Alcione, companheiros que acreditam na educação para as classes populares como instrumento de emancipação.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma investigação documental e bibliográfica que tem por objetivo analisar a história da educação escolar no Brasil e no estado do Paraná, entre as décadas de 1960 a 2010. A pesquisa se ocupou do contexto histórico e da educação, a partir da década de 1960, por entender o significado do Estado autoritário e seus resquícios antidemocráticos para a educação. Também se constitui objeto de investigação a década de 1980, que, marcada pela emergência a crítica aos governos militares, expressou os ideais democráticos da sociedade, por intermédio de movimentos sociais, lutas populares e do multipartidarismo - década fértil para a produção educacional em que a Pedagogia Histórico-Crítica emerge como uma proposta educacional pensada coletivamente por intelectuais brasileiros, referenciada nos pressupostos marxistas. Na sequência, analisamos as transformações ocorridas na década de 1990, implementadas sob a influência da ideologia neoliberal em que predominou a desregulamentação econômica e a reforma do Estado, resultando em um sistema educacional redefinido e orientado por organismos internacionais para atender à demanda do mercado e de modo a formar o novo trabalhador. Nesse cenário, em 2002, enquanto é eleito o primeiro presidente da República pelo Partido dos Trabalhadores, no Paraná, depois do Governo Lerner, Roberto Requião de Mello e Silva é reeleito para o governo do Estado pelo PMDB. Tanto Lula como Requião, fizeram campanhas se comprometendo com as classes populares. Contudo ao se analisar a educação articulada à totalidade histórica desse período, constatou-se que ela, mais do que transformar a realidade social, acabou contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais e a superexploração do trabalho, alicerçadas no projeto hegemônico do capital.

Palavras-chave: História da educação. Educação paranaense. Democracia. Sociedade.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a documentary and bibliographic research that aims to analyze the History of Education in Brazil and in the state of Paraná, between the decades 1960s and 2010. The research deals with the historical context and education from the decade of 1960 to understand the meaning of the authoritarian state and its undemocratic remains for education. It is also under investigation the 1980s, which marked the emergence of criticism of military governments, expressed the democratic ideals of society, through social movements and popular struggles of the multiparty system - fertile decade for educational production in which the Historical-Critical pedagogy emerges as a proposal collectively designed by Brazilian intellectuals, referenced in Marxist assumptions. Following, we analyze the changes occurring in the 1990s, implemented under the influence of neoliberal ideology that prevailed in economic deregulation and reform of the State, resulting in a redefined educational system and guided by International Organizations to meet the market demands and form the new worker. In this scenario, in 2002, it was elected the first President of the Workers' Party and, in the same year, in Paraná, Roberto Requião de Mello e Silva was re-elected to the state government for the PMDB, both with rhetoric aimed at the popular classes. However, when analyzing Education articulated to the historical totality of that period, it was found that it, rather than transform social reality, eventually contributed to the reproduction of social inequality and the exploitation of labor, basis of hegemonic project in the capital.

Keywords: History of education. Historical-Critical Pedagogy. Paraná education. Democracy. Society.

LISTA DE SIGLAS

ABI - Associação Brasileira de Imprensa
ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
AI - Ato Institucional
ANDE - Associação Nacional de Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
APE/CG - Assessoria de Política Educacional/ Coordenação Geral
APMF - Associação de Pais, Mestres e Funcionários
APMP - Associação do Pessoal do Magistério do Paraná.
APP/Sindicato - Associação dos Professores Paranaenses
ARENA - Aliança Renovadora Nacional
ASSOESTE - Associação de Educação do Oeste do Paraná.
BID - Banco Interamericano do Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BNDES - Banco Nacional do Desenvolvimento
BOVESPA - Bolsa de Valores de São Paulo
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CADEP - Coordenadoria de Apoio a Diretores e Pedagogos
CAED/PT - Comissão de Assuntos Educacionais do Partido dos Trabalhadores
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA - Ciclo Básico de Alfabetização
CBE - Confederação Brasileira de Educação
CEBRAP - Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEDES - Centro de Estudos da Educação e Sociedade
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina
CETEPAR - Centro de Excelência e Tecnologia do Paraná
CFE - Conselho Federal de Educação
CGE – Coordenadoria Geral da Educação
CIAC - Centro Integral de Atendimento à Criança
CLT - Consolidação das Leis do trabalho
CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional dos Estudantes
CNI - Confederação Nacional da Indústria
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNT - Conferência Nacional do Trabalho
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNTI - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Indústria
CONCLAT - Congresso Nacional da Classe Trabalhadora
CONCUT - Congresso da Central Única dos Trabalhadores
CONSEB - Conselho Nacional dos Secretários de Educação do Brasil
CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação.
CPOR – Centro de Preparação de Oficiais de Reserva
CUT - Central Única dos Trabalhadores
DAU - Departamento de Assuntos Universitários
DCE - Diretrizes Curriculares Estaduais
DEB - Departamento de Educação Básica
DEE - Departamento de Educação Especial
DEF - Departamento de Ensino Fundamental
DEI - Departamento de Ensino Infantil
DEJA - Departamento de Jovens e Adultos
DEM - Departamento de Ensino Médio
DEP - Departamento de Educação Profissional
DEPG – Departamento de Ensino de Primeiro Grau.
DESEP - Departamento Estadual Social Econômico e Político
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMBAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná
EMBRAFILM - Empresa Brasileira de Filmes
END - Estratégia Nacional de Defesa
EUA - Estados Unidos da América
FACINOR – Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná.
FERA - Festival Arte da Rede Estudantil
FGTS - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI- Fundo Monetário Internacional
FPDEP - Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública

FUNARTE - Fundação Nacional da Arte
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEPAR - Fundação de Educação Paranaense
GT - Grupo de Trabalho
GTR - Grupo de Trabalho em Rede
IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviço
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEDI - Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial
IES - Instituto de Educação Superior
INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES - Instituto de Pesquisa e Estudo Sociais
JOC - Juventude Operária Católica
LDB - Lei de diretrizes e Bases
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSE - Lei e Sistema Estadual de Ensino
MDB - Movimento Democrático Brasileiro
MEC - Ministério de Educação e Cultura
MERCOSUL- Mercado Comum do Sul
MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terras
NAFTA - North American Free Agreement
NRE - Núcleo Regional de Educação
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OMC - Organização Mundial do Comércio
ONG - Organização Não Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAEG - Programa de Ação Econômica do Governo
PASEP - Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PC - Partido Comunista
PCB - Partido Comunista Brasileiro

PC do B - Partido Comunista do Brasil
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional
PEC - Programa de Enriquecimento Curricular
PEE - Plano Estadual de Educação
PDS - Partido Democrático Social
PDT - Partido Democrático Trabalhista
PFL - Partido da Frente Liberal
PHC - Pedagogia Histórico-Crítica
PI - Projeto Interdisciplinar
PIB - Produto Interno Bruto
PIS - Programa de Integração Social
PL - Partido Liberal
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMN - Partido da Mobilização Nacional
PNAC - Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNB - Produto Nacional Bruto
PNBE - Pensamento Nacional das Bases Empresariais
PND - Plano Nacional do Desenvolvimento
PNE - Plano Nacional de Educação
POVO - Policiamento Ostensivo Volante
PP - Partido Progressista
PPB - Partido Progressista Brasileiro
PPC - Proposta Pedagógica Curricular
PQE - Programa de Qualidade do Ensino Fundamental
PRN - Partido da Reconstrução Nacional
PROEM - Programa de Expansão Melhoria e Inovação do Ensino Médio
PRONASEC - Programa Nacional de Ação Sócio-Educativo e Culturais
PROUNI - Programa Universidade para todos
PSB - Partido Socialista Brasileiro
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PSECD - Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto
PSS - Processo Seletivo Simplificado
PT - Partido dos Trabalhadores
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

PTD - Plano de Trabalho Docente
PUC - Pontifícia Universidade Católica
PV- Partido Verde
RFFSA - Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima
REUNI - Programa de Reestruturação das Universidades
SACIR - Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede
SAEB - Sistema de Avaliação de Educação Básica
SAS - Sistema de Assistência a Saúde
SEAB - Secretaria da Agricultura e Abastecimento
SEB - Secretaria de Educação Básica
SEED - Secretaria Estadual da Educação
SEPLA - Secretaria do Planejamento
SESA - Secretaria da Saúde
SETEC - Secretaria de Educação Tecnológica
SETEP - Secretaria do Emprego e Trabalho e Promoção Social
SETES - Secretaria Estadual Tecnologia e Ensino Superior
SETI - Secretaria de Ciência tecnologia e Ensino Superior
SNI - Serviço Nacional da Indústria
SUED - Superintendência da Educação
TSE - Tribunal Superior Eleitoral
UAB - Universidade Aberta de Brasília.
UDR - União Democrática Ruralista
UDN - União Democrática Nacional
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP - Universidade de Campinas
UNICEF - United Nation Children's Fund
UNIOESTE - Universidade do Oeste do Paraná
USAID - United States Agency for Internacional Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A DITADURA MILITAR E A “NOVA REPÚBLICA”: O DESENCONTRO ENTRE DESENVOLVIMENTO E DEMOCRACIA	22
1.1 Os anos de 1964: Instauração da ditadura militar burguesa.....	22
1.2 A concepção de educação na ditadura militar: o protagonismo dos tecnocratas.....	28
1.3 A lenta e gradual abertura para democracia. A crise da ditadura militar e o período de transição: Governo de João Baptista Figueiredo (1979-1985).....	33
1.4 A “nova república”: palavras novas compondo conceitos velhos.....	39
1.4.1 A educação da Nova República: o movimento de democratização em busca de perspectivas educacionais transformadoras.....	47
1.4.2 A Pedagogia Histórico-Crítica no contexto da educação brasileira.....	53
1.5 Os governos paranaenses de José Richa e Álvaro Dias (1983 a 1991).....	62
2 O IDEÁRIO NEOLIBERAL DOS ANOS 1990: EDUCAÇÃO E GOVERNO DE COLLOR DE MELLO/ITAMAR FRANCO E FERNANDO HENRIQUE CARDOSOS	75
2.1 O cenário da política brasileira: as eleições de 1989 e o projeto de governabilidade.....	79
2.2 O novo padrão de desenvolvimento: gestão Collor de Mello e Itamar Franco (1990-1994).....	86
2.3 A consolidação do neoliberalismo no Brasil: Gestão de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002).....	90
2.3.1 A política econômica de Fernando Henrique Cardoso (1996-2002).....	92

2.4 A política educacional brasileira na década da hegemonia neoliberal: a lógica do mercado voltada para a satisfação dos interesses privados.....	97
2.4.1 A educação na gestão de Fernando Henrique Cardoso: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394 de 1996.....	101
2.5 O neoliberalismo no estado do Paraná na década de 1990: o governo de Roberto Requião de Mello e Silva.....	107
2.6 O projeto político de Jaime Lerner: sucateamento dos direitos sociais (1995 - 2002).....	113
3 GOVERNO DEMOCRÁTICO-POPULAR: A GESTÃO DO PRESIDENTE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA E DO GOVERNADOR ROBERTO REQUIÃO DE MELLO E SILVA ENTRE OS ANOS DE 2003 A 2010.....	118
3.1 a primeira década do século XXI: a ideologia neoliberal e o mito do desenvolvimento capitalista nacional.....	119
3.2 A gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010): uma mudança de rumo?.....	122
3.2.1 A educação brasileira na gestão do presidente Lula: <i>Uma escola do tamanho do Brasil</i>	128
3.3 O estado do Paraná: governo Requião de 2003 a 2010, aparência e realidade.....	133
3.4 A Política educacional no estado do Paraná: o discurso de superação das políticas neoliberais.....	143
3.4.1 O Plano Estadual de Educação: uma construção coletiva.....	137
3.4.2 As semanas pedagógicas: análise da forma de intervenção teórica aos trabalhadores em educação.....	139
3.4.3 Diretrizes Curriculares Estaduais: o conhecimento científico como instrumento de recuperação da escola pública paranaense.....	143
3.4.4 A formação continuada: Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).....	148
3.4.5 A Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: o possível e necessário.....	157
3.4.6 Ensino Superior: a distância entre o discurso e a prática	163
3.5 O governo Requião frente à defesa dos interesses dos profissionais em educação: APP/Sindicato.....	167

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
5 REFERÊNCIAS.....	178

INTRODUÇÃO

A história é feita pelos homens ao longo de sua existência e a educação, que é uma atividade especificamente humana, não é um fator isolado, faz parte do processo histórico, determinado pelas relações estabelecidas na sociedade. Este trabalho de pesquisa se situa na área de História da Educação e tem como objeto de investigação a educação escolar e sua contextualização histórica no Brasil e no estado do Paraná entre as décadas de 1960 e 2010.

Neste viés, ao longo do processo histórico, tanto a história como a educação passaram por significativas transformações. As mudanças ocorridas na sociedade não se constituíram em um fenômeno natural da humanidade, foi mudando ao longo do tempo e deu origem às classes sociais devido à apropriação privada da terra.

Com a posse privada da terra, começou a se formar a classe dos proprietários que não só garantia sua sobrevivência como acumulava riquezas por meio da exploração da força de trabalho da classe dos não-proprietários. A educação escolar enquanto instituição nasce com as classes sociais, posteriormente, passa de “[...] celeiro onde a igreja produzia seus quadros, ora para servi-la, ora para servir seus príncipes” (LINS, 1992, p. 2), e segue na sociedade em transformação, acentuando os efeitos excludentes da divisão do trabalho¹.

A moderna sociedade burguesa não aboliu os antagonismos sociais, ao contrário, os antagonismos desse modelo de sociedade foram reforçados por novas formas de luta: “[...] colocou novas classes, novas contradições e novas condições de opressão, assim, toda sociedade esteve cindida em duas grandes classes em confronto” (LENIN, 2001, p. 23).

Nesse contexto, a escola para as “pessoas comuns”, instituição necessária para o desenvolvimento do modo de produção capitalista, apontou para a divisão entre os tipos de aprendizagens e reforçou as diferenças entre os indivíduos. Com o advento e o desenvolvimento da máquina, as forças produtivas materiais introduziram a necessidade de cooptação da força de trabalho. Consequentemente

¹ A divisão do trabalho ocorre, efetivamente, a partir do momento em que se opera uma divisão entre trabalho material e trabalho intelectual, gerando a distinção entre produção e consumo a indivíduos distintos. A divisão do trabalho implica a contradição entre o interesse do indivíduo singular e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam entre si. O desenvolvimento da máquina incorporou a esta habilidade do ofício e os conhecimentos que antes eram do trabalhador. Desta forma, a ciência e o conhecimento passam a ser propriedade do capital (LOMBARDI, 2011).

generalizou-se a escola para ser adaptada ao modo de produção, consolidando definitivamente o sistema escolar institucionalizado.

O sistema de ensino é entendido, assim, como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema, única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-lo. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto no nível ideológico quanto técnico e produtivo (LOMBARDI, 2011, p. 14).

A educação escolar, ao ser entendida como instituição reprodutora, constituiu-se necessária à legitimação das diferenças de classes, transformou-se e adaptou-se de acordo com a organização da sociedade. Neste sentido, a educação depende do “[...] conjunto das relações sociais de cada momento histórico. Ela *reflete* o grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção sociais” (ORSO, 2002, p. 91, grifo do autor).

Todavia, para melhor compreensão dos fatos que englobam as transformações sociais e as leis objetivas que presidem o sistema de relações das raízes do desenvolvimento e da produção material, analisamos essas transformações por meio da história, enquanto teoria e enquanto ciência. Temos na concepção materialista da história e sua conseqüente ampliação para o domínio dos fenômenos sociais a teoria que evidencia a ação das massas, da população, visto analisar com precisão as ciências naturais, as condições sociais e as modificações dessas condições (LENIN, 2001).

A história da educação se articula com a totalidade histórica e preocupa-se com o fenômeno educativo na medida em que este se transforma. Castanho (2010) registra que a história enquanto ciência implica um discurso e, para ser verdadeiro, este deverá corresponder à realidade, devendo precaver-se contra as ilusões que desviam o olhar do real.

Sob esta perspectiva, Castanho (2010, p.90) defende que, no Brasil, a história da educação anterior aos anos de 1970 teve como pauta o “[...] dever ser da educação”, representado pelas ideias pedagógicas e pelas propostas educacionais que pedagogos² apresentavam à educação.

² Castanho (2010, p. 90) cita as ideias pedagógicas de contribuições de Agostinho, Deodato Comênio e Kant.

Uma história que se ocupava exclusivamente com a normatividade, com o conjunto das normas legais e administrativas. Não havia preocupação com os saberes que nela se produziam e reproduziam. Warde (2000, p. 91) acrescenta que não se pode ignorar que, no Brasil, a “[...] manutenção, por décadas, da História da Educação como apêndice da Filosofia da Educação tenha marcado profundamente os seus contornos teóricos e métodos”.

Entretanto, a partir de 1970 e ao longo dos anos de 1980, graças a um conjunto de transformações de ordem conjuntural e pela emergência do pensamento de oposição, a história da educação brasileira se propõe a resgatar o vazio cultural dos anos ditatoriais e passa a relacionar, objetivamente, o sistema educativo à sociedade e a interpretar os processos históricos da educação.

Começaram a ser pensadas, no Brasil, teorias específicas, que faziam a crítica ao modo de produção dominante e, ainda, consideravam a escola instrumento de reprodução e instituição condicionada aos determinantes econômicos³. Foi por meio da perspectiva dialética de base marxista que a história da educação começou a prestar mais atenção nos fenômenos externos que condicionavam a realidade escolar, passando a ver o fenômeno educativo como um fator social condicionado à estrutura econômica (CASTANHO, 2010).

Neste sentido, é no interior desse movimento e em meio ao processo de mudanças do capitalismo que compreendemos a importância da investigação da história da educação entre os anos de 1960 e 2010. A delimitação temporal proposta para esta pesquisa não tem a pretensão de realizar uma coletânea de fatos do passado sobre o período, todavia se propõe a interpretar o conjunto dos fenômenos e das forças que se materializaram para além do discurso a partir das transformações operadas pelo modo de produção vigente.

E, ainda, por entender que o processo de reestruturação das forças produtivas e do modo de produção, em crise nos anos de 1960, produziu transformações em escala global, que afetaram todas as esferas sociais, dentre elas a política educacional brasileira, é que justificamos iniciar a pesquisa na década de 1960 e finalizar em 2010.

³ Nesta década, houve o fortalecimento das teorias críticas de Louis Althusser, em que os diferentes sistemas de ensino (públicos e privados) consistiam em aparelho ideológico do Estado (AIE), e de Bourdieu e Passeron, para os quais os sistemas de ensino, empregando a violência simbólica, contribuíram com a perpetuação da ordem social (CASTANHO, 2010).

Assim, dado o caráter histórico da educação e o intuito em tratarmos da educação historicamente situada e sem dissociá-la dos limites da sociedade capitalista e da lógica de reprodução e produção da vida sob o domínio do capital, este trabalho se divide em três seções. Para melhor entendimento dos fenômenos investigados, recorreremos à periodização que Saviani (2008, p. 12) defende:

[...] a periodização, enquanto uma exigência de compreensão do objeto é, antes uma questão teórica, que se põe para o historiador ao enfrentar a tarefa de organizar os dados visando a explicar o fenômeno que se propõe a investigar.

Neste sentido, a primeira seção tem como objetivo investigar o quadro desenhado para a educação entre as décadas de 1960 e 1990. O marco histórico do golpe é entendido, aqui, como importante para a compreensão da reestruturação das forças produtivas, que, em crise nos anos de 1960, produziu intensas transformações, cujos reflexos foram sentidos em todas as esferas da sociedade brasileira, dentre elas a educação.

Sem pretender a mera descrição de fatos históricos, priorizamos, na releitura desse período, analisar as novas condições históricas para a reprodução ampliada do capital em escala global, as quais deram alicerces às políticas educacionais. Políticas que se consolidaram nas décadas que se seguiram.

Temos ainda como objetivo nesta seção investigar as circunstâncias externas e internas que favoreceram a proliferação do pensamento crítico e das teorias que fizeram a crítica ao Estado de repressão. Com isso, investigam-se os “[...] novos pressupostos teóricos que justificavam a ansiedade pela democratização do país e influenciaram as teorias educacionais para crítica e negação da ideologia burguesa” (NAGEL, 2011, p. 70).

Na segunda seção, temos como objetivo analisar as transformações neoliberais que marcaram o país no início dos anos de 1990. Palco de reformas e de reconfiguração do modelo de gestão do Estado em nível nacional com Fernando Henrique Cardoso e Jaime Lerner no estado do Paraná. As reformas empreendidas nesse período redefiniram as estratégias para legitimar o consenso em torno da sociabilidade burguesa.

Na esfera econômica, verificamos a ação dos organismos internacionais, representados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), os quais passaram, com

propriedade, a impor ajustes à economia, por meio da interferência do Banco Mundial, resultando no controle das políticas sociais nos países periféricos. Em síntese, culminou em medidas correlatas que afetaram a escola pública em todas as dimensões.

Na terceira seção, à luz das reflexões anteriores, temos como objetivo investigar a primeira década do século XXI, que Frigotto (2011, p. 237) caracteriza como uma “[...] nova conjuntura pela natureza das forças que nela se materializaram para além das intenções e do discurso”.

Para sua efetivação, interpretamos as transformações ocorridas no país e no Estado do Paraná com a chegada ao governo do primeiro Presidente do Brasil eleito pelo partido dos trabalhadores (PT) e com a reeleição do governador Roberto Requião pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Ambos os governantes apresentavam discursos democratizantes e em oposição ao modelo de gestão instituído a partir da década de 1990.

Analizamos também, na terceira seção, as instabilidades decorrentes do sistema político. Como Sallum (2006) defende ser um momento anacrônico e inadequado em relação ao desenvolvimento da sociedade brasileira, pelo fato de as instituições políticas e econômicas manterem as características herdadas do passado, estudamos as políticas educacionais implementadas no Brasil e no estado do Paraná com o objetivo de entender as implicações do período para a democratização da educação, neste sentido, investigar se houve rupturas ou continuidades.

1 O PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE O GOLPE MILITAR E A “NOVA REPÚBLICA”: O DESENCONTRO ENTRE DESENVOLVIMENTO E DEMOCRACIA

João Goulart como presidente colocou na pauta de mudanças no Brasil a implementação de importantes reformas conduzidas pelo povo. No entanto, o processo de declínio do populismo já estava no ápice. A substituição de importações agonizava e havia a opção de escolha, a qual não podia mais ser adiada, entre aprofundar as reformas nacionalistas ou ceder ao capital estrangeiro e ao domínio norte-americano. Contra as frágeis experiências populares e democráticas apoiadas por esse governo⁴, instaurou-se uma ditadura civil-militar, conduzida pela elite, pela Igreja e pela embaixada de Washington. Essa ditadura, levada a efeito em 1964, reorganizou, *à sua forma*, todas as esferas da sociedade brasileira, conseqüentemente, o sistema educacional.

Esta seção pretende fazer uma retrospectiva dos determinantes históricos do Brasil a partir dos anos de 1960 do século XX. Tem como objetivo trazer ao presente os determinantes do passado que influenciou à longo prazo todo o processo de democracia no país, e os desdobramentos de ações do Estado autoritário que potencializaram esforços para vencer o perigo do comunismo e, fazendo uso da repressão e da opressão, desencadearam profundas mudanças no país, até, na continuidade, ser gestada chamada “Nova República”.

1.1 Os anos de 1964 a 1985: instauração da ditadura militar burguesa

Sob o controle dos militares, a ditadura civil militar foi instituída no Brasil em março de 1964. Segundo Fernandes (1979), os militares difundiam e com muita

⁴ Lima (2008) afirma que as ações do governo de João Goulart (1961 a março de 1964) tiveram como meta estender os direitos trabalhistas e promover a reforma agrária, considerada como um problema urgente a ser resolvido. Seu governo garantiu apoio ao sindicato dos trabalhadores, entre outras melhorias para a população. O plano trienal de seu governo consistiu em uma tentativa de salvação de um governo “[...] frente às crescentes tensões golpistas provenientes dos setores armados do país, num assalto à liberdade democrática e, ao mesmo tempo, como uma tentativa de contenção do acirramento da luta ideológica no seio da sociedade” (LIMA, 2008, p. 12).

propriedade que as experiências fundamentadas nos pressupostos socialistas em defesa de uma sociedade justa, igualitária trariam atraso econômico e a miséria para o Brasil. Os governos ditatoriais brasileiros tinham como pretensão impor uma ordem econômico e social de caráter liberal, com uso do aparato militar definiam-se como sustentadores dessa nova ordem e propunham:

Desregular a economia para flexibilizar as oportunidades dos proprietários do capital, interessados em gerar um processo de acumulação sem distribuição. Nos diagnósticos da crise se colocava que os limites de acumulação haviam sido colocados pelas leis protecionistas (substituição de importações) as quais faziam parte de uma estratégia negativa influenciadas pelo Estado Benfeitor e pelas políticas keynesianas (BIANCHETTI, 1996, p. 36).

Vigente entre os anos de 1964 a 1985⁵, as ações do Estado ditatorial foram marcadas pela efetivação de instrumentos de exceção⁶ que visavam silenciar a oposição política e todos os que ameaçavam a ordem estabelecida. Ferreira e Bittar (2006) consideram que o regime militar representou uma etapa de brutal intervenção do Estado no processo de formação urbano-industrial da sociedade brasileira, o que representa um conjunto de contradições entre a velha ordem agrária e o nascimento lento e gradual da sociedade urbana.

Em abril de 1964, um mês após o golpe, o presidente General Humberto de Alencar Castelo Branco decretou o Ato Institucional nº 1 (AI-1)⁷, que, segundo Germano (1994, p. 58), constituiu-se no “[...] começo da montagem institucional da

⁵ Até 1964, os militares intervinham em favor de um determinado grupo civil, tinham como função restabelecer a ordem e a lei para posteriormente devolver as rédeas do Estado aos políticos. Em 31 de março de 1964, os mesmos militares encarregados da manutenção da ordem social aplicaram o golpe no presidente João Goulart. Imbuídos de poder com o controle da situação política do país, em 9 de abril de 1964, decretaram o Ato Institucional nº 1, baixado pelo Comando Supremo da Revolução, composto pelo General Arthur da Costa e Silva, pelo Almirante Augusto Rademaker e pelo Brigadeiro Correia de Mello (BRUNELLO, 2009, p. 36).

⁶ Instrumentos de exceção: expedientes com capacidade de restringir as garantias individuais e ao mesmo tempo ampliar o arbítrio do Estado. O Estado de exceção conceitua-se, a priori, como um período em que a proteção de garantias fundamentais foi suspensa por medidas advindas do Estado sob a justificativa de atender às necessidades urgentes e específicas (COGO, 2011, p. 3). Acrescenta o mesmo autor que, por essa interpretação, caso a segurança e a ordem pública se alterarem, colocando em perigo a integridade do país, natural seria lançar mão de medidas rigorosas para o restabelecimento da ordem, não relutando em nenhum momento em intervir com o apoio das forças armadas.

⁷ Os atingidos por esse Decreto eram os considerados comprometidos com o governo de João Goulart, sendo divididos entre corruptos e subversivos. As primeiras listas de punidos saíram entre 10 e 14 de abril de 1964. Nelas, dentre outros, constavam os nomes de João Goulart, Jânio Quadros, Sérgio Magalhães, Leonel Brizolla, Darci Ribeiro, Celso Furtado e o governador Miguel Arraes (SILVA, 2004a, p. 62).

ditadura, num processo em que a hipertrofia do executivo foi levada às últimas consequências". Este Ato Institucional, ao fortalecer o executivo, confirmou o caráter autoritário do regime, delegando ao Congresso papel passivo e subordinado.

Dando continuidade às ações ditatoriais, o Ato Institucional nº 2 (AI-2), de outubro de 1965, representou mais um passo na afirmação do governo militar. O novo Ato abriu margens às novas suspensões e cassações de direitos políticos e à abolição dos partidos existentes, reforçou as artimanhas de criação da Arena e MDB (SILVA, 2004a), possibilitando a instituição de um rígido sistema bipartidário e adoção de eleições indiretas para presidente.

O Ato Institucional nº 3 (AI-3), decretado em fevereiro de 1966, determinou as eleições indiretas para governadores de estados, o que praticamente transformava-os em interventores do governo federal. As prefeituras das capitais também foram afetadas com a institucionalização do AI-3, os prefeitos seriam nomeados pelos governadores e as medidas tomadas pelo governo federal simplesmente coibiram as eleições dos possíveis opositoristas. Com plenos poderes, o executivo continuou à vontade para legislar, o MDB ficou impossibilitado de obter qualquer sucesso eleitoral (SILVA, 2004a).

A partir do AI-4, houve a permissão para que o Congresso voltasse a funcionar com o intuito de legitimar a votação da nova Constituição. A centralização do poder executivo por meio da Constituição, outorgada em janeiro de 1967, foi maior, facultando-lhe o direito de legislar a respeito de questões de segurança nacional e da economia brasileira. A nova Constituição instituiu um Estado que violava o princípio republicano da separação dos poderes, uma vez que tomava por base, quase exclusivo, o poder executivo. Assegurou amplos direitos ao capital e foi bastante restritiva com relação ao trabalho, além de estimular o trabalho infantil, ao reduzir a idade mínima para doze anos.

O General Costa e Silva, ao assumir o poder em 3 de outubro de 1966, manteve a mesma linha do General Castelo Branco: "[...] a preocupação central estava voltada para manutenção da ordem econômica capitalista" (HOTZ, 2005, p.14). O governo Costa e Silva enfrentou vários problemas em função da agitação social e política organizada por meio da oposição. Nesse contexto, João Goulart, Juscelino Kubitschek e Carlos Lacerda estavam no comando do movimento denominado de Frente Ampla, lançado em outubro de 1966, com o objetivo de lutar para restauração da democracia no Brasil. Diante disto, com o intuito de neutralizar

determinadas forças de oposição, o presidente Costa e Silva institucionalizou, no dia 13 de dezembro de 1968, o Ato Institucional nº 5 (AI-5) e o Ato Complementar nº 38⁸.

As organizações clandestinas foram ofuscadas pelo *milagre econômico*⁹ que se processou na economia brasileira. O governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) obteve da classe média apoio expressivo. Enquanto isto, as forças de segurança agiam livremente e o incentivo ao futebol e ao amor à pátria ofuscava as prisões e as torturas que estavam acontecendo em todo país.

Em relação à modernização, que ocorreu no país no período ditatorial, amplamente difundida pelos meios de comunicação, Ferreira e Bittar (2006) caracterizaram-na como autoritária e marcada pela combinação do moderno com o atrasado. O processo de industrialização beneficiou as empresas estrangeiras e a modernização que a sociedade brasileira viveu sob os moldes da ditadura não representou uma ruptura com o passado do país, periférico e dependente. Entendem ainda, os autores que “mudou-se a ordem institucional, conservando-se elementos estruturais da ordem anterior” (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 21).

No setor econômico, o Estado autoritário concedeu estímulos ao capital privado, gerou crescimento acelerado com endividamento junto aos órgãos internacionais. A estratégia econômica tinha como foco a elevação do país à categoria de nação desenvolvida, manobra endossada pela elite econômica burguesa. Insatisfeito com a política econômica, o governo lançou, em 1971, o I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND)¹⁰.

No entanto, “[...] os militares possuidores de uma visão estado-centrista, criaram empresas estatais que competiam no mercado com as empresas privadas, tornando-se rivais dos grandes empresários” (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 43). Desse modo, o poder militar intensificava a regulação da vida econômica e expandia

⁸ Redigido pelo ministro da Justiça Luís Antônio da Gama e Silva foi considerado o golpe mais duro para a democracia no país, pelo fato desse AI dar poderes quase absolutos ao regime militar.

⁹ O período do milagre econômico foi caracterizado como “anos de chumbo”. Segundo Hotz (2005), houve um crescimento acelerado da economia e, com isso, grande endividamento do Estado brasileiro junto aos órgãos internacionais de financiamento. O economista Antônio Delfim Netto, em 1967, que foi executor das políticas econômicas do Brasil no governo de Castelo Branco (1964-1967), foi convidado pelo Presidente Costa e Silva (1967-1969) para assumir o cargo de Ministro da Fazenda.

¹⁰ Instituído pela Lei nº 5727, de 1971, as metas do PND consistiam em aumentar o crescimento econômico de 8% a 9% ao ano, reduzir a inflação anual abaixo de 20% e aumentar aproximadamente 100 milhões nas reservas cambiais. Idealizado por João Paulo dos Reis Velloso e Mário Henrique Simonsen, o Plano tinha como objetivo preparar a estrutura necessária para o desenvolvimento do Brasil nas décadas seguintes (GERMANO, 1994).

as atividades econômicas do Estado. Aumentaram os recursos financeiros sob o controle estatal mediante tributos e criação de grandes fundos, como o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e Programa de Integração Social (PIS), Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP).

Na continuidade das amarras políticas operadas no regime, o general do exército e presidente da Petrobras, Ernesto Geisel, venceu o candidato do MDB, Ulisses Guimarães, para suceder Médici nas eleições de 1974. Não foi fácil a empreitada oposicionista, que reivindicava campanha eleitoral. Por longos meses permaneceu o debate sobre o direito de publicidade, com isso, “[...] decidiu o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), negar esse direito gratuito, sob a alegação de que tal regalia só poderia acontecer em eleições diretas” (SILVA, 2004a, p. 50).

No discurso de Ulisses Guimarães¹¹

O que se fez, não foi uma campanha, pois não existe eleição. Mas foi uma boa oportunidade de a oposição manter contato com o povo, que está marginalizado do processo político. Com lealdade e sinceridade, procuramos mostrar ao povo os aspectos negativos da situação política existente, enfatizando que só se consegue um desenvolvimento real com liberdade. E nesta oportunidade pudemos comprovar que o maior inimigo da oposição é o medo (apud SILVA, 2004a, p. 52).

Geisel assumiu a presidência do país no momento em que a crise econômica alcançava seu ápice. Sua posse aconteceu em 1974 e expressa o início do declínio da ditadura militar. A instabilidade decorreu pelos conflitos entre as duas facções instauradas no grupo dos militares. A ascensão de Geisel significava o retorno de um Castelista, ou seja, uma linha de ação política considerada liberal, portanto, vista como favorável às estratégias do grupo militar naquele momento.

Germano (1994) aponta que Geisel tinha como meta principal assegurar o apoio dos militares¹², controlar os subversivos, promover o retorno à democracia¹³

¹¹ Discurso que aconteceu no almoço dos candidatos oposicionistas do Clube dos Repórteres Políticos, realizado em 11 de janeiro de 1974. Compareceram aproximadamente 40 jornalistas, entre eles, diversos correspondentes estrangeiros (SILVA, 2004a, p. 51).

¹² Sem o apoio dos militares seria impossível qualquer mudança política significativa, por outro lado, o governo tinha consciência que os atos de terrorismo executados pelas linhas-duras acentuavam o desgaste em relação às forças armadas e, conseqüentemente, afastaria os setores mais amplos da sociedade. Era preciso restringir o raio de ação das linhas-duras (GERMANO, 1994, p. 212).

¹³ Por se tratar de um governo da linha Castelista, ao contrário do Presidente Médici, seu antecessor, considerado um linha-dura, o governo Geisel teve a tarefa estratégica de conduzir o país à abertura lenta, gradual e segura, preconizada por Golbery e seus colaboradores Castelistas (HOTZ, 2005, p. 16).

como estratégia de permanência dos militares no governo, e manter as altas taxas de crescimento econômico. A linha de ação governamental prescrevia o máximo de desenvolvimento político, econômico e social, assim foi lançado o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) com a proposta de reafirmar a prioridade em apenas manter o crescimento acelerado dos últimos anos, vinculado à preocupação de consolidar um modelo brasileiro de capitalismo industrial (GERMANO, 1994).

No entanto, o presidente Geisel, na sua gestão, fez uso com frequência das determinações do AI-5, decretado em 13 de dezembro de 1968, contraditoriamente à promessa de abertura política feita nos primórdios de seu governo (SILVA, 2004a, p. 123). A declaração proferida pelo general Geisel em visita ao presídio no Estado de Pernambuco confirma os pendores repressivos do pensamento do presidente:

Acho que a tortura em certos casos torna-se necessária, para obter confissões, [...], não justifico a tortura, mas reconheço que há circunstância em que o indivíduo é compelido a praticar tortura para obter determinadas confissões e assim evitar um mal maior (ARAUJO, 1994, apud FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 36).

Nestes termos, na condição de uma gestão que sintetiza os interesses de classes e que possui poder econômico e político, os militares, gradativamente, vão perdendo seus aliados civis. As contradições do próprio aparelho estatal contribuíram para o avanço significativo da oposição, sobretudo no Senado. A Arena não detinha mais a maioria de políticos na Câmara, e ainda, o povo externava seu descontentamento votando no MDB e, conseqüentemente, as circunstâncias apontavam para uma lenta e gradual *abertura* para a democracia.

No entanto, 'abertura' significava para o governo militar a instauração da democracia nos moldes que convinha aos que já estavam no poder. A intenção consistia em manter o poder político e o controle das forças armadas no sistema de segurança pública, assim, o pacote de abril, por meio da Emenda Constitucional nº 8, de 1977, fechou o Congresso e outorgou uma série de medidas para alterar as futuras eleições e limitar as possibilidades de rupturas na abertura democrática reivindicada pela sociedade (STEPAN, 1986).

Ainda em 1977, instituiu-se o mandato de seis anos para Presidente da República, a criação do estatuto dos senadores biônicos e as eleições indiretas para governadores de estados foram adequadas à Constituição de 1967, conforme os

interesses do momento. A crise econômica era uma realidade, o governo obteve derrotas eleitorais significativas e os movimentos sindicais cresceram em quantidade e qualidade, em especial na região do ABC paulista. Aumentaram as mobilizações contra o arrocho salarial e as greves voltaram a acontecer nas mais diversas categorias.

Neste quadro que se delineia no final da década de 1970, o governo começou a mudar sua metodologia de ação com o objetivo de obtenção de consenso social e de legitimação do Estado autoritário. No entanto, não se pode desconsiderar que apesar de Geisel ser considerado o autor da Distensão, ele também foi conhecido como o ditador da abertura (STEPAN, 1986).

1.2 A concepção de educação no período militar: o protagonismo dos tecnocratas

Nesse cenário, a educação escolar, além de consistir em aparato de disseminação da ideologia da classe dominante, reprimiu professores e alunos “indesejáveis” ao regime. Estabeleceu uma relação de subordinação da educação com a produção, gerando a formação de quadros para a produção industrial. O Estado burguês, ao financiar a educação, formulou sua teoria pedagógica: educar as classes trabalhadoras para servir as determinações dos interesses dominantes.

A educação inserida nesse contexto refletiu o modelo de sociedade propagado pelo governo militar e, “[...] como toda sociedade procura educar seu indivíduos com vistas à reprodução, subentende que a educação também muda de acordo com as mudanças que ocorrem na sociedade” (ORSO, 2002, p. 90). Deste modo, a exclusão social acentuada pela educação no período militar poderá ser compreendida mediante a análise das políticas educacionais e dos interesses protagonizados pelos grupos político-econômicos fundados na defesa da propriedade privada.

Freitag (1986, p.13) aponta que, no período de 1965 a 1975, a política educacional pautou-se por iniciativas educacionais muito intensas. Fato que se comprova, de acordo com a autora, pela educação destacar-se como fator estratégico para o desenvolvimento do país, “[...] o próprio conceito de educação é revisto e reinterpretado sob um novo enfoque: o econômico”.

A fase áurea da repressão contou com reformas que foram orientadas pelos acordos MEC-USAID¹⁴, estratégias educacionais voltadas para o desenvolvimento econômico foram utilizadas pelo Estado e “[...] as políticas sociais foram estabelecidas em função da acumulação do capital atender à demanda das classes subalternas e atuar como forma de aliviar as tensões e conflitos” (GERMANO, 1994, p. 21).

Neste caso, o governo militar, ao fazer uso dos acordos MEC-USAID concomitante à política educacional como mecanismo de hegemonia, não deixou de cumprir uma das principais funções do Estado capitalista, que consiste em assegurar a escolarização da força de trabalho potencial ou ativa.

O tecnicismo brasileiro reproduziu com propriedade os pressupostos liberais. Horta (1982), ao fazer uma análise da educação sob o enfoque do planejamento educacional, adverte que planejamento educacional é uma das formas, entre outras, de o Estado intervir na educação com vistas à implantação de uma determinada política educacional, justificando ser um campo privilegiado pelo qual se manifestam mais claramente as ligações existentes entre educação e sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961¹⁵, nos artigos 92 e 93, fundamenta legalmente a competência do planejamento educacional brasileiro pelo Conselho Federal de Educação¹⁶, que estabeleceu as normas para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com Horta (1982), o Plano previa aplicação dos recursos do fundo nacional ao Ensino Primário e esses recursos seriam divididos em três parcelas: uma de 75% para atender à manutenção, expansão e melhoria do ensino primário; outra de 22% para atender ao magistério, pesquisa, realizações de congressos e combate ao analfabetismo e a

¹⁴Foram feitos acordos financeiros entre o Ministério da Educação (MEC) e agências internacionais, pertencentes ou não à Organização das Nações Unidas (ONU). Esses programas, ao prestarem assistência financeira, prestavam também assessoria técnica, planejadora e organizadora da política educacional, implicando em treinamento e doutrinação de pessoas.

¹⁵ A Constituição Federal de 18 de setembro de 1946 definiu como privativa da União a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional, em cumprimento a este dispositivo foi composta pelo ministro da educação Clemente Mariani uma comissão constituída por educadores de diferentes tendências. O projeto foi longo e tumultuado, houve conflitos entre escolas públicas e particulares, alvo de embates que perduraram 13 anos até resultar na referida Lei. Saviani (2008a) aprofundou os debates sobre os determinantes políticos, sociais e econômicos que envolveram a elaboração da LDB 4024/1961.

¹⁶ Trata-se de um colegiado com a finalidade de desempenhar o papel de órgão de natureza técnica, normativa e decisória no âmbito do Ministério da Educação e da Cultura e com competências específicas definidas pela Lei de Diretrizes e Bases. O colegiado era dividido em Câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes aos diferentes níveis de ensino da educação pública (HORTA, 1982).

terceira parcela correspondente a 3% destinada a bolsas de estudos para alunos com deficiências.

Tornou-se evidente, informa o mesmo autor, a insatisfação do recente regime em relação às determinações contidas na lei vigente, por isto, em ofício encaminhado no dia 22 de abril de 1964, o Ministro da Educação solicitou ao presidente do Conselho Federal de Educação “urgência” na revisão do Plano Nacional de Educação. Neste mesmo ano, foi criado o cargo de Ministro de Estado Extraordinário para o Planejamento e Coordenação Econômica. Diferentemente do que preconizava o Conselho Federal de Educação, foi elaborado o *Programa de Ação Econômica do Governo* (PAEG) para 1964-1966 e, posteriormente, o *Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social* para o período de 1967-1976, associados ao Programa Estratégico de Desenvolvimento para o período de 1968 a 1970 (HORTA, 1982).

Com o objetivo de mostrar para a sociedade as mudanças proclamadas a partir das bases organizacionais, o complexo IPES/IBAD entrou em ação por meio de estratégias e argumentos ideológicos que clamavam pela emergência de ajustes educacionais para o modelo econômico. Nada mais intencional e apropriado para o momento como a organização do *Fórum A educação que nos convém* e o *Simpósio sobre a Reforma da Educação*, eventos que foram organizados estrategicamente para “[...] discutir as linhas mestras de políticas educacionais que viabilizassem o rápido desenvolvimento econômico e social do país” (SAVIANI, 2008b, p. 343).

Destaca-se, como ação “militarizante” do período ditatorial, a formação da Comissão Meira Mattos, por ser formada estrategicamente com o intuito de resolver o problema da demanda de alunos e atuar na organização de dispositivos que permitiam intervir na universidade e controlar os movimentos estudantis. Conforme Cunha e Góes (1986, p. 38), o famigerado Decreto 477, de fevereiro de 1969, representou a expressão mais acabada da repressão e ameaças políticas e ideológicas à universidade brasileira.

Criada em 1967, pelo Decreto nº 62024, a Comissão Meira Mattos propunha-se a fazer um levantamento geral da crise e intervir nas universidades em parceria com o grupo de trabalho da Reforma Universitária¹⁷. “A orientação era organizar o

¹⁷ No Brasil, entre as décadas de 1960 e 1970, as reformas que ocorreram na educação foram assunto de gabinete. O próprio Presidente decretava o início dos trabalhos e estruturava comissões de diversos setores para a realização dos trabalhos. Os conteúdos eram desconhecidos pela

ensino de acordo com o modelo empresarial: racional, técnico, destacando a meritocracia, o aumento da produtividade e a eficiência” (ORSO, 2007a, p. 77).

A referida reforma, a qual se concretizou na Lei 5.540/68, mudou significativamente as esferas administrativas e a organização das universidades. Fernandes (1986b), ao fazer sua análise a respeito das mudanças ocorridas no ensino superior, define-as como mais uma estratégia de controle ativo, vigilante e persistente do sistema educacional no regime.

Não foi somente na reforma universitária que as comissões e grupos de trabalho realizaram intervenções. Como continuidade às reformas propagadas pela Comissão Meira Mattos e pelo Grupo de Trabalho (GT), ao tratar da reforma do 2º grau, a Comissão tinha a pretensão realizar “[...] uma reformulação do ensino em consonância com a problemática existente na universidade [...] e como uma forma de conter a demanda em limites mais estreitos” (ROMANELLI, 2005, p. 234). Entendia-se que só seria possível que esse grau de ensino fosse capaz de profissionalizar, “[...] uma vez adquirida uma profissão, antes da universidade, o candidato potencial a ela ingressaria na força de trabalho” (ROMANELLI, 2005, p. 234).

A profissionalização do nível médio era vista como uma exigência pelos técnicos da USAID. Os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT), vieram ao encontro das pretensões norte-americanas, sendo assim assimilados pela reforma do ensino de 1º e 2º grau de 1971. A Lei 5692/71, que fixava as diretrizes da educação para o ensino de 1º e 2º graus, foi aprovada sem vetos. A partir da proposta que reforçava a profissionalização, produziu-se uma aparência de igualdade e de oportunidades, que Germano (1994) denominou de tripé ideológico do regime militar: a segurança nacional, a teoria do capital humano¹⁸ e as correntes do pensamento cristão-conservador.

A referida lei introduziu mudanças na estrutura do ensino, ampliando a obrigatoriedade para oito anos, com a junção dos antigos cursos do primário e ginásio, denominado 1º grau, com obrigatoriedade dos sete aos 14 anos; e 2º grau,

população. Dentre os trabalhos realizados pelo Grupo de Trabalho (GT) que era composto por dez pessoas, teve grande importância a reestruturação da política educacional brasileira para o Ensino Superior (FREITAG, 1986, p. 85).

¹⁸ As ideias pedagógicas do período praticamente emergiram das publicações: *O Valor Econômico da Educação*, de Theodor Schultz, publicado em 1967; em 1970, editou-se o livro *Princípios da Administração Científica*, de Frederick Taylor e, neste mesmo ano, foi lançado o livro de Skinner, *Ciência e Comportamento Humano*. A cooperação entre universidade e indústria foi delineando a tendência denominada tecnicista (SAVIANI, 2008b).

com duração de três a quatro anos, ou seja, teoricamente, a educação foi inserida no processo de metas a serem atingidas pelo setor educacional.

A Emenda Constitucional nº 1, de 1969, deu amparo técnico e financeiro à iniciativa privada e a Lei 5692/71 conservou e ampliou o princípio privatista. Desse modo, não houve espaço para atuação dos grupos de pressão. Germano (1994) conclui que a ampliação dos anos escolares visava, entre outras coisas, absorver temporariamente a força de trabalho supérflua, contribuindo para regular o mercado de trabalho.

Ao se tratar de política educacional nos governos dos generais Ernesto Geisel (1974-1978) e João Baptista Figueiredo (1979-1985), os planos elaborados se constituíam em técnicas de planejamento que, segundo Freitag (1986, p. 99), “[...] seriam usados em larga escala, procurando dar à política estatal um cunho científico tecnocrático”.

O Plano Decenal, elaborado para o período de 1967 a 1976, teve sua preparação bem fundamentada em um diagnóstico preliminar que abrangia todos os setores a serem afetados pelo planejamento, inclusive o educacional. O diagnóstico serviu de base para calcular a quantidade de profissionais necessários aos diferentes ramos de especialização para os próximos dez anos, ou seja, não se pensou por meio do diagnóstico em fixar objetivos, mas prever, pelo PIB em crescimento, qual seria a carência de profissionais existentes.

O sistema educacional prescreveria, nesse sentido, quantos e quais profissionais deveriam produzir em cada ano, tendo em vista a produção e a demanda para cada setor. Nas mesmas linhas, segue o Plano Setorial (1972-1974) e o Plano Quinquenal (1975-1979) que retomou os princípios básicos do Plano anterior.

Neste sentido, “[...] o tecnicismo caracterizou-se na objetivação do trabalho pedagógico, reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2008b, p. 381). Na educação brasileira, esta teoria pedagógica correspondeu a uma reorganização das escolas sob uma crescente burocratização, contribuindo para aumentar o caos no campo educativo. Como consequência deste processo, perdeu-se de vista por completo a especificidade da educação.

Em síntese, o regime militar ampliou a oferta de vagas na educação básica, porém, não contribuiu com a formação humana dos cidadãos brasileiros. Apesar da

expansão nas vagas que promoveu, formou para atender aos interesses mercadológicos. Neste caso, tornava-se imprescindível ao Estado assumir, de modo efetivo, a educação escolar, uma vez que ela estava inserida na grande meta de segurança e desenvolvimento, cumprindo o papel de difundir entre a população a preocupação do governo com as classes populares.

1.3 A lenta e gradual abertura para a democracia. A crise da ditadura militar e o período de transição: Governo de João Baptista Figueiredo (1979-1985)

Seria ingênuo ignorar as tensões subjacentes as mudanças ocorridas no país, como se os atores estivessem simplesmente representando um plano previamente concebido (LAMOUNIER, 1989). O que denominamos de período de transição é caracterizado “como o período que compreende os anos finais da ditadura e a retomada para democracia no Brasil” (HOTZ, 2008, p. 2). Este período indicou também o esgotamento da proposição desenvolvimentista¹⁹ no país e lançou as bases para o desenvolvimento do neoliberalismo na década de 1990. Em outros termos, “[...] transição política barata, ou seja, a transição lenta e gradual e sem traumas, ou menos traumática para o regime existente” (FERNANDES, 1986a, p. 207).

Em março de 1979, foi empossado o último presidente do regime militar, João Batista Figueiredo (1979 a 1985). O regime militar começou a apresentar divergências crescentes no bloco de poder que dava sustentação ao período em questão, neste sentido, os dois primeiros anos do governo Figueiredo foram considerados como uma continuação das estratégias do governo Geisel.

As instabilidades, decorrentes dos conflitos internos entre as diferentes facções militares, originaram um processo de rearticulação, possibilitando a política de distensão e o enfraquecimento da aliança entre esses setores e a classe burguesa, desencadeando, de certa forma, a luta pela redemocratização do país. As duas correntes que se confrontavam eram constituídas pelo grupo dos Castelistas, pertencentes à ala intelectualizada e moderada, e pelos linhas-duras²⁰, grupo radical

¹⁹ O desenvolvimentismo foi iniciado no Brasil na década de 1930 e estendeu-se até a década de 1980. Representou a proposição econômica no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) e impulsionou a industrialização brasileira.

²⁰ O grupo denominado “linha-dura” caracterizava-se pelos setores mais envolvidos com a repressão e a tortura, ganhando notável autonomia de ação no governo Médici (GERMANO, 1994, p. 211).

de pensamento conservador, evidenciando que havia uma crise política no regime militar (GERMANO, 1994).

O conjunto das relações sociais de produção, adotado pelo regime, passou a ser fonte geradora de instabilidade política (FERREIRA; BITTAR, 2006). Instabilidade que gerou a intenção estratégica de acelerar o processo de abertura no país e como forma de neutralizar as forças sociais, já que o foco principal consistia na manutenção e legitimação do modelo econômico e político vigente.

Consciente do esgotamento do milagre econômico, as ações do governo prescreveram o diálogo com a oposição e, estrategicamente, incluiu negociações com a elite. Mesmo assim, a legitimação do regime militar se dissolvia a olhos vistos. “Nestes termos, o General João Baptista deu continuidade à estratégia de ‘Distensão’ iniciada pelo presidente Geisel, indicando a fase de abertura, a fim de resgatar a confiança da sociedade na condução do país pelos militares” (GERMANO, 1994, p. 47).

O presidente Figueiredo, demitiu o Ministro da Secretaria de Planejamento Mario Henrique Simonsen e por meio da Lei 6.683, de agosto de 1979, concedeu anistia aos inúmeros brasileiros cassados após a promulgação do Ato Institucional nº 1. Ações “liberalizantes”, porém de intenção, do ponto de vista dos dirigentes do país, aprovar uma Lei restrita e o mais parcial possível, impedindo sua efetivação de modo amplo.

Em relação à Lei da Anistia, Cunha (1995) reforça que, embora ela defendesse os torturadores e não fosse ampla e geral como reivindicava a oposição, a anistia, no entanto, não só reparou parte dos males causados pelo regime militar, como permitiu o avanço da luta. Na medida em que possibilitou a volta dos exilados ao Brasil, abriu precedentes para que a “lei da inelegibilidade” fosse mudada, permitindo aos exilados novas candidaturas.

Sobre a restrição da Lei da Anistia no Brasil, o Senador José Sarney²¹, que viria ser o primeiro Presidente Civil após a ditadura, em discurso proferido no ano de 1978, advertiu sobre os limites da anistia a ser concedida. Ele alegou comprometer a abertura política e advertiu que “[...] esse assunto não pode ser tema de

²¹ José Sarney de Araújo Costa, em maio de 1970, deixou o governo do Maranhão para candidatar-se a Senador da República pela ARENA. Em 1978 (final do governo do presidente Geisel), ainda Senador, foi o relator da Emenda Constitucional nº 1, que revogou todos os atos institucionais e complementares impostos pelos militares. Em seu pronunciamento sobre o Parecer, empregou um tom profético ao advertir que o fim do AI-5 era apenas o início de uma jornada e que não se esgotava o processo político autoritário (CARNEIRO, 2004).

radicalização, a discussão não pode ser levada como ponto fundamental, como pena de comprometer todo processo de abertura” (JORNAL DO BRASIL, 1978, apud TELES, 2010, p. 317). Assim,

Não poderia haver julgamento da ditadura sob a ameaça de não se concretizar a transição. Fatos da democracia como a impunidade gerada na lei da anistia, a insuficiência de leis posteriores de reparação ou indenização para fazer justiça, a não abertura de arquivos militares surgem como paradigmas silenciosos no espaço político e de memória, dos quais nos é profícuo aprender a reconhecer os limites e alcance da ação política contemporânea (TELES, 2010, p. 314).

Com a finalidade de desestruturar o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e dividir a frente oposicionista, em virtude do crescimento em alta escala desse partido, extinguiu-se o sistema bipartidário gestado a partir do AI-2, caracterizado como a Lei Orgânica dos Partidos. Com a Lei 6767/79, instituiu-se novamente o pluripartidarismo no Brasil²². A estratégia articulada seria atender às demandas democráticas mais urgentes, com isso, a instauração do pluripartidarismo aconteceu com algumas restrições por parte do governo, as quais foram impostas em relação à organização dos partidos.

Apesar do “pacote eleitoral”²³ de novembro de 1981, assinado pelo governo Figueiredo, as eleições diretas para os governos dos estados aconteceram. Nos estados do Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Pará, Amazonas e Acre foram vitoriosos os candidatos que representavam o PMDB e, no Rio de Janeiro, venceu o candidato do PDT, partidos que faziam oposição ao governo federal instituído.

As eleições de 1982, uma das mais “[...] disputadas na história do Brasil” (STEPAN, 1986, p. 74), representavam o pleito mais importante desde a

²² O Movimento Democrático Brasileiro (MDB) transformou-se em Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) sob a presidência Ulysses Guimarães. Tancredo Neves criou o Partido Popular (PP). A ARENA transformou-se em Partido Democrático Social (PDS), presidido por José Sarney. Brizola criou o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e, do movimento sindical liderado Luís Inácio Lula da Silva, emergiu o Partido dos Trabalhadores (PT). Florestan Fernandes, ao refletir sobre a origem do PT, afirma que o mesmo foi criado em função da inexistência de um partido que pudesse atuar simultaneamente na criação de uma democracia, que conferisse peso e voz aos trabalhadores e aos oprimidos da sociedade atual de classes (FERNANDES, 1991, p. 11).

²³ O governo em crise política e econômica temia perder as eleições de 1982. O pacote eleitoral consistiu em reformas que proibia coligações partidárias, adotou o voto vinculado, em que o eleitor era obrigado a votar em candidatos do mesmo partido e manteve a “Lei Falcão” (GERMANO, 1994, p. 222).

implantação da ditadura militar²⁴. Tratava-se de um lance decisivo para o futuro do Governo e da oposição. Para o Estado de Segurança Nacional, importava a “liberalização controlada” e assegurar a maioria dos membros no colégio eleitoral, visando às eleições presidenciais de 1985. Desse ponto de vista, as eleições de 1982 tomavam aspecto de eleições livres, conforme era desejo da sociedade.

Podemos concluir que a estratégia de governo do General Figueiredo teve como pressupostos a institucionalização de uma forma de governo centralizadora, que pudesse ter o controle das convulsões sociais, caso emergissem nos momentos de instabilidade econômica e política contra os interesses das elites. No âmbito da sociedade civil, o crescimento em oposição ao regime aumentava.

Os produtos do Estado de repressão, além de não conseguirem mostrar ao país o rumo do crescimento pelo capitalismo associado, deixaram consequências graves, como a desigualdade social acentuada e um crescente endividamento externo, “[...] o regime procurou aproximar-se das massas, abrindo para a inclusão das instâncias decisórias do Estado” (GERMANO, 1994, p. 21).

O mandato de Figueiredo estava chegando ao fim. Era preciso assegurar que o próximo presidente, que assumiria em 1985, mesmo não sendo caracterizado formalmente como pertencente à linha militar, daria continuidade ao programa político instituído no país quando o governo seria entregue nas mãos de um civil. Os militares precisavam lançar um nome para concorrer à presidência, pensaram em escolher candidatos híbridos²⁵.

O mineiro Tancredo Neves, em visita pessoal ao ex-presidente Geisel, obteve deste apoio à sua candidatura. Tancredo contava com grande aceitação e apoio popular (CARNEIRO, 2004). Fernandes (1990) caracteriza a candidatura de Tancredo Neves como “a transição dentro da transição, o sonho militar precisava converte-se em realidade” (FERNANDES, 1990, p. 91). Entretanto, embora Tancredo Neves vencesse as eleições de 15 de novembro de 1985, não assumiu. Villas Boas Correia, no Jornal o Estado de São Paulo, declarou:

²⁴ As eleições de 1982 iriam introduzir um elemento novo. Considerados no seu conjunto, os partidos de oposição conseguiram maioria, ainda que pequena, na Câmara dos Deputados. E mais importante ainda, venceu um grande número de eleições municipais e ascendeu ao governo em 10 dos 23 estados, a oposição passou a possuir base significativa de poder sob seu controle (LAMOUNIER, 1989).

²⁵ Os candidatos denominados de híbridos eram militares reformados que faziam política. Os nomes cogitados foram os coronéis Costa Cavalcante, Jarbas Passarinho e Ney Braga. (CARNEIRO, 2004, p. 95).

No dia 21 de abril, José Sarney assume a presidência da República. Herda de Tancredo Neves um calendário político que ocupa todos os espaços dos próximos anos. Está tudo programado, desde os lances essenciais da eleição direta para prefeitos das capitais, até a imediata convocação da Constituinte [...] o novo governo tem a sua disposição, os instrumentos para manter a iniciativa, para permanecer na ofensiva. Tancredo transfere para Sarney, como parte de seu legado, um ministério que é sua obra prima de composição política, burilando com os requintes de um artesão senhor de sua arte (CORREIA, 1985, p. 7).

Ao iniciar seu mandato, o presidente José Sarney participou da memorável conciliação conservadora. Atravessou sob a sombra de Tancredo os riscos de um colégio eleitoral pouco exigente. Herdou a vaga do presidente eleito e todo seu programa de governo com tamanha tenacidade e devoção que causou admiração a todos (FERNANDES, 1990).

Neste contexto, no Estado do Paraná, o militar Ney Aminthas de Barros Braga²⁶ governou entre os anos de 1961 e 1964. Participou do movimento conspiratório civil-militar para deposição do presidente João Goulart, participação esta comprovada por meio de reuniões que “[...] aconteceram no apartamento do general Newton Reis no edifício Monte Castelo, na cidade do Rio de Janeiro” (HOTZ, 2005, p. 94).

A aliança de Aminthas com a ditadura é comprovada por meio do convite que lhe foi feito para ocupar o cargo de ministro da agricultura²⁷ na gestão presidente militar Humberto de Alencar Castelo Branco (1964). Posteriormente, Ney Braga ocupou o cargo de ministro da educação no governo do General Ernesto Geisel, evidenciando, assim, as relações amigáveis existentes.

O sucessor de Ney Braga, Paulo da Cruz Pimentel atuou como governador do Estado no período de 1966 a 1971, tendo sido secretário da agricultura no governo anterior de Ney Braga. Foi o último governador a ser eleito pelo voto direto popular no período ditatorial em 1965.

²⁶Ney Braga possuía formação militar, foi instrutor do Centro de Preparação de Oficiais de Reserva (CPOR), aperfeiçoou-se no comando de Estado-Maior do Exército, em Realengo (RJ), no ano de 1948, que teve como diretor o futuro presidente do Brasil Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967). Em 1950, Ney Braga foi promovido a major do exército brasileiro (FARIA; SEBASTIANI, 1997).

²⁷ “Quando o presidente Castelo Branco me convidou para o ministério da agricultura, me chamou e disse: ‘Ney eu quero você meu ministério’, eu disse que aceitava. O presidente então junto com o Golbery, que era da casa civil e do SNI, perguntaram-me: qual era o Ministério, e eu disse: não sei, qual ministério presidente? Ele respondeu qual você quer? Eu disse: Minas e Energia, ele disse, não o teu é Agricultura”. Entrevista concedida a Enéas Faria, para organização do livro: *Governadores do Paraná, a história por quem construiu a história* (FARIA; SEBASTIANI, 1997, p. 23).

Ney e Pimentel constroem uma imagem pública de homens comprometidos com o progresso e desligados das administrações anteriores [...] na nova política era a racionalização administrativa, voltada para tecnocracia na máquina estatal. Essa tarefa, segundo Ney Braga, cabia a administradores honestos e cristãos, desvinculados daqueles que se escravizam ao Estado, esquecendo-se de Deus, como os *comunistas* (NAZZARI, 2002, p. 97, grifo do autor).

Pimentel foi substituído por Haroldo Peres em 1971. Acusado de irregularidades na administração, teve como sucessor Parigot de Souza (1972-1973). Posteriormente, entre os anos de 1974-1979, o governo estadual foi ocupado por Emilio Gomes e Jaime Canet Júnior que repassou novamente o governo do Estado a Ney Braga (1979-1982).

Percebe-se, neste movimento sucessório, a articulação política e a afinidade dos governos paranaenses em consonância com o governo militar. Cabe lembrar que o governo Ney Braga, correspondeu aos anos iniciais e finais da ditadura militar, assim, acompanhou o processo de crise e as estratégias para manutenção do regime. É possível afirmar que ele esteve em consonância com as articulações sociais, políticas e econômicas, mencionadas anteriormente.

Enquanto ação de governo na política educacional, o documento elaborado na gestão de Ney Braga, denominado *Diretrizes Setoriais da Secretaria do Estado de Educação*, em linhas gerais, continha expresso o documento *Diretrizes Norteadoras* e as ações propostas pela SEED/PR, por meio das *Diretrizes Setoriais para educação*, eram materializadas por meio de programas e projeto (HOTZ, 2005).

As diretrizes provocaram grande descontentamento e desembocou na greve dos profissionais de educação, ocorrida de setembro a outubro de 1981. Greve que mostrou publicamente hostilidade à ordem social vigente, bem como as consequências das péssimas condições da educação nacional que determinava as ações do estado frente à qualidade do ensino em que promovia currículos pré-estabelecidos, cortes de verbas e falta de democracia.

O Secretário da Educação Edson Machado de Souza²⁸ chegou a emitir uma Resolução, de nº 2347/81, suspendendo o recesso escolar. A ação repressiva contou com aproximadamente mil policiais que fizeram uso de força para retirar os

²⁸O secretário da educação do Estado do Paraná na gestão de Ney Braga possuía como formação universitária o Curso de Matemática e Especialização em Economia (FERREIRA; BITTAR, 2006).

professores grevistas que estavam acampados no centro cívico do Paraná (HOTZ, 2005).

Se o governo Ney Braga estava em consonância com as ações do governo federal, os trabalhadores do Paraná estavam em sintonia com os movimentos de mobilização que se formavam no país a partir de 1978. Com as greves ocorridas na região do ABC paulista, que foram organizadas pelos ativistas sindicais e organizações de esquerda, erigia-se no país um movimento sindical articulado por diferentes blocos de sindicalistas.

Observa-se, nesse período no estado do Paraná, um reforço à tradição oposicionista do PMDB. A reformulação partidária de 1979 refletiu-se nas eleições diretas para governador do Paraná em 1982. O candidato José Richa (PMDB) derrotou nas urnas Saul Raiz, candidato apoiado por Ney Braga para dar continuidade à sua gestão governamental e garantir os próprios interesses em manter o estado aprisionado às cadeias da tradição cultural.

1.4 A Nova República: palavras novas compondo conceitos velhos

O período que se iniciou com a posse do presidente José Sarney (1985-1989) é caracterizado como Nova República. Do ponto de vista ideológico, procurou incorporar as aspirações democráticas das classes populares e, ao mesmo tempo, redefini-las, conferindo-lhes um caráter burguês. A tarefa de manter a burguesia no poder foi facilitada pela fragilidade da esquerda, em virtude das derrotas impostas pelos militares, o que contribuiu para o avanço do capitalismo no Brasil durante o Estado totalitário.

Como vimos anteriormente, o regime militar assumiu características bem particulares, uma delas foi a de conservar as estruturas representativas. “Nenhuma República foi gestada tão perversamente na ordem existente, inclusive pela ditadura que entrega os pontos, como essa que agora emerge, nenhuma República foi tão cupulista, tão negociada” (FERNANDES, 1986a, p. 119).

Sem liderança presidencial e sem uma estrutura partidária minimamente sedimentada, a ‘Nova República’ enveredou por um caminho mal definido, no qual as influências se descentralizaram muito mais por falta de um centro orientador que propriamente em virtude de uma orientação consistente. Basta lembrar que a Nova República nasceu sob os moldes da Constituição de 1967 (LAMOUNIER, 1989).

A Nova República, portanto, já nasceu com artimanhas. Ao caracterizar a retórica política desse período da história do Brasil, Sader (1986, p. 54) a define como “alteração sem ruptura com o passado”. Florestan Fernandes, por sua vez, acrescenta: “Tancredo Neves emergiu como uma falsa promessa, sua morte poupou-o de ter de submeter-se à tutela militar” (FERNANDES, 1990, p. 5).

Durante todo o período de transição, as lideranças burguesas negociaram com os representantes do regime militar. Alguns dos principais representantes civis da ditadura formaram o Partido da Frente Liberal (PFL) e constituíram a Aliança Liberal, cuja “[...] chapa era formada por um dos mais conservadores líderes da oposição burguesa: Tancredo Neves e José Sarney” (ALMEIDA, 1997, p. 48). Assim, o movimento eleitoral foi conduzido para assegurar a vitória da chapa Tancredo-Sarney.

Devido a acordos entre cavalheiros, o governo da Nova República “[...] não foi escolhido pelo voto direto. Ao contrário, José Sarney foi um dos líderes²⁹ da recusa do congresso em votar a emenda das diretas” (BENEVIDES, 1986, p. 84). O próprio PDS, antigo ARENA, rejeitou as eleições diretas para presidente.

A população, consciente da necessidade de fortalecimento do sistema representativo, promoveu, no país, um dos maiores movimentos de massas no Brasil: a campanha pelas “Diretas Já”³⁰, que não obteve êxito do ponto de vista político, em virtude “[...] da própria bandeira das eleições diretas estar desvinculada da luta por alterações substanciais da sociedade brasileira” (ALMEIDA, 1997, p. 48), e ao acionamento de estratégias da burguesia nacional em parceria com grandes grupos estrangeiros, que culminou na transação conservadora para resguardar a ordem capitalista.

²⁹O presidente José Sarney, na época da votação da emenda para as “diretas”, era presidente do partido do governo (PDS) e coordenou a abstenção dos membros desse partido, para que não desse quórum para a votação da emenda (BENEVIDES, 1986).

³⁰A oposição pela via institucional assumiu a bandeira das eleições diretas para Presidente, com a Emenda Constitucional Dante de Oliveira. O primeiro comício por eleições diretas aconteceu em Goiânia, em 15 de junho de 1983, e reuniu aproximadamente cinco mil pessoas. Em meio às turbulências que estavam ocorrendo no país, diversas entidades da sociedade civil aderiram à campanha pela cidadania e eleições diretas. O PT, apoiado pelo PMDB, PDT, CUT e ABI, reuniu em torno de 15 mil pessoas no ano de 1983 e, em São Paulo, um comício reuniu aproximadamente 300 mil pessoas e foi realizado em 25 de janeiro de 1984 na Praça da Sé. O movimento das Diretas multiplicou-se como uma avalanche. Grandes comícios mobilizaram a população. Até o dia 25 de abril, aproximadamente seis milhões de pessoas em todo o país participaram dos atos pelas “Diretas Já”. Derrotada a possibilidade de eleições diretas, a oposição voltou-se para as disputas no Colégio Eleitoral (BAGGIO, 2006; CARNEIRO, 2004).

Este bloco de poder buscou respostas em estratégias para manutenção do sistema eleitoral, tratando de colocar as “Diretas Já” sob suspeitas. Inventaram uma conciliação conservadora e recorreram ao colégio eleitoral para garantir a continuidade do cronograma político-militar da transição lenta, gradual e segura (FERNANDES, 1990).

Nessa continuidade eleitoral, política e econômica, assumiu o vice de Tancredo Neves, José Sarney, no dia 15 de março de 1985. O contexto preconiza o discurso de novo pacto social³¹ e transição para democracia: “A Nova República, nasceu à procura de pactos sociais” (MANTEGA, 1986, p. 24) e o grande pacto que o governo Sarney procurou celebrar consistiu na união com empresários para estabelecer os rumos da política salarial. A rigor:

Pode se dizer que oferecido pela aliança democrática, pela ‘Nova Republica’ e sacramentado por Tancredo Neves expôs os trabalhadores ao pior, deixando de ser parte do processo, no qual acabaram se tornando objeto de barganha dos de cima [...] ora, na verdade, tudo o que foi feito, mesmo aquilo de interesse direto ou indireto para os proletários e a massa popular visava salvar o capital de uma catástrofe econômica [...], participassem ou não de um pacto social negociado corretamente, os proletariados só ficariam com o quinhão que lhes coube. Não existe democracia, mas palavrórios democratizantes (FERNANDES, 1986a, p. 27).

Nesse discurso vazio, todas as artimanhas promovidas por parte do grupo que estava no poder tinham como pretensão promover uma “[...] transição que propagasse as bandeiras da democracia e da justiça social e, ao mesmo tempo, manter incólume todo aparato político-militar originado nos anos de ditadura” (SADER, 1986, p. 56).

Assim, apesar das forças oponentes, “[...] não ficamos no ponto de partida, o último quinquênio representou um amplo deslocamento histórico e abriu promessas autênticas de transformações profundas da sociedade [...], porém, marchamos em zigue-zagues, mas marchamos” (FERNANDES, 1990, p. 6). Entendemos que, mesmo que as ações políticas fossem caracterizadas como uma transição

³¹Após o término do governo do presidente Figueiredo, durante o governo de José Sarney, ganhou força a ideia do pacto social que, basicamente, fundamentava-se na busca de soluções para o processo inflacionário.

negociada entre as elites burguesas e os militares, o crescimento dos movimentos sociais³², que nesse período se intensificaram, foi de grande importância.

Principalmente o movimento dos trabalhadores assalariados. Esses movimentos irromperam com força, a partir de 1978 a 1980. As greves dos trabalhadores produziram um fato novo que alargou a abertura política, além do que previam os detentores do poder, ou seja, romperam com a política salarial, com a lei de greve e com a legislação sindical [...] a oposição institucional caracteriza-se como outro fator de perda de controle, primeiro o MDB, depois, o PMDB transformou-se em depositário de voto de protesto. Esse partido não estava presente no cotidiano social, nem estava na esfera do poder. Era outra coisa. Mas nos momentos de eleições foi por onde o protesto se canalizou (SADER, 1986, p. 55).

Neves (2005, p.88) defende que o período se constituiu nas tentativas da classe trabalhadora em se tornar protagonista da sua história, tentativas muitas vezes inviabilizadas pelas estratégias burguesas de repressão “ostensiva de cooptação individual”. Apesar disso, segundo a autora, contraditoriamente, a modernização capitalista empreendida pelo Estado sob a orientação burguesa ofereceu as pré-condições objetivas para que a classe trabalhadora, com diferentes níveis de consciência política, edificasse uma significativa rede de aparelhos hegemônicos para si. Os partidos, sindicatos e movimentos sociais difundiram e consolidaram propostas contra hegemônicas de sociabilidade brasileira.

Tancredo Neves caracterizava o pacto social como “[...] um momento de ilusão coletivo vivido pela sociedade [...], uma obsessão política das camadas mais conservadoras da sociedade” (FERNANDES, 1986a, p. 42). A classe trabalhadora entendia que “pacto” seria um acordo, um ajuste entre as partes, todo pacto pressupõe, no mínimo, duas partes em luta que fazem um acordo. Se não houver as duas partes, caracteriza-se como imposição. A Constituição deveria ser a consubstanciação de um pacto social (ANDRADE, 1987, p. 8). Nesse momento, a luta se reconfigura.

O país, nessa conjuntura e após a derrota na campanha popular pelas Diretas Já, teve na bandeira da Constituinte³³ papel-chave da luta política popular, que se

³²Em julho de 1983 aconteceu a greve geral dirigida pela CUT e CONCLAT, que, com grande expressão em São Paulo e Rio Grande do Sul, conseguiu a paralisação de mais de três milhões de trabalhadores. Em meio a essa turbulência, diversas entidades da sociedade civil iniciaram uma campanha pela tomada da consciência pela cidadania, que tinha como objetivo as eleições diretas e a convocação da Constituinte (ROSSI; GERAB, 2009).

transformou em palavra de ordem dos partidos de oposição. A sociedade passou a reivindicar uma Assembleia Constituinte livre, exclusiva e soberana, partindo da premissa de que a nova Constituição que o país necessitava não poderia ser viabilizada pela via da “Constituinte Congressual”, defendida pelos setores governamentais e pela maioria do Congresso.

Para o grupo defensor da Constituinte via Congresso, parecia muito claro o porquê de uma nova Constituição, o que se queria, pelas evidências, era a legitimação do mesmo sistema de poder que vigorou desde 1964. O objetivo das classes populares era muito diferente, pretendia-se a ruptura do velho e o estabelecimento de um marco inicial para o novo sistema de governar. Benevides (1986, p. 85) questiona: “[...] porque querem tanto uma Assembleia Constituinte? Se é para manter as coisas como estão, a nossa luta deverá ser pela inexistência de uma nova Constituição”.

Para o Congresso, havia necessidade de uma legitimação jurídica. A Constituição seria como uma nova aliança, a “Aliança Democrática”, que subiria ao poder sem romper com o regime do passado. No entanto, os objetivos das classes populares, da massa trabalhadora e dos que lutavam por uma Carta democrática pautavam-se da seguinte maneira:

Quando nos propugnamos a assembleia de uma nova Constituinte encarregada em votar o texto da nova Constituição, o que queremos é exatamente essa ruptura. Queremos marcar o fato de que foi ultrapassado um regime, já exausto na sua proposta política e nas suas propostas econômicas e sociais. A Constituição que propugnamos seria o marco inicial desse novo regime e, portanto, ela deveria apresentar um esquema de poder diferente (BENEVIDES, 1986, p. 86).

Desencadeou-se no país um grande movimento popular denominado de Movimento Pró-Participação Popular na Constituinte. Houve um intenso processo de mobilização, que iria conciliar as ações de massa, de pressão com as lutas da via institucional e, ao mesmo tempo, decifrar os códigos jurídicos e formular projetos de lei. Estavam dadas as condições para a sociedade civil, a classe trabalhadora e os

³³O termo Constituinte caracteriza-se por um corpo legislativo eleito pelo povo com a finalidade específica de elaborar uma constituição. Os Constituintes eleitos teriam o poder de discutir e elaborar normas gerais para o país. A Constituinte deveria ser livre democrática e acima dos poderes executivo, judiciário e legislativo, além de vetada a interferência de qualquer autoridade civil ou militar durante o tempo em que permanecer reunida (PASSOS, 1987).

movimentos populares atuarem no campo institucional, sem abandonar o campo das lutas sociais.

É importante ressaltar que os movimentos sociais na luta pela nova Constituição foram de grande importância no Brasil. Espalhados por todo país, esses movimentos emergiram de sindicatos, confederações operárias e partidos políticos de esquerda. Criado sob a ótica desses movimentos, o PT constituiu-se como partido que eclodiu como via de unificação dos trabalhadores e seus aliados pelas lutas simultâneas em prol dos direitos sociais³⁴.

Frente ao recrudescimento dos movimentos sociais e sob uma forte pressão da sociedade civil organizada, em junho de 1985, o presidente José Sarney encaminhou uma mensagem ao Congresso Nacional convocando uma Assembleia Nacional Constituinte³⁵. Em contrapartida, reagindo à proposta de Sarney, a sociedade novamente se mobilizou. Em ato político, é lida a *Carta dos Brasileiros ao Presidente da República e ao Congresso Nacional*, documento subscrito por 164 entidades. As análises por parte dos educadores pareciam prever o resultado da “Emenda Sarney”:

Teremos um Congresso Nacional Constituinte, instalado à margem do povo, através das mesmas velhas práticas políticas predominantemente eleitoreiras, paternalistas populistas e clientelísticas. Os interesses da classe dominante estão bem defendidos e resguardados. Mais uma vez será escrita uma Nova Constituição, mais um pacto de cima para baixo: a conciliação dos interesses das elites dirigentes no poder. Os de cima são soberanos legisladores, os de baixo cumpridores da lei. Aqueles que sempre pagam o pacto (BAGGIO, 2006, p. 98).

Ao examinarmos as ações efetuadas nesse período pelo governo, devemos diferenciar as que se referem à democratização do Estado e as que são direitos sociais que incidem sobre as condições de vida, de trabalho e de dignidade da

³⁴O movimento nacional pela Constituinte, com o slogan “Constituinte sem povo, não cria nada de novo”, aconteceu em 26 de janeiro de 1985, na “Praça do Pacificador” na cidade de Duque de Caxias-RJ, em um ato público que reuniu aproximadamente três mil pessoas, entre os quais políticos do PMDB, PDT e PT e representantes de várias entidades como OAB, ABI, além de intelectuais e artistas (BAGGIO, 2006, p. 108).

³⁵O presidente estabeleceu uma Constituinte composta pelos deputados e senadores que seriam eleitos em 1986. Os trabalhos durariam uma sessão legislativa (um ano) com votação em dois turnos para o texto final e com a permanência dos senadores biônicos. Sarney criou também a Comissão dos notáveis, presidida por Afonso Arinos, a comissão tinha como tarefa formular um anteprojeto de Constituição (BAGGIO, 2006, p. 110).

população. As lutas, naquele momento de democratização, tiveram características próprias: a conquista de direitos básicos e fundamentais, expropriado dos trabalhadores durante o regime totalitário. O desafio imposto consistia em apresentar novas propostas ao governo e elaborar, de forma coletiva, a reordenação do país.

Como entender que os que se dedicaram ontem as ações armadas na ditadura participem do movimento democrático? A tradição democrática se assenta na ambiguidade que permitiu as pessoas serem ao mesmo tempo, autoritárias e democráticas, para Weffort (1984, p. 77), “[...] quem age como um democrata, embora mantendo na alma sentimentos autoritários, será um mau político”.

Considera-se que a promulgação da Constituição de 1988, em princípio, fechou por completo o ciclo da transição de passagem para a almejada democracia no país, embora, formalmente, o bloco de poder denominado “Centrão” acabou por dissipar boa parte das esperanças do grupo de esquerda, porque as conquistas se deram no marco legal da democracia burguesa. Almejada, porém desfavorável à maioria da população e tutelada, porque “[...] democracia significa muito mais do que um conjunto de normas e procedimentos adequados à manutenção da governabilidade” (ALMEIDA, 1997, p. 50).

Em síntese, o período de “democratização”, na realidade, foi constituído com grandes dificuldades. A situação financeira do país se agravou tanto pelas intensas dívidas contraídas no estrangeiro como pela crescente inflação anual. Em 1985, a inflação estava na casa dos 237, 7%. Em 1989, atingiria a marca dos 1.764,9%. Os planos “Cruzado I e Cruzado II” congelaram os preços e salários e substituíram o Cruzeiro por uma moeda nova. Neste cenário, aos problemas financeiros, juntam-se as frequentes greves por melhores salários e condições dignas de trabalho (CARNEIRO, 2004).

O presidente José Sarney, em artigo para a revista americana *Foreign Affairs*, declarou:

Afirmo aqui, com toda franqueza que atravessei todo esse período de dificuldades sem receber um gesto de apoio dos Estados Unidos, o governo americano ainda não teve uma visão mais ampla em relação a nós [...] Brasil e Estados Unidos têm muito em comum. Partilhamos os mesmos valores e aceitamos os mesmos princípios, de uma coexistência de paz internacional. Somos ambos de dimensões continentais. Somos sociedades abertas, democráticas, pluralísticas,

com grande vigor e dinamismo [...] temos uma visão diferente de nós mesmos e esperamos que os Estados Unidos participem conosco dessa visão (FOREIGN AFFAIRS, 1986, apud, CARNEIRO, 2004, p. 110).

O presidente Sarney declarou publicamente suas premissas em relação à democracia, “abertas e democráticas”, ancorada em soluções conciliatórias que visavam desmobilizar o trabalhador. No entanto, para Fernandes (1990), na democracia brasileira, o falso centro burguês e a demagogia populista usam e abusam de ‘formulas sociais’ ou da ‘questão social’ para formular programas para seus partidos e discursos políticos. E acrescenta: “Se, de fato estivesse em jogo a democracia, ela jamais poderia ser dissociada do socialismo” (p. 158).

Neste sentido, Almeida (1997, p. 45-46) destaca dois momentos que, segundo ele, marcaram o período em que a democracia esteve presente no debate político-ideológico brasileiro:

1) O momento inicial de transição de governo, que coincide com as lutas de massa contra o regime. A democracia carregava no seu discurso um forte teor de igualdade, desconfiava-se de tudo o que vinha da classe burguesa, das decisões tomadas em gabinetes.

2) O segundo momento, apesar de coincidir com a hegemonia das forças liberais burguesas, foi considerado de livre expressão, sendo o auge das teorias sobre a democracia e seu desencantamento em relação à própria democracia. A sociedade pôde perceber com clareza aqueles que serviram com ardor a ditadura militar e agora se posicionavam como democratas convictos.

Apesar de a burguesia modernizante não abandonar o projeto de hegemonia, a democratização das instituições políticas, aconteceu por meio do estabelecimento de vários governos estaduais controlados pelo PMDB, por se caracterizar como partido de oposição, e pelo surgimento de um partido considerado mais radical ao regime, o Partido dos Trabalhadores (PT), soma-se a esses fatores, a criação de duas centrais sindicais nacionais, a CUT e CONCLAT que encaminham os rumos da história do Brasil para um quadro baseado em menos repressão e mais consenso (MANTEGA, 1986, p. 32-33).

No entanto, as políticas implementadas perderam o caráter de populares, em função da burocratização do Estado. É na década de 1980 que encontramos as raízes e os elementos influenciadores sobre a democratização, porém esses

elementos serão ressignificados e redefinidos ideologicamente. De acordo com Lima e Santi (2004, p. 119), “[...] as categorias que ampararam o discurso de democratização, as teses e as lutas da esquerda seriam utilizadas no período de 1990, nas intituladas políticas neoliberais”.

O quadro de miséria social se agravou a partir dos anos 1980 e 1981. Dados da Cepal demonstram que o percentual de pessoas pobres e indigentes no conjunto da população brasileira aumentou de 56% para 58% entre os anos de 1980-1985, apresentando uma média superior à existente na América Latina. A concentração de renda se intensificou, segundo dados do IBGE, a participação de renda dos 10% mais ricos subiu de 44,9% em 1981 para 51,5% em 1989 e, em contrapartida, os 10% mais pobres tiveram um decréscimo na participação de renda passando de 0,9% em 1981 para 0,7% em 1989 (GERMANO, 1994).

Neste contexto de crise, faz-se necessário um exame acerca da aplicação dos recursos e estímulos para educação no “clima” da Nova República e como aconteceram a incorporação e o ajustamento das massas para o rápido processo de industrialização que se iniciou na década de 1960.

1.4.1 A educação da Nova República: o movimento de democratização em busca de perspectivas educacionais transformadoras

Dados estatísticos comprovam que, ao iniciar a Nova República, um montante de 60,6% da população economicamente ativa fazia parte das pessoas que nunca estiveram em uma sala de aula, ou frequentaram a escola somente nos anos iniciais do primário. Formou-se, assim, a denominada força de trabalho analfabeta. Como herança, o regime militar, no campo educacional, em 1985, deixou um quadro de aproximadamente 20 milhões de analfabetos (CUNHA, 1995).

O discurso de ressarcimento da dívida social por meio da educação, iniciado com o presidente Figueiredo, teve continuidade no governo do presidente José Sarney que procurou apoiar seu plano de governo no consenso nacional básico de liberdade política, individual e econômica. Os dados estatísticos, no entanto, revelam outra realidade. O panorama educacional, por exemplo, configurou-se na exclusão escolar, além da exclusão social e econômica. Significativas parcelas da população brasileira foram condenadas a viver em condições miseráveis em função da grande concentração de renda existente no país, típicas do Estado capitalista.

A herança da ditadura se refletiu de forma significativa nas propostas educacionais no período pós-ditadura. Postula-se que avançaram do tecnicismo às propostas de conteúdo esvaziado em nome de alternativas que defendiam a cidadania no plano político e individual. Em 1986, 15 milhões de brasileiros, ou 30% da população na faixa etária entre 10 e 17 anos, integravam o mercado de trabalho com remuneração inadequada, jornada extensiva de trabalho e sem carteira de trabalho assinada. Justificava-se, sob este prisma, o elevado índice de evasão escolar, depredação dos prédios escolares e desvalorização do magistério em todos os níveis educacionais (GERMANO, 1994).

Neste sentido, medidas paliativas no período de transição das políticas educacionais demonstravam certa inquietação com a educação, porém as preocupações se pautavam no atendimento às camadas mais pobres da sociedade, resultando em planos, programas e ações, subsidiados pelo governo federal, voltados para as regiões mais necessitadas do país³⁶.

A democratização educacional, na Nova República, alicerçava-se na perspectiva de democracia como processo e formas de atuação direta, por intermédio da organização dos conselhos escolares e dos grêmios estudantis como instituições deliberativas (LIMA; SANTI, 2004). Alguns estados implementaram eleições diretas para diretores e romperam as formas de controle via centralização que sustentavam as políticas educacionais vigentes até o momento. Tais ações “[...] não contribuíram com o rompimento da burocratização [...] tais políticas tinham como preceito o controle social” (LIMA; SANTI, 2004, p. 119).

Um dos motivos pelos quais não houve desburocratização foi uma mudança no processo de descentralização das escolas públicas brasileiras, que variava conforme a política educacional adotada pelos estados e municípios. Inexistia um currículo federal articulado; em contrapartida, havia problemas de evasão escolar e elevadas taxas de reprovação somadas às precárias condições de trabalho docente. Aconteceram algumas ações educacionais isoladas em alguns estados e municípios a fim de promover o ensino de qualidade e o acesso e permanência das crianças na escola.

³⁶ O mais importante na esfera federal foi o Programa Nacional de ações sócio-educativas e Culturais (PRONASEC) e para os Estados e municípios o Programa Ação Comunitária. Ambos consistiam em estratégias de combate a pobreza. Em relação à alfabetização destacaram-se os programas Ciclo Básico de Alfabetização e Jornada Única de trabalho Discente e Docente.

As críticas se tornaram contundentes, a sociedade priorizava a democratização do ensino pela via da escola pública de qualidade, voltada à classe trabalhadora. Pretendia mudanças qualitativas no combate às concepções de educação de cunho liberal, as quais representavam “[...] a consubstanciação de um liberalismo educacional peculiar que atendia às exigências mercadológicas e refletia, até mesmo em seu discurso democrático, e em sua prática elitista, as contradições do avanço do capitalismo” (XAVIER, 1990, p. 22).

Em relação às propostas educacionais, havia a preocupação em fazer uma crítica à educação tecnicista e a necessidade de “[...] buscar a outra direção do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim, favorável aos interesses da classe trabalhadora” (DUARTE, 2012, p. 3).

Nesta perspectiva de crítica à educação vigente, os educadores brasileiros contribuíram com a contestação do regime instituído, organizando-se por meio de movimentos sindicais articulados com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), assim como pela via acadêmico-científica, voltada para a produção e divulgação de propostas para construção de uma escola pública de qualidade. “Nesse momento, no ensejo de superação da pedagogia oficial, os sociólogos franceses apresentaram aos brasileiros alguns argumentos preñhes de novidades para se pensar a escola como reprodutora da cultura dominante” (NAGEL, 2011, p. 60).

Esses argumentos de cunho sociológico consistiam na revelação da subordinação da escola pública aos pressupostos do capitalismo. Teorias que postulavam a denúncia dos contextos político, educacional e econômico determinados pela sociedade capitalista, constituíam-se no conjunto de estudos teóricos denominados de crítico-reprodutivistas³⁷ que, em tese, pautavam-se em fazer a análise da escola como reprodutora dos pressupostos do modo de produção vigente. Empenhavam-se em teorizar a escola com base em seus condicionantes sociais.

³⁷Dermeval Saviani, na obra *Escola e Democracia*, de 1983, tratou das teorias crítico-reprodutivistas e as explicitou de acordo com as especificidades de cada obra. O autor as classifica como obras fundamentais para o entendimento da função da escola no contexto da sociedade capitalista. São elas: *Teoria do sistema de ensino como violência simbólica*, desenvolvida na obra: *A reprodução*, de Bordieu e Passeron, 1970, *Teoria da escola como aparelho ideológico de Estado*, de Althusser, 1969, e *Teoria da Escola Dualista*, de Baudelot e Establet, 1971 (SAVIANI, 2002, p. 20-25).

Formuladas na Europa na década de 1970, ganharam corpo teórico no Brasil no final da mesma década. As ideias de concepções progressistas foram articuladas dentro das próprias estruturas escolares no período ditatorial. No momento em que se começou a alterar as condições políticas no país, os embates teóricos reflexivos de oposição e a política vigente disseminaram grandes produções filosóficas e sociológicas de cunho crítico/reflexivo, que se articularam no espaço da pós-graduação³⁸.

Assistiu-se a um processo de expansão dos programas de pós-graduação, de tal forma que, de 1971 a 1975, foram criados dezesseis cursos de mestrado e, em 1976, teve início o primeiro de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da PUC/SP. Nesses programas, conforme Ferreira (2013), a produção de estudos e pesquisa aumentou em grande escala e, nesse contexto de expansão, os fundamentos teóricos e metodológicos derivados do referencial marxista passaram a ser empregados na investigação dos fenômenos educacionais brasileiros.

E possível constatar que, sobre a problemática da educação, nesses espaços de debates teóricos, estabeleceram-se contatos com as relações sociais mais amplas e “[...] a pós-graduação refletiu as contradições da sociedade brasileira, constituindo-se em espaço de circulação de ideias” (SAVIANI, 2008b, p. 393).

Dessa forma, para os educadores, os anos de 1980 inauguraram o caráter dialético da educação, com a consciência de que a escola não seria apenas espaço de libertação, os entraves da sociedade seriam desmistificados pelo conhecimento, pela escola pública. Fernandes (1986b, p. 58) observa “[...] que essa revolução democrática não é burguesa, ela desenrola-se dentro de uma sociedade civil, de uma nação, de um Estado que são burgueses”.

Os educadores redescobrem o seu lugar e o seu papel na educação pública. Atribui-se à escola um papel ativo na transformação da sociedade. Autores como Manacorda³⁹, Snyders, Makarenko, Gramsci e Marx são citados como inspiradores

³⁸A pós-graduação foi criada pelo regime militar, com base na experiência americana, segundo as coordenadas da visão tecnocrática, pensada como instrumento para viabilização das metas traçadas no Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), articulou-se a partir de elementos para formação de profissionais técnicos de alto nível para compor o quadro econômico e impulsionar o desenvolvimento econômico do país. No entanto, a maioria dos docentes possuía formação marcada pela influência europeia – o que justificou o pensamento crítico para a reflexão das contradições da sociedade (SAVIANI, 2008, p. 392-393).

³⁹A influência de Manacorda no campo da história da educação no Brasil está associada à produção brasileira de críticas à ditadura militar e, no período de democratização, a difusão de suas ideias

de intelectuais brasileiros ligados a uma educação de caráter mais marxista. A obra *Escola e luta de classes*, de George Snyders, convida os educadores a lutar contra as desigualdades entre as estruturas escolares e desmistificar a ideologia escolar, “[...] a tarefa dos intelectuais, sejam docentes ou sociólogos, é a de se basear na luta existente dos explorados” (SNYDERS, 1981, p. 191). E continua:

Bourdieu e Passeron tiveram o mérito de denunciar o uso mistificador da ideologia com que a burguesia se deleitava. Para minar essa teoria em si, é preciso chegar a um conjunto sistemático de proposições revolucionárias pelas quais o indivíduo deixa de ser separável do destino de sua classe, da história da sua classe, e existe tanto mais como indivíduo quanto mais viver como militante da luta histórica (SNYDERS, 1981, p. 192).

As conferências brasileiras de educação, que ocorreram no final da década de 1970 e permearam toda década de 1980, constituíram-se em significativas contribuições de espaço de reflexão e luta por todo o país. Somam-se às referidas conferências, as produções acadêmicas com a criação, em 1979, da Associação Nacional de Educação (ANDE); em 1977, foram criados a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e, no ano de 1978, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

“O processo de democratização da educação brasileira na década de 80 constituiu-se como uma das mais fecundas da nossa história, rivalizando apenas com a década de 1920, mas ao que parece sobrepujando-a” (SAVIANI, 2008b, p. 402). É nesta década que se iniciou a formação de associações que reivindicavam direitos sociais das classes populares, posteriormente transformadas em sindicatos, aglutinando professores de diferentes níveis de ensino (SAVIANI, 2008b, p. 403).

Nesta perspectiva, os secretários estaduais de educação reivindicavam maior autonomia na definição de novos projetos educacionais, o que pressupunha a demarcação de responsabilidade entre as diferentes esferas de governo. Em 1981, foi realizado, em Brasília, um encontro entre dirigentes de educação, cultura e desporto, promovido pelo MEC. O objetivo do evento consistia em criar um Conselho de Secretários da Educação com a finalidade de assessorar o MEC.

foram socializadas na comemoração dos dez anos da Pós-Graduação em Educação, quando, a convite de Paolo Nosella, em 1986, Manacorda proferiu a palestra *O industrialismo em Gramsci e o humanismo em Marx* (BITTAR, 2013).

Nesse evento, foi assinado um termo de “Protocolo” pelos secretários de educação para constituição do Conselho de Secretários de Educação do Brasil (CONSEB). Dentre outras atribuições, o CONSEB propunha-se congregar esforços de todos os secretários de educação do país para melhoria da educação pública nacional e fortalecimento da participação dos estados na definição das linhas básicas da política educacional brasileira.

O Partido dos Trabalhadores, ancorado na ideia de mudanças, característico do momento, elaborou *As Bases e Diretrizes para um Plano de Educação Nacional*, em que propõe;

A lutar por uma sociedade justa, igualitária, democrática, sem exploração, nem opressão, por uma sociedade socialista. Nascido do movimento social concreto, das greves operárias, da luta no campo, das manifestações da sociedade civil contra a ditadura militar, dos bairros e das favelas, o PT sempre se colocou como propósito a construção de um novo tipo de homem, numa nova sociedade e numa nova cultura (DUTRA, 1989, p. 7).

A educação, ao ser entendida como ato político, passou a ser vista como uma possibilidade concreta, um ponto de partida para a negação da ideologia burguesa. As ideias pedagógicas contra hegemônicas retomaram grande parte do debate da educação nacional para as classes populares na Nova República, como meio de consolidação das conquistas alcançadas.

A expressão mais apropriada para definir esse movimento educacional, que ocupou amplo espaço de produções acadêmicas ocorridas já no final da década de 1970, conforme Saviani (2008b, p. 414), seria, “[...] pedagogias de esquerda, por conter certa ambiguidade e concepções diferenciadas desde liberais progressistas até radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e pela fundamentação marxista”.

Na relação de passagem de governo ditatorial para o suposto regime democrático, o pensamento educacional brasileiro foi permeado por intensa circulação de ideias pedagógicas, denominadas de ensaios contra hegemônicos, nos quais as pedagogias críticas se propunham a orientar a prática educativa. As teorias educacionais encontravam suporte na sociologia, reconhecendo a importância do educar, do agir e transformar, possuíam em comum a defesa do acesso das camadas populares à educação. As pedagogias contra hegemônicas, de

acordo com Saviani (2008b), agrupam-se em duas modalidades, com grande influência no movimento pedagógico brasileiro.

O primeiro grupo das concepções pedagógicas está centrado na educação popular: as escolas foram transformadas em espaços de expressão das ideias cotidianas. Esse referencial de educação tinha no seu bojo pressupostos do Partido dos Trabalhadores. O educador Paulo Freire é um importante representante da modalidade de educação caracterizada como concepção libertadora, com grande afinidade ideológica com a teologia da libertação, movimento educacional ligado à Igreja Católica. Inseridas nesse primeiro grupo de pedagogias denominadas contra hegemônicas, existem propostas de inspiração libertárias em consonância com os anarquistas, que assumiram como referencial teórico a pedagogia da prática. Para esta perspectiva, o saber gerado na prática social das classes populares, que era relegado pela escola, tornava-se exatamente a matéria prima da escola, adotada pelos educadores Miguel Arroyo e Maurício Tragtenberg (SAVIANI, 2008b).

O segundo grupo de teorias contra hegemônicas pauta-se na centralidade da educação de pressupostos socialistas, o qual “[...] encontrou, na Revista da ANDE, um canal de expressão e representação e orientação teórica inspirados no marxismo” (SAVIANI, 2008b, p. 415). O grupo de educadores defende escola pública como meio de acesso das classes populares ao conhecimento dos clássicos e da ciência e instrumento de libertação dos dominados. Percebe-se a unidade entre os educadores em torno das lutas por uma sociedade livre das opressões políticas e do pressuposto de que a escola pública se efetivará como instrumento de igualdade ao considerar os pressupostos do materialismo histórico dialético.

Naquela conjuntura política, a proximidade se dava com os pressupostos do PMDB e com os partidos comunistas; sua representação se fazia por meio do educador José Carlos Libâneo, com a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Com fundamentação teórica em Snyders e em pressupostos teóricos marxistas, Libâneo (1990) defende o papel primordial da educação a partir da difusão dos conteúdos vivos e concretos, indissociáveis da realidade social. Ele classifica a pedagogia crítico-social como progressista, além de propor uma “[...] síntese superadora da pedagogia tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica, enquanto inserida na prática social concreta” (LIBÂNEO, 1990, p. 20).

A produção teórica do período foi considerada de grande significação, não só pelo aspecto quantitativo, mas pela postura diferenciada, estávamos, assim, diante

de complexas articulações, pelas quais operavam diferentes partidos, sindicatos, movimentos sociais e, especialmente, estava em jogo os problemas culturais e educacionais.

Segundo Neves (2000), o acirramento das contradições sociais nos anos finais do regime militar, sua derrubada em 1985, a instalação congressual da Nova República e a convocação posterior da Assembleia Nacional Constituinte, formaram, na segunda metade dos anos de 1980, o cenário econômico, político e social propiciador do confronto de múltiplas perspectivas educacionais. Assim, a diversidade teórica presente no movimento dos educadores, a riqueza e a complexidade de suas posturas epistemológicas, abriram espaço para o surgimento de um referencial crítico que se materializasse enquanto concepção de educação no Brasil. Neste sentido, nesse espaço de expressão de ideias contra-hegemônicas nasce a Pedagogia Histórico-Crítica.

1.4.2 A Pedagogia Histórico-Crítica no contexto da educação brasileira

Nos anos finais da ditadura militar, os imperativos de legitimidade, fizeram com que o Estado, por meio da escola pública, assumisse a responsabilidade pela escolarização mínima de um contingente significativo da força de trabalho, adaptando-se às exigências do mercado de trabalho. O baixo nível dos conteúdos de natureza científico-tecnológico, necessários para execução do trabalho simples, delineou parâmetros deploráveis na qualidade da educação pública.

Neste sentido, a democracia instaurada na década de 1980, apesar de constituir-se num quadro social complexo, “[...] entalada entre o rancor das massas populares, a capacidade de ação ofensiva das vanguardas da classe trabalhadora e a vigilância dos partidos de oposição” (FERNANDES, 1990, p. 27), contribuiu significativamente para promover mudanças na qualidade da educação. É nesse momento que novos personagens entram em cena na luta pela escola pública, e os fundamentos marxistas são retomados⁴⁰ como elementos de análise das contradições sociais e educacionais.

⁴⁰ Os pressupostos Marxistas no início dos anos de 1930 começam, timidamente, ser divulgados no Brasil por meio de múltiplas traduções e sob a responsabilidade de editoras especializadas. Esta associado a criação do Partido Comunista, que teve grande influência do movimento Anarco Sindicalista (YAMAMOTO, 1996).

A reorganização oposicionista, no período final dos governos militares, foi marcada pela emergência de uma produção intelectual situada de forma clara no âmbito do pensamento de esquerda. De acordo com Yamamoto (1996), o paradigma marxista triunfou na organização da sociabilidade política e houve a transferência do *locus* dessa tradição, com a pesquisa em educação, para o ambiente acadêmico. Neste sentido;

O agudo processo de politização é avaliado pela competência acadêmica e repercute no campo educacional. O notável dinamismo que este adquire resulta do entrecruzamento da reorganização política e acadêmica dos educadores, para qual concorrem a reativação dos grandes eventos e a criação de novas entidades nacionais, a revitalização editorial e a implantação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Este é o contexto que propiciará a emergência da produção de inspiração marxista no campo educacional (YAMAMOTO, 1996, p. 67).

A mobilização e organização no campo educacional, além de buscar a reorganização do sistema educacional brasileiro, contribuíram com a circulação de ideias voltadas à defesa da educação para a classe trabalhadora. Saviani (2008b, p. 402) caracterizou a década de 1980 como “uma das mais fecundas da nossa história”, pelo fato de inaugurar entidades e associações voltadas aos debates contra o autoritarismo e por estar com a atenção voltada às condições de trabalho dos profissionais da educação.

Nesse momento privilegiado de debates dos problemas relativos à educação e à escola pública, ganharam espaço as denominadas pedagogias contra hegemônicas. Tais pedagogias, caracterizadas como “pedagogias de esquerda” (SAVIANI, 2008b, p. 415), contribuíram significativamente com o movimento da escola pública. Procurou-se restabelecer a plenitude dos direitos sociais e de liberdade e transformar os espaços em expressão de ideias populares e exercício de autonomia popular, pautando-se na centralidade da educação e proporcionando o acesso das camadas populares ao conhecimento (SAVIANI, 2008b)

O termo progressista, defendido pelos educadores, apontava teoricamente para a defesa de um projeto socialista de educação, que teve a contribuição das teorias crítico-reprodutivistas, de grande repercussão no Brasil, no debate sobre os fundamentos dos problemas causados pela educação tecnicista.

As teorias crítico-reprodutivistas contribuíram para a elaboração de expressivas produções acadêmicas que punham em evidência a articulação da

escola em sintonia com o modo de produção capitalista, no entanto, não apresentavam alternativas viáveis de transformações, provocando nos educadores sentimentos de conformismo e incapacidade referentes aos ditames do capital e às necessidades das mudanças educacionais preconizadas pela sociedade, além do que, eram dotadas de certo ecletismo em relação às práticas educativas.

O movimento em prol da escola pública orientou as práticas educativas no que concerne à representação por meio das instituições de cunho acadêmico-científico e também pelas entidades sindicais de diferentes estados do país, entretanto as contribuições teóricas, até aquele momento, não conseguiram ir muito além do discurso, dos debates e da vontade da sociedade civil. Verificou-se escassez e até mesmo ausência de medidas efetivas por parte do Estado⁴¹, que, se processando para a abertura das reformas neoliberais, “[...] passava por intensas crises, ocasionando um “quadro de miséria do ensino público” (GERMANO, 1994, p. 272).

À luz desta interpretação, ante os desafios pedagógicos no contexto da sociedade de classes no Brasil, podemos considerar que, no âmbito de circulação de ideias coletivas emancipadoras, destacou-se, no final da década de 1960, no cenário da educação brasileira, o professor Dermeval Saviani⁴², educador, filósofo e pesquisador, que difundia nos postulados marxistas-gramscianos as respostas para os problemas da educação direcionadas às classes populares.

Dermeval Saviani em suas reflexões educacionais, teorizava a educação brasileira a partir de problemas surgidos em sua atuação como docente, na sua prática. Suas atividades letivas tiveram início no Estado de São Paulo e aconteceram simultaneamente no ensino médio e no curso de pedagogia,

⁴¹“A desobrigação do Estado para com a educação teve no ensino superior, diretamente mantido pelo Ministério da Educação, seu efeito mais danoso. As verbas destinadas às universidades foram drasticamente cortadas, a ponto de muitas delas terem que paralisar suas atividades de ensino, pesquisa e prestação de serviços. Para cada Cr\$ 100,00 que as universidades recebiam em 1980, em 1984, foram destinados Cr\$ 37,80, sem contar que a remuneração dos professores neste mesmo período contou com a perda salarial de 103%”. (CUNHA, 1985, p. 52).

⁴²Dermeval Saviani nasceu em Santo Antonio de Posse, no Estado de São Paulo em 03 de fevereiro de 1944, filho e neto de imigrantes italianos. Concluiu o curso primário em 1954 em São Paulo e, em 1959, o ensino ginásial no Seminário Nossa Senhora da Conceição em Cuiabá. Coursou o colegial no Seminário Maior de Aparecida, SP, onde fez parte do movimento Juventude Operária Católica (JOC). Posteriormente graduou-se em filosofia na Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras de Lorena/SP, em 1966. No mesmo ano começa a lecionar, na mesma instituição, no terceiro ano de pedagogia por indicação do professor Joel Martins. E, em 1971, Saviani conclui o doutorado na área de ciências humanas: Filosofia da Educação na PUC/SP. A partir de 1989, Saviani ingressa no regime de Dedicção Integral à Docência e a Pesquisa da UNICAMP, tornando-se coordenador da Pós-Graduação da Faculdade de Educação (Disponível em: www.fae.unicamp/dermeval/indexautobiografia).

respectivamente, no Colégio Estadual São João Clímaco, Colégio Sion e na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Afirma o autor “[...] iniciei minha carreira docente entendendo que, especialmente no nível universitário, o professor não poderá ser apenas um repetidor, um transmissor de conhecimentos já compendiados; ele deveria ser um pesquisador” (SAVIANI, 2011, p. 206).

Nestes termos, o educador relata sobre suas descobertas e contradições em sala de aula, tendo oportunidade de deparar-se com alunos de classes sociais diferenciadas, que provocavam suas análises educacionais em relação à autoridade, respeito e liberdade. Em suas experiências pedagógicas durante a docência, refletia Saviani sobre a necessidade de construção de uma teoria dialética da educação, reforçando seus estudos sobre as teorias gramscianas/marxistas.

A contribuição de Saviani para a educação não se constituiu apenas de discursos em defesa da democracia ao longo da década de 1970. Em plena ditadura militar, com exílios e prisões dos intelectuais de esquerda e com a retirada de circulação dos textos críticos de qualquer natureza, inclusive os educacionais, o educador procurou burlar as pressões da ditadura militar para dar continuidade às suas reflexões, exaltando a importância das lutas que se processam no interior da escola, perseguindo uma pedagogia capaz de proporcionar materialidade a essas lutas, e sempre na perspectiva dialética.

Em 1978, Saviani publicou, na revista *Educação e Sociedade*, o artigo com o título de *Educação Brasileira: Apresentando problemas*. Nesse texto, apesar do momento político dificultar a expressão do pensamento crítico, o educador questiona o papel da educação no contexto brasileiro. Neste artigo, caracteriza a cultura como processo de produção e reprodução de instrumentos e ideias. Adverte que, no Brasil, as conquistas culturais resultam do trabalho e do esforço coletivo de toda sociedade, porém um número muito pequeno participa e tem acesso à essas conquistas.

Na continuidade de sua produção teórica, adverte que as classes trabalhadoras, efetivamente, ficam “[...] privadas, não do direito de pensar, pois este o exercem constantemente, e em natural sentido reivindicatório, mas, do direito de ver reconhecido como expressão da cultura às ideias que elaboram” (SAVIANI, 1978, p. 54).

Defende a importância em elaborar o currículo nacional para que este seja instrumento teórico de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade com

base em conteúdos consistentes, articulando ensino e aprendizagem. Continua suas reflexões, afirmando que a apreensão do movimento histórico e a socialização do conhecimento escolar em sua especificidade constituem-se na finalidade imediata da educação escolar.

Saviani (1978) aponta como problema da educação, a dificuldade do fortalecimento dos laços sociais por meio do papel educativo. Esclarece a polêmica quantidade versus qualidade em pauta no final da década de 1970. Analisa que, aproximadamente, um terço das crianças brasileiras estava fora da escola. Todavia adverte que as preocupações político-educacionais em defesa da escola pública aparecem sempre em relação à quantidade, relegando a qualidade a um segundo plano. Os termos como mito do progresso, da modernização e da educação das massas aparecem, segundo o educador, com muita frequência no discurso educacional brasileiro, constatando-se argumentos não compatíveis com as necessidades educacionais das classes populares.

E os defensores da qualidade? No caso brasileiro, a qualidade estava reservada à elite. Saviani (1978) revela que este ponto o inquietava; acrescenta que as teorias crítico-reprodutivistas não apresentavam soluções pedagógicas, pautavam-se no determinismo e condicionavam socialmente os indivíduos. Nesse viés:

Bourdieu-Passeron, por um lado, Baudelot e Establet por outro, se esforçam por demonstrar que a escola não é um bloco único totalmente a serviço da classe dominante, se esforçam por não perder as esperanças na escola, porém esses autores apresentam-nos a escola, a escola inteira, tanto a de hoje quanto a de ontem, como fazendo causa comum com os interesses dos dirigentes, a tal ponto que os fracassos das crianças vinda do povo parecem normais, necessárias e inevitáveis (SNYDERS, 1976, p. 179).

A estrutura educacional brasileira sob a perspectiva de sua política educacional, não apresentava alternativas em relação à qualidade. As aspirações igualitárias, que tendem a ser a marca de todos os movimentos de massa, influenciaram o professor Dermeval Saviani, instigando-o a pensar sobre uma concepção pedagógica que ultrapassasse o imobilismo oriundo das concepções crítico-reprodutivistas.

O país estava passando por uma das fases mais expressivas politicamente com o ciclo das greves do ABC paulista, que se esparramaram pelo país. As

organizações do PT, da CUT, do MST priorizavam, em suas lutas, a melhoria das condições de vida dos trabalhadores oprimidos pelo regime. Respalda por essas manifestações de mudanças da sociedade que fervilhavam em muitos setores, o professor Saviani retomou os pressupostos teóricos do socialismo no Brasil, advindos do período no qual Cunha denominou de “primeira experiência democrática no Brasil entre 1946-1964” (CUNHA, 1995, p.19).

Como já se assinalou, o campo educacional se organizou e mobilizou-se e, segundo Saviani (2011), a partir do final da década de 1970, aquilo que ele vinha “[...] procurando desenvolver individualmente assumiu caráter coletivo” (p. 219). Na primeira turma de doutorado na PUC-SP, em 1978, ministrou a disciplina de teoria da educação e, pode se afirmar que, naquele momento, eles não desenvolveram, de forma acabada, uma teoria da educação e do ensino, porém encontraram elementos para uma concepção marxista. Neste sentido,

Foi com a tese de Carlos Jamil Cury, ‘Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo’, defendida em três de outubro de 1979, mas publicada apenas em 1985, que se fez um primeiro esforço de sistematizar pela via das categorias lógicas, uma teoria crítica não reprodutivista da educação. Por isso considere o ano de 1979 como um marco importante na formulação da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011, p. 219-220).

Yamamoto (1996) defende que foi sob a tutela de Dermeval Saviani que o Programa de Doutorado da PUC/SP marcou o momento decisivo da consolidação da pedagogia marxista no Brasil. Afirma que, “[...] sem negar a produção prévia, a ressonância desse grupo nos eventos e publicações do período foram determinantes para a formação dos quadros que nutriram a produção teórica marxista no Brasil” (YAMAMOTO, 1996, p. 139).

Por esta razão, pelo caráter coletivo de organização, a busca da dimensão de uma teoria socialista deve ser analisada no interior do processo de transformação histórica. Saviani, naquele momento, partiu do legado teórico-metodológico dos clássicos e das especificidades concretas de uma concepção educacional que levasse a novas descobertas científicas e ampliasse a consciência da classe trabalhadora. O método e a ontologia dialética e materialista, a própria concepção revolucionária da história, a práxis e o ensino do concreto, o conhecimento científico formam as contribuições que, de maneira criativa, não se limitaram a apenas repetir

a teoria marxista, mas colocar em prática a formação humana por meio do princípio educativo.

A teoria que visava integrar o ensino, a prática e a vida das classes populares recebeu em 1984 a denominação de Pedagogia Histórico-Crítica e se instaurou para contrastar com a política educacional vigente. A denominação, no entanto, dialeticamente percorreu etapas até se constituir na nomenclatura atual. A teorização dos embates entre escola tradicional e escola nova resultou na publicação do artigo, de Dermeval Saviani, intitulado *Escola e Democracia*, na revista ANDE⁴³ de número I.

Na sequência, a revista ANDE de número três, de 1982, publicou o artigo *Escola e democracia II, para além da curvatura da vara*, que, posteriormente, resultou no livro *Escola e Democracia*. Por este esforço teórico, definem-se as linhas básicas para a Pedagogia Histórico-Crítica, e Saviani esclarece sua “formulação propriamente pedagógico-metodológica” (SAVIANI, 2012, p. 220).

Na busca pela terminologia adequada, “[...] a expressão histórico-crítica traduziu, de modo pertinente, o momento pelo qual estava passando o país” (SAVIANI, 2003, p. 140), constituída de enraizamento teórico, apreendia o movimento dialético nas suas contradições. Nas bases teóricas, Saviani (2003, p.141) deixa claro que a contribuição marxista foi fundamental, por expressar a dialética do movimento e das transformações. A lógica dialética⁴⁴ trabalha com o contraditório. Contradição consiste sempre em uma relação de antagônicos que produz algo novo.

Saviani buscou em Vásques o significado de práxis, conceito que articula a teoria e a prática. Explica como a filosofia da práxis e a Pedagogia Histórico-Crítica concebem a questão da teoria e da prática. É comum existir um dilema entre professores e alunos na questão teoria e prática⁴⁵, na base deste embate, encontra-se, de um lado, a tendência pedagógica escolanovista (prática que corresponde ao pragmatismo) e, de outro, situa-se a tendência pedagógica tradicional (teoria que corresponde à metafísica).

⁴³ ANDE – Associação Nacional de Educação. Revista criada em 1981, de periodicidade semestral. Tinha como objetivo análise sobre o desenvolvimento da educação pública, procurando articular a produção teórica das universidades com o trabalho pedagógico nas escolas (SAVIANI, 2008b).

⁴⁴ Dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (KONDER, 1998, p. 8).

⁴⁵ Saviani (2003) afirma que os alunos tendem à prática enquanto os professores tendem à teoria.

Na raiz do problema está o entendimento da teoria e da prática em termos da lógica formal. Na lógica formal, os opostos se excluem, portanto, a lógica formal fundamenta-se numa concepção metafísica de conhecimento, ficando presa à identidade do ser, negando as relações (ZANELLA, s/d). A filosofia da práxis não nega a lógica formal, mas a incorpora por superação, por meio de outra lógica, a lógica dialética. “O fundamento da lógica dialética é a lógica concreta ou a lógica dos conteúdos” (ZANELLA, s/d, p. 1). Assim,

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana, a teoria depende radicalmente da prática. Os problemas teóricos são postos pela prática e só faz sentido enquanto é acionada pelo homem na tentativa de resolver os problemas postos pela prática [...], portanto a prática igualmente depende da teoria. Assim sem teoria a prática resulta cega, perdendo sua característica específica da atividade humana (SAVIANI, 2003, p. 142).

Teoria e prática, Zanella (2003) complementa, estão presentes nas bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica: “há, portanto, uma centralidade orgânica entre prática pedagógica, teoria e concepção filosófica” (ZANELLA, 2003, p. 224). A filosofia da práxis é o elemento norteador da Pedagogia Histórico-Crítica.

Na filosofia da práxis, a clareza em relação aos pressupostos da política e da classe social possibilita aos indivíduos se desvencilharem das armadilhas fetichizadas do discurso ideológico do capital, sobretudo quando este discurso se apresenta na educação escolar com novas propostas e novos discursos. A prática humana é concebida como uma ação material, objetiva e transformadora. Neste sentido, pretende-se com a Pedagogia Histórico-Crítica o ensino do concreto, que pressupõe a formação integral do homem e socialização do conhecimento historicamente produzido.

Ainda conceituando as bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, o método dialético consiste em um método revolucionário e de transformação da realidade. Revolucionário porque, mediante a reflexão crítica da práxis, possibilita a superação das contradições sociais por meio da inclusão e acesso da classe trabalhadora ao conhecimento científico.

No processo de ensino-aprendizagem da Pedagogia Histórico-Crítica, o ensino é central, porém não se trata de negar a aprendizagem, já que ambos se articulam dialeticamente. O ensino é central por que pressupõe como ponto de

partida o conhecimento do professor em relação aos conceitos, em relação aos conteúdos clássicos sistematizados.

Nesta perspectiva, a escola ideal para a classe trabalhadora, segundo os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, deverá oferecer ao homem trabalhador condições de desenvolvimento intelectual, condições de emancipação intelectual, cultural e política por meio da elaboração consciente da teoria e da prática.

A retomada dos pressupostos educacionais fundamentados nos conceitos de humanização de bases socialistas, iniciados no final da década de 1950, e interrompidos pelo estado autoritário, teve, nos anos iniciais da década de 1980, com a Pedagogia Histórico-Crítica, a inserção dos pressupostos teóricos educacionais voltados à classe trabalhadora, em virtude de pensar a educação a partir da luta de classes. Consequentemente, a campanha em defesa da escola pública procurou retomar o apoio popular e contar com o apoio dos partidos de esquerda, para que estes tivessem uma percepção diferente da educação popular brasileira.

O discurso de democratização da educação, na década de 1980, abrangeu grande parte da sociedade brasileira. Encontramos no documento *Bases e diretrizes para um plano de educação popular* elaborado pelo Partido dos Trabalhadores, em 1988, a defesa do ensino público e em todos os níveis para a classe trabalhadora.

Trata-se, portanto, não apenas ampliar as oportunidades educacionais. Não significa *estender* o ensino que está aí para todos. Pois ele é eminentemente antipopular, domesticador. Nem se trata de *melhorar* o que aí está, introduzindo novas reformas sobre reformas. Será preciso mobilizar as classes populares para uma mudança mais radical, para que elas não estejam apenas dentro da escola, mas tenham o ensino que lhes interessa (DUTRA, 1989, p. 9, grifo do autor).

No entanto, nas análises de Neves (2002), apesar das iniciativas de reestruturação da escola pública, de democratizar o ensino, por meio das teorias críticas e emancipadoras na década de 1980, o conjunto dos determinantes econômicos, políticos e sociais, na configuração dos sistemas educacionais nos anos 1960-1970, aconteceram no sentido de aperfeiçoar e reforçar os modelos de capacitação dos quadros industriais numa integração entre governo militar, tecnologia e empresariado para definir as políticas educacionais. A decrescente ampliação dos espaços na sociedade civil induziu os empresários a redefinirem suas

estratégias político-educacionais visando à formação do homem trabalhador com obtenção de consenso.

A organização partidária, nesse momento *político-democrático*, ao se libertar da tutela estatal, pôde circunscrever seus planos, dentre eles, elaborar propostas educacionais, de acordo com a ideologia que defendia cada partido. Nesse sentido, nas eleições para governadores, antes mesmo da Constituinte e dos debates travados para definir os rumos educacionais do país, alguns Estados brasileiros, apresentaram propostas educacionais embasadas em uma teoria crítica, dentre eles, o estado do Paraná.

1.5 Os governos de José Richa e Álvaro Dias: A implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no estado do Paraná

Os determinantes políticos e político-partidários são considerados conceitos chaves que nos remetem ao entendimento da organização social dos grupos que formaram o bloco ideológico e direcionaram ideologicamente os governos do Paraná de 1983 a 1994, em que esteve o PMDB, por três gestões consecutivas, na direção política do estado.

Nas eleições de 1982, os governos estaduais, “[...] apesar das denúncias de fraudes, mais ou menos explicitadas, na contagem de votos” (CUNHA, 1995, p. 25), foram eleitos pelo voto direto. Os partidos de oposição ao regime militar conseguiram, com apoio da base eleitoral popular, eleger governadores em vários estados do país⁴⁶. O partido que mais se destacou nas eleições de 1982 foi o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que, entre 1964 e 1979, esteve constituído como MDB, agregando as oposições⁴⁷ e a “[...] todos que se opunham ao regime militar, não importando sua origem de classe” (KUIAVA, 1993, p. 108).

Com a ascensão ao governo, o PMDB, que fez todos os esforços para manter a sigla, apenas acrescida do “P” com a intenção de preservar a identidade do movimento, perdeu sua característica de partido oposicionista, deixando de lado seu

⁴⁶ O PMDB elegeu governadores nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Amazonas, Acre, Pará e Paraná. O PDT elegeu governador no Rio de Janeiro.

⁴⁷ Ressaltando que, no campo das forças de oposição, concentram-se os operários, trabalhadores rurais, servidores públicos e a pequena burguesia rural, aliados com a burguesia urbana insatisfeita com o regime militar (KUIAVA, 1993, p. 105).

aparente compromisso com as classes sociais menos privilegiadas, para assumir um compromisso com a burguesia liberal.

Porém, no processo de transição para a democracia, o partido “democrático” de oposição manteve seu apogeu em virtude de servir de suporte para uma transição lenta, gradual e segura e ter a audácia necessária para bloquear o caminho dos comunistas, mantendo uma sublime convivência com outros partidos de esquerda, fato que o favoreceu face ao sentimento geral de oposição ao regime (FERNANDES, 1990). Merece destaque o fato de:

O PMDB, antes MDB, onde cabiam todas as oposições *depura-se* para o alto e, à medida que ascende ao poder governadores de estado em 1982, o presidente Tancredo e Sarney, maioria no Congresso e prefeitos de grandes cidades, perde a característica e o papel de partido oposição. Perde também os compromissos com os setores sociais subalternos excluídos para assumir os compromissos da burguesia liberal (KUIAVA, 1993, p. 116, grifo do autor).

O partido citado contou com um grande aliado além da burguesia liberal. Um aliado que acabou criando nas massas a ilusão de que há, na sociedade brasileira, a luta dos que lutam em favor das classes menos favorecidas: a imprensa brasileira. A imprensa fez o jogo das frações da burguesia, fortalecendo a própria classe em ascensão que, no processo de democratização, foi amplamente utilizada para instalação da ideologia dos arranjos capitalistas. E ainda, o jeito era “[...] marcar um entendimento entre as elites para garantir uma solução intermediária mediante o jogo de cartas preparadas pelo sistema eleitoral” (KUIAVA, 1993, p. 150).

No Paraná, o movimento de transição para a democracia caracterizou-se pelo combate à ditadura militar e para suplantar o “Braguismo ou o Neysmo” e a aristocracia política curitibana, que era constituída pelas elites conservadoras tradicionais. Em março de 1983, no Paraná, a partir da unidade e organização do PMDB, que montou um sistema hegemônico com formuladores de ideologia partidária, organicamente vinculados, foi empossado o governador José Richa⁴⁸, que venceu as eleições de 1982 ancorado na fusão com o Partido Progressista.

⁴⁸ José Richa entrou para política por intermédio de Ney Braga, no entanto, por meio das manobras políticas, ajudou organizar o MDB no estado, já que detinha mandato popular de deputado estadual, o que lhe rendeu muitos cargos populares subsequentes, em virtude de aparentemente se manter em certa oposição à ditadura militar. Foi deputado federal em 1966, senador em 1978 e 1986 (KUIAVA, 1993, p. 121).

José Richa derrotou o conservadorismo dirigente do estado que, até aquele momento, esteve sob o comando do grupo liderado por Ney Braga, e sua vitória não teria sido tão bem sucedida sem o cuidado hábil em buscar bases eleitorais nas massas populares, lançando mão de um discurso enérgico contra os governos de Ney Braga e João Figueiredo. O PMDB no Paraná, para eleger o governador, em sua legenda, conseguiu adesão consensual quase total dos movimentos populares, das organizações corporativas, como a igreja, sindicatos e associações de professores paranaenses (KUIAVA, 1993).

Kuiava (1993) ressalta que as forças dirigentes do partido estruturavam-se em dois níveis, o nível mais alto era composto pelos dirigentes partidários, os políticos e os grandes intelectuais⁴⁹ e, no segundo nível, encontravam-se os coordenadores intermediários, que atuavam na militância partidária, encarregados pela coordenação pedagógica do PMDB na formação política de seus membros, no contato direto com as massas populares, nas filiações de seus quadros na capital e no interior.

Dentre os fatores que contribuíram para a vitória do PMDB no Paraná, esta a elaboração das diretrizes de governo⁵⁰, a campanha e atuação de intelectuais na campanha. Neste sentido, na proposta de educação coordenada pelo PMDB, o partido trabalhou para formação de diretrizes específicas para a política educacional a ser adotada, cuja intenção consistia em incluir nos documentos setoriais as categorias dialéticas de análise, priorizando o discurso teórico em prol das classes trabalhadoras e das camadas sociais populares.

Segundo Kuiava (1993), o momento da elaboração das diretrizes para a educação, constituiu-se em um momento pré-eleitoral, em que um grupo de intelectuais de diferentes instituições, inclusive educadores exilados pelo regime, formulou documentos de alto nível com base na perspectiva crítica e democrática. A educação como instrumento de contraponto à ditadura poderia apresentar-se com um mecanismo ideal para elaboração de uma nova ideologia para as classes subalternas, com isso, promover a educação voltada aos interesses da massa que elegeu José Richa.

⁴⁹Kuiava (1993) cita ainda que, em alto nível, o PMDB contou com dirigentes intelectuais responsáveis pela elaboração ideológica e alta direção do partido. Entre eles: José Richa, Álvaro Dias, Euclides Scalco e Rubens Bueno.

⁵⁰ Diretrizes condensadas em 11 documentos setoriais e sintetizadas em um único documento intitulado Democracia e justiça social – diretrizes de governo.

O enfoque teórico-metodológico de linha crítica que fazia parte dos currículos dos cursos de mestrado e doutorado, em plena efervescência no país, mais especificamente os pressupostos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, anteriormente explicitados, veio ao encontro dos anseios políticos paranaenses, provocando a produção de materiais de difusão, reproduzidos à imprensa e repassados à comunidade universitária e aos professores da rede pública paranaense.

O exame das diretrizes parece não deixar dúvidas em relação ao conteúdo, de cunho progressista, teoricamente voltado à educação democrática. Fica claro que, ao novo governo instalado, restaria por em prática as concepções de uma educação libertária, pública e de qualidade, voltada às classes populares, uma escola democrática e universal. O documento *Diretrizes de governo: políticas de educação* (PMDB, 1982) pautava-se em ideias democratizantes de acordo com os anseios das mudanças propagadas para o país. Cabe ressaltar que os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, foram utilizados no programa de governo do PMDB e nos discursos ideológicos.

No entanto, a concepção dos educadores foi além das aspirações políticas da cúpula do PMDB. Como aos políticos interessava o poder, após concluído o processo eleitoral que garantiu a vitória a José Richa do PMDB, as divergências já começaram no momento da escolha da pessoa para ocupar o cargo de secretário da educação. De um lado, representando as forças corporativas dos professores, estava o presidente da APP Sindicato⁵¹ Izaias Ogliari e, de outro, representando a vertente dos educadores críticos, estava Lilian Wachowicz, coordenadora da elaboração das diretrizes do estado para a educação paranaense, professora da UFPR, doutora em educação pela PUC-SP⁵² ligada ao grupo de pesquisa coordenado por Dermeval Saviani.

⁵¹ No dia 26 de abril 1947, a Associação dos Professores do Paraná (APP) foi fundada por professores do Colégio Estadual e do Instituto de Educação do Paraná, em Curitiba. Era época de redemocratização e de expansão do ensino público. Em 13 de dezembro de 1981, em uma assembleia em Ponta Grossa, a entidade unificou-se com a Associação do Pessoal do Magistério do Paraná (APMP). Somente oito anos depois, em 1989, em uma assembleia em Londrina, livre dos impedimentos da ditadura militar, a Associação pôde assumir-se como Sindicato (GONÇALVES, 2007).

⁵² Representava teoricamente o bloco de intelectuais de alto escalão do Paraná. Possuía preparo e competência para instituir um sistema democrático previsto na pauta de mudanças da gestão, concepção crítica comprometida com a educação de qualidade (KUIAVA, 1993).

A formação universitária da professora Lílian justificou a sintonia dos pressupostos educacionais elaborados no Paraná, para gestão de José Richa (1983-1986), com a teoria elaborada coletivamente pelos educadores da PUC/SP: a Pedagogia Histórico-Crítica.

As ideias de pôr em prática as diretrizes do governo atemorizavam os altos dirigentes do governo e do PMDB, a transformação social que a educação poderia atingir poderia ultrapassar a esfera política e social que a nova burguesia liberal aspirava e que o mercado de trabalho exigia para a modernização do capitalismo vigente (KUIAVA, 1993, p. 218).

Nem a força corporativista, nem a pedagogia crítica convinhavam politicamente à nova burguesia instalada no Paraná. A escolha da secretária seguiu os projetos eleitoreiros. Assim, o governador, que procurou mostrar que estava optando por conciliação, intermediou a favor da burguesia conservadora e trouxe para a pasta da educação Gilda Poli. José Richa nomeou para a Secretaria da Educação na gestão 1983-1986, uma professora proveniente do quadro do PDS, do norte do estado. Gilda filiou-se ao PMDB às vésperas de sua posse para a Secretaria da Educação.

Os conceitos em relação à pedagogia socialista, ao que nos parece, não se constituíram em opiniões comuns quando se tratava de partidos políticos. O PMDB⁵³ paranaense, nos moldes dos ventos democratizantes, adotou teoricamente em seus documentos preliminares, como pressuposto educacional, as concepções do materialismo dialético e as concepções de educação socialista, para nortear a política educacional da gestão do primeiro governador eleito pelo voto popular, no entanto, esses pressupostos ficaram no discurso. Como exposto por Fernandes (1989, p. 151):

Dentro de uma sociedade capitalista não podem existir movimentos sociais e partidos políticos que defendam uma concepção socialista de educação. Não obstante, o socialismo, como um sistema pedagógico, só pode existir depois da vitória da própria revolução proletária. Depois da eliminação das desigualdades de classes, pode se pensar no advento de uma sociedade na qual o socialismo seja compartilhado por todos. Só aí poderia haver uma pedagogia socialista como filosofia oficial e geral da organização do sistema educacional.

⁵³ O PMDB fez uma aliança espúria com políticos egressos do governo militar, com expoentes militares da própria ditadura e uma conciliação que lhe permitisse ganhar tempo e criar caminhos de interesses para classe dominante (FERNANDES, 1989, p. 174).

Outros professores paranaenses participaram da elaboração das diretrizes para educação do estado. A professora Lízia Helena Nagel, doutora em educação pela PUC/SP e membro do corpo docente da Universidade Estadual de Maringá, além de colaborar com a redação final do documento: *Políticas SEED/ PR fundamentos e explicitações*, também foi chefe do Departamento de Assuntos Universitários (DAU), órgão este que tratava das questões burocráticas e financeiras das instituições isoladas de Ensino Superior do Estado e que se apresentavam desprovidas de qualquer autonomia administrativa e financeira.

Pelo fato de a Secretária da Educação não ter vínculo ideológico com os educadores que participaram da elaboração das *Diretrizes da Educação* paranaense e não possuir as titulações acadêmicas que o cargo exigia, facilitou a desagregação dos defensores da primazia do projeto socialista de educação. Desagregação característica da sociedade de classes. Essas divergências acabaram gerando grupos antagônicos, com diversidade de enfoques e de linhas teóricas. A professora Lilian foi indicada para a Superintendência da FUNDEPAR⁵⁴.

Este fato causou divergências internas de gestão em virtude da intenção da professora Lilian em procurar substituir o papel meramente técnico da FUNDEPAR, atribuindo-lhe funções de órgão fomentador e promotor de estudos e pesquisas. Objetivava a partir de tais ações redimensionar o papel e o espaço físico da rede escolar pública. Posteriormente, foi afastada do cargo de superintendente da FUNDEPAR por ser alvo de denúncias taticamente forjadas. Fato que causou enorme estrago para a educação (KUIAVA, 1993).

Na prática, o discurso político precisava ser reproduzido para assegurar a credibilidade da gestão do novo governo frente ao grupo de professores e de toda sociedade que defendiam um modelo de sociedade diferente. Em maio de 1983, dois meses depois da posse de Gilda Poli, foi divulgado o texto *Políticas SEED/PR Fundamentos e Explicitações*, tendo como redatora final do documento a professora

⁵⁴ O governo do Paraná caracterizava-se desde a década de 1960 por apresentar uma espécie de dualidade na administração educacional, decorrente da existência de uma Fundação (pessoa jurídica de direito privado) ao lado da Secretaria de Educação. Criada em 1962, a Fundação Educacional do Paraná (FUNDEPAR) tinha como objetivo apoiar a secretaria de educação nas áreas de reformas, construções, reparos de prédios escolares. Posteriormente se estendeu para levantamento de dados estatísticos e pesquisas educacionais (CUNHA, 1995, p. 232).

Lízia Helena Nagle, no qual foram apresentadas as políticas educacionais que seriam desenvolvidas nessa gestão.

O objetivo anunciado para a política educacional na gestão 1983-1986 consistia em garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, em especial os alunos provenientes da classe trabalhadora. Em seu discurso, na carta de apresentação, a Secretária Gilda Poli colocava como desafio aos professores oferecer às camadas populares, por todos os meios formais e informais, o saber oferecido às classes com maior poder aquisitivo (PARANÁ, 1984).

No que se referia ao ensino de 2º grau, a Secretaria de Educação já não tinha convicções tão definidas quanto às do 1º grau. Fazia críticas incisivas ao modelo tecnicista de educação e convocava toda a sociedade para unir esforços a fim de encontrar propostas para reorganização do ensino de 2º grau. Propunha-se garantir a democratização da educação por meio da participação de toda comunidade, estaria assim respondendo aos anseios dos cidadãos paranaenses.

Lembremos que nem o autoritarismo se implanta por Decreto, nem tão pouco a democratização. São dois processos, que embora antagônicos, se afirmam e se confirmam através de práticas cotidianas e contínuas dos homens [...] Quando a SEED propõe a democratização do poder pela participação das comunidades, ela simplesmente verbaliza uma nova opção das maiorias. Essa nova possibilidade se configurou num primeiro momento pelo voto, em uma plataforma com propostas democratizantes (PARANÁ, 1984, p. 1).

No tocante ao ensino superior, as políticas educacionais partiam do diagnóstico de que o estado do Paraná era o único do Brasil que arcava com o ônus do ensino superior e que a legislação determinava ser competência do governo federal. De acordo com a Secretaria, metade dos recursos do estado destinados à educação eram gastos para manter as 13 instituições de ensino superior do Paraná. O que se impunha, segundo o documento, “[...] repensar outros parâmetros na criação de cursos, afastando-se do clientelismo interesseiro” (PARANÁ, 1984, p. 16).

Cunha (1995), ao analisar o ensino superior no Paraná, salienta que teve características distintas dos demais estados da federação. Justifica que o setor público, no início da década de 1980, contava com significativa presença nessa modalidade de ensino, que estava constituído pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mantidos pela

União. Possuía três universidades estaduais (Londrina, Maringá e Ponta Grossa), criadas na década de 1970, e uma Fundação em vias de se transformar em universidade (Cascavel). Além disso, havia onze Instituições Isoladas de Ensino Superior, mantidas pelo governo estadual e nove faculdades, mantidas pelos municípios.

Como resultado desta análise, Cunha (1995) revela que 52% dos alunos de ensino superior, em 1983, estudavam em universidades. Este índice ultrapassava os índices nacionais que estavam em 47% e a proporção de alunos que estudavam nas instituições públicas era de 68%, enquanto a média nacional estava em apenas 40%. No entanto, esse ensino era gratuito apenas nas universidades federais. Nas outras instituições, eram cobradas anuidades para subsídios⁵⁵.

Os núcleos de educação foram transferidos para as microrregiões, promovendo a descentralização administrativa da Secretaria de Educação e recebendo atribuições novas, como distribuições de aulas e recursos financeiros com verbas de pronto pagamento. A respeito das transferências de recursos para prefeituras, a rede estadual não teve seus encargos diminuídos nas matrículas escolares de 1984. As escolas da rede deveriam aceitar matrículas de todos os interessados de acordo com o lema propagado no estado: “nenhuma criança sem escola”. Para tanto, foi abolida a cobrança de taxas pelas associações de pais e mestres.

A gestão do governador José Richa (1983-1986) na educação pode ser caracterizada como uma gestão de mudanças estruturais. Houve significativa ampliação das obras escolares⁵⁶ e expansão da oferta de ensino, eleições para diretores, criação dos regimentos escolares e valorização do magistério. No entanto, percebe-se que ante a transição de uma sociedade autoritária para democrática, a gestão José Richa procurou seguir, em educação, sua proposta e promessa de campanha eleitoral.

Cunha (1995) caracteriza o período como “politização e populista”, justificando que as produções didáticas procuraram aproximar a escola da realidade

⁵⁵ O governo estadual defendia que o governo federal deveria assumir a responsabilidade com o ensino superior. Mostrava que, em 1984, o ensino superior absorveu 19% dos recursos da Secretaria de Educação enquanto que o ensino de 2º grau, com 4,5% a mais de alunos, recebeu 13% dos recursos. Assim, o governador determinou autonomia de três universidades, pelo Decreto 3820, de 1984 (CUNHA, 1995).

⁵⁶ Entre os anos de 1983-1986, foram construídos 1315 prédios escolares. Ainda no final da gestão de José Richa, 342 prédios estavam em fase de construção, somando um total de 1657 obras realizadas (PARANÁ, 1986).

social, promovendo a cultura regional como base para um trabalho sistematizado. No entanto, diferente do que preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica, os textos repassados como subsídios teóricos para os professores demonstravam o populismo pedagógico, que, em sua versão católica, oferecia elementos teóricos aos educadores que exortava eleitores a abrirem-se à voz do espírito, referindo-se aos educadores como profetas dos novos tempos e convidando-os a uma nova opção educacional centrada na pessoa e não nos conteúdos programáticos.

Na continuidade das análises de gestão dos governos do PMDB, Álvaro Dias assumiu o governo do estado do Paraná no período de 1987-1990.

Paranaenses, assumimos o governo em hora difícil, o país ainda realiza a transição democrática, que se completará com os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte recém-instalada [...] venho depois de José Richa e João Elísio. Com eles e com o PMDB em 1983, o Paraná começou a mudar. Mudanças em direção ao progresso material e espiritual correspondem às expectativas de todas as sociedades. Pretendo que sejam a marca do governo que vamos iniciar (PARANÁ, 1987, p. 1).

Na pasta da Secretaria de Educação, assumiu o professor de administração Belmiro Valverde Jobim Castor. Em seu discurso preliminar, Valverde procurou destacar como referência principal a primazia do Projeto Político Pedagógico sobre todos os outros projetos. Essa intenção da equipe foi reafirmada na carta de apresentação do Plano de Governo para gestão 1987-1990, que destaca o documento denominado de *Projeto Político Pedagógico (1987-1990)* como elemento central, norteador das ações da Secretaria Educação na gestão de Álvaro Dias.

Em sua apresentação inicial, retoma os pressupostos educacionais da década de 1970 para fazer o contraponto com as intenções democráticas da gestão a ser realizada:

A baixa qualidade de ensino em todos os níveis e a não superação do analfabetismo concorreram então para inadequação da escola em relação ao que postulava [...]. Em resposta às pressões sociais e econômicas do nosso tempo, a secretaria da educação tem como meta central a apresentação de um projeto pedagógico compatível com o desenvolvimento da sociedade paranaense (PARANÁ, 1987, p. 1).

No documento *Projeto Político Pedagógico*, a apresentação das propostas para a educação reafirmaram a democratização da escola pública em todas as dimensões de seu funcionamento e na melhoria do “nível de competência” (PARANÁ, 1987, p. 7). Destacou a importância do desenvolvimento do grau de consciência crítica dos educandos como pressuposto para as decisões políticas.

Convém ressaltar que, na pauta de ações da Secretaria, estava a programação do Centro de Treinamento do Magistério do estado do Paraná (CETEPAR). De acordo com o documento citado, dentre outras atribuições, à CETEPAR competia programar, executar e avaliar encontros e seminários para qualificação de recursos humanos de 1º e 2º graus, além de participar na formulação de políticas pedagógicas da Secretaria de Educação. A descentralização da CETEPAR estava na pauta das prioridades devido a sua articulação com os Núcleos Regionais de educação e Instituições de Ensino Superior.

Após análise da realidade da educação paranaense em todas as modalidades e graus de ensinos, o Secretário apresentou um segundo documento para nortear as ações educacionais na gestão de 1987-1990, denominado de *Reorganização da escola pública: propostas preliminares de trabalho*. Justificado da seguinte maneira:

Um documento como este não tem a finalidade de traduzir as expectativas das pessoas envolvidas com a educação, na busca por melhores condições de trabalho, isso só é possível com a mobilização de diferentes instâncias do sistema educacional, em outras palavras é preciso que todos os participantes da educação tenham o caráter de educadores comprometidos com a educação (PARANÁ, 1987, p. 24).

Em linhas gerais, neste texto, estão delineados os direcionamentos da equipe de gestão da educação, que iniciou sua proposta de governo chamando atenção da comunidade escolar de que “[...] uma escola democrática deve ser construída a partir da crítica da escola pública atual” (PARANÁ, 1987, p. 2). Para tanto, o documento adverte sobre os índices alarmantes de reprovação na passagem da 1ª série para 2ª série do primeiro grau, demonstrando a urgência propagada pela nova administração em tomar uma posição para o encaminhamento de ações que resolvam o problema.

Um dos encaminhamentos realizados por meio do Departamento de Ensino de Primeiro Grau (DEPG) constituiu-se no alargamento do tempo de alfabetização

para dois anos, sem reprovação, ou seja, um ciclo contínuo de dois anos. Na interpretação do documento, o aluno teria a possibilidade de ser respeitado em seus ganhos de aprendizagem, não precisando regredir um ano todo, voltando ao marco zero. Esta proposta foi batizada de *Ciclo Básico de Alfabetização* (CBA).

Para instaurar a educação de qualidade, preconizava-se, em primeiro plano, “[...] a reversão do fracasso escolar, exigindo continuidade dos estudos” (PARANÁ, 1987, p. 5). O *Ciclo Básico de Alfabetização* foi um processo de apropriação da língua escrita, no qual a alfabetização deveria ser compreendida além do simples domínio do sistema gráfico, por meio de novo encaminhamento teórico metodológico para aquisição da linguagem escrita.

Dessa forma, o Departamento de Ensino de Primeiro Grau desencadeou um conjunto de encontros e estudos entre núcleos regionais, representantes da Associação dos Professores Paranaenses (APP), equipes de ensino e Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE) e Instituições de Ensino Superior. O objetivo desses encontros consistiu em ampliar as discussões sobre os princípios norteadores da Pedagogia Histórico-Crítica de modo a instituir um currículo próprio no estado que assegurasse o desmascaramento da dicotomia da política educacional e a sistematização da pedagogia socialista entre os educadores da rede.

A direção teórica advinda da SEED pautou-se pela elaboração coletiva desse subsídio pedagógico, reafirmando no discurso teórico a importância em atender aos alunos das camadas sociais mais baixas da população, estabelecendo um currículo próprio para o aluno da escola pública. Além disso, seria preciso priorizar um ensino de qualidade para contribuir na construção de uma nova proposta de educação. Vejamos:

A escola pública tem que organizar uma proposta curricular que ofereça um ensino de boa qualidade. Organizar um currículo para o aluno concreto, aluno real, na sua maioria pobre. Isso não pode rebaixar a qualidade de ensino, mas procurar uma nova qualidade que possibilite ao aluno chegar ao saber elaborado, ao saber sistematizado pela ciência, que é patrimônio de toda população (PARANÁ, 1987, p. 12).

A versão preliminar desses encontros voltados à elaboração do currículo para escola pública foi finalizada em 1990 e publicada com assinatura da Secretária Gilda

Poli, que retornara, com a mudança de gestão no estado, à frente da pasta de Secretaria da Educação. O documento recebeu a denominação de *Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná*, legalizado pelo Parecer CEE nº 242/91. Difundia a ideia de que o Currículo Básico fosse adotado por todas as escolas sem exceção. Consistiu em material único de apoio pedagógico ao ser posto em prática e distribuído para todas as escolas municipais e estaduais do estado do Paraná.

O objetivo que chegou a ser alcançado, neste período, foi o da politização do discurso pedagógico e da gestão da máquina educacional, que se fez mediante encontro de professores, alunos, pais e funcionários de escolas. Essa politização, de acordo com Cunha (1995), aconteceu revestida da ideologia que se estruturava por três vetores principais: a democracia, o populismo e o confessional⁵⁷. No entanto, a escola pública permanecia atrelada à burocracia da Secretaria de Educação e aos interesses políticos, econômicos e ideológicos contidos nos programas de governo do PMDB do Estado do Paraná.

Ainda tomando como referência as ações educacionais, pôde-se observar que, em relação à função do currículo instituído como instrumento norteador da política educacional paranaense, o *Currículo Básico do Paraná* apresentou fundamentação teórica pautada na pedagogia crítica com bases no materialismo histórico dialético. No entanto, vimos que, na realidade concreta, parece-se contrapor à teoria materialista da história.

Moreira (2005), ao conceituar a importância do currículo como elemento de estruturação da política educacional, explica que, na elaboração de um “currículo”, estão presentes as relações de poder, do que se infere que o currículo expressa os interesses de grupos ou classes. Neste sentido, apesar de o Estado do Paraná ter assumido no Currículo oficial uma teoria com referenciais democráticos, percebe-se que “[...] a educação, como um elemento superestrutural, não tem vida própria, não é autônoma, nem independente da forma e do modo como os homens produzem sua sobrevivência material” (ORSO, 2002, p. 91).

⁵⁷ Democracia: participação de todos os interessados na educação, bem como a prioridade conferida ao ensino de primeiro grau. Populismo: falsa suposição de que o povo, a comunidade dispunha de teorias pedagógicas para construir o currículo das escolas. Confessional representado pela religião hegemônica, o catolicismo, que buscava a legitimação das propostas pedagógicas (CUNHA, 1995).

2 O IDEÁRIO NEOLIBERAL NOS ANOS 1990: OS GOVERNOS DE COLLOR/ITAMAR FRANCO E FERNADO HENRIQUE CARDOSO

Ao iniciar os anos de 1980, a chamada “crise da dívida”⁵⁸ alcançou em grandes proporções os países da América Latina e, conseqüentemente, o Brasil. Esta crise que contribuiu decisivamente para o fim do regime militar, estendeu-se para além dele. Constitui-se em uma crise do Estado, que esteve na raiz da instabilidade econômica nas décadas de 1980 e 1990 e que explica a dificuldade da nação em fixar-se em um regime político estável.

Um dos motivos da crise decorre da inflexão da política de juros cobrados pelos Estados Unidos e da dívida externa contraída ainda na década de 1970. Década de fecunda concessão de empréstimos, graças à abundância de crédito e à “facilidade” para a realização de investimentos. Esta política contribuiu para a elevação da dívida externa brasileira e a redução de importações, colocando em xeque o relacionamento do país com a ordem mundial do capital, gerando estagnação da economia por aproximadamente duas décadas.

Ainda sobre os determinantes da crise brasileira, de acordo com Ribeiro (2013), o esfacelamento da coalização política de sustentação ao modelo desenvolvimentista resultou em turbulências e acúmulos de demandas não atendidas. “O governo Sarney pode ser considerado o ponto final da crise do velho desenvolvimentismo” (RIBEIRO, 2013, p. 131). Assim, a crise que se instaurou no país a partir de 1983 quebrou o padrão hegemônico de dominação vigente desde os anos de 1930.

O núcleo governamental não conseguia mais dirigir a aliança desenvolvimentista e nem a sociedade como um todo. A desagregação no interior do bloco dominante, segundo Sallum (1996, p. 63), “[...] não suportou a reversão do ciclo econômico, acentuada pelo aumento das pressões, vindas das finanças internacionais dos centros de poder, acelera drasticamente o processo de reajuste”. Reajuste que pretendia consertar o grande desajuste entre poder político e sociedade.

⁵⁸ A chamada “Crise da Dívida” tem dois marcos fundamentais. O primeiro consiste na política de contenção monetária desencadeada pelos Estados Unidos, iniciada pelo governo Carter, em 1979, e mantida pelo presidente Reagan, uma estratégia que elevou as taxas de juros e revalorizou o dólar. O segundo consiste na elevação brusca no preço do petróleo, como fruto da guerra Irã/Iraque, aumentando as dificuldades em conseguir equilibrar a balança comercial (SOLA, 1993).

Basicamente, as propostas de saída para a crise, no Brasil, desenharam duas estratégias distintas, entendendo que ambas recusavam a estratégia de pagamento da dívida adotada pelo governo⁵⁹. As propostas consistiam, na continuidade do modelo nacional desenvolvimentista⁶⁰, porém com ajustes, e a outra consistia na adesão aos pressupostos econômicos neoliberais.

Historicamente, a partir da década de 1970, o modelo econômico do pós-guerra fez o capitalismo cair em recessão, devido à combinação de baixas taxas de crescimento e de grande inflação. Até aquele momento, as ideias denominadas neoliberais, que se mantinham somente na teoria, ganharam força, propagando um Estado capaz de romper com os sindicatos e todas as suas reivindicações (PITON, 2004).

Na realidade, a década de 1990, no Brasil, está associada com a implantação do neoliberalismo, por romper com o padrão desenvolvimentista. Esta ruptura se realizou em meio às transformações dos parâmetros elementares da relação entre Estado e sociedade. Transformações conduzidas mediante um projeto econômico, um conjunto de medidas, denominadas de “reformas” neoliberais, que, de acordo com Fiori (2001), foi implementado de forma idêntica em toda América Latina e na maior parte dos países endividados e periféricos.

Tais reformas estão associadas a ajustes estruturais, que são definidos com base em um conjunto de programas de políticas e de condições recomendadas pelo BM/BIRD/FMI e, em menor escala, por outras instituições multilaterais de financiamentos conforme a especificidade dos programas. Configura-se um modelo econômico-político que produz desigualdades sociais.

Fazer um balanço sintético e objetivo da “era desenvolvimentista”, entende Fiori (2001), não é tarefa fácil. Foram cinco décadas que, apesar do crescimento da economia, legaram-nos grandes desigualdades na distribuição da riqueza, além de 29 anos de regime autoritário. Na maior parte do tempo, foi um projeto hegemônico pelas forças conservadoras. O Estado, suas políticas públicas e seus

⁵⁹ A proposta de pagamento consistia no pagamento do valor total da dívida mais os juros. Apenas os prazos seriam renegociados.

⁶⁰ Os adeptos em continuar o modelo desenvolvimentista, como estratégia de saída para a crise, concentravam-se na indústria privada nacional e na burocracia estatal. O projeto de reforma do pacto de dominação dos desenvolvimentistas envolvia a redução da autonomia do capital financeiro e privilegiava a indústria nacional, privada ou estatal. Os assalariados seriam um grupo que sairia ganhando, já que seriam incorporados como membros ativos e reconhecidos da luta pela distribuição de renda.

capitais cumpriram um papel decisivo na indução do projeto industrializante e na construção do mercado nacional.

Na vertente neoliberal, o Estado se voltaria para as políticas sociais compensatórias e o país deveria abrir-se para uma maior participação na divisão internacional do trabalho, concentrando-se na agricultura e na produção industrial de tecnologia já assimilada e absorvendo das economias centrais os produtos de tecnologia avançada. Esta orientação ideológica se tornava hegemônica no plano internacional e tinha, como expressões políticas mais importantes, os governos de Margareth Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos EUA. No plano interno, ganhava a simpatia de lideranças ligadas à agricultura moderna de exportação e ao empresariado comercial (SALLUM, 1996).

O denominado neoliberalismo⁶¹, pensamento que refletiu os interesses e as pretensões da burguesia, formulados entre os séculos XVII e XVIII foi reformulado por intelectuais da economia em meados do século XX. Dentre outros intelectuais, as teorias do americano Milton Friedman (1912-2006) e do austríaco Friedrich Von Hayek (1899-1992), ganhador do prêmio Nobel de Economia em 1974, tiveram grande destaque. Hayek influenciou profundamente, em 1979, a primeira ministra da Inglaterra Margaret Thatcher, que implementou os pressupostos teóricos formulados por esses autores na economia britânica⁶².

⁶¹Orso (2007b) em *Neoliberalismo equívocos e consequências* esclarece que, quando se utiliza o prefixo “neo”, quer dizer que, no movimento da matéria e da sociedade, há continuidade e ruptura. Para entendermos o termo neoliberalismo, precisamos ver o que há de “novo” no liberalismo que surgiu em oposição ao feudalismo, ao medievalismo e absolutismo, tendo como elementos de sustentação a existência da propriedade privada e das classes sociais. Neste sentido, “partindo de Quesnay, passando por Smith e Ricardo, seguindo com Mill e Spencer, o liberalismo seguiu um período de progressiva defesa do *laissez-faire*” (ORSO, 2007b, p. 167). No entanto, entre as décadas de 1920 e 1930, as políticas do *laissez-faire*, tornaram-se ameaças ao capitalismo, que entra em crise. O socialismo, por sua vez em ascensão, reduzia significativamente as desigualdades sociais. Diante da crise capitalista e com a intenção de salvá-la, o economista Keynes propôs a intervenção estatal e a adoção de obras financiadas pelo poder público como meio de aumentar os empregos, abrindo, a contragosto, espaço para as políticas estatizantes, causando reviravolta no liberalismo, por incluir o Estado como necessário. Na continuidade das análises, Orso (2007b, p. 172) destaca que o “[...] intervencionismo provocou grande surto de desenvolvimento econômico e progresso social”. Na década de 1970, com uma nova crise, as políticas do *laissez faire* ganharam força, descaracterizando os direitos sociais. É neste sentido que este autor faz a defesa de que, se existe algo de “novo” no liberalismo, são as políticas keynesianas, visto que elas indicam um novo vetor para o liberalismo: o intervencionismo. Neste viés, o liberalismo, como ideologia de sustentação do capital, não é novo, “[...] se quisermos ser rigorosos com os conceitos [...] não se pode chamar as políticas atuais de neoliberais, mas sim de ultraliberais, pois trata-se da superação tanto do liberalismo clássico, quanto do intervencionismo” (ORSO, 2007b, p. 177).

⁶² O neoliberalismo teve início logo após a II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, região em que imperava o capitalismo. Discípulo do austríaco Ludwig Von Mises (1881-1973), Hayek é considerado o fundador e disseminador ativo da escola neoliberal (através da organização

Os princípios centrais do neoliberalismo constituem-se na defesa da propriedade privada e na liberdade irrestrita de movimentação do capital financeiro, idealizando uma sociedade na qual o progresso se daria pela competição econômica. O livre mercado, nesse caso, seria capaz de regular a vida coletiva e a ordem mundial. Thatcher, na Inglaterra em 1979, e, posteriormente, Ronald Reagan, nos Estados Unidos em 1980, países centrais, em conformidade com os mandamentos de Hayek, deram início à efetivação de tais princípios.

Ao diminuir a emissão de moeda, elevar a taxa de juros, baixar os impostos sobre os altos rendimentos, abolir o controle de fluxo financeiro, aumentar os níveis de desemprego, reprimir as greves, criar legislação antissindical, disciplinar o orçamento e proferir reformas fiscais, cortar os gastos sociais e lançar amplo programa de privatização, Thatcher pode ser considerada a precursora dessas políticas, que se estenderam, propagando a mão invisível do mercado (COSTA, 2013), neste sentido:

Thatcher quebrou a espinha do movimento sindical, reduziu de 65% para 53% a participação dos trabalhadores na renda nacional, e por meio das privatizações, permitiu aos empresários, ou melhor, aos banqueiros, pois a indústria nacional foi dizimada, explorar uma fatia muito maior da economia nacional, adquirida a preço de ocasião. O Estado tem o papel de manter e arbitrar em favor da ordem (COSTA, 2013, p. 20).

Thatcher se elegeu devido suas promessas de mudanças⁶³ quando forte crise estrutural atingiu o capitalismo. Criou, assim, um clima favorável para implementação de políticas que, segundo ela, acabariam com o déficit público, gerado pelas chamadas políticas keynesianas, nos quais “[...] os trabalhadores perderam a vida para ganhá-la, esgarçando-se as bases sociais do *welfare state*” (ANTUNES, 2006, p. 36).

Entende-se ainda que a corrente denominada de neoliberalismo postula uma corrente de pensamento e ideologia organizada a partir de um centro de ideias e programas em que “[...] os indivíduos constituem as moléculas sociais do sistema

de reuniões, intituladas Sociedade de Mont Pèlerin, na Suíça, a partir de 1947). Reuniões pautadas em oposição ao comunismo, mais especificamente a Internacional Comunista (MORAES, 2001).

⁶³No entanto, as políticas denominadas de neoliberais não trouxeram recuperação econômica real. O crescimento médio da economia no governo de Thatcher foi de 2,4% ao ano, exatamente iguais ao crescimento dos anos de 1970, e bem inferiores à década de 1960. Neste sentido, a renda dos 20% mais pobres estagnou em seu governo e dos 20% mais ricos aumentou em 48% (COSTA, 2013).

econômico” (BIANCHETTI, 1996, p. 71). Referem-se a um conjunto de políticas adotadas por governos neoconservadores que, sobretudo, desde a segunda metade dos anos de 1970, foram propagadas pelo mundo por meio de organismos multilaterais criados pelo acordo denominado Bretton Woods⁶⁴.

Caracterizam-se, entre outros aspectos, pela aversão à intervenção estatal sobre as atividades econômicas de mercado, devido ao caráter “supostamente” ineficiente e ditatorial da economia planificada. O mercado econômico está vinculado ao processo competitivo, pelo qual os indivíduos consomem e produzem (MORAES, 2001).

2.1 O cenário da política brasileira, as eleições de 1989 e o projeto de governabilidade

No caso brasileiro, em relação à entrada das políticas neoliberais, esse ideário proliferou graças a um clima bastante fértil existente na década de 1990. Revestido do “verniz” da modernidade, mexeu com o aparelho do Estado, que se propunha a modernizar o país, promovendo uma série de alterações no sistema de gerenciamento da produção e na política de governabilidade do Estado. Adentrou esse ideário no Brasil graças às políticas de gestão do Presidente, eleito em 1989, Fernando Collor de Mello, que tinha como proposta de modernização abrir definitiva e indiscriminadamente o mercado brasileiro aos determinantes do mercado internacional.

À medida que se lança o olhar para a entrada do neoliberalismo na década de 1990 no país, não se pode desconsiderar que o projeto de modernização já estava presente na agenda da elite burguesa e empresarial⁶⁵, que almejava, entre outros, uma estruturação ideológica e a implantação de seu projeto de

⁶⁴ Sua função é estabelecer regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo. Uma ordem monetária totalmente negociada, com objetivo de governar as relações monetárias entre Estado-nações independentes. Acordo feito entre aproximadamente 45 países no ano de 1944 e que previa a criação de instituições financeiras mundiais que se encarregariam de dar o sustento financeiro necessário ao modelo que estava sendo criado.

⁶⁵ A partir da segunda metade da década de 1980, o sistema de representação empresarial contou com a criação das chamadas “novas organizações empresariais”, como o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial (IEDI) e o Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE), além de vários institutos liberais, localizados nos principais centros industriais do país. Essas organizações foram criadas para preencher o que os empresários consideravam uma lacuna no campo da produção de ideias e da difusão de princípios ideológicos relacionados com o desenvolvimento do capitalismo brasileiro. O IEDI teve seu auge entre os anos de 1989 a 1993, destacando-se na produção de propostas voltadas para a formulação de uma política industrial, capaz de orientar o processo de inserção do país ao mercado global (DINIZ; BOSCHI, 2007).

governabilidade. Desse modo, a ideologia teve um papel importante na direção do sufrágio, uma vez que este funcionaria como sinalizador da posição de classes e partidos.

Constata-se que, na década de 1980, a redemocratização do país e a tentativa de uma regulação neo-populista, apoiada pelo “pacto social”, mostraram-se inviável para o processo de amadurecimento à convergência do socialismo. O período pautou-se no aprofundamento da crise econômica, “[...] ao ponto do Senador Fernando Henrique Cardoso declarar que no Brasil não havia mais governo” (CARNEIRO, 2004, p. 114).

Neste sentido, cresceram as expectativas populares em relação às eleições de 1989. Somavam-se a estas expectativas, a possibilidade de o Brasil ser governado por um presidente legitimado pelo voto popular e, ainda, a possibilidade de um candidato, apoiado pelas classes populares, conquistar a presidência do Brasil nas eleições de 1989.

Ante tais perspectivas, começaram a se desenvolver, de maneira autônoma e na esfera das relações sociais, movimentos com vistas a ampliar o espaço de participação política da classe trabalhadora na socialização ‘da riqueza e do poder’ (NEVES, 2002, p. 13). Esta ampliação repercutiu na redefinição dos espaços de participação política da classe dominante, modificando os mecanismos tradicionais da democracia, ao mesmo tempo em que essa mesma classe criava novos mecanismos de dominação.

O crescimento das expectativas em relação às eleições presidenciais tinha como pano de fundo todos os problemas e frustrações dos anos de 1980. As opiniões eram homogêneas, “[...] desde as massas desvalidas aos formadores de opiniões, todos passaram a nutrir uma expectativa a respeito das eleições” (LAMOUNIER, 1991, p. 26).

Neste clima de eleições diretas, a economia do país, no final da década de 1980, apresentava-se estagnada, com um índice de inflação de 30% ao mês, e o desemprego alcançava a alarmante cifra de quatro milhões de trabalhadores. Apesar dos problemas enfrentados, de acordo com Dreifuss (1989), as elites e as classes empresariais articularam a sucessão presidencial para os anos 1990.

Competentes em articulações político-partidárias, os “jogadores” de direita não negligenciaram nada, as atenções estavam voltadas aos campos sindicais, aos trabalhadores urbanos, à classe média e às estruturas religiosas. Preocupavam-se

em formar ideologicamente a consciência popular, para tanto, era preciso que, pela formulação de projetos e programas de governo e de Estado, o candidato fosse capaz de empolgar toda população (DREIFUSS, 1989).

Nesta mesma perspectiva, a Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP), na intenção de engajar-se diretamente na campanha de sucessão presidencial, inclusive com apoio a um candidato, criou o “Conselho Superior de Orientação Política e Social”, como objetivo de “[...] conscientizar o empresário brasileiro que não entende de política” (DREIFUSS, 1989, p. 257).

O empresariado nacional tinha como pressuposto de campanha eleitoral a inserção de um candidato que defendesse a anticorrupção e a moralização administrativa. Com isso, articularam estratégias políticas para garantir a vitória pretendida⁶⁶ e que trouxesse vantagens ao grupo. Com um olho na ultradireita e outro na área militar, o passo inicial da estratégia dos empresários para vencer as eleições consistiu em pacificar as diferentes facções existentes na classe empresarial e preparar um grupo para compor a frente política. O segundo passo pautou-se em pôr em ordem o campo sindical como objetivo de desagregar e cooptar votos para a *direita* e o terceiro passo voltou-se para a articulação dos esforços em estabelecer relações com os diferentes segmentos e eixos de poder, como a União Democrática Ruralista (UDR), e estabelecer relações com os indesejáveis e convergentes, no caso, os grupos militares (DREIFUSS, 1989).

As expectativas em articular forças empresariais, urbanas e rurais, os membros do “Centrão” e os membros da União Nacional em Defesa da Democracia começaram a diminuir ante a emergência do candidato Fernando Collor de Mello⁶⁷, pelo partido PRN, que mostrava ser possível realizar uma campanha de caráter neoliberal e com apoio das massas e dos “descamisados”.

⁶⁶ Em novembro de 1988, foi lançado, em Brasília, o Conselho Nacional do Instituto Liberal, presidido por Jorge Gerdau, cujas principais bases se localizavam em Porto Alegre, Curitiba, São Paulo, Recife, Belo Horizonte e Rio de Janeiro. O Instituto publicou sua carta de princípios, na qual explicitava seu objetivo ideológico, que consistia em combater as ideias petistas, a fim de mudar progressivamente as ideias da população e mostrar que o melhor caminho não é o socialismo (HORA, 1996, p. 139).

⁶⁷ Em nove de fevereiro de 1989, Fernando Collor de Mello, lançou em Maceió, capital de Alagoas, onde era governador, sua candidatura pelo PRN (Partido da Reconstrução Nacional). Em maio do mesmo ano, afastou-se do governo para trabalhar na campanha. Collor apresentava como trunfo, na sua campanha eleitoral para presidente da República, o resultado da sua administração como governador, em que abriu guerra judicial contra o que ele chamava de “marajás”. Em um ano de administração, baixou o número de 77 mil funcionários públicos de Alagoas que consumiam 140% de arrecadação da receita do Estado para sete mil, consumindo apenas 10%. Foi uma manobra eleitoral de repercussão nacional, que o fez conquistar popularidade em todo país (CARNEIRO, 2004).

Assim, apoiado pelo jornalista Roberto Marinho, que clamava pela candidatura do “Consenso”, de cunho moderno e otimista, e contando com a grande popularidade do candidato alagoano, o alto empresariado decidiu em quem apoiar, bem como decidiu os rumos da campanha com o programa de governo *Projeto Brasil Novo* do candidato Fernando Collor de Mello. A classe empresarial optou por um nome que estivesse disposto a abraçar um programa de recuperação política e econômica com base nos princípios empresariais⁶⁸.

O primeiro turno das eleições presidenciais de 1989, de acordo com Fernandes (1990), constituiu-se em um processo que revelou a estrutura íntima da sociedade brasileira, que privilegiou as minorias e manteve ativa a ideologia das classes dominantes, neste sentido,

[...] o primeiro turno arrasou a manifestação de irracionalidade e deixou patente que os estratos mais reacionários e conservadores da burguesia, mesmo que elejam, um presidente à sua imagem, estão condenados a viver com a ebulição social permanente, a luta de classes e o confronto ideológico irreduzível (FERNANDES, 1990, p. 35).

Referindo-se ainda ao primeiro turno das eleições presidenciais, Lamounier (1989) afirma que houve dramático descompasso entre as forças dos partidos no Congresso e nos governos estaduais. No que se refere ao aspecto quantitativo, toma como exemplo o caso do PMDB⁶⁹, que, em 1987, obtivera 54% de candidatos na Câmara Federal, caindo para 40% no início de 1989 e naufragando para 4,4% dos votos populares com a candidatura de Ulisses Guimarães nas eleições presidenciais.

No aspecto qualitativo, percebem-se os componentes de uma crise partidária, sejam eles fatores antecedentes, inseparáveis da própria história partidária do país, ou fatores imediatos, decorrentes de escolhas conjunturais e articulações políticas. Se, entre os anos de 1980 a 1984, o país possuía um sistema partidário pouco

⁶⁸ Os empresários da FIESP, em abril de 1989, traçaram o perfil do candidato que, de acordo com seus interesses, seria ideal para ser Presidente da República, ou seja, ser moço, ter experiência, administrativa, ter saúde e conhecer a vida, não podendo ser nem de esquerda, nem de direita, mas de “centro”, enquadravam-se nestes perfis: Orestes Quêrcia, Afif Domingos e Fernando Collor (JORNAL DO BRASIL, 03-04-1989, apud HORA, 1996).

⁶⁹ No final da década de 1980, o PMDB começou um processo de esvaziamento político. A partir de 1986, o Partido sofreu com as migrações para o PCB, PC do B e PSB. No entanto, o grande destaque para esse processo de esvaziamento do Partido aconteceu nos trabalhos da Constituinte, em que perdeu 31 de seus deputados com a criação do Partido da Social Democracia do Brasil (PSDB).

fragmentado, com cerca de cinco partidos efetivos, após os trabalhos da Constituinte e a promulgação da Constituição de 1988, evidenciam-se a expansão e a crise no sistema partidário.

Houve, neste sentido, a fragmentação do sistema, a multiplicação de legendas e, conseqüentemente, o esvaziamento do centro parlamentar. O oposicionismo ao governo Sarney, na opinião de Sallum (1996), extravasou as opções partidárias e culminou numa manifestação exagerada de aversão à política, o que levou ao segundo turno das eleições “[...] dois contendores agudamente carente de sustentação parlamentar” (LAMOUNIER, 1989, p. 142).

O segundo turno⁷⁰ da campanha presidencial do pleito de 1989 foi disputado entre o candidato Fernando Collor de Mello, que obteve 28,5% dos votos no primeiro turno, representando a coalização eleitoral constituída pelo do PRN, PDS, PFL e PTB, e o representante da coligação PT, PC do B e PSB, Luiz Inácio Lula da Silva⁷¹, com 16,1% dos votos no primeiro turno.

Muito mais do que uma disputa de votos, travou-se, naqueles meses e, sobretudo, no intervalo do primeiro para o segundo turno, um confronto pessoal. Não houve quem tivesse defendido, ou pelo menos justificado, os métodos utilizados por Collor de Mello. Mas todos que nele votaram com consciência e autonomia, o que exclui os desagregados sociais, fizeram a sua opção entre a ética e o interesse subalterno, material (FREITAS, 1990).

A campanha presidencial de 1989, segundo Singer (1989), significou transformações profundas na política brasileira. Um candidato desconhecido e sem partido ganhou a eleição; os partidos vitoriosos de 1986 (PMDB e PFL) foram varridos; o PDT mostrou ser uma agremiação regional; o PSDB tentou se viabilizar como fiel da balança; e o PT se consolidou como um partido nacional de peso.

O PT emergiu das urnas como o principal partido de oposição ao governo Collor, passou de coadjuvante incômodo a ator de primeira grandeza no jogo político

⁷⁰ Na eleição presidencial de 1989, as dificuldades do presidencialismo brasileiro vieram à tona com clareza. A eleição de dois turnos foi instituída pela Constituição de 1988, como se sabe, para evitar a ascensão ao poder de governos com escasso apoio social. Teoricamente, a passagem do primeiro ao segundo turno é uma ampliação da base inicial, por meio de alianças consistentes e estabilizadoras. Ocorre que não se atentou para os efeitos poderosamente pulverizadores que resultaram da combinação com a permissividade partidária (LAMOUNIER, 1989, p. 134).

⁷¹ O partido dos trabalhadores apresentou, em 1989, como programa de governo, o documento denominado *Bases e diretrizes para um plano de educação nacional popular*, fundamentado no material que já vinha sendo elaborado, desde 1980, por educadores engajados no movimento de educação pública. Encontramos maior aprofundamento do documento em: *A educação como ato político partidário* (DAMASCENO, 1989).

nacional. Concluí ainda Sallum (1996, p. 155): “[...] a vitória de Collor significou a vitória dos empresários, porém, foi justamente na sucessão presidencial que se mostrou a superficialidade do avanço da orientação ideológica das elites empresariais e debilidade do controle que ela exercia”.

Por mais que se afirme que as diferenças entre os candidatos pautavam-se entre direita ou esquerda⁷², mercado ou Estado, havia um ponto comum entre os dois, um ponto nevrálgico, a questão econômica era o ponto mais importante para a governabilidade da nova administração. Deste modo, “[...] alçado à presidência por um eleitorado ávido de mudanças, o novo presidente poderia sofrer o impacto de uma perda de autoridade, visto que a contenção do processo inflacionário permaneceria como prioridade primordial” (LAMOUNIER, 1989, p. 144).

A vitória de Fernando Collor de Mello⁷³ foi recebida com grande expectativa, motivada por um discurso “inovador”, não assumidamente neoliberal, mas de moralização da política nacional. “Num belo exemplo de *marketing* político, o candidato providencial só desceria do pedestal para concretizar as articulações engenhosas de bastidores e preparar as tiradas de efeito” (DREIFUSS, 1989, p. 293).

No entanto, Wladimir Pomar (1990), coordenador da campanha de Lula, desabafa: “[...] não foram só os raivosos que se assustaram com a possibilidade de Lula chegar à Presidência, os nossos também, quando descreiam na possibilidade dele chegar ao poder” (p. 15). Percebe-se que o medo de fracasso das elites, com todo seu império, empresários, militares e cientistas sociais, foi justamente a

⁷²Singer (2002, p.15) demonstra que a identificação ideológica precisa ser incorporada à análise do comportamento eleitoral brasileiro para entender como votam, alega que “não se trata de defender que a identificação ideológica seja a única ou a principal preditora dos votos, mas é um dos componentes na orientação do sufrágio”.

⁷³Entre as causas gerais ou estruturais que contribuíram para vitória de Collor, estava o caráter da candidatura planejada desde o início para projetá-lo como caçador de marajás, antipolítico e firme opositor de Sarney e inimigo da corrupção, sobretudo, porque visava um eleitorado de baixa renda, desorganizado e desempregado, morador das periferias dos grandes centros urbanos. Collor não tinha hegemonia política sobre os partidos e articulações políticas, mas possuía hegemonia fundamental sobre os valores comuns da ampla massa. É evidente que essa estratégia teve êxito, porque contou com apoio decisivo da Rede Globo e de setores importantes do grande empresariado, permitindo combinar seu discurso com a imagem de conservador e anticomunista (POMAR, 1990, p. 120). E, ainda, encontramos em Lamounier (1989) respostas para a vitória de Fernando Collor, que o autor destaca como primordiais, classificando-as da seguinte maneira: primeiro, fez oposição ao governo Sarney; segundo, soube simbolizar, mesmo que demagogicamente, a hostilidade popular em relação aos políticos; terceiro, soube aproveitar a situação caótica partidária do país; quarto, posicionou-se como o “mal menor” para o grande empresariado; quinto e último: Collor soube preencher o espaço de centro-direita com as mesmas armas do populismo.

possibilidade dos trabalhadores estarem à frente da cena política no país. Uma possibilidade em que os próprios trabalhadores pareciam não acreditar.

2.2 O novo padrão de desenvolvimento: gestão Collor de Mello e Itamar Franco (1990-1994)

As transformações que ocorreram no Brasil com a posse do presidente Fernando Collor de Mello, no início da década de 1990, correspondem à adequação do modelo econômico brasileiro às contingências do capital, que emergiu do sistema econômico mundial, resultado da crise que se instaurou nos países industrializados. O processo de reforma do Estado brasileiro e a abertura econômica visavam à integração ao mercado mundial, que se consolidara como neoliberal no final dos anos 1980.

As mudanças no campo político e econômico, nas duas últimas décadas, foram desencadeadas por um conjunto de fatores internos e externos. Nos primeiros, destacam-se as opções das elites dirigentes, as características e a necessidade das coalizões políticas, o comportamento dos atores estratégicos – Estado, empresários e trabalhadores organizados. Nos externos, temos as mudanças estruturais em nível internacional, quando o Brasil sofria pressão das agências multilaterais (FMI e Banco Mundial), em favor da liberalização e das reformas pró-mercado a partir dos anos de 1980, os avanços no processo de globalização, o colapso do socialismo e o fim da guerra fria (RIBEIRO, 2013).

Sob esta ótica, a compreensão das reformas denominadas neoliberais passa pela caracterização do país como parte da periferia desse sistema. Conseqüentemente, ele constituiu-se como nação com pouca, ou nenhuma, força nos fóruns de decisão internacional (ANTUNES, 2012) e, particularmente após a vitória de Collor nas eleições presidenciais de 1989, iniciou-se um período em que as elites retomaram a iniciativa, adotando a ideologia neoliberal da modernidade tecnocrática.

Fernando Collor de Mello assumiu a presidência do Brasil no dia 15 de março de 1990. Ao eleger-se, sua vitória demonstrou um componente essencial: “[...] a *incapacidade* de as elites tradicionais, da época da ditadura, construírem um candidato à presidência da república” (SADER, 1999, p. 16). Elegeu-se com base no discurso de um projeto de modernização do país e, “[...] em seus contornos mais

gerais, esse projeto contemplava uma integração subordinada do Brasil aos marcos do mundo capitalista avançado” (ANTUNES, 2006, p. 16).

O novo presidente herdou o governo com uma economia em caos, uma sociedade civil minada por conflitos inconciliáveis, que poderiam conduzir o país da guerra civil encoberta para uma guerra civil explícita. Essa possibilidade, no entanto, nunca preocupou as elites ditas dirigentes, empenhadas na proteção de seus privilégios e na defesa *sangrenta* da ordem vigente (FERNANDES, 1990, grifos do autor).

Collor compôs um governo minoritário, tendo reduzida ascendência partidária sobre os ministérios e apostando na viabilidade de políticas conciliatórias com o Congresso, diga-se, com o PMDB⁷⁴, que, apesar de estar em declínio político, mantinha-se como principal força. Ele apostava ainda na lealdade dos partidos de direita com seu governo, revelando forte caráter apartidário na redução do número de pastas ministeriais.

Com grande urgência, logo após a sua posse, pôs em ação o “Plano Collor I”, que se constituiu em 20 Medidas Provisórias e três Decretos que resultaram no bloqueio das contas correntes e poupanças dos brasileiros. A medida empreendida causou forte reação entre os diferentes setores da sociedade. Na sequência, a reforma monetária inaugurou a nova moeda, o “Cruzeiro”, que substituiu o “Cruzado Novo”, entretanto com o mesmo valor.

A ditadura que se configurou nas primeiras semanas do governo Collor resultou de três fatores, segundo Lamounier (1991), a emergência hiperinflacionária, a aprovação política do plano econômico por amplas parcelas da sociedade e a existência na Constituição das medidas provisórias. Assim, a medida provisória baixada pelo presidente, proibindo a concessão de medida liminar em mandado de segurança e ação cautelar contra o “Plano”, estava correta dentro do estado de legalidade do país.

A inflação mensal atingiu 84,3%, e o Congresso, entusiasmado com o novo presidente, aprovou em tempo recorde o pacote de medidas do *Plano Collor*. Ao

⁷⁴ De acordo com Singer (2002), líder de 26% das cadeiras no Congresso em 1990, os custos do PMDB em juntar-se com um partido de orientação liberal seriam bem maiores que os benefícios, sendo a oposição uma saída racional para o PMDB. A ideia era engajar-se em uma “queda de braço” com o governo, de forma a trazer políticas para a esquerda e não se afastar tanto de sua própria posição.

despontar os primeiros problemas financeiros da gestão, a ministra da economia, Zélia Cardoso, liberou as importações (CARNEIRO, 2004).

A divulgação dos dados do Censo de 1991, além de confirmar as informações sobre a grande concentração de renda do país, principal responsável pelo péssimo nível de qualidade de vida dos brasileiros, confirmou as informações sobre a distribuição espacial e a composição da população, já evidenciadas por outras fontes de análises demográficas, que informavam o intenso processo de urbanização⁷⁵.

Um balanço feito de 1991 demonstrou que a situação dos trabalhadores se agravara, a FIESP contabilizava o número de 172 mil demissões no período de um ano. Apesar dos planos projetados para esse governo, o primeiro ano de seu exercício terminou com uma inflação 1198% no ano. Zélia Cardoso lançou o Plano Collor II, houve novo congelamento. Ela viajou pela Europa e Japão à procura de novos investimentos estrangeiros⁷⁶, em seguida, deixou o Ministério da Economia e foi substituída pelo diplomata, então, embaixador dos Estados Unidos, Marcílio Marques Moreira⁷⁷.

A gestão de Fernando Collor, além de ser permeada por problemas econômicos, políticos e sociais, caracterizou-se por escândalos, corrupções, conchavos e tráfico de influências. Em maio de 1992, começaram as investigações dos casos de corrupção. No caso mais grave, denominado pela imprensa de caso PC Farias⁷⁸, as acusações foram feitas pelo próprio irmão do presidente, Pedro Collor, após divergências familiares. As denúncias consistiam em amplo esquema de corrupção, movimentando aproximadamente um bilhão de dólares, frutos de

⁷⁵ Três, entre quatro brasileiros, residiam na cidade. A população do Brasil era de 75,4%, urbana e 24,5%, rural (NEVES, 2008).

⁷⁶ Ainda no primeiro semestre de 1990, a ministra da economia apresentou, no Canadá, o Plano Collor aos credores do Brasil e negociou, nos Estados Unidos, com o FMI o reinício do pagamento da dívida; a “missão” FMI veio ao Brasil para coletar dados econômicos.

⁷⁷ A partir de 1991, aconteceram muitas mudanças nos ministérios presidenciais, o ministro do trabalho, Rogério Magri, e a ministra da ação social, Margarida Procópio, foram demitidos. E, em março de 1992, aconteceram as demissões coletivas, cujo propósito do presidente consistia em obter mais liberdade para reformular sua equipe. Ofereceu dois ministérios ao PSDB, que foram recusados (CARNEIRO, 2004).

⁷⁸ Paulo César Farias começou a traficar influências, que eram arquitetadas no “Bolo de Noiva” (edifício anexo ao Ministério das Relações Exteriores) em Brasília, que abrigou a equipe de transição do presidente eleito. Tinha acesso livre aos mais fechados gabinetes, onde eram traçadas as diretrizes do novo governo, estabelecidas as mais importantes linhas de ação, escolhidos os novos ministros (MELLO, 1993, p. 130).

suborno e desvios de verbas públicas⁷⁹, que pararam de crescer com o afastamento do Presidente, sob uma forte pressão e impacto dos protestos sociais⁸⁰. Almeida (1997, p. 52) considera que “[...] os exageros de Collor ameaça pôr a nu as entranhas do sistema político no Brasil. Era preciso descartar-se dele, pegando carona na indignação popular”.

As iniciativas neoliberais da gestão de Collor foram interrompidas pelo *impeachment*. Com isto, começou a montagem do governo do vice presidente Itamar Franco⁸¹, que, praticamente, havia ficado “[...] às margens dos acontecimentos durante dois anos” (CARNEIRO, 2004, p. 106). Itamar aprofundou as iniciativas de seu antecessor.

Os primeiros dias da gestão 1992-1994 foram tumultuados. As pastas ministeriais aumentaram de 16 para 22, o que, “[...] constituiu-se em uma formação de ministério realmente confusa” (CARNEIRO, 2004, p. 132). Com a intenção de começar a “consertar” a inflação, indicou Gustavo Krause Sobrinho para ministro da Economia, Fazenda e Administração e Paulo Haddad para o Planejamento. A dupla recebeu um país arruinado e com uma recessão muito grande, inflação a 25% ao mês e PIB estagnado há aproximadamente uma década (CARNEIRO, 2004).

Desde sua posse, o governo Itamar Franco caracterizou-se por uma ambiguidade congênita. Herdou um governo marcado por um Bonapartismo político, um neoliberalismo econômico subordinado e uma corrupção compulsiva, que penetrava todos os poros da sociedade política. Herdou um acentuado processo de desindustrialização, uma recessão intensificada e uma privatização sem limites (ANTUNES, 2005).

O país, herdado por Itamar Franco, havia passado da pobreza relativa para a miséria, onde 75% da população se equilibravam no limite da miséria. Nesse sentido, havia 32 milhões de crianças sobrevivendo em favelas, cortiços e viadutos,

⁷⁹ Maiores detalhes sobre a gestão Collor de Mello podem ser encontradas em Carneiro (2004) e Mello (1993).

⁸⁰ Em 16 de setembro de 1992, o Supremo Tribunal Federal acolheu, em partes, o mandato de segurança, impetrado por Collor, contra as regras do *Impeachment*, que fora apresentado pelo presidente da Câmara dos Deputados. No dia 29 de setembro, a Câmara votou o *impeachment* por 441 votos a favor e 36 contra. O Presidente Collor foi afastado e Itamar assumiu no mesmo dia (CARNEIRO, 2004).

⁸¹ Itamar Augusto Cantieiro Franco nasceu na cidade de Salvador (BA) em 28 de junho de 1931, foi Senador por Minas Gerais nos anos de 1975, 1983, 1990 e 2011, e governador de Minas Gerais de 1999 a 2003. Elegeu-se vice-presidente pelo PRN, para gestão 1990-1994, com Fernando Collor de Mello. Assumiu a Presidência do Brasil, no dia 02 de outubro de 1992, em razão do afastamento do Presidente.

com uma altíssima taxa de mortalidade infantil. Na educação, havia, no ano de 1992, 32 milhões de analfabetos (CARNEIRO, 2004). Somados a estes problemas, havia a herança das administrações passadas: problemas com a infraestrutura, saúde, déficits de habitação, energia elétrica e telefonia.

De modo semelhante ao período governado por Collor, as políticas econômicas da gestão do governo Itamar são caracterizadas por Neves (2008, p. 29) da seguinte maneira:

As políticas econômicas do governo Itamar seguiram duas direções distintas e complementares: aquelas destinadas ao aumento da produtividade e da competitividade industrial brasileira, implementadas principalmente pelo BNDES, e as medidas de ajuste fiscal, implementadas diretamente pela equipe econômica (Ministérios do Planejamento, da Fazenda e Banco Central), ambas com vistas à inserção competitiva do Brasil na divisão internacional do trabalho.

A imprensa julgava medíocre a administração de Itamar Franco. Entre as dez primeiras nomeações, estava o nome do Senador Fernando Henrique Cardoso, considerado de “primeira linha”, que assumiu a pasta do Itamaraty, “[...] o resto do Ministério, considera a imprensa, como uma reunião de compadres, e vizinhos de Brasília” (CARNEIRO, 2004, p. 135).

O governo Itamar, desde que assumiu, proclamou como meta o combate à fome, porém, como era de se esperar, não conseguiu melhorar a situação do país⁸². No ano de 1993, o governo contava com o apoio dos maiores partidos nacionais (PMDB, PFL, PT, PDT, PSDB), e era apoiado por grande maioria dos governos de estados, significando uma congregação desordenada de conservadores, liberais e socialistas.

Neste sentido, encontramos em Neves (2000, p. 17) a afirmação de que “[...] o governo Collor iniciou as reformas neoliberais, o governo Itamar aprofundou e FHC consolida um projeto de implementação de diretrizes sociopolítico-econômico-culturais”. Parte-se, então, do princípio de que as reformas permaneceram incompletas no Brasil no início da década de 1990. A dinâmica da “lógica perversa”, segundo Sola (1993), só aconteceria em função da implementação de reformas de

⁸² Mário Henrique Simonsen, explica e faz a defesa da gestão do presidente Itamar, justificando que a crise do Brasil era resultado de um projeto político errado, algo que vinha desde a Nova República e teve como principal consequência a Constituição de 1988 (CARNEIRO, 2004).

maneira estratégica, coerente e acordada, que só poderia ocorrer se houvesse coerência macroeconômica com os objetivos prioritários para a solução da crise fiscal do Estado e com a inserção do país na nova ordem internacional.

Também poderia ocorrer mudanças mediante as condições de governabilidade, permitindo aos governantes reunir os recursos de poder necessários para garantir o consentimento das forças sociais afetadas, o que pressupõe a montagem de uma coalizão de governo estável, necessária para dar continuidade às reformas. E, por fim, outro elemento necessário para consolidar as reformas propostas tem como pressuposto a compatibilidade da gestão com o marco legal que preside a Nova República, ou seja, a Constituição de 1988.

2.3 A consolidação do neoliberalismo no Brasil: Gestão de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002)

A trajetória política de Fernando Henrique Cardoso, com reconhecida liderança intelectual e pessoal, esteve sempre vinculada ao PMDB, no entanto, foi eleito para Presidente do Brasil, em 1994, pelo Partido da Social Democracia Brasileiro (PSDB), fundado “[...] em virtude da marginalização dos cargos de poder do PMDB” (SADER, 1999, p. 33), ou seja, políticos descontentes com o PMDB. O fato é que o PSDB era caracterizado pelo termo social democracia⁸³, no entanto, suas origens, no Brasil, não se situavam nas tradições do movimento sindical. O partido provinha de uma frente democrática de oposição e contava como uma formação pluriclassista, sem nenhuma vinculação com o movimento sindical (SADER, 1999).

Com o fracasso de Collor, coube a FHC a execução das políticas de desregulamentação que tiveram continuidade e foram consolidadas em sua gestão. FHC pregava que a globalização era um processo inevitável, ou os países se ajustavam ou ficariam às margens das grandes transformações. Fazendo uso de argumentos ideológicos e candidatando-se por um partido que, supostamente,

⁸³Termo adotado pelas organizações europeias e latino-americanas é produto de uma corrente do movimento operário organizado no início do século XX, em que um dos principais canais de atuação foi o movimento sindical. A social democracia começou a ser associada à reivindicação de “socialismo democrático”, em oposição ao modelo soviético, elaborado por Lenin. Embora, inicialmente, a social democracia tenha tido no marxismo sua fundamentação teórica, aos poucos, foi abandonando suas teses (SADER, 1999).

defendia a democracia, FHC prometeu “[...] virar as páginas do Getulismo na história do Brasil” (SADER, 1999, p. 57).

Ao se aproximarem as eleições de 1994, aproximava-se o pesadelo de uma candidatura petista. Não tanto pelo que o partido representava em si, até porque parte dele, começando pelo seu principal líder, “[...] havia mudado bastante, no sentido de se tornar mais confiável aos círculos dominantes” (ALMEIDA, 1997, p. 53). O problema que aparecia para as classes burguesas/empresariais, em relação a uma candidatura petista, consistia na falta de controle mais direto sobre o Partido dos Trabalhadores.

Em 1994, as estratégias de políticas neoliberais multiplicaram-se mundo afora. No Brasil, as coalizões lideradas por partidos socialdemocratas, ou até mesmo por políticos com militância na esquerda, ou nas lutas contra os regimes autoritários, tiveram representação pelo Partido da Social Democracia Brasileira, criado, em 1988, de uma dissidência do PMDB, que era liderado por Mário Covas e Fernando Henrique Cardoso, e que levou consigo um grupo importante de políticos de passado social democrata/ cristão/nacionalista.

Estrategicamente, os rumos da economia brasileira mudaram e após a abrupta queda da inflação de julho de 1994, em função do Plano Real. Movidos pelas expectativas em relação aos resultados futuros, as intenções de voto foram influenciadas e pendeu para o candidato de centro e de direita. A importância do Plano Real para eleger o novo presidente do Brasil, em 1994, foi indiscutível. Segundo Singer (2002, p. 89-90):

O programa de estabilização econômica produziu uma mudança na orientação de parcelas significativas do eleitorado [...]. Tal como o pleito que elegeu Collor, o eleitor continuou majoritariamente centrista e a autolocalização no espectro esquerdo-direita, foi um interessante preditor de voto, mesmo numa eleição em que a discussão econômica substituiu o debate ideológico como tema central.

Fernando Henrique Cardoso, que ocupou, no governo de Itamar Franco, o Ministério das Relações Exteriores e, em seguida, a pasta da Fazenda, teve, no segundo cargo, a plataforma de lançamento de sua candidatura à Presidência da República. A hiperinflação vinha sacrificando, desde muito tempo, sobretudo a população mais carente. Os pressupostos neoliberais explicavam a moeda fraca como fruto da falta de competência governamental.

Ante esta situação, FHC percebeu que aquele que conseguisse estabilizar a moeda, em um curto prazo, teria imensas probabilidades em se eleger presidente da República. Cercou-se de um grupo de economistas e passou a elaborar o Plano Real, cronometrando para produzir impactos mais positivos às vésperas das eleições de 1994 (ALMEIDA, 1997).

Os setores conservadores do Brasil encontraram mais uma vez a tábua de salvação político-eleitoral. As mesmas forças que apoiaram Collor de Mello, nesse momento, revelavam ter encontrado o candidato ideal. Os grandes meios de comunicação iniciaram o trabalho ideológico-político da campanha de Fernando Henrique Cardoso⁸⁴ após a entrada em vigor do Plano Real.

No entanto, Coggiola (1997, p. 271) adverte que “[...] trata-se de um abuso, afirmar simultaneamente que o Plano Real elegeu Fernando Henrique e que seu governo está começando”. Justifica o autor, se FHC foi o candidato do Plano Real e do governo que o aplicou, isto significa que ele já governava antes da eleição, pois, não havia dúvidas sobre quem dirigia o governo de Itamar Franco, era o ministro da Fazenda⁸⁵, o senhor Fernando Henrique Cardoso.

2.3.1 A política econômica de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

O presidente Fernando Henrique Cardoso⁸⁶ foi eleito em outubro de 1994, mediante a coligação entre os partidos PSDB, PFL, PL e PTB. Elegeu-se com uma

⁸⁴ Segundo Singer (2002), o que confundiu boa parte dos analistas da eleição de 1994 foi o fato de que, até três meses antes das eleições, os candidatos de esquerda, dentre eles, Luiz Inácio da Silva (Lula) e Leonel Brizolla, concentravam 85% da preferência dos eleitores, enquanto os candidatos de direita (FHC, Quéricia, Amim e Enéas) somavam 64%. Imaginava-se, de acordo com esta prévia, que se repetiria o padrão que polarizara esquerda e direita de 1989.

⁸⁵ De acordo com Coggiola (1997), não podemos fazer perspectivas sobre o governo FHC sem incluir o que ele já fez antes de começar a governar como presidente da República. FHC, ainda antes da queda de Collor, vetou o salário mínimo de R\$ 100,00. O período FHC/Itamar é de por no chinelo o antigo coronelismo, a ditadura militar e até o governo Collor de Mello, em função da dívida tributária das empresas ter atingido metade do montante total da dívida externa, tudo isso somado gira em torno de 57 bilhões. E as mesmas empresas que se recusaram a pagar impostos foram as beneficiárias do Programa do Banco Central de Títulos, em que, no caso de desvalorização do Real, o especulador nada perde. Ainda, o governo FHC/Itamar, segundo denúncias, ampliou cerca de U\$ 1 bilhão, em 1994, as doações dos recursos públicos ao setor privado sob a forma de benefícios tributários.

⁸⁶ Fernando Henrique Cardoso nasceu em 18 de junho de 1931, no Rio de Janeiro. Filho de uma tradicional família, na qual, de acordo com Carneiro (2004), praticamente todos os seus antepassados foram militares. Acompanhou o ambiente político de sua época, voltou-se para leitura de grandes obras, aprimorando seus conhecimentos. Entrou para faculdade de filosofia, na USP, aos dezessete anos, no ano de 1949. Sofreu influência da cultura francesa ao conviver com Michel Simon e seu primeiro emprego surgiu por meio da ajuda de Florestan Fernandes, começando a dar aulas de

agenda comprometida com o desenvolvimento e o aprofundamento de reformas de sustentação ao novo modelo. Segundo Coggiola (1997), o Presidente da República foi conceituado, por Perry Anderson, no artigo do *London Review of Books*⁸⁷, como o mais sofisticado chefe de Estado contemporâneo, intelectual capaz de colocar o Brasil na história.

O fenômeno denominado de globalização econômica⁸⁸, com plena maturidade e aprofundamento na década de 1990, envolveu novas formas de dominação social e política, resultando em estratégias e imposição vitoriosa de determinados grupos de interesses tanto no plano internacional quanto no espaço interno dos Estados.

Mészáros (2007, p. 61), ao falar sobre globalização, enfatiza:

Hoje em dia como uma solução automática a todos os problemas e contradições encontrados, oferecem-nos a varinha mágica da globalização, essa solução se apresenta como uma novidade completa como se a questão da globalização tivesse aparecido no horizonte histórico somente na última ou nas últimas décadas com sua promessa de benevolência universal equivalente à noção, certa vez, similarmente aclamada da mão invisível do mercado.

Nesta perspectiva, analisar as políticas implementadas pelo governo FHC, a partir de 1995, difundidas na crença de que o mundo caminha na direção de um mercado perfeito de comunicação e de informação, implica levar em conta os condicionantes pelo qual essas políticas, caracterizadas como de cunho neoliberal, fizeram-se presente no contexto brasileiro. Contexto caracterizado por Antunes (2005) como período de desertificação neoliberal. Lesbaupin (1999), por sua vez, defende que Fernando Henrique encarregou-se de levar o “desmonte” da nação, iniciado com Collor, ao pleno desenvolvimento; e Bianchetti (1996) caracteriza-o como força avassaladora de ataque à classe trabalhadora.

economia na USP. No período da ditadura militar, ficou exilado em Santiago, no Chile, por quatro anos. No exílio, escreveu um livro sobre a teoria da dependência. Teve a oportunidade de conviver com Pablo Neruda e com Salvador Allende. Trabalhou como professor de sociologia no Chile e escreveu o livro *Dependência desenvolvimento na América latina* em parceria com Enzo Falleto. Em 1967, mudou-se para Paris. Em 1978, no Brasil, anunciou sua candidatura como Senador da República (CARNEIRO, 2004).

⁸⁷ Publicado em 25 de dezembro de 1996, no jornal o Estado de São Paulo.

⁸⁸ Esclarece Fiori (2001), quase todos os analistas estão de acordo que as mudanças ocorridas na origem da chamada globalização começaram na década de 1970. Essa palavra ocupou cada vez mais os espaços e o lugar aberto pela crise das ideologias clássicas. Transformou-se em palavra síntese que se propõe designar, diagnosticar e explicar, ao mesmo tempo, todas as transformações vividas pelo sistema econômico capitalista e pela ordem política internacional nos últimos 25 anos do século XX.

Neste sentido, pode-se afirmar que o pensamento das classes e elites dominantes do mundo atual é um descendente direto das mais antigas ideologias que vieram ao mundo com a modernidade (FIORI, 2001). Antunes (2012) nos apresenta o quadro geral das reformas, composto de novos arranjos para justificar as transformações ocorridas na década de 1990, que consistem nas políticas de abertura comercial, liberalização financeira, liberalização de preços e salários, abertura ao capital estrangeiro, privatizações e desregulamentação do mercado de trabalho.

É possível afirmar que encontramos no governo de Fernando Henrique Cardoso os pressupostos que justificam as políticas neoliberais. Lesbaupin (1999) analisa que essa gestão governou, em primeiro lugar, para o capital internacional, para os banqueiros e para o capital financeiro. Destruiu um grande número de pequenas e médias empresas, mas governou, sobretudo, contra os trabalhadores, para estes ofereceu somente o controle da inflação, com o rebaixamento dos salários e a precarização do emprego.

Para Gustavo Franco⁸⁹, a reforma monetária aplicada no Brasil a partir de junho de 1994 foi o “[...] resultado de uma bem sucedida combinação entre economistas, advogados e executivos, da qual resultou uma das mais gigantescas e bem urdidas reformas monetárias que a história registra”. (OURIQUES, 1997, p. 93). Nesta mesma perspectiva, Ouriques (1997, p. 94) destaca: “[...] este governo, fez mais pelo social, pelo crescimento e pela distribuição mais justa da riqueza, do que todos os professores parnasianos alternativos metidos a donos da consciência crítica nacional seriam capaz de sequer sonhar”.

A contradição está posta. Ao analisar as explicações que caracterizam as políticas da década de 1990, tem-se, na gestão de FHC, a defesa da Reforma do Estado, que “[...] significa transferir para o setor privado, as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (BRASÍLIA, 1995, p.17). Implementou-se, assim, uma série de mudanças, no âmbito da chamada Reforma do Estado, a primeira delas consistiu na substituição da administração pública burocrática pela administração gerencial. Foi elaborado o plano plurianual de governo (principal instrumento de planejamento instituído pela Constituição Federal de 1988). Optou o governo por tornar apta a economia do país para competir em escala mundial,

⁸⁹ Presidente do Banco Central, empossado em 1997.

valendo-se, para tanto, da abertura econômica e financeira, sobrevalorização da moeda nacional e elevadas taxas de juros e pela retração das políticas de proteção social.

Fernando Henrique Cardoso sempre demonstrou um apreço especial pela formulação da política externa brasileira. Por conta da concepção de globalização, defendeu a reestruturação do Estado brasileiro, ou seja, a liberalização da economia com a quebra dos monopólios estatais, a privatização das empresas montadas pelos governos populistas, enfim, a democracia representativa e a ideologia de mercado. Na perspectiva de integrar o país à nova ordem mundial, o governo FHC investiu no fortalecimento do MERCOSUL, acompanhando a tendência da formação de grandes blocos econômicos (NAFTA e União Européia), organizados, inicialmente, pelos países capitalistas centrais em função da interdependência dos mercados. O MERCOSUL passou a ser uma referência básica para regular as relações entre o Estado e o mercado e entre o sistema econômico nacional e o capitalismo mundial (ALMEIDA, 1997; CARNEIRO, 2004).

No esforço de reconstruir um Estado que estivesse sintonizado com as exigências do capital global, foi formado nesse governo um bloco político– aliança entre os partidos de direita, representantes da burguesia industrial e financeira e setores da classe média–, cujas finalidades consistiam nas reformas econômicas. FHC estava disposto a consolidar a hegemonia de seu projeto de desenvolvimento, para isto, far-se-ia necessário um reordenamento da Constituição de 1988. Conforme Comparato (1999, p. 18),

Atualmente, o Presidente da República, não se limita a exercer um poder absoluto apenas no ramo executivo do Estado; ele também é legislador, e dos mais prolíficos. O volume de medidas provisórias editadas e reeditadas já ultrapassa largamente o número de leis votadas pelo congresso nacional desde a promulgação da constituição [...]. Para convalidação espúria desse abuso, concorreu decisivamente a mais alta Corte de Justiça do País. Nesse período crepuscular do Estado de direito, o Supremo Tribunal Federal, cuja função precípua é a *guarda da Constituição* (art.102), tem transgredido com todos os desvios, relevado todas as arbitrariedades, admitindo todas as prevaricações (Grifos do autor).

As propostas de Emendas Constitucionais, portanto, eram voltadas para a eliminação do monopólio estatal nas distribuições de gás canalizado, na desnacionalização do direito de exploração da navegação, no fim da distinção entre

empresa brasileira de capital nacional e estrangeiro e o fim do monopólio estatal na área de telecomunicação.

As privatizações deveriam gerar recursos destinados à redução da dívida pública segundo o governo. No entanto, “[...] aproximadamente 75% do patrimônio público e da dívida líquida do setor público, puxada pelos juros elevados não parou de crescer” (MATTOSO, 1999, p. 119), criando crescentes dúvidas sobre a capacidade de pagamento federal, dos estados e municípios. A dívida/PIB, que era de 29% ao final de 1994, alcançou 41%, em 1998 (MATTOSO, 1999).

No campo político, a ampliação do bloco partidário de apoio ao governo foi de extrema importância para os projetos governamentais, em função da necessidade das aprovações das emendas constitucionais. Houve um esforço para que se juntassem ao PSDB, PTB, PL e PFL, o PMDB logo no início do governo e, no ano seguinte, o PPB. Este apoio proporcionou ao executivo uma folga para as votações no Congresso.

Fernando Henrique Cardoso foi vitorioso novamente nas eleições presidenciais de 1998, “[...] ainda que em medida e dimensão bem menor daquela que era esperada e divulgada pela mídia da ordem” (ANTUNES, 2005, p. 37), foi reeleito para dar continuidade à desmontagem do parque produtivo do país na segunda gestão⁹⁰. Comparando os quatro anos de FHC aos da ‘dama de ferro’, na Inglaterra, Antunes (2005, p. 39) ressalta que “FHC fez em quatro anos, o que a dama de ferro levou doze para fazer”.

A década de 1990, nas análises de Fiori (2001), deixou uma herança especial para os intelectuais, em particular os de esquerda, mais afetados pelo que foi a experiência de coalização tucana. Está claro para este autor que, apesar de compartilhar a agenda do governo Collor, o governo Cardoso teve uma densidade bem diferente. FHC trouxe para o núcleo de governo, não só pela sua proximidade com o governo Clinton, um bloco político intelectual que se aglutinou em torno de uma liderança, que já se iniciara nos anos de 1960.

Uma liderança que, em 1960, já havia identificado e defendido que o interesse do empresariado não tinha nada a ver com o interesse nacional. O professor FHC disseminou ideias sobre a teoria da dependência na sua trajetória intelectual e,

⁹⁰ Segundo Diniz e Boschi (2007), os dados de desnacionalização revelam que, entre os anos de 1991 a 1997, foram adquiridas por empresas estrangeiras 96% das empresas brasileiras do setor eletroeletrônico, 82% das empresas de alimentos e 74% das indústrias de autopeças.

ainda mais, ele as disseminou ao passar pelo CEBRAP e pelo PMDB, até chegar ao PSDB e à grande aliança conservadora que ganhou as eleições de 1994. Assim:

A convergência intelectual desses senhores com as ideias e teses liberais conservadoras, hegemônicas em quase todo o mundo a partir dos anos 80, teve o efeito de uma bomba de nêutrons na inteligência brasileira [...] os que eram militantes e passaram a participar do governo, e uma imensa massa que assistiu, em silêncio ou atônita, à chegada de seus colegas no poder, incluindo o grupo que militava a favor de um certo 'marxismo' aliado, entusiasticamente, com o projeto político-econômico liberal da coalização tucana (FIORI, 2001, p. 230, grifos do autor).

Fiori (2001) reforça que a luta política desse período foi muito difícil, e seus efeitos prolongados. Lutava-se contra a “nata” da intelectualidade brasileira, convertida às novas ideias liberal-conservadoras. Havia perfeita compatibilidade das ideias desse grupo com o professor Cardoso, em particular com o projeto de internacionalização radical do capitalismo brasileiro. Só no Brasil, neste período, os formuladores intelectuais de uma teoria puderam experimentá-la no exercício direto do poder.

2.4 A política educacional brasileira na década da hegemonia neoliberal: a lógica do mercado voltada para a satisfação dos interesses privados

A história política do Brasil, a partir da década de 1990, tem sido a história da recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia burguesa brasileira. Tem sido também a história de tentativas de segmentos minoritários de esquerda para manterem viva a utopia em face da adesão cada vez mais significativa das classes trabalhadoras aos fundamentos de uma nova pedagogia (NEVES, 2005).

A educação tem um caráter de intervenção na realidade e está voltada à continuidade social. Deste modo, articula-se ao projeto de sociedade em curso, ou ao projeto que se deseja implantar, idealizado pelas forças hegemônicas. No estado neoliberal, as políticas sociais estão voltadas ao ideário privatista e descentralizador, caracterizado pelo Estado mínimo, que coloca a educação como uma das políticas públicas sociais em acelerado processo de mercantilização.

A problemática educacional na sociedade brasileira dos anos 1990, compreensivelmente, destacou-se no âmbito “Educação e trabalho” e “Estado e educação”. Mediante o *slogan* “Educação para cidadania”, encontram-se as

estratégias de um clima cultural caracterizado como pós-moderno, em que a promoção de políticas sociais mantêm estreitas relações com a necessidade de acumulação de capital e passa assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública (SAVIANI, 2008).

Assim, ao nos referirmos às políticas de educação, às orientações para a educação formal, refletida nos currículos e conteúdos, percebe-se que dependem “[...] não só das condições políticas de uma conjuntura histórica, mas também das características e do poder dos grupos hegemônicos” (BIANCHETTI, 1996, p. 93). Advoga-se a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

Nos governos de Collor e Itamar a lógica educacional estava voltada para satisfação dos interesses privados. Os dados oficiais da educação, no final de 1980, apresentavam um índice de 26 milhões de pessoas analfabetas. Dos 82% dos alunos matriculados na primeira série do primeiro grau, apenas 6% chegavam ao nível universitário. O governo Collor de Mello herdou uma educação altamente seletiva, por concentrar a maioria dos alunos apenas nas séries iniciais.

Durante sua gestão⁹¹ as políticas sociais foram delineadas, sobretudo, pelo *Projeto de Reconstrução Nacional*, pelo *Programa Setorial de Educação*, pelo projeto *Minha Gente* e pelo *Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania* (PNAC). Essas políticas, ora por falta de coerência com as necessidades de redefinição dos rumos das políticas econômicas do próprio governo, ora por falta de apoio político, não chegaram a ser concretizadas.

Até o final do primeiro ano de governo, as diretrizes educacionais seguiram a pauta de campanha definida no *Projeto Brasil Novo* lançado por Fernando Collor de Mello em junho de 1989, antes da eleição. Collor defendia que a qualidade da educação seria garantida com o aumento do tempo de permanência do aluno na escola, ampliando a duração do ano letivo. Considerava indispensável a associação entre ensino, pesquisa e extensão, porém pelo desenvolvimento tecnológico, pelo qual iria cobrar maior desempenho da universidade brasileira.

O *Projeto Brasil Novo* já se mostrava uma ameaça mortal à cultura e à educação, uma vez que queria deixá-las por conta de uma regulação que entendia ser moderna e eficaz. Os incentivos públicos à arte e à cultura foram transferidos para o interesse dos empresários para patrocinar iniciativas nessa área. A

⁹¹ Collor de Mello teve como Ministro da Educação Carlos Alberto Gomes Chiarelli e, posteriormente, o professor José Goldenberg.

EMBRAFILM e a FUNART foram fechadas. Os recursos destinados ao CNPQ foram drasticamente reduzidos e a CAPES foi extinta (CARNEIRO, 2004).

De acordo com Neves (2008), no início de 1991, quando o governo Collor entrou na fase liberal modernizante, a educação assumiu o papel de instrumento de aumento da competitividade da produção nacional diante da comunidade internacional, dentro dos parâmetros científicos e tecnológicos essenciais à terceira revolução industrial – Projeto de Reconstrução Nacional e Programa Setorial da Educação. Fica evidente que “[...] o projeto liberal-corporativo social, de Collor, coloca, explicitamente, a educação a serviço da reprodução ampliada do capital” (NEVES, 2008, p. 6).

Somente diante do agravamento da crise de legitimidade do governo, o executivo central se voltou, sem sucesso, para um retorno à proposta populista de educação como resgate da dívida social, dirigindo-se às massas por meio do *Projeto Minha Gente* e do *Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania* (PNAC), lançado em 11 de setembro de 1990.

O *Projeto Minha Gente* aprovado pelo Decreto de 14 de maio de 1991, teve como finalidade desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, para crianças e adolescentes. Possuía características híbridas e a base deste projeto consistia em grandes complexos de unidades físicas denominadas de Centro Integrado de Apoio a Criança e Adolescente (CIACs). Contava com a participação da comunidade em três níveis: na mobilização, oferta de informações e compartilhamento de decisões (CARNEIRO, 2004).

O Plano foi estruturado levando em conta cinco princípios norteadores: formação da cidadania, responsabilidade solidária, responsabilidade compartilhada, fortalecimento da instituição escolar e valorização do professor. Seu objetivo consistia em viabilizar as condições necessárias para que a todo cidadão fosse assegurada oportunidade de alfabetização, independente de idade e condição financeira, universalização da educação e erradicação do analfabetismo. Quanto aos recursos financeiros do Programa, seriam provenientes dos recursos públicos da receita orçamentária da União, dos Estados e dos Municípios, assim como de operações de créditos internos e externos e recursos oriundos de outros setores da sociedade. A responsabilidade solidária entre o poder público e a sociedade civil haveria de encontrar estratégias para captação de recursos para o PNAC (HORA, 1996).

O Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação, que, na década de 1980, estavam associados aos signatários da proposta democrática de massa para educação brasileira, na década de 1990, de acordo com Neves (2008), seguiram rumos distintos, ora aproximando-se do projeto liberal corporativo de educação, ora reforçando a proposta democrática das massas, que, nesse momento, estava atualizada para a temática da qualidade de ensino.

O CONSED, após as eleições dos novos governadores em 1991, alterou sua composição de forças, estreitando suas relações com o MEC, afastando-se das propostas de educação defendida na década anterior. A UNDIME, apesar de manter sua proposta democrática, entrou em crise financeira e organizacional, perdendo grande parte de sua representatividade.

Na sociedade civil, os trabalhadores, reunidos para o 4º CONCURTO⁹², acataram a proposta da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que apresentou uma concepção detalhada de escola, na qual incorporou as teses *gramscianas* do trabalho como princípio educativo. Neste sentido, tendo como tema o trabalho como princípio educativo, o 4º CONCURTO, deu o primeiro passo na definição, em âmbito sindical, da relação entre ciência e trabalho do ponto de vista do trabalho.

Com o objetivo de ampliar os espaços de atuação no cenário educacional para garantir sua fatia no mercado brasileiro, os empresários, na fase inicial dos anos 1990, expressaram sua preocupação com a elevação do patamar científico e tecnológico a ser atingido pela classe trabalhadora diante das novas exigências do paradigma da automação flexível. Foi elaborado um documento pelos seus representantes a respeito da visão empresarial pretendida na educação, *Educação Fundamental e Competitividade Empresarial: uma ação do governo*, no qual é estabelecida uma ligação linear entre educação e produtividade. Quanto à formação dos trabalhadores altamente qualificados, o empresariado industrial propôs a redução dos gastos públicos com a educação superior e a introdução do ensino

⁹² De acordo com Neves (2002), fruto do reconhecimento de que o tratamento destinado às questões era pontual, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), principal representante do sindicalismo autônomo do Brasil na década de 1980, elaborou o documento *Políticas Sociais e os Trabalhadores*, criado pelo Departamento de Estudos Sócios Econômicos e Políticos, o DESEP. Em 1988, o 3º CONCURTO, Congresso dos Trabalhadores, deu enfoque aos temas relacionados à democracia. Sobre as propostas educacionais da sociedade civil, dos movimentos sindicais e empresários, encontramos em Neves (2000; 2002) reflexões sobre os Congressos relacionados às reivindicações dos trabalhadores.

pago nas universidades públicas, como estratégia de operacionalização da política de integração universidade-indústria.

Durante esse período, a problemática educacional mobilizou a sociedade civil de duas maneiras: nas ruas, quando os “caras pintadas” protestavam contra o aumento das anuidades escolares, e na mídia, quando sujeitos políticos coletivos ligados ao setor empresarial defendiam propostas que, via escola ou via televisão, pudessem elevar, com maior rapidez, o patamar mínimo de escolaridade básica para os trabalhadores, com vistas à adaptação às novas estratégias tecnológicas e de gerenciamento (NEVES, 1999).

De um modo geral, percebe-se que o período de governo que se iniciou com Collor e terminou com Itamar teve por finalidade preparar, econômica, política e ideologicamente, com poucas resistências, para a implantação do neoliberalismo no Brasil. As tentativas de implementação de uma proposta educacional democrática das massas ainda ocupavam algum espaço político na sociedade, no caso da Pedagogia Histórico-Crítica “continuou sua trajetória de ascensão, mas em ritmo menor em razão das circunstâncias” (SAVIANI, 2012, p. 7). A defesa da proposta mercadológica foi predominante em virtude dos apoios já citados. Tornou-se hegemônica nesse período, preparando para seu fortalecimento na gestão do próximo Presidente.

2.4.1 A educação na gestão de Fernando Henrique Cardoso: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

Ao propor a reforma do Estado fundamentada nos ideais do liberalismo, propõe-se também a reforma das instituições que estão a ele articuladas (ZANARDINI, 2007). Neste sentido, as reformas implementadas na Educação Básica, na década de 1990, têm como referência os documentos elaborados e divulgados nesse período, particularmente a *Declaração Mundial de Educação para Todos* e *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, resultantes da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em 1990, na Tailândia; o *Plano Decenal de Educação* de 1993; o documento da Cepal de 1995, denominado de *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com*

equidade e o Relatório coordenado por Jacques Delors, publicado em 1996, intitulado *Educação, um tesouro a descobrir*, produzido para a UNESCO⁹³.

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

Nesse processo de readequação da educação ao novo paradigma representado pela modernidade no Brasil, encontramos na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que teve, como Ministro da Educação, o economista Paulo Renato de Souza⁹⁴, a acolhida calorosa da necessidade de adequação dessas políticas, com respaldo dos documentos oficiais, indicando novos horizontes para educação nacional.

A educação escolar, nesse período, consolidou a tendência, já evidenciada nos governos de Collor e Itamar Franco, em reforçar a submissão do país aos processos de globalização. O sistema educacional se redefinia para formar um novo trabalhador, um novo homem, neste viés, a política educacional passava a ser direcionada para efetivar a subordinação das escolas aos interesses empresariais e seguir as orientações da Reforma do Estado (NEVES, 1999).

A qualidade da educação escolar resultaria de uma adequada revisão curricular, da eficiência da gestão institucional e da competitividade deflagrada por um processo de avaliação externa. Nesta perspectiva, o sistema educacional brasileiro procurou manter a dualidade historicamente produzida, ou seja, a

⁹³ Com a eleição de FHC em 1994, essas obras são totalmente consubstanciadas nas propostas de reformas para educação básica. As produções de Guiomar Namó de Mello podem ser consideradas como representantes da educação liberal no Brasil. A obra *Social Democracia e Educação: teses para discussão*, publicada em 1990, propõe-se a contribuir para o programa do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que viria a eleger e reeleger, alguns anos mais tarde, Fernando Henrique Cardoso (ZANARDINI, 2007).

⁹⁴ Paulo Renato de Souza nasceu na cidade de Porto Alegre em 1945 e graduou-se em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1967. Obteve seu título de Mestre na Universidade do Chile (1969-1970) e, neste período, foi diretor da OIT (Organização Internacional do Trabalho), associado ao Programa Regional de Emprego para América Latina e Caribe. Obteve o título de Doutor na Universidade Estadual de Campinas UNICAMP em 1980, no qual foi professor do Curso de Economia desde 1979, designado assessor de desenvolvimento universitário e, posteriormente, nomeado pelo governador Franco Montoro, assumiu, em 1986, a reitoria da UNICAMP (www.unicamp.br/historia/exreitores).

escolarização diferenciada entre as classes, conteúdo mínimo para o trabalho para capacitar a massa de trabalhadores para o trabalho simples, utilizando assim, emprego de estratégias de busca de consenso⁹⁵.

O governo, neste sentido, para adequar a legislação a seus interesses, fez uso de decretos do executivo e “[...] utilização de mecanismos transformistas (favores clientelistas) junto aos governos de estados, ao Congresso Nacional, aos escalões superiores bem como junto da intelectualidade e lideranças sindicais” (NEVES, 1999, p. 135). A primeira das medidas para redefinição do arcabouço jurídico escolar foi a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) ainda no primeiro ano de seu mandato.

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

A preocupação em torno da elaboração das Diretrizes e Bases da Educação já acontecia nos debates da Constituinte. O deputado Octavio Elísio, do PSDB de Minas Gerais, apresentou um projeto que, de acordo com o autor, baseava-se nas discussões realizadas por Dermeval Saviani, Jacques Veloso e Luiz Antônio Cunha, denominado *Contribuição à elaboração da nova LDB*, realizada na XI Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED), em Porto Alegre nos dias 25 a 28 de abril de 1988 (CESTARI, 1997).

As discussões sobre a LDB, que se iniciaram na década de 1980, ganharam fôlego com a Constituição de 1988⁹⁶, considerada “cidadã”. Intensificaram-se os

⁹⁵ São consideradas mostras de instrumentos de consenso pelo bloco de poder no campo educacional, a parceria com aliados clássicos (empresariado, proprietários de estabelecimento escolares e a Igreja) na sociedade civil para a socialização do ideário neoliberal da qualidade total; a melhoria parcial do salário dos docentes; a prioridade atribuída ao ensino fundamental; a ampla utilização dos meios de comunicação de massa para divulgação das políticas educacionais implementadas; programas de capacitação de professores e requalificação dos dirigentes educacionais (NEVES, 1999).

⁹⁶ A Constituição de 1988 declara dever do Estado para com a Educação. No entanto, no lugar do Estado e ao seu lado, aparecem a família e a sociedade, formas eufemísticas que, segundo Cunha (1995), os ideólogos do *Centrão* usaram para beneficiar a iniciativa privada. Embora o dever do

debates na década de 1990 adentro. No entanto, o que se materializou sob a forma de consenso foi um habilidoso jogo linguístico, que invertia termos e sinais, de modo a torná-los condizentes aos novos paradigmas que referenciavam as mudanças para a educação.

Foi mantido do texto Constitucional de 1988, o direito da iniciativa privada em investir na educação, ao estabelecer como um dos princípios de ensino a “[...] coexistência de instituições públicas e privadas (art. 206, III)”. Os recursos públicos, neste sentido, além de direcionados às escolas públicas, poderiam também ser dirigidos às comunitárias, confessionais e filantrópicas, desde que comprovem finalidade não lucrativa e que apliquem seus excedentes financeiros à educação.

Neste sentido, as discussões para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) aconteceram durante oito anos, tendo como eixo os dois projetos apresentados. O primeiro, já citado, respondia aos anseios da sociedade, proclamados por toda década de 1980, sendo estruturado coletivamente pelos defensores do ensino público de qualidade. O outro, apresentado por Darcy Ribeiro, representava o projeto do Senado, em que defendia, além de outros interesses, a iniciativa privada. Relegava a um segundo plano todo acúmulo de discussões democráticas que envolveram vários segmentos sociais.

No contexto de elaboração da LDB, Lei nº 9394, de 1996, ficou evidente a interferência das agências financiadoras internacionais, que realizavam exigências como parte de uma ação global. O projeto de cunho liberal apresentou duas frentes principais: as mudanças curriculares e a avaliação. A primeira é uma forma de manter as premissas neoliberais na escola e a segunda é a forma de condicionar à primeira, garantindo a sua implantação.

E o Estado reformado reproduz a educação que passa por reformas, assim como todas as instituições que a ele estão articuladas. A LDB, promulgada em dezembro de 1996, sinalizou a mudança nas responsabilidades dos entes da federação quanto à manutenção e ao desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis. Neste sentido, de forma dicotômica, garantiu a centralização pedagógica e induziu a descentralização, que, de acordo com Cury “[...] em matéria de educação escolar provém de 1834” (CURY, 2002, p. 174). Transfere, com este procedimento,

Estado apareça pela primeira vez em uma Constituição brasileira, o texto garante a efetivação do ensino fundamental obrigatório e gratuito, a extensão progressiva da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

as funções da burocracia central para estados, municípios e organizações sociais, configuradas como entidades de direito privado, públicas, não estatais, sob o prisma da focalização, direciona os gastos por intermédio da criação de um Fundo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)⁹⁷.

Na continuação da implementação das políticas educacionais com vistas a adequar a prática pedagógica ao conteúdo curricular nos moldes propostos pelo Estado, o bloco de poder, mediante assessoria de seus técnicos intelectuais, viabilizou, por meio de pesquisa organizada pela Fundação Carlos Chagas, a análise das propostas curriculares dos estados brasileiros e dos municípios de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Com base nos resultados obtidos, justificou-se a implementação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os PCNs⁹⁸.

Neves (1999) considera os PCNs uma intervenção direta do Executivo Central no dia a dia do professor da educação básica, visto que foi assegurado o envio dos mesmos para todos os docentes da rede pública de ensino, acompanhado de uma carta do próprio Ministro da Educação. Ela afirma:

Não restam dúvidas que o contato direto entre Ministro e professores consubstancia um mecanismo eficiente de obtenção de consenso passivo do professorado para as diretrizes oficiais. É certo também que essas políticas de contato atomizado entre governante/governado se constitui em estratégia eficaz de esvaziamento da mediação política do sindicato nas questões educacionais, assim como terminam por esvaziar, também, o poder político dos secretários de educação dos estados e dirigentes políticos municipais (NEVES, 1999, p. 145).

No sentido de consolidação desta política, o governo, financiado pelo Banco Mundial, empreendeu esforços na perspectiva de formar seus intelectuais em diferentes níveis, implementando programas de capacitação na rede pública. Em termos epistemológicos, as mudanças foram inspiradas pelo Relatório para UNESCO, da comissão internacional sobre Educação para o século XXI, “Relatório

⁹⁷ FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério, instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei 9424/96 e pelo Decreto 2264, de 1997. Foi implantado nacionalmente no ano de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de distribuição de recursos destinados ao ensino fundamental do Brasil (CURY, 2002, p. 174-175).

⁹⁸ Em 1997/1998, o Ministério da Educação e do Desporto apresentou a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – para o Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries). Os PCNs foram organizados em uma coleção de 10 volumes, sendo: um documento introdutório, que justifica e fundamenta a sua elaboração; seis volumes referentes às áreas do conhecimento e três volumes referentes aos temas transversais, que discutem as questões: ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente e saúde (NEVES, 1999).

Delors”, que foi elaborado entre os anos de 1993-1996. O Relatório parte das discussões realizadas sobre educação básica na Conferência de Jomtien, em 1990. Tal conferência foi promovida pelo Banco Mundial, UNESCO e UNICEF (NEVES, 1999).

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

Cury (2002, p. 190) esclarece que “[...] o governo FHC tem, como carro chefe da política educacional, a gestão democrática ‘neoliberal da escola’, visando elevar o padrão de eficiência e autonomia”. Pode ser interpretada como uma gestão democrática restritiva, que tem a escola como espaço gerencial-operacional das políticas definidas pelo MEC, constituída por conselhos escolares e participação da comunidade. Merece destaque, a proposta de avaliação dos cursos das instituições de ensino superior, Decreto nº 2026/96, que inclui a avaliação do Ensino Superior por curso, através de análise dos resultados, realizados pelo Exame Nacional de Cursos, o Provão. Constitui-se em mais um instrumento de pressão na política de flexibilização da Educação Superior.

Vale destacar que o aumento do desemprego no país, devido à absorção pelo mercado de trabalho apenas da mão de obra regularmente escolarizada (2º grau completo) dão conta de que, mais que requalificar a força de trabalho, essas políticas vêm se prestando a diminuir a pressão social em face do aumento do desemprego e da exclusão social⁹⁹.

Neste contexto, passam a ser cobradas da instituição escolar e dos processos de formação profissional, novas atribuições fundadas numa regressão que exacerba a concepção do *homo economicus* racional: o indivíduo isolado que luta por seu lugar a qualquer preço. Um ideário que postula que não há lugar para todos, apenas para os mais competentes, para os que primam por uma “qualidade total”, que se

⁹⁹ Na apresentação brasileira, o Relatório enfatiza a adaptação da cultura, a modernização e a inovação da educação para acompanhar o desenvolvimento das sociedades em transformação. A transformação através dos “quatro pilares da educação” (DUARTE, 2001).

identificam com a empresa ou são empreendedores, gestores ou patrões do seu próprio negócio (FRIGOTTO, 2009).

2.5 O neoliberalismo no estado do Paraná na década de 1990: o governo de Roberto Requião de Mello e Silva (1991-1994)

Concebe-se como escola cidadã, aquela que luta e se preocupa com a qualidade da educação para todos (Roberto Requião, 1991).

A reorganização oposicionista, no final dos governos militares, foi marcada pela emergência de uma produção intelectual situada de forma clara no âmbito da contra-hegemonia vinculada à estrutura político-partidária, entendida como necessidade de nutrir as lutas e inserir novamente os ideais democráticos na política brasileira.

No Paraná, a oposição, de 1983 a 1994 esteve ancorada no PMDB que caracterizou-o como o partido da “democracia”. Segundo Kuiava (1993, p. 188),

Um critério adotado por Richa, e pela alta direção do PMDB, na escolha dos assessores e dos candidatos aos cargos era que, o candidato ao cargo ou indicado por setores sociais a ele vinculados, precisava ter uma história vinculada às lutas pela democracia brasileira e às lutas de combate ao regime militar. Ter sido preso político, fichado no DOPS, banido ou exilado político, ter militado nas trincheiras do MDB e do PMDB era um passaporte de primeira classe para ocupar uma cadeira do novo governo.

O estado do Paraná, ao adentrar a década de 1990, passava por um período de dificuldades econômicas, de estreitamento de empregos e agravamento dos conflitos distributivos e intenso processo de urbanização, causando grande acirramento das questões sociais, como desemprego e violência (MARTINS, 1997). Entre os anos de 1981 e 1989, “[...] aconteceu uma imensa concentração de renda no país, onde a renda dos 10% mais ricos cresce de 46,6% para 53%. No Paraná, configurou-se o mesmo padrão” (MARTINS, 1997, p. 87).

No ano de 1991, na gestão do Presidente Collor de Mello, foi empossado para governador do estado do Paraná, eleito pelo PMDB para os anos de 1991 a 1994, o

ex-prefeito de Curitiba¹⁰⁰, Roberto Requião de Mello e Silva. Na pauta do plano de governo do PMDB, estava a prioridade de erradicar a miséria e assegurar trabalho, dignidade e participação do povo brasileiro.

Nestas perspectivas, Requião lançou o *Plano Plurianual* (1992-1995), aprovado pela Assembleia Legislativa em 1991. O Plano, além de indicar os problemas brasileiros sob a ótica da defasagem do país em relação aos países industrializados, estabelecia três ações:

1. Ação governamental, que abrange a administração de recursos humanos e a coordenação de programas e órgãos diretamente geridos pelo governo estadual.
2. Atuação do estado no campo social, que engloba as áreas da Educação, Saúde, Segurança Pública, Cidadania e Justiça, Saneamento, Trabalho, Ação Social, Cultura, Esporte e Turismo.
3. Atuação sobre a base produtiva, Meio-Ambiente e Agricultura, Desenvolvimento Agrário, Indústria e Comércio, Ciência, Tecnologia e Comércio (PARANÁ, 1991).

O Plano determinava que, nos anos de 1990, o problema central da economia brasileira e, conseqüentemente, da economia paranaense consistia na renovação estrutural, associada à elevação da produtividade e do potencial tecnológico.

O documento registrou o compromisso do setor público com a população paranaense em relação aos padrões de vida adequando-os à satisfação de suas necessidades básicas; além de garantir recursos humanos em quantidade e qualidade para promoção do crescimento econômico. Neste sentido, na análise do discurso, constante no Plano Plurianual do governador Roberto Requião, percebe-se uma tentativa de justificação do contexto social e tímidas garantias em cumprir as

¹⁰⁰Vencedor da primeira eleição municipal pelo voto direto em 1985, o prefeito de Curitiba, Roberto Requião foi eleito governador do Paraná pelo PMDB em 1991, apoiado pelo governador José Richa, que, em seu discurso de apoio ao candidato, reforçou a ideia de que era preciso derrotar as forças do passado (referindo-se ao adversário Jaime Lerner). É interessante ressaltar que, em 1985, a campanha do candidato Roberto Requião, pelo PMDB, para prefeitura de Curitiba teve, na área de educação, como meta prioritária, a jornada única de oito horas em todas as escolas da rede municipal, caracterizando-a como uma grande conquista de gestão. O plano apresentava cinco grandes metas, estabelecidas através de programas a serem cumpridos. A primeira estabelecia a "garantia de escolarização básica de qualidade," teve como programa a implantação do Currículo Básico na rede municipal de ensino (CUNHA, 1995).

propostas do governo para a sociedade, “[...] os insucessos só acontecerão pelas dificuldades de recursos públicos” (MARTINS, 1997, p. 113).

Na sequência, a Secretaria da Educação apresentou o *Plano Global de Educação*, documento cuja finalidade consistia na regulamentação das ações educacionais para o período de 1992-1995 como elemento *de reconstrução* da escola pública. Contempla as propostas pedagógicas para execução das ações voltadas ao desenvolvimento educacional no estado e vem acompanhado pelos discursos de “revitalização” da escola pública por intermédio de implantação de programas voltados ao atendimento das demandas educacionais populares. Este Plano educacional prometia uma nova era para a educação paranaense. Na proposta inicial de gestão, Requião e Elias Abrahão, Secretário da Educação (1991-1994), defendem, no documento, “uma educação para modernidade: propostas de ações governamentais para o ensino no Paraná”, tendo como meta principal a erradicação do analfabetismo no estado até 1999 (PARANÁ, 1992).

Neste sentido, o Secretário de Educação regulamentou através da Resolução nº 2000, de 1991¹⁰¹, os Regimentos Escolares, objetivando organizar as funções administrativas, didáticas e disciplinares de cada estabelecimento, amparado pela recente Constituição Federal: artigo 178, que dispõe sobre a gestão democrática e colegiada das instituições escolares.

Estabelecem-se na sequência, elementos estratégicos para a plataforma de gestão do governo Roberto Requião com base nas análises do técnico Lucas Pereira¹⁰², membro da equipe de elaboração do *Programa Estratégico para o Ensino de 1º Grau*, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em que se afirmava que a realidade das escolas públicas do estado estava constituída de “[...] educação inerte, atávica e de rendimento extremamente baixo, frente a uma sociedade que passa por transformação acelerada” (PARANÁ, 1992, p. 2). Desse modo, o empréstimo via BID foi justificado devido ao atraso tecnológico e à infraestrutura precária.

A Secretaria da Educação, além de fazer um levantamento dos processos educativos em todas as modalidades de ensino para constatar o desempenho das escolas paranaenses, advertiu para os seguintes índices levantados no final da

¹⁰¹ O grupo de trabalho que subsidiou a elaboração dos regimentos escolares foi regulamentado pela Resolução Secretarial nº 166/ 91, coordenado por Marco Aurélio Paterno (PARANÁ, 1992).

¹⁰² Doutorado em Desenvolvimento Econômico e Social pela Universidade de Sorbonne de Paris

década de 1989: 20% das pessoas com idade maior de 14 anos, no estado, eram analfabetas; 30% possuíam formação inferior a quatro anos de estudos; 24% tinham formação elementar; 9%, escolaridade inferior a oito anos; 17% possuíam formação igual ou superior ao ensino básico (1º grau) e apenas 4% da população maior de 18 anos possuíam ensino superior (PARANÁ, 1991, p. 24).

O resultado desses dados servirá de referencial para formulação da nova política educacional no Estado, traduzida e aplicada por uma estratégia de integração, articulação e interação de esforços e recursos para universalização do ensino elementar e a democratização do ensino básico, em médio prazo, no estado do Paraná. Para o êxito desse empreendimento, torna-se indispensável a ajuda externa financeira no impulso inicial do processo, o que se explica e justifica o apelo ao financiamento do BID (PARANÁ, 1991, p. 42).

A educação, na gestão 1991-1994, teve como proposta fundamental a tarefa de corrigir as deformações burocráticas, de complexas origens históricas; reestruturar a falência do ensino oficial, com intensa mobilização comunitária, por meio da integração entre o poder público e o magistério. Assim, com o título *Construindo a Escola Cidadã no Paraná*, Moacir Gadotti elaborou, a partir de seus pressupostos teóricos¹⁰³, a proposta norteadora a política educacional do estado do Paraná na gestão de Requião, nos anos 1990.

Concomitante ao empréstimo do BID, somam-se as ações de compromisso com a inovação e democratização da educação mediante o *Projeto Paraná: Construindo a Escola Cidadã* de 1992. No documento de apresentação do projeto, o Secretário Elias Abrahão afirma que “[...] o projeto nasceu do reconhecimento de que, a par dos *currículos oficiais e legais* da secretaria da educação as escolas sempre tiveram seu *Modus operandi* próprio de como deveriam contextualizar aquelas exigências” (PARANÁ, 1991, p. 1, grifos do autor).

Pode-se verificar que o *Projeto Paraná: Construindo a Escola Cidadã* caracterizou-se como referencial norteador da política educacional da gestão do

¹⁰³A proposta no Paraná, elaborada por Gadotti, teve como fundamentação teórica as seguintes referências: *Uma só escola para todos* (GADOTTI, 1990); *Escola vivida, escola pensada* (GADOTTI, 1992) e *Escola Cidadã* (GADOTTI, 1992). Em 1984, Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão, na época, pensadores integrados aos movimentos de abertura democráticos, compartilhavam princípios Freireanos. Eles elaboraram a primeira versão do projeto *Escola Cidadã: a hora da sociedade* estudo que deu sentido formal e inaugurou muitos outros trabalhos acadêmicos. Em 1992, Gadotti publicou o livro: *Escola Cidadã*.

governo Requião. Ao contar, para sua elaboração, com os consultores Moacir Gadotti e Erondina Barcelos, envolveu a participação coletiva das escolas paranaenses que foram consideradas destaques em relação às práticas educativas e gestão, selecionadas pelos núcleos de educação.

O *Projeto Paraná: Construindo a Escola Cidadã*, consistiu no documento orientador para as ações educacionais para todas as escolas do Paraná. As escolas teriam liberdade para decidir como encaminhar o processo pedagógico, contribuindo por intermédio de oportunidades de tomadas de decisão coletivas. A proposta visava à construção de uma escola de caráter cidadã, na qual todos poderiam expressar-se e decidir livremente.

O documento: *Construindo a Escola Cidadã* partiu do princípio que o desempenho escolar “depende primordialmente do projeto pedagógico das escolas” (PARANÁ, 1992, p. 9). Neste sentido, de início foi estruturado em quatro princípios norteadores: consolidação da gestão democrática; comunicação direta da Secretaria com as escolas; projetos pedagógicos e avaliação permanente de desempenho.

Segundo Saviani (2008b), nos anos de 1990, ocorreu um refluxo de todas as pedagogias contra hegemônicas. Os próprios educadores passaram a assumir o discurso de fracasso da escola pública. Tal inflexão de ideias passou a ser evidenciada pela interferência de organismos multilaterais internacionais na educação não apenas no financiamento, mas, em igual importância, na elaboração de concepções educacionais.

Pode-se afirmar que a “Escola Cidadã foi pensada por um grupo de educadores, vinculados ao “Instituto Paulo Freire”, e consistiu em uma readequação da abordagem neoliberal, tornando-se referência em vários pontos do país no início da década de 1990, destacando-se entre as pedagogias de educação popular. De certo modo, conclui Saviani (2008b, p. 423) que “[...] essa proposta procura inserir a visão da pedagogia libertadora e os movimentos de educação popular no novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernidade)”.

Baczinski (2011) assevera que o *Projeto Escola Cidadã* tem nas suas bases a defesa do multiculturalismo e que a autonomia da escola sobrepõe-se à importância do trabalho pedagógico. Sinaliza que o desempenho da escola dependeria do projeto pedagógico e do cotidiano de cada escola. Ao propor práticas coletivas e interdisciplinares, respaldadas pelo *Projeto Político Pedagógico*, a escola se

distanciava dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e do Currículo Básico, elaborado na gestão anterior.

Durante a vigência da proposta, o governo garantiu o piso salarial profissional ao magistério, a criação de mais dois níveis de carreira, mecanismos que possibilitavam educação permanente em forma de cursos, atualizações e aperfeiçoamento (MARTINS, 1997).

No entanto, uma proposta de educação não tem apenas no governo seu projeto de implementação, precisa ser articulada às questões sociais, com várias pessoas envolvidas, com vários atores sociais. Os educadores progressistas conseguiram mostrar antigas bandeiras de lutas, de reivindicação para a educação de qualidade. Entretanto, a respeito das contradições existentes entre o discurso e as ações, a SEED mostrou baixo nível de comprometimento, revelando as velhas práticas do sistema educacional.

O objetivo que chegou a ser alcançado nesse período foi a politização do discurso pedagógico, a pluralidade e a gestão da máquina educacional, concretizado mediante encontro de professores, alunos pais e funcionários de escolas. Apesar do discurso ideológico, consolidaram-se as condições efetivas da escola pública, que permaneceram atreladas à burocracia da Secretaria de Educação e aos interesses políticos, econômicos e ideológicos contidos nos programas de governo do PMDB.

Para Martins (1997), predominou um discurso progressista pautado em uma prática autoritária. O PMDB foi o partido que defendeu a bandeira única da luta pela democracia, considerando grupos representados por grandes capitalistas aos pequenos camponeses e operários do movimento sindical. Com isto, fica evidente que o PMDB não nasceu da bandeira dos movimentos sociais e não postulou uma sociedade democrática socialista, postulou a democracia necessária ao modo de produção. No Paraná, foi perdendo facções, assumiu características de frente, incluiu facções da burguesia, do capital local, da classe média nova e tradicional, de alguns movimentos sociais e do bloco de poder. Criou, portanto, uma representatividade “truncada e instável” e pouco confiável, enfraquecendo seu poder e arquitetando, conseqüentemente, sua derrota em 1994.

As análises de Cunha (1995, p. 44) sintetizam a atuação do partido na educação:

O fato do PMDB ter apresentado um desenvolvimento maior de análises e propostas educacionais, não deve ser atribuído ao seu

programa, ou a algum princípio ideológico específico. Deve-se, sim, ao fato de que seu reconhecido caráter frentista permitiu que educadores voltados para apresentação de alternativas viáveis de reforma da educação escolar a curto prazo tivessem nele um espaço inexistente em outros partidos.

O governo Requião, neste sentido, pelo panorama global, pelas metas do governo Collor, que assumiu o discurso neoliberal, seguiu a mesma linha. Apresentou propostas democratizantes, que, na verdade, mostravam-se simpáticas ao eleitorado. De cunho liberal, deu início “[...] às negociações entre governo do Paraná e as instituições multilaterais de financiamento (BID, BIRD)” (BACZINSKI, 2011, p. 54), revestidas de caráter produtivo e eficientes, correspondiam, assim, aos interesses político-partidários e aos interesses do capital.

O momento político, ao introduzir as contradições no aparelho do Estado, abriu espaço para reformas por meio de normas, decretos. Pautou-se em um discurso ideológico modernizante, que, apesar de não se efetivar na prática, abriu espaço para discussões e participações, que subentendiam melhorar a qualidade da escola pública.

2.5.1 O projeto político de Jaime Lerner: sucateamento dos direitos sociais (1995-2002)

Em 1995, no estado do Paraná, assumiu o governo Jaime Lerner¹⁰⁴, candidato eleito pelo PDT. Lerner venceu as eleições no primeiro turno com 54,8% dos votos. Álvaro Dias, do PP, que obteve 38,5% dos votos, e Jorge Miguel Samek, do PT, com 4,2% dos votos, concorreram com ele.

A gestão de Jaime Lerner esteve em consonância com a do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que, na íntegra, defendia que o “[...] liberalismo clássico, não é mercado, é mais que isso, é liberdade, é democracia, é respeito à lei” (CARDOSO, 1998, p. 36), acrescentando: “não conheço um país onde se tenham tanta liberdade”, e “[...] um país onde, a saúde é a que consome mais dinheiro, [...] as políticas sociais, são um saco sem fundo” (CARDOSO, 1998, p. 38).

¹⁰⁴ Jaime Lerner nasceu em Curitiba, em 17 de dezembro de 1937. É graduado em Engenharia Civil, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coursou também arquitetura na mesma instituição. Foi Prefeito de Curitiba em 1971 a 1975, de 1979 a 1982, de 1989 a 1992. No ano de 1975, foi consultor da ONU para assuntos de urbanismo na Comissão Latino-americana e do Caribe para assentamentos humanos (SAPELLI, 2003, p. 71).

Jaime Lerner, sob este mesmo viés, deu sequência ao aprofundamento das políticas modernizantes no Paraná, no contexto da mundialização do capital, evidenciando as mudanças na esfera produtiva e na relação estabelecida com o mercado mundial. Em convergência com as políticas neoliberais em nível nacional e internacional, o projeto de reforma do Estado paranaense, implementado nos anos de 1990, revelou-se muito eficiente na consolidação de um novo modelo de desenvolvimento, favorável às elites econômicas, com isso, partir de 1990, a indústria paranaense obteve índices elevados de crescimento.

O discurso do governador Lerner apoiou-se na modernização do parque industrial como alternativa para atrair novos empregos. Ampliou os benefícios fiscais e financeiros, além de colocar em prática o papel regulador do Estado. A intenção em atrair grandes conglomerados sucateou as pequenas empresas paranaenses.

Por esta via, as estratégias de reformas concretizaram-se com base em uma nova cultura de organização, disposta a contribuir para o crescimento do mercado, aumentando os lucros e os rendimentos financeiros, preservando as relações privadas. As mudanças que estavam acontecendo na produção, com abertura para investimentos estrangeiros e reformas institucionais, impuseram uma nova relação com as áreas sociais, dentre elas, a educação.

Em 1995, a equipe da SEED, coordenada a princípio por Ramiro Wahrhaftig¹⁰⁵ e, posteriormente, por Alcione Saliba¹⁰⁶, elaborou uma proposta para as escolas públicas do Paraná. O plano de ação da Secretaria de Educação para o período de 1995-1998 apresentou, de acordo com Sapelli (2003), princípios norteadores que definiriam as prioridades do sistema educacional para o ensino público.

O Paraná foi um dos estados pioneiros que realizou com intensidade as políticas econômicas preconizadas pelos organismos multilaterais, implementou, com muita propriedade, todas as reformas necessárias às demandas socioeconômicas voltadas à reestruturação produtiva. Não só seguiu as indicações dos empréstimos, como foi além em alguns aspectos privatizantes.

No período em questão, o estado do Paraná passou por várias experiências de terceirização e privatização, desencadeadas pelo Plano de Ação-Gestão,

¹⁰⁵ Graduou-se em Engenharia na Universidade Federal do Paraná, cursou mestrado em Planejamento Energético e doutorado em Gestão Tecnológica.

¹⁰⁶ Graduou-se em Geografia, cursou mestrado em Cartografia e PHD em Educação. De 1990 a 1999 atuou como gerente de projetos e líder de equipe do Banco Mundial.

conhecido, como plano ABC. As prioridades do sistema educacional basicamente abrangiam três eixos norteadores: a permanência do aluno na escola, o investimento nos profissionais da educação e a participação da comunidade. Desses pilares, derivaram oito princípios norteadores, colocando a escola como centro de excelência e referência e como responsável pela realização de parcerias, com o intuito de organizar uma gestão escolar descentralizada para fazer avaliações, sistematizar informações e flexibilizar os mecanismos do sistema. A força de trabalho e a mão de obra seriam formadas para suprir a demanda do mercado de trabalho.

Entende-se que as diretrizes explicitadas pelo Plano de Ação da SEED tiveram como referência as diretrizes definidas pelo Banco Mundial para os anos de 1990, as quais exerceram influência exemplar nos rumos da política educacional. De acordo com Piton (2004, p. 61).

Sob a égide da ideologia da globalização, normatizada pelo modelo político neoliberal e com vínculos com o neoconservadorismo e as ideologias pós-modernas, as instituições multilaterais de financiamento: BIRD/BM e BID, através de empréstimos, redirecionam a educação básica do Paraná, desde o início de 1990, o que aconteceu principalmente nos dois mandatos do governo Jaime Lerner.

Tomando por base essas diretrizes, foram articulados os programas e projetos implementados pelo governo de Jaime Lerner, como o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM), que pode ser caracterizado como “formação geral e flexível”. O PROEM, em nome da educação de qualidade com preparação básica para a cidadania e para o mundo de trabalho, consistiu, na realidade, de uma educação voltada para as demandas econômicas, com currículo elaborado pelo Estado para atender às empresas de acordo com necessidades locais. O Programa de Qualidade do Ensino Público (PQE) foi criado para aprimorar a eficiência do ensino fundamental e melhorar o rendimento dos alunos das escolas primárias. Programa financiado pelo BIRD, através do contrato de empréstimo nº 3766BR (PITON, 2004).

Os referidos Programas atenderam ao Ensino Médio e ao Ensino Fundamental, basicamente, em questões centrais, como: estrutura física, gestão, currículo e recursos materiais e humanos. Financiados pelo BID e BIRD, “[...] a

implementação desses programas foram negociadas por Requião e concluídas por Lerner” (SAPELLI, 2003, p. 78), revelando certa afinidade e continuidade.

O trabalho docente se reestruturou e configurou-se como uma nova organização do trabalho e, ao adequar-se aos critérios ocupacionais, tornou-se flexibilizado e privatizado. Às novas relações de trabalho, foram aplicadas mudanças econômicas e reduziram-se os gastos com o salário dos professores.

Ainda segundo Piton (2004), a forma de privatização mais eficiente aconteceu na famosa “Universidade do Professor”, localizada no município de Pinhão (PR). Fugindo dos padrões convencionais de formação, a Universidade proporcionou aos docentes, segundo a proposta da SEED, oportunidade de “reciclagem”. Para isso, os recursos empregados na universidade do professor eram recursos públicos e oriundos de financiamentos das instituições multilaterais. Os seminários eram realizados por empresas privadas, contraindo para o Estado dívidas com organismos internacionais.

Nesse sentido, objetivando instituir uma nova linguagem hegemônica nos anos 1990, organismos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, fizeram apologia à cidadania ativa, dirigindo as ações entre países e indivíduos, para ações de interdependência e de colaboração, desenvolvendo a imagem de uma sociedade harmônica (MELO, 2005).

De acordo com Melo (2005), o aumento da concentração de renda e as profundas desigualdades nos países em desenvolvimento começaram a se apresentar ao FMI e BM como uma fonte de preocupação com o ordenamento social. Abordavam-se os problemas sociais sob uma nova perspectiva, já que a visão mais ortodoxa do neoliberalismo não permitia o uso de estratégias de consenso que atingissem os novos problemas causados por suas próprias políticas econômicas.

Neste sentido, a denominada social democracia da terceira via é pensada para se propor um terceiro caminho entre o neoliberalismo e a antiga social democracia. Na verdade o que se pretende é camuflar o próprio liberalismo. A “Terceira Via” começou a ser adotada intensamente pelos organismos internacionais ainda na década de 1990, com grande ênfase nas décadas seguintes. Assim, os anos 2000 iniciam-se afirmando a ideologia do consenso, do consumo, do lucro e do individualismo.

3 GOVERNO DEMOCRÁTICO-POPULAR: A GESTÃO DO PRESIDENTE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA E DO GOVERNADOR ROBERTO REQUIÃO DE MELLO E SILVA ENTRE OS ANOS DE 2003 A 2010.

Nesta seção, analisaremos a nova conjuntura nacional, as expectativas de mudança estruturais na sociedade, na educação pública brasileira e no estado do Paraná na primeira década do século XXI, estabelecendo relações entre democracia e os princípios norteadores para a escola pública, no caso do estado do Paraná, em que o discurso apontou para a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, são estudados os pressupostos educacionais na esfera federal e os documentos elaborados para subsidiar a educação paranaense na gestão do governador Roberto Requião de Mello e Silva.

Nesta perspectiva, de acordo com Frigotto (2011), a primeira década do século XXI, pode ser interpretada pelas forças sociais que se materializaram para além do discurso. E como “conjuntura”, defende ainda o autor que a “[...] década começou em janeiro de 2003, com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva” (FRIGOTTO, 2011, p. 236). E acrescenta, “[...] não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem” (FRIGOTTO, 2011, p. 237).

A educação, objeto de nossa análise, faz parte dessa conjuntura histórica, é fruto das forças sociais que se materializaram para além do discurso. Ela se transforma, acompanha e articula o processo da forma como os homens produzem a sua existência, e assim se expressa por estar profundamente inserida nos movimentos contraditórios da luta de classes (LOMBARDI, 2011).

Neste processo contraditório, em oposição às pedagogias do aprender a aprender de caráter liberal, concepção hegemônica da educação no capitalismo globalizado da “época neoliberal”, a política educacional do estado do Paraná preocupou-se em fazer a crítica ao ensino burguês que era veiculado. Com o discurso de defesa da educação de qualidade às classes trabalhadoras, procurou, por intermédio da educação, construir bases para novas relações sociais. O discurso do governador Requião apontou governar na contramão da política brasileira, de resgatar a função da escola pública por meio da implementação da Pedagogia histórico-crítica e promover uma nova sociedade democrática (PARANÁ, 2003).

Diante destas questões, entre os debates e as propostas e práticas pedagógicas, temos, no Brasil, a sistematização e difusão das ideias marxistas, socializadas pela Pedagogia Histórico-Crítica. Esta Pedagogia, contrariando a natureza das forças sociais que se materializam para além do discurso e das intenções, firmou-se, nas últimas décadas ao propor outro tipo de educação e preocupar-se com os problemas educacionais decorrentes da exploração do homem pelo homem. Para tanto, explicita a relação entre educação e seus condicionantes sociais.

Sob esta perspectiva, nossa análise se dará sobre as reais possibilidades de articulação do estado paranaense, que se comprometeu com a organização de “outra política educacional” para a escola pública. Pela via da análise, pretende-se evidenciar as intenções, as lutas, as disputas e os interesses da adoção de pressupostos para educação com base teórica nos conceitos marxianos¹⁰⁷ como um novo modelo pedagógico e educativo.

3.1 A primeira década do século XXI: a ideologia neoliberal e o mito do desenvolvimento capitalista nacional

Sob a ideologia de defesa da liberdade, da subjetividade acelerada pela estratégia de consumo do mercado, da crise estrutural de acumulação e mundialização da produção, firmaram-se os anos finais do século XX¹⁰⁸. Encerrou-se ainda este século no “[...] triunfo de uma sociedade que acreditou que o crescimento econômico repousava na competição da livre iniciativa privada e no sucesso de comprar tudo” (HOBBSAWM, 1996, p. 19).

No caso brasileiro, o abandono do projeto nacional desenvolvimentista¹⁰⁹, entre os anos de 1980 e 1990, fez a economia brasileira recuar no *ranking* mundial,

¹⁰⁷ A concepção de educação é delineada de forma detalhada nas Instruções aos Delegados do I Congresso da Internacional dos Trabalhadores, realizado em Genebra no ano de 1966. Neste documento, abordou-se a questão do trabalho do jovem e trabalho infantil, constando que o trabalho deveria ser combinado com a educação intelectual, tecnológica e física (ARAÚJO, 2008).

¹⁰⁸ Para Antunes (2005), o século que se iniciou com as transformações de 1917 presenciou nas impossibilidades e deformações que se sucederam o desenlace de 1989. Com o fim de toda uma empreitada de milhões de indivíduos “[...] entoaram a vitória da sociabilidade, do dinheiro e do mercado, tudo global e mundializado, no entanto, a mais importante pela abrangência, foi a ampliação e a generalização *da crise* para o coração do capital” (ANTUNES, 2005, p. 65, grifo do autor).

¹⁰⁹ No modelo “Novo Desenvolvimentismo”, entende-se que a indústria brasileira já está madura, o que não faz sentido no estágio atual manter o protecionismo indiscriminado e também, nesse novo estágio, não faz mais sentido a existência de um Estado-empresário. Propõe o fortalecimento do Estado no campo político, regulatório e administrativo. Nesse modelo, o Estado continua tendo um

ao mesmo tempo em que as taxas de desemprego e exclusão social passaram a se situar entre as maiores do mundo. O Estado passou por crise fiscal e financeira, com redução dos gastos públicos, especialmente na esfera social. Assim, com o Estado alicerçado no liberalismo e “[...] com uma formação social que manteve uma relação equilibrada entre a utilização de estratégias coercitivas e diretivas na estruturação do poder, encerrou-se o século XX” (NEVES, 2005, p. 86).

Encerrou-se firmado nas políticas de privatizações, emanadas do Estado, e no fracasso das políticas econômicas, propostas por organismos multilaterais, descaracterizando as conquistas históricas dos trabalhadores e destruindo as conquistas sociais¹¹⁰. Como consequência,

Materializam-se em novas alterações no conteúdo e na forma da organização do trabalho e da produção, nas relações de poder e nas relações sociais globais, que correspondem a um patamar superior da civilização urbano-industrial resultantes de movimentos contraditórios, inerentes as relações sociais capitalistas (NEVES, 2005, p. 20).

Neste contexto, Hobsbawm (2003, p. 396) cita o Brasil como uma “[...] nação candidata a campeã mundial da desigualdade econômica”, uma vez que adentrou o século XXI aderindo às novas estratégias de regulação social. Estas ultrapassaram o terreno econômico na promoção de reformas que abrangeram todas as esferas da sociedade, adequando, o país ao novo estágio de acumulação do capital¹¹¹.

papel de destaque, porém com funções distintas da gestão FHC (1994-2002). Caracteriza como função do Estado a capacidade para regular a economia, estimulando um mercado forte e um sistema financeiro a serviço do desenvolvimento e não das atividades especulativas, a implementação de políticas macroeconômicas defensivas em favor do crescimento, a adoção de políticas que estimulam a competitividade industrial e, por fim, a ação forte do Estado na área social com o objetivo de redução da pobreza e o fortalecimento dos programas sociais universais combinando com ações focalizadas (MATTEI, 2011).

¹¹⁰ Eric Hobsbawm (1996), para maior compreensão, dividiu o século XX em três períodos: “A era das catástrofes”, que se inicia com a primeira guerra mundial em 1914. Guerra que assinalou o colapso da civilização ocidental do século XIX e terminou com os resultados da segunda guerra mundial de 1945. “A era do ouro” que vai do pós-guerra em 1947 até a primeira metade da década de 1970, período de grande crescimento econômico e transformação social. E, o terceiro período, conceituado por Hobsbawm, como “a era do desmoronamento”, que, de acordo com o autor, aconteceu a partir da segunda metade da década de 1970, perpassa o colapso da URSS, quando o mundo entra em um período de crise universal e global com graves consequências, entre elas desemprego em massa, depressões cíclicas, aumento da pobreza e da desigualdade econômica e social.

¹¹¹ Retoma-se a defesa de Bresser Pereira (2007) de que Democracia, Estado Social e Reforma Gerencial estão dialeticamente relacionados na medida em que se reforçam. A reforma gerencial aconteceu em meados dos anos 1980, passando da administração “Burocrática” para a “Gerencial”, em resposta às necessidades de maior eficiência ou menor custo dos novos serviços, sociais e científicos, que o Estado passara a exercer.

Passamos de desenvolvimentista para outro tipo de Estado, que regeu a organização do país basicamente até o início do século XXI. Faria (2010) caracteriza-o de “Estado Predatório”, porque, segundo o autor, iniciou com a crise da dívida externa, na década de 1980, e colocou o Brasil em uma fase de baixo dinamismo econômico, com forte oscilação e tendência de queda nas taxas de lucros no setor produtivo. Na verdade, o Estado Predatório foi uma experiência em que houve a maior transferência de renda e patrimônio que se viu em um período relativamente curto no Brasil (FARIA, 2010).

No entanto, apesar da propagação da ideia de “fim do socialismo” e da situação crítica do movimento operário, Sader (2012) avalia que as políticas neoliberais não lograram sucesso e esse insucesso econômico contribuiu, decisivamente, para a virada de esquerda nos governos sul-americanos e permitiu que os países latinos trilhassem passos importantes na direção de uma nova estratégia internacional.

Em poucos anos quase todos os países da América do Sul elegeram governos de orientação nacionalista, desenvolvimentista ou socialista que mudaram o rumo político ideológico no continente. Todos se opuseram às ideias neoliberais da década de 1990 e todos apoiaram ativamente o projeto de integração da América do Sul, opondo-se ao intervencionismo norte-americano no continente (SADER, 2013, p. 36).

Boron (2010, p. 23) argumenta o contrário, sublinha que, mesmo com a difusão do “fim do socialismo” em vários países da América Latina, houve a proliferação de governos de centro-esquerda, que, sob o mito do desenvolvimento capitalista¹¹², “proclamaram com cego entusiasmo iniciar o novo século com êxito na marcha para o desenvolvimento” (p. 23). No entanto, por aproximadamente um século, países como Brasil, Argentina e México continuaram “[...] sendo depositários de um luminoso futuro capitalista que nunca se concretizou, e que, ao contrário, os

¹¹² De acordo com Boron (2010), o desenvolvimento na América Latina seguiu um processo linear acumulativo e igual para todos os países. O termo capitalismo aparece com o óbvio propósito de reforçar a naturalização desse modo de produção ao descrever suas leis de desenvolvimento. Havia, segundo Boron (2010), somente um modo de enfrentar os problemas econômicos, e esse modo estava dado por questões técnicas que não admitiam transgressões. Assim, o processo de desenvolvimento capitalista, com suas lutas, saques e despojos é desdobrado de forma linear em cada uma das formações sociais do planeta, por isto, nessa tradição de pensamento, os países hoje desenvolvidos, foram, em um tempo, não muito distante, nações pobres e subdesenvolvidas.

afastou cada dia mais do desenvolvimento, perpetuando sua condição de eternos países do futuro” (BORON, 2010, p. 24).

Foi precisamente o que aconteceu no caso brasileiro, por seguir com fidelidade as orientações gerais do “Consenso de Washington”, as políticas ortodoxas recomendadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e pela Organização Mundial do Comércio (OMC), o país ficou conceituado pelos “[...] porta-vozes americanos como um país de esquerda *séria e racional* por compreender a importância de não interferir na lógica de mercado” (BORON, 2010, p. 24).

3.2 A gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010): uma mudança de rumo?

A persistência do mito do desenvolvimento, unido à necessidade de reforçar a imagem de sindicalista combativo impulsionaram o candidato Luiz Inácio Lula da Silva¹¹³, do Partido dos Trabalhadores, um partido que nasceu e se desenvolveu de forma articulada com atores coletivos, e “de traço muito mais radicalista¹¹⁴ que socialista” (SINGER, 2012, p. 61), a realizar uma aliança tão desmobilizadora quanto anacrônica com um representante da burguesia nacional brasileira, o empresário José Alencar.

Ancorado na luta contra as desigualdades sociais e dotado de credibilidade por fazer oposição à ditadura militar na década de 1980, o candidato à presidência, Lula, contou com grande apoio da classe trabalhadora, precarizada, assim como do proletariado sindical. Propunha a ruptura com as doutrinas liberais, porém arquivou esta pretensão, uma vez que seu partido abraçava várias correntes ideológicas, comunidades de bases e grupos de esquerdas.

¹¹³ Candidato à presidência da República por quatro vezes (1989-1994-1998 e 2002), Lula teve sua imagem pública “reformada” por uma equipe de publicitários contratados para a propaganda da campanha. Um processo denominado de “*marketing* político”, em que consiste num conjunto de técnicas e procedimentos que se preocupam em adequar o candidato ao seu eleitor. Esse procedimento foi recorrido em virtude de que, nas eleições anteriores, o candidato não passou credibilidade, simpatia e atratividade física. A afinidade entre o candidato e o eleitor é construída em função de motivações afetivas e emocionais, o eleitor estabelece com o político a relação de confiança, devoção e lealdade (NEBRA; RODRIGUES, 2007).

¹¹⁴ Singer (2012) cita três episódios para comprovar o que ele denomina de radicalismo do PT na década de 1980. Em 1984, o partido expulsou os deputados que não obedeceram à diretriz de não votar em Tancredo Neves no Colégio Eleitoral. Em 1988, o partido se recusou votar em favor da Constituição, pelo fato de ter propostas mais radicais que as apresentadas na Carta. E, em 1989, recusou o apoio do PMDB, no segundo turno das eleições presidenciais, sob o argumento de que o PMDB era um partido burguês.

Ecletismo político sempre fez parte da ideologia do Partido dos Trabalhadores, fato constatado na década de 1980 por Fernandes (2006), quando sabiamente alertava que o Partido dos Trabalhadores não poderia repetir os erros danosos do dogmatismo e deveria evitar a todo custo os erros do oportunismo das ilusões utópicas. “O PT não definia claramente qual era eixo principal de sua esfera política, qual era o socialismo do PT” (FERNANDES, 1986b, p. 95).

No século XXI, no documento intitulado *Carta ao Povo Brasileiro*¹¹⁵ do programa presidencial, constatou-se suas variações ideológicas e a indefinição do partido. Constava no documento um preparado discurso ideológico de campanha política que “[...] recorria a elementos de várias tradições, marxismos, anarquismos, sindicalismo revolucionário, reformismo, comunitarismo cristão” (MESQUITA; OLIVEIRA; NERY, 2007, p. 10). Mesmo assim, o PT, sob a perspectiva de conquista do espaço de luta organizada da classe trabalhadora e como partido representante dos interesses dessa classe, venceu as eleições presidenciais de 2002¹¹⁶.

Um governo contraditório, de conservação e mudança, reprodução e superação, decepção e esperança num mesmo movimento. É o caráter ambíguo do fenômeno que torna difícil sua interpretação. O “Lulismo”¹¹⁷ existe sob o signo da contradição, como representação de uma classe que, embora majoritária, não conseguiu construir de baixo as próprias formas de organização (SINGER, 2012).

De operário de chão de fábrica a líder do país, sem triunfos pessoais, ancorado na insurgência sindicalista, por meio de um partido que se tornou o veículo de sua ascensão, a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, para evitar confronto com o capital “[...] adotou uma política econômica conservadora”¹¹⁸ (SINGER, 2012, p. 10)

¹¹⁵ A *Carta ao Povo Brasileiro* foi assinada pelo candidato à presidência Luiz Inácio da Silva em 22 de junho de 2002. Um documento de campanha que se tornou um marco na história do PT e da política brasileira, e representou, para muitos, o primeiro “ato de governo” do futuro presidente Lula. A carta operou dentro de uma lógica de Estado, que já alertava para a compreensão da impossibilidade de que a margem de manobra política econômica em curto prazo era pequena. A linguagem, embora dirigida ao povo brasileiro, era centralmente econômica (MESQUITA; OLIVEIRA; NERY, 2007). E ainda, encontramos em Anderson (2011), reflexões que demonstram que a Carta era um compromisso eleitoral de Lula ao empresariado.

¹¹⁶ Em sua ação política eleitoral, o PT fez muitas concessões para vencer, aliando-se a partidos de esquerda e ao Partido Liberal (PL), constituído por um agrupamento de políticos de centro direita, gerando constrangimento junto à militância de base do PT, aos movimentos sociais e ao sindicalismo.

¹¹⁷ Expressão usada por Anderson (2011) e Singer (2012), o “Lulismo” se apresentou como uma tendência que agrega o projeto de chegada do PT ao poder e o reconhecimento de um determinado comportamento do eleitorado nacional.

¹¹⁸ Nos dois primeiros meses de 2003, o Comitê de Política Monetária do Banco Central aumentou os juros de 25% para 26,5%. Para pagar a dívida contraída com essa elevação, o Executivo subiu a meta de superávit primário de 3,75% em 2002, que já era considerada alta, para 4, 25% em 2003. Anunciou, em fevereiro de 2003, um corte de verbas de 14,3 bilhões de reais no orçamento público.

e, “embora caracterizado pela conexão com as massas, o Partido dos Trabalhadores adotou a mais *conservadora* das políticas econômicas *já experimentadas pelo Brasil*” (PAULANNI, 2006, p. 8, grifos da autora).

Manteve a ordem neoliberal de Collor e de Fernando Henrique Cardoso, apesar do discurso político do partido sinalizar para a desmontagem da fase neoliberal¹¹⁹. “Constatou-se que os elementos de continuidade suplantaram completamente os traços de descontinuidade, ceifando as possibilidades de mudanças” (ANTUNES, 2006, p. 12).

Para se contrapor ao neoliberalismo, um governo que se caracteriza de esquerda, segundo Boron (2010), precisa, em primeiro lugar, fazer o óbvio, e fazer o óbvio, complementa o autor, consiste em abandonar definitivamente as políticas inspiradas no *Consenso de Washington*. Políticas que produzem sociedades desiguais, com grande índice de exclusão e marginalidade. Acrescenta ainda Boron (2010), consiste em tomar nota da ampla variedade de respostas políticas suscitadas pela globalização, visto que um mundo globalizado não tem que ser necessariamente um mundo capitalista e neoliberal.

No entanto, ao que parece, há um pensamento único nos governos que se caracterizam de esquerda, “[...] não há espaço, para desprezar os preceitos do neoliberalismo” (BORON, 2010, p. 50). Neste sentido, Sader (2013) defende que o Brasil mudou e mudou para melhor, em virtude de o governo Lula agir diante de um legado devastador deixado pelos governos neoliberais, o autor define esse período como de “hegemonia pós-neoliberal” (SADER, 2013, p. 7).

Do ponto de vista de Boron (2010, p. 73), o autor ressalta que:

A questão da alternativa de saída ao neoliberalismo coloca, conseqüentemente, um problema que vai além da economia e que se resolve no plano da política. Se as políticas neoliberais se sustentam, isso se deve a uma correlação nacional e internacional de força muito difícil de neutralizar. [...] o desenvolvimento do capitalismo cada vez mais globalizado tem mudado, em sentido

O poder de compra do salário mínimo foi praticamente congelado entre os anos de 2003 e 2004. O crescimento caiu de 2,7% no último ano de FHC para 1,3% do PIB nos primeiros doze meses do PT. O desemprego passou de 10,5%, no último mês da gestão de FHC, para 10,9% em dezembro de 2003 (SINGER, 2012).

¹¹⁹ Em entrevista a Sader (2013) o presidente Lula defende: “Existem dois PTs. Um é o PT congressual, parlamentar, o PT dos dirigentes. O outro é o PT da base. Eu diria que 90% da base do PT permanece igualzinha ao que era em 1980, e continua querendo um partido que não faça aliança política, mas ao mesmo tempo sabe que, para ganhar, tem que fazer acordos políticos. É uma base muito exigente” (SADER, 2013).

desfavorável para os interesses das classes e camadas populares, o cenário da luta de classes.

Na atual conjuntura, pode haver espaço para políticas pós-neoliberais? Os argumentos dos defensores¹²⁰ da política econômica de Lula justificam que, devido ao endividamento público e externo do Brasil e à sua fragilidade financeira, o país necessitava ganhar a confiança dos investidores internacionais para desencadear um fluxo de capitais que estabilizasse o setor externo da economia brasileira, fato que reforça a capitulação de Brasília às ordens do capital financeiro internacional e aos credores externos (ANDERSON, 2011).

De candidato a *impeachment*, por cumplicidade na corrupção no país, denunciado pela oposição, no caso, o PSDB, sitiado na mídia e severamente criticado, Lula pôde contar com duas reservas de emergência que não apenas salvaram seu mandato, mas o transformaram. O primeiro foi o retorno do desenvolvimento econômico sustentado, melhorando os empregos, recuperando o Estado com aumento das receitas e reforçando sua popularidade no país (ANDERSON, 2011).

Outro ponto importante do governo consistiu no comprometimento em ajudar os pobres, alegando que a miséria tinha que ser tratada de maneira diferente que no passado. O *Programa Fome Zero* não alcançou os resultados esperados, no entanto, na consolidação de outros programas preexistentes, o governo expandiu a cobertura assistencialista. Lula lançou um programa de grande impacto graças a sua mensagem simbólica de preocupação com os brasileiros, o que caracterizou como a marca registrada da sua gestão, o *Programa Bolsa Família*¹²¹.

A identificação popular de Lula com a diminuição da miséria, particularmente nas regiões mais carentes do Brasil, “[...] tornou-se o mais inabalável de seus triunfos” (ANDERSON, 2011). O *Estatuto do Idoso* consolidou os ganhos dos idosos e aumentou a popularidade do Presidente. Uma sucessão de aumentos do salário

¹²⁰ O governo Lula designou como presidente do Banco Central do Brasil, Henrique de Campos Meirelles, ex-gerente geral da Corporação “Fleet Boston Financial” o sétimo em importância nos Estados Unidos e segundo no que se refere à hierarquia de credores brasileiros.

¹²¹ Depósito mensal, feito diretamente pelo governo federal, para as mães com baixa renda comprovada, vinculado à frequência na escola e ao acompanhamento de saúde da criança. Criado por meio do Decreto n. 5.209, de 17 de setembro de 2004. A finalidade do Programa é a transferência direta de renda do governo para famílias pobres e em extrema miséria. Tal Programa apresenta-se como reformulação e ampliação do *Programa Bolsa-Escola*, criado no governo de FHC.

mínimo que, entre 2003 a 2010¹²², obteve um aumento substancial. Embora apresentasse, no final do primeiro semestre de 2004, o salário mínimo mais baixo da América Latina, inferior a 300 dólares por mês, as pensões indexadas beneficiaram 18 milhões de pessoas diretamente, servindo de referência para o setor informal, efeitos que reforçaram o aumento de crédito consignado.

Nas mutações que ocorreram nas últimas décadas no universo produtivo e em escala global, os capitais passaram a exigir cada vez mais a flexibilização dos direitos trabalhistas. Se o governo FHC encontrou forte oposição dos sindicatos vinculados à CUT e ao PT em relação à destruição dos direitos trabalhistas, na gestão petista, houve flexibilização e precarização do trabalho (ANTUNES, 2006).

Seria cômico, se não fosse trágico que Lula, o político metalúrgico, seja obrigado, sem nenhuma resistência, por mais branda que fosse, a destruir o que foi conquistado em mais de um século de luta dos trabalhadores. E, ao tentar tal vilipêndio, demonstrar sua aceitação servil e submissa às imposições do FMI e dos capitais globais que o governo Lula ousa sequer arranhar (ANTUNES, 2006, p. 46).

Emergiu, nesse período, uma nova classe no Brasil, baseada na “[...] articulação da camada mais elevada de administradores do fundo de previdência complementar com a elite burocrática sindical” (BRAGA, 2012, p. 23). Uma classe que incorporou as direções sindicais ao governo, um governo do capital, “se olharmos nos ministérios, há muitos ex-sindicalistas que eram “pelegos”¹²³, hoje não são mais, hoje são capitalistas, são pessoas que organizam fundos de pensão, e já estão do outro lado” (COGGIOLA, 2012, p. 17).

Envolto em uma ampla rede de corrupção¹²⁴, embora tenha sido um grande choque desmoralizador para grande parte da base do PT, pode ser analisada numa perspectiva histórica, visto que o financiamento ilegal de campanhas por doadores

¹²² O salário mínimo, nesse período, aumentou 155%. De R\$200,00, em 2002, para R\$ 510,00, em 2010 (COGGIOLA, 2012).

¹²³ O termo pelego é usado no sindicalismo para caracterizar o dirigente que foi imposto, chegou por meios escusos à direção sindical e se degenerou durante o exercício de sua função. Tem como objetivo trair os interesses de classe, favorecendo os patrões/ ou o governo, tirando, com isso, proveitos pessoais. Essa expressão não caracteriza xingamentos, mas conceitos que se referem a tipos de comportamentos sindicais (ROSSI; GERAB, 2009).

¹²⁴ Pagamento de propinas aos deputados como intuito de assegurar a maioria na Câmara dos Deputados, tendo como encarregado da operação o chefe de gabinete de Lula, José Dirceu e, ainda, o caso dos dólares na “cueca” do irmão do assessor de José Genoíno, (presidente do PT). O pagamento de Duda Mendonça, marqueteiro de campanha, financiado pelo “caixa dois”, obtido de bancos e empresas interessados na violação da lei eleitoral, além de desvios de Fundos de Pensões para fins políticos, organizado pelo ex-líder sindical e Secretário de Comunicação do Governo (ANDERSON, 2011).

secretos em troca de favores sempre foi generalizado na política brasileira, “[...] o legislativo brasileiro há muito tempo vinha sendo covil de venalidade e oportunismo” (ANDERSON, 2011, p. 25).

A classe trabalhadora, no entanto, passou a adquirir bens de consumo, até então, reservados aos brasileiros de elite, longe de causar qualquer dano aos proprietários, pelo contrário, uma das classes mais beneficiadas. A bolsa de valores do estado de São Paulo (BOVESPA) teve o melhor desempenho em nível mundial, com aumento de 523% entre os anos de 2002-2010 (ANDERSON, 2011). E ainda, ao invés de avanço industrial, o Brasil passou pelo processo de transferência de acumulação do setor manufatureiro para as transações manufatureiras e extração dos bens naturais, com rápido crescimento do setor bancário, onde os lucros são maiores, e também da mineração e do agronegócio de exportação.

Barbosa (2013) apresenta-nos alguns subsídios para entender a política econômica brasileira. O autor dividiu os anos de 2003-2010 em três fases, com o intuito de possibilitar um melhor entendimento da evolução das prioridades do governo e dos choques econômicos. O primeiro período vai de 2003-2005, quando o governo Lula adotou uma política macroeconômica focada na redução da inflação e na diminuição do endividamento do setor público. O segundo período abrange os anos de 2006 a 2008, quando o governo Lula priorizou uma política mais expansionista¹²⁵, com foco na aceleração do crescimento e no aumento do emprego e do investimento. O terceiro período compreende os anos de 2009 a 2010, período de adoção de uma série de medidas para combater o impacto negativo da crise financeira internacional iniciada em 2008, a quebra do Wall Street¹²⁶.

Neste sentido, conforme Barbosa (2013), os anos de gestão de Lula foram marcados pela criação de um novo modelo de desenvolvimento da economia brasileira, baseado na expansão do mercado interno e com uma forte atuação do Estado para reduzir as desigualdades na distribuição de rendas. A melhoria na

¹²⁵ Entre 2005 a 2008, foram aprovados pelo Congresso Nacional o *Plano Nacional de Defesa* (PND) e *Estratégia Nacional de Defesa* (END). Os referidos Planos têm como objetivo definir e articular novas estratégias internacionais para o país. Nestes documentos, o governo brasileiro propõe uma nova política externa que integre plenamente as ações diplomáticas com suas políticas de defesa e desenvolvimento econômico, ao mesmo tempo propõe um conceito novo, o “entorno estratégico” do país (ANDERSON, 2011).

¹²⁶ As medidas de contenção tomadas pelo governo brasileiro foram, de acordo com Anderson (2011), imediatas e eficazes, apesar da queda de arrecadação fiscal, a distribuição de renda aumentou, o consumo doméstico foi amparado. O país manteve os multiplicadores da base monetária bem abaixo dos níveis dos EUA, e uma maior transparência deixou os bancos brasileiros em melhor forma do que os bancos americanos, protegendo o país da pior crise financeira.

distribuição de renda foi acompanhada pela elevação do grau de formalização do mercado de trabalho e pelo aumento do volume de crédito para as pessoas físicas, que, segundo o autor, beneficiou grande parte da população.

O fato é que a gestão do Presidente Lula ficou marcada pelo carisma do cidadão Luiz Inácio que, identificado com a grande massa popular, revelando-se um político com capacidade na busca de resolução de problemas, um presidente prático, intuitivo, que deu conta de desenvolver um complexo processo de articulação política que tornou viável a prioridade do social e a promoção de políticas igualitárias, de diminuição da pobreza, além de viabilizar “a soberania externa e a recuperação do processo ativo do Estado na construção dos direitos cidadãos” (SADER, 2013, p. 9).

3.2.1 A educação brasileira na gestão do presidente Lula: *Uma escola do tamanho do Brasil*

Considerando que, para a produção de análises sobre a política educacional no estado do Paraná, faz-se relevante explicar sobre a política educacional no Brasil, discute-se como as políticas federais estiveram relacionadas nos encaminhamentos dados à educação estadual no período compreendido entre os anos de 2003-2010.

Grande parte das medidas disseminadas para a educação em âmbito federal resultou dos compromissos assumidos na campanha eleitoral para Presidente em 2002. Tais compromissos resultaram da convergência das reivindicações amadurecidas nos anos de lutas partidárias, das experiências acumuladas desde a criação do partido, dos debates da Constituinte e dos planos de educação municipais e estaduais¹²⁷.

Da fundação do PT até a campanha eleitoral de 2002, o amadurecimento dos conceitos do partido sobre educação foi construído com base no significativo aporte teórico crítico, que resultou no documento para a plataforma de campanha das eleições de 2002, *Caderno Temático do Programa de Governo*. O referido Caderno foi elaborado pelo Grupo de Trabalho (GT) de Educação, Ciência e Tecnologia do

¹²⁷ Os educadores do PT, de acordo com a Comissão Provisória do *I Encontro Nacional de Educação do PT*, já estavam se reunindo desde o ano de 1980; desses encontros, resultou o documento *Bases e diretrizes para educação nacional popular*, que contribuiu com subsídios teóricos para o Encontro Nacional da Educação de 1988. O objetivo maior desse encontro consistia em sugerir alternativas para os municípios quando o partido viesse a conquistar as próximas eleições (DAMASCENO, 1989).

Instituto Cidadania em parceria com o CAED/PT¹²⁸, com o intuito de pensar a política educacional em um novo sentido, apresentando o documento intitulado *Uma escola do tamanho do Brasil*.

De acordo com Pompeu (2009), o documento anunciava a transformação da realidade econômica e social do Brasil, fundamentando-se em princípios de educação para romper com a histórica dependência tecnológica, científica e cultural. No documento *Uma escola do tamanho do Brasil*, demandava ruptura com as políticas de redução do papel do Estado e de transferência de responsabilidades da União para estados e municípios. Aborda, para tanto, elementos contraditórios entre as propostas iniciais de campanha, nas quais o partido agia criticamente sobre os sistemas educacionais, e as ações empreendidas para educação no período de 2003-2010.

Comparados aos governos anteriores, os dois mandatos do presidente Lula estabeleceram bases importantes para as políticas educacionais. Contudo, a expectativa de mudanças estruturais na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988 e nas necessidades e possibilidades do Brasil, a gestão 2003-2010 avançou pouco.

O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Foi herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance, visto que, durante os dois mandatos de Fernando Cardoso, foram mudados os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior. Em relação à educação básica, a primeira gestão de Lula caracterizou-se pela ausência de políticas regulares e de ação firme para contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior.

Orientado pela mesma lógica do governo que o antecedeu e apontado pela promoção de políticas sociais dirigidas aos setores mais vulneráveis da população, estabeleceu parcerias com os municípios e com as escolas e, com frequência, sem a mediação dos Estados, consolidando um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais. Este modelo deu margem para o envolvimento de outras

¹²⁸Comissão de Assuntos Educacionais do Partido dos Trabalhadores. O programa partia de um breve diagnóstico do setor educacional, fazendo críticas às políticas de centralização de controle do sistema educacional – via Parâmetros Curriculares Nacionais e procedimentos de avaliação classificatórios –, à “descentralização executiva”, à privatização do ensino superior e infantil, à baixa qualidade do ensino fundamental e médio, à insuficiência de investimentos na área, à falta de valorização dos profissionais da educação (POMPEU, 2009).

instituições na implementação de programas sociais em nível local, tais como: Organização Não-Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

Em relação à educação profissional, as metas anunciadas pelo Ministério da Educação, no início do Governo Lula, seriam reconstruídas como política pública e correção das distorções de conceitos e de práticas decorrentes das medidas adotadas pelo governo anterior. Tais metas, de maneira explícita, dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores.

Os programas dirigidos à juventude ganharam destaque na gestão do presidente Lula, dentre eles o *ProJovem*¹²⁹ e *Primeiro Emprego*¹³⁰, programas sociais que contribuíram para atrelar a educação às políticas de assistência aos menos favorecidos. Neste sentido, os programas citados eram executados de forma descentralizada e repassados em nível local, chegando às escolas como mais uma tarefa a ser desempenhada em meio ao conjunto de exigências aos docentes.

Dos compromissos assumidos com a sociedade em sua proposta de governo, podemos citar a revogação do Decreto n. 2.208/97¹³¹, que restabeleceu a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe o artigo n. 36 da LDB. Por se tratar de um ato do Poder Executivo, a ele foi conferido um caráter de transitoriedade, o que tem justificado a ideia de se propor ao Congresso Nacional um Anteprojeto de Lei da Educação Profissional e Tecnológica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Discurso semelhante ao da década de 1990, o governo federal evocava o envolvimento e a responsabilidade da sociedade. Preocupava-se em promover uma política nacional de condução da Educação Básica em parceria com estados e municípios, concomitantemente, capitaneava as políticas educacionais em nível nacional e interferia nas políticas estaduais e municipais. O governo “[...] adotou

¹²⁹ A Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005, instituiu o *Programa Nacional de Inclusões de Jovens*, o ProJovem. Trata-se de um Programa emergencial e experimental, destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental.

¹³⁰ A Lei 10.748/2003 criou o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os jovens (PNPE).

¹³¹ A principal característica desse Decreto consistiu na desvinculação do ensino médio e técnico, reforçando o dualismo entre a formação geral e a profissional.

como carro chefe de suas políticas, um Plano que se constitui da soma de programas especiais que marcam a irregularidade” (OLIVEIRA, 2009, p. 204).

Esse plano recebeu a denominação Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹³² e contou com a adesão maciça dos Estados e Municípios, tem um objetivo ambicioso, elevar o nível da educação brasileira aos patamares dos países desenvolvidos. Para medir essa evolução, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹³³, que afere o desempenho das escolas estaduais, municipais e federais, definindo a política de investimento de recursos para a educação.

Ao analisar o PDE, Saviani (2009) inicia suas reflexões com a seguinte pergunta: “Em que medida esse novo Plano se revela efetivamente capaz de enfrentar a questão da qualidade do ensino nas escolas de educação básica?” (p. 2). Ao confrontar a estrutura do PNE¹³⁴ com a do PDE, constatou Saviani (2009) que o PDE não se caracteriza um plano no sentido próprio. Define-se como um conjunto de ações que se constitui em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstas no PNE, no entanto, o PDE não parte do diagnóstico e dos objetivos do Plano Nacional, compõe-se de ações que não se articulam com este.

Com a ascensão do PT ao governo federal, houve uma aproximação do partido com as bases empresariais, ocorrendo certo distanciamento das bases originárias, fato que justifica o PDE assumir, por completo, a agenda do

¹³² Lançado em 24 de abril de 2007, simultaneamente ao Decreto 6094, que dispõe sobre *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, o PDE é saudado como um Plano que enfrentaria o problema da qualidade do ensino público e mostra-se ambicioso, por agregar 41 ações, que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. Aparece como um grande “guarda-chuva” que abriga praticamente todos os programas desenvolvidos pelo MEC. Saviani (2009) indica a leitura do livro sobre o PDE, *O Plano de desenvolvimento econômico, razões, princípios e programas*, lançado pelo MEC como objetivo de “justificar a posteriori” as razões da implantação do referido Plano.

¹³³ Criado pelo MEC a partir de estudos desenvolvidos pelo INEP para avaliar o nível de desenvolvimento de aprendizagem dos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, nas disciplinas de matemática e Língua Portuguesa, avalia também as taxas de repetência, evasão e promoção. Segundo Saviani (2009), o que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade de ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo.

¹³⁴ Aprovado em 9 de janeiro de 2001, com duração prevista para dez anos, o *Plano Nacional de Educação* possui a estrutura assentada em três momentos: Diagnóstico da situação, Enunciado das diretrizes a serem seguidas e Formulação dos objetivos e metas a serem seguidos durante a vigência do Plano. Abrange a Educação Básica, a Educação Superior as modalidades de ensino que envolve a Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância, Educação Tecnológica e Educação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena. Contempla ainda o PNE, o Financiamento da Educação e Magistério da Educação Básica. Foi aprovado no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, mutilado com nove vetos do Presidente, vetos que incidiram exatamente no financiamento, deixando o PNE sem recursos para atingir as metas propostas (SAVIANI, 2009).

Compromisso Todos pela Educação, um movimento constituído pelo aglomerado de grandes grupos com representantes e patrocínios de entidades empresariais (SAVIANI, 2009). Alerta, entretanto, o mesmo autor:

No entanto é preciso ter cautela, para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas nas boas intenções, que agora finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas. Com efeito, se o MEC seguir a trilha proposta pelo movimento empresarial *Compromisso Todos pela Educação*, os limites do PDE resultarão incontornáveis (SAVIANI, 2009, p. 44).

Neste sentido, a lógica que embasa o PDE pode ser traduzida como uma tendência dominante dos empresários em considerar a educação como uma questão de boa vontade e de filantropia, que seria resolvida pelo voluntariado. Percebe-se grande ênfase na necessidade de ajustar a formação na escola pública às demandas de mão de obra e aos perfis propostos pelas próprias empresas. Sob este prisma, pode-se traduzir o *Compromisso Todos pela Educação* como “[...] uma espécie de pedagogia de resultados, o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste conforme as exigências postas pela demanda das empresas” (SAVIANI, 2009, p. 45).

A análise educacional a respeito do governo Lula é contraditória tanto na imprensa oficial como na academia. Entre os estudos realizados, encontramos autores que dividem as duas gestões em dois períodos distintos, ou seja, de 2002/3 a 2006 e 2006 a 2010, sob a crença de que houve uma evolução significativa no segundo mandato e uma nova condução política governamental, como “[...] melhoria sistemática da situação dos trabalhadores no Brasil, [...] aumento da renda média dos brasileiros” (BALTAR; SANTOS, 2010, p. 36).

Intelectuais reconhecidos na análise crítica do neoliberalismo e seus impactos no mercado de trabalho e na educação, definem o governo Lula como social desenvolvimentista, porque, ao atuar “[...] por meio de programas de distribuição de renda e da nova política do salário mínimo, milhões de brasileiros puderam sair da situação da linha de miséria” (POCHMANN, 2013, p. 5). Sader (2013, p.139), por sua vez, não compreende a gestão de Lula como neoliberal, devido às modificações no campo social e rupturas com este modelo, defende que, “[...] ele combinou estabilidade monetária e retomada do desenvolvimento econômico e políticas de distribuição de renda, que assumiu centralidade nas políticas de governo”.

Compara Sader (2013) a gestão do presidente Lula com a de Kirchners na Argentina, da frente ampla no Uruguai, de Hugo Chaves na Venezuela, de Evo Morales na Bolívia e de Rafael Correa no Equador, pelo fato de terem em comum a prioridade das políticas sociais e não o ajuste fiscal e por priorizarem os processos de integração regional e os intercâmbios sul-sul e não os tratados de livre comércio com os Estados Unidos. Acrescenta, ainda, o fato de priorizar o papel do Estado como indutor do crescimento econômico e da distribuição de renda, ao invés do Estado mínimo e da centralidade do mercado.

No entanto, para além de orientações políticas e ideológicas, há, no período do governo Lula, o ofuscamento dos determinantes da política empregada devido a dois fatores. O primeiro refere-se à aparência progressista, que se apresenta em função do atrelamento aos movimentos sociais, muitos deles com lugar na estrutura corporativa do Estado. O segundo consiste na promoção de políticas compensatórias de grande abrangência no discurso, por inserir a camada mais pauperizada da população.

3.3 O estado do Paraná: Governo Requião de 2003-2010, aparência e realidade, o dito e o feito

Nesta conjuntura, marcada pelas perspectivas de mudanças no estado do Paraná, em 2003, o candidato ao governo, Roberto Requião de Mello e Silva¹³⁵, pelo PMDB/PR, retornou pela segunda vez à gestão do estado. Bastante polêmico, o

¹³⁵ Roberto Requião de Mello e Silva, nasceu em 5 de março de 1941. Filho do médico e ex-prefeito de Curitiba Wallace Thadeu de Mello e Silva e Lucy Requião de Mello e Silva. As famílias Requião e Mello pertenciam à elite estatal nacional, formada por bacharéis, médicos e engenheiros, vindos para o Paraná na segunda metade do século XIX, procedentes do Nordeste do Brasil. As famílias Mello/Silva e Requião, desde o século XIX, já ocupavam cargos no Estado, a instituição família constituiu um dos elementos relevantes para a formação do político paranaense, visto que ele herdou, de um lado, o capital político e intelectual e, do outro, o capital econômico. Formou-se em Direito, no ano de 1966, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); em jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) em 1964 e especializou-se em Planejamento Urbano pela Fundação Getúlio Vargas. Durante a década de 1970, participou da militância estudantil no pós 64, fundando o “Teatro do estudante universitário”, a Fundação de Assistência ao Trabalhador Rural e liderou o movimento estudantil, com ideais de esquerda. O político paranaense trabalhou na Loja Nacional e, por vários anos, atuou no ramo de móveis. Filiado número 1 do PMDB/PR, foi Deputado Estadual (1983-1985), Prefeito de Curitiba (1986-1989), Secretário do Desenvolvimento Urbano do Estado do Paraná (1989-1990), Governador do Paraná (1991-1995), Senador da República (1995-2002), Governador do Paraná (2003-2007) (OLIVEIRA, 2007). Eleito novamente Governador (2007-2010), e em uma nova disputa, por uma vaga no Senado Federal, foi eleito em 2010 Senador da república.

novo governador mostrou-se determinado e insistente nas críticas às reformas neoliberais de seu antecessor.

No campo político desde 1982, o estilo contestador e a excelente retórica de Roberto Requião impressionavam as massas reprimidas pelo regime militar. A concepção do candidato revelava a visão de um político determinado a recuperar o que foi perdido. Jargões como “MDB, velho de guerra”, “meu governo é de esquerda” e “me considero um existencialista Sartreano de esquerda”, caracterizaram alguns discursos que preconizavam reformas políticas, econômicas e sociais e expressavam o interesse em obter a legitimidade das massas (OLIVEIRA, 2007).

Ainda em campanha, no discurso realizado no plenário do Senado em 2002, Requião mostrou-se aliado político do governo federal, fato que o levou a tecer duras críticas à direção do PMDB pela postura do partido em relação às eleições presidenciais. Declarou, portanto, apoio político ao candidato do Partido dos Trabalhadores, que, conforme Requião

[...] Briguei muito para que o PMDB tivesse uma posição independente, um candidato à Presidência da República, para que o PMDB apoiasse o sentimento de mudança da Nação brasileira em determinado momento, acompanhando o desejo do Brasil, que se manifestava de forma clara na candidatura do Lula, na candidatura do PT (SILVA, 2002).

Diante das consequências negativas do governo Lerner, Roberto Requião apresentou o horizonte de suas possibilidades e venceu as eleições de 2002 no segundo turno, disputando com seu antigo aliado político Álvaro Dias. Apresentava a premissa de atenção às necessidades das classes trabalhadoras e excluídas e a defesa dos interesses nacionais e populares. Crítico em relação à forma hegemônica existente e contrário às privatizações, o recém-eleito governador Requião anunciou como prioridade a defesa do Estado e, para o mandato de 2003-2006, afirmou: “Toda a minha campanha e todo o meu programa de governo terão como centro a proposta de mudança. Mudança de prioridades, mudança de estilos” (PARANÁ, 2003a).

Segundo Oliveira (2007), para qualquer análise sobre as possibilidades sociais frente à nova conjuntura nacional das mudanças pronunciadas pelo governador do Paraná, torna-se indispensável observar certos elementos que

poderão ser caracterizados como uma espécie de rede política. Uma rede política¹³⁶ se classifica como uma conexão de interesses que envolve empresários e cargos políticos no Estado em diferentes poderes, sejam no executivo, legislativo e judiciário. E, ainda, pode ser constituída por parentes, amigos e assessores, conectados em esquema de poder e, muitas vezes, operando nos limites da legalidade. Apresenta diferentes esquemas para distintos governos e atores. As redes se transformam conforme as alterações da conjuntura dos governantes e, no Paraná, “[...] encontramos fortes e operativas as redes políticas, mesmo quando se trata de um governo considerado de esquerda, como o do governador Roberto Requião de Mello e Silva” (OLIVEIRA, 2007, p. 4).

Oliveira (2007), após minuciosa análise da elite paranaense¹³⁷, observou que o controle do poder executivo estadual com a família Requião de Mello e Silva e do executivo municipal de Curitiba com a família Richa revela dimensões de um processo marcado pelo nepotismo, tráfico de influências, de poder econômico e por uma dose de impunidade.

No entanto, em entrevista para a revista *Caros Amigos*, em julho de 2005, portanto na metade do primeiro mandato, Requião se apresenta como o governador que “bateu de frente” com o governo federal¹³⁸, que fez a defesa do Estado e suspendeu contratos considerados predadores, de gestões passadas, no caso, contratos com as multinacionais (SILVA, 2005, p. 35-36).

Ao falar sobre seu projeto de governo, Requião afirma que pretende:

Fazer um governo diferenciado no Brasil, na contramão da política econômica, mostrar que isso funciona. Enfrentar multinacional e mostrar que isso não acaba com o investimento estrangeiro, que isso é necessário. Acabar com essa conversa mole de *pacta sunt servanda*, que qualquer patifaria assinada por um governador tem que valer mesmo que seja um absurdo contra o interesse público.

¹³⁶ Nos últimos cinco períodos governamentais, entre 1991 a 2007, o poder executivo paranaense foi chefiado por apenas dois governadores titulares, Roberto Requião, filho de Wallace Tadeu de Mello e Silva, e por Jaime Lerner, herdeiro político de Ney Braga, que, conforme, Oliveira (2007), também conta com os herdeiros políticos José Richa e Beto Richa.

¹³⁷ Oliveira (2007), em seu livro *Famílias, riqueza e poder: redes políticas no Paraná em 2007*, mostra expressivos exemplos da genealogia paranaense, de tramas e parentesco que envolve a política paranaense, caracterizando sua pesquisa como um estudo dos ricos e poderosos do estado.

¹³⁸ Requião enfatiza que apoiou Lula nas quatro campanhas e defende que o presidente não é “[...] ladrão, é um sujeito de uma integridade indiscutível” (SILVA, 2005, p. 34) e complementa que quem sustenta a corrupção no Congresso são os banqueiros das multinacionais, do agronegócio e dos exportadores, delata que é cobrado para votar, porque sustenta o mandato com clientelismo na sua base.

Então estou trabalhando na contra-mão disso, estou tentando dar um exemplo no Paraná (SILVA, 2005, p. 36).

Ações como a mudança do Estatuto da Polícia Civil, criação do *Projeto Povo*¹³⁹, a eliminação da “banda podre”¹⁴⁰ na segurança, a anulação de contratos publicitários assinados na gestão anterior e os projetos *Luz Fraterna*¹⁴¹, *Luz Legal*¹⁴², *Tarifa Social*¹⁴³, além do programa de grande impacto social denominado *Leite das Crianças*¹⁴⁴ integraram algumas ações voltadas às classes populares. Fase esta que o governador denominava de “[...] fase inaugural de um novo tempo, [...] de reconstrução de uma sociedade sem fome, sem miséria, sem exploração, sem a ofensa e a humilhação da exclusão” (SILVA, 2003, p. 1).

Embora os programas implantados por Requião demonstrem, em certa medida, coerência e continuidade, podem ser vistos como uma confirmação de “aparência”, por perceber-se que, posteriormente, suas ações mascaram a “maneira” como age, um político centralizador (COSTA, 2011).

Em relação à educação, considerada como a mais estratégica das políticas sociais, a nova equipe da Secretaria de Educação¹⁴⁵ tinha consciência da necessidade de um conjunto de alterações e de uma nova organização estatal engendrada para o fortalecimento da educação pública, sucateada pelos preceitos neoliberais. Neste sentido, a resposta a essas alterações abriu um espaço potencialmente estratégico de atuação governamental para a gestão de Roberto Requião.

¹³⁹ No *Projeto Povo, Policiamento Ostensivo Volante*, a Polícia Militar dispunha de computadores portáteis, que possibilitavam um contato direto e rápido com sua base, além de telefones celulares e novas viaturas.

¹⁴⁰ Uma das primeiras ações do governador Requião consistiu em assumir a Secretaria de Segurança por 90 dias. Seu objetivo declarado estava centrado na eliminação dos maus policiais, denominado como a “banda podre”, com isso seria feita uma limpeza na polícia paranaense e também a revisão de algumas legislações no setor (RESENDE, 2007).

¹⁴¹ Os beneficiários deste Programa são os consumidores que utilizarem até 100 kwh/mês.

¹⁴² Programa que visa regularizar o uso da energia elétrica em comunidades que a obtêm de forma clandestina. E o *Programa Energia Barata* coloca o Paraná como o Estado de menor tarifa de energia elétrica do país.

¹⁴³ Programa que buscou reduzir o valor da conta de água da população carente, um valor mínimo e acessível estipulado pelo consumo de dez metros cúbicos ao mês.

¹⁴⁴ Integrado pelas Secretarias do Trabalho, Emprego e Promoção Social (SETP), da Agricultura e Abastecimento (SEAB), do Planejamento e Coordenação Geral (SEPLA), da Educação (SEED) e da Saúde (SESA). O programa recebeu no ano de 2003 cerca de dez milhões de reais da SETP e beneficiou mais de dez mil crianças diariamente.

¹⁴⁵ Assumiu, em 01-01-2003, Maurício Requião, como Secretário da Educação. Yvelise Arco-Verde assumiu como Superintendente da Educação, permanecendo nessa função até 09-07-2008, onde passou à Secretaria de Educação no lugar de Maurício Requião.

O governador mostrava-se obstinado em superar essas políticas que, segundo ele, colocavam a educação a serviço do mercado. É preciso ressaltar que, nesse quadro global, após um longo período de sucateamento da educação, de agravamento dos problemas educacionais, os trabalhadores voltaram em cena, suscitando novas estratégias. Assim, no sentido de dar um novo direcionamento à educação como mecanismo de superação, advogavam-se os preceitos com base na fundamentação teórica e metodológica dos pressupostos marxistas.

3.4 A Política educacional no estado do Paraná: o discurso de superação das políticas neoliberais

Uma das formas de investigar o processo educativo e as ações referentes à educação consiste na análise da legislação vigente e dos documentos oficiais. No entanto, os planos de educação, textos norteadores e instrumentos jurídico-normativos constituem apenas uma parcela da construção da política educacional. Os dispositivos legais não garantem por si só a efetivação dos objetivos proclamados, há também o embate de diferentes interpretações e interesses de classes distintos (SHIROMA, 2011).

O discurso de defesa da qualidade da educação básica constituiu a premissa para as mudanças preconizadas para a gestão 2003-2006. A política educacional tinha como meta pautar-se nos seguintes princípios: a) educação como direito, b) universalização do ensino, c) combate ao analfabetismo, d) escola pública gratuita e de qualidade, e) gestão democrática, f) apoio à diversidade cultural (PARANÁ, 2007a).

Apesar de estar sob a hegemonia burguesa, os pressupostos educacionais paranaenses apontavam para a educação democrática, escola laica, gratuita, universal. O secretário da educação, Mauricio Requião de Mello e Silva, sinalizando os novos rumos para educação, enfatizou que entre as ações prioritárias, estava a reformulação da SEED/PR. Nesta perspectiva, houve a reestruturação, por meio de um novo organograma, dos departamentos, visando à reorganização por níveis e modalidades de ensino. Foram distribuídos da seguinte maneira: Departamento de Ensino Médio (DEM), Departamento de Ensino Fundamental (DEF)¹⁴⁶ Departamento

¹⁴⁶ Em 2007, com a reeleição de Roberto Requião, os Departamentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio fundiram-se em um único, o Departamento de Educação Básica (DEB).

de Ensino Infantil (DEI), Departamento de Educação de Jovens e de Adultos (DEJA), Departamento de Educação Especial (DEE), Departamento de Educação Profissional (DEP) e Coordenadoria de Apoio aos Diretores e Pedagogos (CADEP).

Optou-se por formar uma equipe na SEED/PR com professores universitários, vinculados às instituições públicas estaduais. Profissionais que defendiam uma linha teórica crítica, que se contrapunham à política educacional da gestão anterior, fariam parte da reestruturação da escola pública. Afirmou o secretário que as “[...] ações iriam ao encontro a uma pedagogia crítica, que na tradição pedagógica tem sido chamada de progressista” (PARANÁ, 2010, p. 8).

De acordo com Fank (2007), a nova gestão não contou com uma composição de quadros consolidados por membros específicos do PMDB. Os professores escolhidos para fazerem parte da equipe da SEED foram de indicação do Secretário de Educação e dos movimentos populares. “Dessa forma, a composição dos quadros da equipe diretiva da Secretaria aproximou os professores das IES e da Universidade Federal do Paraná” (FANK, 2007, p. 84).

As críticas privatistas, presentes no discurso do governador, expressaram-se, mediante algumas ações, já no início de sua gestão. Muitos acordos contratuais foram encerrados em nome da valorização do público. Na formação e contratação de profissionais, houve realização de Concurso Público¹⁴⁷ para professores, pedagogos¹⁴⁸ e agentes de execução. Grande número de professores contratados temporariamente pelo regime Paraná Educação e CLT teve suas funções regularizadas.

Para garantir o acesso aos professores e alunos às tecnologias da informação e comunicação, as escolas paranaenses foram reformadas, ampliadas e adaptadas para receber o *Programa Paraná Digital*. Este Programa proporcionou a inserção de computadores ligados à internet banda larga, com salas próprias e climatizadas, facilitando a rotina escolar dos alunos, docentes e funcionários (ROCHA, 2011). Outras iniciativas na área das novas tecnologias, na gestão do

¹⁴⁷ Edital nº 01/2003, publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná, em 28 de fevereiro de 2003, e Editais de nº 34, 35, 36, 37 e 38, de 2004 ofereceram 3044 vagas, distribuídas no estado, para o cargo de professor pedagogo; 5500 vagas para professor de educação especial; 500 vagas para educação profissional e 899 vagas distribuídas no estado para as demais disciplinas que compõem a matriz curricular da educação. Disponível em <http://www.Cops.uel/concursos>.

¹⁴⁸ Até 2003, a função de pedagogo podia ser exercida por professores sem habilitação específica. À luz de uma concepção progressista de educação, o pedagogo tem a função de mediador do trabalho pedagógico, agindo em todos os espaços de contradições para transformação da prática escolar. A gestão 2003-2010 regularizou a função do professor pedagogo.

governador Roberto Requião, foram essenciais para mediar à comunicação entre SEED/NRE/Comunidade escolar, o *Portal Dia-a-Dia Educação*, iniciativa pioneira no país, se tornou um importante espaço de divulgação de informações, notícias e materiais de conteúdos pedagógicos, de acesso livre.

Em todas as salas de aula das escolas paranaenses foram disponibilizadas a televisão multimídia, conhecida como TV *Pen-Drive*, totalizando 22 mil aparelhos, equipada com entrada USB, VHS, DVD, cartão de memória e saídas para caixas de som e projetor. A disponibilização desses recursos tecnológicos implicou na necessidade de capacitar os profissionais da educação, e a SEED preparou aproximadamente 270 técnicos para prestar auxílio aos NREs quanto à utilização das novas tecnologias.

Destacam-se ainda os programas *Patrulha Escolar Comunitária* atendendo as 2107 escolas paranaenses e tendo como princípio a prevenção e diminuição da criminalidade nas escolas e proximidades; o *Programa Viva Escola*, que envolvia atividades curriculares complementares de contra-turno; O *Projeto Fera e com Ciência*, que unifica trabalhos artísticos e científicos, organizados em um grande festival anual; além dos *Programas Paraná Alfabetizado, Adolescente Aprendiz e Casa Familiar Rural*. Um expressivo número de programas fez parte da política educacional do estado. Na prática, percebemos que as ações abrangeram todas as esferas da escola pública e campos do conhecimento, pensando na melhoria da escola pública.

Para uma melhor compreensão, destacamos as experiências dos novos projetos educacionais, que, de acordo com a equipe de gestão, pautaram-se em ações que traduziam em ruptura com as políticas educacionais subordinadas ao economicismo. Em síntese, no conjunto de ações promovidas entre os anos de 2003 a 2010, seguem as experiências realizadas na gestão do governador Requião que se propunham a criar e ampliar a estrutura educacional articulada com a educação das classes populares, de modo a dar respostas concretas à dívida social, às promessas de campanha e a contraposição das políticas educacionais da gestão anterior.

3.4.1 O Plano Estadual de Educação: uma construção coletiva

Conhecendo a importância de um Plano Estadual de Educação (PEE/PR)¹⁴⁹ e da reformulação da Lei do Sistema Estadual de Ensino (LSE), para a política educacional do Estado, esses foram os primeiros compromissos firmados para a educação no ano de 2003. O PEE/PR foi definido tecnicamente como projeto de Estado, proposto e difundido como ação de Estado e não de governo, no entanto “[...] revela uma caricatura da gestão Requião em marcha” (NADAL, 2008, p. 537).

A nova gestão pôs em ação o Plano de Educação Estadual – PEE/PR com base na Lei 10.172/ 2001 subsidiado por meio do Plano Nacional de Educação– PNE– entendendo, assim, que não foi lançado um projeto de governo, mas um cumprimento legal. Evidencia, entretanto, que houve uma confusão na finalidade do documento, visto que um plano não deve substituir um projeto de governo (NADAL, 2008).

Transcorridos quatro anos desde a aprovação do PNE, o Paraná apresenta seu PEE elaborado coletivamente, por atores que, dele não são apenas formais signatários, mas seus defensores qualificados e legítimos. Professores, pedagogos, estudantes e dirigentes do sistema público de ensino são os principais elaboradores deste documento (PARANÁ, 2005, p. 3).

A elaboração contou com realização de seminários temáticos nos NREs, precedidos de palestras de autoridades, especialistas, intelectuais e lideranças da APP/Sindicato. Em junho de 2004, já estava publicado e distribuído a todas as escolas públicas e conveniadas, entidades civis e governamentais o documento base do I Seminário Integrador, denominado de *Estudos Temáticos para o Plano Estadual de Educação*. Os documentos resultantes das discussões foram disponibilizados no *site* oficial da Secretaria da Educação, no Portal Dia a Dia.

Nesse momento, a APP/Sindicato e o Fórum Paranaense Defesa da Escola Pública (FPDEP) manifestaram suas críticas em relação à metodologia e os resultados preliminares alcançados pela coordenadoria geral do PEE¹⁵⁰.

¹⁴⁹À Coordenação do Plano Estadual caberia à Assessoria de Políticas Educacionais (APE), uma das coordenações informais ligadas à Superintendência da Educação (SUED), que passou a intitular-se como instância de coordenação geral do PEE/PR. Em abril de 2003, iniciou-se a fase temática de elaboração do plano, através de reuniões entre SUED, Coordenação Geral, Assessoria de Políticas Educacionais (APE/CG), chefias de departamentos e Núcleos Regionais de Educação (NREs). O objetivo consistia em definir a dinâmica de trabalho e os temas a serem desenvolvidos pelas instâncias descentralizadas (ARIAS, 2007).

¹⁵⁰ Definido como um documento planejador e orientador das políticas públicas para educação paranaense, o PEE/PR está organizado da seguinte forma: 1-Educação Básica que abrange a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. 2-Ensino Superior. 3-Modalidades de ensino que contempla a Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação do Campo,

Argumentavam que um programa de governo ainda não havia sido apresentado, e um Plano de Educação não deveria substituí-lo (NADAL, 2008).

Após intenso trabalho de elaboração e reelaboração do PEE, em agosto de 2006, foram apresentados, no auditório da Superintendência da Educação (SUED), os resultados e inferências preliminares do estudo de impacto financeiro e orçamentário. Essa etapa se concentraria na compatibilização entre receitas e despesas. Além de identificar os gastos historicamente mal orientados, preocupava-se para que o PEE/PR apontasse as possibilidades de sustentação das metas prioritárias ao Estado e municípios. No entanto, o estudo não foi autorizado nessas bases, a SUED realizou um novo contrato, de caráter imediato, para que um “consultor”, em conjunto com a equipe de organização do plano e do grupo de trabalho (GT) elaborasse as notas técnicas detalhadas e participasse da reescrita das metas relativas ao capítulo sobre financiamento.

O processo de construção do PEE, apesar da gestão se auto declarar democrática e contrária aos interesses de mercado, defendia que “[...] os princípios democráticos só ganham visibilidade quando as políticas que os expressam são efetivamente implementados” (PARANÁ, 2005, p. 3). O plano passou por sérias dificuldades para formar equipes administrativas e executivas coesas, tomar decisões e desenvolver concepções de educação condizentes à educação preconizada.

E, ainda, não conseguiu estabelecer a necessária sinergia entre o âmbito das proposições pedagógicas e o âmbito das proposições de infraestrutura, em menor escala ainda com a orçamentária. Enfim, demonstrou possuir limitações consideráveis em mobilizar recursos e criar meios para que seus propósitos declarados quanto à educação pudessem gerar maior potencial de efetivação (ARIAS, 2007).

Para elaboração do Plano, a equipe da SEED definiu o modelo de participação de construção coletiva, o PEE/PR apenas deu “[...] uma roupagem nova aos eixos fundamentais da democracia restrita e aos mecanismos de controle praticados nos anos de Lernismo” (ARIAS, 2007, p. 155). Segundo sua fundamentação legal, justamente por, em tese, refletir os interesses gerais e

coletivos, o PEE/PR foi definido como plano de estado e não de governo. O Plano funcionou mais como uma medida paliativa do que como uma medida de extensão de direitos.

De caráter democrático e contrário aos interesses privados, foram características atribuídas ao PEE/PR. No entanto, questiona-se como poderia falar em democracia se o trabalho coletivo e seu alcance transformador aconteceram pelas bases idealistas. Idealista, por manifestar claramente a confusão entre os meios e as finalidades em todo o processo de concepção do Plano. E, ainda, do ponto de vista da execução, consistiu em uma proposta espontaneísta, de acordo com Arias (2007, p. 76):

Os planos de educação, propostos pelas administrações estatais com interfaces democráticas, ao definirem-se como instrumentos técnicos e políticos que buscam deliberadamente intervir na realidade educacional/social, encontram-se num terreno minado, posto que tanto a escola como o Estado não são instituições alheias às determinações do sistema e, nem tampouco, são estruturas propriamente mercantis.

Orientado por este entendimento, mais do que a participação espontânea entre grupos e sujeitos, elaborar um plano para a educação requer intervenções qualificadas por parte do executivo e das instâncias da sociedade envolvidas, além de sustentação das proposições discutidas e elaboradas coletivamente. Percebe-se certa ingenuidade, particularmente no âmbito do discurso, em relação ao acionamento dos mecanismos disponíveis e do desenvolvimento de ações que desmontariam a complexa rede político-institucional desenvolvida nos oito anos do governo anterior para concretizar o modelo de educação assumido para o estado.

Em uma análise do Plano, percebeu-se que os discursos, mesmo que midiáticos e de convencimento, demonstraram “[...] certa ingenuidade e incoerência na percepção da realidade social e educacional, posto que superestimaram o papel da escola e do estado, o desejado papel de ruptura” (ARIAS, 2007, p. 75).

Neste sentido, por ser uma das ações da política social pública para a educação, nenhum plano decenal que pretenda contribuir para alterar a sociedade e a realidade da educação, no atual cenário brasileiro, mesmo que em condição de lei, poderá ser “[...] considerado plenamente efetivo, pois os limites estruturais inerentes

ao próprio sistema são contraditórios às disputas pela extensão dos direitos sociais e à educação de qualidade” (ARIAS, 2007, p. 158).

3.4.2 As semanas pedagógicas: análise da forma de intervenção teórica aos trabalhadores em educação

Nos preceitos anunciados para a reorganização estrutural e conceitual da escola pública e nos documentos oficiais produzidos pela SEED/PR, encontram-se elementos que explicitam a defesa da escola pública como dever do Estado. Em decorrência disto, tomando por base os textos elaborados para as “Semanas Pedagógicas”¹⁵¹, encaminhado às escolas, procuramos analisar a fidelidade em relação aos postulados de uma teoria crítica, em especial fidelidade com a Pedagogia Histórico-Crítica¹⁵².

Dentre as mudanças preconizadas pela SEED/PR, estava a reorganização da *Semana Pedagógica* como uma das modalidades de formação continuada ofertada pelo Estado. Orientamo-nos pelo pressuposto de que uma investigação sobre essas semanas de estudos forneceria elementos importantes no entendimento do discurso oficial presente nesses documentos, possibilitando-nos constatar a coerência ou não com as intenções anunciadas no período de 2003 a 2010.

Por meio de investigação em textos e documentos, analisamos as fontes, temas, teorias e autores propostos para os estudos. Neste viés, nas orientações de atividades e na organização da estrutura da Semana, buscamos inferir a intencionalidade da SEED/PR ao apresentar esses subsídios como orientadores da formação continuada.

Considerada pela equipe diretiva estadual como uma modalidade de capacitação descentralizada, as *Semanas Pedagógicas* aconteciam segundo

¹⁵¹ A partir de 2005, todas as escolas paranaenses da rede pública de ensino passaram a organizar, em calendário previamente determinado e orientado pela Superintendência da Educação (SUED/PR), duas semanas pedagógicas no início de cada semestre letivo. Deveria contar com a presença de todos os profissionais da educação, seguindo o mesmo tema do roteiro estabelecido pela SUED/PR (ROCHA, 2011).

¹⁵² O primeiro evento denominado *Semana Pedagógica*, promovido pela Secretaria Estadual de Educação no Estado do Paraná, aconteceu em fevereiro de 1985. Esse evento, caracterizado como uma semana voltada às discussões e reflexões entre os profissionais da educação, teve como objetivo aproximar a escola das mudanças políticas e sociais que estavam acontecendo desde o início da década de 1980. Esta semana, no entanto, foi permeada de contradições, visto que os textos apresentados aos docentes, ora defendia as concepções e os métodos da Pedagogia Histórico-Crítica, ora pautavam-se em discussões espiritualistas, exortando os leitores a uma nova opção educacional (CUNHA, 1995).

orientação e organização minuciosamente estabelecidas por roteiro e cronograma previamente determinados e definidos. Posteriormente, as sínteses elaboradas pelos trabalhadores em educação de cada escola eram organizadas pelas equipes pedagógicas das mesmas e encaminhadas ao NRE, que, por sua vez, enviaria à SEED/PR. Neste sentido, “[...] configuraram-se como meio propício e estratégico para difusão de orientações políticas e pedagógicas” (ROCHA, 2011, p. 105).

Uma análise documental, realizada a respeito dos materiais produzidos para os debates nas semanas pedagógicas, remete-nos à compreensão de que “os textos podem ter clara relação com os contextos particulares em que são produzidos ou usados [...] podem ser descontextualizados do local de origem e recontextualizados numa nova montagem” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432).

Iniciamos nossa análise sobre as orientações dos trabalhos das *Semanas Pedagógicas* do ano de 2005. Os textos apresentados priorizavam a reflexão sobre o papel e a identidade do Ensino Médio, na perspectiva de reformulação do currículo disciplinar, com base nos textos *A Reforma do Ensino Médio: uma análise crítica* e *O currículo do Ensino Médio do Paraná em perspectiva* (PARANÁ, 2005).

A concepção de currículo foi abordada especificamente na “Semana Pedagógica de janeiro de 2006”, valendo-se de textos voltados aos conceitos teóricos sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) e Proposta Pedagógica Curricular (PPC). O texto de referência *Introdução às Diretrizes Curriculares*, de autoria da Superintendente da Educação, focou no processo de elaboração das DCEs (ARCO-VERDE, 2003).

De acordo com Arco-Verde (2003), as Diretrizes Estaduais foram pensadas como mecanismo de supressão da “[...] indefinição de propostas pedagógicas da própria Secretaria de Estado da Educação até 2002, fase em que houve a desconfiguração do Currículo Básico de 1990, até então única proposta em vigor” (p. 13). Encontramos, no texto de Arco-Verde (2003), entre outros autores, reflexões embasadas em Vázquez, Kosik, Lukács, várias obras de Saviani e Sacristán. Constatamos, ainda, a presença de elementos teóricos sobre o currículo no texto *Os desafios educacionais contemporâneos e os conteúdos escolares: reflexos na organização da Proposta Pedagógica Curricular*, apresentado em fevereiro de 2008, elaborado pela própria SEED/PR. Percebe-se clareza entre as concepções de

currículo e função social da escola pautados em diferentes autores, dentre os quais se destacam: Anderson, Duarte, Frigotto e Saviani (PARANÁ, 2008a).

O texto referido faz uma crítica contundente a dois elementos expressivos do modelo educacional da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se configuram como fruto das reformas econômicas, demandadas pelo mercado de trabalho. Aparentemente, pareceu-nos uma comparação óbvia, o currículo instituído na década de 1990 com o proposto pela nova gestão, no entanto, o problema central, na prática, pautava-se em como obter o consenso diante do novo.

Na continuidade das análises dos textos norteadores das *Semanas Pedagógicas*, a temática Organização do Trabalho Pedagógico foi contemplada nos documentos organizados pela SEED no primeiro e segundo semestre de 2006. Sua abordagem tratou de três elementos que envolviam questões práticas e conceituais: o plano de trabalho docente, diversidade e inclusão e concepção de ensino aprendizagem. O texto orientador, *Estudos para organização do trabalho pedagógico da escola*, partiu do princípio de que o plano docente do professor, obrigatoriamente, deveria estar vinculado ao Projeto Político Pedagógico da escola, realizado coletivamente e com acompanhamento da equipe pedagógica (ROCHA, 2011).

Ainda em 2006, no primeiro e segundo semestres, foram abordadas as temáticas relacionadas à Educação Profissional e à Educação Especial. A integração do Ensino Médio com a educação profissional e a possibilidade de adequação das duas propostas foram enfatizadas e defendidas nos textos indicados pela SEED. O papel da Educação Especial nos diferentes contextos e a concepção dos indivíduos com necessidades especiais foram temas abordados discutidos e debatidos, envolvendo todos os profissionais da educação com apontamentos relacionados às questões curriculares.

Na *Semana Pedagógica* de fevereiro de 2009, a partir do documento da SEED/PR *Estudos para discussão sobre concepção de Currículo e organização da prática pedagógica*, os profissionais da educação foram orientados para uma “[...] retomada das discussões de 2008, no que se refere à compreensão das políticas curriculares da SEED na gestão de 2003-2006 e 2006-2010” (PARANÁ, 2009a, p. 4). Este documento orientador, além do texto da SEED, contou com os textos: *Concepção de Currículo disciplinar: limites e avanços das escolas nas redes*

Estadual do Paraná e Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar, ambos produzidos pela Coordenação de Gestão Escolar com embasamento teórico em Gadotti, Kosik, Marx, Mészáros, Nosella e Vázquez (PARANÁ, 2008b).

Na semana pedagógica de julho de 2009, o texto orientador da SEED/PR, *O currículo como expressão do projeto de homem e sociedade*, foi acompanhado dos textos *Currículo e desenvolvimento humano* de Elvira Souza e Lima, *Educando e educação: seus direitos e o currículo* de Miguel Arroyo e *Currículo, conhecimento e cultura* de Antônio Flávio Moreira e Vera Candau (PARANÁ, 2009b).

Em julho de 2009, encerraram-se as discussões sobre o currículo. O texto apresentado *Retorno da semana pedagógica de fevereiro de 2009: perfazendo o caminho do currículo*, de autoria da SEED e da CGE, sintetizou as produções realizadas pelas escolas paranaenses e contou com um texto de Sforzi *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*.

O Plano de Trabalho Docente foi abordado em julho de 2007 e retomado novamente em 2009, especificando todos os passos que deveriam ser contemplados para organização do trabalho do professor, ou seja, os conteúdos estruturantes e específicos, metodologia, objetivos, recursos didáticos e avaliação, além de esclarecer as finalidades e ressaltar a responsabilidade do professor. O documento deixava claro que deveria ser planejado coletivamente entre docentes da mesma disciplina com acompanhamento do pedagogo (PARANÁ, 2009b, p. 6).

A gestão democrática esteve presente nas discussões pedagógicas no texto de fevereiro de 2008, *Gestão democrática e planejamento participativo: alguns apontamentos para organização da escola pública em sua função social*, de autoria da equipe da CGE. Os temas debatidos deram enfoque aos conceitos de participação, planejamento e autonomia com valorização das instâncias colegiadas como APMF, Conselho Escolar e Grêmios Estudantis (PARANÁ, 2008a).

No mesmo roteiro da semana pedagógica de fevereiro de 2008, como atividade final de estudos, os profissionais da educação foram orientados a realizar o Plano de Ação da escola. Um modelo sistematizado pela SEED/PR foi utilizado como referência, devendo ser detectados pelos professores os problemas da escola em relação aos tópicos pré-estabelecidos¹⁵³ no documento.

¹⁵³ Os tópicos para serem analisados pelos docentes para avaliação e posteriores ações foram: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Instâncias Colegiadas, Planejamento Participativo,

Foi dado destaque para a importância do papel dos funcionários da escola¹⁵⁴ “não docentes, porém educadores” (PARANÁ, 2009b), no sentido de “[...] entender que o processo ensino-aprendizagem não se resume inteiramente no espaço da sala de aula” (PARANÁ, 2009b p. 9).

E, na Semana Pedagógica de fevereiro de 2010, o texto *Semana Pedagógica: as necessidades da escola a partir de seus avanços e limites* oferecia orientações aos profissionais da educação quanto à superação dos equívocos evidenciados na Semana Pedagógica 2009, pautado nas sínteses elaboradas pelos NREs.

Ao analisar a contribuição das Semanas Pedagógicas como instrumento de superação do modelo neoliberal na organização da escola pública, concordamos com Rocha (2011) quando argumenta que os documentos e textos analisados, tomados como objeto de interpretação, evidenciam que os materiais disponibilizados pela SEED estiveram em sintonia com a intenção de superação dos pressupostos educacionais mercadológicos.

Nos materiais analisados, encontramos autores que fazem a crítica ao modelo de sociedade e educação vigente. Destacam centralidade à concepção social da escola pública organizada para as classes populares, além de expressar a garantia de socialização do conhecimento. Os textos se propunham a orientar os profissionais da educação na valorização do Projeto Político e Pedagógico da escola, defesa da organização do trabalho pedagógico e incentivo às instâncias colegiadas como forma de democratização da escola.

No entanto, ao que parece houve contradições. A ênfase na escola regida pelos princípios democráticos resumiu-se a uma autonomia restrita concedida pela SEED, visto que, ao priorizar uma política educacional de superação, as ações foram centralizadas, tornando as ações da escola controladas, prejudicando a produção intelectual dos profissionais de educação. Constatou-se, ainda, que algumas abordagens presentes nos materiais teóricos das *Semanas Pedagógicas* indicavam uma preocupação mais política do que pedagógica, sempre permeada

cumprimento do Calendário Escolar, Relação escola-comunidade, Conselho escolar, hora atividade, Recuperação de Estudos, Sala Apoio, Sala de Recursos, enfrentamento à evasão, Jornadas Pedagógicas, desafios educacionais contemporâneos, materiais e ambientes didático-pedagógicos (PARANÁ, 2008c, p. 29).

¹⁵⁴ Os profissionais da educação, contam ainda com o ProFuncionário. Um programa federal instituído pelo Parecer CBE/CNE nº 16 de 2005. Formação de base técnica para capacitação dos funcionários da escola. Ofertam-se 360 horas no eixo de formação pedagógica e 600 horas no eixo de formação específica, além de 300 horas de prática profissional supervisionada, totalizando 1260 horas de curso.

pela oposição e grande crítica a respeito da política educacional anterior (ROCHA, 2011).

3.4.3 Diretrizes Curriculares Estaduais: o conhecimento científico como meio de recuperação da escola pública paranaense

A reforma curricular foi um dos eixos da política de mudanças da SEED, neste sentido, na continuidade das investigações quanto à materialidade das propostas educacionais do estado do Paraná, verificaremos o processo de elaboração das Diretrizes Estaduais Curriculares do Paraná. Temos como objeto de análise as relações epistemológicas e a coerência teórica entre os fundamentos epistemológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e o discurso oficial anunciado.

Conceituar as Diretrizes Curriculares é conceituar Currículo¹⁵⁵. Estamos, portanto, diante de elementos importantes de análise para investigar a realidade escolar e agrupar elementos básicos acerca do ensino que se quer perseguir. Assim, o currículo consiste na forma de “[...] integrar o discurso pedagógico desde a racionalização de idéias e valores que orientam as decisões em torno de seus conteúdos até a racionalização dos meios para obtê-los e comprovar seu sucesso” (SACRISTÁN, 2000, p. 125).

Ao pesquisar as diferentes concepções e formas que assumiu o currículo das escolas paranaenses, constatamos que, na década de 1980, o estado do Paraná apostou em um “Currículo Básico”¹⁵⁶. que se propôs a questionar e a criticar o papel da escola voltado aos preceitos do capitalismo. Currículo que foi desmontado em 1990 e secundarizado pelo construtivismo em nome da inovação pedagógica e tecnológica. Na década seguinte, em 2003, é justificada a nova mudança:

¹⁵⁵ O termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, um percurso, que deve ser realizado. A escolaridade é um percurso para os indivíduos e, segundo Sacristán (2000), o currículo é seu recheio, seu percurso, o guia de seu progresso pela escolaridade. O conceito de currículo é muito elástico, pode até ser qualificado como impreciso por significar coisas distintas, dependendo do enfoque que o desenvolva pode oferecer perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino (SACRISTÁN, 2000).

¹⁵⁶ Dentre muitos estudos sobre o Currículo Básico no estado do Paraná, encontramos a pesquisa em andamento da aluna Sandra Tonidandel do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE) com o título: *A pedagogia histórico-crítica e sua transformação em pedagogia oficial no estado do Paraná (1980-1994)?* Pesquisa que investiga a construção do Currículo Básico e a configuração que este assumiu. O referido estudo poderá trazer elementos que contribuam para compreendermos em que medida as Diretrizes constituem-se na "continuidade" do Currículo Básico.

Um recente diagnóstico das propostas curriculares das escolas públicas do Paraná, realizado no início da gestão 2003-06, revela que uma indefinição de propostas pedagógicas da própria secretaria de Estado da Educação e alguns encaminhamentos pontuais na matriz curricular de 2002 foi desconfigurando a proposta do Currículo Básico de 1990, até então única proposta estadual em vigor, a qual também sofria inadequações por ter ficado inalterada durante todos esses anos, indo contra a intrínseca característica de constante atualização que deve permear o currículo, o que justificou o estabelecimento da proposta prioritária de elaboração das diretrizes curriculares para o Estado do Paraná (PARANÁ, 2004, p. 13).

Para tanto, foi definido pela equipe da SEED/PR um programa de reformulação curricular, no qual, de acordo com Fank (2007), foram adotadas algumas referências para as discussões que conduziram o processo de elaboração. As orientações gerais caracterizavam-se no compromisso com a redução das desigualdades sociais, articulação de novas propostas educacionais com o desenvolvimento econômico-cultural e na defesa da escola pública, gratuita e de qualidade.

A proposta de reformulação curricular deveria percorrer os caminhos da coletividade e da participação, e o produto dessa construção coletiva passou a ser denominado de Diretrizes Curriculares para o Estado do Paraná (DCEs). Sua efetivação, desde 2004, envolveu professores das escolas públicas de diversos departamentos, configurando-se como mais uma via para estabelecer o sentido da democracia.

Este processo foi permeado por encontros descentralizados e grupos de estudos orientados pela equipe da SEED/PR e professores dos Institutos de Ensino Superior¹⁵⁷. O Departamento de Educação Básica percorreu os 32 Núcleos com o evento denominado de DEB Itinerante, capacitando os profissionais de educação,

¹⁵⁷ Uma das primeiras ações, realizadas pela SEED/PR, que inaugurou a reforma curricular no estado foi a realização de várias palestras em setembro de 2003. Participaram do evento: docentes universitários, educadores das escolas públicas e autores de livros, que resultou no material produzido no evento *Elementos norteadores da reforma curricular*. Como palestrantes, estavam a Superintendente da Educação Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, os professores Alice Casemiro Lopes da UFRJ, Marcos Cordioli da Unibrasil, Monica Ribeiro da Silva da UFPR e Antônio Flávio Moreira da UFRJ. A análise das palestras tem um papel importante na compreensão do processo de implementação das diretrizes, visto que, se a premissa da SEED consistiu na superação do modelo economicista neoliberal, a presença dos autores citados ilustra o caráter híbrido das proposições de referencial curricular pelo fato de fazerem a crítica à política neoliberal, no entanto, sequer mencionaram o ponto de partida das DCEs, o Currículo Básico e a fundamentação teórica defendida por ele. Enquanto Mônica Ribeiro e Alice Lopes fazem a análise das políticas que tomaram o currículo na sua centralidade, Antônio Flávio Moreira e Marcos Cordioli retomam a visão de Currículo numa perspectiva multiculturalista (FANK, 2007).

organizados por disciplinas, para discutir métodos, avaliar aspectos metodológicos e práticas educativas em sala de aula, tomando por base as premissas teóricas do materialismo histórico dialético.

O processo de elaboração das DCEs foi pensado e proposto em seis fases, como explicita o documento *Introdução às Diretrizes Curriculares*, assinado pela Superintendente da Educação Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde. Fases que envolveram desde a análise da política educacional nacional à avaliação e implementação das Diretrizes no Paraná, conforme veremos a seguir,

- A fase 1, ocorrida em 2003, efetivou-se por meio de seminários com produção, publicação e distribuição de documentos referenciais; realização do diagnóstico da conjuntura da educação nacional; oficializada a nova orientação da SEED, por intermédio da Instrução Normativa nº 001/2003, que propunha às escolas a reorganização da matriz curricular.
- A fase 2 ocorreu em 2003 e 2004, por meio de cursos, eventos, reuniões técnicas com o coletivo dos professores, seminários propostos pela CADEP com o objetivo de analisar os desafios curriculares para as áreas de ensino em todos os níveis e modalidades;
- A fase 3, efetivada em 2004, consistiu no processo coletivo de discussão curricular a partir das bases escolares, realizada em níveis municipais, regionais e estaduais, em que os protagonistas das produções foram os próprios professores da rede pública;
- A fase 4 ocorreu no final de 2004 e se concretizou em 2005, consistiu na sistematização das diretrizes curriculares por disciplinas, níveis e modalidades de ensino com a participação de todos os NREs do estado;
- A fase 5 aconteceu na sequência, no ano de 2005, e consistiu no processo de sistematização de uma proposta do texto preliminar, sob a responsabilidade dos técnicos das equipes de ensino da SEED. Os textos foram apresentados em plenária, debatidos, confrontados e enriquecidos, sendo instituída uma comissão interdepartamental para

mediação das discussões e incorporação dos elementos apontados ao texto final;

- Por fim, a fase 6, de acordo com o documento, é permanente e contínua, refere-se à avaliação e acompanhamento pelos NREs e SEED, no sentido de manter a unidade do trabalho e auxiliar as escolas na implementação da versão final das diretrizes (FANK, 2007).

Textos, debates e palestras com enfoque teórico da Pedagogia Histórico-Crítica direcionou os encontros realizados para a discussão coletiva de elaboração das Diretrizes.

No entanto, apesar de todas as orientações teóricas e produções coletivas realizadas pelos profissionais da educação, na versão final das DCEs em 2008, os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, foram “depurados” da parte comum introdutória presente na versão impressa de todas as disciplinas, o que se pode constatar nas páginas 14, 19, 29 e 30 (GIGLIOLI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011).

Neste sentido, os motivos que levaram a tal formato coincidem exatamente com a mudança do Secretário da Educação Maurício Requião para a secretária Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde (GIGLIOLI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011). A construção coletiva das DCEs desempenhou um papel importante no momento em que se exigia a implementação de um novo modelo de currículo, todavia foi negligenciada a favor de outra linguagem, destituída de caráter social e democrático.

Em pesquisa realizada com professores da rede pública de ensino, Baczinski, Piton e Turmena (2008) constataram que 100% dos entrevistados afirmaram ser a Pedagogia Histórico-Crítica a referência para a elaboração das DCEs. No entanto, os docentes atribuíram a si a efetivação/assimilação ou não dos pressupostos desta Pedagogia, assumiram a culpa individual do sucesso ou insucesso, premissa que se caracteriza como legitimação do ideário burguês. De acordo com os entrevistados, existem muitas resistências por parte dos educadores e falta de conhecimento e interesse pela teoria, possibilitando inferir que não é compreendida pelos profissionais entrevistados, entendendo-a de forma reduzida e simplificada.

Neste sentido, os documentos produzidos pela SEED/PR não indicam que a Secretaria tomou como base os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica no ponto de partida, tampouco expressou as bases epistemológicas presentes na PHC. Não explicita claramente qual é a concepção das DCEs, constata-se apenas que a

grande referência das Diretrizes consiste em se contraporá os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Concordamos com Fank (2007, p. 163) quando afirma que, “entre o dito (construção coletiva), o prescrito (DCEs) e o feito (política híbrida), a SEED somente negou a política das competências”.

3.4.4 A formação continuada: Programa de Desenvolvimento Educacional

O discurso governamental¹⁵⁸, que, na retórica, sequioso por reformar a educação presente, defendeu que a qualidade da educação estava relacionada à qualidade da formação docente, e esta necessitava de “[...] pesquisa, reflexão, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção” (PARANÁ, 2005, p. 73).

Neste sentido, o estado começou a organizar-se a partir da Resolução 1457/2004, que criou a Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação e instituiu o Conselho de Capacitação, passando a dar início ao processo de formação continuada da rede pública estadual. Previa a Resolução que a Coordenação de Capacitação deveria elaborar anualmente um plano de capacitação com projetos oriundos da SEED/PR, financiados pelas instâncias do Estado e certificada pela Coordenação de Capacitação (POSSI, 2012).

Nestes termos, além das *Semanas Pedagógicas*, que priorizaram uma orientação teórica para toda a rede pública de educação, outras ações da SEED, entendidas como processo de formação e relacionadas diretamente aos professores, foram organizadas. Dentre outros, temos o *Programa de Desenvolvimento Educacional* (PDE), operacionalizado pelas IES e diretamente ligado ao plano de carreira; as *Reuniões Pedagógicas*, desenvolvidas nas escolas coletivamente e previstas em calendário escolar; os *Grupos de Estudos*, desenvolvidos aos sábados; além de *Cursos* e *Simpósios*, relacionados às áreas do

¹⁵⁸ Não se desconsidera a preocupação com a prática docente na primeira gestão do governador Roberto Requião (1991-1994). Tem-se como exemplo o *Seminário Brasileiro de Inovações Educacionais*, autorizado pela Resolução 3773, de 1994, e realizado de 02 a 05 de agosto de 1994. Este evento, dentre outros objetivos, tinha como meta a socialização das produções realizadas pelos professores da rede pública. Ainda nessa gestão, iniciaram-se as capacitações à distância, autorizadas pela Resolução 1213/1994 da Secretaria do Estado do Paraná, através do *Programa Um salto para futuro*. Em Curitiba, ocorreu o *Seminário Estadual sobre Estratégias e Continuidades do Plano Decenal*, evento que tratou da metodologia do plano decenal. Entendendo que as políticas de formação continuada dos professores, apesar do caráter fragmentário e de curta duração, dava indícios da preocupação com a formação do educador e, ainda, subsidiaram as políticas de formação do governo Lerner, dado seu caráter modernizador e também pelos financiamentos obtidos por Requião em 1994 para o *Projeto Qualidade no Ensino Público* – PQE (POSSI, 2012).

conhecimento e modalidades de ensino, desenvolvidos em Faxinal do Céu e no CETEPAR, e o *Projeto Folhas* ou livro didático público, no qual os professores, de acordo com a iniciativa individual, produziam textos relacionados ao trabalho pedagógico, socializando suas experiências no Portal Dia-a-Dia Educação.

Desse conjunto de ações voltadas aos docentes da rede pública, tomaremos o PDE como objeto de estudo, por configurar-se como uma política educacional diferenciada, que resultou de uma negociação entre o candidato Roberto Requião e representantes da APP/Sindicato, uma política pública de formação continuada¹⁵⁹. Consubstanciado na Constituição Federal de 1988, na LDBEN nº 9394/96 e no PNE, Lei 10.172/2001, o PDE paranaense foi concebido durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério, devido a uma parceria entre as Secretarias de Estado da Educação – SEED e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI e as Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná¹⁶⁰.

Almejava-se um programa em diálogo com as universidades, devido a esta pretensão o projeto inicial tinha o formato de um programa de mestrado, porém as instituições de educação superior não aceitaram o modelo inicial. Essa indefinição inicial foi um dos problemas mais sérios enfrentados pela equipe de organização do projeto PDE. O posicionamento das IES pautava-se na alegação de que se fosse um programa de mestrado deveria ter um canal de entrada que é o processo seletivo da CAPES e, se não fosse da CAPES, não seria reconhecido, constituindo-se em um engano aos professores. Acrescenta-se a isto o fato de que não caberia no mestrado capacitar todo o corpo docente da educação básica, o mestrado não funciona para isto (POSSI, 2012).

¹⁵⁹ Instituído pela Lei complementar de nº 103, de 15 de março de 2004, publicada no Diário Oficial do Estado sob n. 6.687, de 15/03/2004 –, cuja súmula dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, e implementado pelo Decreto n. 4.482, de 14/03/2005 – publicado no Diário Oficial do Estado sob n. 6.933, em 14/03/2005. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE está integrado às atividades de formação continuada em Educação. Em consequência das negociações com o Sindicato dos professores do Paraná (APP-Sindicato) o programa visa, também, promover o professor para o Nível III da Carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual (POSSI, 2012).

¹⁶⁰ Instituições Públicas de Ensino Superior parceiras no PDE/PR: Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP, Faculdade de Artes do Paraná – FAP, Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM, Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – FAFIPA, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá – FAFIPAR, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – FAFIUUV, Universidade Estadual de Londrina – UEL, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO, Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR (SILVA, 2009).

A formatação do PDE foi se moldando durante os muitos debates com as universidades. Nesse processo, segundo Possi (2012), destaca-se a atuação do professor Dr. Jairo Queiroz Pacheco, diretor geral da Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (SETI), que primou pela integração com as universidades no sentido de atender à formação crítica dos professores da educação básica.

Após muita discussão, a estrutura do Plano Integrado de Formação Continuada (PDE) foi definida em três grandes eixos: *atividades de integração teórico-práticas*, que consiste no projeto de intervenção pedagógica na escola, grupos de apoio à implementação do projeto e encontros de orientação com as IES; *atividades de aprofundamento teórico*, que compreendem os cursos nas IES, as inserções acadêmicas e teleconferências; e, *atividades didático-pedagógicas com suporte técnico*, abrangendo os Grupos de Trabalho em Rede (GTR), formação tecnológica e sistema de acompanhamento e integração em rede (SACIR) (PARANÁ, 2010).

De acordo com a SEED/PR, a proposta se ancora nos seguintes pressupostos:

- Reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem;
- Criação de condições efetivas no interior da escola para promoção da construção coletiva do conhecimento;
- Organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na educação básica (PARANÁ, 2007b, p. 13).

O *site* Dia-a-dia Educação define que o PDE tem por finalidade “[...] proporcionar aos professores da rede pública subsídios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas e que resultem no redimensionamento de sua prática”.

A proposta curricular divide-se em dois grandes blocos de conteúdos. O primeiro bloco é constituído pelos fundamentos políticos-pedagógicos definidos pela SEED, cujas temáticas eram desenvolvidas por meio dos seminários e aula inaugural. No segundo bloco, estão organizados os conteúdos das áreas curriculares específicas, desenvolvidas nos seminários específicos, cursos e

disciplinas e demais atividades pertinentes à execução do plano de trabalho dos professores PDEs (PARANÁ, 2007a, p. 20-21).

Neste sentido, de acordo com Possi (2012, p. 95):

Constata-se o envolvimento de vários órgãos na consecução do PDE/PR, oriundos da SEED, IES, SETI, professores e escolas. Envolver duas secretarias, sete universidades públicas (estaduais e federais), trinta e dois núcleos regionais, e mais de duas mil e trezentas escolas, tentando respeitar as características e peculiaridades de cada órgão e fazer acontecer, é um avanço que merece destaque quanto às políticas públicas para a formação continuada no estado do Paraná.

As condições para a viabilidade e desenvolvimento técnico-administrativo do Programa foram definidas pelo Regulamento 4341/2007, que prevê o afastamento total e remunerado por um ano aos professores que se encontram na classe II e no nível 11. A licença era concedida para que os professores frequentassem a universidade na sua área de formação em atividades planejadas especialmente para o Programa¹⁶¹. No segundo ano, ocorria o afastamento de 25% da carga horária das atividades docentes para a produção de um artigo como requisito de conclusão.

Dessa forma, a formação dos professores estava dividida entre as ações da SEED, ações das IES e ações dos próprios docentes. Havia também as atividades de orientação, organizadas da seguinte forma:

- Plano de trabalho docente: consiste em um pré-projeto do objeto de estudo, de responsabilidade do professor, deve ser apresentado no primeiro período, no espaço/tempo dos encontros de orientação.
- Estudos orientados: momento de formação e fundamentação por excelência; momento da articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior, com orientação individual ou em grupo, compreendendo 16 horas por período e totalizando uma carga horária de 64 horas¹⁶².

¹⁶¹Faz parte da grade do Programa aulas inaugurais, cursos, encontro de orientações, seminários e encontros regionais. Essas atividades são realizadas de forma presencial, nas universidades públicas do Estado do Paraná e de forma semipresencial, em permanente contato do professor PDE com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados com os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa (PARANÁ, 2007b).

¹⁶² Carga horária alterada em 2010, que passou de 64 horas de orientação para 128 horas.

- Elaboração de material didático: produção de material didático-pedagógico pertinente ao objeto de estudo, privilegiando os conteúdos estruturantes das diretrizes curriculares, articulado com a escola de atuação do professor. Processo elaborado com acompanhamento do professor orientador.
- Orientações de grupo de trabalho (GTR): interação virtual entre professor PDE e demais professores da rede pública. Todas as atividades são realizadas *on-line* e os professores do PDE recebem capacitação para trabalhar no ambiente “*moodle*”¹⁶³, disponível no Portal Dia-a-Dia Educação (PARANÁ, 2007b).

De acordo com as orientações da SEED/PR, um dos documentos mais importantes do Programa, por conter as estratégias que atendem às dificuldades pedagógicas, consiste na implementação da proposta de intervenção na escola. Um material elaborado individualmente pelo professor e devidamente orientado, acompanhado pela escola, pelo NRE e pela coordenação estadual do programa.

A proposta de intervenção na escola tem grande importância, por se constituir em um plano de intenção, devidamente fundamentado com todas as ações a serem desenvolvidas na escola. Fruto do pré-projeto inicial, o professor deverá retornar para a escola no terceiro e quarto períodos, desenvolver suas estratégias pedagógicas para atender às dificuldades diagnosticadas. O resultado da implementação e análises conclusivas das intervenções pedagógicas seriam divulgados posteriormente e publicados em um “Artigo final”¹⁶⁴ em eventos acadêmicos.

O programa PDE, sem dúvidas, apresentou avanços em relação à formação docente. Entre os anos de 2006 a 2010, envolveram-se diretamente 7160 professores, com um número significativo de produções, que foram distribuídas entre intervenções na escola, produções de artigo e de materiais didático-pedagógicos. Somam-se a estes, os professores egressos do GTR, que, entre os

¹⁶³ *Modular Object Oriented Distance Learning.*

¹⁶⁴ O artigo final segue todas as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e aborda o processo individual pelo qual o professor desenvolveu e aplicou o seu trabalho. De acordo com Possi (2012), até o final de 2010, todas as produções estavam disponíveis para consulta no *site* Dia a dia Educação, com as mudanças políticas ocorridas, todas as publicações foram retiradas, impedindo de conhecer o que está sendo estudado pelos professores da rede pública de educação (POSSI, 2012, p. 106).

anos de 2006 a 2010, somaram aproximadamente cerca de 50% dos professores da rede, em função do GTR acumular pontuação para avanço de carreira.

O PDE, em 2010, deixou de ser uma política de governo e transformou-se em uma política pública de estado para os próximos dez anos. Apresenta contribuições para a formação da identidade do professor. Esta identidade é um processo de construção do sujeito histórico e situado neste contexto, visto que o Programa procurou pautar as ações docentes na socialização dos saberes, na reflexão sobre sua prática e na mediação efetiva em sala de aula.

Todavia, apesar de grande importância para qualificação docente, vários problemas são apresentados por Orso (2010), que justifica que os problemas apresentados pelo Programa em essência são oriundos pelo fato de ter surgido de um acordo pré-eleitoral, como já foi mencionado, o que evidencia a falta de planejamento previamente pensado e articulado, sem definição de objetivos claros e metodologias adequadas. Além disso, o PDE não foi criado a partir de um diagnóstico da realidade, possui a ausência de um Projeto Político Pedagógico teoricamente organizado e articulado às diretrizes do programa a ser executado (ORSO, 2010).

3.4.5 Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: o possível e necessário

A Educação Básica integrada¹⁶⁵ à Educação Profissional tem como ponto de partida a superação da proposta burguesa de educação. Sob este viés e como parte das mudanças preconizadas no estado, esta integração foi inserida na lista de alterações da política educacional e definida como mais uma meta prioritária de campanha do governador.

A nova equipe da SEED/PR se contrapôs ao favorecimento à concentração mínima de cursos profissionais com redução dos gastos para a educação profissional¹⁶⁶ e, sobretudo, opôs-se à iniciativa privada e à materialidade da Lei

¹⁶⁵Na educação integrada, não poderá haver separação entre educação geral e educação profissional, de forma que os conhecimentos científicos e tecnológicos sejam consolidados em nível médio. Deve-se construir uma identidade nesta etapa da educação básica, na qual a profissionalização é uma possibilidade, uma alternativa de Ensino Médio que pretende romper com o modelo de uma escola para os trabalhadores, centrada nas práticas laborais, e uma escola centrada nas atividades teóricas para a formação de dirigentes (GARCIA, 2009).

¹⁶⁶O Decreto nº 2208, de 1997, desvincula o Ensino Médio do Ensino Técnico e reforça o dualismo entre a formação profissional e a formação geral, tornando evidente no estado do Paraná um

2208/1997, que reformulou a educação na década de 1990. Ela procurou desenvolver ações que firmassem o compromisso do estado com a Educação Profissional e para que os fundamentos do desenvolvimento integral do indivíduo estivessem presentes no Ensino Médio paranaense.

Ante tais finalidades e após um diagnóstico socioeconômico realizado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) no ano de 2003, foram definidas pela equipe de Departamento da SEED/PR, por intermédio de um documento inicial que norteou os trabalhos da nova secretaria, as *Diretrizes para Educação Profissional da gestão 2003-2006*¹⁶⁷.

O ano de 2003 foi para a política do Ensino Médio e da Educação Profissional um período de construção. Na esfera federal, já estavam acontecendo discussões sobre as mudanças pretendidas, o espaço estava fértil, a gestão do governo Lula articulava a revogação do Decreto nº 2208/97 (Art.5) e a possibilidade de reintegração do Ensino Médio com a Educação Profissional.

Uma das primeiras ações do novo governador foi encerrar as atividades da PARANATEC¹⁶⁸ e criar o Departamento de Educação Profissional (DEP). Este Departamento se preocupou com a articulação entre as dimensões do trabalho e a formação profissional mediante as Propostas Curriculares integradas entre Ensino Médio e Educação Profissional. Caracteriza-se o início deste processo da seguinte maneira no documento base da SEED/PR:

[...] a partir de 2003, a política estabelecida para a Rede Estadual inicia não só o processo de retomada da oferta pública e gratuita da formação para o trabalho, mas assume uma concepção de ensino e currículo em que o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia constituem os princípios fundamentais a partir dos quais os conhecimentos escolares devem ser trabalhados, para assegurar a perspectiva da escola unitária e de uma educação politécnica (PARANÁ, 2005, p. 4).

expressivo retraimento das matrículas no Ensino Médio Integrado. E ainda, a Resolução 04/99 e o Parecer CNB/ CEB nº 16, de 1999, configuraram as diretrizes nacionais para os cursos técnicos de nível médio, apresentando a pedagogia das competências para a empregabilidade e organizando o ensino profissional por módulos (SALDANHA, 2010).

¹⁶⁷ Encontramos, detalhadamente, orientações para a Educação Profissional no documento *Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos*, elaborado pela SEED/PR com assessoria de Acácia Kuenzer, finalizado em 2006.

¹⁶⁸ PARANATEC: Empresa civil sem fins lucrativos, criada em 28 de agosto de 1995 pelo governador Jaime Lerner. O objetivo da PARANATEC consistia em integrar setor público, comunidade empresarial e instituições de ensino público e privado, visando proporcionar condições para reformulação e aperfeiçoamento contínuo do ensino técnico do Paraná. Como uma entidade civil e autônoma, cabia à PARANATEC administrar e propor cursos e currículos de forma flexível e diversificada. Para isto, contava com apoio financeiro do estado do Paraná (VIRIATO, 2007).

Nesse mesmo ano de 2003, iniciaram-se os trabalhos para a reestruturação do Ensino Profissional¹⁶⁹. Mediante encontros com palestras e seminários com pesquisadores na área de Educação e Trabalho¹⁷⁰, procurou-se dotar os organizadores responsáveis pelas alterações com propostas de referenciais teóricos sobre a temática educação e trabalho articulada ao princípio educativo ciência e tecnologia.

As propostas para reformulação no estado do Paraná foram elaboradas com a participação dos professores atuantes nos diferentes cursos de educação profissional, diretores, coordenadores, equipes pedagógicas dos NREs sob a coordenação do DEP e foram encaminhadas ao Conselho Estadual de Educação (CEE), sendo legalizada por meio do Parecer nº 12/2003. Ressalta-se que, nesse período, foi aprovado o Plano de Expansão de Cursos de Educação Profissional pelo Parecer 1028/2003.

Requião, ancorado no entendimento de que a LDBEN de 1996¹⁷¹ não proibia a possibilidade de integração das duas modalidades, implantou, antes mesmo da revogação do Decreto 2208/1997, a integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Assim, em 2004¹⁷², o Ensino Médio articulado com a Educação Profissional, mesmo que em caráter experimental, ganhou espaço político no estado com a oferta de cursos profissionalizantes.

Neste sentido, o Decreto nº 5154, de 2004¹⁷³, assinado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em virtude da urgência e do embate com as forças

¹⁶⁹ Um marco teórico importante foi o *I Encontro de Educação Profissional*, promovido pela SEED/DEP em conjunto com a Secretaria de Estado do Trabalho Emprego e Promoção Social (SETEP) por intensificar o debate sobre as concepções que iriam embasar a retomada da educação profissional (GARCIA, 2009).

¹⁷⁰ Destacam-se Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Marize Ramos e Lucília Machado.

¹⁷¹ O artigo 35 da LDBEN nº 9394, de 1996, define como finalidade do Ensino Médio a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental que possibilitem o prosseguimento dos estudos e a preparação para o trabalho, cidadania e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos.

¹⁷² O Estado do Paraná implantou, em 2004, “[...] cursos de Educação Profissional em nível técnico, com organização curricular integrada à formação geral, em 15 estabelecimentos que ofertam cursos do setor primário nas áreas agropecuária/florestal; em 5 que ofertam cursos do setor secundário, nas áreas eletromecânica/química; em 6 que ofertam cursos do setor terciário de comunicação e artes/informática/administração, da confecção/meio ambiente e nos 45 estabelecimentos que ofertam cursos na modalidade normal em nível médio para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (PARANÁ, 2005, p. 10).

¹⁷³ Esse Decreto nasceu do confronto entre modelos de sociedade diferenciados e o resultado foi uma acomodação, já que o governo Lula não se dispôs a realizar uma ruptura, o ganho, no entanto, deu-se pela possibilidade da integração do ensino médio com o profissional (GARCIA, 2009).

conservadoras que o Congresso exigia, respaldou a integração já realizada na Educação Profissional ao Ensino Médio no Paraná e conferiu legitimidade às ações no estado. “O Paraná saiu à frente, agora em uma posição contrária à assumida pelo governo federal e estadual anteriores” (GARCIA, 2009, p. 34).

De acordo com a SEED/PR (PARANÁ, 2005), inicialmente, a oferta da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, com duração de quatro anos, foi apresentada apenas aos Colégios Agrícolas e com oferta em período integral. Quando integrada à EJA, a duração do curso seria de três anos, e, na forma subsequente ao Ensino Médio, o período de estudo seria de um a dois anos.

As políticas públicas estaduais, de acordo com a SEED/DEP, foram definidas pela expansão da Educação Profissional, assumindo o compromisso da formação do cidadão/aluno/trabalhador. A escolarização deveria abranger os saberes técnicos, históricos e sociais. Nestes termos, 77 municípios do estado do Paraná foram contemplados com a implantação, em 2005, de cursos profissionalizantes nas modalidades pós-médios e integrados. Desta forma, os Colégios Agrícolas foram reestruturados e o número de vagas foi ampliado, sendo os cursos totalmente gratuitos.

O estado ofertou 365 cursos na modalidade subsequente e 309 cursos de Ensino Médio Integrado até o ano de 2008. Embora a política educacional priorizasse a Educação Profissional Integrada, foi assumida a modalidade subsequente com formação no pós-médio. “Em 2010, iniciaram-se várias reformas em colégios já existentes e que estavam em estruturas provisórias, dentre eles, o projeto de construção do Colégio Agrícola de Francisco Beltrão” (CARDOSO, 2011, p. 11)

É preciso ressaltar que processo de construção do Currículo Integrado procurou, em seus pressupostos teóricos, enfatizar a visão crítica e transformadora. Desta perspectiva, a reestruturação curricular da educação profissional foi um desafio para SEED/DET, visto que, em um primeiro momento, aconteceu mais uma junção dos conteúdos da proposta curricular do que exatamente a integração, no entanto, envidaram-se esforços na articulação de propostas que abrangessem as dimensões do conhecimento para a formação profissional do aluno/cidadão.

Garcia (2009) apresenta-nos elementos que foram considerados desafiadores à integração da educação profissional e, segundo a autora, comprometeram o

sucesso da iniciativa. Aponta que as tomadas de decisões de implantação do Ensino Médio Integrado nos colégios não foram feitas com o envolvimento da comunidade, e não levou em conta a realidade do desenvolvimento socioeconômico da região. Houve, ainda, dificuldades de aceitação do tempo estendido para quatro anos, além da falta de um quadro próprio de professores concursados, fato que resulta em descontinuidade das ações educativas.

Outro desafio está relacionado às fontes de financiamento. O estado do Paraná criou, em 2006, para a Educação Profissional o Fundo Rotativo, programa que descentraliza recursos para despesas e manutenção relacionadas às atividades educacionais. Conseqüentemente, entre os anos de 2004 e 2006, a maior parte dos recursos disponíveis foram provenientes de convênios com o governo federal, já nos anos de 2005 e 2007, o maior investimento coube ao tesouro estadual. Os gastos públicos, no entanto, não acompanharam proporcionalmente a expansão realizada no período (SALDANHA, 2010).

Cabe registrar que, em 2007, o governo federal apresentou o *Programa Brasil Profissionalizado*, disponibilizando um montante de R\$ 500 milhões para os estados. Este Programa trouxe algumas características diferenciadas, pelo fato de os recursos serem oriundos da União, pela lógica de financiamento direcionada para as redes estaduais e por preconizar a integração entre Educação Profissional e Ensino Médio.

No entanto, o *Brasil Profissionalizado*, por não ser um programa permanente, resolveu os problemas em curto prazo e apenas financiava parte do necessário. O programa deu o impulso inicial para a Educação Profissional, a manutenção, no entanto, era responsabilidade de cada ente da federação. O Paraná foi o estado que recebeu o maior aporte de recursos destinados pelo governo federal, ou seja, 25% dos R\$ 500 milhões, o que corresponde a R\$ 126 milhões. Com isto, “[...] poder-se-ia de forma simplista afirmar que isso ocorreu porque o estado do Paraná foi o estado que mais investiu na educação profissional desde 2004” (GARCIA, 2009, p. 122).

Implantar cursos de Ensino Médio Técnico requer investimentos. Para a Educação Profissional se tornar uma política pública, é preciso que tenha orçamento próprio tanto na esfera federal como estadual. Ante o desmantelamento realizado pelo governo anterior, que, além de separar compulsoriamente o ensino médio e a educação profissional, tirou da SEED a responsabilidade desta modalidade, uma

das preocupações expressas em documento da SEED/PR (PARANÁ, 2005), *Fundamentos Políticos para Educação Profissional*, foi estabelecer parâmetros de custo/aluno para manutenção de laboratórios, assim como o *Fundo Rotativo*¹⁷⁴ diferenciado para os estabelecimentos que ofertavam a educação profissional (GARCIA, 2009).

Em síntese, pode-se constatar que a política de Educação Profissional implementada a partir de 2003, no Estado do Paraná, apresentou avanços e limites. Para os professores dos cursos de Educação Profissional na forma integrada, a efetivação da articulação e integração entre trabalho, ciência e tecnologia, tem sido de difícil realização, considerando que, de acordo com Kuenzer (2004, p. 21): “[...] a integração entre o conhecimento básico e técnico só é possível através da mediação do processo produtivo, o que não se resolve juntando conteúdos do Ensino Médio e os específicos da área técnica”.

Estabeleceu-se resgatar a escola para a classe trabalhadora e a superação histórica da dualidade entre o ensino que prepara para o trabalho produtivo e o ensino que prepara para o vestibular, porém vários fatores apontaram para que a integração não acontecesse. Dentre eles, podemos citar a discussão proposta pelo MEC/SETEC/SEB de um novo ensino médio integrado, o que caracteriza como uma “nova concepção” de educação para o mundo do trabalho.

Conclui-se que não bastam decisão e vontade política para as mudanças necessárias no Ensino Médio, que revela apenas uma concepção da realidade. É preciso que as condições materiais e humanas estejam dadas. E, ainda, há os limites impostos pelo modo de produção, visto esta sociedade valorizar o capital em detrimento do humano.

3.4.6 Ensino Superior: a distância entre o discurso e a prática

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996 reservou para a Educação Superior um conjunto de princípios que indica significativas alterações. Balizada por um processo de flexibilização e descentralização, a educação superior passou por mudanças na identidade e na função social, rompendo com o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Além disto, por meio de ações deliberadas em prol da

¹⁷⁴ Considerando que o *Fundo Rotativo* não pode ser utilizado para suprir todas as necessidades da escola, em razão de que há impedimentos na aquisição de bens classificados como de consumo ou permanente, há, neste sentido, necessidade de melhorar a forma de utilização.

crescente expansão e de políticas de diversificação e diferenciação institucional, o ensino superior passou por um processo de aligeiramento na formação e crescente privatização¹⁷⁵ (DOURADO, 2002).

Em 2003, o governo Lula, no seu primeiro ano de gestão, reduziu os gastos públicos para cumprir as metas propostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Para honrar o pagamento da dívida externa, a educação e os demais serviços ficaram comprometidos, acelerando o crescimento da participação privada na educação superior à medida que os recursos se tornavam escassos¹⁷⁶.

Cabe ressaltar que, na esfera federal, ainda em 2003, “[...] oferecendo um modelito de desenho neoliberal como reforma que iria ampliar o acesso à educação pública de qualidade” (BOSI; REIS, 2008, p. 201), aconteceu a criação de um grupo de trabalho interministerial para analisar e formular um Sistema Nacional de Educação Superior. Em 2004 com a mudança ministerial de Cristovon Buarque para Tarso Genro, os trabalhos foram suspensos e, pela Portaria Ministerial 410/04, foi instituído um *Grupo de Apoio e Assessoramento Técnico*, composto por gestores e técnicos do MEC e suas autarquias: CAPES e INEP, que ficaram encarregados, entre outras tarefas, de traçar as diretrizes para a Reforma do ensino superior.

Com diferentes versões até chegar ao texto final, composto de 72 artigos, encaminhados por entidades e instituições envolvidas no processo de construção da Reforma, em junho de 2006, foi apresentado o Projeto de Lei nº. 402692/06, pelo Presidente da República, ao Congresso Nacional. Este Projeto, devido a pouca importância a ele atribuída, não fora encaminhado em caráter de urgência, o governo entendeu que era preciso de tempo para analisar e discutir a proposta do executivo¹⁷⁷.

¹⁷⁵Sob as orientações do Banco Mundial, que preconizavam uma "reforma" da educação superior, cujo objetivo era a crescente desobrigação do poder público com o financiamento integral das universidades públicas e contenção dos gastos do Estado, houve redução das bolsas de pesquisas e defasagem nos salários dos docentes.

¹⁷⁶A pesar do discurso de prioridade a educação, de acordo com o IPEA, o governo federal destinou 0,76% do PIB à educação superior, no ano de 2002, e, no ano de 2005, este mesmo percentual alcançou 0,77% do PIB. Entretanto, nesse mesmo período, a matrícula nas IFES cresceu aproximadamente 11%. No Governo Lula, no período de 2002 a 2005, o gasto médio das despesas da União com a educação caiu para 0,74%, sendo que, durante o governo FHC (1995-2002), o gasto médio foi de 0,82% (PAIVA; REIS, 2010).

¹⁷⁷Ao longo da gestão do governo Lula, reformas do MEC foram postas em prática para reorganizar o ensino superior. Medidas que foram adotadas antes, durante e após as discussões em torno da elaboração do projeto. Neste sentido, temos o PL 3627/04, que institui o sistema de vagas para estudantes egressos das escolas públicas, incluindo negros e indígenas, a criação do *Programa Universidade para Todos* (PROUNI), e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Houve também grande expansão da rede federal de

Evidencia-se que as reformas apresentadas e difundidas pelo governo Lula é parte do aprofundamento e consolidação das reformas estruturais do Estado promovidas pelo governo anterior. Por detrás da retórica de inclusão social, conserva-se a mesma lógica de Fernando Henrique Cardoso, acrescentando um maior controle sobre o processo de ensino-aprendizagem na Educação Superior.

No governo de Roberto Requião, afirmam Bosi e Reis (2008) que a distância entre o discurso e a prática governamental foi grande, visto que deu continuidade à política de desmonte da universidade pública que vinha sendo implementada por Jaime Lerner (1995 a 2002). A justificativa apresentada pelo governador Requião era que havia recebido uma herança maldita e um quadro caótico de seu antecessor político.

Neste sentido, o Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI/PR), em 2003, Aldair Rizzi, para romper com esta herança, propôs um corte orçamentário de 30% das despesas de custeio em todas as secretarias, justificando que não seria possível a expansão de cursos e nem investimentos em novos *Campi*.

As medidas adotadas pela gestão do governo Requião tiveram como objetivo central reduzir os recursos alocados pelo Estado às Universidades do Paraná. Após tais medidas, a implantação de novos cursos de graduação foi suspensa pelo governador e não aconteceu a estadualização da Fundação Municipal de Ensino Superior de Loanda/PR (FACINOR). Além do arrocho salarial aos docentes e técnicos, não aconteceram os concursos públicos para contratação de servidores para as universidades estaduais.

Apesar de o desempenho da economia paranaense, em 2003, ser superior ao desempenho nacional, tanto do ponto de vista do PIB quanto da geração de empregos (CRUZ; NAKABASHI; ZIMMERMAN, 2007), a Secretária de Planejamento, Eleonora Fruet, e o Secretário da Fazenda, Heron Arzúa, pautaram-se em argumentos de que a situação financeira do Estado não se mostrava confortável ao informar que os investimentos na Educação Superior se mostravam inviáveis. O discurso em relação à Educação Superior recaía sempre sobre a

ensino superior entre os anos de 2003 a 2007, em que foram criadas 15 universidades e consolidados 64 *Campi* universitários distribuídos da seguinte forma: 10 na Região Norte, 19 no Nordeste, três no Sul, 23 no Sudeste e 10 no Centro-oeste, e ampliou-se o número de instituições com oferta de educação a distância, caracterizando, até 2007, um aumento de aproximadamente 500% de crescimento para essa modalidade, com destaque para a criação da Universidade Aberta de Brasília (UAB) em 2005 (PAIVA; REIS, 2010).

questão do déficit orçamentário. Sob este argumento, houve o fechamento de 43 cursos que haviam sido implantados em 2000¹⁷⁸. Afirma Reis (2006, p. 312):

Quanto ao fechamento dos 43 cursos de graduação, o secretário Rizzi afirmou que a SETI iria analisar caso a caso, e as universidades iriam manter apenas os cursos que não representassem novos impactos orçamentários e financeiros ao Estado. [...] alguns cursos foram reabertos porque a comunidade foi *convocada* para investir recursos tanto para adequação dos espaços quanto para aquisição de equipamentos (Grifos do autor).

Pode-se afirmar que o envolvimento da comunidade aconteceu, mas no sentido de aceitar as condições precárias na oferta pública da educação superior, determinações que caracterizaram orientações preconizadas pelo Banco Mundial. Orientação de Organismos Internacionais na gestão de um governo que se declarou socialista nos remete à observação de Dias (2006) ao defender que as classes burguesas separam o econômico do político, além de “[...] discursos e práticas que, embora proclamem a plena onisciência do indivíduo, recusam-na no cotidiano contraditório das classes” (p. 36).

Dentre as ações que descaracterizaram a Educação Superior, desqualificando-a, destaca-se o cancelamento do Concurso Público para o preenchimento de 1314 vagas para docentes das universidades paranaenses, autorizando, posteriormente, a contratação de 690 profissionais por teste seletivo. Como consequência das medidas de racionalização, houve a redução do orçamento das universidades estaduais em relação às receitas dos impostos de circulação de mercadorias (ICMs), caracterizando a desobrigação da participação do Estado no financiamento da educação superior pública. A justificativa de déficit orçamentário foi transferida para a esfera federal, alegando que o estado do Paraná apresentava uma parcela pequena de investimento na educação superior por parte da esfera federal (PAIVA; REIS, 2010).

¹⁷⁸A Universidade Estadual de Maringá (UEM) foi a mais afetada, com o cancelamento do concurso para 17 cursos dos 48 existentes. Em seguida, vem a UNICENTRO com 15 suspensões, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) com oito suspensões, a UNIOESTE com duas suspensões e a Universidade Estadual de Londrina (UEL) com uma suspensão. A alegação do governo estadual era que “não há recursos disponíveis para a criação”. (Fonte: MOVIMENTO ESTUDANTIL REVOLUCIONÁRIO DO PARANÁ): MEPR. Disponível em: www.mepr.org.br.

Os gastos estaduais passaram a ser fixados por teto orçamentário, com critérios definidos pelo governo, desrespeitando as necessidades mínimas de manutenção das universidades, ocorrendo uma perda total de autonomia devido a uma série de decretos e regulamentações. Ao por em prática o projeto que fixa os orçamentos, o governo Requião “[...] passou a estimular os professores a converterem-se em empreendedores e captadores de recursos junto às entidades de fomento” (PAIVA; REIS, 2010, p. 6).

Entre os anos de 2003 a 2006, ocorreu uma redução de 5% dos professores, do total de 5465 em 2003 para 5189 docentes em 2006¹⁷⁹. Pressionado pelas mobilizações em 2005, o governo implantou o reajuste nos salários dos docentes por meio de revisão de carreira, no entanto não repôs integralmente as perdas salariais e aumentou a carga horária destinada à docência, reduzindo o tempo dedicado à pesquisa e à extensão.

Concluimos que, desde a gestão do governo Lerner até o final do primeiro mandato do governador Requião em 2006, com Rizzi à frente da SETI, o estrangulamento das universidades se constituiu na característica principal de suas políticas de governo. O percentual de impostos vinculados à manutenção e desenvolvimento da educação, destinados ao ensino superior em 1997, foi de 9,7%, reduzido para 5,6% em 2006, significando uma redução de 42% em termos reais (PAIVA; REIS, 2010).

Diante destas evidências, podemos afirmar que, apesar de Requião ser considerado um governo de orientação política distinta à de Lerner e não ser declaradamente um privatista, porém um político nacionalista, que defendia a presença do Estado em todos os setores da economia, ele levou a cabo uma reestruturação no ensino superior que o encolheu. O resultado concreto foi uma redução, em termos reais, do financiamento das universidades públicas paranaenses, ancorado na palavra de ordem racionalização administrativa, desobrigando o estado ao financiamento integral dessas universidades (BOSI; REIS, 2008).

¹⁷⁹No período de janeiro de 2003 a março de 2007 na UEM, UEL UEPG e UNIOESTE, 267 professores pediram exoneração: 144 doutores, 60 mestres e 63 graduados ou especialistas. Se incluídas as aposentadorias, transferências/remoções e falecimentos nesse período, estas universidades perderam mais de 600 professores (PAIVA; REIS, 2010).

3.5 O governo Requião frente à defesa dos interesses dos profissionais em educação: APP/Sindicato

De acordo com Dias (2006), as classes dirigentes procuram, em maior ou menor escala, construir a racionalidade de sua intervenção, seja buscando criar uma nova estrutura social ou até mesmo manter, de forma ampliada, o projeto anterior e, para isto, o uso da linguagem e da ideologia é decisivo. Sob esta ótica, a gestão de Roberto Requião foi marcada por inúmeras contradições.

Elegeu-se na possibilidade de criação de uma nova estrutura social em contraste com a ordem do capital. E, diante do desafio de vencer eleitoralmente, ancorou-se em acordos e pactos pré-eleitorais e estes só foram possíveis “[...] porque a tábua de valores é comum [...] e porque existem dirigentes e dirigidos, governantes e governados” (DIAS, 2006, p. 97). Na prática, todavia, podemos asseverar que os acordos políticos partem de interesses comuns, o processo político é resultado de barganhas, de uma gama de interesses agrupados nos inúmeros segmentos da sociedade (ARAGÃO, 1994).

A atuação de grupos de interesse sobre o processo político não é um fato recente na história da humanidade¹⁸⁰. Grupos de pressão/interesses¹⁸¹ constituem-se em grupos que se utilizam da intervenção perante o governo para alcançar a satisfação de suas reivindicações ou a afirmação de suas pretensões e dirigir-se, direta ou indiretamente, aos governantes para exigir deles certa posição política. A pressão pode oferecer variação quando os grupos a combinam com uma ação direta ou indireta sobre a opinião pública, ou quando criam condições necessárias na sociedade para forçar o governante a atender da melhor forma seus interesses (ARAGÃO, 1994).

Neste entendimento, não se constitui tarefa fácil estabelecer uma tipologia dos grupos de pressão que, em tese, “[...] são grupos que atuam dentro de uma faixa própria de interesses de seus associados, de caráter ultrapartidário e,

¹⁸⁰Verifica-se historicamente que a atuação organizada de grupos de pressão sobre o Poder Legislativo no Brasil é comprovada desde o século passado, pois, como salientado por Mário Augusto Santos, ao exemplificar os grupos de pressão, a Associação Comercial da Bahia, entidade fundada em 1811, atuou em defesa de diversos interesses de seus associados junto ao Congresso Nacional durante a Primeira República. J. Meynaud define os grupos de interesses como sendo “[...] todo grupo de interesse ou de promoção que utiliza a intervenção perante o governo – independente de que seja a título exclusivo, principal ou ocasional – para alcançar a satisfação de suas reivindicações ou a afirmação das suas pretensões” (apud ARAGÃO, 1994).

¹⁸¹ Grupos de pressão constituem um subconjunto dos grupos de interesses (PEREIRA, 1999).

diferentemente dos partidos políticos, não buscam o exercício direto do poder” (ARAGÃO, 1994, p. 20). São ainda colocados os grupos de interesses como “associativos”, deixando de lado os grupos chamados institucionais, que, como o nome indica, estão relacionados com as instituições (PEREIRA, 1999).

Neste estudo, por se tratar da educação no Estado do Paraná serão analisadas as ações da *Associação dos Professores do Paraná APP/Sindicato*¹⁸² e as influências desse grupo de trabalhadores na política educacional antes e durante a gestão do governador Roberto Requião, ou seja, o entendimento das articulações, dos interesses de um grupo com os interesses do estado. Orientamo-nos pela base teórica da pesquisa de Gonçalves (2007), por encontrar elementos que subsidiam nosso entendimento sobre a relação entre sistemas de representação de classes e a organização do estado na continuidade das disputas políticas, que reduz os trabalhadores em educação à reprodução das relações sociais do capital, restringindo o caráter transformador da educação.

Com o objetivo de mostrar que as ações conjuntas das forças democráticas do Paraná se opunham ao projeto neoliberal e pensando nas eleições de 2002 para o governo do estado, a classe dirigente da APP/Sindicato defendeu a inclusão de representantes do PMDB na chapa para concorrer à direção do Sindicato. Este critério de “inclusão” excluiu todos os candidatos que não possuíam vínculos partidários.

No entanto, “ficava claro que para os dirigentes da APP/Sindicato o problema naquele momento era decidir com qual setor da classe burguesa eles iriam aliar-se” (GONÇALVES, 2007, p. 109), assim, a aliança com o PMDB significava subordinar, de forma indireta, o sindicato ao governo¹⁸³. Aliança que amorteceu as lutas de classes e “[...] explicitou o interesse dos dirigentes do PT por uma aliança política com o PMDB” (GONÇALVES, 2007, p. 110). Os dirigentes da APP/Sindicato defendiam que, com esta aliança, as contradições entre capital e trabalho estariam superadas e o governo escolhido atenderia aos anseios dos educadores.

¹⁸² Com a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, ficou estabelecido o direito legal de sindicalização dos servidores públicos, assim, a APP/Sindicato passou de “associação” para “sindicato”. A APP/sindicato foi criada em 1947 e, embora os professores pertençam à classe trabalhadora porque vivem do seu trabalho, naquela época, não puderam se organizar como “classista”, organizaram-se para reivindicar melhores condições de vida, uma vez que a legislação não permitia a organização sindical (GONÇALVES, 2007).

¹⁸³ A indicação de membros do PMDB para compor a chapa que concorreria à eleição para o mandato 2002, 2004 e 2005 significou dizer que não havia divergências fundamentais entre o governo e o sindicato (GONÇALVES, 2007, p. 110).

Requião se elegeu com o apoio de grande parte dos educadores, caracterizando cooptação do sindicato pelo governo, havendo, a partir de 2003, inúmeras negociações da diretoria da APP com representantes do governo. Os pontos principais debatidos foram o concurso público para professores e funcionários, o plano de carreira dos servidores da educação e a questão dos professores contratados pelo regime temporário do Processo Seletivo Simplificado (PSS).

No entanto, como o governo não se considerava representante dos interesses econômicos, as relações entre APP/Sindicato e Governo Estadual foram personalizadas e interpessoais, descaracterizando o caráter de classe entre capital e trabalho, tendendo ao particularismo, inclusive na eleição interna dos dirigentes da entidade.

Neste momento, um grupo estritamente ligado ao governo representando dois partidos políticos (PMDB e PC do B) tomou iniciativa de negociar os cargos para compor uma chapa para concorrer às eleições seguintes. As reivindicações desses partidos eram: dois membros do PC do B e três do PMDB. Foram cedidas apenas três vagas para as duas agremiações. Como o PC do B não aceitou, as três vagas ficaram para o PMDB. Moral da história: nesses três anos (2003, 2004 e 2005) os representantes do PMDB participaram da APP como prepostos do governo e da Secretaria da Educação (que eram do mesmo partido) até a última eleição do Sindicato, ocorrida em 2005 (GONÇALVES, 2007, p. 111).

Caracteriza-se, assim, que as relações entre o Sindicato e o governo não estavam pautadas no compromisso com a organização da classe trabalhadora em educação, mas nos interesses de um pequeno grupo, que pressionava pelas articulações realizadas pré-eleições, caracterizando uma relação harmônica entre sindicato, governo e burguesia.

O fato de haver membros do PMDB na direção da APP facilitou o controle das manifestações entre governo e sindicato e também a negociação com o PMDB e PC do B para composição de chapas à diretoria da entidade sindical. Neste sentido:

Não é possível entender a construção de uma contra-hegemonia sem compreender que o antagonismo está nas relações entre Capital e Trabalho! Pela mesma lógica, torna-se difícil perceber que a APP, em algum momento, tentou construir uma contra-hegemonia sem ter condições de identificar quem eram os verdadeiros representantes do capital (GONÇALVES, 2007, p. 151).

A contra hegemonia apresentada no discurso dos dirigentes da APP mostrava-se em direção ao candidato que, em tese, estava ao lado da classe trabalhadora. No jornal *30 de agosto*, de setembro de 2006, a manchete principal se intitulava “Luta de educadores independe de eleições”, ao divulgar que a APP/Sindicato promoveu um debate entre todos os candidatos ao governo do estado. Dos onze, apenas sete compareceram e, segundo o jornal, “o candidato mais esperado não estava presente”, referindo-se ao candidato à reeleição Roberto Requião, que enviou seus compromissos com a educação por escrito.

O debate sobre equiparação salarial esteve presente em todo processo eleitoral de 2006. Entre o dito e o feito, de acordo com o jornal *30 de agosto*, de dezembro de 2006, defendia a APP que foi em virtude da intervenção da categoria que os avanços obtidos na primeira gestão de Roberto Requião foram efetivados. Acrescentando:

Mais uma vez a intervenção da entidade no processo eleitoral foi decisiva e importante para a educação. O debate organizado pela APP-Sindicato, em agosto, fez com que a educação tivesse destaque nas plataformas da maioria das candidaturas ao governo do estado. No segundo turno, debatemos nossas reivindicações com os dois candidatos ao governo: Osmar Dias e Roberto Requião. Ambos comprometeram-se com as principais propostas (APP, 2006, p. 4).

Assim, o governador reeleito assumiu outros compromissos para a gestão 2007 a 2010. As formas com que se processaram os acontecimentos demonstravam que as antigas reivindicações entre sindicato e governo, apesar do clima hostil, foram acatadas.

O jornal *30 de agosto* cita como principais conquistas de 2006¹⁸⁴, “graças à reivindicação da categoria”, a Emenda Constitucional que ampliou os recursos do

¹⁸⁴Em 2006, várias leis foram aprovadas: Lei 14.992/06 – institui o Programa Estadual de Saúde Mental Preventiva para Professores da Rede Pública Estadual de Educação; Lei 15.000/06 – concede dispensa de parte da jornada de trabalho à servidora pública que seja mãe, esposa, companheira, tutora, curadora ou responsável por portador de deficiência; Lei 15.044 – reajusta a tabela de vencimentos do QPPE; Lei Nº 15.228 – institui a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia na grade curricular do ensino médio; Lei Nº 15.266/06 – abona a falta do dia 28 de março de 2006; Lei Nº 15.304/06 – trata da revogação do artigo único do art. 3º, da Lei 10.981, de 27/12/94, sobre mandato sindical e organização sindical; Lei Nº 15.308/06 – dispõe sobre a mudança de atividades do professor por motivo de doença, conhecida por readaptação; PEC (Proposta de Emenda Constitucional) – proposta pelo governo atende a uma antiga reivindicação da APP/Sindicato; Lei Nacional 11.301/06 – concede aposentadoria especial também para diretores e pedagogos. No último período tivemos a aprovação de várias leis de interesse da APP, entre elas: Lei Complementar 100/03 – garantiu avanços para os novos concursados com três ou mais anos de trabalho e a substituição para licença médica inferior a quinze dias; LC 101/03 – instituiu o cargo de 40 horas; LC 103/04 – instituiu o Plano de Carreira do Professor; LC 106/04 – regulariza itens do

estado para educação básica, em 2007, de 25% para 30% e a alteração da forma de cálculo dos limites da lei de responsabilidade fiscal.

Fizeram parte da pauta das negociações entre APP/Sindicato e governo para 2007:

- Redução do número de alunos por turma: segundo Ricardo Bezerra, já estava em andamento na SEED/ PR um grupo de trabalho para elaboração do projeto de redução de alunos por turma, compromisso assumido pelo governador em campanha.
- Cargo de 40 horas: solicitação do governo junto a Procuradoria Geral do Estado sobre a constitucionalidade da ampliação de jornada.
- Plano de carreira dos funcionários: compromisso assumido em campanha, que, se reeleito, retomaria o debate sobre o plano de carreira dos funcionários.
- PDE: compromisso do governo de alterações no projeto do PDE. Proposta final debatida entre SEED/PR e APP/Sindicato.
- Incorporação ao segundo cargo das aulas extraordinárias sem prejuízo ao cálculo previdenciário.
- Aposentadoria especial aos pedagogos e diretores e a implementação da Lei 11301/2006.
- Alteração do SAS.
- Prorrogação do Concurso de 2004 (JORNAL 30 DE AGOSTO, 2006).

Embora se configure um amplo leque de atividades realizadas pela APP/Sindicato, Gonçalves (2007) defende que essas conquistas não se voltavam para aprofundar a defesa de uma classe, organizada e com consciência de sua condição na sociedade mercadológica. Conclui que, ao invés da elevação político-ideológica moral das massas, o Sindicato acabou por assumir os acordos de cavalheiros, sem adentrar na “essência das contradições do capitalismo” (GONÇALVES, 2007, p. 165).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função dos seus interesses (VIEIRA PINTO, 1987).

Para compreender os sentidos da história brasileira e as condições de desenvolvimento e dominação burguesa, que agravaram a dependência financeira do país e acentuaram as desigualdades sociais, primeiramente, devemos levar em conta os períodos de colonização, de escravidão, dos grandes latifúndios e dos ciclos econômicos decorrentes de interesses de dominação. Por este prisma, podemos afirmar que o resgate do déficit econômico, social e cultural nunca foi devidamente feito na história de nosso país.

Herdamos uma sociedade baseada na dualidade de classes, com extremas desigualdades na distribuição de renda e nos benefícios sociais. Um país imerso em contradições, de manipulações políticas e de relações autoritárias em que “[...] a ditadura de classes, sem máscaras, foi substituída por uma ditadura de classe eficiente e dissimulada” (FERNANDES, 1978, p. 46). Trata-se, portanto, de uma aparente mudança de cenário, já que as contradições não se encerraram com a passagem de governos ditadores para os ditos “democráticos” e nem com a passagem de governos neoliberais para os ditos “de esquerda”.

Desse modo, para o capital torna-se necessário que a educação reproduza a sociedade na qual está inserida, visto que, apesar de resistir, se constituiu como setor estratégico para atender às necessidades do capital. Para entender a dinâmica do desenvolvimento da educação brasileira e paranaense, entre os anos de 1960 e 2010, analisamos as transformações educacionais à luz da constituição histórica do modo de produção capitalista.

Podemos afirmar que, na primeira seção desta pesquisa, conforme objetivo proposto, a política educacional do período compreendido entre 1964 e 1985 consistiu em instrumento de racionalidade tecnocrática com enfoque na concepção tecnicista, sendo implementada de acordo com as recomendações da Aliança para o Progresso. O sistema educativo esteve sujeito aos condicionantes sociais, ou seja,

houve o predomínio das transformações operadas por meio do capitalismo para o mundo do trabalho e para a educação.

Neste sentido, a passagem do regime militar para o regime democrático, em meados da década de 1980, foi um acontecimento de complexas dimensões. Esperavam-se, além das mudanças das normas políticas, o combate às desigualdades sociais e a instauração plena da democracia. Entretanto os rumos seguidos pelos governos civis começaram a desfazer a ilusão de alcançarem as mudanças sociais e os objetivos nacionais apenas por meio de alterações políticas, sem tocar nas relações de propriedade.

O “discurso” de construção de uma sociedade democrática e de democratização por meio da educação serviu de bandeira para alcançar a justiça social, entretanto não passou de golpe retórico para justificar a transferência de incomensuráveis somas de recursos públicos para a iniciativa privada, além de consolidar a estratificação social educacional. Concordamos com Fernandes (1991) quando assevera que a democracia pretendida no Brasil não foi completa, visto que não possibilitou a igualdade plena entre os cidadãos. Teve como viés a liberdade ilusória, que manteve nosso país acorrentado na posição de periferia do capitalismo mundial, perpetuando a violência, a péssima distribuição de renda, o latifúndio e a exclusão social.

Na segunda seção, ao analisar as novas faces de atuação do Estado capitalista na década de 1990, encontramos um ponto de chegada de um processo em curso, caracterizado como neoliberal. Um caminho globalizado, imbuído de forte consenso, que promoveu a terceira via. A este caminho atribuiu-se a solução para os problemas sociais e econômicos, que aplainou, em grande medida, o conflito ideológico entre esquerda e direita.

A teoria liberal se apresentou, na década de 1990, segundo Dias (2006, p. 24) “[...] como o canto da sereia”. E acrescenta:

Na sociedade capitalista, constituída por contradições, os antagonismos jamais poderão ser suprimidos, nem poderiam sê-lo, porque eles são constituídos do próprio real. O chamado Estado democrático é a imposição de uma visão de mundo, de um projeto total classista, é a expressão dos antagonismos sociais presentes na institucionalização burguesa (DIAS, 2006, p. 25).

As políticas caracterizadas de neoliberais tiveram início no Brasil na gestão do presidente Collor de Mello, posteriormente expandidas por Fernando Henrique Cardoso. Caracterizadas por Lespaurin (1999) como políticas de “desmonte da nação”, visto que o país adentrou na dependência da circulação de capitais especulativos do exterior e no mercado internacional. Este fato afetou profundamente o Estado e acentuou a exclusão social, enfim “[...] um desastre para as massas trabalhadoras” (NETTO, 1999, p. 75).

Na educação, o período contou com grande apoio do discurso midiático, que, contraditoriamente, alardeava a universalização da educação e a qualidade da escola pública. Porém foi nesta década que se aprofundou o processo de sucateamento da educação, com mudanças estruturais significativas na política educacional brasileira. Afirma Neves (1999, p. 134) que “[...] nunca, no Brasil, o Estado interveio tão rápida e organicamente na formação de um novo tipo de trabalhador e de homem, utilizando-se para isso da aparelhagem escolar e dos meios educacionais”.

Aconteceram mudanças abrangentes em todo o sistema educacional, do conteúdo curricular à forma da gestão do sistema, utilizadas como estratégia ideológica para o “[...] emprego de mecanismos de busca do consenso” (NEVES, 1999, p. 135). Decorrentes destas mudanças estruturais, novas teorias pedagógicas começaram a ser gestadas. Tais teorias não faziam a defesa da coletividade, muito menos do ensino de qualidade, estavam a serviço da burguesia e da formação de um novo trabalhador.

O estado do Paraná, na década de 1990, seguiu “à risca” o projeto nacional de desmonte e sucateamento da educação. Jaime Lerner governou o estado por dois mandatos consecutivos (1994 a 2002), debilitou-o, legitimando as políticas de privatização e com sucessivos cortes na área social, levando ao extremo os efeitos dessa conjuntura político-econômica, ou seja, recessão, inflação, crise fiscal e Estado mínimo.

Até o ano de 2002, as forças de esquerda enfrentaram grandes desafios. Os partidos de oposição representavam a única via de mudanças desejadas pela sociedade que estava insatisfeita com os rumos da política brasileira. O Partido dos Trabalhadores (PT), por manter forte ligação com os movimentos populares, fez chegar sua mensagem de promessas de mudanças ao conjunto da população.

Nessa ordem, a terceira seção nos mostrou que, com a esquerda no governo, o PT se tornou a esquerda governante, e os desafios se tornaram outros. Na passagem para o século XXI, o Partido dos Trabalhadores, no discurso político, apontou mudanças pela via do governo democrático-popular, com isso, a grande massa de trabalhadores, na utopia de constituir-se enquanto sujeito político, elegeu o candidato, que incorporou parte das reivindicações, “[...] dos de baixo” (OLIVEIRA, 2010, p. 13).

Entendemos que a vitória do PT, nas eleições presidenciais de 2002, não correspondeu ao rompimento com o projeto de modernização no Brasil e as mudanças preconizadas pela sociedade não aconteceram. Boron (2010) defende que a esquerda no governo expressou, entre outros fatores, as poderosas forças de mercado e consolidou uma correlação de forças tão desfavorável para Brasília que até as boas intenções do presidente foram condenadas a não transcender do plano enunciativo. Além disto, a missão de Lula foi muito complexa, porque a famosa destruição criadora do capital já estava acontecendo.

Nesse período, no tocante ao estado do Paraná, com o candidato a governador Roberto Requião, constatamos o mesmo discurso de transformação e mudanças, porém acrescido da promessa de Campanha em promover a reestruturação da escola pública, por meio da reimplantação da Pedagogia Histórico-Crítica como orientação pedagógica oficial do estado. Iniciativa que constituiu-se em “carta-na-manga” do grupo político pró-Requião, como cooptação de votos entre os educadores.

Não podemos, de forma alguma, desconsiderar que o período das duas gestões consecutivas de Roberto Requião se diferenciou em diversos aspectos dos pressupostos educacionais pós-modernos. De um modo geral, a equipe da SEED/PR preocupou-se com a recuperação dos conteúdos, com a retomada dos conhecimentos científicos e com a formação teórica, antes esvaziada, aos docentes. Com tais ações, a estabilidade dos trabalhadores em educação foi assegurada não só pelas regras do jogo, como por diminuir a possibilidade de contestações e dissidências políticas.

Grande parte das ações efetuadas contribuiu com avanços na área social e, teoricamente, retomou certos princípios de base marxista que faziam análise crítica da sociedade capitalista. Possibilitou críticas ao sucateamento da escola pública e à superficialidade dos conteúdos escolares. Além disto, acordos pré-eleitorais, tendo o

PDE como exemplo, firmados com a APP, foram cumpridos no decorrer da gestão, porém sob o controle e a direção do governo.

Acreditamos que as ações econômicas políticas e sociais especificadas na seção três, tanto na esfera federal quanto estadual, justificam que a burguesia brasileira, no afã de defender e representar seus interesses de classes na sociedade atual e em substituição aos mecanismos baseados preponderantemente na força, criou novas estratégias de convencimento, as quais foram sendo implementadas para obter consenso a respeito do projeto de sociedade burguês.

Retomando a história da educação no que se refere à política educacional no período pesquisado, Saviani (2012b) defende que, do final da ditadura até os dias atuais, ela se apresenta com características condensadas na seguinte equação: Filantropia, Protelação, Fragmentação e Improvisação. E explica:

a- Filantropia: ação do Estado em consonância com a ideia do Estado mínimo, que se traduz na tendência de considerar que a educação é um problema de toda a sociedade, não propriamente do Estado e nem do governo. O princípio da Constituição que estabelece a educação como um dever do Estado e um direito de todos é figurado, visto que se adota o contrário, dever de todos e direito do Estado.

b- Protelação: consiste no adiamento constante de enfrentamento dos problemas. Saviani toma como exemplo os artigos fixados na Constituição para eliminação do analfabetismo. A meta de dez anos foi fixada em 1993 pela Conferência de Educação para Todos, que, no caso, seria até 2003. O plano decenal, calcado nessas metas, fixou o FUNDEF de 1996 a 2006. Em 2007, o FUNDEB estabeleceu 14 anos para a erradicação do analfabetismo, protelando até 2021, e, por último, tem-se o PDE que fixou a erradicação do analfabetismo até 2022.

c- Fragmentação: presença de inúmeras medidas que se sucedem e se justapõem, perpetuando a frase do Manifesto de 1932 que justificava que todos os nossos esforços sem uma unidade de Plano e sem espírito de continuidade não lograram ainda criar um sistema de organização escolar a altura do país.

d- Improvisação: para cada ponto que se levanta como importante para a educação, logo se busca criar uma Emenda Constitucional, uma lei, um decreto ou uma portaria, mas sem atentar para sua efetiva necessidade ou sua justaposição com outras medidas correlatas de efeitos equivalentes.

Em síntese, “[...] poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZAROS, 2007, p. 196), assim, a educação revelou-se como instrumento de reprodução da estrutura da sociedade de classes e esteve atrelada à forma como a sociedade se organizou entre os anos de 1960 e 2010.

De caráter burguês, utilizou-se de temas como democracia, participação e valorização humana para adaptar a educação pública aos interesses e à ideologia dominante, a educação passou por ajustes, com objetivo de “[...] corrigir algum detalhe defeituoso na ordem estabelecida, de forma a manter intacta as determinações estruturais da sociedade” (MÉSZAROS, 2007, p. 196). Neste sentido, as pedagogias contra-hegemônicas buscaram apontar o caminho de uma educação crítica e transformadora, no entanto, não tiveram força suficiente para se impor à estrutura de dominação que caracteriza a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Lúcio Flávio de. De JK a FHC: Apontamentos para análises das lutas sociais no Brasil contemporâneo. In: OURIQUES, Nildo Domingos; RAMPINELLI, Waldir José (Orgs.). **No fio da navalha: Crítica das reformas neoliberais de FHC**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1997. p. 39-64.

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. Trad. Alexandre Barbosa; Bruno Costa. **Revista Novos Estudos**, v. 33, n. 7, 2011.

ANDRADE, Arnon, A. M. A Constituinte sob custódia. **Revista Educação em Questão**, Natal: Distribuição ed. Universitária: Cortez, ano I, n. 1, p. 9-13, 1987.

ANTUNES, Lucas Massimo Souza. **A implantação das reformas neoliberais no Brasil na década de 1990**: a produção das revistas “Economia e Sociedade” e “Dados” em debate. 2013. 247 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, Campinas, SP, 2012.

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

_____. **Uma esquerda fora do lugar**: o governo Lula e os descaminhos do PT. Campinas, SP: Armazém do Ipê: Autores Associados, 2006.

APP-SINDICATO. Osmar e Requião apresentam propostas. Gestão, independência, democracia e luta. **Jornal 30 de agosto**. Curitiba, Ano XVI, edição 121, outubro de 2006.

ARAGÃO, Murillo. **Grupos de pressão no Congresso nacional**: como a sociedade pode defender licitamente seus direitos no poder legislativo. São Paulo: Maltese, 1994.

ARAÚJO, Fernando. **Instrução para os delegados do Conselho Geral provisório. As diferentes questões: Karl Marx**. 2008. Disponível ><http://www.marxistas.org/portugueses/Marx/instruções>. Acesso em dezembro, 2013.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Introdução às Diretrizes Curriculares Estaduais. In: PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Rede Estadual Pública de Ensino**. Curitiba: SEED, 2003.

ARIAS, Valéria. **A construção política do Plano de Educação Estadual do Paraná na gestão 2003-2006**: controvérsias acerca do processo democrático no espectro do Estado contemporâneo. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

BACZINSKI, Alexandra; PITON, Ivânia; TURMENA, Leandro. Os caminhos e descaminhos da prática docente: uma análise da pedagogia histórico-crítica e das diretrizes curriculares no estado do Paraná. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, set. 2008.

_____. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública de ensino no estado do Paraná (1983-1994)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. A pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná: continuidades e rupturas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina; BATISTA, Eraldo Leme (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 37-58.

BAGGIO, Fernanda Fernandes Striker. **Movimento de participação popular na Constituinte**. Curitiba: Gráfica Popular: CEFÚRIA, 2006. (Série: Memórias das lutas populares no Paraná).

BARBOSA, Nelson. Dez anos de política econômica. In: SADER, Eder (Org.). **Lula e Dilma: Dez anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso, 2013. p. 69-102.

BENEVIDES, Maria Vitória. A Constituinte e os impasses da nova república. In: KANDIR, Antonio; SANDRONI, Paulo (Orgs.). **Constituinte, economia e política da nova república**. São Paulo: Cortez: EDUC, 1986. p. 83-104

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

BITTAR, Marisa. História da educação marxismo em duas trajetórias intelectuais do século XX: Brian Simon e Mario Alighiero Manacorda. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, n. 49, p. 7-18, mar. 2013.

BORON, Atílio. **O socialismo do século XXI**. Há vida após o neoliberalismo? Trad. Fabiane Silveira. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BOSI, Antonio; REIS, Luiz Fernando. Banco mundial, governo Lula, governo Requião e a reforma universitária: uma análise comparativa. In: FIGUEIREDO, Irene; ZANARDINI, Mônica; DEITOS, Roberto (Orgs.). **Educação, estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel, PR: Edunioste, 2008.

BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Tradução de Álvaro Cabral e Eduardo Alves. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. Discurso do Senador Fernando Henrique Cardoso. Presidente eleito da República. **Diário do Congresso Nacional** (Seção II). Brasília, DF, dez. 1994. p. 9185-9197.

BRASÍLIA. Congresso Nacional. Senado Federal. Regimento interno. **Resolução n. 93**, de 1995. Brasília, DF: Senado Federal, 1995.

_____. Congresso Nacional. **Regimento Interno da Câmara dos Deputados**. Resolução, nº 23, de 1998. Brasília, DF: Coordenação de Publicações, 1998.

_____. **Discurso de posse do Presidente Luís Inácio Lula da Silva**. Brasília, DF, 1º de janeiro de 2003.

BRESSER, Pereira. Democracia, estado social e reforma gerencial. In: IV FÓRUM DA REFORMA SOCIAL, Rio de Janeiro, 2007.

BRUNELLO, Leandro. **Repressão política durante o regime militar no Paraná: o caso da operação Marumbi nas terras das Araucárias**. Maringá, PR: EDUEM, 2009.

CARDOSO, Fernando Henrique. O presidente segundo o sociólogo. In: **Entrevista de Fernando Henrique Cardoso a Roberto Pompeu de Toledo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CARDOSO, Janice. **A política de educação profissional no Paraná no período de 2003 a 2010**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, PR, 2011.

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

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CASTANHO, Sérgio. **Teoria da História e História da Educação: por uma história cultural não culturalista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

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

CHAUÍ, Marilena. A nova república: democracia ou autoritarismo verde amarelo? In: KANDIR, Antonio; SANDRONI, Paulo (Org.). **Constituinte, economia e política da nova república**. São Paulo: Cortez: EDUC, 1986.p. 63-82.

COGGIOLA, Osvaldo. **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997.

_____. A grande maioria da esquerda foi comprada, aderiu ou fez negócio. Entrevista realizada pela **Revista Viés**, em 17-04-2012. 2012. Disponível em: <www.Revistaviés.com/entrevistas/2012>. Acesso em: jan. 2014.

COGO, Rodrigo. Medidas de exceção como instrumento de governabilidade: Breve análise da realidade constitucional brasileira. **Revista Âmbito Jurídico**, março de 2011. Disponível em: <<http://www.ambitojuridico.com.br>>. Acesso em: fev. 2013.

COMPARATO, Fábio; BENEVIDES, Maria Victória. A constituinte e os impasses a nova república. In: KANDIR, Antonio; SANDRONI, Paulo (Orgs.). **Constituinte, economia e política da nova república**. São Paulo: Cortez, 1986. p. 83-104.

COMPARATO, Fábio Konder. E agora Brasil? **Folha de São Paulo**, coluna Opinião, de 03-10-1988, p.12. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/Fabiocomparato>>. Acesso em: outubro 2012.

CORREIA, Villas Boas. O Brasil está órfão. **O Estado de São Paulo**, de 23 de abril de 1985. In: CARNEIRO, Ribas. **História da república brasileira**. São Paulo: Brasil 21, 2004.

COSTA, Antônio Luiz. A mãe do neoliberalismo. **Carta na escola**, São Paulo: Ed. 739, Periódicos: Ministério da Educação/ FNDE, maio 2013.

COSTA, Sandra Batista. **Da Silva & Silva: duas trajetórias políticas, duas persona**: o emprego de dêixis de primeira pessoa em discurso de palanque. Tese (Doutorado em Linguística) – a Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, SP, 2011.

CRUZ, Márcio; NAKABASHI, Luciano; ZIMMERMAN, Beatriz. Evolução do emprego e renda na economia brasileira e paranaense: 2003-2007. **Revista Economia e Tecnologia**, Ano 3, v. 10, jul./set. 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

_____; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

_____. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. de 2002.

DAMASCENO, Alberto. Do popular a escola pública à escola pública popular. In: DAMASCENO, Alberto et.al. **A educação como ato político partidário**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 234-246.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Política brasileira**: embate de projetos hegemônicos. São Paulo: Instituto José Luiz e Rosa Sunderman, 2006. (Série Polêmicas).

DINIZ, Eli; BOSCHI, Renato. **Empresariado nacional e estado no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

_____. **A difícil rota do desenvolvimento: empresários e a agenda neoliberal.** Belo Horizonte: UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para educação superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, 2002. p. 234-252

DREIFUSS, René. **O jogo da direita.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

DUARTE, Newton. **A individualidade de si para si: contribuição a uma teoria histórico social da formação do indivíduo.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”.** Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 37- 58.

DUTRA, Olívio de Oliveira. Bases e diretrizes para um plano de educação nacional popular (Apresentação). In: DAMASCENO, Alberto (Org.). **A educação como ato político partidário.** 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1989. p. 7-15.

FANK, Elisane. **A construção das diretrizes curriculares para o ensino médio do estado do Paraná (gestão 2003-2006): avanços e limites da política educacional nas contradições do estado contemporâneo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2007.

FARIA, Enéas; SEBASTIANI, Sylvio. **Governadores do Paraná: a história por quem construiu a história.** Curitiba, SISTANI, 1997.

FARIA, Glauco. **O governo Lula e o novo papel do Estado brasileiro.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

FERNANDES, Florestan. **“Apontamentos sobre a “Teoria do autoritarismo”.** São Paulo: HUCITEC, 1979.

_____. **O que é revolução?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Que tipo de república?** 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986a

_____. **Nova república?** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986b.

_____. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **A transição prolongada: o período pós-constitucional.** São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **O PT em movimento.** Contribuição ao I Congresso do Partido dos Trabalhadores. São Paulo: Autores Associados, 1991.

_____. **Pensamento e ação. O PT e os rumos do socialismo.** 2. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA, Amarílio Júnior; BITTAR, Marisa. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985).** São Paulo: Pulsar, 2006.

FERREIRA, Amarílio Júnior. A influência do marxismo na pesquisa em educação brasileira. **Revista HISTEDBR**, n. 49, p. 35-49, Campinas, SP, março de 2013.

FIORI, José Luís. **60 lições dos 90:** uma década de neoliberalismo. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FREIRE, Paulo. O partido como educador-educando. In: DAMASCENO, Alberto (Org.). **A educação como ato político partidário.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 16-19.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Jânio. **Sem medo de ser feliz.** Cenas de Campanha. In: SINGER, André (Org.). São Paulo: Scritta, 1990. p. 8-10.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Lições do ato de orientar e examinar dissertações e teses. In: BIANCHETTI, Lucídio (Org.) **Trama & textos:** leitura crítica, escrita criativa. Passo Fundo, RS: Plexus, 1997. p. 181-198.

_____. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. **Sísisfo.** Revista de Ciência e Educação, p. 129-136, fev. 2009.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação.** Conferência de Abertura da ANPED-2010. v. 16, n. 46. jan. a abr. 2011.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, SP, v. 26, n. 92, 2005, p. 1087- 1113.

GADOTTI, Moacir. **Escola vivida, escola projetada.** São Paulo: Papyrus, 1990.

_____. **Escola cidadã:** uma aula sobre autonomia da escola. São Paulo: Cortez, 1992.

GARCIA, Marco Aurélio. Dez anos de política externa. In: SADER, Emir (Org.) **Dez anos de governos pós-neoliberais no Brasil:** Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso. 2013. p. 53-68.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação profissional integrada ao Ensino Médio no Paraná: avanços e desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIGLIOLI, Eduardo; PINHEIRO, Alba; OLIVEIRA, André. Diretrizes curriculares no estado do Paraná: da pedagogia histórico-crítica às teorias críticas. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MARXISTA. MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, Florianópolis, UFCS, 2011.

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. **Movimento operário e Estado: a APP sindicato** – A organização e as lutas dos trabalhadores na educação da rede pública estadual do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

GUHUR, Dominique Michéle; SILVA, Irizelda Martins de Souza. As políticas sociais neoliberais no quadro de mundialização do capital: um “movimento em busca dos anéis sacrificados no passado para salvar os dedos”. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, n. 35, p. 76-95, set. 2009.

HOBBSBAWN, Eric. **A era do capital: 1848-1875**. 14. ed. Trad. Luciano Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **A era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991**. 2. ed. Trad. Ricardo Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HORA, Dinair Leal. **A modernização falaciosa: contornos políticos da educação no Brasil (1989 - 1994)**. 247p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1996.

HORTA, José Silvério Baía. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento no Brasil: uma contribuição à história da educação brasileira no período de 1930-1970**. São Paulo: Cortez, 1982.

HOTZ, Celso. **A política educacional paranaense no Governo Ney Braga (1979-1982)**. Monografia. (Especialização em História da Educação Brasileira) – UNIOESTE, Cascavel, PR, 2005.

_____. **Estado e política educacional no Brasil (1979 a 1989)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná– UNIOESTE, Cascavel, PR, 2008.

INGRAO, Pietro. **As massas e o poder**. Trad. Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão excludente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José C. et al. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR. 2004. p. 77-98.

KUIAVA, José. **Os bárbaros estão chegando**: o processo de democratização do governo Richa, no Paraná. 265 p. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1993.

LAMOUNIER, Bolívar. **Partidos e utopias**: o Brasil no limiar dos anos 90. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Depois da transição: Democracia e eleições no governo Collor**. São Paulo: Loyola, 1991.

LEMOS, Renato. Poder Judiciário e poder militar (1964-69). In: CASTRO, Celso; IZECKSOHN, Vítor; KRAAY, Hendrik (Orgs.). **Nova história militar**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 409-438.

LENIN, Vladimir. **As três fontes**: carta a um camarada. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

LESBAUPIN, Ivo. O desmonte do país (Apresentação). In: _____ (Org.). **O desmonte da nação. Balanço do governo FHC**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990. (Coleção Educar).

LIMA, Antonio Bosco de; SANTI, Ana Paula. **As políticas curriculares do estado do Paraná: entre a centralização e a desconcentração**. In: LIMA, Antonio Bosco de et. al. (Org.). Cascavel, PR: Gráfica Universitária, EDUNIOESTE, 2004. p. 119-145.

LIMA, Rodrigo Bedin. **Plano Trienal e Celso Furtado**: Fazendo história do pensamento econômico brasileiro. 2008. 72 p. Monografia (Especialização em Ciências Econômicas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

LINS, Ana Maria Moura. **A burguesia sem disfarces: a defesa da ignorância versus as lições do capital**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1992.

LOMBARDI, Claudinei José. História, educação e transformação. In: LOMBARDI, Claudinei José; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **História, educação e transformação**: tendências e perspectivas para educação pública no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 9-34.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MANTEGA, Guido. Pactos sociais e hegemonia na nova república. In: KANDIR, Antonio; SANDRONI, Paulo (Orgs.). **Constituinte, economia e política da nova república**. São Paulo: Cortez: EDUC, 1986. p. 24-43.

MARTINS, Rosilda Baron. **Escola cidadã no Paraná**: análise dos avanços e retrocessos. 337 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, SP, 1997.

MATTEI, Lauro. **Desenvolvimento brasileiro no século XXI**: Crescimento econômico, distribuição de renda e destruição do meio ambiente. ENCONTRO BRASILEIRO DA ASSOCIAÇÃO KEYNESIANA BRASILEIRA, Rio de Janeiro, 2011. p. 32-47.

MATTOSO, Jorge. Produção e emprego: renascer das cinzas. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O desmonte da nação. Balanço do governo FHC**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 115- 132.

MARX, Karl. **Para crítica da economia política**. Tradução: Edgard Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

MELLO, Pedro Collor. **Passando a limpo**: a trajetória de um farsante. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

MELO, Adriana Almeida. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 69- 82.

MESQUITA, Rui; OLIVEIRA, Gustavo; NERY, Rodrigo. **Análise da carta ao povo brasileiro de 2002**. CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, UFPE, Recife PE, junho de 2007.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: O socialismo no século XXI. Tradução Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, Reginaldo Correa. **Neoliberalismo**: de onde vem, pra onde vai? São Paulo: SENAC, 2001. (Série Ponto Futuro).

MOREIRA, Antônio Flávio. Algumas reflexões sobre a escola e o conhecimento escolar. In: PARANÁ. SEED, SUED. **Reformulação curricular no Estado do Paraná** – Um trabalho coletivo. Curitiba: CETEPAR, 2005.

MOVIMENTO ESTUDANTIL REVOLUCIONÁRIO DO PARANÁ: MEPR. Disponível em: <www.mepr.org.br>. Acesso em: outubro. 2012.

NADAL, Beatriz Gomes. A gestão do trabalho pedagógico no contexto das políticas paranaenses. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, Curitiba, 2008. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere2008/pdf>. Acesso em: dez. 2013.

NAGEL, Lízia Helena. O estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, Francis Mari (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2001.

_____. Realidade educativa: transformações desejadas e modernizações implantadas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **História, educação e transformação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 59-86.

NAZZARI, Rosana Kátia. **Socialização política e construção da cidadania no Paraná**. 2. ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2002.

NEBRA, Amália Perez; RODRIGUÊS, Cecília de Castro. **A mudança da imagem do presidente Lula nas campanhas eleitorais à Presidência da República**. Revista Conexão, Comunicação e Cultura. Vol. 6, n. 12. Caxias do Sul, RS, 2007.

NETTO, Paulo. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O desmonte da nação. Balanço do governo FHC**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 75-90.

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

_____. **Brasil 2000: a nova divisão do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Educação e política no Brasil de hoje**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-40.

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

OLIVEIRA, Adriano de. O lulismo e suas manifestações no eleitorado. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 115-138, jan.-jun. 2011.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. As políticas educacionais do governo Lula: permanências e rupturas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 25, n. 2, p. 197-210. Maio. 2009.

OLIVEIRA, Roberto. **O silêncio dos vencedores: Genealogia, classe dominante e estado no Paraná**. Curitiba: Moinho do Verbo. 2007.

ORSO, Paulino José. As possibilidades e os limites da educação. In: ORSO, Paulino José; LERNER, Fidel; BARSOTTI, Paulo (Orgs.). **A comuna de Paris de 1871: história e atualidade**. São Paulo: Ícone, 2002. p. 89-102.

_____. A reforma universitária dos anos de 1960. In: ORSO, Paulino José (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a. p. 63-86.

_____. Neoliberalismo: Equívocos e consequências. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Liberalismo, educação e debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b. p. 163-184.

_____. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO, Paulino, José; GONÇALVES, Sebastião, Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Orgs.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 49-64.

_____. A qualidade da educação e os PDEs. **Revista Espaço Acadêmico**, ano XI. Publicação em 14-08-2010. Disponível em: <<http://espacoacademico.wordpress.com>>. Acesso em: julho. 2013.

_____. O desafio da formação do educador na perspectiva do marxismo. **Revista HISTEDBR on-line**, edição especial, Campinas, SP, p. 58-73, abr. 2011. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revistas/edicoes>. Acesso em: set. 2012.

_____. Educação, história, possibilidades e os limites. **Revista Germinal. Educação e marxismo em debate**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 46-57, 2012.

OURIQUES, Nildo Domingues. Plano real: estabilização monetária e estratégia recolonizadora. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). **A crise brasileira e o governo FHC**. São Paulo: Xamã, 1997. p. 123-145.

PAIVA, Gabriel; REIS, Luiz Fernando. Uma análise das despesas com manutenção e desenvolvimento da educação superior no governo Requião (2003-2006). **Revista da Educação: Educere et Educare**, v. 5, n. 10, 2010.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Projeto Político Pedagógico**: resgate do compromisso político na ação pedagógica. Curitiba: SEED, 1983.

_____. **Escola comprometida com a melhoria da qualidade do ensino**. Discurso da secretaria Gilda/ síntese dos trabalhos da SEED/PR. Curitiba: SEED, 1984.

_____. Decreto n. 3070. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 12. Maio. 1986, p. 1-6.

_____. **Reorganização da escola pública**: propostas preliminares de trabalho. Curitiba, SEED/DEPG, 1987.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Uma educação para a modernidade**: propostas de ações governamentais para o ensino no Paraná. Curitiba: SEED, 1991.

_____. **PQE. Qualidade no ensino público no Paraná**. Curitiba: SEED, 1992.

_____. Diretrizes orçamentárias do Estado para o exercício financeiro de 1995. **Diário Oficial do Paraná**. Curitiba, 1995. p. 3-5.

_____. **Discurso de posse do Governador Roberto Requião**, pronunciado na Assembleia Legislativa do Paraná, em 1º de janeiro de 2003. 2003 a. Disponível em: <www.pr.gov.br>. Acesso em: 09 de abr. 2013.

_____. **Introdução às diretrizes curriculares estaduais**. Secretaria do Estado e Educação. Curitiba: SEED, 2003b.

_____. **Resolução nº 2007**, de 21 de julho de 2005. Dispõe sobre a formação de professores para a rede pública do estado do Paraná. Curitiba: SEED, 2005.

_____. **Orientações para a organização da semana pedagógica 2007**: estudos para a organização e elaboração do plano de trabalho docente. Curitiba: SEED, 2007a.

_____. **Orientações para a organização da semana pedagógica/julho de 2007**: estudos para a organização e elaboração do Plano de Trabalho Docente. Curitiba: SEED, 2007b.

_____. **Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual**: Documento Síntese. 2007c. Disponível em: <http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/documento_sintese.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2013.

_____. **Orientações para organização da semana pedagógica/fevereiro de 2008**: estudos para a organização e elaboração do Plano de Ação da escola. Curitiba: SEED, 2008a.

_____. **Orientações para a organização da semana pedagógica: julho de 2008**. Curitiba: SEED, 2008b.

_____. **Os desafios educacionais contemporâneos e os conteúdos escolares**: reflexos na organização da proposta curricular e a especificidade da escola pública. Curitiba: CGE/SEED, 2008c.

_____. **Programa de desenvolvimento educacional**. Curitiba, 2008d. Disponível em: <www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/.../Documentogeral3.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2013.

_____. **Resolução nº 2328, de 02 de junho de 2008**. Dispõe sobre a pontuação dos eventos de formação e/ou qualificação profissional e produção do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 2008e.

_____. Secretaria do Estado da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Ações educacionais da SEED**. Educação profissional. Curitiba: SEED, 2009.

_____. **Orientações para a organização da semana pedagógica/fevereiro de 2009:** estudos para discussão sobre concepção de currículo e organização da prática pedagógica. Curitiba: SEED, 2009a.

_____. **Orientações para a organização da semana pedagógica/julho de 2009:** estudos para discussão sobre concepção de ensino-aprendizagem e a organização da prática pedagógica. Curitiba: SEED, 2009b.

_____. **Orientações para a organização da semana pedagógica: fevereiro de 2010.** Curitiba: SEED, 2010.

_____. **Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE:** Seminário Integrador. Curitiba: SEED, 2011.

_____. **Princípios da política educacional da SEED.** 2012. Disponível em: <<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

PASSOS, Carmen Lúcia. Constituinte: processo que envolve a participação popular? **Revista Educação em Questão:** Educação e Constituinte, Natal: Universitária, ano I, n. 1, 1987.

PAULANI, Leda Maria. **Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico.** São Paulo: Boitempo, 2006.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. As licenciaturas e as políticas educacionais para a Formação docente. **Educação & Sociedade** – Formação de profissionais da educação: políticas e tendências, ed. especial. ano 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PITON, Ivania Marini. **Política educacional e movimento sindical docente:** reformas educativas e conflitos docentes na educação básica. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, SP, 2004.

POCHMANN, Márcio. Políticas públicas e situação social na primeira década do século XXI. In: SADER, Eder (Org.). **Lula e Dilma:** Dez anos de governos pós-neoliberais no Brasil. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso, 2013. p. 145-156.

POMAR, Wladimir. **Quase lá. Lula, o susto das elites.** São Paulo: Brasil Urgente, 1990.

POMPEU, Ana Lúcia. **Do palanque à lei:** Legislação para educação básica no governo Lula. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, DF, 2009.

POSSI, Ester Hinterlang. **Programa de Desenvolvimento Educacional PDE/PR (2007-2009):** Um estudo sobre as transformações e permanências. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.

REIS, Luiz Fernando. Políticas do governo Requião para as universidades paranaenses: um balanço preliminar. Revista de educação **Educere et Educare**. Vol.1, nº1, Cascavel: Edunioeste, 2006. p. 311- 315.

RESENDE, Daiane Carnelo. **Elementos decisivos na construção da posição e prática política de Roberto Requião de Mello e Silva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

RIBEIRO, Leandro Silva. **Os ciclos desenvolvimentistas brasileiros (1930-2010): do nacional desenvolvimentismo ao novo desenvolvimentismo**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, Campinas, SP, 2013.

ROCHA, Vanessa. **Tempos de superação para educação paranaense? Uma leitura do discurso oficial a partir dos documentos orientadores das semanas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2011.

RODRIGUES, Célia de Castro; NEBRA, Amália Raquel. Conexão: Comunicação e cultura. **UCS**, Caxias do Sul, v. 6, n. 12, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ucr.br/revistas>>. Acesso em: novembro, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1970)**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ROSSI, Waldemar; GERAB, Willian Jorge. **Para entender os sindicatos no Brasil: uma visão classista**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo, uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SADER, Eder. A nova retórica da nova república. In: KANDIR, Antonio; SANDRONI, Paulo (Orgs.). **Constituinte, economia e política na nova república**. São Paulo: Cortez: EDUC, 1986. p. 51- 62.

SADER, Emir. **Que Brasil é este? Dilemas nacionais no século XXI**. 4. ed. São Paulo: Atual, 1999.

_____. O necessário, o possível e o impossível. In: SADER, Emir (Org.). **Lula e Dilma: dez anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso, 2013. p. 9 - 30.

SALDANHA, Leticia de Luca. Avanços e contradições da política de educação profissional integrada no Paraná. (2003-2010). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2010.

SALLUM, Brasília Júnior. **Labirintos: dos generais à nova república**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. A crise do governo Lula e o déficit de democracia no Brasil. In: BRESSER, Pereira (org.). **A economia brasileira na encruzilhada**. São Paulo: FGV, 2006.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995-2002)**. Cascavel, PR: IgoI, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: problemas. **Revista Educação&Sociedade**, ano I, n. 1, São Paulo: Cortez, 1978.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação. 35. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, abr. 2007.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. **PDE– Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 197- 223.

_____. Marxismo, Educação e pedagogia In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59- 81.

_____. **A política educacional brasileira após a ditadura militar até os dias atuais**. Palestra VIII Seminário de educação- HISTEDBR-Unicamp. Disponível em: www.youtube.com/watch. Publicado em 30-02-2012b.

_____. **Aberturas para história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida Otto; CAMPOS Roselane; GARCIA, Rosalba. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427 - 446. dez. 2005.

_____. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudo de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Ângela Mara de Barros. **Políticas para a educação**: análise e apontamentos. Maringá: EDUEM, 2011.

SILVA, Hélio. **Os governos militares. História da república brasileira**. 3. ed. São Paulo: Brasil 21, 2004a.

_____. **História da república brasileira: o governo Geisel (1975-1978)**. 3. ed. São Paulo: Três: Brasil 21, 2004b.

_____. **O governo Geisel: 1975-1978. História da república brasileira**. 3. ed. São Paulo: Brasil 21. 2005.

SILVA, Luiz Inácio. III painel de debates. In: YUNES, José (Org.). **E agora Brasil?** São Paulo: Ordem dos Advogados do Brasil. Departamento Editorial, 1988. p. 55-78.

SILVA, Roberto Requião de Mello. Os exterminadores do Brasil. Brasília, DF: Discurso proferido na sessão do Senado Federal, dia 28-10-98. Publicado no **Diário Federal**, seção II, de 29-10-1998.

_____. **Pronunciamento no senado federal**. Brasília, DF. outubro de 2002. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/pronunciamento>>. Acesso em: out. 2013.

SILVA, Otto Henrique Martins. O Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE/PR. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE, Curitiba, out. 2009.

SINGER, André Vitor. A raiz do desastre social. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O desmonte da nação. Balanço do governo FHC**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 25 - 44.

_____. **Esquerda e direita no eleitorado brasileiro**: a identificação ideológica nas disputas presidenciais de 1989 e 1994. São Paulo: EDUSP, 2002.

_____. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. Trad. Maria Helena Albarran. Lisboa: Moraes, 1981.

SOLA, Lourdes. Estado, transformação econômica e democratização no Brasil.. In: SOLA, Lourdes (Org.). **Estado, mercado e democracia: política e economia comparada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 235-280.

SOUZA, Herbert. Filhos do golpe reconstróem a cidadania. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1º de abril de 1994, Caderno I, p. 3, 1994.

SOUZA, Paulo Renato. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Discurso do Secretário: Documento Preliminar. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **História dos ex-reitores.** Jornal da UNICAMP. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/historia/exreitores>>. Acesso em: 11 nov.2013.

STEPAN, Alfred. **Os militares: da abertura à nova república.** Trad. Adriana Lopez e Ana Luíza Amendola. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TELES, Edson. Entre justiça e violência: Estado de exceção nas democracias do Brasil e da África do Sul. In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (Orgs.). **O que resta da ditadura?** São Paulo: Boitempo, 2010. p. 219-319.

VIRIATO, Edaguimar. **A publicização mercantil da educação profissional.** Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2007.

WARDE, Miriam Jorge. **Liberalismo e educação.** 1984. 160p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

_____. A História da Educação nos Marcos de uma História das Disciplinas. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, Luís. (orgs). **História e História da Educação. O debate teórico atual.** 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

WEFFORT, Francisco. **Por que democracia?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. O caráter histórico do debate e da produção acadêmica sobre a política educacional brasileira. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZOTTO, Maria Lúcia Frizon (Orgs.). **Estado e políticas sociais:** Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2003.

_____. **Capitalismo e escola no Brasil:** a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino. (1931-1961). Campinas, SP: Papyrus, 1990.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. **A educação brasileira e a tradição marxista:** (1970-1990). Natal: EDUFRRN; São Paulo: Moraes, 1996.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do estado e da educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, jan. 2007. p. 245-270.

ZANELLA, José Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino.** 2003. 307p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Filosofia e Educação, UNICAMP, Campinas SP, 2003.

_____. **O desafio do ensino do conceito concreto na pedagogia histórico-crítica.** Francisco Beltrão, s/d. mimeo.

ZAVERUCHA, Jorge. Relações civil-militares: o legado autoritário da Constituição Brasileira de 1988. In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (Orgs.). **O que resta da ditadura.** São Paulo: Boitempo, 2010. p. 41-76.

