

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: HISTÓRIA, CULTURA E POLÍTICA
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA POLÍTICA

AMANDA CRISTINA RIBEIRO

O “**compromisso político na ação pedagógica**”: relações entre a política educacional da SEED-PR nos anos de 1980 e a organização docente via movimento sindical

Maringá
2022

AMANDA CRISTINA RIBEIRO

O “compromisso político na ação pedagógica”: relações entre a política educacional da SEED-PR nos anos de 1980 e a organização docente via movimento sindical

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em História.

Área de Concentração: História, Cultura e Política.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias.

Maringá
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

R484c

Ribeiro, Amanda Cristina

O "compromisso político na ação pedagógica" : "relações entre a política educacional da SEED-PR nos anos de 1980 e a organização docente via movimento sindical / Amanda Cristina Ribeiro. -- Maringá, PR, 2022.

149 f.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História, 2022.

1. Redemocratização - Educação - 1980. 2. Reforma educacional . 3. Política educacional. 4. Formação sindical - Docentes - Paraná. 5. Currículo escolar - Paraná - 1980. I. Dias, Reginaldo Benedito, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

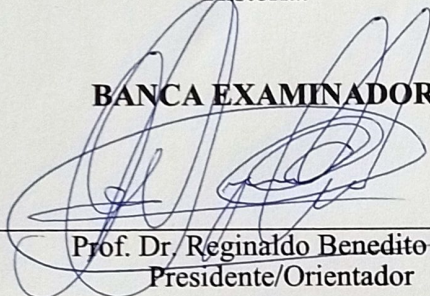
CDD 23.ed. 379.8162

AMANDA CRISTINA RIBEIRO

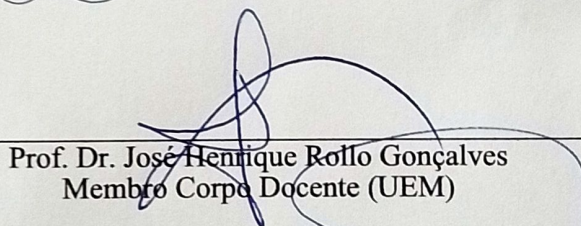
O “COMPROMISSO POLÍTICO NA AÇÃO PEDAGÓGICA”: RELAÇÕES ENTRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DA SEED-PR NOS ANOS DE 1980 E A ORGANIZAÇÃO DOCENTE VIA MOVIMENTO SINDICAL

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para a obtenção do título de Doutora em História.

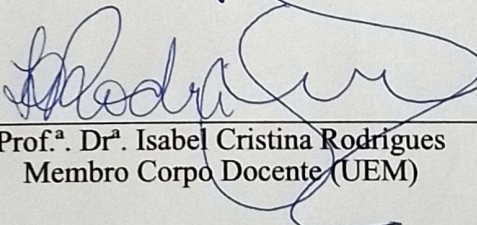
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias
Presidente/Orientador



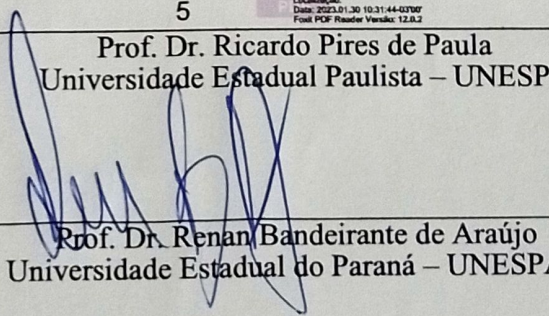
Prof. Dr. José Henrique Rolfo Gonçalves
Membro Corpo Docente (UEM)



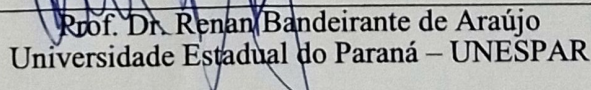
Prof.ª. Dr.ª. Isabel Cristina Rodrigues
Membro Corpo Docente (UEM)

Ricardo Pires de Paula:0200327194
5

Assinado digitalmente por Ricardo Pires de Paula:02003271945
ND: CN=Ricardo Pires de Paula:02003271945, OU=UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, C=BR
Resolvido: Eu sou o autor deste documento
Localização:
Data: 2022.01.30 10:31:44-03'00"
Foxit PDF Reader Versão: 12.0.2



Prof. Dr. Ricardo Pires de Paula
Universidade Estadual Paulista – UNESP



Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araújo
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

Dedicatória

*Quero assistir ao sol nascer
Ver as águas dos rios correr
Ouvir os pássaros cantar
Eu quero nascer
Quero viver...*

*Preciso me encontrar
Candeia e Cartola*

*Para Otamir Aparecido Ribeiro,
Um pai maravilhoso.
(Em memória)*

AGRADECIMENTOS

Durante o percurso de escrita deste trabalho, a vida interpôs-me o difícil processo de elaboração do luto. Perder meu pai foi, também, um perder-se de mim. Por isso, sou imensamente grata a todos que, por diferentes maneiras, me acolheram e me auxiliaram nesse caminho e contribuíram para a continuidade desta pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias, pela confiança no projeto apresentado, pelo apoio e pela orientação para que esta pesquisa se efetivasse.

Ao Prof. Dr. Renan Bandeirante Araújo, pela generosidade em contribuir para o amadurecimento de muitas ideias presentes nesta pesquisa, além de fazer-se presente em momentos muito difíceis em minha vida.

À minha mãe, Cristina Darc Mendes Rodrigues Ribeiro, com quem sempre aprendo e posso contar, e que é meu maior exemplo de força e de coragem. Ao meu pai, Otamir Aparecido Ribeiro (em memória), que trabalhou muito para me ofertar o privilégio de poder fazer escolhas das quais não teve acesso e que, mesmo após sua partida, está presente em mim todos os dias.

À minha companheira, Priscila Grazielle Flôr, por acolher de maneira afetuosa as angústias que perpassam a rotina acadêmica e sempre me apoiar e incentivar. Obrigada, também, por enfrentar os dias difíceis ao meu lado.

Aos membros da banca, Prof. Dr. José Henrique Rollo Gonçalves, Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Rodrigues, Prof. Dr. Ricardo Pires de Paula e Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araújo, pela disponibilidade em contribuir com o avanço qualitativo desta pesquisa.

Aos professores e às professoras Arlete Vieira da Silva, Judite Maria Barbosa Trindade, Lígia Regina Klein, Maria Auxiliadora Schmidt, Paulo Maia de Oliveira, Isolde Benilde Andreatta, Mário Sérgio Ferreira de Souza e Romeu Gomes de Miranda, por aceitarem prontamente ao convite para participar desta pesquisa e por compartilhar suas experiências de vida e de trabalho.

Aos professores e aos colegas do Programa de Doutorado em História da Universidade Estadual de Maringá (UEM), por contribuírem com minha formação acadêmica, por meio de muitos momentos de discussão coletiva durante as aulas e os encontros.

Aos alunos e aos colegas de trabalho do Colégio Estadual Dr. Marins Alves de Camargo, por compartilharem comigo as vivências do cotidiano escolar e por instigarem muitas das inquietações presentes nesta pesquisa. De maneira especial, agradeço aos colegas que, em momentos em que precisei, generosamente reorganizaram sua rotina de trabalho para que eu pudesse frequentar as aulas.

Aos meus amigos, em especial Camila Lemes e Verusca Soares, com as quais posso contar sempre.

Por fim, agradeço ao Núcleo Sindical da APP-Sindicato de Paranavaí, representado pela Presidente Professora Maria Julia Nunes da Rocha, que gentilmente colaborou para o acesso a fontes documentais importantes para a realização desta pesquisa.

Temem o compromisso político aqueles mesmos que temem a competência técnica. Isto porque, aquilo que efetivamente teme a classe dominante é a concretização do compromisso político transformador.

Dermeval Saviani

O “compromisso político na ação pedagógica”: relações entre a política educacional da SEED-PR nos anos de 1980 e a organização docente via movimento sindical

RESUMO

Nesta pesquisa, investigaram-se as condições histórico-sociais em que emergiu a proposta de reforma educacional e curricular no Estado do Paraná, na década de 1980, e como o movimento docente da Educação Básica, em sua organização sindical representada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, a APP-Sindicato, foi capaz de atuar e influenciar nesse processo. A conjuntura de formulação de tal reforma é marcada pelo contexto de redemocratização nacional, período permeado pelas disputas em torno do processo de construção da democracia, inclusive no campo educacional, de modo que se demonstram, neste estudo, elementos presentes na reforma educacional/curricular paranaense, os quais evidenciam sua vinculação aos ideais progressistas que se projetavam naquele período, ao mesmo tempo em que se demonstram as limitações presentes nesse processo. Na primeira seção após a introdução deste trabalho, a partir do estudo da literatura existente sobre a temática da abertura política após a ditadura militar brasileira, discutem-se as circunstâncias e as características históricas que marcaram o período de formulação da nova política educacional proposta pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR) a partir da década de 1980. Na segunda seção, abordam-se aspectos referentes à história da organização docente via sindicato na Educação Básica e, em particular, sobre a trajetória da APP-Sindicato. Na terceira seção, analisamos criticamente a nova linha pedagógica assumida pelo Estado do Paraná, a partir da investigação de documentos organizados pela SEED-PR, a partir do início da década de 1980, inclusive, o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, publicado no ano de 1990. Na quarta seção, além das fontes documentais produzidas tanto pela SEED-PR quanto pela APP-Sindicato, trabalhou-se com o uso de entrevistas semiestruturadas, a fim de investigar os significados atribuídos à reforma educacional/curricular no Estado do Paraná, sob a visão dos professores que atuaram como dirigentes da APP-Sindicato Estadual e das professoras que atuaram junto à SEED-PR na elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Ademais, debate-se sobre o papel que a APP-Sindicato exerceu no contexto da reforma educacional/curricular no Estado. Indica-se que, ao assumir a gestão do governo estadual a partir do resultado das eleições de 1982, José Richa, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), candidato de oposição, procurou utilizar o discurso social progressista no campo educacional e associá-lo à imagem governamental, para legitimar uma postura democrática, condizente às expectativas colocadas pelas forças sociais que se articularam no processo de redemocratização. Contudo, embora tenham ocorrido avanços importantes na política educacional paranaense, verificou-se a existência de limitações concretas à efetivação da proposta de reforma educacional/curricular tal qual se apresentava e que transcenderam o engajamento político educacional do quadro de intelectuais que se vincularam à SEED-PR no período.

Palavras-chave: Redemocratização. Política educacional. Currículo escolar. Sindicalismo docente. Estado do Paraná.

The “political commitment in pedagogical action”: relations between the education policy of *SEED-PR* in the 1980s and the teaching organization through the trade union movement

ABSTRACT

In this research, it is investigated the historical and social conditions in which the proposal of educational and curriculum reform emerged in the state of Paraná, Brazil, in the 1980s, and how the teaching movement of Basic Education, in its union organization represented by the Union of Workers in Public Education of Paraná (*Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná – APP-Sindicato*) was able to act and influence this process. The conjuncture of formulating such reform is marked by the context of national redemocratization, a period permeated by disputes around the process of building democracy, including the educational field, so that in this study, elements present in the educational/curriculum reform from Paraná are demonstrated, which show their binding to the progressive ideals that were projected at that time, and the limitations present in this process are also demonstrated. In the first section after the introduction of this work, drawing from the study of the existing literature on the theme of political opening after the Brazilian military dictatorship, the circumstances and the historical characteristics that marked the period of formulation of the new education policy proposed by the State Secretariat of Education of Paraná (*Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED-PR*) are discussed after the 1980s. In the second section, aspects regarding the history of the teaching organization via trade union in Basic Education and, in particular, about the trajectory of the *APP-Sindicato*. In the third section, the new pedagogical line assumed by the State of Paraná is critically analyzed, based on investigation of documents organized by *SEED-PR*, from the early 1980s, including the Basic Curriculum for the Public School of the State of Paraná, published in 1990. In the fourth section, in addition to the documentary sources produced by both the *SEED-PR* and the *App-Sindicato*, it was worked with the use of semi-structured interviews, in order to investigate the meanings attributed to the educational/curriculum reform in the state of Paraná, under the point of view of the teachers who worked as leaders of the State *APP-Sindicato* and the teachers who worked with the *SEED-PR* in the elaboration of the Basic Curriculum for the Public School of the State of Paraná. In addition, it is debated about the role that the *App-Sindicato* played in the context of the educational/curriculum reform in the state. It is indicated that, by assuming the management of the state government from the outcome of the 1982 elections, José Richa, from the Brazilian Democratic Movement Party (*Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB*), opposition candidate, sought to co-opt the progressive social discourse in the educational and associated field to the government image, to legitimize a democratic stance, consistent with the expectations placed by the social forces that were articulated in the process of redemocratization. However, although important advances in the Paraná education policy have occurred, there were concrete limitations to the implementation of the proposal of the educational/curriculum reform as it was presented and which transcended the educational political engagement of the board of intellectuals that were linked to *SEED-PR* in that period.

Keywords: Redemocratization. Education policy. School curriculum. Teacher trade unionism. State of Paraná.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACO	Ação Católica Operária
AI-5	Ato Institucional N° 5
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
AMMC	Associação do Magistério Municipal de Curitiba
ANDE	Associação Nacional da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anpuh	Associação Nacional de História
Apeoesp	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APLP	Associação dos Professores Licenciados do Paraná
APMP	Associação do Pessoal do Magistério do Paraná
APP-PR	Associação dos Professores do Paraná
APP-Sindicato	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná,
Arena	Aliança Renovadora Nacional
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cenp	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
Cetepar	Centro de Educação Técnico Profissional do Paraná
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPC	Centro Popular de Cultura
CPPB	Confederação dos Professores Primários do Brasil
CUT	Central Única dos Trabalhadores
Dieese	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
DOI-CODI	Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social

FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
Fundeapar	Assessoria de Comunicação Social da Fundação Educacional
IES	Instituições de Ensino Superior
JOC	Juventude Operária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MEJ	Movimento de Educação e Justiça
Moap	Movimento de Oposição Aberta dos Professores
Moip	Movimento de Organização Independente dos Professores
NRE	Núcleos Regionais de Educação
OPA	Oposição Professores em Ação
OSMSP	Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDS	Partido Democrático Social
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEA	População Economicamente Ativa
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PP	Partido Popular
PR	Paraná
PSD	Partido Social Democrático
PST	Partido Social Trabalhista
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTN	Partido Trabalhista Nacional

PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Rede ASTE	Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SEED-PR	Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná
Sismmac	Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba
Sinte-PR	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	DA ABERTURA POLÍTICA À CONSTITUINTE: A EMERGÊNCIA DE NOVOS SUJEITOS POLÍTICOS	18
2.1	OS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES E O “NOVO SINDICALISMO” NO CONTEXTO DA ABERTURA POLÍTICA	24
3	O SINDICALISMO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	32
3.1	O CASO DO ESTADO DO PARANÁ: A APP-SINDICATO.....	42
4	A POLÍTICA EDUCACIONAL DA SEED-PR NO CONTEXTO DE REDEMOCRATIZAÇÃO: “O RESGATE DO COMPROMISSO POLÍTICO NA AÇÃO PEDAGÓGICA”	54
4.1	A NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ: 1984.....	58
4.2	POLÍTICAS SEED-PR: FUNDAMENTOS E EXPLICITAÇÃO.....	63
4.3	O CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ.....	69
5	“O QUE SIGNIFICA PARA NÓS UMA POSTURA PROGRESSISTA?”	79
5.1	CARACTERIZAÇÕES DO PERFIL DO QUADRO DE PROFISSIONAIS CHAMADOS PARA ATUAR NA SEED-PR: “A CHAMADA PARA CARGOS NA ESTRUTURA DA SEED, DE PESSOAS COM HISTÓRIA DE LUTA NA CATEGORIA, COMPROMETIDAS COM AS MUDANÇAS NECESSÁRIAS NA EDUCAÇÃO, FOI POR CONTA DE UMA ABERTURA POLÍTICA POSITIVA”	82
5.2	PERCEPÇÕES SOBRE A REFORMA DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ NO CONTEXTO DOS ANOS DE 1980: “A PALAVRA-CHAVE ERA ESSA: A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA”.....	95
5.3	PERCEPÇÕES SOBRE A INTERLOCUÇÃO DA NOVA PROPOSTA CURRICULAR COM OS PROFESSORES QUE ATUAVAM À ÉPOCA NO ENSINO DE PRIMEIRO GRAU: “A GENTE TIROU AQUILO QUE OS PROFESSORES SABIAM FAZER E A GENTE NÃO FOI FELIZ NA SUBSTITUIÇÃO”	111
5.4	PARTICIPAÇÕES DA APP-SINDICATO NO PROCESSO DE MUDANÇA DA POLÍTICA EDUCACIONAL/CURRICULAR: “FOI DIFÍCIL MANTER A POLÍTICA SALARIAL DO GOVERNO COM A POLÍTICA EDUCACIONAL”	120
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
	REFERÊNCIAS	141

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, realizamos uma investigação acerca da reforma educacional e curricular que ocorre no Estado do Paraná (PR) no contexto da década de 1980, período permeado pelas disputas em torno do processo de construção da democracia no cenário nacional e que, particularmente, repercutiu na formulação de reformas educacionais de tendência crítica, como ocorreu no caso do Estado do Paraná, quando José Richa, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), candidato de oposição, foi eleito governador do Estado pelo voto direto em 1982.

Diante do cenário de transformações no contexto político do referido período, procuramos demonstrar, neste estudo, os elementos presentes na reforma educacional/curricular que demonstram sua vinculação aos ideais progressistas que se projetavam naquele período. Partimos da concepção expressa por Pacheco (2016) de que a institucionalização de dado conhecimento como requisito básico no processo de escolarização é intersetada pela noção de cultura, de modo que, em termos gerais, o “[...] currículo é um itinerário de educação e formação, com uma identidade cultural, histórica e socialmente contextualizada” (PACHECO, 2016, p. 67). Isso torna imprescindível a compreensão do contexto histórico social mais amplo de onde emergem as concepções educacionais e curriculares de cada época.

Nesse sentido, ressaltamos que, em nossa concepção, a reforma educacional/curricular promovida no âmbito do governo estadual deve ser observada sob uma dupla perspectiva. Ao mesmo tempo em que a reforma faz parte das intenções governamentais de validar um discurso democrático, utilizando a educação como instrumento principal desse processo, também convém ressaltarmos que, sem a pressão dos movimentos sociais e o engajamento intelectual de tendência crítica no campo político educacional, não haveria razões que pressionassem o Estado nessa direção.

Assim sendo, esta pesquisa contribui para uma compreensão crítica sobre os aspectos progressistas presentes na reforma educacional/curricular do Estado do Paraná. Partimos do princípio de que se trata de uma proposta que é resultado do contexto histórico específico da década de 1980 que, dentre outras coisas, visou projetar uma nova concepção sobre o exercício da docência para o magistério público da Educação Básica, bem como a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade.

Nessa perspectiva, salientamos, também, a relevância de realizar uma discussão que levasse em consideração a investigação sobre o papel desempenhado pelo sindicalismo

docente, no caso da organização sindical representada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, a APP-Sindicato, na reforma educacional/curricular no Estado, uma vez que, no contexto de reabertura do ciclo grevista do final dos anos de 1970, o movimento dos professores assumiu novas características do ponto de vista da luta sindical. Nesse caso, até que ponto o Sindicato que representava os interesses da categoria docente conseguiu influenciar no debate educacional que se propunha à época?

Ainda que esse projeto contenha contradições e limitações, conforme procuramos demonstrar nesta pesquisa, é importante levarmos em conta que os impactos dessa reforma não podem ser considerados restritamente no plano imediato, mas também pelas potencialidades que produziu em uma perspectiva mais ampliada, que, em nossa concepção, de forma substancial, se inscreve na possibilidade de os professores pensarem a escola e o currículo escolar como campo de disputa de projetos sociais, não apenas de recepção resignada de políticas de viés autoritário.

Desse modo, após esta introdução, na segunda seção deste trabalho, recorreremos aos diferentes estudos bibliográficos do campo das Ciências Sociais, dentre os quais podemos citar alguns principais: Carmem Lúcia Evangelho Lopes (1986), Eder Sader (1988), Florestan Fernandes (1986, 1991), Iram Jácome Rodrigues (1997), Marcelo Badaró Mattos (2009), Marcos Napolitano (2014) e Ricardo Antunes (1992), para abordarmos a emergência no cenário político nacional de novos sujeitos políticos, os movimentos sociais com novos padrões de ação coletiva, as disputas sociais em torno da memória a respeito da abertura política pós golpe de 1964 e a emergência de um perfil sindicalista mais combativo, o chamado Novo Sindicalismo. Intentamos demonstrar as formas pelas quais os movimentos populares dos anos de 1980 abriram novos espaços de discussão política e contribuíram com a construção de uma perspectiva de sociedade que levantou, também, novos questionamentos sobre o papel desempenhado pela escola pública e o trabalho docente.

Na terceira seção desta tese, analisamos a ascensão do sindicalismo docente, optando por transitar entre a história do sindicalismo geral no contexto nacional, considerando que, sobre esse assunto, dispomos “[...] de uma produção acadêmica vasta, oriunda da sociologia, ciências sociais e políticas” (DONATO, 2016, p. 17), e o sindicalismo docente da Educação Básica, levando em conta suas especificidades próprias relacionadas à natureza do trabalho docente. Em uma revisão bibliográfica sobre a temática, observamos que muitos dos pesquisadores envolvidos no campo de estudos sobre sindicalismo docente fazem parte da Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação (ASTE), que mantém uma plataforma

eletrônica para divulgação de suas publicações, seus seminários, suas atividades, seus manifestos, entre outros.

O trabalho desenvolvido pelos pesquisadores da Rede ASTE resultou na publicação de uma coleção de quatro volumes de livros publicados entre os anos de 2013 e 2019, intitulada “Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil”, que reúne a produção de pesquisas sobre o cenário nacional e internacional de países tais quais: Estados Unidos, México, Argentina, Colômbia, Peru, Inglaterra, Japão e Portugal.

O fato de reunir autores que atuam em diferentes níveis e programas educacionais confere às pesquisas uma variedade de campos disciplinares, de enfoques metodológicos e de perspectivas teóricas sobre o assunto, o que é comum nos estudos a respeito das organizações sindicais dos professores, conforme verificamos na leitura dos textos. O trabalho de Gindin (2013) presta valiosa contribuição para esse campo de estudos, ao avançar na tentativa da construção de generalizações, empiricamente fundamentadas, sobre as tendências políticas e organizacionais das práticas sindicais docentes instituídas nas redes de ensino dos Estados e das capitais estaduais entre os anos de 1978 e 2011. Portanto, o estudo de Gindin (2013) orientou-nos nesta pesquisa.

Em relação ao caso específico das práticas sindicais dos professores da Educação Básica no Estado do Paraná, realizamos uma investigação a respeito de sua história relacionada à criação da APP-Sindicato, desde a sua concepção de caráter associativo nos anos de 1940, até sua afirmação como Sindicato no final da década de 1980, quando ocorreu a conquista do direito dos servidores públicos constituírem sindicatos.

Além do referencial bibliográfico sobre o assunto, trabalhamos com fontes documentais que foram selecionadas do arquivo físico do Núcleo Sindical da APP-Sindicato no município de Paranaíba-PR, no ano de 2019. Entre esses documentos estão: Palestra do Professor Romeu Gomes de Miranda, proferida durante o I Seminário de dirigentes eleitos da APP-PR, em 1986; Histórico de reivindicações da APP-Sindicato (1978-1989); Publicação do Jornal Folha do Professor de 1988; Caderno Sindical 1, da Secretaria de Formação Sindical, de 1994; Jornal 30 de Agosto de 1988; Jornal 30 de Agosto de 1991; Políticas SEED-PR¹: fundamentos e explicitação, de 1984. Essa etapa contou com algumas dificuldades relacionadas ao fato de que grande parte do arquivo não dispunha de uma organização em relação ao seu conteúdo ou às datas dos materiais, de modo que foi necessária uma ampla

¹ Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná.

verificação de arquivos em que, a maioria do material, não se relacionava ao período de estudos da pesquisa.

Uma segunda etapa de levantamento da documentação no Núcleo Sindical do Município de Curitiba-PR não pôde ser realizada em virtude dos desdobramentos da pandemia da Covid-19. Em cumprimento das medidas de isolamento/distanciamento social, ficou estabelecido o trabalho remoto dos funcionários, e a entidade permaneceu fechada. Em contato realizado via telefone, um dos funcionários indicou que não saberia dizer a respeito da documentação disponível para o período indicado na pesquisa, pois o arquivo físico havia passado por mudanças decorrentes de alagamento no prédio, e só os materiais de campanhas mais recentes do Sindicato estavam disponíveis para acesso virtual.

Na quarta seção deste trabalho, debruçamo-nos em torno dos aspectos característicos que marcaram a nova linha pedagógica assumida pelo Estado do Paraná e organizada pela SEED-PR, no contexto do início da década de 1980. Indicamos que a nova política educacional assinalava a elaboração de uma compreensão diferente sobre o trabalho dos professores, aos quais se instigava um comportamento que incorporasse uma dimensão política engajada e crítica, envolvida com a comunidade escolar e com os dilemas sociais que atravessavam a sociedade e repercutiam na escola.

A SEED-PR, amparada nos princípios da denominada Pedagogia Histórico-Crítica, provocava o magistério a pensar: “qual a função política da sua escola?” (PARANÁ, 1984a, p. 5). Nesse sentido, trabalhamos com os documentos intitulados “Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitação”, de 1984, e o “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná”, de 1990. Além disso, realizamos uma breve síntese sobre as principais ações desenvolvidas no campo educacional no contexto da década de 1960, com a emergência da ideia de uma “educação popular”, influenciada pelo advento das ideias do educador Paulo Freire e sua luta contra o analfabetismo no país. Essas experiências da década de 1960 foram interrompidas pelo advento do golpe militar de 1964, que reprimiu os projetos e as ações desenvolvidas até então, e institucionalizou a Pedagogia Tecnista como concepção pedagógica oficial da ditadura militar no Brasil.

Posteriormente, delineamos as condições históricas próprias que permitiram, na primeira metade dos anos de 1980, a formulação de uma política educacional mais alinhada ao campo progressista crítico. O surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada no âmbito do Programa de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com a disciplina de Teoria da Educação, ministrada pelo Prof. Dr. Dermeval Saviani, no

final dos anos de 1970, foi a expressão de um movimento pedagógico que respondia “[...] a necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante” (SAVIANI, 2013, p. 111).

A hipótese que defendemos é de que a SEED-PR incorporava em seu discurso oficial elementos próprios das reivindicações dos movimentos sociais que aceleraram a democratização do país e do corpo de discussões empreendidas por intelectuais do campo político educacional envolvido com a Pedagogia Histórico-Crítica, ao mesmo tempo em que, no âmbito da administração diretamente vinculada à gerência do Estado, estabelecia os limites para efetivação da proposta, expressando elementos contraditórios típicos de uma proposta educacional de viés crítico que se apresenta via política educacional do governo estadual. Os limites da perspectiva de politização da prática docente, que figurava no discurso oficial da SEED-PR, demonstraram-se nos embates travados entre os governos estaduais e o magistério público no contexto dos movimentos grevistas mobilizados à época.

Recorremos aos estudos bibliográficos que nos auxiliaram para uma compreensão ampliada sobre as propostas de reformas curriculares que ocorreram em outros Estados, como foi no caso de São Paulo e de Minas Gerais, nos quais o PMDB também saiu vitorioso nas eleições diretas realizadas em 1982. Vimos que a plataforma política do Partido já sinalizava, desde a elaboração do documento “Esperança e Mudança: uma proposta de governo para o Brasil”, publicado em 1982 na Revista Carta Social e do Trabalho do PMDB (PRONI; REMY, 2018a), a intenção de promover mudanças no currículo escolar, uma vez que considerava que a organização, a estrutura, os currículos e os métodos da escola de Primeiro Grau estariam voltados às camadas privilegiadas da população.

Na quinta seção desta pesquisa, discutimos aspectos relacionados às condições de participação dos professores da Rede Pública de Ensino na formulação da política educacional/curricular do Estado do Paraná, bem como da participação da APP-Sindicato. Para tal finalidade, investigamos, a partir das fontes documentais produzidas pela SEED-PR, já citadas, e da documentação produzida pelo Sindicato, como no caso dos documentos intitulados “Caderno Pedagógico: A educação no século XXI” e “Propostas Políticas Pedagógicas da APP-Sindicato”, a perspectiva atribuída ao processo da reforma educacional no Estado do Paraná por parte das profissionais que atuaram junto à elaboração da documentação oficial da política educacional no Estado, em específico, do “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná”, de 1990, bem como de professores que atuaram como dirigentes da APP-Sindicato Estadual no período compreendido entre os anos de 1985 e 1999.

Além disso, trabalhamos com a produção de fontes orais², recorrendo à literatura acadêmica que aborda o método da história oral, a fim de compreendermos características específicas do processo de implantação da política pública estadual no campo educacional, a partir da investigação das visões e das versões compartilhadas pelos atores sociais que fizeram parte desse processo. Procuramos investigar questões tais quais: Como ocorreu o processo de composição do quadro de profissionais que atuaram junto à SEED-PR? Como ocorreram as formas de interlocução da nova proposta curricular com os professores que atuavam nas escolas? Qual foi o papel desempenhado pela APP-Sindicato nesse processo? Que representações os sujeitos que se vincularam ao projeto de reforma curricular fazem a respeito dele? Esses questionamentos serviram de subsídio para compreendermos criticamente alguns aspectos pertinentes à proposta educacional que o Estado do Paraná apresentou a partir do início da década de 1980 e seus desdobramentos até o início dos anos de 1990.

² De acordo com Danièle Voldman (2006, p. 36), a fonte oral é “[...] o material recolhido por um historiador para as necessidades de sua pesquisa, em função de suas hipóteses e do tipo de informações que lhe pareça necessário possuir”.

2 DA ABERTURA POLÍTICA À CONSTITUINTE: A EMERGÊNCIA DE NOVOS SUJEITOS POLÍTICOS

Nesta seção, versamos sobre as circunstâncias e as características históricas que marcaram o período de formulação da nova política educacional proposta pela SEED-PR para o ensino escolar de nível básico, a partir da primeira metade dos anos de 1980. A proposta educacional em questão foi implantada a partir do início da gestão do governo estadual de José Richa (PMDB)³, eleito governador do Estado pelo voto direto em 1982. A eleição de 1982 marcou significativas mudanças na trajetória política do país, pois representou o desgaste do partido de apoio ao governo, o Partido Democrático Social (PDS), sucessor da Aliança Renovadora Nacional (Arena)⁴.

Com a reforma da lei orgânica dos partidos políticos, em 1979, a frente oposicionista se dividiu em Partido Popular (PP), Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). A mudança também extinguiu a Arena, que se transformou no PDS (CUNHA, 2001).

No trabalho de Baczinski e Nunes (2008), encontramos uma síntese do resultado eleitoral de 1982 nos Estados brasileiros. Segundo a autora e o autor, os partidos de oposição (PMDB e PDT) obtiveram em torno de cinco milhões e duzentos mil votos a mais do que o partido do governo vigente, o PDS. O PMDB foi vitorioso em São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Goiás, Pará, Amazonas e Acre. Após a vitória de diversos candidatos oposicionistas, a modificação do cenário educacional, segundo Moreira (2014, p. 187), envolveu a “expressão concreta de uma política educacional alternativa”.

Nossa discussão insere-se, pois, em um contexto ampliado da conjuntura política nacional dos anos de 1980, uma vez que entendemos que a proposta educacional paranaense deve ser compreendida a partir da consideração do contexto mais amplo do qual ela emerge. Esse contexto diz respeito às movimentações populares que propuseram mudanças consideráveis no cenário político no país e tensionaram o projeto de transição política controlada dos militares.

³ Oficialmente, o MDB teve sua fundação em 24 de março de 1966, com o registro na Justiça Eleitoral. Em 1981, com o retorno do pluripartidarismo no Brasil, passou a ser reconhecido como PMDB. A partir de 2017, a legenda voltou a ser chamada pelo nome original, MDB, que segue até os dias atuais.

⁴ Entre 1966 e 1979, o Brasil viveu o bipartidarismo. Eram dois partidos legais, a Aliança Renovadora Nacional, mais conhecida como Arena, de apoio ao governo, e o MDB, de oposição consentida.

Variadas forças populares, tais quais associações de bairros, professores, estudantes, clubes de mães, sindicatos e comunidades eclesiais de base, aceleraram as lutas pela redemocratização e, em nossa concepção, impulsionaram a construção de uma matriz pedagógica para se pensarem as relações entre educação e democracia em uma perspectiva crítica (CUNHA, 2001; SADER, 1988). Condizente ao contexto, figurou, no debate educacional da década de 1970-1980, o surgimento de associações como a Associação Nacional da Educação (ANDE); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); além do movimento associativo dos professores de primeiro e segundo graus, do qual iremos tratar mais adiante.

A princípio, falamos sobre a emergência de novos sujeitos políticos na região do ABC Paulista em fins dos anos de 1970, onde tiveram início as primeiras greves de fábricas do operariado metalúrgico, cuja notoriedade ocorreu devido à sua condição de destaque na esfera produtiva do desenvolvimento econômico industrial do país. Conforme ressalta Rodrigues (1997, p. 65):

As greves, para além do seu significado mais específico, de reivindicações pela melhoria das condições de vida e trabalho do operariado, colocam para o debate nacional novos temas extremamente caros às classes trabalhadoras. Situam pela primeira vez, de forma concreta, o tema dos direitos de cidadania para os trabalhadores.

Além disso, temos inúmeros outros movimentos sociais que emergiram no período. Rodrigues (1997) cita as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), as várias pastorais (Pastoral Operária, da Terra, do Migrante), a Ação Católica Operária (ACO), a Juventude Operária Católica (JOC), os grupos de jovens, os clubes de mães, os movimentos de custo de vida, os grupos de casais, de teatro, bem como outros movimentos que surgiram tanto na periferia das grandes cidades como nos campos, ao longo da década de 1970. Particularidades à parte, as origens de tais movimentos se vincularam às precárias condições de vida da população a partir dos intensos processos migratórios para os grandes centros urbanos, sem um projeto prévio de planejamento. Essa situação gerou, segundo Ayres (2013, p. 44), o que foi chamado de

[...] “novos movimentos sociais urbanos” cujas reivindicações perpassavam por melhores condições de moradia, transporte, bem como pela melhoria e ampliação dos equipamentos urbanos básicos, postos de saúde, asfalto, creches e escolas, além de movimentos ambientalistas e identitários como relacionados às causas raciais, feministas e minorias sexuais [...]. Tudo isso se ligava ainda ao projeto de atuação com as bases que a Igreja Católica passava a desenvolver em núcleos locais, com ações focais junto às

associações de bairro, constituindo-se as chamadas CEBs – Comunidades Eclesiais de Base.

No caso particular do Estado do Paraná, os dilemas sociais suscitados dos movimentos populacionais para os centros urbanos também se fizeram presentes. O desenvolvimento de técnicas para modernização da agricultura, além de “[...] intensas e históricas lutas pela terra, não só no norte pioneiro, como também na região oeste e sudoeste onde se concentrou durante muito tempo fortes atividades vinculadas à agricultura familiar [...]” (AYRES, 2013, p. 65). Houve o aceleração de um forte processo de êxodo rural e o conseqüente fluxo migratório populacional para as médias e grandes cidades, que “[...] gerava inevitavelmente condições precárias de moradia [...]” (AYRES, 2013, p. 65). Além de influenciar o crescimento de escolas nas zonas urbanas, bem como a expansão do número de alunos e de professores, impulsionou a organização coletiva do magistério em torno da pauta da profissionalização da carreira docente, conforme veremos mais adiante.

Dadas essas considerações introdutórias, apresentamos, a seguir, uma discussão a respeito do processo histórico de abertura política na primeira metade dos anos de 1970, com o desencadeamento de um projeto de “lenta, gradativa e segura distensão” política, formulado pelo general Golbery do Couto e Silva, então Ministro Chefe da Casa Civil do Governo Ernesto Geisel (1974-1979).

Em discurso proferido aos dirigentes da Arena no Palácio da Alvorada, em agosto de 1974, Geisel destacou a perspectiva do governo de que a transição política do Estado deveria ser um processo controlado, sem abertura para pressões sociais, conforme podemos observar na transcrição do trecho de seu discurso a seguir:

Erram – e erram gravemente, porém – os que pensam poder apressar esse processo pelo jogo de pressões manipuladas sobre a opinião pública e, através desta, contra o Governo. Tais pressões servirão, apenas, para provocar contrapressões de igual ou maior intensidade, invertendo-se o processo da lenta, gradativa e segura distensão, tal como se requer, para chegar-se a um clima de crescente polarização e radicalização intransigente, com apelo à irracionalidade emocional e à violência destruidora. E isso, eu lhes asseguro, o Governo não o permitirá. (BRASIL, 1974, p. 122).

Sobre as pretensões do Governo Geisel verbalizadas em 1974, recorreremos à concepção defendida por Napolitano (2014), segundo a qual a estratégia traçada pelo governo era “[...] um projeto de institucionalização do regime [...] da exceção, descompressão pontual, restrita e tática e projeto estratégico de retirada para os quartéis *sine die*” (NAPOLITANO, 2014, p. 210), uma vez que só a partir de 1978, “[...] já com a pressão das ruas e do próprio sistema

político (nesta ordem), é que a abertura se transforma em um projeto de transição democrática, ainda que de longo prazo” (NAPOLITANO, 2014, p. 210).

O estabelecimento da distinção entre os períodos de 1974 e 1978 é, portanto, fundamental, não para uma simples ordenação dos acontecimentos, mas para a compreensão do papel de destaque exercido pela pressão das ruas no movimento pela redemocratização, estabelecendo, assim, a diferença entre uma “[...] tímida distensão de 1974 e a efetiva agenda de abertura em 1978” (NAPOLITANO, 2014, p. 210).

No final dos anos de 1970, o cenário sociopolítico nacional apresentava uma conjuntura de esgotamento do chamado “milagre brasileiro”. No âmbito da política econômica do regime militar, tal expressão remete aos elevados índices de crescimento econômico do país, vivenciados principalmente entre os anos de 1969 e 1973, o qual, aliado a outros fatores de propaganda da ditadura, disseminava a ideia da construção de um grande projeto de nação e contava com certo clima de euforia popular.

Com o advento da crise internacional do petróleo, em 1973, a política econômica da ditadura revelaria sua debilidade financeira e a extrema dependência dos insumos básicos da economia, visto que o petróleo, que representava a principal matriz energética da economia brasileira, era importado em mais de 90% para seu consumo interno (NAPOLITANO, 2014, p. 153). Diante da crise, o arrocho salarial dos trabalhadores, somado aos altos índices de inflação, contribuiu para o início de um novo ciclo de mobilizações de greves entre os trabalhadores, afrontando a legislação ditatorial ainda vigente em fins da década de 1970. Nesse período, o proletariado moderno de São Bernardo do Campo, que deu início às movimentações grevistas em maio de 1978, representava mais de 58% do conjunto de assalariados do setor automotivo brasileiro (ARAÚJO, 2002). De acordo com Araújo (2002, p. 24), “[...] do seio desse proletariado moderno ‘filhos do milagre’, despontaram dirigentes contestadores da política de arrocho salarial, sustentada pelo governo militar”.

Segundo dados trazidos por Napolitano (2014, p. 323), em 1979, a taxa de desemprego da População Economicamente Ativa (PEA) era de 2,8%. Em 1981, esse número subiu para 4,3%. A inflação saltou de 38%, em 1978, para 76%, em 1979. O autor acrescenta, ainda, que, no começo dos anos de 1980, em alguns setores sociais, como nas indústrias, o desemprego chegou ao índice de 20%. Diante de tal contexto, é possível percebermos que se o “milagre brasileiro”, no campo econômico, havia expressado o acelerado ritmo do desenvolvimento industrial e o conseqüente aumento populacional no espaço urbano, ao mesmo tempo, no campo social, a política econômica da ditadura gerou precarização da vida nas cidades e nas condições de trabalho. Assim, passavam a ficar mais nítidas as contradições de um modelo de

desenvolvimento econômico marcado por uma forte concentração de renda, que colocaria em evidência uma série de novas agitações políticas.

Com o impacto das eleições legislativas de 1974, em que o partido do governo enfrentou uma significativa derrota para a oposição, representada pelo PMDB, o tom do discurso governamental em relação ao projeto de distensão política se modificou, e o ímpeto de controle do aparato militar no poder passou a se expressar mais fortemente. O resultado eleitoral de 1974 demonstrou que o PMDB

[...] obteve 50% dos votos para o Senado (contra 37% da Arena) e 37% para a Câmara (contra 40% da Arena). Mais do que isso, saiu vitoriosa nas grandes cidades e nos estados mais desenvolvidos. Conseguiu a maioria das assembleias legislativas de São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Acre e Amazonas. Fez 16 dos 22 senadores eleitos, e 165 dos 364 deputados federais (na legislatura anterior, tinha apenas 87). Com mais de um terço no Congresso, o MDB poderia bloquear emendas constitucionais, complicando o projeto de “institucionalizar o regime”, atrapalhando, assim, o projeto de distensão. Nenhum governo gosta de derrotas eleitorais, ainda mais um governo autoritário que apenas via nas eleições uma forma de reafirmar sua frágil legitimidade. (NAPOLITANO, 2014, p. 220-221).

Então, apesar dos acenos liberalizantes de uma efêmera distensão política, com pautas mais voltadas a um abrandamento da censura a partir de 1975, “[...] como forma de diminuir o isolamento junto à opinião pública de classe média das grandes cidades brasileiras, leitora de jornais e consumidora de produtos culturais [...]” (NAPOLITANO, 2014, p. 177), e da aceitação institucional do desempenho obtido pela oposição no pleito eleitoral, o resultado das eleições de 1974 colocou em jogo uma série de questões importantes para o governo ditatorial. A passagem de Lamounier (1994, p. 75) sintetiza algumas delas:

A magnitude dos ganhos da oposição trouxe para o primeiro plano duas dificuldades que as diretrizes iniciais da distensão não haviam contemplado. Primeiro, a possibilidade de um novo impasse institucional [...]. [...] o governo via-se assim diante de pressões contraditórias: de um lado, a necessidade de começar a construir pontes sobre aquele fosso, tendo em vista a magnitude e os contornos nitidamente plebiscitários (antigoverno) do crescimento eleitoral do MDB; de outro a necessidade de preservar a coesão política do campo governista e, especificamente, das forças armadas.

No meio militar, para as alas mais críticas à política de Geisel, os designados partidários da “linha dura”, o desempenho obtido pelo PMDB sinalizava um crescimento dos grupos da subversão no país. Segundo Napolitano (2014, p. 224):

Enquanto o presidente saudava os eleitos de maneira protocolar, o núcleo de segurança do governo procurava os culpados pela derrota eleitoral. Em janeiro de 1975, o ministro Armando Falcão elegeu o novo inimigo prioritário do regime: o PCB [Partido Comunista Brasileiro]. No mês

seguinte anunciou a mídia, com pompa e circunstância a descoberta de uma gráfica clandestina do Partido Comunista Brasileiro e de sua “relativa influência” nas eleições do ano anterior. A “comunidade de segurança” entendeu o recado e foi além, fazendo-se a clássica pergunta: quem foi o responsável pela derrota do governo e pela articulação do insidioso voto na oposição? A resposta era cristalina: a oposição foi articulada pelos comunistas do PCB, aproveitando a hesitação do governo “liberalizante”.

Então, diante de tal conjuntura conflituosa, em agosto de 1975, em pronunciamento que ficou conhecido como “Discurso Pá de Cal”, transmitido em cadeia nacional de televisão, Geisel redefiniu sua compreensão de “distensão” política, sobrepondo a ela o conceito de “desenvolvimento político” (NAPOLITANO, 2014). No âmbito do “desenvolvimento político” de Geisel, o Ato Institucional Nº 5, o AI-5, de 13 de dezembro de 1968 (BRASIL, 1968), e a legislação de Segurança Nacional – Decreto-Lei Nº 898, de 29 de setembro de 1969 (BRASIL, 1969) – continuaram em vigor.

As contradições da proposta governamental de abertura política manifestaram-se, também, em cidades do interior do país, com uma série de ações voltadas ao combate aos ditos agentes da subversão. No caso do Paraná, houve, conforme Brunelo (2012), a execução da denominada Operação Marumbi e o Inquérito Policial Nº 74519, executado pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) e pelo Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI), responsável por indiciar “[...] militantes do PCB, acusados de rearticularem o Partido no Estado, e apontou para uma ligação existente entre pecebistas e políticos do MDB” (BRUNELO, 2012, p. 218). De acordo com o autor:

Iniciadas em 12 de setembro de 1975, durando aproximadamente um mês, as ações da polícia política tinham o propósito de prender pessoas acusadas de rearticularem o PCB no Paraná [...]. A Operação Marumbi teve alcance estadual e abrangeu pelo menos 12 cidades: Curitiba, Paranaguá, Ponta Grossa, Guarapuava, Londrina, Mandaguari, Maringá, Arapongas, Apucarana, Rolândia, Cianorte e Paranaíba [...]. O General Samuel Alves Correa, encarregado da Operação, prometia ao povo paranaense que os órgãos incumbidos de zelarem pela paz social procurariam, na medida do possível, oferecer à sociedade um clima de tranquilidade e, sobretudo, de ordem. Curiosamente, os órgãos do governo andaram na contramão daquilo por que eram responsáveis. Acabaram semeando, em inúmeros círculos familiares, medo e preocupação, tendo em vista que mais de 100 pessoas foram presas e, desse montante, 65 foram indiciadas. (BRUNELO, 2012, p. 218-219).

Além disso, em 1977, entrou na pauta governamental um pacote de medidas que ficou conhecido como “Pacote de Abril”, o qual, dentre outras ações, fechou temporariamente o Congresso Nacional e promoveu eleições indiretas para um terço do Senado (os chamados

senadores biônicos). A modificação do regime ditatorial tinha, então, uma clara premissa: “[...] a condição para a liberalização do regime se consolidar era o controle absoluto do processo institucional por parte do Poder Executivo” (NAPOLITANO, 2014, p. 231).

Apesar de todas essas medidas repressivas do Governo Geisel, segundo Napolitano (2014), a memória social de tendência liberal procurou legitimar a tese de que o retorno da democracia no país foi um ato outorgado pelo Governo Geisel, em outras palavras, “[...] foi uma decisão inequívoca do governo, um projeto uniforme e de movimento histórico retilíneo que teria permitido a expressão da contestação política e social” (NAPOLITANO, 2014, p. 2140).

Para darmos conta dessa questão, recorreremos aos apontamentos de Sader (1988), que trabalha sob a perspectiva de que o processo de conquista da redemocratização política pós-golpe militar no Brasil contou com o desenvolvimento fundamental de uma nova configuração de expressão política oriunda das massas populares, que o autor intitula como os “novos personagens” entrando em cena no jogo político, conforme demonstramos a seguir.

2.1 OS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES E O “NOVO SINDICALISMO” NO CONTEXTO DA ABERTURA POLÍTICA

Para Sader (1988), os novos personagens no cenário público em meados dos anos 1970 constituem-se como movimentos sociais populares em cujo interior os indivíduos, até então dispersos, “[...] se reconhecem, identificam os demais e a si mesmos” (SADER, 1988, p. 48). Esses movimentos “[...] foram vistos pelas suas linguagens, pelos lugares de onde se manifestavam, pelos valores que professavam, como indicadores da emergência de novas identidades coletivas” (SADER, 1988, p. 27).

Nesse processo, Sader (1988) identifica a reelaboração discursiva de três centros organizadores da sociedade: a Igreja, as esquerdas e o sindicalismo, instituições que passaram por um momento de crise em fins dos anos de 1970, e, “[...] tendo cada uma experimentado a crise sob a forma de um deslocamento com seus públicos respectivos, essas agências buscam novas vias para reatar suas relações” (SADER, 1988, p. 144). Desse modo:

Da Igreja Católica, sofrendo a perda de influência junto ao povo, surgem as comunidades de base. De grupos de esquerda desarticulados por uma derrota política, surge uma busca de “novas formas de integração com os trabalhadores”. Da estrutura sindical esvaziada por falta de função, surge um “novo sindicalismo”. (SADER, 1988, p. 144).

No caso da Igreja Católica, as CEBs multiplicaram-se, inicial e principalmente, na zona rural e, também, tomaram conta da periferia das grandes cidades. Para Sader (1988), a importância da Igreja para as CEBs decorre de

[...] ela oferecer uma legitimação teológica para as aspirações terrenas de seus membros. Na medida em que a Igreja é reconhecida como instituição de Deus na Terra e na medida em que assumia os reclamos populares enquanto exigência evangélica, ela abriu um espaço de legitimidade por onde os protestos sufocados vieram à tona. Nas ambiguidades da cultura popular, entre o conformismo e o protesto, o conformismo costuma ser resultado de uma experiência que diz que “as coisas são assim porque sempre foram, e as tentativas de mudar só trazem mais malefícios”. Quando uma instituição como a Igreja sacramentou os sentimentos populares, a vontade de mudanças encontrou um lugar e um modo de ser proclamada. (SADER, 1988, p. 161).

Em relação às esquerdas, a reelaboração de sua matriz discursiva decorre de um contexto em que, internacionalmente, tanto as estratégias quanto a teoria marxista eram questionadas e “[...] não se travava apenas de uma crise teórica, mas dos efeitos de um ‘desencantamento’ das sociedades pós revolucionárias do ‘socialismo real’” (SADER, 1988, p. 173-174). Desse modo, entre as décadas de 1950 e 1960, como um fenômeno de alcance mundial, havia uma conjuntura de mudanças nas práticas políticas de diferentes partidos, movimentos e organizações. Segundo Araújo (2000, p. 9):

Faziam uma crítica “pela esquerda” aos partidos comunistas e socialistas tradicionais bem como à burocratização da política, buscando caminhos alternativos para a transformação social. A New Left nos Estados Unidos, a Gauche Proletarienne na França, II Manifesto e Lotta Continua na Itália; toda a série de partidos e organizações dissidentes e independentes do PCB que surgiu no Brasil, a partir da criação do PCdoB [Partido Comunista do Brasil], da APML [Ação Popular Marxista] e da Polop [Organização Revolucionária Marxista Política Operária]; movimentos de minorias políticas como o feminista, o negro e o gay. Em todo o mundo, eles receberam diferentes nomes: esquerda radical, esquerda alternativa, esquerda independente, nova esquerda.

Quanto ao sindicalismo, seu marco histórico mais expressivo da mudança de ação se encontra no movimento grevista de maio de 1978, quando os operários da empresa Scania, em São Bernardo do Campo, paralisaram suas atividades. A organização operária até então guardava resquícios da legislação getulista que, embora tenha atendido algumas reivindicações históricas dos operários, também foi responsável por ampliar as formas de controle sobre os trabalhadores, uma vez que a Lei de Sindicalização (1931) – Decreto Nº 19.770, de 19 de março de 1931 (BRASIL, 1931) –, na vigência do primeiro governo de Getúlio Vargas na presidência do país, definia os sindicatos como órgãos de colaboração e de

cooperação com o Estado (BRASIL, 1931). Com o advento do Estado Novo e com a nova Constituição de 1937,

[...] as greve e os *lock-outs* foram proibidos, sendo declarados como “recursos antissociais, nocivos ao trabalho e ao capital e incompatíveis com os superiores interesses da produção nacional”. A legislação sindical contida nessa Constituição é uma tradução da *Carta del Lavoro* italiana de 1927, de origem fascista [...]. (LOPES, 1986, p. 45).

Todas essas medidas haviam contribuído para um refreamento da luta sindical, contudo, a partir de 1973, a Oposição Sindical⁵ ganhou maior densidade. As correntes políticas e sindicais, as quais passaram a organizar-se em São Paulo, por causa da expansão econômica e industrial, viam na oposição um espaço possível de atuação. Enfrentando o arrocho salarial, o movimento sindical dos metalúrgicos começou a ampliar suas formas de organização e suas mobilizações. Além das demandas diretamente relacionadas às unidades fabris, outras, relacionadas às condições dignas de vida na periferia, também surgiram.

Esse cenário de contestações intensificou-se em 1977, com a divulgação de um relatório produzido pelo Banco Mundial e publicado pela Folha de São Paulo. O índice inflacionário servia como parâmetro do reajuste salarial dos trabalhadores, e o Banco afirmava que a inflação real de 1973 havia sido de 22,5% e não de 15,5%, conforme a divulgação do governo. De acordo com o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese), que assessorava os sindicatos, o cálculo da perda salarial acumulada até 1977 era de 34,1%, o que demonstrava a manipulação dos dados pelo governo em prejuízo dos trabalhadores. Então, os metalúrgicos de São Bernardo iniciaram a “Campanha de reposição dos 34%”. De acordo com o Centro de Memória Sindical (1991, p. 18):

Em 1977, o povo brasileiro tomou conhecimento da manipulação governamental dos índices de reajustes salariais de 1973 em detrimento dos trabalhadores. A Federação dos Metalúrgicos do Estado de São Paulo promoveu a campanha pela reposição das perdas salariais que ampliou a discussão e mobilizou a categoria provocando, no ABC, grandes manifestações operárias. O início das greves no ABC ocorreu quando o governo militar já concretizava as primeiras medidas de “abertura do regime”. Encontrou conjuntura favorável criada pela oposição que mobilizou

⁵ “A Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo surgiu após o golpe de 1964. A primeira aglutinação mais orgânica dos ativistas que posteriormente formarão esse movimento ocorre durante as eleições para o Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, em 1967 [...]. Funcionando como uma frente de trabalhadores, a Oposição Sindical – com uma significativa influência da Igreja e militantes de movimentos de esquerda que foram paulatinamente se distanciando, e mesmo rompendo, com suas organizações no início dos anos 70 – por todo o período do regime autoritário, teve como uma de suas principais bandeiras a defesa da organização pela base dos trabalhadores nas unidades de produção” (RODRIGUES, 1997, p. 54-55).

a população nos bairros, na área estudantil e na luta mais geral contra carestia de vida.

Diante da nova divulgação dos índices da inflação e da percepção operária de suas perdas, o novo protesto sindical foi auxiliado por uma vasta rede comunitária oriunda dos bairros onde residiam os trabalhadores e suas famílias. Sader (1988) sintetiza as diferenças entre os movimentos que se constituíram a partir de trabalhadores qualificados e aqueles mais precarizados. No primeiro caso:

Tenderam a apoiar-se na própria importância destes para o processo produtivo [...]. Suas lutas se referiam a um campo legal estabelecido, seja para fazer cumprir direitos que estivessem sendo desrespeitados, seja para conquistar novos direitos, ou mesmo simplesmente para regulamentações mais favoráveis no interior da legislação dada. Apoiando-se nessa existência legal e na percepção de suas próprias forças na esfera da produção, os movimentos sustentados por trabalhadores nas empresas desenvolveram enfrentamentos com o patronato e o governo num campo de referências onde o sindicalismo era reconhecido como interlocutor legítimo. (SADER, 1988, p. 194).

No caso dos movimentos constituídos a partir de trabalhadores precários, de donas de casa e de indivíduos periféricos, Sader (1988) observa que:

Tendo por base a esfera da “reprodução”, teriam de se apoiar em outras referências. Tinham consciência da falta de poder de barganha e pressão na esfera da produção. Desenvolvendo suas reivindicações na esfera da reprodução, não dispunham de um poder no nível econômico para sustentar seus movimentos. Tampouco podiam apoiar-se no plano legal: uma longa experiência mostrava que as referências jurídicas aos direitos a serviços de saúde, transporte, educação, à habitação, só existiam nos palanques eleitorais [...]. Seus movimentos apoiaram-se em estruturas comunitárias, fundadas na solidariedade grupal. Excluídos de empregos estáveis, de direitos consagrados, eles constituíram suas próprias referências. (SADER, 1988, p. 195).

Em decorrência dessas afirmativas, é necessário reconhecermos que a apreensão do processo histórico de reorganização do movimento operário na década de 1970, além das reivindicações de fundo econômico, também contribuía para a elaboração de uma consciência específica por parte dos segmentos populares da sociedade de que havia um conjunto de direitos de cidadania que lhes estava sendo negado.

A ditadura militar que se instalou no poder do Estado, após o golpe de 1964, que promoveu a derrubada do governo do presidente João Goulart, manteve os instrumentos repressivos da legislação sindical do Estado Novo. Desse modo, quando o golpe se consolidou, o governo militar “[...] ordenou a intervenção em 433 entidades sindicais [...]” (MATTOS, 2009, p. 101). Nessa conjuntura, com a instauração de inquéritos policiais contra

os principais dirigentes sindicais, aqueles que não foram presos de imediato, tiveram como alternativa a atuação na clandestinidade ou no exílio. Por isso, Mattos (2009, p. 101) argumenta:

A repressão aos sindicatos mostrava bem o caráter da ditadura que se instalava. A articulação de militares com empresários ligados ao grande capital nacional e estrangeiro, apoiado pelos latifundiários e políticos conservadores, deu-se em torno da contenção dos avanços dos movimentos organizados de trabalhadores no campo e na cidade. Por outro lado, a crise econômica, que só fazia crescer desde o fim do governo JK [Juscelino Kubitschek], seria combatida pela ditadura com uma receita cujo principal remédio era o arrocho salarial. Para tanto, controlar os sindicatos era fundamental.

Além do cenário de perseguições às lideranças sindicais mais expressivas, houve também as chamadas “leis do arrocho” que previam a proibição do direito de greve; o controle dos índices de reajuste salarial; o fim da estabilidade aos dez anos de serviço, com a criação do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS); e o desmonte do sistema previdenciário.

A partir de 1970, o modelo sindical incentivado pela ditadura era baseado em moldes semelhantes ao que a política varguista havia procurado forjar desde as primeiras medidas adotadas na década de 1930, que era estabelecer uma ação sindical colaboracionista sob a tutela do governo. Segundo Mattos (2009, p. 112), “[...] o governo buscava adesões e instrumentos para desenvolver uma política que se pautasse não só pela repressão ao sindicalismo reivindicativo, mas também pela revalorização do sindicato como órgão auxiliar do Estado junto aos trabalhadores”.

Apesar de todo o aparato repressivo ditatorial à organização sindical, já em fins dos anos de 1960, salientamos a organização da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo (OSMSP), que criticava a política sindical governamental e propunha a organização sindical autônoma, construída a partir de suas bases. Por isso, na compreensão de Mattos (2009), em 1970, a Oposição Metalúrgica já expressava as fundações do chamado “Novo Sindicalismo”, com os ensejos de mudança na estrutura e na ação sindical, que viria a se consolidar massivamente mais tarde.

Para Fernandes (1991, p. 40), a “[...] greve de 1978 efetuou uma ruptura, que punha o grande capital, a contrarrevolução e seu governo ditatorial de um lado, os operários e o movimento sindical de outro”. O sindicalismo de São Bernardo do Campo demarcou o início de um processo de movimentação grevista que mais tarde se alastraria por todas as regiões do Brasil e perpassaria um amplo espectro de assalariados, “[...] transformando-se em um fato

político fundamental que iria mudar, a médio prazo, a geografia do poder e trazer para o centro do debate, uma nova agenda política onde sobressaíam as demandas dos trabalhadores” (RODRIGUES, 1997, p. 65).

As greves que foram se alastrando pelo país em várias categorias profissionais expressavam novas formas de movimentação sindical que, pouco a pouco, foram se articulando em um movimento crescente de organização sindical no interior das fábricas e “[...] com uma prática amplamente amparada nos temas que surgem no cotidiano fabril, esse sindicalismo dava voz àquelas demandas do operariado em seus locais de trabalho” (RODRIGUES, 1997, p. 66).

Pelo incremento dessas novas características da organização sindical no interior das fábricas e por seu caráter combativo mais autônomo, as jornadas de greves em São Paulo, na segunda metade da década de 1970, demarcaram a ascensão do chamado Novo Sindicalismo, como se consagrou chamar na bibliografia especializada. Entre as práticas do Novo Sindicalismo, estava a definição de uma política sindical mais livre que incorporou novas ações em sua frente de atuação, até então proibidas pelo Estado corporativista, tais quais: a representação interna, as greves e as negociações diretas com a administração. Na análise teórica de Rodrigues (1997), além da percepção da superexploração do trabalho a que estava submetida a mão de obra operária no contexto final da década de 1970, a mobilização dos trabalhadores deu-se basicamente

[...] como expressão de uma luta mais ampla por direitos de cidadania no interior da sociedade. Quer dizer, ainda que a questão imediatamente visível tenha sido a luta pela reposição salarial no segundo semestre de 1977, em decorrência da manipulação dos índices da inflação de 1973, a finalidade da luta sindical era o direito à cidadania [...]. Os trabalhadores e o novo sindicalismo propugnado pelo Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo foram uma novidade que não estava inscrita inicialmente no desenho da transição política, preparada pelos ideólogos do regime militar-autoritário. (RODRIGUES, 1997, p. 19-20).

Para Antunes (1992), as segmentações das abordagens que visavam atribuir sentidos à ação da causa operária que a indústria automobilística viu eclodir em 1978 estão todas articuladas embrionariamente ao “[...] processo de denúncia e combate à superexploração do trabalho” (ANTUNES, 1992, p. 27).

Nessa guisa de análise, a luta por direitos de cidadania no interior da sociedade está inserida na formulação operária de uma consciência social latente naquele momento em que “[...] o despotismo e a opressão exprimiam a forma pela qual, no cotidiano fabril, a

expropriação do trabalho se efetivava. E o arrocho salarial era a manifestação mais perversa dessa concretude” (ANTUNES, 1992, p. 27-28).

Nesse novo cenário político, as comissões de fábrica, as organizações de bairro, as associações camponesas, as comissões de defesa dos interesses de minorias, de justiça e de paz, em conjunto, foram condensadoras das novas “[...] forças sociais e os impulsores do movimento de rebelião [...] e se [impuseram], eles próprios, como matrizes históricas primordiais da sociedade civil em elaboração e do Estado democrático que ela germina[ria]” (FERNANDES, 1986, p. 87).

Esses grupos, ao compartilharem novas experiências sociais, elaboraram uma percepção diferenciada sobre o conteúdo da luta social, cujas formas sociais eram carregadas de conteúdos ideológicos e políticos, conforme podemos verificar na passagem que segue:

Sindicatos e partidos, por exemplo, não são apenas advogados da causa popular e proletária. São instrumentos de ação e de consciência social, meios para atingir fins (no caso, acelerar os ritmos das mudanças da ordem, implantar as reformas capitalistas que a burguesia condenou, liberar a revolução contra a ordem da estigmatização ideológica) [...]. (FERNANDES, 1986, p. 88).

Entre as décadas de 1970 e 1980 ocorreu, então, a construção de uma perspectiva maior de engajamento da sociedade civil que procurou se mobilizar fora dos espaços tradicionais da “grande política”. Contudo, as “[...] ênfases foram diversas segundo as características específicas dos grupos sociais que as manipularam” (SADER, 1988, p. 194). Essa afirmação ressalta que, se a questão democrática era um ponto de convergência entre os movimentos sociais no período, o mesmo não poderíamos dizer sobre as variadas leituras sobre o significado de democracia.

A redemocratização é vista, assim, como síntese de um complexo processo de disputa social que se apresenta no horizonte da abertura política. Se afirmarmos que a transição política democrática pós-golpe militar de 1964 foi um processo controlado pelo bloco militar no poder, a pressão das ruas com os “novos personagens” entrando em cena foi a “pedra no meio do caminho” dos ditadores.

Realizadas essas considerações, é necessário reconhecermos que o projeto de transição pelo alto, sob o estigma da abertura política “segura”, enfrentaria seus primeiros abalos mais candentes em 1978, com as greves do ABC, que, posteriormente, demonstrariam as condições objetivas próprias para o fortalecimento e a reparação pública do movimento estudantil, bem como outras manifestações de cunho popular, como ocorreu com a criação do PT, em 1980, e da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983. Essas manifestações fizeram-se sentir

mais firmes em 1984, na campanha das “Diretas Já”, e repercutiram na participação popular da Constituinte de 1988 (MATTOS, 2009).

O contexto histórico que marcou o processo de redemocratização, discutido até aqui, é fundamental para a compreensão das mudanças que serão percebidas na identidade do sindicalismo docente. A seguir, procuramos destacar a trajetória histórica de construção e de afirmação desse sindicalismo, especificamente vinculado ao nível da Educação Básica, a fim de identificarmos, também, como o movimento dos professores, em sua face sindical, foi capaz de interagir com o processo de reforma educacional e curricular paranaense da década de 1980, cuja característica principal foi a incorporação de aspectos progressistas pertinentes ao debate social contra a ditadura militar.

3 O SINDICALISMO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Conforme ressalta Donato (2016, p. 16), o termo “sindicalismo docente” reúne diferentes segmentos de professores (os que são contratados pelo setor público e os contratados pelo setor privado), que podem estar agregados em organizações sindicais de acordo com o nível de ensino em que exercem seu trabalho (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior) ou de acordo com a fonte remuneradora (Governo Estadual, Municipal ou Federal). Neste trabalho, o enfoque é voltado para o sindicalismo que reúne professores do setor público estadual da Educação Básica⁶.

Consideramos que o movimento de mudanças do Novo Sindicalismo no contexto final da década de 1970 impulsionou novas ações também para o sindicalismo docente, ainda que se compreenda que o trabalho docente tem uma natureza específica própria, que não se vincula ao âmbito da produção de mercadorias, mas que participa do processo de valorização do capital, como parte do processo de constituição dos mecanismos de reprodução e de acumulação do capitalismo (ABREU; LANDINI, 2003).

De acordo com Almeida e Ferreira Jr. (2015), a produção acadêmica nacional sobre o associativismo docente demonstra que as pesquisas que abordam os movimentos dos professores das escolas públicas costumam dividi-los em duas fases distintas: a fase do associativismo e a do sindicalismo. No trecho a seguir, os autores destacam as principais diferenças entre uma e outra:

A primeira corresponderia ao período que abrange a segunda metade do século XIX e meados da década de 1970, fase que engloba a criação das associações docentes, mas também o surgimento dos primeiros sindicatos de professores ligados às instituições particulares de ensino, nos moldes da estrutura sindical instituída na Era Vargas (1930-1945). A fase do sindicalismo, por sua vez, refere-se ao momento de eclosão das greves dos professores das escolas de primeiro e segundo graus, em diversos estados brasileiros, sob influência do Novo Sindicalismo que, dentre outros aspectos, representou a contestação da estrutura sindical montada na Era Vargas. (ALMEIDA; FERREIRA JR., 2015, p. 78).

Realizadas essas considerações, apropriamo-nos da definição de “práticas sindicais”, cunhada por Gindin (2006, p. 2), para referirmo-nos às ações realizadas coletivamente pelos professores, por meio das quais fizeram frente a questões derivadas imediatamente da relação

⁶ Optamos por utilizar a nomenclatura em conformidade com os termos adotados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei N^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que definiu a educação do país em níveis, etapas e modalidades educativas (BRASIL, 1996). O nível educacional da Educação Básica compreende três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

de assalariamento, independentemente de se constituírem como entidades de caráter associativo ou sindical. Essa escolha conceitual deriva da seguinte premissa:

[...] a sutileza de definir o problema a partir das práticas e não da organização nos permite evitar tanto na Argentina como no Brasil, colocar uma ênfase maior da necessária na subjetividade da categoria [...]. Evitamos assim o problema de pensar em termos de sindicalismo e lidar com entidades que até algumas décadas atrás não se enquadravam legalmente nem se reconheciam como sindicatos, e nucleavam membros que não se reconheciam como trabalhadores. (GINDIN, 2006, p. 2).

É preciso, pois, reconhecermos que, apesar da proibição direcionada ao funcionalismo público, até a promulgação da Constituição de 1988, de criar sindicatos, desde a década de 1930 com a organização das redes de ensino público, os professores já estavam coletivamente atuantes em mobilizações, passeatas e afins, atuando pelos meios que encontraram à época para fazer frente às suas questões salariais e de condições de trabalho. Segundo Ferreira (2006), pertinente à trajetória histórica do sindicalismo docente no Brasil, em especial do professorado público da Educação Básica, podemos afirmar que,

[...] mesmo antes de adquirir direito à greve, são as mobilizações massivas, típicas do sindicalismo combativo; a organização pela base, isto é, por local de trabalho (escola) e região, representando-se finalmente em organizações regionais; a paulatina identificação com o “novo sindicalismo”, por meio da filiação das entidades à CUT (Central Única dos Trabalhadores); e a posterior unificação de docentes e do funcionalismo em entidades únicas, no caso do ensino básico. (FERREIRA, 2006, p. 230).

Conforme Ferreira (2006, p. 282), o magistério como categoria se caracteriza por uma ocupação “[...] cujo crescimento e organização se produzem como resultado da expansão da escolaridade capitaneada pelo Estado, ocorrida desde finais do século XVIII – no caso europeu [...]” e, na primeira metade do século XX, no caso do Brasil. Para a autora,

[...] a ampliação da escolarização, necessária para fazer funcionar uma produção capitalista cada vez mais carente de mão de obra minimamente educada e/ou adequada às exigências de homogeneização cultural em Estados que buscavam definir suas fronteiras, também foi exigindo a ampliação da categoria docente. Esse processo foi diferente no tempo conforme cada país e/ou continente. Mas, de forma genérica, temos uma expansão do ensino primário para segmentos mais amplos das populações, o que implicou a admissão de mais docentes [...]. (FERREIRA, 2006, p. 283).

Nesse aspecto, é preciso considerarmos que, desde a expansão dos sistemas públicos estaduais e municipais de ensino, a partir da reforma do ensino de primeiro e segundo graus, respaldada pela Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), o governo apresenta-se como maior empregador docente no cenário brasileiro. Tal fato nos auxilia na compreensão

do porquê os trabalhos sobre sindicalismo docente se concentram nos estudos sobre associações e organizações sindicais de caráter público, ainda que estes só tenham tido o direito à sindicalização legalmente reconhecido em 1989, diferentemente do setor privado, em que os trabalhadores tinham, desde 1943, uma legislação específica sobre o assunto, no caso, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) – Decreto-Lei N° 5.452, 1° de maio de 1943 (BRASIL, 1943).

Para Dal Rosso e Lúcio (2004), se comparado ao sindicalismo operário, construído entre os anos de 1890 e 1930, o sindicalismo docente na Educação Básica é tardio, construído entre os anos de 1945 e 1975. Segundo os autores, essa situação decorreu da observação de dois fatores principais: 1) um controle institucional e estatal sobre a atuação dos trabalhadores em educação; 2) a concepção vocacional do magistério, que moldava a subjetividade e a concepção de identidade profissional dos professores.

Sobre o controle institucional sobre os professores, é preciso considerarmos que “[...] como funcionários do Estado, o professorado tem que se submeter a um controle ideológico e político” (FERREIRA, 2006, p. 228), ainda que não renuncie a “[...] reivindicar um regulamento menos administrativo (no sentido burocrático) e mais profissional no sentido (liberal)” (NÓVOA, 1991, p. 123).

No caso da concepção vocacional, as representações do imaginário docente sobre sua identidade profissional, sobretudo dos professores vinculados ao nível básico de ensino, perpassam por uma histórica aquisição de uma postura vocacional de amor à profissão, do moralismo e do caráter voluntarista atribuído ao magistério. Esses elementos moralizantes estão presentes na Lei Complementar N° 7, de 22 dezembro de 1976, que trata sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino de 1° e 2° Graus, vinculado à administração do Estado do Paraná (PARANÁ, 1976).

No referido estatuto, elaborado no contexto repressivo da ditadura militar, entre os princípios explicitados sobre o valor do magistério e dos preceitos éticos específicos, estão:

- I - o patriotismo, traduzido pela vontade inabalável de cumprir os deveres do Magistério;
- II - o civismo e o culto das tradições históricas;
- III - o amor aos educandos e à profissão do Magistério;
- IV - a fé no poder da educação como instrumento de formação do homem e do desenvolvimento econômico, social e cultural;
- V - o interesse pela atualização profissional. (PARANÁ, 1976, n.p.).

Ocorre que, até o início do século XX, a oferta do ensino no Brasil era reservada à pequena parcela da população com melhores condições econômicas. Com as alterações na

vida política e social da conhecida “república oligárquica”, a partir dos anos de 1930, passou-se a debater com maior ênfase sobre a necessidade de um amplo projeto de escolarização e a ampliação da rede pública de ensino. Essa questão estava associada ao desenvolvimento do capitalismo nacional e aos impulsos de criar-se uma nova matriz produtiva com a participação da burguesia industrial. Nesse contexto, passou a ser necessário educar uma nova força de trabalho com características correlatas ao padrão industrial produtivo.

A partir de 1942, a Reforma Capanema previa uma nova organização da educação profissional e do ensino secundário, orientada por uma perspectiva tecnicista, visando criar uma força de trabalho alinhada aos ditames da expansão industrial. Na década de 1960, em plena ascensão do nacional desenvolvimentismo, o ensino profissional expandiu-se ainda mais, apresentando os reflexos da política getulista do Estado Novo.

A reforma do Ensino Básico, a partir da Lei Nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), aprofundou a formação dos estudantes voltada à qualificação profissional, ao mesmo tempo em que expandiu o número de matrículas e, em consequência, a demanda de profissionalização do magistério. Segundo Gouveia e Ferraz (2013, p. 115):

Para atender essa nova demanda induzida, vislumbra-se um duplo movimento: de um lado, há um impulso na profissionalização do magistério, representado pela exigência de Estatutos Estaduais e Municipais; mas, por outro, a insuficiência de mão de obra capacitada e de fontes regulares de financiamento no interior do Estado produziu a incorporação de um número elevado de leigos no sistema de ensino. Contudo, esse duplo movimento nas condições de trabalho significa, do ponto de vista da organização política de interesses, o horizonte político e simbólico da luta pela valorização profissional, em um contexto objetivo de precariedade das condições de trabalho. Esse cenário, aliado ao contínuo crescimento absoluto do número de professores, configurou um conjunto ideal de condições sociais objetivas para o crescimento da atividade política de cunho corporativo, que resultou nas greves de finais dos anos de 1970 e início de 1980.

Foi nesse contexto de ampliação das redes de ensino sem um projeto articulado de formação e das condições específicas do trabalho docente que a insatisfação dos professores com a desregulamentação da carreira do magistério cresceu e mobilizou movimentações dos professores. Podemos dizer que “[...] os professores sofreram uma mudança de concepção ideológica relacionada ao seu padrão social, antes visto como ‘elitista’, dos primórdios do século XX até os anos 1960” (PEREIRA FILHO; BAUER, 2019, p. 387).

Essa constatação relaciona-se ao processo histórico de ampliação da rede escolar, da massificação da oferta de ensino, do aumento do número de professores e do rebaixamento salarial, que configuram na literatura que aborda o tema o que se convencionou chamar de processo de proletarização docente que, segundo a compreensão de Ferreira (2006), reverbera

em um processo dialético síntese em que “[...] quanto mais se amplia o sistema de ensino e mais se ‘proletariza’ a categoria, mais se reivindica a profissionalidade da atividade realizada, num intento de refrear o processo e reconquistar o status perdido” (FERREIRA, 2006, p. 227).

No que era pertinente à organização coletiva dos professores, o cenário nacional era representado por uma diversidade de associações representativas de professores primários das redes públicas que, por vezes, dividiam espaços entre diferentes organizações, com perspectivas político-sindicais divergentes no interior de cada Estado. Essa característica de uma descentralização estadual das práticas sindicais dos professores reflete no âmbito das pesquisas acadêmicas sobre o assunto, de modo que os estudos sobre o sindicalismo docente e sua atuação nas esferas estaduais se sobressaem.

Em uma revisão bibliográfica a respeito da temática do sindicalismo docente na Educação Básica a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, posteriormente, do banco de dados da Biblioteca Eletrônica Científica *Online* (SciELO) – biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros –, utilizando a palavra-chave “Sindicalismo docente” e sem recorte temporal como filtro de busca, realizamos algumas considerações sobre o assunto.

No portal da Capes, com a busca, obtivemos um resultado de 49 trabalhos publicados entre os anos de 2001 e 2019. Do total de trabalhos encontrados nessa etapa da pesquisa, realizamos uma triagem daqueles que abordavam especificamente, como objeto de estudo, o sindicalismo docente na Educação Básica. Ficamos, então, com 34 trabalhos.

Na busca realizada na plataforma SciELO, obtivemos o resultado de 22 trabalhos, publicados entre os anos de 2001 e 2017. O mesmo critério de triagem dos trabalhos a partir de seu recorte temático foi realizado. Ficamos, assim, com um total de 14 artigos. Somados os resultados, obtivemos um total de 48 trabalhos analisados. Mais da metade desses trabalhos enquadram-se na categoria de pesquisas de abrangência de nível estadual.

De acordo com Vicentini e Lugli (2009, p. 96), esse cenário mais fragmentado das pesquisas relaciona-se “[...] devido ao caráter descentralizado de nosso sistema de ensino”. Coerente com isso, corroboramos a ideia anunciada por Gindin (2013, p. 76) de que “[...] a realidade sindical dos diferentes estados é irredutível à realidade federal”.

Silva (2013) também indica que o campo de estudos acerca do surgimento e a natureza das organizações associativas e sindicais docentes, no Brasil não são “[...] suficientemente,

explorados nas diversas unidades da federação de forma igual” (SILVA, 2013, p. 98). Notamos, por exemplo, que são mais recentes e em menor número os estudos direcionados para Estados localizados fora do eixo da região do sudeste brasileiro, tais quais as regiões Norte e Nordeste.

Gouveia e Ferraz (2013) salientam que foi o golpe militar de 1964 que interrompeu o projeto de uma maior centralização ao sistema de ensino nacional, vislumbrado na LDB de 1961 – Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961b). Para os autores, a ditadura militar que seguiu ao golpe de 1964, além de interromper prematuramente o debate sobre a organização do sistema nacional, impulsionou “[...] um processo ampliado de descentralização que atingi[u] o nível municipal de oferta de ensino” (GOUVEIA; FERRAZ, 2013, p. 115).

Partindo desses pressupostos, é possível observarmos que há uma maior concentração de estudos sobre movimento sindical docente em Estados localizados na região Sudeste, onde surgiram as primeiras associações do magistério. Essa situação exprime, também, questões relacionadas ao desenvolvimento da economia nacional, uma vez que a região do Sudeste brasileiro se destaca pelo pioneirismo com o processo de industrialização nacional ainda no século XIX e concentra a maior parte da população do país. O pioneirismo da organização dos professores primários está relacionado ao fato de atuarem no nível de ensino que primeiro irá se estruturar.

Em suma, as produções acadêmicas sobre as práticas sindicais dos professores qualificam-se por seu caráter heterogêneo, não só por conta da descentralização territorial do sistema de ensino, mas também pela correlata multiplicidade de organizações associativas e sindicais que foram surgindo ao longo do tempo. Nesse sentido, é relevante ressaltarmos que o trabalho de Gindin (2013) presta valiosa contribuição para esse campo de estudos, ao avançar na tentativa da construção de generalizações, empiricamente fundamentadas, sobre as tendências políticas e organizacionais das práticas sindicais docentes instituídas nas redes de ensino dos Estados e das capitais estaduais entre os anos de 1978 e 2011. O autor destaca as seguintes considerações em caráter de síntese:

Com exceção do Ceará, o ativismo docente das redes estaduais se concentrou exclusivamente numa entidade, inclusive nos casos em que continuaram atuando mais de uma organização por estado. As entidades tradicionais que não se unificaram estão praticamente desativadas [...]. O processo de unificação sindical dos professores com outros segmentos de trabalhadores em educação foi comum a quase todas as entidades estaduais que canalizaram a mobilização dos trabalhadores em educação na década de 1980 [...]. A atuação dos sindicatos estaduais nas redes municipais varia

muito entre os diferentes estados. Pode-se dizer que praticamente todos tentaram organizar esse segmento (crescente) da categoria, pois aparentemente só as entidades do Rio Grande do Sul e Santa Catarina se mantiveram como entidades limitadas às redes estaduais. (GINDIN, 2013, p. 90).

Essas associações, de acordo com Gindin (2013, p. 77), “[...] operavam fora da legislação trabalhista (que não permitia a sindicalização do setor público) e, na maioria dos casos, eram relativamente débeis”. Segundo o autor, foi somente em 1960 que as entidades estaduais que, com dificuldades para se organizar tanto no interior dos Estados quanto para atuar no cenário nacional, encontraram novo respaldo para sua organização coletiva, quando algumas associações de professores primários que atuavam nas redes estaduais constituíram a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), que só aceitava a filiação de uma entidade por Estado. Na década de 1970, a CPPB passou a incorporar os professores secundários dos antigos ginásios, e passou a se chamar Confederação dos Professores do Brasil (CPB).

Para Vicentini e Lugli (2009), até os anos de 1970, predominaram, nos movimentos docentes, posturas mais conciliatórias com os governos, tomando por base os seguintes argumentos:

Quer seja fazendo apelo ao caráter sacerdotal da docência, quer seja procurando representá-lo como uma atividade profissional, tais associações buscavam, de diferentes formas, tornar o trabalho realizado pelos professores mais valorizado e, assim, obter maior reconhecimento social que deveria se traduzir também em uma melhor remuneração. Tais objetivos, entretanto, não poderiam comprometer a preocupação em manter o respeito quanto às autoridades constituídas, nem o suposto ideal de neutralidade política [...]. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 105).

Podemos compreender que, até mesmo como resultado da dinâmica social que o Estado Novo forjou, se trata de um longo processo histórico a articulação hegemônica entre os professores de uma percepção crítica sobre a constituição histórica das classes e da organização do Estado, de modo a desvincular a ideia de que o compromisso com o serviço público estivesse atrelado à postura de subordinação ao governo.

Em nossa compreensão, assim como no caso do movimento sindical operário, a construção do associativismo do magistério, como um espaço de negociação política, exprimia o reconhecimento coletivo docente das condições de superexploração do trabalho a que estavam submetidos. Afinal, no âmbito do arrocho salarial promovido pela política econômica do regime militar para o conjunto dos assalariados oriundos das classes médias, o magistério foi um dos segmentos mais atingidos (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006).

Em 1970, no contexto de reorganização do sindicalismo mais combativo, muitas das associações docentes, no âmbito das lutas por liberdades democráticas, ainda que oficialmente impedidas de se afirmarem como sindicatos, já atuavam como tal, isto é, exerciam “práticas sindicais”.

A expansão do ensino público interferiu diretamente na questão da composição numérica do magistério e, em consequência, no seu potencial aglutinador. Conforme ressalta Rêses (2008, p. 3), em qualquer categoria profissional, “[...] não existe sindicalismo enquanto não houver uma base relativamente grande de membros assalariados da categoria em questão”. Entretanto, a condição de assalariamento não pressupõe o único elemento essencial do sindicalismo, pois:

É importante acrescentar outro lado da moeda, a saber, a questão da formação de uma consciência na qual tenha espaço uma autocompreensão de que seja importante participar conjuntamente de entidades que defendem o trabalho da própria categoria e que defendem as políticas públicas de educação. O abandono de uma subjetividade na qual pode caber a ideia de associativismo mutualista e a construção de uma outra em que se vislumbra a possibilidade de o ator construir um sindicato é uma condição teoricamente indispensável para a construção de sindicatos em qualquer categoria profissional. (RÊSES, 2008, p. 3).

Além desses aspectos de composição numérica e de formação de uma dada consciência coletiva, nos anos de 1970, ocorreu a transferência para os Estados dos encargos do Serviço de Supervisão Setorizada, dentro de uma política de convênios com o Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (MEC), que fez com que se acentuasse a “[...] imposição de diretrizes pelo governo federal no processo de implantação da Reforma de ensino [...]” (TAVARES; SILVEIRA, 2017, p. 14).

Foi esse o cenário em que se travaram os embates profissionais do movimento de lutas do magistério, via organização sindical, por aspectos relacionados à sua identidade profissional e à afirmação de seus direitos trabalhistas, concentrados em aspectos tais quais: salário, carreira e condições de trabalho. Esse movimento acompanhou o processo de expansão das redes escolares públicas e o aumento do número de professores com formação de nível superior.

De acordo com Gindin (2013), a repercussão no professorado das greves dos metalúrgicos do ABC de maio de 1978 foi imediata e, em junho de 1978, foram à greve “[...] os professores da Bahia, e em agosto os do Paraná e de São Paulo. Em 1979, foi a vez do professorado do Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, etc.”

(GINDIN, 2013, p. 78). Desse modo, no espaço de três anos, em praticamente todos os Estados, os professores tinham realizado ao menos uma greve.

Para Gouveia e Ferraz (2013), a novidade do final dos anos de 1970 não foi exatamente a greve em si, uma vez que, desde a década de 1950, o dia do professor já havia se tornado um momento de disputa pública pela representação simbólica da profissão. Os autores citam que, em 1958, o jornal *Última Hora* registrou no título de uma matéria sobre o dia 15 de outubro: “Festejos e lutas (por salários mais dignos) marcam o dia do professor” (GOUVEIA; FERRAZ, 2013, p. 116). Segundo os autores, a grande novidade do final da década de 1970 foi, justamente, “[...] a intensidade, o alcance e a radicalidade” (GOUVEIA; FERRAZ, 2013, p. 116) das greves, de modo que:

Elas não apenas atingiram a maioria dos estados brasileiros, como, em muitos casos, paralisaram, inclusive, pequenas cidades do interior dos estados. Também foi fundamental a aproximação entre as lideranças dessas greves do magistério com as demais lideranças do sindicalismo operário, algo inédito até então, no caso brasileiro. Não por coincidência, diversos professores que estiveram à frente dessas greves foram encontrados nas negociações para a criação da Central Única dos Trabalhadores e se tornaram lideranças importantes em partidos de esquerda e centro-esquerda, como o PT, o PCdoB, o PMDB, o PSB [Partido Socialista Brasileiro] e o PDT. (GOUVEIA; FERRAZ, 2013, p. 116-117).

O contexto aludido nesse excerto decorre da constatação de que o reconhecimento sindical oficialmente legalizado com a elaboração da nova Constituição em 1988 não é o ponto de partida para a ação combativa dos trabalhadores em educação. Conforme salienta Rêses (2008, p. 79):

A lei veio reconhecer o que já era uma realidade. As entidades dos docentes e dos demais funcionários públicos, antes da garantia constitucional, já havia abandonado a perspectiva meramente associativa e tinham se transformado “em sindicatos de fato, pelas mobilizações, greves, negociações, conquistas salariais” (PEREIRA, 1991, p. 35). E a perspectiva seguida pelo sindicalismo docente era a do Novo Sindicalismo, com a suas entidades a se filiarem à Central Única dos Trabalhadores (CUT), que se consagrou como a porta voz daquele novo momento do sindicalismo.

De acordo com Dal Rosso, Cruz e Rêses (2011, p. 114), há um movimento necessário de “[...] rompimento de uma forma de consciência e identidade nas quais os educadores se entendem como modelos para a sociedade e para outro tipo de consciência em que se sentem livres para pensar, reivindicar, organizar-se e lutar por suas causas e bandeiras”. Assim, Gindin (2013, p. 77) aponta que, no contexto nacional da década de 1970,

[...] a CPPB deixou de representar exclusivamente os professores das primeiras quatro séries e se transformou na Confederação dos Professores do

Brasil (CPB), recomendando a afiliação às suas organizações de base, que fizeram o mesmo. Ao longo da década, cresceu entre um segmento das lideranças tradicionais da CPB a insatisfação com o governo militar, pois as suas reivindicações e expectativas trabalhistas não eram satisfeitas. Por outro lado, entidades de ensino médio ou de professores licenciados também começaram a filiar em todo o ensino básico. Em vários estados, professores jovens, com posições radicalizadas, começaram a se organizar dentro ou fora das organizações estabelecidas. O resultado foi um cenário mais competitivo, política e organizacionalmente. Esta é, resumidamente, a situação política e organizacional do professorado quando começa o ciclo de mobilizações de 1978.

Há, ainda, um fator relacionado à construção da subjetividade docente e sua identificação de pertencimento coletivo a uma categoria que se entende como tal. A esse respeito, Gindin (2011, p. 261) escreve que as características similares de assalariamento

[...] era um elemento aglutinador entre os professores, porque mesmo os que trabalham em escolas isoladas tinham o mesmo empregador, e instituía atores responsáveis pelas suas condições trabalhistas: os governos. Essa situação pressionava as lideranças e os quadros que se propunham a organizar a categoria a reivindicar melhores condições trabalhistas, salariais e previdenciárias. Isso, inclusive, quando os projetos coletivos não eram sindicais, mas pedagógicos ou mutuais.

Gindin (2013) ressalta três aspectos a respeito da organização sindical docente a partir dos anos de 1980, conforme destacamos a seguir:

A conversão das associações em organizações sindicais foi generalizada e muito rápida. A maioria o fez em 1988 ou 1989. [...] o sindicalismo docente tem participado ativamente da construção da CUT. Em estados como São Paulo, Minas Gerais, Pará ou Goiás as direções das organizações docentes se identificavam com o PT e participaram ativamente da fundação da CUT. Mas é importante destacar que algumas das principais entidades de base da CNTE, como as do Paraná e do Rio Grande do Sul, só se filiaram à CUT em meados da década de 1990 e que o sindicato do Maranhão se filiou ainda depois [...]. Finalmente, a profunda recomposição político-sindical do ativismo sindical na última década é muito desigual entre os diferentes estados e não significou mudanças significativas na direção da CNTE. (GINDIN, 2013, p. 91).

Assim posto, a organização docente sob a forma sindical e as ações desenvolvidas na década de 1980 pelo sindicalismo docente, de modo geral, expressam elementos próprios da conjuntura de intensas mobilizações populares em torno das pautas pela redemocratização social e as novas formas de mobilização do sindicalismo geral. A seguir, propomos uma análise específica do caso da APP-Sindicato, que, no contexto atual, se constitui como a maior organização sindical que representa professores e demais trabalhadores da educação pública do Estado do Paraná.

3.1 O CASO DO ESTADO DO PARANÁ: A APP-SINDICATO

No Estado do Paraná, com as alterações do cenário socioeconômico na década de 1940, devido ao movimento de estímulo à industrialização, conforme já salientamos, houve uma crescente concentração de escolas nas zonas urbanas, a expansão do número de alunos, bem como de professores, acompanhando, também, as alterações da Constituição de 1946, que tornou o ensino primário público gratuito para todos (BRASIL, 1946). Essa conjuntura de mudanças impulsionou a organização coletiva do magistério em torno da pauta da profissionalização da carreira docente, ao mesmo tempo em que as associações assumiam para si parte dos encargos públicos, com o objetivo de oferecer assistência para seus associados (VIEIRA, 2017).

Em 1947, na conjuntura de expansão do ensino público no Estado, foi fundada a Associação dos Professores do Paraná (APP-PR), por professores do ensino primário vinculados ao Colégio Estadual e do Instituto de Educação do Paraná, ambos localizados na cidade de Curitiba, capital do Estado. Já em 1951, segundo informações do *site* oficial da APP-Sindicato (2022), os professores vinculados à APP realizaram uma passeata na cidade de Curitiba, para reivindicar a criação de uma lei que regulamentasse a carreira do professor do ensino primário no Estado.

A manifestação, em 1951, demonstrou que o debate sobre a profissionalização do magistério já se fazia presente mesmo antes da mudança do perfil do sindicalismo nos anos de 1970, ainda que sob uma atuação de natureza mais conciliatória com o governo, conforme indicaremos a seguir. O fato é que a criação das associações de professores da Educação Básica, como ocorreu no Estado do Paraná em fins da década de 1940, contribuiu para a formação de espaços comuns de sociabilidade entre os docentes e para a consolidação de uma cultura associativa entre os professores.

Segundo o primeiro Caderno Sindical, que faz parte da documentação elaborada pela própria APP-Sindicato e, portanto, registra determinada visão sobre sua memória oficial, a criação da Associação em 1947 tinha como objetivo fazer frente à inflação, enfrentar os problemas de baixos vencimentos e batalhar por uma carreira para o magistério (APP-SINDICATO, 1994, p. 13). Naquele momento, identificou-se uma postura mais colaborativa em relação ao governo de Estado, uma vez que as origens da Associação estavam atreladas ao auxílio assistencialista governamental, que forneceu as condições materiais para a consolidação da entidade associativa, conforme podemos verificar na passagem a seguir, que explica que a APP-PR

[...] foi se consolidando basicamente com doações do Governo. Reinava o espírito colaboracionista, tão ao estilo Vargas, governante da época. O Governo estadual cede funcionários para a APP e se compromete a doar CR\$ 200.000,00 anualmente para a construção de um prédio para APP [...]. (APP-SINDICATO, 1994, p. 14).

Nesse sentido, na década de 1940, a APP apresentava características próprias do associativismo de tipo mutualista, prevalecendo em suas ações atividades tais quais: excursões, bailes, missas, almoços e coquetéis. O governo estadual, subsidiando os recursos básicos para o funcionamento da Associação, contribuía para amortecer uma organização coletiva de caráter mais combativo. Segundo o Professor Romeu Gomes de Miranda⁷, o primeiro presidente da APP-Sindicato, Faustino Fávaro⁸, teria relatado o seguinte em uma de suas entrevistas: “[...] não havia luta contra o governo e nem disputa pelo poder na entidade. Exemplo disso foi o meu primeiro mandato, previsto para dois anos, que se estendeu por sete anos sem qualquer tipo de contestação” (MIRANDA, 2016, p. 110).

De acordo com Gonçalves (2007), que desenvolveu pesquisa de Mestrado a respeito da organização e as lutas dos trabalhadores na educação da rede pública estadual do Paraná, foi o desenvolvimento do capitalismo no território paranaense e suas correlatas necessidades de reprodução social, via expansão do sistema escolar, que forjou as condições históricas de ascensão da APP-PR.

Para Gonçalves (2007, p. 74), enquanto o capitalismo não penetrava no território paranaense, isto é, “[...] enquanto a agricultura não estava voltada para a economia de mercado, a educação não era considerada prioridade, não precisava profissionalizar pessoas para essa tarefa”. Desse modo, o autor afirma que a educação escolar pública no Estado

[...] se desenvolveu primeiramente na capital e em algumas cidades mais antigas do Paraná. No interior do Estado o analfabetismo continuava, com exceção das regiões de clientelismo político, em que governos e prefeituras colocavam escolas, mas sem projetos de educação definidos, que orientassem as formas de organização econômica e da concepção política do Estado ou da noção de moral da sociedade. (GONÇALVES, 2007, p. 74).

Em 1947, quando surgiu a APP-PR, havia, então, um momento propício para o desenvolvimento do associativismo docente “[...] desde que colaborasse com o desenvolvimento do capitalismo” (GONÇALVES, 2007, p. 75). Nesse contexto, segundo o autor, “[...] a organização da entidade deu-se apenas pela defesa da categoria. Não parecia que

⁷ Professor Emérito da Rede Estadual de Educação. Presidente da APP – Sindicato gestão 1996-1999 e 1999-2002. Presidente do Conselho Estadual de Educação na gestão 2006-2011.

⁸ Primeiro presidente da Associação dos Professores do Paraná (APP): Ocupou o cargo entre os anos de 1947-1954. Posteriormente, voltaria a assumir essa função nas gestões de 1961-1963 e 1971-1973.

seus elementos compreendessem o fenômeno da estruturação do Estado como entidade superior da organização do sistema de produção da economia capitalista” (GONÇALVES, 2007, p. 79). Na guisa de análise do autor, não havia condições, até então, para desvincular a ideia do compromisso com o serviço público com a ideia de subordinação ao governo.

Entre as décadas de 1960 e 1970, surgiram outras associações docentes no Estado, como a Associação dos Professores Licenciados do Paraná (APLP), fundada em 1967, pelos professores de Londrina, e a Associação do Pessoal do Magistério do Paraná (APMP), fundada em 1972. De acordo com Kestring (2003), essas associações foram criadas com o intuito de atender aos professores que se localizavam distantes da capital Curitiba, pois as localidades do interior buscavam, também, uma organização coletiva para representá-los e reunir professores vinculados a outras etapas da educação, além dos professores primários. A APLP abrigava, em sua representação, apenas os professores licenciados, enquanto a APMP reunia todas as categorias de professores, inclusive as normalistas ao lado das outras categorias funcionais, como pedagogos e diretores (MARCHI, 2008).

Em 1963, os professores realizaram a primeira greve, denominada Operação Tartaruga, que consistiu na redução da jornada de trabalho. A mobilização conquistou a gratificação de 20% para professoras primárias sem habilitação e 25% para as normalistas (APP-SINDICATO, 2022). Em 1968, aconteceu a segunda greve, chamada Congresso do Magistério, artifício utilizado para escapar da repressão promovida pela Lei Antigreve, aprovada em 1964. Com essa greve, a categoria obteve do governo a promessa de se implantar um plano de carreira para os professores, o chamado Estatuto do Magistério, porém, com o recrudescimento da ditadura, a promessa não se concretizou.

A incidência maior das greves dos professores localiza-se no contexto do “ciclo de mobilizações de 1978”, quando teve início o maior ciclo grevista do pós 1964 no país. Então, consecutivamente nos anos de 1978, 1980, 1981 e 1982, os professores paranaenses estiveram envolvidos em diferentes movimentos grevistas, cujas pautas principais de reivindicações incidiam sobre a construção do plano de carreira e o piso salarial dos professores (APP-SINDICATO, 1994). De acordo com Pereira (1991), a partir de 1979, as manifestações docentes adquiriram

[...] maiores proporções e maior nível de organização em todo país. Greves eclodiram de todos os recantos, atingindo 16 estados da federação, dentre estes, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Brasília, Pernambuco, Paraíba e Bahia, somando forças, envolvendo as redes pública e particular de ensino. Nesse processo, organizaram-se campanhas salariais e realizaram-se assembleias gigantescas, com até dez mil participantes. (PEREIRA, 1991, p. 9).

No quadro de mudanças no cenário político, a partir de 1978, Miranda (2016) destaca os reflexos das ações iniciadas pelos trabalhadores na região do ABC Paulista para a história da APP-Sindicato. Segundo o autor:

No Paraná, jovens professores, recém-saídos do movimento estudantil e de organizações de esquerda, passam a atuar dentro da entidade, com uma visão crítica à postura da direção que insistia em desenvolver uma ação de “colaboração” com o poder público, não só porque entendia ser este o método mais fácil para o sucesso das reivindicações da “classe” como costumavam dizer, mas porque não tinham, de fato, contradição com o sistema capitalista. (MIRANDA, 2016, p. 113).

Assim, a partir de 1978, começou a formar-se um cenário de maior disputa no interior do Sindicato, com críticas dirigidas às ações da diretoria da APP-Sindicato. Desse contexto resultaria, em 1979, a criação do Movimento de Organização Independente dos Professores (Moip). Segundo Miranda (2016), os professores envolvidos na fundação do Moip buscaram uma articulação com os professores de São Paulo, os quais haviam recém-criado o Movimento de Oposição Aberta dos Professores (Moap), que tinha como objetivo conquistar a direção do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp).

Assim, foi se constituindo também no Paraná um movimento de oposição à diretoria da APP-Sindicato. O Moip organizou-se efetivamente a partir dos desdobramentos de uma assembleia da categoria em 1978, conforme Kestring (2003, p. 67) descreve a seguir:

Quando da passagem do governador Jaime Canet por Londrina, em junho de 78, a APLP entrega a pauta unificada, mas dá prazo de até 5 de agosto daquele ano para o governador responder. Sem resposta, haveria greve. Foi o que aconteceu. O governador nega qualquer resposta, não acreditando na potencialidade de uma entidade pequena localizada. No dia 5 de agosto, eclode a greve em Londrina. A partir daí, saíram em peregrinação pelas cidades vizinhas, buscando a adesão dos demais colegas. Só no dia 10 de agosto, uma assembleia da APP, em Curitiba, decide aderir ao movimento.

O que os professores da cidade de Londrina realizaram, organizados pela APLP, era uma nítida demonstração da organização pela base, o que impulsionou a diretoria da APP-Sindicato a aderir ao movimento. Após a greve de 43 dias não obter nenhuma conquista, cresceu a necessidade de pensar-se um modelo organizativo que atingisse todo o Estado de forma unificada. Em 1979, essa foi uma das principais bandeiras de reivindicação do Moip. Desse modo, ocorreu, inicialmente, a unificação entre a APP-PR e a APLP. Mais tarde, em 1981, o mesmo ocorreria com a APMP. Após o processo de unificação, a entidade passou a dividir-se em 24 núcleos sindicais no Estado, com a sede localizada no município de Curitiba. De acordo com Magalhães (2017, p. 147-148), “[...] cada núcleo sindical contava com uma

direção regional eleita pela categoria, onde os dirigentes eram professores que atuavam na educação pública”.

Segundo Miranda (2016), no Brasil, vários movimentos na mesma linha de ação do Moip se constituíram dentro das entidades que congregavam professores, de modo que:

O MOIP articula-se com esses movimentos, buscando apoio, troca de experiências, participação em reuniões e seminários nacionais. Em outubro de 1980 ocorre um encontro nacional dessas forças, em São Paulo, onde foi criada a UNATE – União Nacional dos Trabalhadores em Educação, em oposição à CPB, Confederação dos Professores do Brasil. Mais tarde, numa fusão com a CPB, cria-se a CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Entretanto, a despeito de todos esses passos, o MOIP não tinha forças suficientes para ganhar uma eleição e dirigir a entidade. (MIRANDA, 2016, p. 114-115).

No caso da Apeoesp, em São Paulo, a greve de 1978 e o processo eleitoral do ano seguinte marcaram a transição no comando da entidade, agregando uma perspectiva mais voltada ao uso da greve como instrumento da luta reivindicatória (PAULA, 2011). No caso da APP-Sindicato, conforme demonstramos mais adiante, a nova diretoria da entidade, eleita para gestão 1978/1982 e reeleita para a gestão 1982/1985, apresentava indícios de uma perspectiva mais conservadora em relação às ações do Sindicato.

Foi a fundação da CUT, em São Paulo, em 1983, que colocou os militantes do Moip em contato com os trabalhadores de todo o Paraná e do Brasil, e que contribuiu para que a oposição se ampliasse e ganhasse a direção da entidade nas eleições de 1993, com a Chapa intitulada Oposição Professores em Ação (OPA).

A título comparativo, no Estado de São Paulo, a chapa de oposição da diretoria da Apeoesp, havia conseguido vencer as eleições e assumir a direção da entidade em 1979. Então, enquanto a Apeoesp filiava-se à CUT, em 1983, o mesmo só ocorreria com a APP-Sindicato a partir de 1995, definido em assembleia no município de Ponta Grossa.

Em 1988, os professores voltaram a entrar em greve, porque o governo descumpru o acordo do piso de três salários-mínimos firmado na resolução da greve de 1986. Desse modo, durante a gestão governamental de Álvaro Dias, do PMDB, ocorreu um dos episódios mais significativos para o magistério público estadual: o fatídico 30 de agosto de 1988. No jornal “Folha de Londrina”, a APP-Sindicato contou com a publicação, aos domingos, do editorial “Folha do professor”, no qual Paulo Maia de Oliveira, presidente da Comissão de Negociação da APP-Sindicato na greve de 1988, indagou:

Esta é a democracia do Governo que se dizia democrático e transparente?
Esta é a Nova República? Este é o Governo que bradava por democracia antes de ser Governo? [...]. O regime autoritário que este Governo combateu

no passado, o AI5 e tantos outros meios opressores tão denunciados por este Governo, quando oposição, hoje são seus instrumentos usados e abusados com maior violência. Em que época da história do Paraná, houve uso de bombas, cavalaria e tanta violência, como a presenciada no atual Governo? (OLIVEIRA, 1988, n.p.).

Conforme depreendemos desse relato, o clima entre o governo estadual e o Sindicato, naquele momento, indicava a hipótese de perda de credibilidade dos professores nas diretrizes democráticas e progressistas anunciadas pela plataforma política do PMDB no início da década de 1980, uma vez que os dilemas se expressavam tanto pela ausência de atendimento das reivindicações materiais do movimento sindical quanto pelo uso da truculência para tratar os professores. Mais adiante, ao tratar sobre as representações elaboradas pelos ex-dirigentes da APP-Sindicato Estadual, iremos aprofundar tal questão.

Em 1989, com a conquista do direito dos servidores públicos a constituírem sindicatos, a APP-PR deixou de ser uma entidade de caráter associativo e adotou o nome oficial de Sindicato dos Professores das Redes Pública Estadual e Municipais do Paraná, reconhecida pela sigla APP-Sindicato. Em 1997, ocorreu a unificação sindical entre professores e funcionários de escolas públicas do Paraná. Até então, os funcionários eram representados pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná (Sinte-PR).

O panorama de disputas internas na APP-Sindicato carrega características importantes. Izaías Ogliari foi presidente da entidade nas gestões entre os anos de 1978 e 1985. Ele voltou a ocupar o cargo de presidente do Sindicato na gestão de 1991 a 1993. O final da década de 1970 marcou um período específico de relevante importância, porque perpassaram as grandes transformações ocorridas no cenário político em nível nacional, com repercussão no cenário estadual, que dizem respeito ao processo de redemocratização da sociedade e ao aumento dos movimentos grevistas. Salientamos uma posição mais conservadora da direção da APP-Sindicato no período, com base nas declarações presentes no Jornal 30 de Agosto, informativo oficial do Sindicato, no contexto do resultado das eleições para direção da APP-Sindicato em 1991. Em matéria intitulada “Reconquistando a Dignidade”, o Jornal estabeleceu alguns princípios da nova diretoria:

No dia 04 de junho de 1991, a Nova Diretoria assumiu os destinos da APP-Sindicato. [...] começou-se, então, um trabalho visando ao entendimento e não ao confronto; na ciência de os professores, por razões muito especiais, e a sociedade, por não aceitar mais as renitentes ideologias, não só no campo político, mas em todos os segmentos, desejarem, isso sim, o entendimento, o diálogo. (JORNAL 30 DE AGOSTO, 1991, p. 2).

A manifestação presente no editorial do Sindicato, de crítica às “ideologias” e de apelo ao “diálogo”, deve ser considerada em consonância ao contexto maior no qual tal discurso se insere. Por esse viés, é necessário considerarmos que o contexto no qual o discurso se elaborava era um contexto de transição, marcado pelo fim da Guerra Fria, que suscitava no plano social a ideia do fim dos confrontos ideológicos e da soberania de um modelo representativo liberal democrático, que apresentou o caráter público da diplomacia como sinônimo do progresso social. A Diretoria da APP-Sindicato acusou os opositores, responsáveis pela editoração do Jornal *Pó de Giz*⁹, de querer imprimir um tipo de administração baseada no confronto com a autoridade governamental. Diante disso, o Editorial 30 de Agosto informou:

Usar o dinheiro dos associados para dividir a classe, para denegrir o nome de quem está empenhado nas conquistas da classe, é coisa típica de CUT, braço do PT e não de pessoas interessadas em promover o interesse da classe. Os membros do Núcleo de Curitiba e Região Metropolitana têm feito de tudo para atrapalhar. Estão certamente, com saudade das lutas de rua, do enfrentamento da polícia, coisa de sindicatos orientados pelos trotskistas. Magistério é coisa um pouco mais séria do que isso. Se quiserem continuar usando o Boletim para dividir a classe, mudem pelo menos o nome do periódico, chamem-no de “Pó-de-Mico”, que é uma designação bem mais ajustada aos propósitos da CUT. (JORNAL 30 DE AGOSTO, 1991, p. 2).

Levando em consideração tais colocações, podemos observar que a direção sindical, a mesma que esteve à frente do Sindicato entre 1978 e 1985, emitia uma percepção mais restritiva sobre a condição do professorado, desatrelada de uma concepção de classe social, uma vez que os “interesses de classe” são colocados como interesses restritos à categoria profissional do magistério, conforme verificamos, também, no registro a seguir:

[...] o que é que o magistério tem a ver com a CUT? Em é que os métodos de luta nos podem trazer alguma coisa útil? As duas últimas greves que o digam. O dinheiro que o governo deixou de gastar com reajustes que seriam dados aos professores ‘numa boa’, acabaram fechando o rombo das contas do governo, nas nossas costas. Por quê? Porque segundo os métodos da CUT, nós poderíamos medir forças com governo e deu nisso, que todos sabem = 30 de agosto, amargo e de triste memória [...]. Uma outra forma é ter dignidade para poder respeitar a autoridade e fazer-se respeitar. Para isso é necessário ter cultura e educação para o diálogo. **Apanham-se mais moscas com uma gota de mel que com um barril de vinagre.** (JORNAL 30 DE AGOSTO, 1991, p. 2, grifo nosso).

Percebemos, assim, uma postura regressista presente na publicação do Sindicato, que visa deslegitimar as greves como instrumentos da luta reivindicatória da categoria docente, ao

⁹ Informativo Oficial do Núcleo Regional de Curitiba e Região Metropolitana.

mesmo tempo em que reitera princípios de uma postura mais resignada frente às decisões governamentais. A postura que se pretendia neutra sob o viés conciliatório frente à autoridade governamental expressava uma determinada visão sobre a organização social, que permanecia vinculada à ideia do compromisso do “bom professor” como subordinado aos interesses do Estado, como se os interesses entre ambos fossem consensuais e igualmente negociáveis. Destacamos essa questão na coluna que trata sobre o tema Sindicalismo:

Do lado do sindicato dos trabalhadores, geralmente se assumem posições de esquerda e se adotam doutrinas socialistas de fundo ou trotskista ou leninista, sempre com conotação de luta do trabalho contra o capital. [...] no enfoque dialético das relações capital x trabalho, não se criam condições propícias à consolidação de conquistas, por não serem normalmente de consenso, mas impostas pelo poder de barganha de cada parte. (JORNAL 30 DE AGOSTO, 1991, p. 3).

É diante de tais percepções que a nova direção sindical, eleita em 1991, enalteceu com orgulho o fato de ser recebida para uma audiência com o então governador Roberto Requião, “[...] fruto de muito diálogo, e depois de muito tempo de não ser recebida por nenhum governador [...]” (JORNAL 30 DE AGOSTO, 1991, p. 2). É notório reconhecermos que a direção eleita para APP-Sindicato, no ano de 1991, a mesma do período compreendido entre os anos de 1978 e 1985, expressava concepções bastante reacionárias a respeito do papel de atuação do sindicalismo docente e das mudanças que haviam sido realizadas pelos movimentos, pelos partidos e pelos grupos de oposição no âmbito político nacional a partir do final da década de 1970.

Por certo, a direção sindical não representava, do ponto de vista das ideias e das concepções políticas, toda a categoria de professores sindicalizados do Estado. Devemos considerar como contraponto nesse quesito a própria ação dos militantes do Moip, oficialmente organizado a partir de 1979, expressando as disputas de poder no interior da entidade. Contudo, na condição de detentora do poder institucional do Sindicato, a direção elaborou estratégias próprias de convencimento da categoria, criou táticas que se valem do engajamento para um determinado padrão de ideias e um discurso documental específico, que privilegiou um modelo de atuação sindical, nesse caso, com características muito próprias do associativismo que marcou os anos de 1940.

De acordo com Tavares e Silveira (2017), as mudanças significativas que ocorreram no perfil do associativismo docente no cenário estadual a partir da década de 1970 estão vinculadas aos ajustes do cenário nacional, entre eles o sistema estadual de ensino que foi criado no Estado. Para as autoras, foi o movimento de constituição da Rede de Ensino no

Paraná que criou a condição fundamental para a composição de um corpo docente mais numeroso e organizado.

Em palestra proferida pelo professor Romeu Gomes de Miranda, na ocasião do Primeiro Seminário de Dirigentes Eleitos da APP-PR, realizado entre os dias 22 e 24 de agosto de 1986, chama atenção suas colocações a respeito das características das greves mobilizadas pelo Sindicato no contexto de 1978:

[...] naquele momento ficamos limitados ao interior da APP, ao interior deste salão, não saíamos às ruas, não foi feita nenhuma passeata, nem concentração, nem acampamento, nem coisa nenhuma e aqui dentro, não incomodávamos o governo; podíamos ficar um ano aqui dentro parados, isso não chegava à opinião pública. Além disso, as hesitações da Diretoria da época não faziam com que os professores se sentissem confiantes e encorajados a ir em frente. (MIRANDA, 1986, p. 3).

Em 1980, segundo Miranda (1986), houve um grande salto qualitativo do ponto de vista da organização do movimento grevista dos professores, a partir do que ficou conhecido como Movimento de Educação e Justiça (MEJ). Em 1980, ainda vigorava o Decreto ditatorial que tornava ilegítimas as greves do funcionalismo público; então, a solução encontrada foi usar o nome de MEJ para burlar a repressão. Para o professor, essas mudanças de organização do magistério estavam vinculadas às transformações mais gerais do contexto político à época, principalmente das experiências dos metalúrgicos do ABC Paulista que “[...] já haviam realizado em 78 e 79 greves que mexeram na estrutura política do país, sacudiram a estrutura jurídica e política [...]” (MIRANDA, 1986, p. 3).

As reivindicações do magistério com a realização do MEJ contemplavam as seguintes pautas: piso salarial de três salários-mínimos; reajuste semestral de acordo com índices inflacionários mais 15%; elevação de nível na carreira para as professoras normalistas que já tinham cumprido estágio probatório; cumprimento do Estatuto do Magistério e inclusão dos professores inativos nos benefícios pleiteados (MIRANDA, 1986).

É significativo, na realização desse movimento, o conjunto de mudanças experimentadas pelos professores no âmbito de suas formas de organização, de mobilização e de diálogo com a comunidade escolar, conforme podemos verificar no trecho a seguir:

Na condução de qualquer outra greve, principalmente em grandes cidades, aqui em Curitiba, na época, a tradição era manter a greve aqui dentro; nessa época alguns professores ligados a um movimento de oposição dentro da APP, propunham que se formassem regionais em Curitiba e não mais ficar dentro da APP, porque [...] as grandes escolas da periferia iam caindo e nós aqui não ficaríamos sabendo; quando soubéssemos já seria tarde. Para evitar isso, foi proposta a divisão em regionais, dividindo a cidade em 11 ou 12 regiões e os professores se encontrariam em locais que foram quase sempre

uma Igreja, e reuniram-se com os professores das escolas daquela região; ali eram conhecidos dos alunos e pais e ali teriam possibilidade de maior atuação dentro das escolas que ainda não haviam paralisado; teriam também junto aos pais da comunidade que depositavam neles grande confiança; portanto não era um professor estranho, de outra região, ou de outra cidade que iriam tentar convencer o professor, mas o professor da mesma região, conhecido, portanto, dos professores e dos pais. (MIRANDA, 1986, p. 4).

As mudanças introduzidas na realização do MEJ, em 1980, demonstram características próprias das novas formas de organização dos movimentos sociais construídos entre a transição dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, em que as rígidas hierarquias tradicionais da representação coletiva passaram a ser cada vez mais questionadas, em proveito de formas coletivas mais colaborativas, pensadas de acordo com as problemáticas suscitadas no espaço cotidiano de trabalho e por experiências comuns de auto-organização vivenciadas por esses grupos. Nas palavras de Miranda (1986, p. 5), “[...] os professores se sentiam responsáveis, e responsáveis diretos pela condução do movimento e o movimento ganhava por fim uma real e efetiva democracia de base”.

Em 1981, os professores realizaram um novo MEJ, identificado pela sigla MEJ-2. Segundo dados da documentação oficial da APP-Sindicato, a repressão da ditadura fez-se sentir naquele momento:

[...] inicialmente o Governo Estadual decreta recesso escolar. Quando uma Assembleia Geral, em Ponta Grossa, decidiu manter o movimento, o Governo desmantelou o acampamento em frente ao palácio, prendeu professores e sequestrou os ônibus que voltavam da Assembleia. Com o acampamento desmontado, os professores entraram em vigília permanente nas escadarias da Catedral Metropolitana. Após 27 dias e com mediação dos bispos de Curitiba encerrou-se o movimento, com o salário inicial elevando para 2,2 salários mínimos, redução da jornada de trabalho, equivalência de vencimentos entre os da ativa e aposentados. (APP-SINDICATO, 1994, p. 16).

Em 1982, ocorreu nova paralisação dos professores, a partir de setembro. A pauta era o descompromisso do governo dos acordos firmados após a greve de 1981. Nesse período, formaram-se grupos de oposição dentro do Sindicato por discordância com a Diretoria, “[...] considerada muito comprometida com o Governo [...]” (APP-SINDICATO, 1994, p. 17).

Carissimi (2016), em sua tese de Doutorado, que investigou as reivindicações e as negociações da APP-Sindicato com os governos estaduais entre os anos de 2003 e 2015, objetivou verificar como a ação sindical incidiu sobre a agenda política em diferentes governos. Para a autora, sob essa óptica de investigação do objeto em questão, tanto o movimento de negociação com os governos quanto a própria dinâmica da ação sindical apresentaram uma “[...] estreita articulação com a conjuntura econômica do Estado, ou seja,

os fatores de negociação e ação sindical se definem para além dos perfis políticos dos governantes” (CARISSIMI, 2016, p. 171). Nesse sentido, a autora afirma que:

Enquanto os anos de 1980 foram os anos de reestruturação do modelo sindical e atuação na vida política do país, os anos seguintes, especialmente os anos de 1990, foram marcados pela luta sindical em torno das pautas mais corporativistas dos professores, principalmente porque os efeitos das reformas educacionais impactavam diretamente no trabalho docente. (CARISSIMI, 2016, p. 65).

A partir disso, Carissimi (2016, p. 122) aponta que “[...] as políticas desenvolvidas pelos governos do PMDB foram importantes para a democratização do ensino e para a organização do sistema educacional no estado do Paraná”. Ao passo que, entre os anos de 1994 e 2002, a conjuntura econômica no Estado se alterou, de modo que o modelo de gestão política adotado no período em que o Estado estava sob o governo de Jaime Lerner foi marcado por práticas majoritariamente “[...] financiadas pelos organismos multilaterais, de forma que as políticas, programas e estratégias desenvolvidas por esses organismos tinham extrema relação com a redução de gastos e ‘melhor’ gerenciados serviços e dinheiro público” (CARISSIMI, 2016, p. 122).

Com base nesses apontamentos, verificamos que, na caracterização das ações sindicais, é preciso considerarmos que estas guardam singularidades vinculadas aos diversos períodos históricos em que a entidade esteve presente, desde o seu surgimento como associação na década de 1940 até os dias atuais. Assim posto, a organização docente sob a forma sindical e as ações desenvolvidas pela APP-Sindicato, na década de 1980, só podem ser bem compreendidas se exploradas sob o pressuposto de que expressam elementos, valores e princípios próprios da conjuntura histórico-social mais ampla na qual se inseriu, qual seja: o clima de intensas mobilizações populares em torno das pautas democráticas.

É a partir desse conjunto de experiências dos movimentos populares e do sindicalismo do magistério público da Educação Básica, vivenciados entre o final da década de 1970 e início dos anos de 1980, que pretendemos investigar o surgimento, no cenário estadual, de uma reforma educacional que exprimia a ideia síntese da educação escolar como elemento chave para a construção da democracia e refletir sobre os significados que produziu, inclusive indicar como ocorreu a mediação entre a APP-Sindicato e a organização da reforma educacional/curricular no Estado do Paraná.

Luiz Antônio Cunha (2001) presta valiosa contribuição sobre essa temática ao analisar as propostas desenvolvidas nas políticas estaduais realizadas nos mandatos dos governadores eleitos pelo voto direto em 1982: Leonel Brizola (PDT), no Rio de Janeiro; Franco Montoro

(PMDB), em São Paulo; Tancredo Neves (PMDB), em Minas Gerais; e José Richa (PMDB), no Paraná.

Na próxima seção, tratamos do caso da reforma educacional/curricular no Estado do Paraná, objeto de investigação deste trabalho, na qual identificamos uma característica marcante: o enfoque sobre a questão da politização da ação pedagógica docente, um dos aspectos que demonstra alterações significativas sobre a compreensão das finalidades do trabalho docente, visto sob uma perspectiva ampliada, para além do espaço imediato da sala de aula. Consideramos que a reformulação da política educacional e do papel do magistério seja resultado específico dos acontecimentos que marcaram o processo de redemocratização, o qual já discutimos neste trabalho e que aprofundamos a seguir, no âmbito da política estadual paranaense, a partir do início da década de 1980.

4 A POLÍTICA EDUCACIONAL DA SEED-PR NO CONTEXTO DE REDEMOCRATIZAÇÃO: “O RESGATE DO COMPROMISSO POLÍTICO NA AÇÃO PEDAGÓGICA”

No contexto da primeira metade dos anos de 1980, a nova linha pedagógica assumida pelo Estado do Paraná e organizada pela SEED-PR procurava estabelecer a elaboração de uma compreensão diferenciada sobre a ação pedagógica docente, no sentido de que esta deveria incorporar uma dimensão política engajada e crítica, condizente aos valores que o governo estadual procurava afirmar naquele momento: maior participação da comunidade nas decisões escolares, descentralização administrativa, gestão democrática, entre outros, anunciados nos fundamentos elaborados para a política educacional paranaense naquele contexto.

Desse modo, encontramos, na proposta educacional paranaense do início dos anos de 1980, uma perspectiva de engajamento da transformação do papel dos professores, para realizar o “resgate do compromisso político na ação pedagógica” (PARANÁ, 1984a, p. 3). Nesse sentido, a SEED-PR provocava o magistério a pensar: “qual a função política da sua escola?” (PARANÁ, 1984a, p. 5). Tal perspectiva encontrou expressão nos documentos oficiais norteadores da política educacional do Estado naquele período, dos quais iremos tratar nesta seção.

De início, abordamos aspectos relacionados ao contexto histórico no qual a política educacional da SEED-PR se insere. Antes, porém, pensamos por bem realizar uma digressão para olharmos algumas ações desenvolvidas no âmbito educacional no contexto da década de 1960, quando emergiu a ideia de uma “educação popular”, influenciada pelo advento das ideias do educador Paulo Freire e sua luta contra o analfabetismo no país, que incidia sobre a noção do “compromisso político” dos professores, para demarcar que a ação política dos professores antecede sua veiculação como plataforma da política educacional da SEED-PR na década de 1980.

Na década de 1960, a ideia de uma “educação popular” cumpriu papel fundamental para os setores mais progressistas no campo social, expressando a ideia de aproximação com os anseios populares e de práticas mais articuladas às necessidades do seu cotidiano. Para Goés (2002, p. 11), parte dos educadores começou a perceber que “[...] os problemas de sua sala de aula não se resolveriam, apenas, dentro dela. Era preciso espiar o que se passava no campo social como um todo e voltar à sala de aula com uma visão da realidade do processo que estava sendo vivido [...]”.

Um marco dessa nova postura educacional foi a divulgação das ideias de Paulo Freire, na ocasião da realização do Seminário Regional de Pernambuco, preparatório para o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, em que o educador nordestino “[...] defendeu a educação com o homem, denunciado a então vigente educação para o homem” (GOÉS, 2002, p. 11). Segundo Saviani (2008), a concepção pedagógica elaborada por Paulo Freire, denominada concepção pedagógica libertadora:

Suscita um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência da situação popular (1º passo), de modo a identificar seus principais problemas e operar a escolha dos “temas geradores” (2º passo), cuja problematização (3º passo) levaria à conscientização (4º passo) que, por sua vez, redundaria na ação social e política (5º passo). (SAVIANI, 2008, p. 17).

Naquele contexto, o pensamento freiriano representava a principal expressão crítica no campo da Educação. Dentre outras coisas, Freire demonstrava preocupação com “[...] metodologias e, principalmente, com o lugar (social, político, educacional, de autoridade) a ser assumido por educador e educando” (GOÉS, 2002, p. 11). Nesse momento, articularam-se movimentos sociais de atuação expressiva em torno da pauta da educação e da cultura popular no Brasil.

De acordo com Goés (2002, p. 15), esses movimentos seguiram pelo menos dois caminhos: o primeiro refere-se à vitória do movimento popular pelo voto, em Recife e em Natal. No caso de Recife, trata-se da referência à administração do prefeito Miguel Arraes de Alencar, do Partido Social Democrático (PSD), e a criação do Movimento de Cultura Popular (MCP)¹⁰. Em Natal, na administração do prefeito Djalma Maranhão, do Partido Trabalhista Nacional (PTN)¹¹, ocorreu a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”.

Foi no MCP, em Recife, a partir do Centro de Cultura Dona Olegarinha, que ocorreu a gestação do Sistema Paulo Freire, em janeiro de 1962, quando “[...] foi feita a primeira

¹⁰ “Miguel Arraes foi advogado, economista e político. Filiado ao Partido Social Trabalhista (PST), aliado do ex-presidente João Goulart, exercia seu primeiro mandato como governador de Pernambuco, quando, no dia 1º de abril de 1964, foi deposto pelo Exército brasileiro”. Com a anistia, regressou ao país em 1979 e participou da fundação do PMDB em 1980. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/miguel-arraes/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

¹¹ Assumiu “[...] a prefeitura em 1961, após a renúncia do presidente Jânio Quadros em agosto desse ano, foi favorável à posse de João Goulart. Em sua administração deu prioridade ao setor educacional, [...] com o objetivo de erradicar o analfabetismo em Natal através da conscientização da comunidade. Com a vitória do movimento político-militar de março de 1964, foi afastado da prefeitura. Preso preventivamente por decisão do Conselho Permanente de Justiça da 7ª Região Militar, sediada em Recife, em 10 de abril teve o mandato cassado e os direitos políticos suspensos por dez anos. Transferido para a ilha de Fernando de Noronha e a seguir para Recife, foi libertado no final de 1964 por força de um habeas-corpus. Asilou-se a seguir em Montevidéu e, nos processos a que respondeu, acabou sendo condenado a 18 anos de prisão. Faleceu em Montevidéu no dia 30 de julho de 1971”. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/djalma-carvalho-maranhao>. Acesso em: 10 jun. 2022.

tentativa de alfabetização de adultos (quatro homens e uma mulher), empregando um método eclético e com a ajuda de meios visuais – uma proposta de Paulo Freire” (GOÉS, 2002, p. 19). Na visualização do Sistema Paulo Freire, segundo Goés (2002, p. 19), é importante:

[...] a História, a Antropologia Cultural e a Metodologia. Em termos de História, [...] a sua visão é a ocorrência de um trânsito do povo brasileiro, nos anos 60. Nesse processo econômico, emergiria o fenômeno que Mannheim chama de “democratização fundamental”, que implica uma crescente e irreversível ativação do povo no seu próprio processo histórico, abrindo leques de participação interdependentes de ordem econômico-social-político-cultural. O povo deixa de ser objeto para ser sujeito [...]. Em termos de Antropologia Cultural é o próprio Freire que afirma [...] o papel ativo do homem em sua e com sua realidade [...]. A metodologia do Sistema Paulo Freire implica o cumprimento das conhecidas etapas que devem ser executadas na seguinte ordem: levantamento do universo vocabular do grupo que se vai alfabetizar; seleção neste universo dos vocábulos geradores [...]; criação de situações existenciais típicas do grupo que se vai alfabetizar; criação de fichas-roteiros [...]; leitura das fichas [...].

Outro caminho de atuação dos movimentos sociais, segundo o autor, foi a partir das instituições que estavam atentas às mudanças sociais (a Igreja Católica e a União Nacional dos Estudantes – UNE), que oportunizaram práticas de cultura popular que conflitaram com a educação conservadora. No âmbito da Igreja Católica, podemos citar o Movimento de Educação de Base (MEB) e, no âmbito da UNE, a criação do Centro Popular de Cultura (CPC). Em conjunto, esses foram os movimentos que emergiram entre os anos de 1960 e 1961. Em 1961, o MEB foi institucionalizado pelo Governo Federal na gestão do presidente Jânio Quadros por meio de Escolas Radiofônicas coordenadas pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país (GOÉS, 2002).

O Decreto Nº 50.370, de 21 de março de 1961, previa a execução de um plano quinquenal, entre os anos de 1961 e 1965, durante o qual o Governo Federal se comprometia a instalar 15.000 Escolas Radiofônicas, em 1961 e, nos anos seguintes, tomar “[...] as providências necessárias para que a expansão da rede escolar radiofônica fosse sempre maior do que a do ano anterior” (BRASIL, 1961a, n.p.).

No clima das Reformas de Base do Governo de João Goulart, com o Sistema Paulo Freire, acreditava-se ser possível

[...] acrescentar cinco milhões de eleitores ao corpo eleitoral em 1965 e assim desequilibrar o poder da oligarquia em favor do movimento popular. De janeiro de 1962 (Dona Olegarilha) até final de 1963 e início de 1964, a proposta Paulo Freire de alfabetização em 30 horas saiu dos limites de uma quase anônima experiência com cinco analfabetos para ser adotada nacional e oficialmente como proposta do governo federal. (GOÉS, 2002, p. 20).

Em razão do estipulado pelo Decreto Nº 50.370/1961, conforme nos informa (GOÉS, 2002), o MEB foi o único movimento de educação e de cultura popular que sobreviveu ao golpe de Estado de 1964, todavia, “[...] com o recuo da hierarquia da Igreja face às novas condições políticas, em 1966, o MEB ‘perdeu as suas características de Movimento de Educação Popular e tornou-se uma forma tardia de Educação Fundamental’ [...]” (GOÉS, 2002, p. 27).

Em consequência do acirramento da disputa política no cenário nacional, nos primeiros meses de 1964, no Estado da Guanabara, por ordem do então governador Carlos Lacerda, houve a proibição da circulação da cartilha de leitura intitulada “Viver é Lutar”, que tinha um forte viés de conscientização social, pois abordava questões sobre a exploração, a fome e as injustiças sociais. A acusação era de que o documento seria instrumento de difusão da doutrina comunista. Com os militares no poder, o MEB

[...] foi contido por todos os lados, tendo seu material apreendido, monitores perseguidos e verbas cortadas. Os integrantes da equipe dirigente da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler foram presos por seis meses, no mínimo. Um oficial da Marinha de Guerra assumiu o “comando” da Secretaria de Educação do Município de Natal, ordenou o abandono dos acampamentos e a incineração dos acervos das bibliotecas [...]. (CUNHA, 2002, p. 36).

Paulo Freire, acusado de prática de subversão, foi exilado pela ditadura militar. Para o aparato militar no poder, a ideia de uma educação de viés crítico estava associada às ideias do socialismo soviético e com o regime Cubano e, portanto, deveriam ser combatidas. No lugar dessas ideias “subversivas”, o governo militar importava do contexto estadunidense um modelo explicativo para a histórica desigualdade social do país – a Teoria do Capital Humano –, que sinalizava para a relação entre o subdesenvolvimento econômico e social como resultado da desigualdade educacional: “[...] a renda estaria mais distribuída porque uns tinham mais acesso à escola do que outros [...]” (CUNHA, 2002, p. 54). Desse modo, a noção de justiça social ficaria restrita à expansão quantitativa do ensino escolar. Esse discurso ganharia ainda mais força nos anos de 1990, a partir da intensa agenda neoliberal introduzida no campo político nacional.

Assim sendo, é importante enfatizarmos que os movimentos de educação popular oriundos do início da década de 1960 foram diretamente impactados e limitados com o advento do golpe de Estado de 1964, de modo que muitas das suas ações foram

inviabilizadas, seja pela ausência de recursos para dar continuidade aos programas, seja pelo aparato de controle, de censura e de repressão.

4.1 A NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ: 1984

Em nossa compreensão, é absolutamente necessário investigarmos e pensarmos sobre as condições históricas próprias que permitiram, na primeira metade dos anos de 1980, a formulação de uma política educacional mais alinhada ao campo progressista crítico. A questão é: Em torno de que acontecimentos se originou uma tendência progressista em relação à politização da atividade do magistério no Estado? Em primeiro lugar, destacamos que a questão do compromisso político dos professores foi alvo de importantes debates travados entre os intelectuais que se colocavam em um patamar mais progressista do campo educacional no início dos anos de 1980. Segundo Saviani (2013), naquela conjuntura, era pulsante a ideia de pensar nas seguintes questões: “[...] como atravessar o fosso que se interpõe entre as condições atuais e o nosso projeto de sociedade? [...] Como a escola pode dar essa contribuição, como pode ela cumprir a função política que lhe é própria (na perspectiva dos interesses das camadas trabalhadoras)?” (SAVIANI, 2013, p. 30).

Desde o final dos anos de 1970, o cenário educacional brasileiro passou pela influência da intelectualidade francesa, atrelada aos estudos sociológicos, que contribuíram para a formulação das denominadas “teorias crítico-reprodutivistas” na educação. Segundo Saviani (1984), do arcabouço teórico francês, as teorias que mais tiveram destaque foram as seguintes: Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, desenvolvida na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, de 1975; Teoria da escola enquanto Aparelho ideológico de Estado (AIE), de Louis Althusser, de 1969; e, por fim, a Teoria da Escola Dualista, elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet, exposta no livro *L'école capitaliste en France*, de 1971.

Em conjunto, essas teorias contribuíram para apresentar aos pensadores brasileiros argumentos sobre a relação da escola com a reprodução da cultura dominante. O desafio, expressado por Saviani (2013), em fins dos anos de 1970, era ir além dos aspectos da escola como reprodutora dos valores de uma cultura dominante e pensar a escola como espaço de disputas sociais, em que o ensino escolar, em um processo dialético, pudesse questionar esses valores e contribuir para os interesses emancipatórios das camadas trabalhadoras.

Em 2005, Paolo Nosella publicou um artigo na Revista Educação & Sociedade, com o título *Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois*, em que o autor, segundo

suas palavras, “[...] faz uma releitura do debate ocorrido na década de 1980 a respeito da relação entre o compromisso político e a competência técnica do educador” (NOSELLA, 2005, p. 223). De acordo com Nosella (2005, p. 224), em 1983:

Polemizava-se contra a dicotomia entre o educador-político e o educador-técnico. A conjuntura política foi a oportunidade para a explosão daquele debate: os governos militares, que estavam sendo forçados a passar o poder aos civis, haviam enfatizado a dimensão tecnológica, as competências específicas e a prática do ensino como treinamento; ao contrário, a emergente democracia destacava o sentido e a necessidade do engajamento político da prática científico-pedagógica.

Ocorre que, em maio de 1983, também pela Revista Educação & Sociedade, Nosella havia publicado seu trabalho intitulado *O compromisso político como horizonte da competência técnica* (NOSELLA, 1983). No artigo em questão, o autor fez considerações críticas a respeito da obra intitulada *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*, de autoria de Guiomar Namó de Mello (1982). Tanto Nosella quanto Mello fizeram parte da primeira turma de Doutorado em Filosofia da Educação da PUC-SP, iniciada em 1978. As divergências entre os autores relacionavam-se no âmbito das interpretações a respeito da noção do conceito de competência técnica docente. Nos primeiros anos da década de 1980, o desafio era, justamente, pensar um perfil de competência técnica docente diferente do modelo tecnicista e que incorporasse a perspectiva política compromissada dos professores, não só com a escola mas com as necessárias mudanças sociais como um todo.

O Programa de Doutorado da PUC-SP, com a disciplina de Teoria da Educação, ministrada pelo Prof. Dr. Dermeval Saviani, é reconhecido por suscitar o surgimento de uma corrente pedagógica denominada “Pedagogia Histórico-Crítica”. Saviani (2013) explica que, antes de receber tal nomenclatura, a Pedagogia Histórico-Crítica transitou por problemáticas teóricas e chegou a ser definida por outras denominações, tais quais: Pedagogia Revolucionária e Pedagogia Dialética. Então, do ponto de vista histórico, o autor distingue dois momentos diferentes para tratar sobre as origens dessa corrente pedagógica.

O primeiro momento compreende a elaboração de seu conteúdo conceitual, no final dos anos de 1970, quando ela se expressa como parte de um movimento pedagógico que respondia à “[...] necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante” (SAVIANI, 2013, p. 111). O movimento pedagógico salientado pelo autor estava inserido no crescente contexto de inviabilização da ditadura que se aprofundou ao longo dos anos de 1980. De acordo Saviani (2013), naquele momento, não havia, no contexto nacional, uma proposta

pedagógica que orientasse para uma superação da pedagogia tecnicista. Havia as formulações pedagógicas que o autor designou como crítico-reprodutivistas, que denunciavam a escola como aparelho de reprodução ideológica do Estado (SAVIANI, 2013).

Como concepção pedagógica articulada às demandas do campo produtivo fabril e suas decorrentes necessidades de elevação do padrão de produtividade, bem como de formação de determinada força de trabalho em consonância aos paradigmas produtivos, a pedagogia tecnicista, que fora importada de um modelo organizacional escolar estadunidense, exprime uma série de ideias que se relacionam com a organização racional do trabalho. Como tendência predominante, essa foi a perspectiva adotada pelo aparato militar no poder. Segundo Saviani (1984, p. 14):

Na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

No que se refere ao trabalho docente, sintonizado às características da divisão técnica e social do trabalho, a concepção tecnicista reverberou de forma a instituir uma forte cisão entre pensamento e ação, em outras palavras, entre a forma e o conteúdo nos processos de ensino e de aprendizagem. A estrutura escolar ficou organizada de forma hierárquica, com decisões centralizadas, que colocavam a figura do professor como executor de programas predeterminados.

O segundo momento atribuído por Saviani (2013) sobre o percurso histórico do surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica compreende a construção da sua nomenclatura oficial, já na década de 1980. As indagações sobre a terminologia adequada para designar a proposta ocorreram em uma disciplina optativa que Saviani ministrou na PUC-SP, em 1984. Por um lado, a designação “pedagogia revolucionária”, que já havia sido utilizada em outras publicações, na visão de Saviani (2013, p. 117), parecia demasiada, uma vez que “[...] a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade”. Por outro lado, a expressão “pedagogia dialética” deixava margem para uma série de interpretações difusas “[...] em vista dos múltiplos sentidos que essa expressão conotava” (SAVIANI, 2013, p. 119).

Levando em consideração as problemáticas apontadas anteriormente, a opção pela expressão “Histórico-Crítica”, segundo Saviani (2003), derivava do fato de traduzir adequadamente o que se estava pensando naquele momento, pois “[...] exatamente o problema

das concepções crítico reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico. Um movimento histórico, em que o processo dialético e, portanto, as contradições se evidenciam” (APP-SINDICATO, 2003, p. 12).

Em 1978, o plano de ensino da disciplina de Teoria da Educação, que Saviani ministrava no interior da PUC-SP, preconizava explorar de modo sistemático a “[...] contribuição de Gramsci, buscando-se detectar possíveis elementos que apontem na direção de uma Teoria da Educação Brasileira” (NOSELLA, 2002, p. 29). Conforme Nosella (2002), esse momento foi o salto inicial de um processo de estudos gramscianos que se estenderia para inúmeros cursos de Pós-Graduação e de Graduação do país, promovendo, na década de 1980, o que o autor chamou de verdadeira “gramscimania”.

De acordo com Santos (1988 *apud* MOREIRA, 2014), a influência de Gramsci na literatura pedagógica brasileira tornou-se bastante significativa por conta de algumas similaridades possíveis de serem feitas entre o contexto italiano dos anos de 1930 e o contexto brasileiro nos anos de 1970, evidenciado nos seguintes aspectos: “[...] a) um processo de industrialização incompleto; b) fortes diferenças socioeconômicas entre as regiões norte e sul nos dois países; e c) governos autoritários e mesmo fascistas” (MOREIRA, 2014, p. 230).

Gramsci, ao escrever sobre a situação da educação escolar na Itália, sob o controle do regime fascista, expunha contrariedade aos princípios dispostos pela reforma educacional implantados entre os anos de 1922 e 1923 para o Ensino Básico. Para Gramsci (2001, p. 45-46):

Na velha escola, o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivas, era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais [...]. As noções singulares não eram aprendidas com vistas a uma imediata finalidade prático-profissional: tratava-se de algo desinteressado, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna. Não se aprendia o latim e o grego para se falá-los, para trabalhar como garçom, intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo.

Na visão de Gramsci (2001), a denominada “velha escola”, orientada pelo princípio humanista, adotava métodos de ensino que possibilitavam a aquisição de capacidades dirigentes para as classes elitizadas. Contudo, esses princípios poderiam ser reorganizados para atender aos interesses das classes populares; desse modo, a educação formal cumpriria um papel fundamental na elaboração de processos de contra-hegemonia na luta pela

transformação social. De acordo com Dore (2006, p. 335), as reflexões de Gramsci sobre o Estado e a escola

[...] passaram a constituir uma importante referência para criticar a ideia de que a educação e a cultura, estando na “superestrutura”, eram mecanicamente determinadas pela estrutura econômica. Ao contrário das tendências então dominantes, Gramsci conferia à educação e à cultura uma importância que estas jamais desfrutaram no pensamento socialista.

Em obra intitulada *Os intelectuais e a organização da cultura*, publicada pela primeira vez, no Brasil, em 1968, Gramsci realizou uma crítica incisiva à escola profissionalizante, marco da reforma do ensino escolar italiano entre os anos de 1922 e 1932, por considerá-la elitista, voltada para atender os alunos cujo destino “[...] e sua futura atividade são predeterminados” (GRAMSCI, 1982, p. 118), sem oportunidade de acesso à cultura humanista e, portanto, às capacidades dirigentes da sociedade.

Gramsci denunciava que o Estado fascista se empenhava em abolir ou conservar minimamente um padrão de escola a que chama de “desinteressada”, destinada para “[...] uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional” (GRAMSCI, 1982, p. 118). Para Gramsci (1982, p. 118), seria necessário:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Assim sendo, a questão sobre a ação política dos professores estava no centro de importantes debates travados entre os intelectuais da educação no período. Por isso, não é aleatório que se procurasse utilizar elementos dessas discussões e, por essa razão, a questão do “resgate do compromisso político na ação pedagógica” ocupa lugar de destaque nas proposições realizadas pelos documentos orientadores da política educacional da SEED-PR naquele momento.

Segundo Dore (2006, p. 335), foi o contexto da abertura política dos anos de 1980 que “[...] alargou as possibilidades de manifestações sociais em favor da escola pública, dando impulso às críticas aos limites das teorias de que a instituição educacional cumpria o simples papel de reprodução social e cultural”. Nessa guisa de análise, para Rodrigues (2012, p. 52), “[...] a mudança no foco do discurso que embasaria a formulação das estratégias educacionais ocorreu tanto por pressões da sociedade civil quanto pela ação de forças que se institucionalizaram sob a égide de uma nascente democracia”.

4.2 POLÍTICAS SEED-PR: FUNDAMENTOS E EXPLICITAÇÃO

Entre os documentos que explicitaram a nova linha pedagógica adotada pelo Estado do Paraná no contexto nos anos de 1980, encontramos o documento intitulado “Políticas SEED – PR: fundamentos e explicitação” (PARANÁ, 1984a). Trata-se de um documento referência sobre os fundamentos do redirecionamento da política estadual naquele contexto. O texto salientava, logo de início, ser uma proposta “[...] que deverá, sem dúvida, ter a maior e mais profunda característica deste Governo: a participação popular” (PARANÁ, 1984a, p. 1).

Esse documento contribuiu para uma análise qualitativa dos pressupostos teórico-sociais orientadores da política educacional pensada no âmbito da administração do Governo Estadual do Paraná naquele período. A redação final do documento ficou sob os cuidados da Professora Lízia Helena Nagel¹², que fez parte da primeira turma de Doutorado em Filosofia da Educação da PUC-SP, tendo concluído em 1986, com a orientação de Dermeval Saviani. Na época, a professora ocupava uma função no Departamento de Assuntos Universitários da SEED-PR.

A Professora Lígia Regina Klein, que atuou como uma das Consultoras do Currículo Básico do Paraná, relatou que o programa de Mestrado e de Doutorado em Educação da PUC-SP, com a qual também teve sua formação vinculada no nível de Mestrado, “[...] foi o grande difusor de uma tentativa de uma pedagogia mais crítica” (Lígia, em entrevista, 2021). Isso implica pensarmos que a elaboração da nova política educacional do Estado contou com um arcabouço de discussões teóricas a respeito do campo educacional, que vinham sendo discutidas no universo acadêmico desde o final dos anos de 1970.

Em 1984, em mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, o governador José Richa (PMDB) apresentou um panorama inicial da situação do setor educacional no Estado (PARANÁ, 1984b). Ele destacou, entre outras coisas, o baixo índice de escolarização da população paranaense, sobretudo na zona rural. Segundo o documento, para a população acima dos 10 anos de idade sem nenhuma instrução ou com menos de um ano de escolaridade, a somatória dos números do meio urbano e meio rural representava, aproximadamente, 22% da população do Estado. Para dar respostas a essa situação, o governo

¹² Foi professora titular da Universidade Estadual de Maringá e participou ativamente da formação e coordenação do Mestrado em Educação dessa instituição, além de possuir vasta contribuição com a publicação de livros e artigos em revistas especializadas, tornando-se referência no campo educacional. Em setembro de 2022, participou do I Seminário Estadual intitulado “A Pedagogia Histórico Crítica e a Educação Pública Paranaense: 30 anos do Currículo Básico”, promovido pelo HISTEDOPR, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ccuDvybWkPo>.

previa ser necessário lançar mão da “[...] criatividade e de meios não convencionais de educação popular, para começar a saldar essa dívida social contraída ao longo de nossa história” (PARANÁ, 1984b, p. 15).

Em certo momento, no documento Políticas SEED-PR (PARANÁ, 1984a), podemos ler que, entre os desafios dos professores, está o de “[...] oferecer às camadas populares – por todos os meios formais e não formais possíveis – o saber que é oferecido às classes com maior poder aquisitivo”; em outro momento, faz-se referência a Saviani para demonstrar a necessidade de não “[...] simplificação dos conteúdos ministrados nas instituições escolares aos alunos das classes populares” (PARANÁ, 1984a, p. 6). Desse modo, observamos que, no interior da SEED-PR, havia pelo menos duas tendências em disputa que inspiravam o discurso governamental: uma delas voltada, sobretudo, à concepção pedagógica libertadora, difundida por Paulo Freire e, a outra, inspirada no materialismo histórico, “[...] buscando articular a educação com uma concepção que contrapunha à visão liberal” (SAVIANI, 2008, p. 20).

De acordo com Rodrigues (2012, p. 35), o universo político paranaense, no contexto do início dos anos de 1980, movia-se “[...] em direção de uma posição de caráter salvacionista e o discurso pedagógico era o meio estratégico de salvação”. Esse discurso inseria-se em uma conjuntura nacional em que os problemas educacionais “[...] sustentavam grande parte dos argumentos utilizados para a constituição do programa dos governadores que se declaravam engajados na luta pela redemocratização pretendida pelo Brasil” (RODRIGUES, 2012, p. 43).

É nesse contexto, então, que se inserem os fundamentos da nova política educacional do Estado apresentados em 1984. Em um primeiro momento, procuramos pensar a respeito das implicações teóricas e práticas que a expressão “o resgate do compromisso político na ação pedagógica” (PARANÁ, 1984a, p. 3) evocava, de outro modo: do ponto de vista da SEED-PR, o que significava efetivamente o “compromisso político na ação pedagógica”?

Apoiando-se em maior medida nas pedagogias da “educação popular”, inspiradas na concepção libertadora (SAVIANI, 2008, p. 20), o discurso da SEED-PR trazia uma série de prerrogativas sintetizadas na ideia do estímulo às atividades não formais da educação, inclusive no estímulo para que a escola incorporasse “[...] programas de educação para pessoas que não estejam ligadas à rede de ensino. Por exemplo, a alfabetização de adultos, de presidiários, cursos sobre leis trabalhistas [...]” (PARANÁ, 1984a, p. 14).

Nesse caminho, dentre outras coisas, em 1984, a SEED-PR indicou a necessidade de um olhar ampliado dos professores para um conjunto de questões que extrapolavam o âmbito diretamente escolar, tais quais: problemas de moradia, de alimentação, de saúde, de

saneamento e de trabalho, que afligiam a sociedade (PARANÁ, 1984a). Assim, responsabilizava os professores pelos problemas de evasão, de reprovação e da não aprendizagem discente, uma vez que os professores estariam mais preocupados com a “[...] análise de métodos, técnicas e currículos [...]” (PARANÁ, 1984a, p. 4) do que com as condições sociais que originavam os problemas que chegavam até a escola. Segundo a SEED-PR (1984a), os professores não analisavam, por exemplo, que

[...] a repartição da renda levava a grande maioria da população escolar a sofrer cada vez mais com problemas de moradia, alimentação, saúde, saneamento, trabalho. Deixaram de analisar, por exemplo, que as pessoas com um salário mínimo vivem em média de 54 anos e as com de 5 salários mínimos vivem, em média, 69 anos. Deixaram de analisar que dos alunos que não conseguiam aprender, reprovavam ou se evadiam, a grande maioria era filhos de pais com um ou dois salários mínimos. Tampouco, os professores se aperceberam que, ano a ano, as matrículas nas primeiras séries diminuíram em sua totalidade e que as escolas começavam a apresentar salas ociosas. (PARANÁ, 1984a, p. 4).

Desse modo, ao mesmo tempo em que os problemas educacionais foram tratados como parte dos dilemas sociais que reverberavam no espaço escolar, o foco também se deslocava da ação do Estado, de modo que não se falava em transformar as políticas econômicas e sociais de uma sociedade produtora da desigualdade, mas individualizava o problema como se a questão a ser resolvida fosse a falta de comprometimento docente em não analisarem “adequadamente” a desigualdade social articulada à realidade educacional.

O documento também desmerece a ideia de uma preocupação dos professores com a “análise de métodos, técnicas e currículos”, como se isso não constituísse, justamente, uma das condições essenciais da qualidade educacional, que diz respeito ao domínio dos conteúdos e às práticas de ensino e de aprendizagem. Qual é, então, a função política dos professores? Tentar mediar os dilemas sociais (problemas de moradia, alimentação, saúde, saneamento, trabalho) que o próprio capital cria?

Guiomar Namó de Mello, naquele contexto, já havia elaborado importante contribuição no âmbito desse assunto, indicando os princípios norteadores do que chamou de “competência técnica” dos professores, atrelada ao seu sentido político. Para a autora, o que se entende por competência técnica compreendia os seguintes fatores:

[...] começa no domínio dos próprios conteúdos que tradicionalmente constituem o currículo, ou seja, numa reapropriação satisfatória do saber escolar. Incluir o domínio de técnicas e métodos de ensino que permitam a transformação desse saber, passa pela aquisição de uma visão mais integrada da própria prática e uma reapropriação dos processos do trabalho docente (método, planejamento, avaliação). E projeta-se a partir dessa base, numa

visão mais crítica desse ensino, dessa escola e de seu conteúdo, a qual não se dissocia de um questionamento de suas condições de trabalho e remuneração, e de uma prática coletiva de organização e reivindicação. (MELLO, 1982 *apud* SAVIANI, 2013, p. 29).

Conforme já salientamos neste trabalho, um dos debates típicos da década de 1980 era pensar um perfil de competência técnica docente diferente do que o modelo tecnicista propunha, que incorporasse a perspectiva política compromissada dos professores não só com a escola, mas com as necessárias mudanças sociais como um todo. Portanto, a SEED-PR, apesar de incorporar questões que estavam postas pelos movimentos de educação popular desde os anos de 1960, que reivindicavam dos professores um olhar ampliado da sociedade, para além da sala de aula, e uma compreensão crítica de que as desigualdades sociais refletiam e produziam desigualdades também no âmbito escolar, acabava por criar um discurso de responsabilização dos professores por essas desigualdades, ao mesmo tempo em que condicionava claros limites para a atuação docente.

Por que as sucessivas greves mobilizadas pela categoria docente, principalmente a partir de 1978, não foram consideradas como parte do compromisso político docente com a educação pública no Estado? Na ocasião da realização do MEJ, em 1980, os professores levaram “[...] o maior número possível de livros didáticos de péssima qualidade às escadarias do palácio Iguazu” (APP-SINDICATO, 1994, p. 16). Essa ação, que perpassa a defesa da garantia de um ensino público de qualidade, é demonstrativa da ação compromissada da luta dos professores no Estado.

Conforme salienta Saviani (2013), a produção da incompetência técnica dos professores é política, porque, ao adquirir competência, “[...] o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua atuação competente. É assim que a competência técnica inicia o processo de sua transformação em vontade política” (SAVIANI, 2013, p. 33).

Outro ponto a destacarmos sobre o referido documento produzido pela SEED-PR (PARANÁ, 1984a) é que nele encontramos uma nova compreensão sobre as relações cotidianas travadas no espaço escolar, de modo a valorizar o local de trabalho como lugar privilegiado para a formulação de uma consciência política engajada com a mudança social, conforme podemos verificar na passagem que segue:

Resgatadas dessa forma a consciência de que todas as práticas humanas – escolares ou não – são práticas políticas porque trazem consequências objetivas, revelam opções no encaminhamento da educação (de alguns ou de todos) e, resgatada a consciência de que são os homens com suas atividades

cotidianas que dão direção à sociedade, à história, pergunta-se: Qual a função política da atual escola? (PARANÁ, 1984a, p. 4-5).

Essa visão demonstrava, no contexto dos anos de 1980, o empenho de superação da pedagogia tecnicista dominante, que expressava a seguinte concepção: “[...] aos estudantes cabe estudar, aos professores cabe ensinar, aos administradores cabe administrar e aos políticos cabe fazer política” (PARANÁ, 1984a, p. 3). Na óptica do tecnicismo, aos professores cabia, por conseguinte, reproduzir programas pré-estabelecidos, dos quais eles tinham pouca ou nenhuma participação, pois existia uma rígida noção de separação entre o pensar e o fazer, entre especialistas e professores, entre os que elaboram e comandam e os que executam as ações no dia a dia escolar.

Desse modo, o Estado, a partir do supervisionamento da SEED-PR, atuou como interlocutor de um discurso de valorização do espaço do cotidiano escolar e da ação cotidiana docente, que pressupunha uma perspectiva ampliada sobre a atividade política, para além de seus espaços formais de atuação e da relação classe-partido-Estado, que, fundamentalmente, foi gestada no âmbito da atuação dos movimentos populares de base.

Na compreensão de Scherer-Warren (1987, p. 40), na identidade desses novos movimentos sociais, havia tanto “[...] uma insatisfação quanto às formas de opressão e autoritarismo, tanto do capitalismo quanto das tentativas para a sua superação – o socialismo real”. Nesse contexto, Scherer-Warren (1987) salienta alguns aspectos sobre o que entende ser a internacionalização de uma cultura crítica presente nesses movimentos, que contam, segundo a autora, com a contribuição de princípios que remontam as ideias anarquistas, tais quais “[...] democracia de base, livre organização, autogestão, direito à diversidade e respeito à individualidade, identidade local e regional e noção de liberdade individual associada à de liberdade coletiva” (SCHERER-WARREN, 1987, p. 40).

De acordo com o documento “Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitação” (PARANÁ, 1984a), até os anos de 1970, à concepção da ação pedagógica docente “[...] negava-se não só o ato de fazer política, como também a possibilidade de falar a palavra política [...]”, pois “[...] política passou a ter o significado de Partido, de vinculação partidária” (PARANÁ, 1984a, p. 3). É, pois, no bojo do processo histórico dos anos de 1980, que vislumbramos uma abertura de novos paradigmas para os professores, da posição de neutralidade docente para a instigação de seu “compromisso político”, conforme podemos verificar nesta passagem:

A maneira de ver a realidade, o modo de pensar e agir em uma sociedade – para tentar resolver seus problemas – é uma atividade política, seja ela feita

por análise de pedaços separados, desarticulados, seja ela feita por uma análise global. Assim sendo, embora “proibido” o ato de fazer política, fazia-se política. Fazia-se política, sim, não permitindo que as pessoas refletissem sobre a sociedade como um todo articulado. Fazia-se política, sim, quando se evitavam decisões retiradas do maior número possível de pessoas com profissões, trabalhos e cargos diferenciados. Fazia-se política, pois, para implementar hábitos políticos não democráticos. Tudo isso foi incorporado pelos educadores e, hoje, os professores sentem dificuldade em colocar na educação a perspectiva política que, na verdade, nunca foi dela dissociada. (PARANÁ, 1984a, p. 4).

As mudanças verificadas no âmbito da nova linha pedagógica adotada pelo Estado do Paraná não devem, portanto, ser consideradas como um acontecimento particular, resultado simples de uma mudança de gestão do controle da política pública do Estado, mas como expressão de um conjunto de mudanças que estavam sendo projetadas naquele período, em que as reivindicações das bases ganhavam força em diferentes frentes de atuação na sociedade.

Em nossa compreensão, com o argumento de politização da ação pedagógica docente, o governo estadual procurava incorporar pautas oriundas das reivindicações populares contra o autoritarismo militar em fins dos anos de 1970 e, também, dos debates suscitados por associações de cunho acadêmico-científico, tais quais ANDE, Cedes e ANPED, que organizaram as Conferências Brasileiras de Educação, as quais ocorreram nos anos de 1980, 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991. Entretanto, o discurso elaborado pela SEED-PR apresentou limitações próprias de uma proposta que se apresenta via Estado, que não questiona a fundo as contradições da estrutura social capitalista e nem sua superação, de maneira que o Estado procurou selecionar da luta política social os aspectos possíveis de serem incorporados ao discurso estatal.

Vimos que o documento que explicitava as concepções pedagógicas da SEED-PR (PARANÁ, 1984a) procurou se opor às características típicas da pedagogia oficial da ditadura militar, a Pedagogia Tecnicista, e se alicerçava em princípios próximos à concepção de educação popular, cujo pressupostos remetiam ao contexto das experiências desenvolvidas nos anos de 1960, já mencionadas nesta pesquisa. Além disso, incorporava elementos dos novos padrões de ação coletiva dos movimentos sociais do final dos anos de 1970 e das novas correntes pedagógicas de tendência crítica que foram surgindo, a exemplo da Pedagogia Histórico-Crítica que, conforme veremos mais adiante, embasou a formulação do novo referencial curricular do Estado do Paraná.

4.3 O CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ

A partir deste momento, discutimos os aspectos teóricos e históricos relacionados à elaboração do documento intitulado “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (PARANÁ, 1990), que se trata de um documento referência do então denominado Ensino de 1º Grau, que correspondia ao Ensino Fundamental atual. Tal documento foi publicado em 1990 pela SEED-PR. Sua publicação fazia parte de um processo de mudanças iniciado na primeira metade dos anos de 1980, a partir do início da gestão do governo estadual de José Richa, do PMDB, em condições anteriormente citadas nesta pesquisa.

A intenção da mudança do currículo escolar já se fazia presente desde o início dos anos de 1980. Como exemplo, temos a elaboração do documento “Esperança e mudança”, lançado pelo PMDB em 1982, como parte de um projeto de plataforma política que, naquele momento, se pretendia a âmbito nacional. Dentre outras coisas, o documento expunha:

[...] mesmo nas regiões avançadas, os índices de repetência e evasão nas primeiras séries são alarmantes. As crianças pobres são as grandes vítimas reveladas por estas cifras, visto que a evasão e a repetência são decorrentes, por um lado, da sua miséria e subnutrição e, por outro, da organização, estrutura, currículos e métodos da escola de primeiro grau, voltada para as camadas privilegiadas da população. Os critérios sociais atualmente empregados para a escolha e dosagem dos conteúdos curriculares consideram como anomalia — e não como regra — os padrões de rendimento da maioria da população. (PRONI; REMY, 2018b, p. 48).

Como solução para os problemas indicados nesse trecho, o documento propunha uma ampla revisão do conteúdo e dos métodos da educação — tanto formal quanto informal —, de modo que se deveria promover a:

Redefinição da organização, estrutura e currículos da escola básica de oito anos, com ênfase na revisão dos critérios sociais para a escolha e dosagem dos conteúdos curriculares, tornando-os compatíveis com as situações de vida e as condições de aprendizagem da maioria da população. (PRONI; REMY, 2018b, p. 50).

Para Mainardes (1995), a divergência de opiniões relacionadas às concepções pedagógicas, no âmbito interno da SEED-PR, conforme verificamos na leitura do documento “Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitação” (PARANÁ, 1984a), ensejou críticas que interpretavam tal situação como descompromisso da SEED-PR com uma proposta de política educacional mais efetiva e, com isso, o surgimento de reivindicações que explicitavam a necessidade de pensar-se um projeto curricular sistematizado. De acordo com o autor:

Esse descompromisso da Secretaria foi denunciado, em junho de 1985, pelos professores contratados pela SEED para ministrar cursos e seminários, num documento intitulado “posicionamento de educadores a serviço da SEED-PR”. A preocupação dos signatários do documento referia-se à falta de continuidade no encaminhamento de propostas e à lenta efetivação das mudanças propostas pela SEED, principalmente através de seminários. (MAINARDES, 1995, p. 15).

Foi no contexto da gestão estadual de Álvaro Dias (1987-1991) que se intensificaram as discussões a respeito da implantação da proposta em âmbito estadual no Paraná. Assim, conta Carmem Garbardo (2003, p. 23): “[...] reunimos os núcleos. Estes levaram depois as discussões para os municípios e acabamos fazendo uma sistematização em cima do existente, junto com os novos elementos [...]”. Em 1989, já havia uma versão preliminar e, em 1990, o documento foi finalizado, denominado: “O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná”.

Começamos, assim, apontando aspectos sobre o contexto histórico do seu período de elaboração, já que os sentidos atribuídos ao currículo escolar institucionalizado perpassam, fundamentalmente, por uma dimensão política e histórica. Justamente por essa noção é que o Currículo Básico se apresentava como resposta “[...] às necessidades sociais e históricas, que caracterizam a sociedade brasileira [...]” (PARANÁ, 1990, p. 13).

Como expressão do aprofundamento dos estudos de Gramsci no Brasil, o Currículo Básico (PARANÁ, 1990) evidenciava que o objetivo da escolarização no ensino de 1º Grau deveria pautar-se no processo de transmissão-assimilação do conhecimento científico que, longe de uma finalidade pragmática vinculada ao acesso ao emprego ou como resposta mediadora às mazelas sociais, tinha como horizonte que os alunos possuíssem “[...] os instrumentos necessários para compreender, elaborar e expressar uma visão de mundo mais articulada, menos mágica e folclórica do que aquela que detém no início deste processo [...]” (PARANÁ, 1990, p. 16).

Em conjunto, a sistematização do conhecimento escolar proposta no documento enfatizava a apreensão da instituição escolar a partir de sua razão histórica, da sua função social essencial, que levava em consideração “[...] a questão do conhecimento, explicativo da organização da sociedade, de sua produção material e cultural [...]” (PARANÁ, 1990, p. 16). Assim sendo, a questão do currículo escolar, juntamente a outras ações no viés de democratização das relações escolares, esteve entre as principais pautas de ação logo no início do governo de José Richa no Estado do Paraná. Nienkötter (2009) afirma que o Estado do Paraná foi pioneiro no processo de redemocratização das relações escolares. A autora cita:

Uma das primeiras ações do governo de José Richa – governador eleito por voto direto com mandato de 1983 a 1986 – no que diz respeito à democratização dos aspectos administrativos, foi a promulgação da Lei N.º 7961 de 21 de novembro de 1984. A chamada Lei Rubens Bueno instituiu eleições diretas para diretores de escola da rede pública estadual de ensino do Paraná. (NIENKÖTTER, 2009, p. 66).

De acordo com Cunha (2001), entre outras ações que também sinalizaram para as medidas de viés progressista adotadas no período, é possível citarmos a modificação ocorrida no início do terceiro ano da gestão de José Richa no Paraná, quando houve alterações em relação ao regimento escolar que, até então, era padrão em todas as escolas da rede pública estadual. Segundo Cunha (2001, p. 244-245), entre as mudanças observadas, há o destaque para as seguintes:

Suprimiu os elementos mais ostensivamente autoritários do regimento [...]; retirou a restrição de que as dúvidas ou omissões do regimento fossem apreciadas pela congregação de professores apenas em grau de recurso; retirou a competência do diretor de cancelar matrícula de aluno e a de indicar os professores a serem contratados; retirou a competência do diretor de homologar os estatutos da Associação de Pais e Professores e dos demais órgãos cooperadores; retirou a atribuição do Conselho Técnico-Administrativo de propor modificações no regimento escolar; suprimiu o artigo que vedava a “interferência direta da Associação de Pais e Professores na administração do estabelecimento de ensino”; extinguiu o Livro de Ocorrências Disciplinares, onde eram anotadas as sanções aplicadas a alunos, professores e funcionários; extinguiu a exigência de que as organizações culturais, cívicas e desportivas dos alunos tivessem de se enquadrar nas normas baixadas pelo diretor; retirou a condição de excepcionalidade para os casos de cessão das instalações do edifício escolar para outros usos; retirou a exigência de que as alterações no regimento tivessem de ser aprovadas por sucessivas instâncias intra e extra-escolares, mantendo apenas a condição de serem aprovadas pela congregação de professores.

Para Rodrigues (2007), que analisou o discurso educacional do *Jornal da Educação* (1983-1986), periódico educacional publicado pela Assessoria de Imprensa e Relações Públicas da SEED e pela Assessoria de Comunicação Social da Fundação Educacional (Fundepar), no contexto da “inventiva democrática no Paraná”, as intenções da Secretaria de Educação para com o Ensino de 1º Grau não foram modestas, uma vez que no discurso oficial “[...] pretendiam mudar todo ensino do Paraná e intencionavam fazê-lo em todos os aspectos, desde o administrativo, passando pelo didático, até atingir o conteúdo. O objetivo era o de uma escola revolucionária [...]” (RODRIGUES, 2007, p. 236).

A implantação do Ciclo Básico de Alfabetização constituiu-se no primeiro passo da nova proposta. O Ciclo Básico de Alfabetização teve início em 1988 e configurava-se da seguinte maneira:

[...] permite o progresso sistemático do aluno em domínio do conhecimento, eliminando a reprovação na primeira série, a qual resultaria num retorno ao ponto zero, desrespeitando os ganhos de aprendizagem que a criança alcançou [...]. O Ciclo Básico de Alfabetização constitui o início da reorganização do ensino de primeiro grau ao propor uma nova concepção de alfabetização. No Ciclo Básico, a alfabetização é o processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico [...] ao se propor um novo encaminhamento teórico-metodológico, para a aquisição da linguagem escrita, faz-se necessária a reorganização dos demais conteúdos curriculares das outras séries desse grau de ensino. (PARANÁ, 1990, p. 13).

A ênfase direcionada aos primeiros anos de escolarização correspondia a uma reposta ao cenário educacional no país, que demonstrava um índice expressivo de evasão e de repetência escolar nas primeiras séries do Ensino Básico. Mais do que a questão da luta pela universalização da Educação Básica, o que se colocava em discussão dizia respeito à qualidade da educação escolar pública, uma vez que se reconhecia o fato

[...] de a escola ter sido usada, ao longo de muito tempo, no Brasil, como suporte físico e de pessoal à implementação de programas assistenciais dos governos à maior parte da população, caracterizando o desvirtuamento de sua tarefa específica, o ensino, se constitui em elemento para sua negação? O desvirtuamento da escola de sua especificidade só pode ser entendido na medida em que se compreenda que numa sociedade capitalista, em especial, de capitalismo periférico, como a nossa, as contradições nela postas implicam na oferta quantitativa da escola, embora insuficiente e, ao mesmo tempo no seu esvaziamento de conteúdo. (PARANÁ, 1990, p. 15).

O conteúdo presente no documento contrapunha-se, assim, a uma leitura da escola do ponto de vista das teorias crítico-reprodutivistas, embora reconhecesse sua contribuição para a percepção do caráter de reprodução das desigualdades sociais que uma educação não comprometida aos anseios das classes populares promovia. Em contraposição, afirmava a função essencial que a escola pública, gratuita e de qualidade deveria cumprir: “[...] o acesso, das camadas populares, ao conhecimento científico produzido historicamente pelos homens” (PARANÁ, 1990, p. 15).

A concepção pedagógica que embasava o conjunto de mudanças propostas para o Ensino de Primeiro Grau no Estado era a denominada Pedagogia Histórico-Crítica, da qual já realizamos uma contextualização do momento de seu surgimento. Para Saviani (2013), o currículo se entende, fundamentalmente, como o “conjunto das atividades nucleares da escola”. Esse conjunto de atividades está relacionado ao processo de transmissão-assimilação dos instrumentos de acesso ao saber elaborado, organizado e sistematizado como saber escolar, com a finalidade de “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo

singular, a humanidade que é produzida histórica coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Desse modo, o documento curricular apropriava-se das categorias da mediação e da contradição para enfatizar que, embora a educação seja, sim, determinada pela sociedade, “[...] essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante” (PARANÁ, 1990, p. 15). Frente a tais questões, o Currículo Básico definia uma proposta disciplinar para as oito séries do 1º Grau, a partir da seguinte divisão de seções: pressupostos teóricos, encaminhamentos metodológicos e componentes curriculares para: Pré-Escola; Alfabetização; Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências; Educação Artística; Língua Estrangeira Moderna; e Organização Social e Política do Brasil.

Neste trabalho, não realizamos uma investigação específica sobre as diferentes áreas do Currículo de maneira isolada, mas observamos as características gerais que embasavam seu conteúdo. Desse modo, é possível afirmarmos que o Currículo Básico endossava categorias analíticas a partir do materialismo histórico e dialético. A explicação da organização da sociedade a partir dos elementos de sua produção material e cultural expressava a centralidade da categoria trabalho como elemento fundante para a compreensão da produção das condições materiais de vida e da consciência.

Segundo a Professora Carmem Lucia Gabardo (2003), assessora técnico-pedagógica da Equipe de Ensino do Departamento de Primeiro Grau à época da reforma curricular, a Pedagogia Histórico-Crítica começou a ser pensada no âmbito municipal em 1983, quando Maurício Fruet (PMDB) assumiu a Prefeitura de Curitiba. A proposta do Currículo Básico do Paraná começou, desse modo, a estruturar-se no Estado, depois que algumas ideias já haviam se consolidado no município de Curitiba. De acordo com Cunha (2001, p. 256), no Departamento de Educação, a gestão municipal havia conseguido organizar uma equipe de trabalho mais coesa do que a do governo estadual.

Gabardo (2003) indica que foi no final da década de 1970 que se começou a difundir, no município de Curitiba, o contato com as produções mais críticas no campo da Educação. Naquele momento, “[...] os problemas cruciais vividos e trazidos pelos professores da periferia faziam sentir o descompasso entre o discurso colocado e as possibilidades de realização de uma prática pedagógica” (GABARDO, 2003, p. 21). Além disso, contribuíram para a construção da proposta “[...] outros recursos humanos vindos de Minas Gerais e de São Paulo. Começamos a fazer grandes seminários e solicitamos assessorias de quem também estava preocupado com uma nova visão crítica” (GABARDO, 2003, p. 22).

Nesse mesmo período, nos Estados de São Paulo e de Minas Gerais, também se iniciava um processo de revisão curricular. Conforme ressalta Fonseca (1995, p. 89), tratava-se de “[...] um momento intelectual e político plural, rico em possibilidades e propostas de ação”. Segundo a autora, essas possibilidades fizeram-se presentes nas concepções de educação e de conhecimento que nortearam os novos programas curriculares.

O programa disciplinar de História, no conjunto de reformulações educacionais iniciado na década de 1980, foi um dos principais alvos de críticas e de contestações. De acordo com Fonseca (1995), os anos de 1970 apontaram para um repensar dos temas, dos pressupostos e das interpretações da História, de modo que “[...] a História Social passa a ser redimensionada e os estudos sobre as classes trabalhadoras são ampliados e enriquecidos” (FONSECA, 1995, p. 85).

O repensar do ensino de História

[...] ganha espaços em associações científicas como ANPUH [Associação Nacional de História], SBPC [Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência]; associações sindicais como APEOESP-SP e UTE-MG [União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais]; congressos, seminários, debates envolvendo os três graus de ensino. (FONSECA, 1995, p. 86).

De acordo com Ricci (1999, p. 57), é relevante destacar que

[...] o maior número de artigos sobre o ensino de História começou a aparecer em revistas criadas justamente na década de 80, expressando, de certa forma, quando o repensar do trabalho dos professores do ensino fundamental e médio tomou proporções que ultrapassaram a sala de aula, atingindo a universidade e outros espaços.

Em São Paulo, “[...] o processo de revisão curricular iniciou-se em 1983, quando a Secretaria de Educação lança uma proposta de encontros regionais para a discussão do currículo de 1º grau [...]” (FONSECA, 1995, p. 86). Em Minas Gerais, a discussão em torno da necessidade de mudanças ganhou força a partir de 1983 e 1984, quando

[...] o debate e as trocas de experiências se intensificam, sendo divulgadas em maior escala, e também durante a realização das diversas etapas do Primeiro Congresso Mineiro de Educação no período de agosto a outubro de 1983. Durante todo o desenvolvimento do Congresso, os professores mineiros participaram ativamente na elaboração de propostas visando à reformulação da educação pública em Minas Gerais e, dentre estas propostas, constava a de uma ampla discussão e reformulação curricular. (FONSECA, 1995, p. 87).

A Proposta de História da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) de São Paulo fundamenta-se em:

Uma proposta pedagógica que supera o divórcio assumido entre os três graus de escolaridade no que se refere ao ensino e à pesquisa, onde passivamente cabe ao 1º e 2º graus o ensino como transmissão de informações, e ao 3º grau fica reservado o privilégio da pesquisa e da conseqüente produção do conhecimento [...]. O que se pretende é ultrapassar a mera transmissão de informações, orientando professores e alunos na compreensão dos procedimentos para a produção do conhecimento [...]. (SÃO PAULO, 1989, p. 9).

No caso do Programa Curricular do Estado de Minas Gerais, consideram-se

[...] alunos e professores como sujeitos produtores de seu próprio conhecimento. Isto é, o conhecimento não é um dado pronto e acabado, mas uma constante reelaboração e construção, que se dá a partir das necessidades e problemas colocados pelo cotidiano. A percepção da possibilidade de elaboração do conhecimento deve se tornar o fio condutor de todo o trabalho educativo, onde professores e alunos, numa nova relação pedagógica, se colocam numa interação constante de ensino-aprendizagem. (FONSECA, 1995, p. 90).

Com relação ao Programa Curricular do Estado do Paraná, lemos que

[...] uma proposta nova para o ensino de História não pode se prender a uma concepção tradicional, onde a História é apresentada como uma sucessão cronológica de fatos estanques, com memorização de nomes e datas. É necessário também romper com uma forma de ensino onde o aluno se encontre numa posição passiva de aprendizagem, num círculo vicioso de reprodução de um conhecimento fechado, enclausurado numa relação de causas e conseqüências, onde a História é tão somente o conhecimento do passado. Em nosso entendimento uma proposta nova de ensino se embasa numa concepção renovada de História. (PARANÁ, 1990, p. 81).

Tanto em São Paulo quanto em Minas Gerais, segundo Fonseca (1995), houve inúmeras críticas à forma como foi encaminhada a questão das mudanças das propostas de alterações de conteúdos para o ensino de História. A autora ressalta que

[...] a primeira crítica disse respeito ao tempo; os professores entendiam que, nas condições de trabalho a que estavam submetidos, precisavam de um tempo maior para a discussão e elaboração de uma nova proposta. A segunda crítica foi remetida à forma de convocação. A Secretaria e as Delegacias de Ensino convocaram apenas alguns professores que, segundo estes órgãos, desenvolviam projetos em suas áreas específicas. E, por último, houve críticas à falta de divulgação do processo. A grande maioria dos professores não tomou conhecimento da reformulação curricular de História a ser implementada. Em São Paulo, houve problemas semelhantes. Em 1986, no encontro regional da ANPUH-SP, realizado na Unicamp, durante apresentação e debate da Primeira Versão da Proposta Curricular de História, o processo de difusão e debate da mesma foi alvo de críticas da parte dos professores. (FONSECA, 1995, p. 88).

Assim como em São Paulo e em Minas Gerais, a forma como ocorreu o processo de implementação do novo currículo de História da Rede Estadual de Ensino do Paraná também

foi alvo de críticas. O Professor Reginaldo Dias, na condição de docente vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM), que atuou como colaborador no processo de implementação da proposta paranaense, realizou algumas dessas críticas, que foram publicadas em forma de artigo pela Revista História e Ensino, vinculada à Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 1995.

Para Dias (1995), a despeito das potencialidades da nova proposta, que propunha uma necessária “[...] renovação das concepções sobre a natureza do processo histórico e sobre o ensino de História” (PARANÁ, 1990, p. 81), em consonância com os principais debates contemporâneos acerca da renovação do ensino de História que ocorriam naquela conjuntura, a proposta padeceu de “um pecado original”, isto é, um problema presente desde o seu processo de elaboração que, segundo Dias (1995, p. 52), “[...] até onde se pode ver, não conseguiu envolver satisfatoriamente a maioria dos professores da Rede, aqueles que têm a incumbência de materializar a proposta em sala de aula”.

Para endossar a crítica que realizou, Dias (1995) cita uma evidência documental: o Projeto de Atualização dos Professores da Rede Estadual na Proposta de Reorganização da Escola Pública, para a 2ª fase do 1º grau, elaborado pelo Núcleo Regional de Ensino de Maringá e pela Diretoria de Extensão da UEM. O autor salienta que

[...] ao reivindicar apoio teórico-metodológico, no campo da relação ensino-aprendizagem, para a implementação do novo currículo, este projeto busca justificar a sua existência pelo grande interesse que os professores da Rede demonstravam em ter acesso a cursos de atualização que *os ajudassem a entender essa proposta de Reorganização da Escola Pública*. (DIAS, 1995, p. 52, grifo do autor).

Nesse viés de análise, os cursos realizados para o projeto de reorganização do currículo escolar aparentavam um caráter instrumental, de modo que transparecia que se reproduzia “[...] certa hierarquia tradicional ao se alimentar, implícita ou explicitamente, a compreensão de que alguns convidados, regra geral atuantes no 3º grau, teriam a complexa tarefa de traduzir teórica e operacionalmente a reformulação” (DIAS, 1995, p. 53). Essa crítica em muito se aproxima das colocações de Fonseca (1995) a respeito do que foi desenvolvido no âmbito das reformas em São Paulo e em Minas Gerais. Segundo a autora,

[...] a estrutura burocrática ocupada com planejamento e gerência do ensino, apesar de reestruturações constantes, apesar de contar também com o trabalho de profissionais com tradição no debate educacional, não se desvencilhou de instrumentos e métodos próprios do período auge do controle técnico-burocrático-militar. As limitações dadas pela estrutura arcaica, viciada e centralizadora das Secretarias de Educação e Delegacias de Ensino tenderam a “enquadrar”, uniformizar e reduzir o significado do

processo de mudanças do currículo de História para os professores sujeitos históricos. (FONSECA, 1995, p. 89).

Além disso, Dias (1995) cita ainda outras questões pertinentes sobre o assunto, tal qual o fato de que os professores convidados tiveram pouco contato com a fase de elaboração da proposta e, portanto, não a conheciam suficientemente. Além disso, havia um distanciamento entre a realidade vivenciada no meio universitário e as condições de trabalho na Educação Básica, de modo que seria essencial que se tivesse uma compreensão maior sobre as condições específicas vivenciadas pelos professores da Rede em sua comunidade escolar e, por fim, mas não menos importante, “[...] haveria necessidade [...] de menor carga horária em sala de aula e períodos remunerados de disponibilidade, para não falar na possibilidade de cursar pós-graduação, direito que todo professor deveria ter” (DIAS, 1995, p. 7).

As interpretações colocadas no parágrafo anterior têm relevante importância, porque captam o posicionamento da figura de um docente vinculado ao Ensino Superior, em relação ao papel desempenhado pelos professores na Educação Básica e representa, ao mesmo tempo, o posicionamento de alguém que participa diretamente do processo de implementação da proposta de reforma curricular do ensino de História no Paraná e, por essa condição, elabora um olhar específico sobre as potencialidades e as fragilidades no âmbito de sua efetivação.

Gabardo (2003), em sua visão como coordenadora do projeto, informa que, na época da implantação da proposta na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, houve dúvidas sobre a possibilidade de a Secretaria ter ou não um direcionamento a respeito de sua implantação, pois:

Tinha a questão das bases. Precisávamos ver a interpretação que faziam de Paulo Freire. Este entendimento da politização por ele apontada muitas vezes era interpretada como basismo. Esta questão precisava ser colocada. Isto gerava um dilema. Se uma prefeitura apresentasse um direcionamento pedagógico, ela estaria sendo autoritária, impondo de cima para baixo. A nossa interpretação não era esta. Era a de que havia a necessidade de se comprometer sim, apontando para um direcionamento, mesmo que fosse a partir dos elementos colocados pela base. (GABARDO, 2003, p. 21-22).

Na resolução dessa problemática apontada, a Secretaria Municipal optou pelo caminho do direcionamento da proposta, de modo que as ideias eram discutidas, primeiro, nas estruturas internas da Secretaria e, depois, encaminhadas para os Núcleos Regionais de Educação (NRE) e, por fim, chegavam até as escolas. Todavia, Gabardo (2003) cita que a Associação do Magistério Municipal de Curitiba (AMMC), fundada em 1979, começou a discutir paralelamente as questões da carreira e surgiu, assim, o Estatuto do Magistério, “[...] o que de uma forma também contribuiu na manutenção desta política” (GABARDO, 2003, p.

22). Outro ponto importante, nesse sentido, foi a conquista da hora-atividade para os professores, porque

[...] era um espaço de estudos dentro da escola. Por este espaço de permanência desenvolvemos uma política de assessoramento pedagógico constante, porque havíamos detectado que só conseguiríamos avançar nesta proposta se o nosso professor fosse desenvolvendo concomitantemente o reforço do seu domínio de conteúdos, com a sua compreensão mais ampla de sociedade. (GABARDO, 2003, p. 22).

A dinâmica desenvolvida entre os professores e os assessores da SEED-PR expressam uma relação por vezes conflituosa. A Professora Carmem Gabardo chega a citar, por exemplo, que, no âmbito das greves nos primeiros anos de 1980, em nível municipal, “[...] os professores nos viam como aliados e queriam que saíssemos com eles. Tínhamos a clareza de que se saíssemos perderíamos a proposta. Com isto, fomos chamados de tudo. Pelego era o termo mais suave” (GABARDO, 2003, p. 24).

A fim de aprofundarmos nossa compreensão sobre a interlocução da nova proposta educacional e curricular do Paraná com os professores que atuavam à época no Ensino de 1º Grau, expomos, na próxima seção, aspectos pertinentes às percepções formuladas pelas professoras que atuaram junto à SEED-PR e pelos professores que atuaram como dirigentes da APP-Sindicato Estadual no período compreendido entre os anos de 1985 a 1999, acerca de como se efetivou o processo de reforma educacional/curricular no Estado do Paraná.

5 “O QUE SIGNIFICA PARA NÓS UMA POSTURA PROGRESSISTA?”

A questão que intitula esta seção diz respeito à indagação presente no documento denominado “Propostas Políticas Pedagógicas da APP-Sindicato”, de 1995, no qual encontramos um breve balanço histórico, realizado pelo Coletivo de Educação vinculado à Secretaria de Assuntos Educacionais do Sindicato¹³, a respeito dos desdobramentos da política educacional no Estado do Paraná, desde o início do Governo de José Richa (1983-1986) até a eleição do ex-governador Jaime Lerner, em 1995. A partir desse questionamento, propomo-nos a pensar sobre os significados atribuídos à reforma educacional/curricular no Estado do Paraná, sob a visão dos professores que atuaram como dirigentes da APP-Sindicato Estadual no período compreendido entre os anos de 1985 e 1999 e das professoras que atuaram junto à SEED-PR na elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, além de debater sobre o papel que a APP-Sindicato exerceu no contexto da reforma educacional/curricular.

Transcrevemos, a seguir, trechos das entrevistas¹⁴ realizadas com professoras que assessoraram e desempenharam funções junto à SEED-PR, no âmbito da implantação das políticas públicas educacionais no contexto do final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 no Estado do Paraná. Nesse grupo de entrevistadas, estão as Professoras Arlete Vieira da Silva, Judite Maria Barbosa Trindade, Lígia Regina Klein e Maria Auxiliadora Schmidt. A Professora Arlete Vieira da Silva esteve vinculada à UEM e contribuiu com a elaboração de projetos e de cursos voltados à formação continuada de professores da Rede Pública de Ensino, no contexto da reforma educacional do Estado na década de 1980, além de estabelecer contato profissional com outros professores que atuaram como Consultores do Currículo Básico do Paraná, como foi o caso do Professor Antônio Simão Neto e da Professora Ivani Aparecida Rogati Omura.

A Professora Judite Maria Barbosa Trindade atuou como uma das consultoras da área de História do Currículo Básico; assim como a Professora Lígia Regina Klein participou da elaboração do texto da área da Alfabetização, além de coordenar equipes de trabalho da Educação Infantil. A Professora Maria Auxiliadora Schmidt, além de compor a Equipe de Ensino de 1º Grau da SEED-PR, atuou na redação do texto da área de História.

¹³ A Secretaria de Assuntos Educacionais foi criada na APP-Sindicato a partir do ano de 1989 (CARVALHO; BRIXNER, 2017).

¹⁴ Essas entrevistas foram realizadas no segundo semestre do ano de 2021, por meio de videoconferência.

Convém assinalarmos, ainda, que, ao longo de suas trajetórias profissionais, ambas as professoras reúnem um acervo de produções bibliográficas, participação em eventos e orientações de trabalhos acadêmicos, situados em uma perspectiva crítica em relação ao campo sociopolítico e educativo, de modo que a análise do discurso produzido por elas não deve ser desassociada de tal consideração, em outras palavras, da perspectiva de que a posição de intelectuais que ocupam perante o quadro social interfere subjetivamente na forma como expressam seus posicionamentos e representações perante os acontecimentos.

O segundo grupo de entrevistados é composto por professores que, além da experiência como docentes que vivenciaram o contexto de mudanças na política educacional estadual a partir dos anos de 1980, também ocuparam a posição de dirigentes sindicais da APP-Sindicato Estadual, sendo eles: Paulo Maia de Oliveira (Gestão 1985-1988); Isolde Benilde Andreato (Gestão 1988-1991); Mário Sérgio Ferreira de Souza (Gestão 1993-1996); e Romeu Gomes de Miranda (Gestão 1996-1999 e 1999-2002). O Professor Paulo ocupou o cargo de presidente do Conselho Estadual de Educação do Paraná entre os anos de 1995 e 1998, durante a gestão do ex-governador Jaime Lerner. O Professor Romeu também foi presidente do Conselho entre os anos de 2007 e 2012, durante a terceira gestão do ex-governador Roberto Requião no Paraná. Indicamos aspectos relacionados às vivências pessoais desses sujeitos na medida em que consideramos que são elementos importantes para a compreensão das subjetividades que expressam em seus discursos, mas levando em consideração a perspectiva de que “[...] os significados individualizam-se, tornando-se próprios de um indivíduo. Contudo, não perdem sua natureza histórica e social, sua objetividade [...]” (MARTINS, 2015, p. 98).

A produção dessas entrevistas teve como objetivo compreender, inicialmente, as características predominantes e a forma como ocorreu o processo de seleção de pessoas para integrarem o quadro de profissionais que atuaram junto à SEED-PR. Posteriormente, as pautas das entrevistas foram elaboradas para a compreensão dos seguintes aspectos-chave: 1) Percepções sobre a reforma da política educacional introduzida no Governo de José Richa (1983-1986), bem como seus desdobramentos durante os governos estaduais subsequentes; 2) Percepções sobre a interlocução da nova proposta educacional e curricular do Paraná com os professores que atuavam à época no Ensino de Primeiro Grau; 3) Condição de participação da APP-Sindicato no processo de mudança da política educacional/curricular do Estado.

Adotamos a segmentação do texto em tópicos específicos, considerando pautas em comum que os entrevistados abordaram em seus relatos. Dentro de cada tópico, há questões complementares que foram surgindo no decorrer das entrevistas. Optamos por denominar

essas divisões a partir de frases retiradas dos depoimentos dos entrevistados, na medida em que consideramos que se tratava de uma expressão síntese ou uma questão provocativa sobre o assunto abordado.

Na perspectiva da abordagem qualitativa desta pesquisa, ao considerarmos que os sujeitos elaboram suas versões sobre os fatos transcorridos a partir de seus próprios quadros referenciais de interpretação dos fenômenos sociais e, também, a partir de determinações objetivas da realidade social, adotamos o uso da entrevista semiestruturada, direcionada por pautas abertas, com foco em pontos de interesse da entrevistadora, que foram sendo explorados conforme o desenvolvimento dos relatos elaborados a partir das experiências particulares de cada entrevistado.

Recorremos aos fundamentos da análise de discurso de matriz francesa, baseada em Michel Pêcheux, cujos conceitos básicos são abordados por Orlandi (1999), para análise das fontes orais. Segundo a autora, a noção de formação discursiva é básica na análise de discurso e permite a compreensão de que “[...] o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 1999, p. 42).

A princípio, por ser a subjetividade condição fundamental para a compreensão das experiências humanas, cabe frisarmos algumas breves considerações a seu respeito. O subjetivo, quando correlacionado àquilo que é particular à vida dos indivíduos, ao seu modo de pensar e se expressar em sociedade, à primeira vista, pode resultar na sua percepção como algo estritamente individual. Contudo, conforme afirma Costa (2007), que se debruça sobre a temática da personalidade em Lukács:

A sociedade age inevitavelmente sobre os indivíduos em sua interioridade, até nas formas mais íntimas de pensamento, de sentimento, de ações e reações e nesse permanente processo de interação entre indivíduo e sociedade se constitui a substância da individualidade humana, a personalidade como manifestação da interioridade do sujeito humano. (COSTA, 2007, p. 54).

Nessas condições, destacamos que, na análise dos discursos produzidos pelos entrevistados, é necessário averiguarmos que a forma como esses indivíduos elaboram e organizam suas ideias não está desvinculada de suas condições de produção, que compreende a organização da vida social e a objetividade das determinações econômicas e políticas da estrutura social em que se inserem. Orientamo-nos, portanto, pela perspectiva de que “[...] é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal, entre o indivíduo

particular e a totalidade social que se torna possível um conhecimento concreto sobre ambos” (MARTINS, 2015, p. 30).

Outro ponto de destaque, que se relaciona ao tema do subjetivismo e da formação discursiva, é o da memória. A forma como os indivíduos e as sociedades manifestam suas recordações sobre determinados acontecimentos expressa um profundo grau de subjetividade, que deve ser considerado a partir da indagação sobre “[...] as razões que levaram os indivíduos a construir suas memórias de determinada maneira [...]”, considerando a história oral um meio profícuo de “[...] explorar os significados subjetivos da experiência vivida e a natureza da memória coletiva e individual [...]” (THOMSON; FRISCH; HAMILTON, 2006, p. 67).

Conforme aponta Ferreira (2002, p. 320), fazendo referência à Halbwachs, “[...] na rememoração, nós não lembramos as imagens do passado como elas aconteceram, e sim de acordo com as forças sociais do presente que estão agindo sobre nós”, o que implica reconhecer que “[...] o não dito, a hesitação, o silêncio, a repetição desnecessária, o lapso, a divagação e a associação são elementos integrantes e até estruturantes do discurso e do relato” (VOLDMAN, 2006, p. 38).

Com base nesses pressupostos, expomos, a seguir, nossas considerações sobre as fontes orais que dispomos. Ao longo do texto, optamos por utilizar somente o primeiro nome das entrevistadas, a fim de dar melhor fluidez para a leitura do texto.

5.1 CARACTERIZAÇÕES DO PERFIL DO QUADRO DE PROFISSIONAIS CHAMADOS PARA ATUAR NA SEED-PR: “A CHAMADA PARA CARGOS NA ESTRUTURA DA SEED, DE PESSOAS COM HISTÓRIA DE LUTA NA CATEGORIA, COMPROMETIDAS COM AS MUDANÇAS NECESSÁRIAS NA EDUCAÇÃO, FOI POR CONTA DE UMA ABERTURA POLÍTICA POSITIVA”

Nesta seção, apresentamos o conteúdo das entrevistas que permitem elaborar compreensões sobre como ocorreu o processo de escolha dos sujeitos chamados para atuar na SEED-PR, no contexto da reforma educacional e curricular que se apresentava, e as principais características que foram levadas em consideração nesse processo. A seguir, expomos trechos das entrevistas em que os sujeitos manifestaram suas percepções sobre esse assunto:

Na década de 1980, foi eleito um prefeito em Laranjeiras do Sul chamado Valmir da Rocha Loures [...]. Após a eleição, ele veio na minha casa, ele e a esposa, e me convidaram para ser Secretária da Educação de Laranjeiras do Sul [...]. Na Secretaria de Educação, eu tive a sorte de formar uma equipe com as professoras do município

mesmo e nós formamos uma equipe que nós fomos estudar a perspectiva que nós entendíamos mais crítica, que era o pensamento marxista [...]. Então, nós organizamos uma série de... um curso de formação dos professores, e aí nós contatamos com os professores de Curitiba [...]. E nós levamos então assessores da área de História, da Geografia, da Matemática, da Arte [...]. E, aí, nessas circunstâncias, então, nós fizemos muitas discussões sobre essas áreas do conhecimento, numa perspectiva já das teorizações do professor Dermeval Saviani. (Lígia, em entrevista, 2021).

Essa era a experiência que eu tinha com a administração, foi essa que eu tive, e com o currículo, mas o mais importante para mim foi ter uma experiência muito chã da escola, no tempo que se discutia a Pedagogia Histórico-Crítica. E aí, depois, eu vim para Curitiba [...]. E logo comecei a estudar e fui fazer o Mestrado em São Paulo [...]. E aí, na época da elaboração do Currículo Básico, eu estava trabalhando... Fui para Secretaria da Educação por conta desse dia comunitário lá de Laranjeiras. (Lígia, em entrevista, 2021).

Havia um setor na SEED, veio um grupo de professores de Lages, houve um momento em que Lages teve assim uma administração, uma prefeitura muito progressista, inclusive eles eram chamados O Grupo de Lages¹⁵. Então esse grupo veio para Curitiba e eles trabalhavam muito assim com a ideia de uma política participativa e, aí, havia lá na SEED um setor, chamava Departamento de Relação com os Municípios, era alguém da educação que se relacionava com os municípios, e essa pessoa encaminhou a Professora Maria Auxiliadora Cavazotti para ir acompanhar o nosso trabalho lá em Laranjeiras [...]. E aí a Professora Maria Auxiliadora ajudou muito, inclusive na contratação dos professores que iriam tratar das áreas. Então, eu vim para SEED para trabalhar nesse departamento chamado Relação com os Municípios. Depois, houve uma mudança na SEED, e eu fui chamada para integrar um grupo de Língua Portuguesa [...]. Na época, o que acontecia era o seguinte, havia uma unidade minha com o grupo no que se refere aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. (Lígia, em entrevista, 2021).

Nós fomos uma geração que lutou muito, que sofreu muito no período da Ditadura, nós lutamos muito, esse grupo que fez, que construiu esse Currículo lá no Paraná, inclusive, é um grupo muito comprometido com a democracia, com as lutas populares, com a superação da ditadura, então a gente era muito aguerrido nesse aspecto. (Lígia, em entrevista, 2021).

Eu fui convidada pela “Dolinha” [Maria Auxiliadora Schmidt], com quem eu trabalhei até me aposentar. Eu fui convidada. Eu lembro do professor Antônio Simão que também foi convidado e outros. Ela convidou pessoas que na avaliação dela, isso é o que eu penso, não sei se ela concorda, ela convidou pessoas que tinham algum trabalho na área, que tinham alguma contribuição. Eu fui professora de quinta a oitava desde 1970 até 1982, foi quando eu entrei na Federal. Então eu tinha essa experiência. E como é que foi montada a metodologia? A metodologia era a seguinte; nós tomávamos conhecimento e estudávamos várias propostas, Minas, São Paulo, Rio e Paraíba, que eram as principais, pelo menos eram só essas que eu conhecia. Estudando, foi estabelecido diálogo com as equipes que estavam fazendo essa discussão nesses locais, nesses Estados. (Judite, em entrevista, 2021).

Sobre esse último excerto, conforme relato da Professora Maria Auxiliadora, “[...] a Professora Judite era uma professora que eu conhecia, sabia que ela tinha um conhecimento de história do Brasil extraordinário, uma pessoa progressista, então ela foi convidada”

¹⁵ A respeito da experiência desenvolvida no Município de Lages, Santa Catarina, ver Cunha (2001) – *Educação, Estado e Democracia no Brasil*, p. 112-114.

(Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021). Nesse aspecto, é importante reconhecermos a autonomia de escolha que foi conferida a essas profissionais para compor um grupo de trabalho alinhado aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se de uma interação baseada no reconhecimento de uma dada qualidade profissional, não de interesses internos da SEED-PR, o que compreendemos configurar um grau de relacionamento diferente entre essas profissionais, isto é, com maior afinidade, o que permite pensar como um aspecto que imprime um diferencial qualitativo às discussões teóricas que permearam a formulação do Currículo Básico.

Eu era uma professora com uma formação, digamos assim, um pouquinho mais robusta, porque eu já havia feito Mestrado e já participava de eventos da ANPUH e de outros fóruns. Então, veio naturalmente dessas leituras que fazíamos. Claro, se você pegar o Currículo, a parte teórica, ele tá todo embasado na literatura da época, final dos anos 1970 e ao longo dos anos 1980, que é a educação histórico crítica. (Judite, em entrevista, 2021).

A Secretaria de Educação do Município de Curitiba constituiu um grupo de professores que estavam engajados numa perspectiva progressista da educação. Desse núcleo do qual fui convidada a fazer parte em 1987, primeiro como coordenadora da área de História e, depois, da área de Ensino, fizeram parte muitos educadores que foram para Secretaria de Estado. (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

A Professora Olinda Evangelista, que vamos dizer, era uma das líderes desse grupo, vinha de uma formação na PUC de São Paulo, na qual ela estava fazendo Mestrado e tinha contato com todo grupo de educadores, como Dermeval Saviani, porque a PUC de São Paulo foi o berço da Pedagogia Histórico-Crítica e de lá que saíram educadores que levaram essa proposta para vários Estados do Brasil [...]. Eu não era da Universidade, a Olinda Evangelista não era, a Carmem Gabardo não era da Universidade, nós éramos oriundas do sistema de Ensino Fundamental básico. (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

Quando eu fui trabalhar na escola municipal, eu tinha feito Mestrado em Educação na UFPR [Universidade Federal do Paraná]. Um Mestrado bem tradicional, bem quantitativista, de influência norte-americana, mas foi exatamente o momento em que chegou lá, vindo recém-doutorada, a Professora Cássia Kuenzer. E ela passou a ser minha orientadora. No meu caso, eu já tinha uma formação nas leituras das obras de Marx, que eu trouxe da minha formação inicial lá em Brasília. (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

Foi feita a eleição, ganhou o Jaime Lerner no município; então, o Álvaro Dias havia ganhado para governador. Então, todo aquele povo que era do município, que éramos professores efetivos do município, o governador Álvaro Dias assinou uma liberação, um acordo com o governo municipal, e nós todos fomos emprestados para a SEED. Foi uma transposição. Aquela equipe toda que tinha trabalhado junta desde 1986, estudávamos muito, líamos muito, marcamos reuniões nos sábados à tarde para discutir a teoria marxista. (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

Na escola, eu comecei a fazer trabalho com os alunos dentro de uma perspectiva mais diferenciada. Daí que me levaram para a secretaria. E cada um que era levado é porque tinha alguma relação com a Pedagogia Histórico-Crítica [...]. Antes de ir para SEED, a gente entrevistava para ver qual era a da pessoa. Se não estava ainda naquela cabeça de

trabalhar por objetivos, da taxonomia de Bloom, porque senão não iria dar certo, porque... até essa pessoa mudar de ideia. (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

Acho que foi solicitado às universidades que indicassem representantes para participar e foi nessa ocasião que a Ivani foi indicada pela Universidade para participar dessa elaboração. (Arlete, em entrevista, 2021).

É possível apreendermos dessas falas pelo menos dois aspectos relevantes para caracterizar o quadro de profissionais que atuaram junto à SEED-PR no processo de reforma educacional/curricular do Estado do Paraná. Um deles é a experiência profissional das professoras com o nível de Ensino Básico, isto é, a experiência prática no “chão da escola”, fazendo uso da expressão utilizada pela Professora Lígia Regina Klein, antes de atuarem na docência e em pesquisa no Ensino Superior. O outro aspecto refere-se à influência que a Pedagogia Histórico-Crítica tinha na formação dessas profissionais.

O fato de que todas as entrevistadas seguiram carreira no Ensino Superior contribui para tornar compreensível o interesse em demonstrar o conhecimento prático que detinham em relação ao ensino de nível básico, de modo que não fossem identificadas sob o estigma do elitismo acadêmico. Há de considerarmos que uma das críticas mais duradouras e, portanto, latente ainda na atualidade, em relação à construção das políticas públicas educacionais, reside, justamente, nas acusações de elas não serem elaboradas em diálogo com os educadores que atuam nas escolas, havendo um distanciamento entre a teoria, representada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e seus interlocutores, das reais necessidades da escola e dos professores que lá atuam.

Nesse sentido, o que as professoras procuraram expressar foi a articulação do conhecimento da prática docente e do conhecimento teórico que detinham, isto é, nem “academicismo” e nem espontaneísmo, aspecto que está vinculado a uma conduta política própria ao contexto social da década de 1980, que era orientado para o diálogo com as bases, tendo o cotidiano como espaço privilegiado de articulação política, no caso em questão, o cotidiano escolar. Desse modo, para as entrevistadas, enfatizar um conhecimento empírico sobre a realidade escolar implica, também, a legitimação de seu comprometimento com as demandas democratizantes que estavam em pauta naquele período, inclusive na crítica às práticas autoritárias da ditadura e sua correlata produção ideológica tecnicista que se pautava na divisão entre professores e especialistas.

Percebemos essa questão com mais nitidez quando a Professora Judite ressaltou, ao falar a respeito do Currículo Básico, que “[...] não foi uma diretriz curricular que você fez e ficou na gaveta, como tantas que são feitas por tecnocratas. Primeiro, é importante deixar

claro que não se tratava de uma equipe de tecnocratas. Não éramos funcionários da SEED [...]” (Judite, em entrevista, 2021).

A postura de um pensamento progressista, com o qual a entrevistada se identifica, implica demarcar que havia uma trajetória de vida profissional que lhe validava participar do processo de reforma educacional que estava sendo proposto, sem o risco de ser interpretada como condescendente à dicotomia tecnicista entre a teoria e a prática. O receio de ser identificada como “funcionária da SEED” revela que, mesmo em um ambiente de descentralização da tomada de decisões, havia por parte da professora a compreensão do papel específico que a SEED-PR exercia diante da gestão educacional, dentro da perspectiva de fiscalização sobre a escola e os professores, com a qual não queria sua imagem vinculada. Ao mesmo tempo, a negação da identificação como funcionária da SEED procura estabelecer certa autonomia em relação à gerência da SEED-PR, para demarcar uma ação comprometida com os educadores, com a democratização da escola e com o novo currículo escolar, e não com as estruturas do Estado.

Corroboramos a tese de Rodrigues (2012) de que a intenção governamental era utilizar um discurso social progressista e associá-lo à imagem governamental, em uma conjuntura política marcada pela abertura política nacional, em que “[...] as mudanças políticas vividas e construídas pela nação brasileira desembocam em um apelo social cuja viabilização, assim o discurso enunciava, dependia do sucesso conquistado ou não pelo projeto educacional” (RODRIGUES, 2012, p. 46). Tal perspectiva se expressa no relato a seguir:

Eu acho que eles faziam uma leitura combinada, de teorias pedagógicas que estavam no momento bem postas, algumas com clareza, como Dermeval Saviani e toda escola dele. Eu acho que a SEED do Paraná, naquele momento, talvez nos outros Estados citados também, fez uma leitura da concepção teórico-pedagógica progressista, às vezes também marxista, e fez também uma leitura da realidade que é o movimento de redemocratização. Na minha cabeça, no meu entender, é isso que eles fizeram e criaram esse chavão de compromisso político com a educação. (Judite, em entrevista, 2021).

A respeito dessa última fala, é possível citarmos o demonstrativo da influência da Pedagogia Histórico-Crítica na redação das diretrizes da política educacional da SEED-PR em 1984, cuja autoria final do texto ficou a cargo da Professora Lízia Helena Nagel, ex-orientanda de Dermeval Saviani, no Programa de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC-SP, entre os anos de 1978 e 1986. Em certa passagem do documento, lemos o seguinte:

[...] essa opção pela qualidade de ensino não se restringe à exigência de fornecer a todo e qualquer usuário da educação (pobre ou rico) o mesmo conjunto de conhecimentos. Essa opção exige, na verdade, a não

simplificação ou “barateamento”, como diz Saviani, dos conteúdos ministrados nas instituições escolares aos alunos das classes populares. (PARANÁ, 1984a, p. 6).

Além da referência explícita ao pensamento de Saviani, tal qual o desse excerto, em outros momentos é possível percebermos a influência da Pedagogia Histórico-Crítica de forma indireta. O documento em questão aborda um dos pontos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica, que reside na importância conferida ao método no processo pedagógico, uma vez que é a partir do método que se realiza a mediação entre o saber elaborado e o saber escolar. “Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizados, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite sua assimilação” (SAVIANI, 2013, p. 65). Sobre a questão do método, no documento “Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitação”, averiguamos as seguintes colocações:

Por que ensinar o nome dos acidentes geográficos ou a descrição pura e simples das regiões, sem analisar o trabalho do homem como responsável pela alteração do meio ambiente ou da sua destruição? Por que informar que as leis existem para ser seguidas, sem analisar que elas se originam de pressões políticas de grupos diferentes e se alteram ao longo do tempo? Por que ensinar matemática moderna ou tradicional, sem o conteúdo de uma contabilidade plausível dentro dos orçamentos domésticos? Por sua vez, a escolha de conteúdos relevantes (para os indivíduos e a sociedade) não se desvincula da escolha do método de análise dos problemas que o professor adota. (PARANÁ, 1984a, p. 6-7).

Sinalizamos esses aspectos como relevantes, na medida em que contribuem para melhor elucidar a fala da Professora Judite, citada anteriormente, em que ela afirma que a SEED-PR realizou uma leitura combinada de teorias pedagógicas que estavam postas no momento, com o movimento de redemocratização social. Contudo, é possível atinarmos para a seguinte questão: ainda que, por parte da gerência do governo estadual, a composição de um quadro de profissionais identificados com uma postura progressista possa ser interpretada como parte de uma ação estratégica de cooptação das pautas dos movimentos populares, isso não relega a esses sujeitos uma conduta estritamente subordinada às diretrizes governamentais, visto que se encontra uma leitura crítica da ação do Estado sob o ponto de vista ético-político, que demonstra que o interesse de atuação dessas profissionais ultrapassava intenções pragmáticas de apenas fazer parte das estruturas do Estado, conforme se expressa nas falas a seguir:

Uma coisa é você trabalhar no âmbito do poder, do governo. E outra coisa é ser governo. Eu sempre falo isso para alguns amigos meus que foram governo. Foram secretários, trabalharam na SEED. Isso é ser governo, mas nunca fui governo. Então é

difícil para quem nunca foi governo, não estava no governo naquele momento, entender o que eles queriam com isso. (Judite, em entrevista, 2021).

Porque nós que produzimos o documento, nós tínhamos claro um compromisso político com a sociedade geral [...]. Isso é um grupo de profissionais que o governo, o Estado, a SEED, deu condições, inclusive de liberdade, não houve cerceamento. Ninguém chegava e dizia “ó, não pode escrever isso”. Isso não houve. No Paraná, não houve. Agora o que é que o governo pensava quando ele falava em compromisso político com a educação? (Judite, em entrevista, 2021).

Em 1982, você já tem uma discussão de temas que depois vão ser contemplados na constituinte. Então eu acho que é isso que eles fizeram com a melhor das intenções. Os políticos, os técnicos do governo, eu acho que eles fizeram essa junção. Por isso o tal do compromisso político com a educação é um pouco frouxo. Ele não é bem amarrado, porque são duas leituras de lócus diferentes. (Judite, em entrevista, 2021).

Por que são duas leituras de lócus diferentes? Em uma reflexão crítica, podemos indagar até que ponto o governo estadual, inserido nos termos da gestão do Estado burguês, poderia efetivar as condições de realização de uma educação comprometida na superação dessa ordem? Então, se o governo e seus representantes deram autonomia para que se produzisse um novo referencial curricular sem interferências à liberdade de pensamento dos Consultores da SEED, o que, para a época, representava avanços no campo progressista, não é suficiente afirmar um compromisso político efetivo com a educação. Isso poderia explicar a “frouxidão” desse compromisso, que expressa a contradição entre formar um campo de profissionais engajados com uma perspectiva crítica no campo educacional. Concomitantemente, o Estado condiciona limitações concretas para efetivá-la, uma vez que, sob a égide do capital, interessa ao Estado formar força de trabalho capaz de ajustar-se às necessidades produtivas do capitalismo.

Assim, ao mesmo tempo em que a Professora Judite resguarda sua imagem das críticas que possam pesar sobre a administração estadual, também demonstra que, mesmo na posição de interlocutora da política educacional da SEED, mantém um juízo crítico sobre os limites de atuação de uma proposta educacional de tendência crítica, que se difunde via aparato governamental. Contudo, o discurso assumido pela professora não garante que seu trabalho não tenha sido interpretado de outras maneiras por parte dos professores da Rede Estadual de Ensino. Sobre essa questão, há um relato proferido pela Professora Judite, em que narra um episódio de desacordo que teria ocorrido entre ela e outro professor, em uma das reuniões de discussão do Currículo Básico, quando este teria lhe atribuído o adjetivo de “pelega”. Segundo a professora:

Ele ficou incomodado porque ele fez confusão entre o meu papel naquele movimento e a minha militância política anterior. [...] vinte anos depois, estou eu lá numa reunião com eles discutindo o currículo básico e ele achando que eu estava trabalhando para a SEED,

para o Estado. Não, eu estava trabalhando com a SEED, é diferente. Estava trabalhando para a educação. Eu não estava trabalhando para a SEED. Aquele grupo, no caso de História, coordenado pela Maria Auxiliadora, nós não estávamos trabalhando para a SEED fazer um belo trabalho e sair no palanque. Nós estávamos trabalhando para o ensino de História, mas essa confusão ela existe mesmo. (Judite, em entrevista, 2021).

Conflitos desta ordem – trabalhar com a SEED e não para a SEED – indicam dificuldades próprias de efetivar um discurso progressista a partir de uma ideologia transmitida via administração educacional do Estado, uma vez que as ações do governo estadual impactavam a forma como as ações dos professores que assessoravam a construção do referencial curricular eram interpretadas pelos professores na base.

Outra questão importante, destacada do relato da Professora Maria Auxiliadora, refere-se ao fato de que os professores que já tinham uma experiência prévia de trabalho na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Municipal de Curitiba, mais tarde, com início da gestão do governador Álvaro Dias no Estado, foram transferidos para as equipes estaduais. Em nossa visão, essa transferência dos profissionais da Rede Municipal de Ensino do Município de Curitiba contribuiu para o alinhamento dos professores, no Estado, aos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, com o qual já vinham trabalhando no âmbito municipal, o que resultou na elaboração de uma proposta estadual com maior unidade em relação aos princípios teóricos adotados.

Contudo, em relação ao período em que o Currículo Básico começaria a ser colocado em prática, a partir de 1991, início do primeiro mandato do ex-governador Roberto Requião no Estado, esse cenário se modificou. Segundo relato da Professora Maria Auxiliadora, nesse período:

Começou a haver interferências do superintendente da educação nas políticas da SEED, porque a ideia era pegar esse currículo e fazer uma discussão com os professores, para a partir daí ir reformulando, porque a gente acreditava que, com esse currículo, nós poderíamos dar um salto qualitativo em relação a uma reformulação do currículo, mas com ampla participação dos professores. Aí começou a ter um atrito muito grande entre o superintendente, essas coisas de relação de poder. Ele começou a tirar as verbas que eram para fazer formação continuada de professores, que era para mandar para os núcleos, para fazer curso, projeto e etc.; tirar verba para fazer reunião com os diretores. Até que ele causou uma tensão tão grande que ele demitiu a Professora Olinda Evangelista e eu [...]. Então, o meu convívio com a SEED cessou a partir desse momento. (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

A forma como haviam sido compostas as equipes de trabalho que atuaram na elaboração do Currículo oficial da Rede Pública Estadual de Ensino havia representado um avanço no campo político educacional, dentre outras coisas, porque permitiu aos professores/consultores do Currículo Básico autonomia para definir suas ações pedagógicas.

Por isso, a alusão de interferências da superintendência da educação nas políticas da SEED-PR, aliada a outros indicativos, representava um retrocesso na política educacional/curricular no Estado.

Entre esses outros indicativos, é possível mencionarmos Paro (2003), que aponta para retrocessos no processo de escolha dos diretores de escolas, a partir de 1991, quando Requião assumiu a gestão do Estado. Segundo o autor, em 17 de outubro de 1991, o Supremo Tribunal Federal deferiu medida cautelar impetrada pelo governador do Estado, que suspendeu dispositivos da Constituição Estadual sobre o sistema eletivo dos dirigentes escolares. Com isso, interrompeu-se “[...] todo um processo de escolha democrática dos dirigentes escolares que se iniciara em 1983, ainda com listas tríplices, mas que, em 1989, tivera sua terceira eleição pelo voto direto e universal de pais, alunos, professores e demais servidores da escola” (PARO, 2003, p. 69). Outro ponto destacado por Martins (1998), a respeito do Governo Requião, é que houve retrocessos em relação aos regimentos escolares, uma vez que:

Impõe para todas as escolas o Regimento Escolar Único, que não foi sequer discutido pela comunidade escolar. Medida esta, que desagrada o próprio Conselho Estadual de Educação, que ao contrário proposta da SEED, estabelece normas para que cada escola elabore seu próprio regimento, ocasionando intensas discussões. (MARTINS, 1998, p. 142).

Quais seriam as razões para essa mudança de atitude do governo? Ainda que Requião seja considerado uma figura política progressista, por parte dos ex-dirigentes sindicais da APP-Sindicato, como veremos mais adiante, a questão que se impõe é: Por que uma figura política progressista interrompeu, em sua gestão, aspectos da política educacional que expressavam, justamente, ideais progressistas? Uma das hipóteses que podem explicar tal questão é que as intenções políticas de projetar uma marca individual sobre a administração estadual se sobressaíram aos interesses de dar continuidade às ações que vinham sendo desenvolvidas desde as gestões anteriores. De acordo com Silva Junior (2016, p. 37), por razões políticas, “[...] muito provavelmente ligadas a esses conflitos que marcaram a gestão anterior do PMDB, e por apresentar um discurso que apregoava uma nova era para a educação paranaense, as propostas de Requião para o setor educacional buscavam se diferenciar da gestão anterior”.

Fica evidente que ainda que o PMDB tenha permanecido na gestão do governo estadual de forma ininterrupta por mais de uma década, os diferentes governos que assumiram o Estado não são lembrados sob uma mesma percepção, de modo que é possível inferirmos que cada qual moldou a política educacional a seu modo, de maneira que a reforma

educacional iniciada no início da década de 1980 não seguiu um curso homogêneo, apesar da continuidade partidária.

Tal concepção implica reconhecermos, em uma perspectiva dialética, os limites de atuação dos profissionais que integraram o quadro da SEED-PR, dado que compreendemos que a autonomia do trabalho que realizaram estava limitada pela gerência institucional da SEED-PR, sem perder de vista que se trata de uma das instituições regulatórias do próprio Estado. Por isso, salientamos a existência de limitações concretas à proposta de reforma educacional/curricular, tal qual se apresentava, que transcendem o engajamento político do quadro de professoras que se vincularam à SEED. Essas limitações expressaram-se tanto pela ausência do atendimento de aspectos fundamentais relacionados às condições de trabalho e de formação dos professores quanto pelas descontinuidades na política educacional, promovidas pelos governos estaduais, que não sustentaram uma proposta educacional em longo prazo.

Em continuidade ao tema da caracterização do perfil do quadro de profissionais chamados para atuar na SEED-PR, é oportuno salientarmos que a experiência com o ensino de nível básico não foi o único requisito de caracterização dessas profissionais. Além disso, todas as professoras relataram que, à época, já possuíam ou estavam realizando formação no nível de Mestrado, um notório diferencial para a carreira docente naquele período, que possibilitava a aquisição de um aprofundamento teórico para a elaboração de um pensamento mais autônomo e crítico em relação à política educacional e às tendências pedagógicas. As diretrizes aprovadas no I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (1986-1989) destacavam:

Nas universidades federais, por exemplo, mais de 70% do corpo docente dedicam-se, em tempo integral, ao magistério superior; destes, somente 22% têm título de mestre e 12%, de doutor [...]. Verifica-se também grande variação entre as instituições no que diz respeito à qualificação do corpo docente, particularmente na área de pós-graduação, do que resultam efeitos danosos para as atividades de pesquisa científica e tecnológica [...]. Não bastasse a irregularidade nos planos de financiamento e a necessidade de busca de múltiplas fontes de recursos, parte significativa das verbas têm sido utilizada no pagamento dos salários dos pesquisadores e servidores administrativos e na manutenção de instalações. Dada essa precariedade do financiamento, a atividade de pesquisa e pós-graduação fica sujeita a grande instabilidade. Não há incentivos funcionais para os que se dedicam à pesquisa científica e tecnológica. As promoções não se fundamentam necessariamente na titulação e desempenho acadêmico-científico dos professores. (BRASIL, 1986, p. 62-63).

Esses dados demonstram que, à época, o nível de formação que as professoras envolvidas com a reformulação curricular no Estado do Paraná possuíam se tratava de um

importante diferencial, visto que a formação em nível de Mestrado e Doutorado por parte dos professores que atuavam no Ensino Superior ainda era bastante limitada.

Outro aspecto notado como relevante para a compreensão do processo de integração do quadro de profissionais que fizeram parte da SEED-PR foi a afinidade com os desígnios de um referencial pedagógico-crítico, sobretudo atrelado às teorizações do Professor Dermeval Saviani, com a denominada Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, tem notório destaque o programa de Mestrado e de Doutorado em Educação da PUC-SP, que, segundo a Professora Lígia, cujo Mestrado foi realizado nessa instituição, “[...] foi o grande difusor de uma tentativa de uma pedagogia mais crítica” (Lígia, em entrevista, 2021).

De acordo com a Professora Maria Auxiliadora, que possui Mestrado em Educação pela UFPR, mesmo para aquelas professoras que não tiveram sua formação vinculada à PUC-SP, mas à UFPR, instituição que a autora afirma que à época tinha uma postura mais conservadora, “[...] essa relação com a PUC se fez representada pelas professoras da UFPR que tinham ido fazer Mestrado e Doutorado na PUC” (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

No caso da Professora Lígia, além do Mestrado, seu relato menciona que a afinidade com um referencial pedagógico-crítico deriva, também, do período em que havia atuado como Secretária da Educação no município de Laranjeiras do Sul-PR, período em que afirma ter ocorrido um aprofundamento do pensamento marxista em encontros organizados com um grupo de professoras do ensino municipal. Nessas condições, percebemos que, entre as professoras que integraram o quadro de profissionais da SEED-PR, havia um genuíno interesse em comprometer-se com a defesa da transformação da conjuntura educacional, uma vez que tal interesse se alicerçava em um movimento intelectual específico, do qual essas professoras fizeram parte e do qual resultou a concepção educativa reconhecida como Pedagogia Histórico-Crítica, que se orientava pela perspectiva do espaço escolar como campo de disputa social, inclusive dos conteúdos transmitidos pelo currículo escolar.

Entre os professores ligados ao quadro diretório da APP-Sindicato Estadual, que compõe o segundo grupo de entrevistados, estão Paulo Maia de Oliveira, da área de Língua Portuguesa, presidente da APP Estadual na gestão (1985-1988); Isolde Benilde Andreato, da área de Língua Portuguesa, presidente da APP Estadual na gestão (1988-1991); Mário Sérgio Ferreira de Souza, da área de Matemática, presidente da APP Estadual na gestão (1993-1996); e Romeu Gomes de Miranda, da área de Língua Portuguesa, presidente da APP Estadual em duas gestões seguidas (1996-2002).

A seguir, transcrevemos trechos retirados das entrevistas realizadas com esses profissionais, agrupados a partir de pontos que conectam a questão sobre a composição do quadro de profissionais que atuaram junto à SEED-PR no contexto de reformulação da política educacional/curricular a partir do início da década de 1980.

Encontravam-se na SEED-PR, em alguns cargos, profissionais da educação comprometidos com as mudanças necessárias para a educação. Estavam lá já na gestão anterior à gestão do governo Álvaro Dias. Estavam fazendo um trabalho sério e competente [...]. Considero ainda que a chamada para cargos na estrutura da SEED, de pessoas com história de luta na categoria, comprometidas com as mudanças necessárias na educação, foi por conta de uma abertura política positiva. (Isolde, em entrevista, 2021).

A palavra cidadania estava presente neste segmento da sociedade. A influência de Dermeval Saviani estava nítida no âmbito do magistério. E isso fez com que o governo de José Richa se aproximasse da categoria. Isso por conta de alguns avanços, reajustes, discussão da eleição de diretores, regimentos escolares, ampliação dos núcleos regionais de educação. A categoria, em geral, lembra com certo saudosismo da gestão do José Richa. (Isolde, em entrevista, 2021).

A gente vivia um momento muito dual, porque o pessoal que estava na SEED era um pessoal que já estava na ditadura. Tinha gente ali que fazia 20-30 anos que estava trabalhando na SEED. E a preocupação do tecnicismo era fundamental para eles, né? E aí entrou em choque com essa nova gestão. Foi a Gilda Poli a primeira secretária de educação do José Richa, e trouxe com ela várias correntes internas do MDB. Que são as correntes que eram ligadas ao PCdoB, PCB, o pessoal mais progressista no sentido de que a educação sozinha não transforma o mundo, mas sem ela é a barbárie instalada. (Mário Sérgio, em entrevista, 2021).

Como os militares impuseram a reforma, em 1971, a equipe da SEED vem com a proposta de não impor, de conquistar. Mesmo que tivesse que dar uns passos menos largos, mas no sentido de que você trouxesse os professores a acreditar nessa nova formulação pedagógica. (Mário Sérgio, em entrevista, 2021).

Como a gente era mais jovem e estava se transformando em maioria no chão da escola, a gente estava aberto para discussão, desde que não fosse imposto [...]. Eu acredito muito que a equipe que foi para SEED era o pessoal que tinha literatura marxista, e que elas acabaram levando esse processo sem avançar o sinal, mas abrindo espaço para que todos se sentissem corresponsáveis pela construção de uma nova escola, de uma nova metodologia e, principalmente, do papel social que nós, que a escola, deveria representar no crescimento de toda sociedade. (Mário Sérgio, em entrevista, 2021).

Foi lá nos anos 1982/1983 que paradoxalmente o governo Richa, do velho Richa, quando sobe junto com ele na SEED uma militância progressista que ajudou aquele governo e vai para SEED e consegue construir uma política mais avançada. É o período do Currículo Básico. (Romeu, em entrevista, 2021).

É possível observarmos que, do ponto de vista dos professores ex-dirigentes da APP-Sindicato, os profissionais que fizeram parte do quadro da SEED-PR a partir do início da gestão do governador José Richa são identificados como pessoas que representavam um ideal educacional progressista, com o qual esses professores encontravam identificação.

Entre os adjetivos e as expressões utilizados para descrever o quadro da SEED-PR estão: *Comprometidos com as mudanças necessárias para educação; Estavam fazendo um trabalho sério e competente; Pessoas com história de luta na categoria; O pessoal mais progressista no sentido de que a educação sozinha não transforma o mundo, mas sem ela é a barbárie instalada; A equipe da SEED vem com a proposta de não impor, de conquistar; A equipe que foi para SEED era o pessoal que tinha literatura marxista; Militância progressista.*

Sobre o processo de integração do quadro de profissionais que assessoraram a reforma educacional/curricular na SEED, podemos notar, portanto, certa consonância nos discursos veiculados pelas professoras que fizeram parte desse corpo de profissionais e dos ex-dirigentes da APP-Sindicato. Além do reconhecimento de uma trajetória de “lutas pela educação”, atribuída a esses profissionais, é possível destacarmos da fala da Professora Isolde a ideia de que o movimento sindical docente esteve mais alinhado às medidas adotadas na gestão do governador José Richa, a partir do reconhecimento da conquista de alguns avanços para a categoria, o que, sem dúvida, impacta a elaboração de uma visão mais positiva não só do Governo, mas também dos interlocutores do quadro administrativo na SEED.

Da fala do Professor Mário Sérgio, importa destacarmos que sua visão de que a SEED-PR e seus interlocutores realizaram a abertura de diálogo com a categoria é embasada pela justificativa de que foram estabelecidas estratégias de “conquista” dos professores, em contraposição ao cenário político e educacional anterior, marcado por “imposições”.

Cabe salientarmos que o próprio impulso que os movimentos sociais tiveram no processo de redemocratização, do qual esses sujeitos haviam participado, deixava como legado, naquela conjuntura, um quadro de maior aproximação entre diferentes segmentos sociais: intelectuais, sindicalistas, professores, lideranças de esquerda e de centro, entre outros grupos, que organizaram uma frente ampla de forças de oposição aos militares, em proveito, sobretudo, do reestabelecimento de eleições diretas. Isso posto, explicita-se o lugar histórico-social de onde o sentido de “conquista” advém, para designar um contexto em que as críticas às práticas autoritárias se expandiam.

Esse período é lembrado pelos entrevistados como expressão de uma sociedade recém-saída de uma ditadura, que depositava na educação escolar pública a visão de uma importante via de democratização da sociedade. Para essas pessoas, a SEED-PR cumpriu papel importante ao coordenar ações com professores qualificados intelectualmente para o desenvolvimento de um movimento de superação do Estado em que se encontrava o cenário educacional.

5.2 PERCEPÇÕES SOBRE A REFORMA DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ NO CONTEXTO DOS ANOS DE 1980: “A PALAVRA-CHAVE ERA ESSA: A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA”

O tema de um novo padrão de atuação profissional dos professores, designado pela expressão “compromisso político na ação pedagógica”, fez parte da atenção da SEED-PR, na reformulação educacional/curricular instituída a partir da década de 1980. Contudo, a percepção de tal expressão pode assumir significados diferentes, de maneira que se faz necessário investigarmos como cada grupo se relacionou com os objetivos educacionais definidos pela SEED-PR.

Os trechos das entrevistas transcritos a seguir são demonstrativos das percepções veiculadas tanto pelas professoras que assessoram a SEED-PR no processo de articulação da reforma educacional/curricular no Estado do Paraná, quanto dos professores que ocuparam posições de dirigentes sindicais à frente da APP-Sindicato em diferentes momentos, a partir de meados da década de 1980. Com base no recorte de suas posições, iremos tecer algumas considerações.

Quando indagada sobre a temática do compromisso político dos professores, que aparece na documentação oficial da SEED-PR, a Professora Maria Auxiliadora disse que o compromisso político docente tinha

[...] muito a ver com o que se falava na época: resgatar a participação do professor na vida da educação, da escola, do seu trabalho. Porque o período da ditadura, como está sendo agora, está sendo desapropriado dos professores a sua capacidade de intervir nos debates pedagógicos, na elaboração de propostas curriculares, nas discussões político-pedagógicas, sejam macro, sejam micro. (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

Para a Professora Lígia, a ideia do compromisso político dos professores foi compreendida sob dois eixos:

Um eixo é a superação daquele Brasil atrasado, colonialista, latifundiário; e o outro eixo era a superação da subordinação da educação brasileira aos programas do MEC/USAID¹⁶. O que a gente queria era, de fato, a construção de um país, a construção de uma educação que permitisse às pessoas, aos indivíduos, às crianças, aos jovens, aos adultos, pensar o Brasil sob uma ótica da relação de classes, uma ótica de autodeterminação, não só da independência do país, um sentido meramente nacionalista. (Lígia, em entrevista, 2021).

Em ambos os casos, observamos que a interpretação elaborada para o tema do compromisso político docente extrapola o âmbito institucional da SEED e se sustenta a partir

¹⁶ USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

da perspectiva do próprio processo histórico que essas profissionais vivenciaram, da conjuntura de ampliação de novos espaços políticos, com o movimento de redemocratização, que contribuiu para colocar a experiência docente no centro do debate educacional e a educação como instrumento de emancipação social. Nesse movimento, observamos que o compromisso político dos professores, no discurso da Professora Maria Auxiliadora, tem seu sentido relacionado, sobretudo, com a capacidade e a autonomia docente em intervir no processo pedagógico, em assumir uma postura mais ativa, fato que não se desvincula de uma discussão mais ampla, qual seja: a produção de condições para que tal perspectiva se efetive.

Do ponto de vista da Professora Lígia, argumenta-se que as mudanças observadas no campo educacional paranaense, na década de 1980, correspondiam a um quadro de mudanças mais amplo, resultado do processo de redemocratização, de modo que o governo de José Richa, eleito pelo voto direto em 1982, promoveu mudanças em diferentes segmentos da administração estadual, o que, na sua visão, “preparou a população” para aceitar melhor as novidades propostas no campo educacional.

O Richa pai era um homem... era um liberal né, era um liberal e não dá para dizer que ele era um homem de esquerda, mas ele era um cara progressista, e o Richa formou um secretariado altamente progressista, por exemplo, na agricultura, na área da saúde, na segurança pública, então em várias áreas foi o governo assim entre aspas “revolucionário”, quer dizer, em relação ao que era aquela história do Paraná, daquelas famílias tradicionais. [...] foi um governo revolucionário, foi um governo que implantou novas ideias, de fato, ele implantou novas ideias. [...] esse corpo de secretários do governo José Richa preparou a população e o Estado e etcetera e tal, para aceitar um pouco melhor novidades. (Lígia, em entrevista, 2021).

Entretanto, sem fazer referência necessariamente à administração estadual ou à SEED, a Professora Lígia mencionou que foi a aprovação da Constituição de 1988 e suas “mitigações” que inviabilizaram as mudanças necessárias que se vislumbraram no cenário político nacional da década de 1980:

Ela foi mitigada para um fortalecimento da cidadania. Porque no Estado burguês a cidadania é uma formalidade. Agora, o que a gente queria era uma coisa para além disso. Então, na minha opinião, aqui é uma visão pessoal minha, o termo cidadania é muito comprometido ainda com esse estado burguês e, com isso, esgotava a nossa luta num sentido de concepção de classes, na necessidade da superação de uma sociedade de classes. (Lígia, em entrevista, 2021).

Embora o ex-governador José Richa não seja identificado como um político de esquerda, mas, sim, como um político de tendência liberal, sua gestão é adjetivada pelos termos “revolucionário” e “progressista”, para demarcar a visão de que as políticas adotadas em seu governo definiram um processo específico de mudanças quando comparado ao cenário político anterior. Podemos argumentar que os relatos da Professora Lígia demonstram o

reconhecimento do lugar que as instituições e os princípios democrático-liberais ocuparam no processo de redemocratização com o avanço dos direitos cívicos, ao mesmo tempo em que se forjou uma noção de cidadania restrita à ordem institucional, sem conseguir fazer avançar uma pauta de superação da sociedade de classes, entendida pela entrevistada como ideal de uma política revolucionária, de fato.

Para a Professora Maria Auxiliadora, embora a gestão de José Richa não tenha tocado na temática da reforma curricular, foi o momento em que se “preparou o terreno” para tal, com a realização de eventos voltados ao debate sobre a questão da democratização da educação. Corroborando com seu relato o fato de que, durante a gestão governamental de José Richa no Estado, de acordo com Silva Junior (2016, p. 28), em diversas regiões do Estado, ocorreu a realização do “Seminário sobre a dimensão política da educação”, que reuniu professores das redes estadual, municipal e particular. Segundo o autor, o objetivo desse seminário era “[...] discutir a democratização da escola, as políticas da SEED, bem como a apresentação de propostas” (SILVA JUNIOR, 2016, p. 28).

Em nível nacional, nesse período, é oportuno salientarmos que ocorriam, também, importantes debates no campo educacional. A saber, em 1980, houve a realização da primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE), cujo tema era “A Política Educacional” e, em 1982, a segunda, cuja temática era “Educação: perspectiva na democratização da sociedade”. A elas seguiriam outras quatro Conferências, em 1984, 1986, 1988 e 1991 (CUNHA, 2001).

Em específico sobre a construção do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990), a percepção elaborada pela Professora Maria Auxiliadora é positiva em relação à continuidade da proposta democratizante da política educacional no início da gestão de Álvaro Dias, uma vez que descreve que houve o interesse do governo estadual pela transposição dos educadores envolvidos no debate educacional do município de Curitiba para a Secretaria de Estado, o que permitiu que o diálogo se aprofundasse entre aqueles que já vinham trilhando um caminho sobre a reforma curricular.

O governo Richa foi o governo de transição, então o governo Richa não chegou a tocar em reformas curriculares. Foi o governo que houve os grandes congressos, seminários. O que o pessoal tinha feito aqui no município foi feito a nível de Estado, em que várias professoras eram convidadas para fazer palestras para grupos grandes de professores para falar sobre a democratização da educação. A palavra-chave era esta: a democratização da educação e da escola. No município nós chegamos a ter o jornal que nós publicamos que chamava Escola Aberta. O mesmo foi no governo Zé Richa, foi o governo da transição, da preparação em termos de macropolíticas. A democratização da sociedade, da educação e da escola. (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

Acrescenta, ainda, que:

Tudo que o governo Álvaro Dias tinha feito pela educação no Paraná, foi um dos projetos mais progressistas da educação, porque tinha uma cabeça junto dele, que era o professor Teófilo Bacha, que era de Londrina, de uma cultura fora do comum e de uma formação marxista sólida. Ele que dava as frases do Gramsci para o Álvaro Dias. (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

Assim, a caracterização da gestão de Álvaro Dias como sendo um dos momentos mais progressistas para a educação paranaense, porque atuava sob a mediação intelectual do Professor Teófilo Bacha, que ocupou o cargo de assessor direto do ex-governador, demonstra que, assim como no caso de José Richa, a representação política de Álvaro Dias, embora não seja identificada dentro do campo da esquerda política, é também reconhecida pela adjetivação de viés progressista. A citada influência do Professor Teófilo Bacha na elaboração das diretrizes do governo demonstra a abertura de espaço para que segmentos da intelectualidade marxista conseguissem se expressar naquele contexto.

No caso da Professora Arlete, em sua opinião, o governo de José Richa havia agido no âmbito de “*redirecionar as práticas no sentido de melhorar a qualidade de ensino*”, e essas práticas tiveram sequência no governo de Álvaro Dias, conforme observamos em seu relato a seguir:

Eu acho que elas [políticas iniciadas no Governo José Richa] tiveram continuidade sim, porque o Richa começou tentando, vamos dizer, analisar, partindo de uma análise dos problemas encontrados no primeiro e segundo grau, tentando redirecionar as práticas no sentido de melhorar a qualidade de ensino. E a partir daí elas tiveram sequência no governo do Álvaro Dias. (Arlete, em entrevista, 2021).

Contudo, segundo a professora, o discurso governamental construído pela gestão de Álvaro Dias no Estado acusava a gestão anterior de avançar no quesito da oferta de ensino no nível básico, mas não incidir sobre a questão da qualidade de ensino.

O Álvaro Dias realmente tentou, vamos dizer, ele fez algumas críticas ao governo Richa achando que as políticas desenvolvidas, muito embora ele tivesse dado a abertura democrática, fazendo a participação da população em termos..., mas as contribuições nas discussões para as práticas que visavam a melhoria da qualidade de ensino o Álvaro fez algumas críticas, achando que as políticas desenvolvidas por ele eram meio ainda com ranço de tecnocracia, muitos documentos e coisa, deixando muito a desejar a parte de qualidade, que é onde o Álvaro pretende investir na qualidade fazendo todas essas transformações, reformulação de currículo, novas metodologias. Tanto que os cursos que nós desenvolvemos, nós tivemos a concessão por parte do governo da liberação de horas aulas de professores para participarem do curso de quatro horas aulas semanais remuneradas. (Arlete, em entrevista, 2021).

O governo dele [Álvaro Dias] já tinha identificado que a expansão do ensino, não, a estruturação do ensino deu conta da expansão, mas não da qualidade de ensino. E que no governo Richa isso não foi atendido, os objetivos não foram alcançados, então a proposta dele seria realmente destinar as práticas para melhoria do ensino e aí que se encaixam esses projetos que a gente desenvolveu, que depois foram cortados, os projetos

foram cortados por falta de verba, como sempre acontece [...]. Aí os outros projetos que a gente fez já não foram contemplados. (Arlete, em entrevista, 2021).

Portanto, observamos que, nesse caso, existe a elaboração de uma visão geral de como se apresentava o discurso governamental, orientado pela atribuição ao governo de José Richa de agir na expansão da oferta de ensino, mas não incidir em aspectos qualitativos. Enquanto na visão particular da professora, o redirecionamento das práticas de ensino iniciadas no Governo de José Richa foi identificado como aspecto relacionado ao avanço da qualidade de ensino.

O discurso governamental, ao indicar o conflito entre “expansão da oferta” *versus* “expansão da qualidade”, cumpre a função específica de legitimar suas próprias ações, em detrimento da gestão anterior. Embora a Professora Arlete indique a posição de continuidade, na gestão de Álvaro Dias, das políticas iniciadas no Governo José Richa, em outro momento, salienta que projetos importantes voltados à área de formação dos professores da Educação Básica foram cortados por falta de verba, evidenciando contradições entre o discurso governamental de qualidade da educação e sua real efetivação, bem como na própria perspectiva de continuidade das ações iniciadas na gestão anterior, uma vez que o investimento na formação docente deveria ter sido ampliado, não o contrário.

Tais contradições não são marcas individuais de um discurso isolado, pois fazem parte da compreensão de que os sentidos de continuidade e descontinuidade entre as gestões de José Richa e de Álvaro Dias não têm fronteiras nitidamente demarcadas. Ao mesmo tempo em que é possível sinalizarmos para avanços em relação ao projeto de reforma curricular no Estado, também é possível observarmos algumas descaracterizações da política educacional anterior.

Desse modo, é possível inferirmos que se atribui à gestão de José Richa a caracterização de um governo que, alinhado à conjuntura histórica em que se elege, “prepara o terreno” para a democratização das relações de ensino no Estado. Seu discurso englobava aspectos relacionados à melhoria da qualidade de ensino nos três níveis; estímulo à participação da comunidade escolar no processo educativo; prioridade ao ensino público; descentralização da atuação da SEED com aumento do número de núcleos regionais; treinamento do magistério; ampliação de prédios escolares; entre outras questões definidas pela mensagem de governo apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, em 1984.

Na sequência, atribui-se à gestão de Álvaro Dias o sentido de continuidade e de avanços na política educacional, inclusive com a emergência da pauta da reforma curricular, da qual resultaria o Currículo Básico do Paraná (PARANÁ, 1990), cuja disseminação entre as escolas seria desempenhada a partir do início da primeira gestão do governo de Roberto

Requião no Estado. Contudo, quando comparados os relatos dos professores ex-dirigentes da APP-Sindicato Estadual, os sentidos de descontinuidade com os pressupostos progressistas que fundamentaram a primeira gestão do PMDB no Estado assumem contornos mais nítidos, conforme verificamos a seguir.

Para o Professor Romeu, a expressão “resgatar o compromisso político docente” estava relacionada às discussões realizadas por intelectuais ligados às IES, os quais colocaram novas pautas para o campo educacional, embasados pela leitura gramsciana sobre educação, conforme podemos observar a seguir:

É uma proposta baseada em Antonio Gramsci. Compromisso político e competência técnica. Esse binômio era que se buscava implantar dentro das escolas, dentro da formação dos professores nos institutos de formação, no caso as IES, para trabalhar essa dupla orientação de compromisso político e competência técnica que é, no fundo, o que Gramsci idealizava para educação. Ele queria um educador renascentista, né? Um educador que fosse o técnico e o político ao mesmo tempo. E a SEED na época vem com essa mesma visão. (Romeu, em entrevista, 2021).

A referência aos escritos de Gramsci, conforme já mencionado neste trabalho, é pertinente ao debate que permeava o cenário educacional do início da década de 1980, sobre o compromisso político e a competência técnica dos educadores, o que não era, portanto, uma questão introduzida pelos assessores da SEED-PR, mas incorporada do centro de importantes debates travados entre os intelectuais da educação no período.

Na visão do Professor Romeu, houve dois momentos de uma concepção progressista por parte da SEED-PR. Um desses momentos compreendia a gestão do ex-governador José Richa, o outro, as gestões do ex-governador Roberto Requião no Estado. Desse modo, o professor segue uma linha de pensamento de que, após o governo de José Richa, a tendência mais progressista da SEED-PR teria sido interrompida durante o governo de Álvaro Dias e retornaria, depois, com o governo de Requião.

Na SEED, houve dois momentos de uma concepção progressista de educação, 1984, 1985, 1986 e, depois, no período que vai de 93 a 2000 por aí, que é o Governo Requião, onde duas concepções bem mais arejadas, bem mais progressistas vêm. E aí houve muita sintonia com o que pensava o Sindicato e o que pensavam as instituições de Ensino Superior. (Romeu, em entrevista, 2021).

Em 2003, o governo Requião assume de novo [...], até os dois governos do Requião foram momentos em que a SEED esteve sintonizada com aquelas ideias que o Sindicato defendia, de uma educação voltada para dotar as classes populares de instrumentos para romper com o cinturão de uma educação castradora que, historicamente, cercou e aprisionou alunos da Educação Básica. Alunos e professores numa visão conservadora. Não foi suficiente para uma cultura nova, porque os períodos são pequenos, mas deixou bastante sementes. Professores desses dois períodos, de certa forma, ainda estão atuando e são os que mais estão em torno do Sindicato, os que levam as políticas do Sindicato para o interior das escolas. (Romeu, em entrevista 2021).

Na contramão dessa visão, nos relatos das Professoras Lígia e Maria Auxiliadora, que assessoraram a SEED-PR no processo de elaboração da reforma educacional/curricular no Estado, as críticas mais contundentes de descontinuidade de uma política educacional progressista estão direcionadas, justamente, para a gestão do governo de Roberto Requião. Segundo a Professora Lígia, os documentos para a educação construídos no governo Requião produziram uma espécie de “continuidade negada” do Currículo Básico, conforme ela descreve a seguir:

Esse currículo é um marco, então o que acontece depois, no máximo, é uma continuidade. Eu vou usar uma expressão [...], é uma continuidade negada, porque pegaram aquele currículo, se apropriaram dele, mas aí põe uma coisinha ali e outra ali e dizem que não é mais aquele, inclusive fazem crítica àquele currículo, entendeu? Então acho que tem isso, você tem um processo de continuidade e, ao mesmo tempo, um processo de rupturas. (Lígia, em entrevista 2021).

De acordo com a Professora Maria Auxiliadora, o primeiro governo Requião na SEED foi bastante tumultuado com a indicação de um nome para ocupar a pasta da Educação:

O primeiro governo Requião na SEED foi bastante tumultuado no Estado, porque ele colocou um secretário da educação que era ligado ao movimento das igrejas protestantes. Por sua vez, o Requião colocou também correligionários dele, pessoas que de alguma forma tinham auxiliado ele na época do movimento de esquerda, para ser superintendente, para isso, para aquilo. (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

Além disso, a professora salienta que as novas diretrizes curriculares do segundo governo de Requião se caracterizaram pelo ecletismo e explica que, na disciplina de História, havia quatro pessoas com perspectivas teóricas diferentes atuando na SEED para a elaboração e a discussão do currículo. Diante disso, ela argumenta o seguinte:

Como é que você consegue fazer uma proposta orgânica? Mas isso tem que vir da coordenação. Tinha que ter uma coordenação [...] não quer dizer que você está impondo uma forma de pensar. Quer dizer que você está abrindo a possibilidade de discutir concepções que articulam a relação ensino aprendizagem. (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

A gente acreditou mesmo que se pudesse fortalecer o pedagógico no sentido de um pensamento progressista forte, nós poderíamos fazer uma interlocução à altura, mesmo nível, com os representantes das políticas públicas e o pessoal do Sindicato, mas isso não aconteceu. Hoje eu olho e penso: Por quê? As próprias políticas públicas do MDB que tinham surgido no final da ditadura com os famosos congressos brasileiros de educação foram encolhendo [...]. Então, esse discurso já nos outros governos, no governo Álvaro Dias, no governo Requião como governador, eles foram retirando palavras. Eles foram retirando palavras que a fim e a cabo davam essa base de uma democracia progressista. (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

Diferentemente do que havíamos constatado no tópico anterior sobre os critérios levados em consideração para compor o quadro de profissionais que atuavam na SEED-PR a

partir do início da gestão do governo José Richa, no contexto do início do primeiro mandato do ex-governador Roberto Requião no Estado, a Professora Maria Auxiliadora sinaliza para interesses particulares que levaram o governador a comprometer cargos da pasta educacional. Esse movimento levou, inclusive, a emergência de conflitos entre professores que compunham o quadro da SEED-PR e a superintendência educacional, resultando na demissão de duas professoras bastante atuantes no processo de elaboração do Currículo Básico.

Além disso, nesse contexto, a professora também expressou sua percepção da desconstrução das próprias políticas públicas do MDB que tinham surgido no final da ditadura, que resultou no “desencantamento” de uma expectativa de realizar uma interlocução entre o segmento de professores, de um lado, que, no contexto dos anos de 1980, sob o impulso da pressão democrática, estavam engajados com a efetivação de uma política educacional comprometida com o acesso das camadas populares ao conhecimento escolar, e, de outro lado, os representantes das políticas públicas e do movimento sindical docente. Cabe destacarmos as já mencionadas medidas adotadas no início da terceira gestão do PMDB no Estado, como as alterações nos regimentos escolares e na forma de escolha dos diretores das escolas.

Faz-se necessário pontuarmos que, a partir da conjuntura político-econômica da década de 1990, momento de transição entre os governos de Álvaro Dias e Roberto Requião, o cenário educacional nacional foi sistematicamente influenciado pelo contexto de reformas do Estado brasileiro, que pressupunha um conjunto de características que o Estado viria a assumir no sentido de atender à tendência expressa no cenário internacional, de retração dos gastos públicos, repassados para iniciativa privada. Em consequência, esse cenário acarretou a formulação de um novo discurso educacional por parte dos representantes das políticas públicas, de modo que os documentos oficiais passaram a difundir um novo vocabulário em que pese a disseminação das orientações de tendência liberal. Como exemplo, em 1995, foi instituído o chamado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que trazia as seguintes colocações:

O Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade. (BRASIL, 1995, p. 18).

Nesse sentido, considerando que as palavras empregadas nos documentos produzidos pelo Estado se sustentam em dadas condições específicas da realidade social, é pertinente a ideia de que ao longo do tempo tenha se articulado a retiradas de palavras que, conforme descreveu a Professora Maria Auxiliadora, em sua fala, “*a fim e a cabo davam essa base de uma democracia progressista*” à política educacional.

De acordo com Cordioli (1994), no segundo ano da gestão de Roberto Requião no Estado do Paraná, em 1992, foi produzido um documento que representou fundantes alterações em relação à concepção pedagógica que vinha sendo construída até então. Tratava-se do documento intitulado “Paraná: Construindo a escola cidadã”. Segundo o autor, foi proposto um projeto pedagógico centrado

[...] na autonomia, tanto pedagógica como financeira, constituída no bojo de uma “megatendência” mundial de constituição de poder local. O projeto pedagógico volta-se para o multiculturalismo, incorporando as especificidades de cada região, sobre a qual se assentaria uma nova perspectiva utópica para a educação. (CORDIOLI, 1994, p. 30).

Comparando as falas das Professoras Lígia, Maria Auxiliadora e do Professor Romeu, é possível identificarmos que, no caso dos professores que participaram mais ativamente do movimento sindical docente, outras questões interceptaram o diálogo sobre a caracterização da reforma educacional/curricular no Estado e suas atribuições de sentidos em relação às gestões governamentais, conforme verificamos no relato que segue:

A tensão era historicamente determinada pelo contexto da época. E eu tenho a impressão, nunca li nada sobre isso, mas tenho impressão de que esse 30 de agosto, que a APP-Sindicato capitalizou politicamente muito bem, porque calou fundo nos professores que já estavam descontentes com o governo, que estava sendo uma porcaria de governo também. Ele freou, vamos dizer assim, na adesão dos professores, dos pedagogos, a um aprofundamento do currículo básico e dos debates que ali estavam. (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

O significado que podemos extrair dessa questão é sobre a forma como as reivindicações trabalhistas e as greves da categoria afetaram a relação dos professores com o governo estadual e, por consequência, com a própria proposta de reforma curricular do Estado. Segundo relato do Professor Paulo, a greve do dia 30 de agosto de 1988, na gestão do ex-governador de Álvaro Dias, deixou muitos professores machucados, e, a partir dali, “[...] criou-se uma animosidade, então as coisas se tornaram um pouco mais difíceis de avançar” (Paulo, em entrevista, 2021).

Para complementarmos essa questão, extraímos um trecho de entrevista concedida a Marcos Cordioli e a Pedro Elói Rech, pela Professora Carmem Gabardo, que foi

coordenadora do projeto que implantou a Pedagogia Histórico-Crítica na Prefeitura Municipal de Curitiba e depois, no âmbito estadual:

Com o fim da ditadura militar e com a vinda de um PMDB mais aberto, o professor veio gritando, abrindo a boca. Quem não tinha voz, agora gritava. Este foi o primeiro momento. Depois as coisas se assentaram. Os professores se organizaram e vieram as greves. No município a gente conseguiu administrar. Os professores nos viam como aliados e queriam que saíssemos com eles. Tínhamos a clareza de que se saíssemos perderíamos a proposta. Com isto, fomos chamados de tudo. Pelego era o termo mais suave [...]. Existiam também diferenças entre as pessoas que ocupavam os espaços do segundo escalão. Aí, encontrávamos muitas vezes pessoas que acreditavam que os espaços públicos devem ser ocupados na defesa do coletivo. Sempre lutamos para que não houvesse represálias em cima das reivindicações dos professores. Na prefeitura conseguimos evitar. O mesmo não aconteceu, lamentavelmente, no Estado. (GABARDO, 2003, p. 24).

Evidentemente, os efeitos dessa situação conflituosa entre os assessores da SEED e os professores, sobretudo em momentos de greve da categoria docente, produzem diferenciações em suas práticas discursivas, que estão atreladas à própria organização coletiva dos trabalhadores da educação. Ainda que as professoras que atuaram como consultoras da SEED-PR fossem reconhecidas como parte de uma “militância progressista”, na prática, o conflito estabelecia-se quando essas profissionais não aderiam ao movimento dos professores, de modo que relações hierárquicas se estabeleciam, marcando a diferença de posições em que esses grupos se encontravam, e as greves expressavam, justamente, situações que exigiam unidade de classe e, por isso, o Estado interferia nesse quesito. O receio, relatado pela professora Carmem, de que a adesão ao movimento resultasse em prejuízos para a continuidade da proposta educacional que estava sendo construída, é claro demonstrativo dos limites à plena adesão das prerrogativas de uma gestão democrática da política educacional, sob a visão do Estado.

Em continuidade a essa questão, de acordo com a fala da Professora Isolde, a represália sofrida pelos professores que participaram da greve prejudicou os avanços que estavam sendo construídos na educação. Contudo, ao enaltecer a postura de enfrentamento assumida por esses profissionais, que “*não estavam interessados em cargos e sim na educação de qualidade*”, fica evidente a delicada situação em que a imagem desses profissionais estava envolvida.

Ao abraçarem a greve, vários deles tiveram que entregar o cargo. Infelizmente, outras pessoas que ocuparam tais cargos não continuaram, e o trabalho que estava acontecendo ficou prejudicado, impedindo o avanço necessário. Mas a atitude desses companheiros foi louvável. Não estavam interessados em cargos e sim na educação de qualidade. (Isolde, em entrevista, 2021).

Não aderir à mobilização poderia incorrer em perder credibilidade entre os professores, ao passo em que aderir à mobilização implicava perder espaços de discussão junto à SEED, demonstrando os limites dos dispositivos democráticos instaurados até então.

Segundo relato do Professor Romeu:

Foi difícil manter a política salarial do governo com a política educacional. Ali houve uma ruptura, porque muitos quadros da SEED que faziam a ponte com o Sindicato vieram com solidariedade com o Sindicato e romperam com a SEED. E ao fazer essa ruptura, há uma ruptura, também, com o ideal de escola pública que estava se construindo a duas mãos [...]. E essa relação boa que a gente tinha com os debates que se travavam com a SEED, ela foi se esgarçando em função da política salarial do governo Álvaro Dias. (Romeu, em entrevista, 2021).

O corte de verbas voltadas à formação de professores, a interferência no quadro da SEED-PR e as dificuldades de atender às demandas salariais da categoria formulam a percepção de que a proposta de renovação educacional/curricular idealizada no início da década de 1980, ao final, já não detinha os mesmos significados.

Em 1986, a gente ganhou os três salários-mínimos, não no governo Richa, porque ele já tinha saído. Então foi outro governador. E, em 1988, com o fim do nosso piso, dos três salários-mínimos... E aí 1988, foi isso, “eu me recuso a fazer, vai ser do jeito que eu quero, acabou esse negócio de debater. É para implantar o que a SEED quer, o Belmiro Valverde, vai ser assim e pronto”. E era professor da Federal né? Então esse debate não aconteceu. Quando não acontece debate você vai criando atritos, porque eu não sou responsável por aquilo que os outros fazem, eu sou responsável por aquilo que eu construo coletivamente. (Mário Sérgio, em entrevista, 2021).

Assim, é pertinente observarmos que, no caso das professoras que integraram o quadro da SEED-PR, a caracterização mais acentuada de uma descontinuidade da política educacional recai para o primeiro governo de Roberto Requião no Estado, quando destacam mudanças substanciais na composição do quadro administrativo, no corte de verbas para a formação continuada dos professores e na descaracterização dos conceitos base do Currículo Básico do Paraná, do qual essas professoras haviam auxiliado na construção.

No caso dos professores que integraram o quadro diretório da APP-Sindicato Estadual, a caracterização mais acentuada de uma descontinuidade da política educacional recai na gestão do governo de Álvaro Dias, a quem se atribui o retorno de práticas autoritárias com a categoria docente, descompromisso com a pauta salarial dos professores e represálias aos professores grevistas. O fatídico dia 30 de agosto, que marcou a greve do magistério em 1988, quando o governador descumpriu o acordo dos três salários-mínimos firmado com os professores anteriormente, é lembrado em mobilizações da categoria anualmente e intitula o principal veículo de comunicação do Sindicato: o Jornal 30 de Agosto.

Para o primeiro grupo de professoras, as quais assumiram a posição de consultoras do Currículo Básico do Paraná, tem maior peso a descaracterização da identidade conceitual da reforma educacional/curricular e todo o arcabouço teórico que a sustentava, cenário que é atribuído à primeira gestão de Roberto Requião no Estado. Para o segundo grupo de professores, ligados diretamente à APP-Sindicato Estadual, a questão corporativa é mais significativa, de modo que a política salarial insatisfatória atribuída à gestão de Álvaro Dias imprime um sentimento de rejeição da categoria em relação à sua imagem política e à proposta educacional que se apresentava como diretiva governamental, justamente em um contexto crucial quando o Currículo Básico começava a ser amplamente introduzido nas escolas.

De certo modo, isso expressa a dificuldade da própria organização sindical em relacionar a pauta corporativa às discussões do processo de ensino e de aprendizagem que emergiram naquele contexto, de modo que a desarticulação da política educacional promovida pela gestão de Requião não figura como um ponto central de crítica por parte das lideranças sindicais. Trata-se, portanto, de uma questão secundária, de menor importância dentro da agenda sindical.

É necessária, também, a compreensão das condições históricas específicas em que a APP-Sindicato atuava e que condiciona certas urgências para a pauta sindical. Conforme já mencionamos na primeira parte deste trabalho, o processo histórico de ampliação da rede escolar e da massificação da oferta de ensino no contexto dos anos de 1980 foi acompanhado do aumento do número de professores e, conseqüentemente, do rebaixamento salarial, que interpôs para a categoria docente a necessidade crescente de tentar refrear esse processo. Tal situação expõe um dos aspectos irreconciliáveis das contradições do capital, isto é, ao mesmo tempo em que o discurso governamental instituía os pilares para democratização das relações escolares e definia os aspectos essenciais para politização da prática pedagógica dos professores, no plano econômico, ele precarizava as condições de vida e de trabalho da classe docente. Em um dos documentos oficiais produzidos pela APP-Sindicato, em 1995, intitulado “Propostas Políticas Pedagógicas da APP-Sindicato”, tais contradições se evidenciam no discurso sindical:

O desejo de mudanças na educação, implementadas pela SEED, esbarrou já nos próprios professores, quando o governo anulou as conquistas salariais anteriormente obtidas, especialmente o piso de três salários mínimos. A violência e a repressão foram instituídas e chegaram a um nível a que a ditadura militar jamais ousara, como no dia 30 de agosto de 1988, triste memória. Apesar dessas circunstâncias reconhecemos que a nível teórico, o documento Currículo Básico para a Escola Pública no Estado do Paraná é o

documento mais progressista já produzido pela SEED. (APP-SINDICATO, 1995, p. 8).

Embora reconheça, no âmbito teórico, o Currículo Básico como o documento mais progressista já produzido pela SEED-PR, a APP-Sindicato o faz em um contexto de acusação da postura autoritária atribuída ao ex-governador Álvaro Dias, com ênfase para anulação das conquistas salariais da categoria. Além disso, explicita tal situação como fator que teria provocado uma reação negativa dos professores com relação à reforma educacional/curricular que se propunha à época. Evidentemente, a reação dos professores não estava desvinculada da posição oficial que o Sindicato assumia em suas práticas discursivas e veiculava por seus meios informativos entre a categoria, como no caso do documento aqui analisado. Apesar do predomínio da pauta corporativa no discurso sindical, também é possível indicarmos algumas críticas à descaracterização da política educacional, a partir da primeira gestão de Requião no Estado, conforme indicamos a seguir.

O documento destaca que, embora Requião fizesse parte do mesmo partido de seu antecessor, Álvaro Dias, acabou por redefinir as diretrizes educacionais, divulgadas a partir do documento intitulado “Construindo a Escola Cidadã”, em um contexto marcado pelas reformas neoliberais, que implantaram, por meio dos empréstimos via Banco Mundial, a adoção e elaboração de uma legislação/diretriz educacional que se materializou no Brasil, em 1996, com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

De acordo com a APP-Sindicato, as novas diretrizes causavam preocupação em pelo menos dois aspectos: a concepção de autonomia escolar e o referencial pedagógico embasado na perspectiva do multiculturalismo. Sobre o primeiro aspecto, a APP-Sindicato afirma:

O princípio de autonomia presente no referido documento não aponta no mesmo sentido da reivindicação histórica dos trabalhadores na educação, de garantir a autonomia para a gestão do projeto pedagógico e da organização das unidades de ensino. A autonomia proposta pressupõe a desobrigação financeira do Estado para a educação, concedendo a escolas falidas a “autonomia” para a busca de recursos nas comunidades, nos sistemas de parcerias, regimes cooperativos, que claramente apontam para a privatização. A farsa da autonomia pedagógica é constatada pelas imposições do Regimento Escolar Único, da supressão da eleição para diretores, e de Conselhos Escolares pré-determinados. Além da imposição da chamada “média” 5,0 e da extensão do ciclo básico até a 4ª série. (APP-SINDICATO, 1995, p. 8).

Sobre o segundo aspecto, a APP-Sindicato aponta:

O multiculturalismo, por sua vez, tão propagandeado neste momento, aparece claramente no referido documento como parte do processo de desmantelamento do Estado-Nação em função do fortalecimento de

“microeconomias”. Para isso é necessário romper com o princípio da escola unitária, impedindo o acesso ao saber universal, reforçando aspectos de pseudoculturas regionais. Isto só é desejável pelos mesquinhos interesses econômicos regionais. (APP-SINDICATO, 1995, p. 8-9).

Cabe ressaltarmos que tal documento foi produzido no contexto em que os integrantes do Moip, gestado em 1979, conseguiram assumir a direção da entidade sindical, formando a denominada Gestão OPA. Assim, tal documento expressava, também, uma mudança de postura da própria ação sindical, no sentido de que o papel do Sindicato docente deveria transcender uma função específica do eixo salarial profissional e debater, também, questões sobre a função da escola pública, conforme verificamos em sua leitura.

Por isso, é pertinente ressaltarmos que é nesse contexto que o documento da APP-Sindicato assinala críticas contundentes quanto ao redirecionamento promovido nas diretrizes educacionais, utilizando argumentos que se aproximam daqueles veiculados pelas professoras que assessoram a formulação do Currículo Básico. Em nossa compreensão, tal situação decorre do fato de que, naquelas circunstâncias, a nova gestão que assumia o Sindicato intentava imprimir uma marca específica, que seria abordar “questões mais envolventes em educação” (APP-SINDICATO, 1995, p. 3), e buscava apoiar-se nas discussões educacionais mais expressivas entre os intelectuais que se colocavam no campo crítico político educacional à época. Apesar disso, para a Professora Maria Auxiliadora, no contexto das eleições estaduais de 2002, quando Requião e Álvaro Dias retornaram como candidatos, ocorreu o seguinte:

O Sindicato deu um apoio muito grande na campanha, porque tinha tido aquele episódio com Álvaro Dias [...]. Eu sei que, no segundo governo Requião, como a APP-Sindicato tinha dado um apoio maciço para a sua candidatura, inclusive utilizando o mote do 30 de agosto, foram colocados em vários departamentos da SEED pessoas da APP-Sindicato trabalhando. (Maria Auxiliadora, em entrevista,, 2021).

Convém salientarmos que o contexto político do início da segunda gestão de Roberto Requião no Estado foi marcado pela mudança de governos de oposição, tanto no cenário nacional quanto no cenário estadual paranaense. De acordo com Nadal (2007), o ponto chave da campanha eleitoral de Requião, em 2002, expressava-se pela proposta de superação da política adotada pelo seu antecessor, Jaime Lerner, que se caracterizava por ser uma política de estado mínimo, em sintonia com o cenário político nacional, baseado nos princípios do neoliberalismo. Segundo Nadal (2007, p. 4):

O financiamento de programas educacionais com verbas do Banco Mundial, a terceirização da educação via ausência de concursos públicos para professores e servidores, a intensificação da busca pela elevação dos índices

de aprovação e conclusão escolar com foco estatístico, a extinção das modalidades profissionalizantes em nível médio, a adoção de educação aberta e a distância para formação de professores em nível superior e o estabelecimento de um centro para formação continuada (a “Universidade do Professor”) foram algumas das políticas educacionais desenvolvidas na gestão Lerner (1995-1998; 1999-2002) fortemente combatidas pelo do governo Requião.

Nesse sentido, é possível argumentarmos que a sintonia mais expressiva entre o Sindicato e a figura política de Roberto Requião tenha sido construída a partir de sua segunda gestão no Estado. Isso não impede, porém, que, ao longo do tempo, essa imagem tenha assumido um sentido mais unitário em relação às diferentes gestões do governo Requião, aquém das condições sócio-históricas de cada contexto. Assim, para compreendermos as representações atribuídas ao governo Requião por parte de indivíduos mais diretamente ligados à APP-Sindicato, é necessário elucidarmos algumas das condições que contribuem para a formulação de suas perspectivas. As ações empreendidas pelo segundo governo Requião no Estado se configuram como marcos históricos importantes para a carreira do magistério estadual.

Ocorreu, por exemplo, a aprovação do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Ensino da Educação Básica, instituído pela Lei Complementar Nº 103, de 15 de março de 2004 (PARANÁ, 2004), a qual, entre outras coisas, instituiu o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), constituinte do plano de carreira dos professores que figura como um dos principais elementos de formação continuada docente desde sua implantação e tem impacto direto na remuneração do magistério.

Analizamos o quadro cronológico, das “lutas da APP-Sindicato”, elaborado pela própria entidade, para verificar os aspectos ressaltados na memória oficial do Sindicato entre os anos de 2003 e 2010 (segunda e terceira gestão de Roberto Requião), em que se verificou um conjunto maior de aspectos positivos sobre as conquistas históricas da categoria, conforme transcrevemos a seguir:

2003 – A APP-Sindicato cobra promessas de campanha do Governo Requião, que começa a revogar medidas neoliberais. A ParanaEducação entra em processo de desmonte, o Estado realiza concurso público para professores(as), os(as) diretores(as) de escolas voltam a ser eleitos(as) democraticamente e a hora-atividade aumenta para 20%.

2004 – Os(as) professores(as) conquistam o primeiro Plano de Carreira. Continua a luta pelo Plano de Carreira dos(as) funcionários(as) de escola, que em 4 de junho fazem evento histórico, com a participação de 2 mil pessoas para debater a questão.

2005 – Após 20 anos e muita luta, conquistamos o Concurso Público para funcionários(as) de escola (técnicos administrativos). A APP ocupa a Seed para impedir a demissão dos(as) funcionários(as) celetistas. Comissão finaliza proposta de plano de carreira dos funcionários(as). O Profuncionário passa a ser realidade, após intervenção da APP junto ao MEC e à Seed.

2006 – Marcha histórica de 120 km de Ponta Grossa a Curitiba mobiliza os(as) educadores(as) em defesa do plano de carreira dos funcionários e contra os ataques do governador Requião à APP, como o corte de liberações sindicais e processos administrativos.

2007 – A conquista do reajuste salarial de 17%, a construção do Plano de Carreira dos(as) funcionários(as) e a proposta de criação do cargo de 40 horas marcam esse período. A APP retoma o Projeto de Formação Político-Sindical e Educacional. São implementadas as primeiras turmas do Profuncionário, com formação e valorização desses educadores(as) também na Semana Pedagógica.

2008 – É sancionado o primeiro Plano de Carreira dos(as) funcionários(as) de escola, que inclui o direito ao vale-transporte, adicional noturno, promoções e progressões, além de estabelecer gratificação para os diretores(as) de escola. Outra vitória da categoria foi a aprovação da Lei 11.738, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional.

2009 – APP lança campanha salarial focando na equiparação com os demais servidores(as) estaduais de nível superior, o que representava um reajuste de 25,97%. No âmbito nacional, foi aprovada lei incluindo os(as) funcionários(as) de escola entre os profissionais de educação. (APP-SINDICATO, 2022, n.p.).

Outra motivação para a construção de uma imagem positiva atribuída ao governo Requião no Estado é proporcional ao repúdio que se conseguiu engendrar sobre a imagem de Álvaro Dias, historicamente marcada pelo episódio da greve de 30 de agosto de 1988, lembrado como marco de violência do governo estadual para reprimir a greve dos professores localizados na Praça Nossa Senhora de Salette, na capital Curitiba. Pesa ainda mais sobre esse episódio o contexto histórico no qual ele se insere: o período de redemocratização. Do ponto de vista da narrativa elaborada pela Professora Isolde, a violência do governo havia ultrapassado limites que a própria ditadura não havia feito, conforme ela expressa no depoimento que segue:

Não podemos deixar de acrescentar o que se apregoava na época: que estava se instaurando no Paraná a redemocratização. E lembrar que, em 1968, em plena ditadura militar e na vigência do AI-5, os professores fizeram greve por melhores condições de trabalho, sem sofrer tal massacre. Diálogo? Mais difícil. (Isolde, em entrevista, 2021).

Assim sendo, não havia como o governo amadurecer um debate educacional que se contrapusesse ao tecnicismo e avançar na experiência de uma educação progressista sem conseguir fomentar o engajamento dos professores nesse processo, o que implica produzir relações de confiança dos professores em relação à administração estadual. No caso da gestão

de Álvaro Dias, essa relação sofreu fortes abalos, quando o discurso governamental esbarrou na formulação de condições materiais e salariais dignas e condizentes aos anseios do movimento docente, impactando fragmentações substanciais na continuidade de uma proposta educacional de base progressista.

5.3 PERCEPÇÕES SOBRE A INTERLOCUÇÃO DA NOVA PROPOSTA CURRICULAR COM OS PROFESSORES QUE ATUAVAM À ÉPOCA NO ENSINO DE PRIMEIRO GRAU: “A GENTE TIROU AQUILO QUE OS PROFESSORES SABIAM FAZER E A GENTE NÃO FOI FELIZ NA SUBSTITUIÇÃO”

No âmbito oficial da política educacional adotada no Estado do Paraná, é possível afirmarmos que a proposta do Currículo Básico, fruto do debate coletivo dos anos de 1980, sobre as funções da escola pública, conseguiu influenciar a política educacional paranaense em uma perspectiva de longa duração, já que a Pedagogia Histórico-Crítica permaneceu quase duas décadas mais tarde como tendência que orientou as denominadas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008), construídas na terceira gestão do ex-governador Roberto Requião no Estado, ainda que seus fundamentos sejam interpretados a partir de uma condição de “descontinuidade oficial” da política curricular anteriormente assumida pelo Currículo Básico (1990), conforme afirmamos anteriormente.

Nos limites deste trabalho, não é possível emprendermos uma discussão sobre o grau de influência que o Currículo Básico e sua proposta pedagógica, baseada na Pedagogia Histórico-Crítica, conseguiu exercer entre os professores da Rede Básica de Ensino paranaense, para além dos documentos oficiais da política educacional, dito de outro modo, na prática. Existem trabalhos que trazem importantes contribuições a esse respeito, como no caso de Orso e Tonidandel (2013), que investigaram de que maneira a Pedagogia Histórico-Crítica se faz presente nas escolas paranaenses. De acordo com os autores:

Ao menos no discurso, a Pedagogia Histórico-Crítica está presente no Estado e na Rede Paranaense de Educação, os professores já ouviram falar dela e está presente nos PPP das escolas. A questão agora é a prática “espelhar” consequentemente aquilo que está nas ideias, nos discursos e nos PPP, contudo, isto é um pouco mais exigente e complexo. (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 145).

Cabe destacarmos que, apesar de considerarmos uma perspectiva de continuidade da influência da Pedagogia Histórico-Crítica na política educacional paranaense, as descontinuidades da política educacional adotadas pelas diferentes gestões governamentais

que assumem o Estado contribuem para a elaboração de uma situação que Calixto (2018) nomeou de “ecletismo teórico” presente nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, de forma que

[...] temos projetos político-pedagógicos ecléticos e professores ecléticos, que incorporam no seu trabalho docente, as mais variadas concepções/tendências pedagógicas educacionais. Não fazem isso de forma intencional, mas como consequências desse processo de condução da educação por parte dos sistemas de ensino que direcionam a educação escolar, em favor de interesses econômicos. (CALIXTO, 2018, p. 89).

Assim, indicamos que debater sobre o modo como ocorreu o processo de interlocução da proposta curricular dos anos de 1990 com os professores da Rede indica, certamente, algumas pistas importantes para a compreensão do seu grau de influência na prática docente, na medida em que traz à tona, de um lado, as impressões daqueles que atuaram na condição de mediadores entre a proposta curricular e os professores da rede pública de ensino e, de outro lado, de ex-dirigentes da APP-Sindicato, entidade responsável por organizar os interesses coletivos da categoria docente e interceptar o diálogo entre os professores e a SEED-PR.

Segundo Mainardes (1993), embora o discurso da SEED-PR afirmasse a elaboração do Currículo Básico como uma construção coletiva, na prática:

As propostas não foram muito discutidas pelos professores, sendo que as primeiras reações foram de rejeição às novas propostas, uma vez que as mudanças foram radicais. A SEED diz ter levado em conta as “sugestões” dos professores para sistematizar a redação final do Currículo, porém uma análise comparativa da versão preliminar com a redação final mostra que poucas alterações ocorreram. (MAINARDES, 1993, p. 12).

Por que tal situação teria ocorrido? De acordo com a Professora Lígia (em entrevista, 2021), para estabelecer o diálogo com os professores, o Estado criou um órgão denominado Centro de Educação Técnico Profissional do Paraná (Cetepar), que ficou responsável por realizar cursos para os professores.

Nesses encontros, nós fazíamos muitas anotações, a gente fazia grupos que discutiam, ponderavam; então, a gente fez isso, essa interlocução com os professores, com a base, a gente fez, mas eu acho que isso é sempre insuficiente, porque você veja, a gente chega num nível de elaboração, a partir de um percurso de muito estudo, de muito aprofundamento, e isso não é acessível lá pros professores, então quando você chega para dialogar com eles acaba sendo, de certa forma, uma imposição. (Lígia, em entrevista, 2021).

Para você fazer uma ruptura, você tem que produzir um convencimento ali daquela pessoa, e ela vai fazer isso, ela vai sofrer o impacto desse convencimento sem ter ainda os fundamentos necessários para aquela passagem. (Lígia, em entrevista, 2021).

O ponto de vista da Professora Lígia oferece-nos indicações importantes para pensarmos nas condições de recepção da proposta curricular do denominado Currículo Básico entre os professores vinculados ao nível básico de ensino. As professoras que atuaram no processo de elaboração do Currículo Básico detinham uma trajetória particular de aprofundamento acadêmico que não correspondia à realidade da maioria dos professores da Rede Básica de Ensino. A título de comparação, no Estado do Paraná, segundo dados divulgados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação¹⁷, no ano de 2020, 8,3% dos docentes da rede pública estadual de ensino possuíam formação em nível de Mestrado e 0,8% em nível de Doutorado. Isso indica tratar-se de uma questão importante a ser analisada, também, no tempo presente.

Com isso, não pretendemos realizar um julgamento sobre as capacidades individuais desses educadores, uma vez que a falta de condições de trabalho e de políticas de incentivo para a formação continuada dos professores do nível básico de ensino é de responsabilidade da ineficiência de políticas públicas educacionais voltadas a essa questão. Conforme apontam Apple e Jungck (1990 *apud* CONTRERAS, 2012), existe uma nítida interligação entre os processos de intensificação do trabalho dos professores e da desqualificação intelectual, que reduz o trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas, de maneira que:

A intensificação faz com que as pessoas “tomem atalhos”, economizem esforços, de maneira que apenas terminem o que é “essencial” para a tarefa imediata que têm nas mãos; força-os cada vez mais a apoiarem-se nos “especialistas”, a esperar que eles digam o que fazer, e assim as pessoas começam a desconfiar da experiência e das aptidões que desenvolveram com o passar dos anos. (APPLE; JUNGCK, 1990 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 42).

Em todo caso, o relato da Professora Lígia, mencionado anteriormente, deixa explícito que a discrepância entre os percursos formativos foi um dos fatores que dificultou uma compreensão mais aprofundada da proposta curricular por parte dos professores da Rede, porque a apreensão de certos conceitos pressupunha a aquisição de níveis mais complexos de elaboração cognitiva da teoria educacional e esta, por sua vez, da formulação de condições específicas para que os professores pudessem dedicar tempo de estudo para tal questão, sem o qual o diálogo entre os interlocutores da SEED e os professores, conforme descrito na fala da Professora Lígia, se convertia em uma relação desigual de transposição de conhecimentos, não na construção de um pensamento autônomo por parte dos professores.

¹⁷ Disponíveis em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-continuada-e-pos-graduacao-de-professores>. Acesso em: 20 jul. 2022.

Em trabalho publicado em revista de divulgação científica e cultura da UEM, com dados do final da década de 1980, sobre o ensino de História no município de Maringá, as Professoras Arlete Viera da Silva e Ivani Aparecida Rogati Omura – a qual participou da consultoria da área de História do Currículo Básico –, apresentaram um perfil profissional dos professores que atuavam junto à escola de pública de Segundo Grau, em que destacaram, também, críticas à formação acadêmica dos professores:

Na escola contemporânea os conflitos maiores centram-se na produção do saber. Para além das Teorias da Educação, o que se busca é a construção histórica da educação, mediante a análise da sociedade onde ela se manifesta, objetivo esse que não está claramente estabelecido pelo e para o professor. O quadro agrava-se quando busca junto ao professor que atua na escola pública, explicação de parâmetros e balizamentos teórico-metodológicos que norteiam sua ação pedagógica. A fragilidade de sua formação acadêmica fica evidenciada através do conflito que ele estabelece entre concepção teórica e procedimentos metodológicos, de tal maneira que o objeto de seu trabalho, em lugar de ser a busca do conhecimento do leque de técnicas com as quais operacionaliza os conteúdos junto a seus alunos, conteúdos esses não definidos a partir de um projeto de educação, de escola e de vida, por ele estabelecido (SILVA; OMURA, 1992, p. 51).

Acrescenta-se a essa visão, a seguinte perspectiva:

Houve um convencimento moral do professor, de que ele tem que pensar de outro jeito, mas o professor, como isso não foi traduzido em miúdos, como a própria terminologia não foi dotada de novos sentidos. [...] o que acontece lá com o professor? O professor entende a lógica da frase [...]. Então a ciência, os ramos da ciência, as disciplinas científicas, elas se desenvolveram exponencialmente na academia, mas isso foi como um balão de gás que vai ficando cada vez mais alto. (Lígia, em entrevista, 2021).

A perspectiva de que houve um convencimento moral dos professores deixa claro o interesse que existiu em criar estratégias discursivas de reformulação do papel social dos professores e da educação escolar pública e tornar essas ideias legítimas para os professores. Podemos notar aspectos que endossam tal perspectiva nos documentos produzidos pela SEED-PR:

A análise dos processos de centralização e burocratização, assim como no reverso, deve ser feita por todos os educadores em todos os níveis onde atuam. Não foi só a SEED que apresentou tais deformações na administração da coisa pública. Foram as inspetorias, as escolas, e foram, também, os professores em suas salas de aula. Com esta análise e com a certeza de que todos se encontram hoje, aprendendo de novo a comportar-se democraticamente, é que se acredita que esse objetivo será atingido. (PARANÁ, 1984a, p. 22).

Todavia, o “convencimento moral” não implica que os professores tivessem condições reais, ao menos de imediato, de compreender o processo de mudanças conforme se

apresentava. Para tal, seria necessário que a política educacional e curricular não se descaracterizasse ao longo das transições governamentais, para que os professores tivessem tempo para o aprofundamento de seus conceitos ao longo do tempo, fato que não ocorreu. Além disso, não ocorreu o estabelecimento de jornadas de trabalho compatíveis com o necessário tempo de estudo, fora de sala de aula, para que os docentes se dedicassem ao aprofundamento de seus conhecimentos, inclusive em programas de Mestrado e Doutorado.

O relato da Professora Lígia expressa que os professores da rede pública tiveram dificuldades para realizar um movimento autônomo de aprofundamento teórico e metodológico que a nova proposta educacional exigia, dadas as condições de formação e de trabalho que detinham, diferentemente da formação que os assessores da SEED possuíam. É possível, nesse contexto, que alguns professores incorporassem o quadro discursivo da SEED, porém, efetivamente, eles mantinham as mesmas práticas que já realizavam em sala de aula, com as quais já tinham experiência e domínio.

Além disso, no intuito de valorizar o conhecimento científico como “[...] o elemento básico de referência para a organização do ensino” (PARANÁ, 1990, p. 16), é possível que tenha se alimentado um contexto de crescente desvalorização da experiência prática dos professores, desconsiderando um conjunto de saberes construído pelo magistério a partir da experiência cotidiana no ambiente escolar. Isso contribuiu para a constante sensação de incapacidade dos professores do nível básico de ensino.

Levando tal argumento em consideração, é necessário indagarmos sobre a qualidade do diálogo e a conseqüente influência que os professores da Rede conseguiram exercer sobre a redação final do Currículo Básico do Paraná, uma vez que os próprios interlocutores da proposta expressam a percepção de que faltava aos professores instrumentos teóricos necessários para compreender a proposta e elaborar recomendações pertinentes a dotar de novos sentidos sua prática docente.

Ainda tratando dessa questão, no relato da Professora Judite, encontramos novos elementos que corroboram o enunciado anterior, conforme podemos verificar a seguir:

A equipe coordenadora, que éramos nós, produzíamos o documento, discutíamos com os professores, eles levavam os representantes das escolas e dos Núcleos, levavam para os professores, traziam contribuição, e foi um processo muito longo para construir esse documento final. Agora acusações de elitismo da universidade sempre aparecem, porque as universidades não construíram na época uma ligação muito firme com os professores, com a rede estadual. (Judite, em entrevista, 2021).

Esse relato produz um duplo sentido. Ao mesmo tempo em que a Professora Judite afirma que o meio acadêmico não foi suficientemente hábil em estabelecer conexões com os

professores da rede estadual, ela procura afirmar que a equipe coordenadora da SEED, responsável por produzir o Currículo Básico do Paraná, realizou um grande esforço a fim de estabelecer uma relação participativa com os professores, no processo de construção desse referencial. A duplicidade de sentidos relaciona-se às contradições próprias do processo, pois, embora tenha havido vontade das elaboradoras teóricas do Currículo em estabelecer vínculos com os professores, existem dificuldades estruturais que escapam às vontades individuais, que impactavam a ausência de condições efetivas para a participação dos professores da Rede Básica de Ensino no debate que se propunha.

Ainda assim, é oportuno reconhecermos o genuíno interesse por parte dessas profissionais em construir uma política educacional menos autoritária e em diálogo com os professores, que expressa o ideário progressista próprio ao período histórico em que essa política foi construída. Como exemplo dessa questão, é possível citarmos que, no âmbito da área de História, a Professora Maria Auxiliadora cita que o grupo do qual ela fazia parte chegou a realizar uma pesquisa com os professores a respeito da proposta curricular que estava sendo elaborada à época. Ela afirma que foi montado um questionário que foi aplicado pelos núcleos nas escolas e, depois, tabulados os resultados.

Ao relatar que o grupo do qual fazia parte “*contratou uma pequena empresa de informática*”, cujo dono se trata do Professor Antônio Simão Neto, para tabular os dados, demonstra que foi uma ação planejada em caráter particular, visto que não houve medida no âmbito da SEED-PR para realizar pesquisa semelhante em todas as áreas de conhecimento do currículo escolar. Não houve, desse modo, interesse em cumprir nem mesmo um aspecto formal do processo democrático: a consulta.

Em continuidade, o relato da Professora Maria Auxiliadora faz referência, mais uma vez, a desacordos ocorridos com a gestão educacional de Roberto Requião no Estado, em específico com Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, secretária da educação no período compreendido entre os anos de 2008 e 2010, terceira gestão do ex-governador no Estado. Segundo a Professora:

Uma vez ela me convidou para fazer uma palestra lá no Cetepar e depois nunca mais me convidou, porque eu disse: “olha, não podemos tomar nenhuma decisão política sem antes fazermos uma pesquisa para avaliarmos como esse currículo e como os professores estão se relacionando com ele”. Isso é impossível. Fazer uma mudança de algo que não se sabe se mudou. Nunca mais eu fui convidada. (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

Por que não houve interesse em investigar a avaliação que os professores faziam da antiga proposta do Currículo Básico ou o que pensavam a respeito da elaboração de uma nova

proposta? Embora não tenhamos conseguido acesso ao material citado pela professora, é possível destacarmos alguns pontos importantes a partir deste relato:

Nós constatamos coisas que nos deixaram um tanto... Claro, nós não poderíamos esperar outra coisa. Nós queríamos elaborar uma proposta curricular fora dessa narrativa eurocêntrica, dessa narrativa mestra assim, mas os professores de História em sua maioria queriam que houvesse mudança na proposta curricular, mas que permanecesse a história organizada da forma como estava: história antiga, medieval, moderna e contemporânea; história do Brasil império, colonial. Lamentamos que, claro, era a consciência possível. Nós tínhamos passado por um processo de discussão, até de história de vida. Aqui no Paraná, a maioria quase absoluta dos professores tinha tido uma formação tradicional. (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

No relato da professora, reiteramos que a questão da formação dos docentes da rede pública de ensino foi um dos fatores que teria interferido no avanço de algumas ideias mais contemporâneas à época, compartilhadas pelo grupo de consultores que coordenavam a área de História da SEED-PR. Ideias que foram condicionadas à “consciência possível” aos professores, que provinha de suas experiências particulares, suas condições de trabalho e estudo, sua formação inicial, enfim, do conjunto de fatores que moldava a identidade profissional desses sujeitos. Com isso, é possível pensarmos que percepções como essa tenham ocorrido em diferentes áreas do currículo escolar, não só no âmbito da disciplina de História.

Corroborar essa visão, o relato do Professor Romeu, ex-dirigente da APP-Sindicato, ao abordar as limitações da política educacional/curricular iniciada na gestão do ex-governador José Richa, conforme segue:

Havia, também, assentado nos professores, uma necessidade de uma educação baseada em princípios tecnicistas, em que grande parte foram formados por uma educação baseada na disciplina e no conteúdo. Naquilo que Paulo Freire chamou de educação bancária. O grande modelo de educação para grande parte dos professores ainda era, nesse mesmo período, uma educação de corte conservador. Isso é difícil de alterar. A SEED e as Universidades que engajaram nessa proposta de um trabalho para uma educação mais libertadora, elas avançaram bastante, mas não conseguiram estabelecer um caminho duradouro. Assim que terminava o governo, terminava essa proposta também, e aí ficávamos nós do Sindicato sem aliados dentro do governo e sem aliados dentro das Universidades, e aí a luta passa a ser apenas pelas condições de vida. (Romeu, em entrevista, 2021).

Mais uma vez, salientamos, no discurso de um ex-dirigente da APP-Sindicato Estadual, a visão de que a categoria docente que atuava nas escolas detinha um perfil mais conservador em relação às suas práticas científico-pedagógicas. Nesse caso, relacionamos tal questão com a formação de grande parte desses profissionais baseada em princípios tecnicistas, que continuavam a ser reproduzidos pelos professores, dificultando o aprofundamento de uma proposta baseada em outros princípios, sobretudo quando não havia

perspectiva de continuidade da política educacional entre as trocas de gestão governamental. Nesse quesito, sobre as limitações da formação docente, é possível indicarmos um ponto em comum nos discursos entre ambos os grupos de entrevistados.

A propósito, a Professora Lígia cita que, entre os professores da Rede, por um lado, o Currículo Básico não teve tantas críticas relacionadas à sua orientação política mais à esquerda; por outro lado, enfrentou a “rebelião” dos professores por conta das mudanças que provocava no saber fazer docente, ao que reagiram com receio, conforme podemos observar em seu relato a seguir.

O período pós-ditadura deu uma amaciada geral, ele abriu um campo de possibilidades para um discurso mais progressista. E aí essa oposição houve, mas eu acho que ela houve mais não por ela ser de esquerda e etc., mas a grita maior foi porque a gente tirou a sola e deixou só a parte de cima do sapato. A gente tirou aquilo que os professores sabiam fazer e a gente não foi feliz na substituição. E aí os professores se rebelavam mesmo [...]. Pode ser que nas esferas mais acadêmicas tenha havido uma grita mais ideológica, mas eu acho que entre os educadores a grita foi porque solapamos esse chão que o professor conhecia e ele não conhecia outro e ele se angustiava, com toda razão. (Lígia, em entrevista, 2021).

É compreensível, portanto, que os professores da Rede Básica tenham reagido à proposta curricular conforme o grau de consciência que lhes era possível naquela conjuntura. A Professora Maria Auxiliadora menciona que muitos professores que foram liberados do município de Curitiba para atuar na Secretaria Estadual de Educação haviam iniciado o contato com os conceitos do materialismo histórico a partir do trabalho desenvolvido nas reuniões para reforma curricular no município, no início da gestão de Álvaro Dias, pois antes disso os desconheciam. Segundo a Professora:

Em Curitiba, na UFPR, que era formadora de professores, não existia essa abertura. Era uma Universidade muitíssimo conservadora. Eu vim transferida da Universidade de Brasília, quando estava no segundo ano de História. Mas lá eu fiz o curso de jornalismo, e lá a gente teve contato. Era uma Universidade muito progressista, isso em 1966. Nós estudávamos muito a obra de Marx, essas coisas. (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

Se havia dificuldade com os conceitos teóricos do materialismo histórico, que fundamentava a proposta pedagógica do Currículo Básico, entre os professores que compunham o quadro de assessores da SEED-PR, os quais dispunham de outra dinâmica de trabalho, fora das urgências que o ambiente escolar interpõe aos professores, o que dizer dos professores que estavam atuando em sala de aula?

O efeito dessa complexa relação entre os professores da Rede e os representantes da SEED também se expressa no relato que segue da Professora Arlete, ao falar sobre o engajamento dos professores nos cursos promovidos pela mantenedora:

Parece que eles estavam cumprindo uma obrigação, não vieram assim espontaneamente. A meu ver, acho que muitos deles para ficar livre das quatro horas aulas em sala de aula vieram participar do projeto. Eu senti isso, se não for da maioria, não foi assim espontaneamente vontade. (Arlete, em entrevista, 2021).

Dessa forma, uma das hipóteses é de que a disseminação dos pressupostos do Currículo Básico tenha ficado mais restrita a um círculo de interlocutores que, em suas experiências particulares de vida, já assumiam uma visão mais crítica sobre o processo educacional, sem conseguir se aprofundar entre os docentes da rede escolar de forma ampliada. Nesse aspecto, que envolve os próprios limites de compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica pelos professores naquele período, as falas entre os dois grupos de entrevistados não são antagônicas, o que demonstra que se tratava de uma questão que deveria ser tratada com maior ênfase nos encaminhamentos direcionados para política pública educacional naquele momento, isto é, em possibilitar um cotidiano de trabalho docente com maior tempo dedicado para estudo e pesquisa.

Que medidas concretas o Estado promoveu para que houvesse um avanço qualitativo na formação dos professores, inclusive para promover interesse em relação aos cursos que eram ofertados? Segundo Orso e Tonidandel (2013, p. 150), ao tratarem sobre a reforma educacional paranaense:

A forma como foi “adotada”, sem se alterar as condições de funcionamento da escola, pode manifestar uma forma de dar uma satisfação pública e diante da impossibilidade de resistir ao forte movimento dos educadores naquele momento, fortalecidos pelas lutas contra a ditadura, pela democratização da sociedade. Dito de outro modo revela uma forma demagógica de defender algo no discurso, mas na prática trabalhar para inviabilizá-la. (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 150).

Evidenciamos, portanto, que, no processo de interlocução da proposta com os professores, uma das questões que contribuiu para sua forma mais demagógica e menos prática foi, justamente, a ausência da formulação de um sistema que procurasse garantir aos professores o acesso a formas de conhecimento mais elaboradas, inclusive de acesso aos programas de Mestrado e de Doutorado, forjando condições de maior autonomia intelectual para tomada de posições frente às políticas educacionais, o currículo escolar e sua prática docente, de modo a ser um processo menos diretivo.

Uma das questões fundamentais a serem debatidas no âmbito das disputas contra-hegemônicas no campo educacional são, portanto, as ações propositivas no sentido de assegurar aos professores condições para realizar a atividade intelectual que o trabalho

pedagógico exige. Contudo, fugindo ao idealismo, não é possível uma mudança substancial da prática educacional sem uma correlata mudança na estrutura social.

O desinteresse dos professores, percepção trazida pela Professora Arlete, ao mesmo tempo em que indica que não houve uma relação completamente harmoniosa entre os professores da Rede e os consultores da SEED, pode indicar, também, de forma consciente ou não, a recusa dos professores em colaborar com ações dirigidas pela administração estadual, já que o contexto em que a reforma curricular no Estado deveria expandir seu poder de alcance entre os professores, conforme visto, foi também marcado por tensões históricas entre o magistério e a administração governamental estadual. Assim sendo, o grau de satisfação dos professores com o governo estadual refletiu na forma de recepção aos eventos promovidos pela SEED-PR, nesse caso, de forma negativa. Nesse sentido, é oportuno debatermos sobre a participação da APP-Sindicato no processo de mudanças da política educacional/curricular, uma vez que se trata da entidade responsável por mobilizar e por coordenar as lutas da categoria docente.

5.4 PARTICIPAÇÕES DA APP-SINDICATO NO PROCESSO DE MUDANÇA DA POLÍTICA EDUCACIONAL/CURRICULAR: “FOI DIFÍCIL MANTER A POLÍTICA SALARIAL DO GOVERNO COM A POLÍTICA EDUCACIONAL”

Em seu texto introdutório, o Currículo Básico do Paraná faz referência à participação da APP-PR, atual APP-Sindicato, como uma das entidades que se envolveu e contribuiu no processo de elaboração da nova proposta curricular do Estado. É certo que tal afirmativa não é suficiente para atestarmos que tal relação, de fato, ocorreu, ou mesmo para traduzir a qualidade dessa participação. Contudo, o que é possível extrairmos sobre o significado da atenção que o Sindicato recebe no documento é a reprodução simbólica de valores democráticos que o governo intentava transmitir em sua narrativa oficial.

Se o fato de que o Sindicato docente seja citado no referido documento não é demonstrativo final de sua efetiva participação, ao menos demonstra que suas condições de produção, quando a educação escolar é assumida como fator propulsor do movimento de redemocratização social, indicavam, no campo discursivo, a importância de colocar em destaque a ampla participação de setores da sociedade civil no processo de legitimação do processo de transformação social, inclusive da entidade que representava os professores.

A título de comparação, a Introdução do Currículo Básico referenciava o envolvimento coletivo da seguinte maneira:

Professores da rede Estadual e Municipal, representantes dos Núcleos Regionais de Educação, das Inspetorias Estaduais de Educação, dos Cursos de Magistério, da Associação dos professores do Paraná, Associação Educacional do Oeste do Paraná, União de Dirigentes Municipais de Educação e das Instituições de Ensino Superior. (PARANÁ, 1990, p. 13).

A Carta do Departamento de Educação Básica, introdutória ao texto das Diretrizes Curriculares de 2008, menciona que: “Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola” (PARANÁ, 2008, p. 8). Nesse caso, não houve interesse da administração pública em incluir a APP-Sindicato em seu discurso, para conferir-lhe grau de importância quanto à participação nas discussões que nortearam a produção do documento em questão.

Em todo caso, o que nos interessa é investigar em que medida a narrativa de participação da entidade sindical no processo de construção do Currículo Básico do Paraná faz parte da percepção das professoras que atuaram na consultoria do documento e dos próprios representantes da APP-Sindicato, na condição de dirigentes da entidade no âmbito estadual. Destacamos, a seguir, trechos das entrevistas realizadas com as Professoras Lígia, Judite, Maria Auxiliadora e Arlete, anteriormente referenciadas neste trabalho, e que contribuem para a elucidação da questão colocada anteriormente.

No caso da Professora Arlete, sobre o assunto em questão, ela disse que não participou da APP-Sindicato e reconhece que são “comportamentos diferenciados” daqueles exercidos pelos sindicalistas e daqueles que ocupam cargos administrativos junto à organização pública. A Professora Arlete não expressou nenhuma crítica sobre a participação ou não da entidade no processo de discussão da política educacional e curricular no Estado. Assim, que sentidos tal colocação anuncia? Em nossa visão, de certa maneira, a atribuição desses comportamentos diferenciados pode indicar uma forma de justificativa para o não dito, qual seja, que houve uma dinâmica de interação conflituosa entre esses dois segmentos.

Formulamos a hipótese de que a posição que a professora ocupou, como representante da Universidade, aliada ao fato de não ter participado junto ao Sindicato, resulta em um código moral de conduta bastante rígido, que implica sua abstenção de discutir sobre o assunto, como se não lhe coubesse comentar sobre questões do Sindicato, uma vez que dele não participava. Todavia, é oportuno destacarmos que críticas dirigidas à ação da APP-Sindicato podem ser protagonizadas tanto por professores de fora, que não tiveram envolvimento com o Sindicato, nem mesmo na condição de filiados, quanto por professores

que participaram ou participam ativamente do Sindicato, de modo que essa questão não é o principal fator a ser levado em consideração.

Contudo, no caso dos professores que atuaram como ex-dirigentes da instituição, é necessário refletirmos sobre o grau de influência que tal condição pode exercer sobre a construção de suas visões, na medida em que eles entendem que atribuições realizadas ao Sindicato podem impactar os juízos de valor sobre a sua imagem particular.

No caso das Professoras Judite e Maria Auxiliadora, a pontuação crítica direcionada à atuação da APP-Sindicato no tocante à reforma educacional/curricular no Estado parece, justamente, delinear os motivos de suas opções de não atuação junto ao Sindicato no período compreendido nesta pesquisa.

Quando fizemos a reforma no Município, após a greve, o Roberto Requião cortou nosso salário. Eu era professora, mas trabalhava na SEED, então com salário picotado. O Sindicato, nosso Sindicato, fez um movimento contrário, junto aos professores, contrário à adoção do currículo básico da secretaria municipal. Aí nós tivemos muitas discussões, muito trabalho com os professores, porque aí, olha que interessante: quando fazíamos reuniões com os professores, aquelas reuniões grandes para discutir o currículo básico, mostrar como que ele tinha ficado, nós tínhamos pedras dos dois lados. De um lado, o pessoal que era saudosista, que tinha uma nostalgia da pedagogia dos objetivos [...]. E na mesma reunião, os embates com pessoal do Sindicato, porque como que nós que tínhamos um pensamento progressista, que estávamos propondo uma proposta curricular progressista, estávamos coniventes com governo Requião? Essa situação é uma situação de trabalhar no limite da contradição. (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

Corroborando esse relato, segundo histórico disponível na página eletrônica oficial do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (Sismmac), referente ao ano de 1987, ele compreende o período da gestão de Roberto Requião na Prefeitura Municipal de Curitiba (1986-1988) da seguinte forma:

A situação econômica e a postura do governo de conceder reajustes sempre abaixo da inflação empurram as professoras e professores de Curitiba para a greve mais longa da história da categoria. O movimento tem início no dia 2 de abril e se estende por 40 dias, mesmo com corte de salários e sob fortes ameaças de demissão. O magistério reivindicava a adoção de um piso de quatro salários mínimos como forma de recuperar o poder de compra que foi se desgastando a partir do Plano Cruzado, lançado em 1986. As perdas causadas pela inflação e pela mudança dos planos econômicos somavam 61%. A Prefeitura ameaça as professoras e professores diversas vezes durante a greve. Desde demissão dos professores que estavam em estágio probatório até corte dos salários e demissão dos grevistas. Todas essas medidas da administração, ao invés de intimidar a categoria, só gerou revolta entre os professores. Com a suspensão do pagamento do salário de abril, por exemplo, as professoras mantêm a greve e organizam empréstimos e campanha de arrecadação de alimentos junto à comunidade. (SISMMAC, 2022, n.p.).

Segundo a Professora Maria Auxiliadora, esse contexto teria levado a uma situação “*de trabalhar no limite da contradição*”, no sentido de demonstrar a problemática estabelecida entre a postura do Sindicato, fazendo campanha de rejeição ao referencial curricular municipal entre os professores, que antecedeu a proposta no âmbito estadual, porque o Sindicato entendia que apoiá-lo seria, também, uma forma de endossar as medidas do Governo, com o qual o Sindicato tinha motivos para se indispor no tocante às reivindicações de caráter corporativo da categoria e o tratamento coercitivo recebido por parte do governo.

Sob essa perspectiva, os representantes do Sismmac não teriam desvinculado a postura da administração municipal em relação às greves, da questão didático-pedagógica em relação ao referencial curricular, sendo o boicote ao Currículo o modo de expressar, também, insatisfação com as limitações do discurso progressista governamental. No caso do cenário educacional estadual, a Professora Maria Auxiliadora acrescentou:

Eu acho que houve certo romantismo da nossa parte, não só aqui no Paraná, mas em Minas, São Paulo, Rio Grande do Sul. Esse movimento foi um movimento que não foi isolado, houve uma contaminação. Do Sindicato, não me lembro do pessoal do Sindicato ir debater, inclusive, em alguns Estados, como em Santa Catarina, houve uma interação muito orgânica entre o pessoal do Estado e o pessoal do Sindicato. O Sindicato organizou cursos para os professores, para discutir uma mudança da concepção de educação e sociedade, concepção de homem. Tudo foi discutido com os professores. (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

Havia alguma presença do Sindicato na Secretaria? Não. Nenhuma presença. Não havia, pelo menos que eu me lembre, nenhuma articulação entre o Sindicato e a secretaria. Nós realizamos praticamente durante dois anos grandes seminários no interior do Paraná, sendo “mochileiras da proposta curricular”. Primeiro, fizemos uma discussão em grandes grupos, que às vezes a gente se reunia em auditórios de cinemas que estavam fechados. Quem fez essa articulação foram os núcleos de ensino, não foi o Sindicato. (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

Onde estava o Sindicato nesse momento em que o currículo básico começa a sofrer os seus primeiros dissabores? O Sindicato continuava preocupado com as questões da categoria. (Maria Auxiliadora, em entrevista, 2021).

A Professora Judite corrobora essa visão:

A APP-Sindicato, como a maioria dos sindicatos de trabalhadores da educação, não se envolveu e não se envolve com a parte de ensino. É uma crítica que eu faço até hoje. Ela só se envolve com a questão trabalhista, e esse foi o comportamento da APP-Sindicato. Às vezes ela cedeu espaços para as discussões, para as reuniões, isso sim. Agora, enquanto entidade, não houve envolvimento não. (Judite, em entrevista, 2021).

Na visão das Professoras Judite e Maria Auxiliadora, a APP-Sindicato ocupava-se com as “questões da categoria”, o que demonstra a atribuição do sentido de limitação conferido à atividade sindical da APP. Resguardadas as especificidades próprias relacionadas à natureza

do trabalho docente, a questão dos limites da ação sindical, vista a partir de contribuições teóricas marxistas, já estava colocada em pauta nas análises realizadas por Marx e Engels, no contexto do final do século XIX. Como síntese dessa crítica, estava a noção da necessidade de relacionar a luta sindical à luta política, vista como condição superior na organização dos interesses da classe, e que configurava o valor potencial do sindicalismo, isto é, a mobilização e a organização dos trabalhadores. Do contrário, “[...] a luta econômica permanece restrita à lógica da regulamentação da exploração do trabalho e da melhoria do sistema de assalariamento, sempre passível às imprevisibilidades e a lógica da exploração” (TORRES, 2020, p. 286).

É certo que as “questões da categoria”, entendidas aqui como pauta salarial/trabalhista, não se desvinculam do debate didático-pedagógico, mas, sim, são imprescindíveis. A precariedade das condições salariais e de trabalho impacta, também, a precarização dos processos formativos dos professores e inviabilizam as condições necessárias para a elaboração de formas de pensar mais autônomas, no sentido intelectual, para avaliar, opinar e apresentar proposições diante do debate pedagógico e das políticas educacionais.

De todo modo, na conjuntura de discussões sobre a proposta curricular do Currículo Básico, evidenciamos a percepção das entrevistadas sobre a atuação da APP-Sindicato, voltada a atender aos interesses imediatos da entidade. Nesse caso, parece existir a percepção de um sentimento de invalidação, por parte do Sindicato, em relação ao esforço que essas profissionais, alinhadas a uma perspectiva teórica progressista, desprenderam para fazer avançar uma proposta curricular engajada dentro de teorizações críticas. Assim sendo, na perspectiva das intelectuais que integraram o quadro da SEED, em termos sindicais, não houve uma organização capaz de influenciar os rumos do debate pedagógico que a reforma curricular suscitava na conjuntura dos anos de 1980.

Essa percepção não se estende ao movimento sindical docente da Educação Básica como um todo, uma vez que a Professora Maria Auxiliadora demonstra uma visão mais positiva em relação à atuação do Sindicato no Estado de Santa Catarina, tanto que ela afirma que, nesse caso, houve uma “*interação muito orgânica entre o pessoal do Estado e o pessoal do Sindicato*”. A caracterização particularista atribuída ao movimento sindical docente também não é exclusiva à atuação da APP-Sindicato no Estado do Paraná, visto que Cunha (2001) também aborda esse debate, a partir da leitura de outros trabalhos que tratam sobre as reformas curriculares propostas em outros Estados, em fins da década de 1980.

Segundo o referido autor, havia na época a necessidade de superação do que ele entende demarcar algumas “vicissitudes” do próprio movimento docente, e isso perpassava,

fundamentalmente, pelo entendimento de que as mudanças na educação não ocorreriam “[...] pela mera reforma curricular, como pensam os tecnicistas, nem como se tem propagado pelo movimento de professores, como resultado automático da melhoria dos salários e das gratificações” (CUNHA, 2001, p. 91), mas de um movimento de mudanças em ambos os aspectos, da efetivação de condições concretas que confirmam dignidade ao trabalho docente, quanto do amadurecimento de uma postura menos particularista dos sindicatos.

Na situação da Professora Lígia, único caso em que afirma não só sua participação no Sindicato, mas da grande maioria dos membros da equipe de professores da área da Educação de Jovens e Adultos e de Educação Infantil, sob sua coordenação, as críticas ao Sindicato assumem um tom mais leve, traduzido na sentença: “*O Sindicato poderia ter interferido mais*”.

A equipe que eu coordenava, que era da Educação de Jovens e Adultos e de Educação Infantil, todos os integrantes, todos os que trabalhavam lá faziam parte do Sindicato, então o diálogo ali tinha um vaso comunicante, sabe, então havia essa discussão. Mas aí discussões específicas no Sindicato assim, olha, vamos estudar aqui o currículo ou não etc., essas discussões eu não consigo lembrar se aconteceram ou não. Eu lembro que formulado o texto, uma vez terminado o texto, do currículo de 90, houve uma grande reunião. Esse texto foi, antes de ser publicado, ele foi apresentado. (Lígia, em entrevista, 2021).

Acho que o Sindicato poderia ter interferido mais... No quê? Não sei. Havia uma aliança muito grande, na época, entre o governo do Estado, o Sindicato, a Secretaria de Educação. Essa aliança que eu digo, eu não estou falando de uma aliança espúria assim, mas havia muito contato, porque todos os que trabalhavam lá na SEED éramos pessoas com histórico de rebeldia, com histórico de luta popular, entendeu? Então havia certa confiança por conta disso. (Lígia, em entrevista, 2021).

Ao mesmo tempo em que relata haver uma aliança grande, entre o Governo do Estado, o Sindicato e a Secretaria de Educação, sobretudo alicerçada na presença de profissionais que tinham forte vínculo com o Sindicato dentro da SEED-PR, a Professora Lígia diz não recordar sobre uma discussão mais específica no âmbito da ação sindical, sobre a pauta curricular. Por que esses profissionais, a quem se atribui um histórico comprometimento com as lutas sociais e vínculo com o movimento sindical dos professores, uma vez que integraram o quadro da SEED, não se comprometeram ativamente com as discussões sobre uma proposta curricular progressista a ponto de serem lembrados por tal atuação?

Em primeira instância, elaboramos um sentido específico que advém dessa colocação. Ao evidenciarmos que o quadro de profissionais que integrava a SEED eram pessoas com “histórico de luta popular”, procuramos fundamentar a versão de que, por esse motivo, eram pessoas as quais se atribuía confiança, inclusive por parte dos representantes sindicais, de

modo que não haveria razões para que houvesse uma interferência mais direta do Sindicato em tal debate.

A gestão estadual da APP-Sindicato no período compreendido entre os anos de 1993 e 1996 afirmou, no documento intitulado “Propostas Políticas Pedagógicas da APP-Sindicato” (APP-SINDICATO, 1995), ser um manifesto ao governador eleito, Jaime Lerner, e à sua equipe de trabalho na área de Educação, sobre as preocupações do Sindicato com a defesa de princípios relacionados à “defesa da escola pública”.

Tal contexto demonstra que a reforma educacional proposta no período da redemocratização do Estado esteve acompanhada de um movimento de mudanças no interior do movimento sindical docente que, entre outras coisas, dizia respeito, também, ao ensejo da transformação da identidade profissional dos professores, com um discurso mais voltado à luta de classes. Segundo o Sindicato:

O professor tradicional que meramente reproduz conhecimento é hoje substituído e com mais eficiência pelos meios didáticos. Mas o professor educador que produz conhecimento, que democratiza a herança cultural humana, que não a põe a serviço de uma classe social, como instrumento de dominação, reconstrói a sua identidade e se torna imprescindível. (APP-SINDICATO, 1995, p. 7).

O período de elaboração de tal documento corresponde, também, ao momento em que os integrantes do Moip, gestado em 1979, conseguiram assumir a direção da entidade sindical nas eleições de 1993, com a Chapa intitulada OPA. Nesse contexto, o Sindicato indicou que a diretoria da APP-Sindicato tinha a “[...] clara visão de que o sindicato transcende à função específica do eixo salarial profissional [...]” (APP-SINDICATO, 1995, p. 5).

Contudo, diferentemente da sua nomenclatura, o documento não apresentava uma proposta pedagógica defendida pelo Sindicato, mas uma breve explanação das ações desenvolvidas pela SEED-PR desde o governo de José Richa até o final do primeiro mandato do ex-governador Roberto Requião. Segundo o Sindicato, o objetivo básico do documento era demonstrar a

[...] preocupação com as mudanças de governo. Não queremos ser espectadores deste processo. Como educadores, reivindicamos a condição de atores. Também não é a nossa intenção apontar diretrizes para o novo governo. Reconhecemos a legitimidade que ele tem para isto. O que queremos é ressaltar alguns pressupostos que consideramos indispensáveis em nosso empenho pela escola pública de boa qualidade. (APP-SINDICATO, 1995, p. 9).

Em seguida, o documento apresenta uma miscelânea de diferentes pressupostos educacionais, orientados a partir de passagens do livro *Contribuições da interdisciplinaridade*

para a ciência, para a educação para o trabalho sindical (NOGUEIRA, 1994), que reúne uma coletânea de textos publicados com a coedição da APP-Sindicato, no ano de 1994. Em sua apresentação, o livro dirige críticas à atuação da SEED-PR com os seguintes dizeres:

Houve um tempo em que surgiu um livrinho chamado “as políticas da SEED”. Neste livrinho, a Secretaria Estadual de Educação explicitava suas opções e instituía, através dos Núcleos Regionais, equipes de ensino. Para quê? Para discutirmos a educação. Logo depois essa tentativa sucumbiu, antes de fazer brotar consciência política, preferiu-se transmitir as metas da política vigente. (NOGUEIRA, 1994, p. 12).

Em relação a esse excerto, cabe indagarmos: Que tipo de consciência política as instituições do Estado teriam interesse em “fazer brotar”? É preciso salientarmos que a criação de um discurso político educacional mais alinhado às reivindicações dos movimentos sociais de caráter progressista, no contexto das transformações sociais da década de 1980, não estava desarticulado, também, da contraditória necessidade de refrear o “[...] crescimento ainda maior daqueles que se opunham de todas as formas e denunciavam por todos os (poucos) meios disponíveis a transição conservadora [...]” (CRUZ, 2000, p. 108).

Se circunscritas aos interesses de manutenção da hegemonia do capital em uma sociedade de classes, a transmissão das “metas da política vigente” estará sempre relacionada à necessidade de articular um discurso ideológico compatível às necessidades históricas do processo de reestruturação das bases produtivas do modo de produção capitalista. O papel de articular com os professores a elaboração de uma consciência política de base revolucionária não caberia, portanto, ao Estado. Entretanto, poderia ser colocada no horizonte das lutas do movimento político-sindical docente.

Todavia, a expressão adotada – fazer brotar consciência política – também permite a compreensão crítica de que, em 1984, quando o citado documento da SEED foi publicado, se tratava de um momento histórico em que houve maiores condições de fazer avançar uma concepção mais politizada sobre o trabalho docente. Trata-se, pois, de uma expressão que precisa ser pensada à luz desse processo histórico, em que avançou a pauta sobre a politização da atividade docente. As críticas dirigidas à SEED-PR reforçam aspectos já salientados de que as gestões posteriores que foram assumindo o Estado, no decorrer dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, estiveram mais interessadas em imprimir suas próprias marcas na administração estadual do que em fazer avançar uma proposta educacional que não fosse resultado direto da sua própria gestão. Desse modo, não houve fidelidade a um projeto duradouro para educação.

Outra questão é que, no contexto em que o Currículo Básico poderia ampliar seu poder de alcance entre o professorado, uma vez que começou a ser mais disseminado entre as escolas a partir de 1991, o Sindicato reivindicou ao Estado “[...] a adoção de pedagogias progressistas que coloquem a escola e o saber nela produzido a serviço das transformações sociais necessárias, exigidas pela condição de dignidade humana” (APP-SINDICATO, 1995, p. 11). O próprio documento sindical havia assinalado, anteriormente, que o Currículo Básico para a Escola Pública no Estado do Paraná se configurava como documento mais progressista já produzido pela SEED. Além da defesa do domínio do conhecimento elaborado e das suas formas de transmissão-assimilação, o Currículo Básico definia que o engajamento político dos professores deveria

[...] encaminhar e dar conteúdo também às lutas dos profissionais da educação por melhores condições dignas de trabalho e por aprimoramento profissional contínuo. Lutar pelas condições fundamentais que lhes garantam competência é uma das instancias da luta pela democratização de ensino. (PARANÁ, 1990, p. 17).

Diante de tais considerações, por que o Coletivo de Educação da APP-Sindicato, mesmo sob a gestão de um grupo historicamente identificado no campo mais progressista, não manifestou abertamente defesa da Pedagogia Histórico-Crítica que embasava o Currículo Básico e que definia uma proposta objetiva sobre o fundamental da função social da educação escolar? Uma das hipóteses é a estratégia político-sindical de ignorar uma política curricular que se implantou no Estado via gestão do ex-governador Álvaro Dias, com o qual a categoria docente mantém, até os dias atuais, posição de bastante rejeição, estimulada anualmente na memória coletiva da categoria, por meio das mobilizações em referência ao dia 30 de agosto de 1988. Nesse caso, seria possível afirmarmos que a postura sindical não incorporou as discussões que levaram a formulação do Currículo Básico como parte da luta travada pelos movimentos sociais e intelectuais engajados no campo educacional crítico, mas, sim, pela perspectiva da ação personalista governamental que, nessa visão, deveria ser rechaçada.

Somente mais tarde, com a publicação do primeiro número do Caderno Pedagógico, em 1997, o Sindicato referiu-se positiva e abertamente ao Currículo Básico, em relação ao que denominou ser uma recomposição

[...] histórica da educação no Paraná a partir da década de 80, com a redemocratização do país. Junto a esta redemocratização surgiu também uma proposta educacional nova. Esta proposta recebeu a denominação de Pedagogia Histórico-crítica, que se formalizou no Paraná pelo Currículo Básico da Escola Pública. (APP-SINDICATO, 2003, p. 4).

Nesse Caderno, o Sindicato trouxe entrevista realizada com o Professor Dermeval Saviani e a contextualização histórica e teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como abordou a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na Prefeitura de Curitiba e no Estado do Paraná, dentro outros assuntos ligados a essa temática. Em nossa compreensão, essa mudança de postura no discurso do Sindicato expressa a necessidade histórica da entidade em contrapor-se à invasão das tendências neoliberais no campo educacional a partir dos anos de 1990, em busca de resgatar a historicidade dos avanços no campo progressista vivenciados na década anterior. Esse cenário também demonstra que a Pedagogia Histórico-Crítica, apesar dos dilemas já relatados, conseguiu se estabelecer como a concepção educacional de maior prestígio no interior da APP-Sindicato.

Para o Professor Paulo, presidente do Sindicato entre os anos de 1985-1988:

Do período de 1981 para frente, quando nós conquistamos o direito de discutir as questões de educação numa sala da SEED, e isso foi praticamente um ano, foi uma primeira grande conquista que aconteceu. Nós saíamos da Secretaria, íamos para o Sindicato relatar ao presidente da época o nível das discussões e aonde nós estávamos chegando. (Paulo, em entrevista, 2021).

O relato feito pelo Professor Paulo, ao mesmo tempo em que demonstra a perspectiva de que o contexto inicial da década de 1980 trouxe inovações para atuação do magistério no tocante a “*discutir as questões da educação numa sala da SEED*”, também demonstra a percepção de tal mudança como resultado de uma conquista da categoria – “*quando nós conquistamos o direito de*” –, de modo que sua narrativa atribui a conjuntura de mudanças ao próprio movimento de lutas da categoria.

De acordo com o Professor Mário Sérgio, presidente da APP-Sindicato entre os anos de 1993 e 1996: “[...] *o Sindicato, até 1986, não fazia muito a ponte pedagógica. A luta era só da corporação para não melindrar a maioria, que eu vou colocar essa maioria que ficava nas escolas*” (Mário Sérgio, em entrevista, 2021). Desse modo:

O Sindicato só deveria fazer a luta corporativa. Não se devia discutir política educacional, porque daí era tudo política, né? Não deveria discutir partidos políticos, não deveria fazer análise, esse não era o papel. Que cada um tinha a sua opinião. É como até hoje, opinião, não é? Futebol, política e religião não se discutem. (Mário Sérgio, em entrevista, 2021).

Depreendemos desse relato a noção de que pela perspectiva do movimento sindical, até o final da década de 1980, havia uma base de professores nas escolas que, como categoria, apresentava um perfil mais conservador, que não acompanhava o debate sobre engajamento político da prática científico-pedagógica da mesma maneira ou no mesmo ritmo em que elas se apresentavam na documentação oficial do Estado ou no discurso de algumas lideranças

político-sindicais. Tal situação determinou algumas ações estratégicas de adequação do discurso sindical em torno de uma pauta geral mais voltada aos aspectos corporativos, o que não provocava atritos diretos com uma base mais tradicional, de modo a “*não melindrar a maioria*”.

Tal concepção, conforme veremos a seguir, não permaneceu de forma uniforme no discurso sindical, de modo que, a partir da década de 1990, podemos perceber novas atribuições de ações da APP-Sindicato articuladas ao desenvolvimento de uma pauta reivindicativa sobre a temática da questão didático pedagógica. A Professora Isolde, presidente da APP-Sindicato entre os anos de 1988 e 1991, relatou:

Nossa gestão começou esta discussão junto com as Universidades, mais precisamente com o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública. Bastante debatido o tema, tivemos também representantes entusiasmados favoravelmente na discussão deste tema. Aí acabou nossa gestão e o Fórum deu continuidade em suas plenárias. (Isolde, em entrevista, 2021).

Procurávamos sempre colocar o tema nas pautas. A entidade tem na sua estrutura uma Secretaria Educacional, que, desde aquela época, tem procurado trabalhar em conjunto a outras entidades educacionais. (Isolde, em entrevista, 2021).

Para Romeu Gomes de Miranda, presidente da APP-Sindicato em dois mandatos consecutivos, no período compreendido entre os anos de 1996 e 2002, a formação do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, assim como para a Professora Isolde, é marco inaugurador de uma ação sindical mais interligada às questões educacionais, conforme podemos verificar neste excerto:

A rigor, a APP só vai se debruçar sobre as propostas para a educação no Estado do Paraná e no Brasil a partir da Lei 9.394/96, quando dentro da APP se cria uma comissão que vai começar a debater as propostas que estavam aparecendo. E a APP passa, então, a fazer esse debate internamente e ela também acaba organizando, para o debate não ficar muito restrito ao nível sindical, acaba organizando junto com as universidades estaduais e com os estudantes das universidades, um Fórum Estadual da Educação Pública. Esse fórum é que vai debater essas propostas. (Romeu, em entrevista, 2021).

Sobre as motivações que impulsionaram a construção do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, o Professor Mário Sérgio esclarece algumas questões que podem nos ajudar a compreender sua referência de que, em algum momento, após a publicação do Currículo Básico, o magistério havia “perdido o bonde da história”.

A maior motivação é que a gente queria trazer a sociedade para defender a escola pública, porque a gente já se sentia ameaçado na época. E a academia tinha muitas teorias e não conseguia mais entrar nas escolas como entrou nos anos 1982, 1983, 1984, mas não era por causa dos professores, era pela imposição do governo [...]. E o Fórum veio para mim, na época, foi bem nessa linha, de debater aquilo que a SEED parou de

fazer. Daí os acadêmicos da Federal, de algumas universidades, os progressistas delas vieram junto com o Fórum para construir uma nova metodologia, uma nova concepção, mas aí a partir de quem? Debatendo nos Fóruns direto com os professores. A gente não tinha mais intermediário que era a SEED, que teria o papel institucional de fazer isso. Para mim o Fórum nasceu com esse espírito de resgatar o papel institucional que a SEED não fazia mais. (Mário Sérgio, em entrevista, 2021).

No caso dos três últimos relatos, é possível notarmos que, em comum, a criação do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, em 1990, figura como evento inaugurador da mudança de postura do Sindicato, no sentido da incorporação dos assuntos educacionais no campo da atividade sindical. Quanto à análise do relato anterior, evidenciamos que a relação entre o magistério com o governo estadual, a partir da segunda gestão do PMDB no Estado, é lembrada por uma marca de ruptura em relação à política educacional que havia se iniciado na gestão anterior. Cabe observarmos que os conceitos ligados ao processo de democratização das relações escolares cedem espaço para outras atribuições de sentidos traduzidas nas sentenças: “*a gente se sentia ameaçado*”; “*pela imposição do governo*”; “*a gente não tinha mais intermediário que era a SEED*”. Vemos, a partir de tais considerações, a primazia de uma caracterização da postura autoritária assumida pela gestão governamental naquele momento. Como a APP-Sindicato reagiu a isso?

O que o relato do Professor Mário Sérgio demonstra é que esse contexto foi atravessado por diferentes perspectivas em disputa de poder no interior da entidade, no sentido de questionarmos que concepção sindical específica cabia à APP-Sindicato – se ela deveria se ocupar somente da luta corporativa ou, também, dos debates da política educacional.

A APP, a nossa associação naquela época vivia aquele pessoal que tomou posse antes de 68. [...] não era nem concurso, eram nomeações políticas [...]. Então, houve um choque de gerações e o Sindicato tinha essa postura. A APP que tinha essa postura de que aqui não é lugar disso, né? De fazer política. Aqui a gente só vai falar dos nossos salários e dos nossos direitos. Agora, política educacional, política geral, nem pensar [...]. Eu acho que esse choque era muito grande no final dos anos 1970 e no início dos anos 1980. (Mário Sérgio, em entrevista, 2021).

O direito de cátedra também era muito forte na categoria. Então, a partir do final dos anos 1980 é que você começa a cristalizar com a Pedagogia Histórico-Crítica e aí todo nosso debate do final dos anos 1980. O Saviani fez a concepção. Ele lançou, e a gente estudou, foi amadurecendo e acabamos, então, até transformando um pouco a concepção dele na prática. Na teoria não, continuou a teoria, mas a categoria aceitou muito bem a concepção histórico crítica. Pelo menos te garanto assim, nas escolas onde trabalhei, no mínimo 80% dos professores começaram a entender, porque eles participaram da construção. (Mário Sérgio, em entrevista, 2021).

De vez em quando, você lia o texto oficial da SEED e falava “ué, foi eu que falei isso, foi eu que escrevi isso”. Era muito importante, porque a pessoa se sentia representada. Então acho que esse período foi de grande valia, mas para ele fechar mesmo, foi quando

a gente fechou todo currículo em cima da concepção histórico-crítica e a gente se sentiu um pouco aliviado e perdemos o bonde da história de continuar o debate nas escolas. (Mário Sérgio, em entrevista, 2021).

A questão geracional foi evidenciada como um dos quesitos que influenciava nas disputas de pensamento no interior do Sindicato, com o uso da expressão “choque de gerações”, para designar a relação conflituosa entre posturas mais conservadoras ligadas ao associativismo docente e outras mais ligadas às mudanças pertinentes à designação de um sindicalismo mais combativo. Não havia, assim, uma posição pronta e acabada no interior da entidade, nem junto a seus representados, mas se tratava de uma questão em disputa.

Notamos que, no debate mais recente, a questão da identidade sindical é tratada de forma homogênea, de modo que, na apresentação do livro que comemora os 70 anos da entidade, o ex-presidente da APP-Sindicato (2014-2021), Hermes Silva Leão, registra o seguinte: “[...] das lutas gerais, a APP-Sindicato sempre se identificou como uma entidade classista. Somos filhos e filhas da classe trabalhadora e fazemos a luta geral que esta classe faz” (LEÃO, 2017, p. 7).

Na Introdução da referida obra, encontramos, também, algumas passagens que procuram transmitir uma visão quase mística para essa questão, ao romantizar a ideia de que “[...] a luta dos profissionais da educação, mais que pura questão corporativa e salarial, é o fazer da alma a imprimir novas formas ao corpo sempre prenhe de necessidades e paixões” (KUNZLE; FERRAZ, 2017, p. 12).

É possível inferirmos que essa análise mais homogênea sobre a categoria, tomando como referência as posições definidas por algumas lideranças dentro da entidade, acabe por dificultar estratégias de diálogo com a categoria docente e, em consequência, com a mobilização de suas pautas reivindicatórias. É notável que, nem mesmo no contexto da década de 1980, marcado pelo apelo da politização da prática pedagógica dos professores, as concepções político-ideológicas desses sujeitos podiam ser tratadas sob uma única perspectiva de identificação direta como parte da classe trabalhadora.

Outro elemento de destaque no discurso do Professor Mário Sérgio é a importância conferida à questão dos professores sentirem-se representados no processo de construção da concepção pedagógica que embasou a documentação oficial da SEED-PR, tanto que o professor faz uso da sentença “*quando a gente fechou todo currículo em cima da concepção histórico-crítica*”, simbolizando uma noção de pertencimento ativo com o processo de construção do Currículo Básico.

Desse modo, percebemos que, apesar das contradições evidenciadas no processo de construção da reforma curricular no Estado, principalmente no quesito de experiência formativa dos professores e das suas condições de trabalho da Rede, para parte dos professores que se identificam no campo político-progressista, o processo de construção do referencial curricular da Rede Estadual, iniciado nos anos de 1980, foi apropriado como resultado das lutas do movimento docente. Esse movimento demonstra, também, a leitura positiva que se faz em relação aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica como norteadora das relações de ensino e de aprendizagem na educação escolar pública, uma vez que se enfatiza a participação dos professores no percurso de sua elaboração.

Sobre o “*direito de cátedra da categoria*”, mencionado pelo Professor Mário Sérgio, é possível destacarmos dois aspectos. Um deles é que, para a efetivação de uma nova proposta curricular, os interlocutores da SEED-PR precisavam, em algum grau, lidar com a resistência da categoria em aceitar interferências no seu saber fazer, no espaço privado da sala de aula. Nesse sentido, o professor traz uma percepção positiva sobre esse processo, argumentando sobre a influência da percepção de pertencimento entre os professores com a nova proposta do Currículo Básico. Assim, da forma como os professores se sentiram corresponsáveis nesse processo de construção do novo referencial curricular, o que teria impactado uma postura mais receptiva do professorado em relação à proposta curricular.

Se for possível pensarmos que a questão geracional dos professores influenciou na postura que eles assumiam perante o Sindicato, é certo pensarmos que também tenha influenciado na postura assumida pelos docentes frente às modificações da política pública educacional, pois concretizava o desafio de se estabelecer uma perspectiva educacional de tendência crítica junto aos profissionais que, em sua maioria, tiveram uma formação e experiência profissional alicerçada no modelo tecnicista. A descontinuidade do debate educacional iniciado no contexto dos primeiros anos da década de 1980, mesmo com a boa receptividade da proposta entre os professores, seria resultado próprio da ausência de condições concretas de uma política de formação docente pensada em longo prazo, uma vez que a boa vontade docente é insuficiente para atender às demandas objetivas necessárias para o aperfeiçoamento do domínio de uma teoria crítica. Essa é uma questão que Saviani (2003) esclarece:

Uma Pedagogia Crítica coloca exigências ao professor, de um domínio da teoria e de uma compreensão das relações com a sociedade de modo a verificar quais ações ele tem que desenvolver para ultrapassar estas próprias condições [...]. Não podemos pressupor, dentro de teorias críticas, que o professor trabalhe sem ter atingido o patamar crítico [...]. Ainda que por

hipótese pouco plausível, se o professor tivesse tido uma escola de condições satisfatórias, tanto materiais como humanas, tanto objetivas como subjetivas, se ele vai para uma escola sem poder se fixar nela, ele precisa circular em várias escolas, dar 40, 60 ou 70 horas-aulas semanais, ele não terá como por em prática o que a teoria está exigindo. (SAVIANI, 2003, p. 16).

No conjunto dos relatos, é possível identificarmos indícios que demonstram que, ao menos no contexto inicial da reabertura política, ocorreu uma dinâmica de maior interação entre a APP-Sindicato com a SEED-PR. Apesar disso, não percebemos uma organização sindical capaz de conciliar a pauta corporativa às discussões dos processos de ensino e de aprendizagem que emergiram naquele contexto. Mais tarde, as próprias demandas da pauta corporativa implicam criar situações irreconciliáveis entre o governo, a SEED-PR e o Sindicato, conforme podemos evidenciar nos relatos a seguir.

Em 1990, houve uma greve. Essa equipe mais progressista estava na SEED. A secretária era a Gilda Poli, que tinha uma visão mais progressista também, embora na relação com o Sindicato ela acabou se atrapalhando porque havia uma reivindicação salarial, e o cofre do governo não estava em sintonia. E o governo Álvaro Dias acabou impondo uma política de arrocho salarial de retirada de direitos. Então se estabeleceu um conflito que não deu para manter o diálogo educacional que vinha acontecendo. (Romeu, em entrevista, 2021).

Em 1990, a gente não era da direção do Sindicato, mas apoiava a direção que estava lá, que era da Professora Isolde. Houve uma greve e, nessa greve, nós ocupamos o núcleo de educação aqui em Curitiba e determinamos que se ocupassem os demais núcleos [...]. Eu disse para ela que pela força o secretário de segurança pode tudo, até chamar a polícia e nos tirar daqui na marra, mas isso vai ser uma reedição do 30 de agosto de 1988, e eu acho que não é isso que vocês querem. Aí passou, conversamos, e os dois saíram e a greve continuou. O fato de haver um diálogo significa que havia uma relação boa, uma relação civilizada. O fato de haver a greve significa que essa relação civilizada estava indo para o brejo. E esse exemplo mostra como foi difícil manter a política salarial do governo com a política educacional. (Romeu, em entrevista, 2021).

O dia 30 de agosto aconteceu na greve de 1988. Constituiu-se na triste realidade e a vergonhosa posição do governo ao impedir nossa manifestação diante do Palácio, quando cobrávamos respostas às promessas feitas durante sua campanha [...]. Não podemos deixar de acrescentar o que se apregoava na época: que estava se instaurando no Paraná a redemocratização. E lembrar que, em 1968, em plena ditadura militar e na vigência do AI-5, os professores fizeram greve por melhores condições de trabalho, sem sofrer tal massacre. Diálogo? Mais difícil. (Isolde, em entrevista, 2021).

Essas contradições não estão em desacordo com contradições próprias que fazem parte do processo histórico de redemocratização que, em síntese, conforme descreve Motta (2021, p. 297), negociou “[...] disputas entre os grupos de elite para evitar que choques entre eles abrissem caminho à participação popular e a mudanças sociais agudas”. O processo de redemocratização trouxe para as discussões das relações escolares a necessidade de repensar a divisão de tarefas que permeava a prática profissional do magistério, que diz respeito à divisão entre pensamento e ação no saber fazer docente. Contudo, esse processo de mudanças

da consciência e da organização docente não acompanhou o mesmo ritmo de operacionalização da política educacional instituída nos documentos oficiais, sobretudo porque não se adotou um planejamento duradouro, que sobrevivesse às transições de governo.

Se o Sindicato teve dificuldades em estabelecer vínculos de mediação com a SEED em uma conjunta ascensão da política educacional de viés progressista no final dos anos de 1980, não podemos negar que as próprias reivindicações por melhores salários e condições de trabalho consistem em uma das demandas essenciais de avanço de tal política e da conscientização dos professores sobre os fatores externos, para além do cotidiano escolar imediato, que impactam diretamente seu trabalho. O vínculo da APP-Sindicato com o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública demonstra, também, que o Sindicato procurou articular seus próprios mecanismos para avançar na concepção de um Sindicato com capacidade de atuar frente às pautas educacionais.

Tais considerações demonstram que as políticas educacionais e as derivadas relações que elas estabelecem com o trabalho dos professores só podem ser bem avaliadas em uma perspectiva mais duradoura, porque as mudanças observadas no campo educacional não se compreendem no curto espaço de tempo de uma gestão governamental.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As investigações conduzidas no decorrer deste trabalho conduzem-nos a realizar algumas considerações a respeito do processo de reforma educacional/curricular ocorrido no Estado do Paraná na década de 1980, ao mesmo tempo em que indica elementos para refletirmos criticamente sobre os encaminhamentos designados para as políticas educacionais e curriculares na atualidade.

Em primeiro lugar, neste trabalho, procuramos demonstrar que o discurso político educacional de viés progressista, adotado no Paraná a partir da chegada do PMDB ao governo estadual em 1983, foi produzido em condições históricas específicas, que dizem respeito ao processo de reabertura política do nosso país, alicerçado no avanço das forças sociais que impulsionaram o fortalecimento das liberdades democráticas. Foi essa conjuntura que designou para os governos considerados de oposição, como no caso do PMDB, a necessidade de articularem uma forma de administração educacional que se vinculasse às expectativas colocadas pelas bases, como forma de legitimar uma postura democrática, em oposição ao quadro político e ideológico colocado pela ditadura. Nesse contexto, ocorreram avanços importantes para as relações escolares, tais quais: a realização de eleições diretas para diretores escolares; a ampliação da rede de ensino; a descentralização da SEED; a implantação da Educação Especial na rede pública estadual e modificações nos regimentos escolares; as alterações na concepção pedagógica sobre o currículo escolar na perspectiva das chamadas pedagogias contra-hegemônicas; dentre outros aspectos.

Verificamos que segmentos progressistas oriundos dessas forças sociais foram incorporados ao quadro estrutural da SEED-PR a partir da composição das equipes de trabalho formadas para a formulação do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, no Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Contudo, assim como o processo de redemocratização que estava em curso, a efetivação da reforma educacional/curricular também encontrou limites práticos, uma vez que diferentes demandas relacionadas às reivindicações históricas da categoria docente não foram incorporadas como requisito de valorização da qualidade educacional. Por isso, salientamos, nesta tese, a existência de limitações concretas à efetivação da proposta de reforma educacional/curricular tal qual se apresentava e que transcenderam o engajamento político educacional do quadro de intelectuais que se vincularam à SEED-PR e dos próprios professores da Rede.

Essas limitações foram demonstradas em aspectos como a precarização das condições de salário, o trabalho e a formação dos professores da Rede Estadual, as discontinuidades na

política educacional, promovidas pelos governos estaduais, que não sustentaram a proposta educacional gestada no início dos anos de 1980. Apesar da continuidade partidária do PMDB na gestão do governo estadual de forma contínua até 1995, os diferentes governos que assumiram o Estado procuraram moldar a política educacional a seu próprio modo.

Defendemos, então, a tese de que, ao assumir a gestão do governo estadual a partir do resultado das eleições de 1982, o PMDB procurou se apropriar o discurso social progressista no campo educacional e associá-lo à imagem governamental. Conforme indicamos, o discurso governamental englobava aspectos relacionados à melhoria da qualidade de ensino; estímulo à participação da comunidade escolar no processo educativo; prioridade ao ensino público; descentralização da atuação da SEED com aumento do número de núcleos regionais; treinamento do magistério e ampliação de prédios escolares; discussão sobre a politização da ação pedagógica docente, entre outros.

Na análise do conjunto de entrevistas realizadas para esta pesquisa, constatamos a validação dessa adjetivação progressista em relação à imagem política do ex-governador José Richa no Estado, tanto por parte das professoras que fizeram parte do quadro de profissionais que atuaram na SEED-PR como por parte dos representantes da APP-Sindicato.

No âmbito da administração do governo estadual na gestão de Álvaro Dias, teve início a elaboração da reforma curricular no plano estadual, com a transposição dos educadores envolvidos no debate educacional iniciado no município de Curitiba para a SEED-PR, o que resultou na formulação de uma proposta curricular marcada pela unidade de princípios em torno da Pedagogia Histórico-Crítica, com a qual esses profissionais levados para SEED-PR tinham forte vínculo em suas trajetórias formativas pessoais. Contudo, sua gestão também ficou marcada pelo retorno de práticas autoritárias com a categoria docente, descompromisso com a pauta salarial dos professores e represálias aos professores grevistas, evidenciando claros limites para o “compromisso político docente” que havia sido colocado como meta nas diretrizes educacionais elaboradas na gestão anterior.

O dia 30 de agosto de 1988, marcado pela greve do magistério paranaense, figura como uma das datas mais lembradas na memória sindical e marca a imagem governamental pelo ato de violência com a categoria docente. Identificamos que, para os representantes do movimento sindical docente, tal cenário contribuiu decisivamente para a elaboração de um sentimento de rejeição da categoria em relação à imagem política de Álvaro Dias e o desinteresse pela proposta educacional que se apresentava como diretiva governamental, justamente em um contexto crucial quando o Currículo Básico começava a ser amplamente introduzido nas escolas.

A chegada de Roberto Requião ao governo em 1991, aliada ao conjunto de características que assume o Estado brasileiro a partir da década de 1990, e acompanhando a tendência internacional das reformas educacionais, alinhadas com as novas premissas econômicas de cunho neoliberal que emergem nesse período, demarca o contexto em que se iniciou a descaracterização dos princípios orientadores da política curricular que vinha se construindo no Estado. Conforme demonstramos, nesse período, ocorrerem mudanças na composição do quadro de educadores ligados à SEED-PR, retrocesso democrático na forma de eleição dos dirigentes escolares e descaracterização dos princípios norteadores da Pedagogia Histórico-Crítica com a elaboração de novos documentos para a pasta educacional.

Com relação à participação da APP-Sindicato no processo de reforma educacional/curricular, compreendemos que, no contexto em que a reforma se apresentava, a entidade não conseguiu se mobilizar no sentido de articular as demandas corporativas da classe docente com a defesa do ideário político educacional que era apresentado pelos educadores progressistas naquele contexto.

Observamos que os embates travados entre o movimento sindical e os governos estaduais a partir de 1987, referentes às demandas salariais da categoria, provocaram um contexto de rejeição às diretrizes educacionais que se apresentavam via governo estadual, ainda que tais diretrizes expressassem, como no caso do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, uma compreensão de base progressista em relação à função do ensino escolar público e do trabalho docente. A relação da ação sindical com o governo estadual estabeleceu-se articulada à conjuntura econômica do Estado, vinculada aos interesses de estruturação da carreira docente. No entanto, também percebemos que, no discurso de ex-dirigentes da APP-Sindicato, que se identificam com uma postura política de viés progressista, o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, por ser identificado em sintonia com tal perspectiva, é reconhecido como um documento resultante de um debate coletivo que se estruturou no contexto da década de 1980, pois os sujeitos desta pesquisa reconhecem sua participação no processo.

A adoção de uma reforma curricular sem o correlato atendimento das demandas da categoria interferiu, também, em um dos aspectos fundamentais sobre o contexto em que esse processo ocorre, qual seja: Em que condições os professores da Rede puderam participar da construção dessa proposta? O fato de que os professores puderam participar das discussões promovidas pela SEED-PR a partir da realização dos cursos de capacitação confere legitimidade para afirmar uma participação formal dos professores, não substantiva, porque, conforme salientamos, os professores participaram do processo de acordo com o grau de

consciência que lhes era possível, perpassado por uma conjuntura deficitária em assegurar condições de trabalho e de formação que possibilitassem o aprofundamento teórico necessário para a compreensão dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Não houve a construção de uma política propositiva nesse sentido, convertendo a “participação docente” em simples instrumento de consulta e de recepção de instruções dos núcleos educacionais, sem adequar as possibilidades dos professores exercerem autonomia intelectual frente ao processo. Evidentemente, tal situação não implica o fato de que os professores tenham ficado inertes em relação a esse processo, mas, sim, trata-se de analisar os acontecimentos do ponto de vista da verticalidade do poder estatal, como agente mediador das políticas públicas de formação docente. Indicamos que pesquisas nesse sentido, que promovam a investigação da visão elaborada pelos professores sobre seus processos formativos, podem contribuir para o aprofundamento das respostas que os docentes realizam frente às medidas estabelecidas via Estado e como se expressam no dia a dia escolar.

A precarização da formação docente sob um ponto de vista crítico não se trata de uma questão pontual; na verdade, expressa contradições próprias ao Estado, que, ao mesmo tempo em que define as metas de qualidade educacional, produz a precariedade formativa dos professores. A título de comparação, como já apontamos anteriormente, no Estado do Paraná, segundo dados divulgados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação¹⁸, no ano de 2020, 8,3% dos docentes da rede pública estadual de ensino possuem formação em nível de Mestrado e 0,8% em nível de Doutorado. Assim sendo, não é possível uma mudança substancial da prática educacional sem uma correlata mudança na estrutura social na qual o trabalho docente está inserido. Da mesma maneira, uma reforma educacional/curricular de caráter progressista não pode se efetivar plenamente dentro dos limites de atuação do Estado subordinado aos interesses de manutenção da ordem econômica capitalista.

Ainda assim, em nossa compreensão, a política educacional/curricular gestada no Estado do Paraná no contexto dos anos de 1980, apesar de suas limitações, possibilitou situações importantes, visto que nos permitiu olhar para os efeitos que a proposta conseguiu produzir para além da perspectiva imediata aos acontecimentos. Além dos aspectos já mencionados, podemos considerar, por exemplo, que a elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, à época, permitiu que os professores da Rede entrassem

¹⁸ Disponíveis em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-continuada-e-pos-graduacao-de-professores>. Acesso em: 20 jul. 2022.

em contato com uma proposta educativa de tendência crítica que, até então, se encontrava restrita aos espaços de discussão acadêmica.

Em potencial, a Pedagogia Histórico-Crítica permite aos professores a apropriação de instrumentos teóricos privilegiados para afirmação da função política da educação escolar e das finalidades do trabalho docente, elaborando ideias que não podem ser totalmente suplantadas pelas rupturas das gestões governamentais, já que a formação do pensamento e a elaboração de sua práxis não acompanham o mesmo ritmo das mudanças políticas, sobrevivendo por mais tempo. A própria APP-Sindicato, conforme demonstramos com a edição dos Cadernos Pedagógicos a partir de meados da década de 1990 e a participação no Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, procurou apoiar seu discurso pedagógico em torno da Pedagogia Histórico-Crítica e, com essa base, construiu seus programas formativos posteriores. Nesse sentido, é importante observarmos os “frutos” gerados em longo prazo.

Em momentos específicos, como ocorreu na década de 1980, os espaços abertos no âmbito da construção de uma política pública educacional orientada por um campo teórico crítico são profundamente importantes para demonstrar a escola pública como campo de disputa de projetos sociais e das potencialidades de construção de uma educação voltada ao atendimento das demandas da emancipação humana e social. No entanto, é necessário que esses espaços sejam continuamente construídos e reelaborados pelas forças sociais que os impulsionaram, para que não se encerrem em estratégias discursivas de determinadas gestões governamentais, que continuamente fazem uso da educação para validação de ideários políticos particulares e transitórios.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Claudia Barcelos de Moura; LANDINI, Sonia Regina. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 33-44, jan./abr. 2003.
- ALMEIDA, Danusa Mendes; FERREIRA JR., Amarílio. As pesquisas sobre o associativismo docente no Brasil: o que dizem as produções acadêmicas nacionais? *In*: BAUER, Carlos. (org.). **Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil**. Volume 2. Jundiaí: Paco Editorial: 2015. p. 77-89.
- ANTUNES, Ricardo. **A rebeldia do trabalho** (O confronto operário no ABC Paulista: as greves de 1978/80). Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- APP-SINDICATO. **Histórico da APP-Sindicato**. 2022. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/historico/>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- APP-SINDICATO. **Caderno Pedagógico: A educação no século XXI**. Curitiba: APP-Sindicato, 2003.
- APP-SINDICATO. **Propostas Políticas Pedagógicas da APP-Sindicato**. Curitiba: APP-Sindicato, 1995.
- APP-SINDICATO. Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. **A estrutura da APP-Sindicato**. Curitiba: APP-Sindicato, 1994. (impresso).
- ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. **A utopia fragmentada: as novas esquerdas no Brasil e no mundo na década de 1970**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2000.
- ARAÚJO, Renan Bandeirante de. **O Sindicalismo propositivo do ABC: o caso da Mercedes Benz**. 2002. 159 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia do Trabalho) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2002.
- AYRES, Carla Simara Luciana da Silva. **Desafios e peculiaridades do PT do Paraná: uma análise da cultura política dos dirigentes petistas**. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- BACZINSK, Alexandra V. de Moura; NUNES, César Aparecido. A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Pública do Estado do Paraná (1983-1994): Legitimação, resistências e contradições. **Revista de Educação**, Londrina, v. XI, n. 11, p. 169-203, 2008. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/educ/article/download/1959/1861>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- BRASIL. **Decreto Nº 19.770, de 19 de março de 1931**. Regula a sindicalização das classes patronais e operárias e dá outras providência. Brasília: câmara dos Deputados, [1931]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19770-19-marco-1931-526722-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- BRASIL. **Decreto-Lei Nº 5.452, 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1943]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 18 de setembro de 1946). Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 50.370, de 21 de março de 1961**. Dispõe sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Brasília: Câmara dos Deputados, [1961a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 ago. 2022.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961b.

BRASIL. **Ato Institucional (AI) Nº 5, de 1 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1968]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 898, de 29 de setembro de 1969**. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, estabelece seu processo e julgamento e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1969]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0898.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%20898%2C%20DE%20%20DE%20SETEMBRO%20DE%201969.&text=Define%20os%20crimes%20contra%20a,julgamento%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Discurso feito aos dirigentes da Arena, no Palácio da Alvorada em 29 de agosto de 1974. **Biblioteca da Presidência da República**, Brasília, 1974. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/ernesto-geisel/discursos/1974/17.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República**: 1986-1989. Brasília: Presidência da República, jun. 1986. Disponível em: <https://bibliotecadigital.pre.economia.gov.br/handle/777/25>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRUNELO, L. A Operação Marumbi no Estado do Paraná. *In*: PRIORI, Angelo *et al.* (org.). **História do Paraná: séculos XIX e XX**. Maringá: Eduem, 2012. p. 215-234. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Hist%C3%B3ria_do_Paran%C3%A1/y79SBAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso em: 20 ago. 2022.

CALIXTO, Jeferson Eduardo. **Pedagogia Histórico-Crítica e o ecletismo teórico do projeto político pedagógico de uma instituição escolar do noroeste paranaense**. 2018. 95 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2018.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick. **Ação sindical na construção da agenda política: um estudo sobre as reivindicações e negociações da APP-Sindicato com os governos entre os anos de 2003 e 2015**. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CARVALHO; Marlei Fernandes de; BRIXNER, Nádia Aparecida. As ações sindicais das trabalhadoras e dos trabalhadores da educação na conquista de direitos. *In*: KUNZLE, Maria Rosa Chaves; FERRAZ, Marcos. (org.). **70 anos de luta e resistência em defesa da Educação Pública**. Bauru: Canal 6, 2017. p. 45-64.

CENTRO DE MEMÓRIA SINDICAL. **História do Movimento Sindical no Brasil – Quarto Caderno**. 2. ed. São Paulo: Centro de Memória Sindical, jun. 1991. Disponível em: <https://memoriasindical.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Movimento-Sindical-no-Brasil-Caderno-4.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDIOLLI, Marcos Antonio. “Paraná: construindo a escola cidadã”: um debate necessário. **Cadernos do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública Gratuita e Universal**, Toledo, n. 1, p. 29-35, maio 1994.

COSTA, Gilmaisa Macedo da. **Indivíduo e sociedade: sobre a teoria da personalidade em Georg Lukács**. Maceió: Edufal, 2007.

CRUZ, Antônio. **A janela estilhaçada: a crise do discurso do novo sindicalismo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. “Educação” pela repressão. *In*: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. (org.). **O Golpe na Educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. p. 36-41.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 2001.

DAL ROSSO, Sadi; LÚCIO, Magda de Lima. O sindicalismo tardio da educação básica no Brasil. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano 14, n. 33, p. 115-125, jun. 2004.

DAL ROSSO, Sadi; CRUZ, Hélvia Leite; RÊSES, Erlando da Silva. Condições de emergência do sindicalismo docente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 111-131, maio/ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200009>

DIAS, Reginaldo. A implementação do novo currículo de história na rede de ensino do Paraná: reflexões de um colaborador. **Revista História e Ensino**, Londrina, v. 1, p. 49-59, 1995.

DONATO, Debora Pinheiro. **Percepções sobre o sindicato e sindicalização de professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000300004>

FERNANDES, Florestan. **Nova república?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FERNANDES, Florestan. **O PT em movimento**: contribuição ao I Congresso do Partido dos Trabalhadores. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200002>

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 314-332, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/fpGyHz8dRnk56XjcFGs736F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2022.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000400005>

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1995.

GABARDO, Carmem Lucia. A implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na Prefeitura de Curitiba e no Estado do Paraná. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, n. 1, p. 21-24, abr. 2003.

GINDIN, Julián José. **Por nós mesmos**: as práticas sindicais dos professores públicos na Argentina, no Brasil e no México. 2011. 280 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GINDIN, Julián José. **Sindicalismo docente e Estado**: as práticas sindicais do magistério no México, Brasil e Argentina. 2006. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

GINDIN, Julián. Sindicalismo dos trabalhadores em Educação: tendências políticas e organizacionais (1978-2011). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 75-92, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a06.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

GOÉS, Moacyr de. JK-Jânio-Jango: caminhos e descaminhos da educação nacional. *In*: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. (org.). **O Golpe na Educação**. 11 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. p. 11-14.

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**. 2007. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. Sindicalismo docente e política educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 111-129, abr./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200008>

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. vol. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

JORNAL 30 DE AGOSTO. Informativo APP-Sindicato. Órgão Oficial de Divulgação da APP-Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais do Paraná. Reconquistando a Dignidade. **Jornal 30 de Agosto**, Curitiba, out. 1991. (Impresso).

KESTRING, Bernardo. **A educação política do professor e a formação para cidadania**. 2003. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2003.

KUNZLE, Maria Rosa Chaves; FERRAZ, Marcos. (org.). **70 anos de luta e resistência em defesa da Educação Pública**. Bauru: Canal 6, 2017.

LAMOUNIER, Bolívar. E no entanto se move: Formação e evolução do Estado democrático no Brasil, 1930-1944. *In*: LAMOUNIER, Bolívar; CARNEIRO, Dionísio Dias; ABREU, Marcelo de Paiva. (org.). **50 Anos de Brasil: 50 Anos de Fundação Getúlio Vargas**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994. p. 3-7.

LEÃO, Hermes Silva. Apresentação. *In*: KUNZLE, Maria Rosa Chaves; FERRAZ, Marcos. (org.). **70 anos de luta e resistência em defesa da Educação Pública**. Bauru: Canal 6, 2017. p. 7-8.

LOPES, Carmem Lúcia Evangelho. **O que todo cidadão precisa saber sobre sindicatos no Brasil**. São Paulo: Global, 1986.

MAGALHÃES, Guilherme Aurélio Crestani. Território e organização sindical: um estudo sobre a ação dos núcleos sindicais da APP-Sindicato/PR. *In*: KUNZLE, Maria Rosa Chaves; FERRAZ, Marcos. (org.). **70 anos de luta e resistência em defesa da Educação Pública**. Bauru: Canal 6, 2017. p. 141-153.

MAINARDES, Jefferson. **Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade (avaliação do CBA no município de Ponta Grossa-PR)**. 1995. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MAINARDES, Jefferson. Revisão crítica da política educacional paranaense. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 16., 1993, Caxambu. **Anais eletrônicos [...]**. Caxambu: ANPEd, 1993. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/282184077_Revisao_critica_da_politica_educacional_paranaense. Acesso em: 24 ago. 2022.

MARCHI, Ivo. **A APP-Sindicato e sua atuação de 1994 – 2008**. 35 f. Caderno Temático (Trabalho do Programa de Desenvolvimento Educacional e Formação continuada) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Assis Chateaubriand, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2550-6.pdf>. Acesso em: 4 set. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Rosilda Baron. Escola Cidadã no Paraná: análise de seus avanços e retrocessos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, n. 1, p. 129-148, out. 1998.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e Sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º Grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1982.

MIRANDA, Romeu Gomes de. APP-Sindicato – Da filantropia à luta de classes. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**. Filosofia, arte e militância docente, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 110-115, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/nesev5i1.56515>

MIRANDA, Romeu Gomes de. **Palestra proferida durante o I Seminário de dirigentes eleitos da associação dos professores do Paraná**: 22 a 4 de agosto de 1986. (Arquivo impresso da APP-Sindicato).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 2014.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Passados presentes**: o golpe de 1964 e a ditadura militar. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NADAL, Beatriz Gomes. Política educacional paranaense para formação de professores: um olhar à luz dos textos políticos. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2007, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]**. Porto Alegre: Anpae, 2007. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12730122/politica-educacional-paranaense-para-anpae>. Acesso em: 24 ago. 2022.

NAPOLITANO, Marcos. **1964**: história do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.

NIENKÖTTER, Giselle Christina Corrêa. **A democracia nas escolas públicas estaduais do Paraná**: gestão democrática ou democratização da escola? 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

NOGUEIRA, Adriano. (org.). **Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical**. Petrópolis: Vozes, APP-Sindicato, 1994.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 14, p. 91-97, 1983.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 223-238, jan./abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000100010>

NOSELLA, Paolo. **Qual compromisso político?** Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura. 2. ed. rev. e ampl. Bragança Paulista: Editora da Edusf, 2002.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, Paulo Maia de. Esta é a verdade. **Folha do Professor**, Londrina, n. 178, 1988. (Impresso).

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do Discurso** – princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORSO, Paulino José; TONIDANDEL, S. Sandra. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 144-158, 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9706>

PACHECO, José Augusto. Para a noção de transformação curricular. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 64-77, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143510>

PARANÁ. **Lei Nº 7, de 22 de dezembro de 1976**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino de 1º. e 2º. graus, de que trata a Lei Federal nº. 5.962, de 11 de agosto de 1971, e dá outras providências. Curitiba: Assembleia Legislativa, [1976]. Disponível em: [PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitação**. Curitiba: SEED, 1984a.](https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=7682&codItemAto=67826#:~:text=Lei%20Complementar%207%20%2D%2022%20de%20Dezembro%20de%201976&text=S%C3%BAmula%3A%20Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto,do%20Ensino%20de%201%C2%B0.&text=graus%2C%20de%20que%20trata%20a,1971%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 25 nov. 2020.</p>
</div>
<div data-bbox=)

PARANÁ. Estado do Paraná. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Senhor José Richa**. Curitiba: Governo do Estado, 1984b. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/mensagem_1984_jose_richa.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. **Lei Complementar Nº 103, de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Curitiba: Assembleia Legislativa, [2004]. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1&dt=25.7.2022.13.45.43.328>. Acesso em: 24 ago. 2022.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica**. História. Curitiba: SEED-PR, 2008. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Xamã, 2003.

PAULA, Ricardo Pires de. **Uma história da Apeoesp (1945-1989): entre o sacerdócio e a contestação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

PEREIRA, Célia Maria Rodrigues da Costa. **O Planejamento Educacional Participativo e o Movimento Docente**. 1991. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1991.

PEREIRA FILHO, Sebastião Carlos; BAUER, Carlos. Sindicalismo na Educação Pública e a Transição Democrática Brasileira. Estudo da História da Confederação de Professores do Brasil. In: BAUER, Carlos *et al.* (org.). **Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil**. Volume 4. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. p. 387-400.

PRONI, Marcelo Weishaupt; REMY, Maria Alice Pestana de Aguiar. (ed.). **Carta Social e do Trabalho**, Campinas, n. 37, jan./jun. 2018a.

PRONI, Marcelo Weishaupt; REMY, Maria Alice Pestana de Aguiar. (ed.). Uma nova estratégia de desenvolvimento social. **Carta Social e do Trabalho**, Campinas, n. 37, p. 29-70, jan./jun. 2018b.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão: Organização sindical docente e identidade social do professor**. 2008. 283 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RICCI, Cláudia Sapag. **Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de História em São Paulo**. São Paulo: Annablume, 1999.

RODRIGUES, Elaine. **A (re)invenção da educação no Paraná: apropriações do discurso democrático (1980-1990)**. Maringá: Eduem, 2012.

RODRIGUES, Elaine. **O discurso educacional e a inventiva democrática no Paraná – 1983 a 1987**. In: SCHELBAUER, Anaete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza. (org.). **História da educação pela imprensa**. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 219-244.

RODRIGUES, Iram Jácome. **Sindicalismo e Política: a trajetória da CUT**. São Paulo: Scritta, 1997.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1988.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular para o ensino de História – 1º Grau**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1989. Disponível em: https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/Proposta%20curricular%20para%20o%20ensino%20de%20hist%C3%B3ria%201%C2%BA%20grau_0.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. APP-SINDICATO. **Caderno Pedagógico: A educação no século XXI**. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SCHERER-WARREN, Ilse. O caráter dos novos movimentos sociais. *In*: SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCHKE, P. (org.). **Uma revolução no cotidiano?**: Os novos movimentos sociais na América do Sul. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 35-53

SILVA, Arlete Vieira da; OMURA, Ivani Aparecida Rogati. Compassos e descompassos no ensino de História. *In*: Universidade e Sociedade: A crise do ensino. UEM, ano 8, n. 12, ab. 1992. (Impresso).

SILVA, Robson Santos Camara. **O sindicalismo docente da educação básica no Maranhão**: da associação à emergência do sindicato. 2013. 257 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA JUNIOR, Silvio Borges da. **A política de avaliação de larga escala e suas implicações no currículo do Estado do Paraná nos anos 2011/2012 (Governo Beto Richa)**. 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.

SISMMAC. Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba. **Nossa História**. 2022. Disponível em: <https://www.sismmac.org.br/historia#>. Acesso em: 10 abr. 2022.

TAVARES, Taís Moura; SILVEIRA, Adriana Dragone. Democratização do direito à educação no Paraná e as reivindicações da APP-Sindicato. *In*: KUNZLE, Maria Rosa Chaves; FERRAZ, Marcos. (org.). **70 anos de luta e resistência em defesa da Educação Pública**. Bauru: Canal 6, 2017. p. 101-122.

THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 65-91.

TORRES, Michelangelo Marques. Alcances e limites do sindicalismo: contribuições críticas de Friedrich Engels e Karl Marx. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 3, p. 280-295, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v12i3.39065>

VICENTINI, Paula; LUGLI, Rosário. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Juçara Dutra. APP-Sindicato – Uma voz em defesa da educação. *In*: KUNZLE, Maria Rosa Chaves; FERRAZ, Marcos. (org.). **70 anos de luta e resistência em defesa da Educação Pública**. Bauru: Canal 6, 2017. p. 89-100.

VOLDMAN, Daniele. Definições e usos. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (org.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2006. p. 247-265.