

MARCOS PAULO HONÓRIO DA SILVA



**QUALIDADE NA EDUCAÇÃO:  
UMA REFLEXÃO SOBRE AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS NO  
PERÍODO DE 1964-1994 NO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, sob a orientação da Prof.(a) Dr.(a) Maria Elisabeth Blanck Miguel.

CUTITIBA

2001



Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Centro de Teologia e Ciências Humanas  
Área de Educação  
Mestrado em Educação

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.**

Exame de Dissertação n.º 228

Aos dezenove dias do mês de abril de dois mil e um, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada **“QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS NO PERÍODO DE 1964-1994 NO ESTADO DO PARANÁ”**, apresentada por **Marcos Paulo Honório da Silva**, ano de ingresso 1997, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel	<i>M. E. Blanck Miguel</i>
Prof.ª Dr.ª Naura Syria Carapeto Ferreira	<i>Naura S. Carapeto Ferreira</i>
Prof. Dr. Deoclécio Antonio Scherer	<i>Deoclécio A. Scherer</i>

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel	Conceito <u>A</u>
Prof.ª Dr.ª Naura Syria Carapeto Ferreira	Conceito <u>A</u>
Prof. Dr. Deoclécio Antonio Scherer	Conceito <u>A</u>
	<b>Conceito Final</b> <u>A</u>

Observações da Banca Examinadora:

*Os examinadores sugerem que a dissertação origine artigos e trabalhos a serem publicados*

*Lilian A. Wachowicz*  
**Prof.ª Dr.ª Lílian Anna Wachowicz**  
**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação**  
**Mestrado em Educação**

## **AGRADECIMENTOS SINCEROS**

- A meus Pais: Osmário Honório da Silva e Arlete Bonierski da Silva;
- Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Elisabeth Blanck Miguel, orientadora;
- Prof<sup>a</sup> Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira;
- Prof. Dr. Deoclécio Scherer;
- A todos aqueles que direta e indiretamente ajudaram na realização desse trabalho;
- A Deus e Nossa Senhora;

Hay hombres que luchan un día y son buenos  
Hay otros que luchan un año y son mejores  
Hay quienes luchan muchos años y son muy buenos  
Pero hay los que luchan toda la vida  
Esos son los imprescindibles

Bertold Brecht

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>vii</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
• PROBLEMA.....	5
• OBJETIVOS.....	6
• METODOLOGIA.....	6
• ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	7
<b>A EDUCAÇÃO E O PANORAMA BRASILEIRO DE 1964 A 1994.....</b>	<b>9</b>
<b>A EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ: SUAS EXIGÊNCIAS NO PERÍODO DE 1964 A 1994 .....</b>	<b>41</b>
<b>ASPECTOS DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1964 A 1994: UM POSICIONAMENTO CRÍTICO.....</b>	<b>73</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>111</b>

## RESUMO

O trabalho realiza uma reflexão sobre as propostas educacionais desenvolvidas no período de 1964-1994 no Estado do Paraná, referentes à qualidade na educação. Tais reflexões partem da realidade social, econômica e política do período, tanto em âmbito federal quanto estadual, estabelecendo um paralelo de como esta realidade influenciou a política educacional paranaense. A partir da apresentação das ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação, na tentativa de promover e adequar a educação estadual às exigências históricas que se apresentavam naquele momento, procurou-se identificar o que era considerado qualidade na educação tecendo uma crítica a este padrão de qualidade tendo, como base de pensamento, a educação comprometida com a formação do homem crítico, capaz de escolhas e com entendimento de seu papel na sociedade. O trabalho ainda procurou perceber as relações que se processaram entre os organismos internacionais, USAID e Banco Mundial, e os governos federal e estadual na orientação e elaboração de projetos e políticas públicas na área educacional. Após proceder essa aproximação crítica da opção de qualidade que a educação assumiu e aos fins a ela propostos, apresentou-se algumas proposições que devem orientar as reflexões sobre educação no intuito de formar homens conscientes e críticos, protagonistas de mudanças sociais, como preconizou a Associação das Escolas Católicas em 1996: a “qualidade na educação não se restringe apenas a aspectos formais e técnicos, mas tem a ver principalmente, com a formação para a prática social de onde a educação decorre, que constrói uma nova visão de homem, de educação, de sociedade, transformando os que nela estão inseridos em protagonistas de mudanças sociais, pois também são sujeitos em transformação”. Para subsidiar as reflexões deste trabalho buscou-se o suporte teórico em autores como: Dermeval Saviani, Marília Fonseca, Ester Buffa, Paolo Nosella, Gaudêncio Frigotto, Acacia Kuenzer, Octávio Ianni, Boris Fausto, entre outros.

## RESUMO

O trabalho realiza uma reflexão sobre as propostas educacionais desenvolvidas no período de 1964-1994 no Estado do Paraná, referentes à qualidade na educação. Tais reflexões partem da realidade social, econômica e política do período, tanto em âmbito federal quanto estadual, estabelecendo um paralelo de como esta realidade influenciou a política educacional paranaense. A partir da apresentação das ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação, na tentativa de promover e adequar a educação estadual às exigências históricas que se apresentavam naquele momento, procurou-se identificar o que era considerado qualidade na educação tecendo uma crítica a este padrão de qualidade tendo, como base de pensamento, a educação comprometida com a formação do homem crítico, capaz de escolhas e com entendimento de seu papel na sociedade. O trabalho ainda procurou perceber as relações que se processaram entre os organismos internacionais, USAID e Banco Mundial, e os governos federal e estadual na orientação e elaboração de projetos e políticas públicas na área educacional. Após proceder essa aproximação crítica da opção de qualidade que a educação assumiu e aos fins a ela propostos, apresentou-se algumas proposições que devem orientar as reflexões sobre educação no intuito de formar homens conscientes e críticos, protagonistas de mudanças sociais, como preconizou a Associação das Escolas Católicas em 1996: a “qualidade na educação não se restringe apenas a aspectos formais e técnicos, mas tem a ver principalmente, com a formação para a prática social de onde a educação decorre, que constrói uma nova visão de homem, de educação, de sociedade, transformando os que nela estão inseridos em protagonistas de mudanças sociais, pois também são sujeitos em transformação”. Para subsidiar as reflexões deste trabalho buscou-se o suporte teórico em autores como: Dermeval Saviani, Marília Fonseca, Ester Buffa, Paolo Nosella, Gaudêncio Frigotto, Acacia Kuenzer, Octávio Ianni, Boris Fausto, entre outros.

## ABSTRACT

This study describes a reflection on educational proposals developed in the State of Paraná - Brazil in the period of 1964-1994 referring to the quality of the education that is performed by the government of Paraná. Such reflections come from data of its social, economic and political reality as much as at the federal level drawing a parallel of how this reality had influenced the educational politics of the State. The study explores the actions that were developed by Paraná Education Secretariat in its effort to appropriate the education developed in the state to the historical requirements at that time. The study had the purpose of identifying what could be considered quality in the education when it is compared to the education standard that promotes the critical awareness where the man could be able to make choices and understanding its role in the society. The job still had the purpose of developing the perception how was the relationship between international organizations such as USAID and Banco Mundial and Brazilian Government partners when they developed politics and projects in the education area. After the comparison between the quality that was developed with the quality that was planned, we present some proposals to guide the reflections on education in order to develop critical and conscious men that could be protagonist of the social changing, as Associação das Escolas Católicas said in 1996: "the quality in the education area is not restrict only on technical or formal aspects, but it refers mainly to the formation for the social practice from where the education comes, that builds a new vision of the man, of the education, of the society, transforming everyone that is in there inserted as a protagonist of the social changing, because they are subject of the transformation too". This study was based on many authors such as Dermeval Saviani, Marília Fonseca, Ester Buffa, Paolo Nosella, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Octávio Ianni, Boris Fausto and others that gave the theoretical basis to accomplish this job.

## ABSTRACT

This study describes a reflection on educational proposals developed in the State of Paraná - Brazil in the period of 1964-1994 referring to the quality of the education that is performed by the government of Paraná. Such reflections come from data of its social, economic and political reality as much as at the federal level drawing a parallel of how this reality had influenced the educational politics of the State. The study explores the actions that were developed by Paraná Education Secretariat in its effort to appropriate the education developed in the state to the historical requirements at that time. The study had the purpose of identifying what could be considered quality in the education when it is compared to the education standard that promotes the critical awareness where the man could be able to make choices and understanding its role in the society. The job still had the purpose of developing the perception how was the relationship between international organizations such as USAID and Banco Mundial and Brazilian Government partners when they developed politics and projects in the education area. After the comparison between the quality that was developed with the quality that was planned, we present some proposals to guide the reflections on education in order to develop critical and conscious men that could be protagonist of the social changing, as Associação das Escolas Católicas said in 1996: "the quality in the education area is not restrict only on technical or formal aspects , but it refers mainly to the formation for the social practice from where the education comes, that builds a new vision of the man, of the education, of the society, transforming everyone that is in there inserted as a protagonist of the social changing, because they are subject of the transformation too". This study was based on many authors such as Dermeval Saviani, Marília Fonseca, Ester Buffa, Paolo Nosella, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Octávio Ianni, Boris Fausto and others that gave the theoretical basis to accomplish this job.

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do capitalismo no mundo moderno tem produzido avanços em diversos setores, em especial no tecnológico, mas em contrapartida tem produzido também, uma desigualdade social e estrutural crescente, onde o Estado vê dia a dia seu poder subjugado à lógica da economia de mercado.

Com o final da Segunda Guerra Mundial, essa lógica vem se acirrando, gerando transformações e grandes descobertas. Tais transformações geraram grandes avanços “das forças produtivas e que têm na ciência e na tecnologia o seu mais importante meio de produção de bens e serviços, cujos reflexos se fazem sentir na cultura, nas práticas sociais, nas relações de poder e, de modo específico, na produção e disseminação do conhecimento” (COSTA e SILVA, 1996,p.105-106).

Toda essa importância vem levando a educação a profundas alterações que visam formar os que nela estão inseridos para o mundo do trabalho, o qual está se tornando cada vez mais seletivo e exige um perfil de trabalhador que satisfaça os novos padrões da economia e do desenvolvimento.

A partir de 1946, no Brasil, começaram a ser desenvolvidas, com maior ênfase, políticas públicas em prol da educação. Segundo IANNI (1988), o capitalismo brasileiro, dada a sua dependência estrutural<sup>1</sup>, fez com que a classe dominante e suas frações promovessem contínuas e vitais adaptações à evolução provinda da tecnologia e às conjunturas

---

<sup>1</sup> Sobre o significado de dependência estrutural, ver IANNI, Octávio. **O imperialismo na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

impostas pelos países capitalistas centrais, reorganizando conforme os ditames da ordem capitalista mundial.

Essas adaptações ocorreram principalmente durante os governos militares, que direcionaram o país à internacionalização e conseqüentemente à monopolização. Com o lema, “Brasil: grande potência”, os governos militares se distanciaram da sociedade civil tornando-se, assim, o mentor e agente de mudança social. Diferente “do Estado de bem-estar social dos países de capitalismo avançado, que se apoia na defesa do princípio maior da legitimação popular, o Estado autoritário brasileiro buscou na dinamização das forças produtivas a sua fonte de legitimação” (BARRETO, 1994,p.10).

O Estado brasileiro passou, então, a adotar medidas intervencionistas com a intenção de preservar a situação interna do país e gerar um modelo concentrador de renda e de poder. O Estado lançou uma série de reformas, campanhas e projetos que atingiriam principalmente as áreas da economia e da educação.

A educação, que no período anterior impulsionava a cultura popular, foi sufocada e o governo passou a moldar os novos rumos da educação brasileira segundo acordos firmados com a Agência de Desenvolvimento Internacional, conhecidos como Acordos MEC-USAID, que visavam implantar em definitivo, “medidas para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se implantava no Brasil” (ROMANELLI,1998,p.196).

A educação, sendo algo que perpassa todos os níveis da sociedade, acabou sentindo e adotando padrões que essas transformações lhe impuseram: padrões de qualidade voltados ao desenvolvimento, que necessitava cada vez mais de mão-de-obra especializada para aumentar a produtividade, e que não levavam em consideração as outras necessidades que o homem possui, além da necessidade econômica.

No final da década de 70, com o esgotamento do modelo de desenvolvimento sustentado pela expansão do Estado, acentuou-se a crise social, e as bases que sustentavam a expansão econômica começaram a revelar suas fragilidades e a oposição política começou a ganhar corpo.

Com o fim do regime militar, o movimento pela reabertura política reavivou em toda nação o espírito democrático. A educação também passou a adotar uma nova postura, apesar de ainda ser regida pela lei 5.692/71, de caráter tecnicista, através da constante valorização da escola pública na transmissão do saber sistematizado e sendo conceituada como lugar de contradições do contexto social, pela chamada pedagogia Histórico-Crítica.

A década de 80 se constituiu num palco de euforia das liberdades políticas reconquistadas, num panorama de mudanças conduzidas pela Nova República e de projetos educacionais inovadores que traziam em seu bojo os valores “democráticos”, especialmente nos Estados onde a oposição venceu as eleições de 1982.

A profunda crise social gerada durante a ditadura militar, com uma sociedade rigidamente dividida no plano social, fez com que os governos adotassem políticas voltadas ao resgate da população que estava vivendo abaixo dos níveis mínimos de subsistência.

A educação foi acionada como um dos meios eficazes para conter esse vão social gerado pelo período rápido de desenvolvimento. A educação fundamental seria alvo das políticas educacionais nesse período, sendo vista como medida eficaz para a diminuição das desigualdades sociais.

Nesse período, o Banco Mundial repensou suas políticas para o financiamento de projetos ligados à educação, passando a privilegiar ações ligadas à educação fundamental, considerando-a o meio mais eficaz para a própria sociedade, pois leva-a para o desenvolvimento sustentável e conseqüentemente a diminuição da pobreza. “As taxas de retorno do

investimento em educação básica são geralmente maiores que as da educação superior nos países de baixa e média renda; a educação básica (primária e secundária) deveria ser prioritária dentre as despesas públicas em educação naqueles países que ainda não conseguiram uma matrícula quase universal nestes níveis.” (Banco Mundial, 1995, p. xiii)

O Paraná, fazendo parte dessa realidade e sendo um dos Estados que mais cresceu nas décadas de 60 e 70, econômica e populacionalmente, sentiu-se pressionado, tanto interna quanto externamente, a adotar o modelo de desenvolvimento que estava se configurando na década de 60, no Brasil.

O Estado procurou expandir sua rede escolar na tentativa de atender à demanda, desenvolvendo ações compatíveis para, ao mesmo tempo, fortalecer e desenvolver-se industrialmente, apesar de ainda possuir características sociais agropecuárias latifundiárias. Também procurou adequar suas estruturas para dar sustentação a esse processo, buscando superar as antigas formas de educação baseadas sobretudo no saber humanista, que passava a ser considerado um atraso frente ao desenvolvimento que passou a necessitar de mão-de-obra especializada para o processo industrial.

A educação no Paraná passou a ser caracterizada pela valorização do ensino médio como meio de provimento de técnicos especializados para o setor industrial em expansão.

A reabertura política também causou uma guinada nos rumos da educação paranaense, assim como ocorreu na educação nacional. Desenvolveram-se vários projetos que procuravam valorizar o aluno na sociedade e a participação da comunidade na vida escolar.

A educação assumiu uma conotação política, na medida que ressaltava a importância da educação para a reconstrução da sociedade democrática e a necessidade de ofertar uma escolarização compatível com os interesses e necessidades da maioria da população.

A educação, devido o seu caráter formativo, passou a ser vista como um meio capaz de combater a pobreza e de superar as dificuldades causadas pela recessão econômica.

Constatou-se que a democratização foi a palavra-chave utilizada a partir desse momento pelo governo, principalmente no que se refere à educação fundamental, por seu caráter compensatório, capaz de garantir o aumento da produtividade após o período de recessão econômica e por ser nesse nível de ensino que se desenvolvem as capacidades de 'aprender a aprender'.

Assim, democratizar, para o governo, foi a maneira de garantir o processo de desenvolvimento. Desenvolvimento que passou a ser pautado nas novas formas de produção material e que exigiria pessoas polivalentes, flexíveis, criativas e com capacidade de abstração. Características estas presentes no discurso neoliberal que começou a se fortalecer durante a década de 80 e o início dos anos 90, passando a fazer parte do vocabulário educacional brasileiro.

Deve-se entender que democratizar também significou descentralizar, tanto no Paraná como no Brasil, o que apontou para a necessidade de autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola, como estratégia eficaz para a melhoria da qualidade. Qualidade entendida como capacidade de gerir recursos e estabelecer uma proposta pedagógica de acordo com a realidade da comunidade escolar. Exemplos dessa opção é o PROMUNICÍPIO, a elaboração dos projetos político-pedagógicos e a criação dos Conselhos Escolares, entre outros.

Verificou-se que no Paraná, embora o PMDB tivesse alcançado o poder nesse período e os lugares-chave da organização do Estado tivessem sido ocupados por educadores progressistas, não ocorreram mudanças substanciais na organização política e econômica da sociedade,

Por isso, a política educacional nesse período passou a considerar a escola como um lugar privilegiado para proporcionar a formação básica, a cidadania e a transmissão e assimilação do saber historicamente acumulado, que foi visto como um dos instrumentos de luta, do qual, segundo RODRIGUES (1997), os “dominados” precisavam se apropriar. A escola deixou de ser considerada um espaço neutro e passou ser vista como, um espaço disputado tanto por dominantes como por dominados.

A educação no Paraná assumiu nesse período três configurações: a primeira, de denúncia do papel autoritário e tecnocrático da educação pós-64, com uma perspectiva política e democrática; a Segunda, de valorização da competência técnica como mediadora para o cumprimento da função política da escola; e a terceira, de ênfase às idéias de modernidade e autonomia da escola.

#### ▪ PROBLEMA

O problema que este trabalho se propõe a discutir é se as ações adotadas pelo Estado do Paraná, realmente estiveram preocupadas com uma educação comprometida com a formação do homem crítico, capaz de escolhas e com entendimento de seu papel na sociedade em que vive. Quais idéias ainda, deveriam nortear esta educação, para que ela despertasse o espírito crítico em seus alunos como meio de garantir a formação do cidadão consciente de sua cidadania, sabendo usar os avanços gerados pelo desenvolvimento em prol de sua vida e da sociedade?

A idéia que norteia este trabalho é que, **qualidade na educação não se restringe apenas a aspectos formais e técnicos, mas tem a ver principalmente, com a formação para a prática social de onde a educação decorre, que constrói uma nova visão de homem, de educação, de sociedade, transformando os que nela estão inseridos**

**em protagonistas de mudanças sociais, pois também são sujeitos em transformação. (AEC. 1996)**

- **OBJETIVOS**

Assim, estabeleceu-se como objetivo central deste trabalho a análise das ações desenvolvidas pelo Estado, no âmbito Federal e Estadual no período de 1964 a 1994, referentes à educação, visto que esta era considerada como um meio capaz de garantir o processo de desenvolvimento frente às condições políticas, econômicas e sociais do Brasil da época. Também objetivou-se estudar se a qualidade que foi desenvolvida estava preocupada com a formação do homem consciente e crítico de seu papel na sociedade.

Completando essa análise, ainda, procurou-se perceber a relação dos organismos internacionais e o governo do Estado do Paraná, bem como, quais influências, tanto o governo federal como estadual, receberam na elaboração de seus projetos para a educação.

- **METODOLOGIA**

A metodologia do trabalho desenvolveu-se a partir da busca e da análise de fontes documentais e de autores que possibilitam a compreensão do significado dos conteúdos das fontes, bem como a reconstrução de um pouco da história recente de um aspecto da educação paranaense.

Os passos da metodologia foram os seguintes:

- Consulta bibliográfica para estudar como os autores abordaram a questão;
- Visitas aos locais possíveis de guardarem as fontes: Secretaria de Estado da Educação, Conselho Estadual de Educação, Divisão

Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná, Biblioteca do IPARDES e da Secretaria da Administração do Estado do Paraná;

- Busca de fontes documentais da história da educação no Paraná, de 1964 a 1994;

- Análise e seleção dos documentos: legislação, plano de desenvolvimento do Paraná (CODEPAR), programas de governo, diretrizes do partido vencedor (PMDB), nas eleições de 1982, relatórios de atividades da Secretarias de Estado, regimento escolar, plano estadual de educação, currículo básico, palestras proferidas no Fórum Paranaense em defesa da escola pública, gratuita e universal;

- Produção do texto buscando uma análise crítica, a partir de autores como: Saviani, Fonseca, Buffa e Nosella, Frigotto, Boris Fausto, CNBB, AEC, Ianni, Kuenzer, Gonçalves, e outros.

#### • ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Desse modo, o primeiro capítulo, apresenta o contexto histórico brasileiro de 1964 a 1994, estabelecendo uma relação entre a situação social e o quadro político em desenvolvimento, para que se possa compreender como esse quadro influenciou a política estadual; no nosso caso, o Paraná.

No segundo capítulo, apresenta-se a realidade econômico-social-política do Estado do Paraná, procurando visualizar as ações desenvolvidas na tentativa de promover e adequar a educação estadual frente às “exigências” históricas que se apresentavam, identificando também qual era o fim proposto a ela.

No terceiro capítulo, a preocupação foi tornar mais claros os conceitos de qualidade na educação desenvolvidos no período estudado, tecendo-se uma crítica a esse padrão de qualidade desenvolvido.

Nas considerações finais, retoma-se o quadro de desenvolvimento, estabelecendo-se uma aproximação crítica entre a opção de qualidade que a educação assumiu e os fins a ela propostos.

## **A EDUCAÇÃO E O PANORAMA BRASILEIRO DE 1964 A 1994**

Este capítulo tem por objetivo apresentar a situação histórica do Brasil de 1964 a 1994, e a situação da educação bem como esta era pensada para atender as necessidades da sociedade brasileira no período, pós-64.

Para analisar o período mencionado, é preciso entender como o Brasil iniciou seu processo de desenvolvimento industrial. Para isso, torna-se necessário retomar as décadas de 20 e 30, quando esse processo teve início.

As décadas de 20 e 30 marcaram um período de transformações no campo político, econômico e social brasileiro. Foi quando se buscou superar a sociedade agroexportadora com base na oligarquia rural, pela sociedade industrial capitalista burguesa, que procurava a “expansão da implantação industrial básica e das condições mínimas de industrialização” (RHODEN, 1981,p.63).

Esse período que antecede o golpe militar de 1964 caracterizou-se por um equilíbrio estável entre o modelo político de tendência populista e o modelo econômico nacional-desenvolvimentista, cuja ideologia nacionalista teve uma conformação populista e sua fundamentação no modelo industrial.

Essa estabilidade foi assegurada porque o Estado assumiu a expansão e a direção da indústria, fornecendo as condições mínimas de infra-estrutura, o que favoreceu o empresariado, que não mais precisava despender recursos com a implementação de infra-estrutura e com a formação de mão-de-obra, porque o Brasil possuía matéria-prima e maquinaria, esta proveniente da forma de pagamento que a Alemanha

havia utilizado em seu comércio com o Brasil no período anterior à guerra. (STANLEY, 1977)

Essa estabilidade se manteve até o momento em que o governo se mostrou capaz de conciliar sua política nacionalista-desenvolvimentista com o interesse do empresariado.

A penetração e a posterior abertura das fronteiras do país para o investimento do capital estrangeiro romperam a estabilidade existente, ou aparentemente existente, entre o modelo político e a expansão econômica.

“Grande parte do crescimento do parque industrial criado nos anos 50 e início da década de 60 se fez sob a égide do capital monopolista estatal e multinacional. Assim, as bases econômicas, ou seja, o componente substancial da estrutura, se colocou em franca contradição com a ideologia vigente<sup>1</sup> (a superestrutura)” (GHIRALDELLI JR., 1996, p.164).

Ou seja,

...a burguesia industrial, constituída como fração hegemônica das classes dominantes, e o proletariado urbano, constituído como fração hegemônica das classes populares, no início dos anos 60, demonstravam que o crescimento dos conflitos sociais provindos do desenvolvimento das forças produtivas iria quebrar, cedo ou tarde. Diante da pressão e organização dos trabalhadores e de certas lideranças populistas começam a acompanhar as massas em suas reivindicações e a burguesia temendo perder o poder começa a conspirar. (GHIRALDELLI JR., 1996, p.166)

Criou-se, então, uma situação que precisava ser definida “ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos políticos e da economia, de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na

---

<sup>1</sup> No âmbito da superestrutura ideológica, tanto a sociedade política quanto a sociedade civil – numa palavra, o Estado – respiravam o clima do nacionalismo-desenvolvimentista. O posterior rompimento desses dois grupos favoreceu o isolamento do governo e o conseqüente golpe militar

esfera de controle do capital financeiro” (ROMANELLI,1998,p.193). Entre as duas opções, a última é a que realmente foi levada a cabo pelas lideranças do movimento de 1964.

O golpe de 64 veio ajustar a ideologia ao modelo econômico do Estado Brasileiro. Tal ajuste se deu pela supressão, repressão e combate à ideologia nacionalista-desenvolvimentista, substituindo-a pelo “desenvolvimento com segurança”<sup>2</sup> – a ideologia da segurança nacional da Escola Superior de Guerra (ESG) e, concomitantemente, pela manutenção e incrementação do modelo econômico facilitador da atuação do capital estrangeiro no país. (GHIRALDELLI JR., 1996,p.165).

No que tange à educação, no período anterior ao golpe de 1964, esta caracterizou-se pela elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por decorrência do que prescrevia a Constituição de 1946.

A Constituição de 1946, elaborada dentro dos moldes liberais, refletia o novo clima político-cultural que começou a emergir com a vitória das forças democráticas durante a Segunda Guerra. Embora esse novo clima tivesse como bandeira de luta a democracia, seus limites e contornos eram dados pelo anticomunismo<sup>3</sup> (BUFFA e NOSELA,1991).

A garantia do direito de toda a população à educação, assegurado pela Carta de 1946, trouxe à tona as discussões da década de 30 sobre as diretrizes e bases do sistema educacional.

Em 1948, quando começou a tramitar a Lei de Diretrizes e Bases, teve início um novo ciclo de discussões sobre a mesma que descentralizou

---

<sup>2</sup> Essa ideologia buscava a intervenção do estado em todos os lugares onde existisse a suspeita do fantasma do comunismo. Tal ideologia originou-se nos Estados Unidos no período posterior à Segunda Guerra Mundial e expandiu-se para outros países.

<sup>3</sup> Esse posicionamento anticomunista é reflexo da Guerra Fria entre as forças ocidentais capitalistas (EUA) e as forças orientais socialistas (URSS). Tal situação se fez sentir no Brasil com o afastamento dos comunistas que participavam da elaboração da Constituição de 1946, em 1947 pelo afastamento de suas funções parlamentares. Nesse mesmo ano, o partido comunista foi posto na clandestinidade.

a educação da esfera federal para a estadual, com a institucionalização dos sistemas de educação e a recriação dos conselhos de educação com funções normativas. (BOAVENTURA,1996)

A descentralização buscou ajustar a educação àquilo que se considerava uma concepção democrática de governo. Mas, em contraponto, o governo tentava manter a orientação autoritária, centralizadora e dominante do Estado Novo, já que era ele quem repassava os recursos financeiros para os estados e municípios. (SAVIANI,1991)

Durante os treze anos de tramitação dessa lei, até a sua aprovação em dezembro de 1961, muitos posicionamentos filosóficos e políticos foram levantados e discutidos.

Entre essas discussões pode-se citar: a discussão sobre a “liberdade de ensino”, que foi entendida no sentido estrito de liberdade de quem quer que seja, poder ensinar; o conflito entre representantes de escolas públicas e particulares sobre a destinação e aplicação de verbas públicas para a educação<sup>4</sup>; a ampliação da rede escolar gratuita e a equivalência dos cursos de nível médio.

Finalmente, já durante sua vigência, a lei revelou-se “inoperante diante da realidade brasileira, não tendo conseguido realizar transformações substanciais” (SAVIANI,1973,p.100), pois não possuía recursos para estender a rede oficial de ensino à população em idade escolar. “Para um país que não tinha recursos para estender sua rede oficial de ensino, de forma que atingisse toda a população em idade escolar e que, por isso mesmo, marginalizava quase 50% dessa população, na época, era realmente um absurdo o que acabava de ser votado e sancionado” (ROMANELLI,1998,p.182)

---

<sup>4</sup> Tal discussão foi reacendida em 1987, quando se iniciaram os novos debates sobre as diretrizes educacionais que seriam proclamadas na Assembléia Nacional Constituinte de 1988.

Muitos problemas da educação foram ignorados: a falta de vagas nas escolas, os problemas da educação popular (analfabetismo, evasão escolar e a repetência), além da equivalência dos cursos médios.

A lei, ao estabelecer a equivalência dos cursos médios e a possibilidade de qualquer estudante do curso médio concorrer ao vestibular, trazia em seu bojo a idéia de democratização, pois dava aos estudantes provindos das classes populares a possibilidade de ascensão social, como meio de adquirir *status*, já que grande parte das pessoas que procuravam o ensino superior eram provenientes das camadas médias e superiores.

No entanto, essa idéia não se efetivou. As camadas populares, de modo geral, procuravam o ensino profissional, pois “como o ensino de formação demandava o mesmo tempo necessário ao ensino secundário e como este era o ramo que ‘classificava’, não restava dúvida de que a maioria da população, que podia permanecer na escola o tempo necessário à conclusão do ensino médio, procurava aquele ramo do ensino, de preferência ao ensino profissional de formação” (ROMANELLI,1998,p.168).

Segundo ROMANELLI ainda, ao

manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificavam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas de preparação mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social. (1998,p.169)

A política educacional demonstrava exatamente essa situação, na medida em que priorizava atender aos interesses da classe dominante e das empresas para gerar “um modelo para a promoção do desenvolvimento sem modificação da ordem social existente” (RIBEIRO,1978,p.132).

No entanto, a educação não pode ser considerada o único fator capaz de alterar a ordem social existente, mas parte destes fatores porque “o

desenvolvimento capitalista moderno se apóia em técnicas que, por mais rudimentares que sejam, dependem em grau crescente do conhecimento da leitura, da escrita e das operações elementares, mas porque só com o domínio das técnicas cada pessoa consegue colocar-se em posição vantajosa no processo de criação de riquezas” (CARDOSO apud BARROS,1960,p.166).

O golpe de 1964 rompeu o diálogo do governo com a população. Abandonou-se a política nacionalista-reformista para se adotar um modelo de desenvolvimento que poderia ser chamado de tecnoburocrático-capitalista-dependente, pois se configurava como uma aliança entre a tecnoburocracia militar e civil e a burguesia industrial e financeira nacional e internacional.

Para SILVA (2000,p.20), o projeto de desenvolvimento brasileiro se assentou sobre a aliança entre a tecnoburocracia civil-militar e o empresariado internacional e nacional, levando o Estado “a agir como mediador e planificador da economia; [e a promover o] desenvolvimento econômico baseado na expansão e diversificação da indústria de bens de consumo de luxo”, direcionando o desenvolvimento brasileiro rumo a monopolização e internacionalização.

Nesse processo de monopolização e internacionalização da economia, o Estado elaborou algumas diretrizes governamentais sem consultar nenhuma das partes interessadas que sustentavam o pacto autoritário, causando um descontentamento não só das classes populares como também dos setores médios e até mesmo das elites, que haviam dado apoio ao golpe.

Um exemplo desse descompasso entre o grupo que sustentava o governo e o próprio governo pode ser observado, em especial, na política educacional da ditadura e, mais propriamente, nas reformas do ensino universitário (Lei 5.540/68) e do ensino médio (Lei 5.692/71).

A mudança na política educacional promovida no período ditatorial buscava alinhar o sistema educacional ao pacto autoritário que tinha como fio condutor a ideologia do “desenvolvimento com segurança”, que se sustentava no dinamismo econômico como forma de controlar a sociedade e garantir a paz social necessária à prosperidade do processo econômico.

Como analisa SILVA citando ZUNG, “a segurança passou a ser vista em função da maximização racional da produção econômica e da minimização das causas de divisão ou desunião dentro do país” (2000,p.20), garantindo assim, a reprodução ampliada do capital.

A elaboração dessa nova legislação começou a ser organizada mesmo antes do golpe, quando intelectuais começaram a “adotar a propaganda ideológica conservadora do anticomunismo” (GHIRALDELLI JR.,1996,p.166), que procurou preparar a sociedade no sentido de legitimar a tomada do poder executivo.

Com o golpe, o Estado rompeu com a orientação nacional desenvolvimentista. A população deixou de participar das decisões políticas e a burguesia, então aliada à tecnoburocracia civil e militar, procurou ganhar hegemonia na sociedade civil buscando a direção intelectual. O Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática<sup>5</sup> (IBAD) desempenharam um papel fundamental de preparo para o golpe.

Os intelectuais ligados a esses órgãos, tiveram a função de organizar estudos e seminários que fornecessem subsídios para a institucionalização da legislação educacional da ditadura militar, cujo objetivo principal era combater o projeto de Reformas de Base veiculado pelas esquerdas durante o período janguista.

---

<sup>5</sup> Esses dois institutos são conhecidos como partidos ideológicos, pois foram criados para combater as organizações surgidas no âmbito da sociedade civil, como o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), a União Nacional dos Estudantes (UNE) e outras organizações similares.

Com a vitória do golpe, os membros do IPES passaram a integrar a equipe do governo Castelo Branco, que buscou extirpar a ideologia nacionalista-desenvolvimentista e substituí-la pelo “desenvolvimento com segurança”.

Um exemplo claro dessa atuação foi a criação das Conferências Nacionais de Educação<sup>6</sup>, convocadas pelo MEC, nas quais participavam dirigentes do ensino previamente escolhidos. O IPES voltou a atuar em 1968, quando organizou o fórum “A Educação que nos convém”.

Esse fórum simplesmente tornou públicos os planos governamentais elaborados pelos tecnocratas brasileiros e pela Agência para o Desenvolvimento Internacional (AID). Entre 1964 e 1968, foram firmados doze Acordos MEC-USAID, que atrelavam a política educacional brasileira às orientações dos técnicos americanos.

O Ministro do Planejamento, Roberto Campos, em sua palestra no fórum, deixou claro que o ensino médio deveria atender à massa, enquanto o ensino universitário deveria continuar reservado às elites. O ensino secundário, segundo o próprio ministro, deveria perder suas características de educação “propriamente humanista” e ganhar conteúdos com elementos utilitários e práticos, deixando claro que a escola média deveria ser profissionalizante, com objetivo de conter o ingresso no ensino superior.

Ainda durante sua palestra, Roberto Campos procurou demonstrar a necessidade de atrelar a escola ao mercado de trabalho, sugerindo que o vestibular se tornasse mais rigoroso para aquelas áreas que não atendessem às demandas do mercado, pois deixava vácuos para aventuras políticas. (GHIRALDELLI JR., 1996)

---

<sup>6</sup> Realizaram-se quatro dessas conferências entre 1965 e 1968. A quinta conferência não se realizou, pois o governo temia as vozes discordantes existentes mesmo dentro do grupo dos dirigentes confiáveis.

Torna-se claro que essas preocupações da ditadura militar e, mais propriamente, do capital, buscavam alinhar o sistema educacional à política econômica vigente. O desenvolvimento econômico sob o capitalismo monopolista dependia da implantação da paz social, pois aumentava a extração de mais valia e a concentração do capital.

Esse Estado não legítimo, que buscava a paz social, tenta se legitimar buscando promover o desenvolvimento e a justiça social: quem pudesse pagar devia pagar, para que os “desfavorecidos” tivessem acesso à educação<sup>7</sup>, o que lhe possibilitava grande autonomia em relação à sociedade civil, transformando-se no principal agente de mudança social.

Apesar de muitas vezes ter buscado sua legitimação pela força das armas,

o estado militar necessitava de bases de legitimação, da adesão por parte dos intelectuais, das camadas médias e das massas populares. Daí os apelos constantes à democracia e à liberdade, quando estas eram duramente golpeadas por ele; daí a proclamação em favor da erradicação da miséria social quando, na prática, as suas políticas concorriam para manter ou mesmo aumentar de forma dramática os índices de pobreza relativa. (GERMANO, 1992, p.102)

Diferentemente de outros países capitalistas que buscaram sua base de legitimação no estado de bem-estar social, o Brasil, bem como outros países da América Latina, buscaram na “dinamização das forças produtivas a sua principal fonte de legitimação” (BARRETO, 1994, p.10).

Para minimizar os reflexos de tal posição, o Estado recorreu a políticas sociais, na tentativa de assegurar sua hegemonia frente às camadas menos favorecidas da população, com a ampliação de certos serviços públicos, pois a “conquista da hegemonia da sociedade civil representa a conquista do poder político no terreno do estado (sociedade

---

<sup>7</sup> O regime militar tentou se legitimar frente à população buscando expandir o sistema educacional, só que encontrou um obstáculo de ordem material: a falta de recursos. O estado estava comprometido com a expansão da infra-estrutura e com a concessão de subsídios ao capital. A saída encontrada foi apelar para a justiça social. GERMANO, J. W. **Estado Militar e educação no Brasil**. São Paulo: Ed. Cortez, 1992. p.128.

política), ou seja, as idéias, os valores, a cultura, a educação, a ação dos intelectuais são fatores fundamentais para a manutenção ou a mudança da classe dirigente de uma sociedade” (RODRIGUES,1997,p.25). É por isso que o Estado brasileiro pós-64 “caracteriza-se como um Estado intervencionista, concentrador de renda e de poder e relativamente autônomo em relação às classes sociais. No afã de legitimar-se, política e economicamente, esse Estado lança-se numa série de reformas, campanhas e projetos que atingem principalmente as áreas da economia e da educação” (RODRIGUES,1997,p.61).

Assim, o Estado, na tentativa de legitimar-se, buscou equilibrar as relações entre as classes sociais. O Estado assim configurado representa, segundo GRAMSCI,

...um organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo. [...] O grupo dominante coordena-se concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados, e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrio instáveis (no âmbito da lei) entre interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados.”(GRAMSCI,1984,p.50)

Para isso, em 1967 foi criado pelo governo o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que visava controlar os movimentos da educação surgidos no início dos anos 60. Segundo GUIRALDELLI JR. (1996,p.170) “para se fazer eficaz, chegou mesmo a dizer que poderia utilizar-se do ‘método Paulo Freire desideologizado””. Na prática, essa tentativa nada mais era do que a expressão organizativa do bloco dominante, como fluxo da realidade, na busca de sua hegemonia. (MACHADO,1987,p.05)

O governo militar começou a reorganizar a legislação de ensino, a partir da orientação dos Acordos MEC-USAID o que deu origem às leis 5.540/68 e 5.692/71.

Essas duas leis foram vistas de formas diferentes pelos professores. A reforma universitária proposta pela Lei 5.540/69 não chegou a entusiasmar os professores progressistas e nem os conservadores

simpáticos ao governo. A reforma de 1.º e 2.º graus promovida pela Lei 5.692/71 foi aceita com entusiasmo pelos professores, que queriam logo pôr em prática as determinações da nova legislação.

Surge dessas duas posições uma pergunta: como era possível duas legislações causarem diferentes comportamentos? A resposta pode ser dada observando-se a sociedade civil.

Ao assumirem o governo, os golpistas tentaram criar uma nova ordem, e decretaram o Ato Institucional (AI-1), que lhes dava o poder de “ditar as normas e os processos de constituição do novo governo e atribuir-lhe os poderes ou os instrumentos jurídicos que lhe assegurassem o exercício do poder no exclusivo interesse do país.” (GERMANO, 1992, p.56)

Dados os poderes à “revolução”, o governo não tardou em reprimir os movimentos estudantis e operários. O Congresso Nacional, agora sem a representação da esquerda, extingue a União Nacional dos Estudantes (UNE) e as demais representações estudantis, que, na ótica governamental, eram redutos ideológicos do regime anterior (nacionalista-desenvolvimentista) que com a extinção do movimento operário começaram a incorporar os movimentos estudantis. O governo então começou a buscar formas de representação que pudessem ser controladas.

Segundo SILVA (2000, p.26), a política adotada “justificava-se pela necessidade de segurança que garantisse a estabilidade social, entendida como desmobilização das forças populares (fator que impede a tomada de consciência de classe), visando o desenvolvimento.”

Porém, os estudantes continuaram insistindo na necessidade da reforma universitária, mas “subestimaram a capacidade da ditadura de movimentação rápida no sentido de adiantar-se às aspirações, propondo sempre um fato novo, capaz de desmobilizar a organização da sociedade civil” (GHIRALDELLI JR., 1996, p.172). De qualquer forma, a universidade tornou-se um ponto de resistência ao governo.

Para conter a onda de protestos, o governo criou o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GRTU), buscando conter o grupo interessado em mudanças. Tal grupo contou com as orientações da Agência para o Desenvolvimento Internacional, objetivando a formação universitária de pessoas com espírito cívico e consciência social, conforme os ideais do desenvolvimento inspirados na teoria geral de administração de empresas de Taylor e Fayol.

A reforma universitária começou a tramitar no Congresso em regime de urgência. O AI-1 criou uma figura legislativa chamada “decurso de prazo”, que obrigava o Congresso a votar no prazo de trinta dias os projetos considerados urgentes, e se o Congresso não os votasse nesse prazo os mesmos seriam considerados aprovados (FAUSTO,1994). O projeto de reforma chegou em outubro de 1968 e mesmo recebendo críticas, acabou sendo aprovado.

A partir da aprovação da Lei 5.540/68, a departamentalização e a matrícula por disciplina passaram a ser uma realidade do ensino superior. O vínculo básico dos professores e alunos, deixou de ser o curso passando ao departamento, o que provocou a quebra do binômio ensino-pesquisa, baseado em afinidades teóricas e ideológicas para serem unidades corporativistas, ou seja, os departamentos passaram a reunir professores da mesma área do conhecimento e deixaram de ser realizados intercâmbios entre os cursos.

A Lei 5.540/68 veio superar a falta de “democratização” do ensino superior, estipulando o vestibular unificado e classificatório, que acabava com o problema dos excedentes, mas nem todos que atingiram a média necessária puderam realizar as matrículas por falta de vagas.

Tal situação, fez com que o governo incentivasse a privatização do ensino<sup>8</sup>, o que colaborou para a abertura de cursos superiores que possuíam duvidosa idoneidade, além de profunda diminuição da qualidade.

A universidade passou a assumir o espírito de qualidade-empresa e princípios como racionalidade, eficiência e produtividade, que eram lemas dos Acordos MEC-USAID, passaram a ser as bandeiras de luta, o que criou uma burocracia que tirou a agilidade da universidade, pois os recursos que chegavam eram canalizados para a manutenção da burocracia.

A Lei 5.540/68 causou “a fragmentação do trabalho escolar, além da dispersão dos alunos pelo sistema de créditos, provocando a despolitização e a impossibilidade de organização estudantil a partir do núcleo básico, que era a ‘turma’”. (GHIRALDELLI JR., 1996, p.176)

Ao contrário da Lei 5.540/68, a lei que regia o ensino de 1.º e 2.º graus, a Lei 5.692/71 encontrou respaldo entre os intelectuais conservadores e alguns progressistas, que começaram a ver com bons olhos a profissionalização no ensino secundário.

O período de elaboração da Lei 5.692/71 caracterizou-se por um período de euforia conhecido como “milagre econômico”, no qual o Brasil conseguiu crescer num período de seis anos uma taxa de 10,9%, centrado basicamente no setor industrial (SKIDMORE, 1998a, p.249). Investiu-se na produção de bens de consumo típicos das classes mais elevadas, o que gerou um consumismo desenfreado e possibilitou o crescimento econômico.

Após esse período de desenvolvimento que foi até 1972, o “milagre econômico” logo demonstrou sua verdadeira face. A baixa qualidade da mão-de-obra, a criação do mercado consumidor que visava atender os setores sociais mais ricos e os limites tecnológicos de nossa indústria

---

<sup>8</sup> Sobre a discussão do ensino público e do privado, consultar FAVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. s/l: Autores Associados, 1996. p. 256-259.

encontraram uma barreira no mercado mundial que começou a impor restrições à economia brasileira no que concerne às exportações. Tal impedimento fez com que o “milagre econômico” iniciasse sua derrocada.

Mas a implantação da Lei 5.692/71 aconteceu antes do período de maior repressão à ação popular e no período de euforia do “milagre econômico”. A Lei 5.692/71 incorporou as determinações da ditadura militar no sentido de racionalizar o trabalho escolar e adotar o ensino profissionalizante, como pode ser notado no texto da própria lei, que deveria proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente de sua cidadania.

Segundo SANTANA (1979,p.83), a Lei 5.692/71 objetivava a diminuição da pressão à universidade através da profissionalização do ensino médio. Surgiu para corrigir a inadequação do sistema de ensino médio anterior, face à nova realidade econômica, como também para ajustar ideológica, estrutural e funcionalmente os três níveis de ensino. Os objetivos subjacentes: manter “inalterada” a estrutura social e beneficiar a economia nacional (reprodução da força de trabalho). No entanto, não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar a rede de ensino nacional de 2.º grau em ensino profissionalizante.

Pela Lei 7.044/82, a “qualificação para o trabalho” proposta pela Lei 5.692/71 foi substituída pela “preparação para o trabalho”, o que excluiu a obrigatoriedade do ensino profissionalizante do 2.º grau que ficou sem esta característica e ao mesmo tempo “foi o reconhecimento público da falência da política educacional da ditadura” (GHIRALDELLI JR., 1996,p.185).

Analisando-se esse período, pode-se dizer que os programas que foram desenvolvidos, ressalvados os aspectos ideológicos, representaram avanços na área educacional. Merece destaque a ampliação das

oportunidades educacionais não só para a classe média mas também para toda a população.

A ampliação da oferta do ensino universitário reforçou a base de sustentação do governo junto à classe média, o que lhe serviu como um pilar de sustentação. A criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi outra tentativa de legitimar o sistema de governo, que visava erradicar o analfabetismo e refletia “a ideologia da educação como investimento e ideologia política (capitalismo autoritário)” (SANTANA, 1979, p.83).

Tais medidas demonstraram que a educação possuía um papel fundamental no desenvolvimento econômico, onde a escola passou a ser uma peça fundamental para a construção do novo regime, mesmo revestida de um caráter tecnicista e aparentemente apolítico.

Todo o arsenal teórico-metodológico do planejamento e da economia da educação estava sendo aplicado para subordinar a educação, em seus diversos níveis e modalidades, ao projeto autoritário de crescimento econômico e inserção subordinada da economia brasileira no capitalismo internacional. É também nessa direção que se processam as reformas do ensino de 1.º e 2.º graus e do ensino superior” (FAVERO, 1996, p.245).

Esse anseio refletiu-se no projeto educacional que se apoiou nas duas leis elaboradas nesse período: a Lei 5.692/71, que reformou o ensino de 1.º e 2.º graus e pôs em prática a intenção do governo de ampliar o ensino fundamental para a população que não tinha acesso à educação formal, além de formação técnico-burocrática qualificada que deu base de sustentação ao processo de importação tecnológica e de modernização; e a Lei 5.540/68, que fixou as normas de organização, entrada e funcionamento do ensino superior.

Essas leis demonstraram que o governo militar buscou integrar os diversos níveis de ensino visando uma globalidade, ou seja, a união das diversas modalidades de ensino, como salienta RODRIGUES:

A Lei 5.692/71 estabelece a necessidade de integrar graus e modalidades de ensino e pretende que essa integração se dê graças aos mecanismos de terminalidade e de continuidade dos estudos. A Lei n.º 5.540/68 coloca a ênfase da integração nos serviços extensionistas, através dos quais a universidade deveria estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa (Lei 5.540/68, art. 20), oportunizando à população a melhoria das condições de vida e a participação no processo geral de desenvolvimento (Lei 5.540/68, art. 40, alínea a) (1997,p.63).

Tais posições adotadas pelo governo brasileiro podem ser explicadas pela necessidade de importações de técnicas de produção e de redefinição do sistema econômico, que demandava mais recursos humanos em vários níveis de qualificação capazes de “atender às necessidades do mercado de trabalho e do aumento de produtividade” (SILVA,2000,p.31), garantindo assim, a racionalidade e eficiência necessários à prosperidade do processo econômico que acabava de ser implantado.

Isso pode ser constatado pela supervalorização da “área tecnológica com predominância do treinamento específico sobre a formação geral e a gradativa perda do *status* das humanidades e ciências sociais” (ROMANELLI,1998,p.203) que as leis que reformaram o ensino estabeleceram. A Lei 5.692/71, revela “a ênfase na quantidade e não na qualidade, nos métodos (técnicas) e não nos fins (ideais), na adaptação e não na autonomia, nas necessidades sociais e não nas aspirações individuais, na formação profissional em detrimento da cultura geral” (RIBEIRO,1978,p.170).

Essa tomada de posição revela, como lembra ROMANELLI (1998,p.203), que a estrutura social e política pode utilizar-se da seletividade do ensino como instrumento de manutenção do *status quo*.

Num balanço geral do período, pode-se constatar que há avanço no aspecto quantitativo, mas o mesmo não ocorreu com o qualitativo. Devido à expansão demográfica, os problemas com a educação são sempre encarados com o objetivo de obtenção de maior rendimento da rede

escolar. O mesmo não acontece com a qualidade do ensino, pois, devido à expansão quantitativa esta sempre vista como

...treinamento de pessoal docente técnico, aumento dos recursos materiais (como aparelhamento de escolas) e reorganização do currículo, com vistas ao treinamento, em nível desejado, do pessoal destinado a preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão. Tem isso por base a necessidade de adequar a educação às "necessidades do desenvolvimento" (ROMANELLI, 1998,p.204).

A educação era considerada fundamental para o modelo de desenvolvimento econômico pretendido e para a segurança nacional. A garantia de acesso à escola básica e a extensão da escolaridade até a 8.<sup>a</sup> série ampliaram quantitativamente o número de escolas sem, no entanto, ter sido feita a revisão das condições do ensino e sem que aumentasse realmente o nível de escolaridade dos alunos.

"O aumento da obrigatoriedade dos anos de ensino, que a Lei n.º 5.692/71 implantou, de quatro para oito anos, foi desmoralizado pelas estatísticas: as taxas de escolaridade de todos os graus de ensino caíram de 1970 para 1980" (NOGUEIRA,1993,p.19). Mas, legalmente, foi um ganho.

A queda dessas taxas pode ser justificada pela ampliação do acesso ao ensino fundamental, quando os professores viram-se frente a uma população que era excluída do processo educativo e não estavam preparados para atendê-la.

Os reflexos dessas medidas apareceram imediatamente, como registra CAVAGNARI: "...repetência contínua, principalmente nas séries iniciais e na passagem do primeiro para o segundo segmento do 1.º grau, impedindo, desse modo, o aumento da escolaridade pretendida" (1998,p.23).

O governo tentava, com tais medidas, promover a modernização do ensino, para que o país pudesse sair do estado de subdesenvolvimento e de atraso tecnológico. A modernização buscava a expansão econômica,

com uma melhor integração do Brasil no processo de desenvolvimento do capitalismo, mas isso causou a eliminação de lideranças políticas e da participação social em prol da decisão de poucos.

No final dos anos 70, o enfraquecimento da ditadura militar e o esgotamento do modelo de desenvolvimento sustentado pela expansão do Estado favoreceu o desenvolvimento de um período de redemocratização política e crescimento dos partidos de oposição. Estes surgem, como diz CAVAGNARI, da pressão da sociedade civil, da reestruturação dos sindicatos e da implementação de novos partidos políticos. (1998,p.21)

A partir daí, a tônica do governo enfatizou a adoção de “uma política de correção das desigualdades sociais” (CAVAGNARI,1998,p.24), causada, segundo SKIDMORE, “pelo quarto ano sucessivo de declínio econômico, onde o PIB *per capita* caíra 13% entre 1980 e 1983” (1998,p.463).

Segundo GERMANO, “em princípios dos anos 80, configurava-se claramente a existência de uma profunda crise econômica” (1992,p.268) e, em consequência, “desarticula-se o projeto educacional vigente, deixando o modelo do desenvolvimento econômico, privilegiando ações voltadas para as regiões mais pobres, dando à educação um caráter assistencialista e culturalista” (RODRIGUES,1997,p.67).

Dentro dessa tônica, o governo federal formula e implementa uma série de programas educacionais com o objetivo de atender a população mais carente do meio rural e das periferias urbanas (PRONASEC, PRODASEC, PROMUNICÍPIO, POLONORDESTE<sup>9</sup>). Esses programas

---

<sup>9</sup> PRONASEC – Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais (voltada para o meio rural); PRODASEC – Programa de Desenvolvimento de Ações Sócio-Educativas e Culturais (para as periferias urbanas); PROMUNICÍPIO – Programa de Assistência Técnica e Financeira aos Municípios; POLONORDESTE – Programa de Desenvolvimento de Ações Integradas no Nordeste.

estavam inseridos no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (III PSECD 1980-1985) e pretendiam compatibilizar o crescimento econômico com uma melhor distribuição de renda, o que na realidade, ocorreu ao contrário.

O quadro de miséria social agravou-se a partir de 1980, fato constatado pelos dados do CEPAL, citados por GERMANO (1992,p.268). Os mesmos “demonstram que o percentual de pobres e indigentes, no conjunto da população brasileira, aumentou de 56% para 58% entre 1980 e 1985, apresentando uma média superior à existente na América Latina”.

Embora o governo estivesse gastando muito com os projetos citados, esses gastos em quase nada alteraram o panorama educacional das regiões atingidas e pode-se atribuir esse fracasso a fatores de ordem pedagógica. Tais projetos visavam fortalecer o poder político local e regional, político-social, e serviam para legitimar o Estado frente a certas camadas da população e gerar dividendos políticos, não alterando qualitativamente a educação nacional.

Segundo SILVA, “...o fracasso das políticas públicas na área social [...] explica-se pela recusa em colocar o dedo na ferida. Privilegiava-se o periférico, deixando de lado o central: pretende-se a ‘integração’ de interesses divergentes e não a superação de distorções estruturais” (1992a,p.8). A sociedade brasileira mudou seu perfil, industrializou-se, o que gerou uma rápida urbanização, e a tornou bastante heterogênea e diversificada, mas ao mesmo tempo esta convive com estruturas arcaicas de dominação local e tem uma burguesia dinâmica e moderna, que inicia um processo de reivindicações que vão desde o retorno de um Estado de direito até movimentos de elaboração de propostas educacionais inovadoras.

É no contexto de crise de legitimidade do Estado autoritário intervencionista que se edifica a ‘abertura’ democrática como novo cimento social que busca assegurar a hegemonia política do grupo no poder pela promessa de retorno à democracia

distributiva. O bloco histórico não se altera, pois a hegemonia é da burguesia, mantendo-se a livre iniciativa e a empresa privada, enquanto são resgatados os ideais de uma democracia 'forte' e relativa. Observa-se, no entanto, uma mudança na correlação de forças políticas que leva os militares a tomarem a iniciativa de retirada do poder (MACHADO, 1987, p. 101).

A abertura política que ocorreu nos anos 80 provocou transformações sociais que foram gestadas num contexto de crise de legitimidade do Estado autoritário que obrigaram o bloco no poder a prometer medidas mais democratizantes como distribuição de benefícios sociais e participação política da população para assegurar sua posição de hegemonia.

Conforme RODRIGUES, "o bloco no poder procura estabelecer um equilíbrio, ainda que instável, entre dominantes e dominados, e se vê obrigado a fazer concessões às massas populares para mascarar a continuidade da dominação"(1997, p.69).

Nesse contexto, começam a ser estabelecidos os pactos políticos para uma democratização social de caráter conservador, pois mudam a forma e o conteúdo do discurso mas preservam o *ethos* essencial do liberalismo: vontade individual como fundamento das relações sociais e a propriedade privada dos meios de produção. (NOGUEIRA, 1993)

A década de 80 foi palco de euforias decorrentes das mudanças conduzidas pela Nova República e marca o triunfo da oposição com a vitória em dez estados nas eleições para governador.

Apesar da ruptura política e da gestação de um discurso progressista de reconstrução nacional, constata-se que não ocorreu nenhum desequilíbrio estrutural na sociedade. Os conservadores e os liberais conseguiram modificar o discurso para um teor democrático popular, mas isso sem ferir os interesses do capital.

Do ponto de vista econômico, podemos dizer que, grosso modo, o modelo implementado no Brasil pelos militares depois de 1964 continuou o mesmo nos anos 80: concentrador de renda, excludente, voltado para o mercado externo. A incapacidade de manutenção dos índices de crescimento econômico dos anos 70, a crise, gerada pela sucção de reservas nacionais para o pagamento da dívida externa [...], a falta de legitimidade política dos governantes levaram à crise, à

recessão econômica e ao desemprego do início dos anos 80. A retomada do processo de crescimento depois de 1984 não recuperou os indicadores dos anos 70. Alguns analistas chegam a denominar essa fase de “a década perdida”. Perdeu-se impulso e esgotou-se o modelo de crescimento (GOHN,1991,p.10).

O Brasil saiu do período de ditadura militar com uma sociedade concentradora de renda, excludente, dividida rigidamente no plano social. Durante a década de 80, a sociedade atravessou uma profunda crise, com boa parte da população vivendo abaixo dos níveis mínimos de subsistência. Apesar disso, a acumulação capitalista se expandiu.

Todavia, como afirma GOHN, citada por RODRIGUES, nem tudo foi perda. Teve-se também avanços significativos, sobretudo no plano sociopolítico: restaurou-se a normalidade da vida democrática, caíram alguns mitos que sustentavam o modelo vigente, ganhou-se com a perda exagerada do nacionalismo do período autoritário, aprendeu-se que consenso e conciliação nem sempre se constituem na melhor forma de fazer política, além do fato dos movimentos sociais terem começado a década fortalecidos. (1997,p.72)

Nos anos 80, como diz SKIDMORE, “a sociedade civil reconquistava sua voz” (1998b,p.472) e começando a influenciar diretamente a sociedade política e buscando inscrever em leis seus direitos e deveres, além de passar a e apresentar um grande leque de demandas, inclusive na área educativa.

“No início dos anos 80, inicia-se um debate nacional em torno da cidadania: defende-se eleições diretas, participação popular e mudanças na política e na cena cultural mais ampla. A educação não fica de fora desse processo e se iniciam os debates em torno da LDB, da constituinte e da Constituição de 1988” (OLIVEIRA,1999,p.18).

Tais debates são favorecidos pela vitória eleitoral em 1982 dos partidos de oposição, o que permitiu que

grupos políticos progressistas passassem a influir em setores importantes da administração pública, entre eles o da educação. Em decorrência, estes governos começaram a introduzir mudanças na política educacional de seus estados, sinalizando uma nova visão sobre o papel da escola pública. O governo federal, assim, perdia definitivamente sua liderança como instância estratégica de articulação da política da educação nacional básica (SILVA, 1993, p.8).

Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passa a ser entendido como se fosse uma agência repassadora de recursos, “desincumbindo” de ser articulador e viabilizador de demandas educacionais essa responsabilidade passou a ser delegada a Estados e Municípios, como já previa a Lei 5.692/71.

Dentro dos Estados que ocuparam o espaço concedido pelo MEC, destacam-se os governos peemedebistas (PMDB), que realizaram amplos programas com o objetivo de adequar-se às propostas de democracia participativa, ideal propalado nas campanhas dos candidatos ao governo dos Estados.

Segundo NOGUEIRA, o governo, ao assumir o discurso progressista, acabou obrigando-se a “desencadear, mesmo de forma tímida, programas que vão desde a tentativa de viabilizar a reforma agrária em terras do Estado, até a garantia do acesso e permanência das classes populares na educação básica” (1993, p.24).

Esses governos acabaram enfrentando problemas nos programas educacionais adotados, que não eram inerentes à realidade social, mas decorrentes das “crises e desmandos das décadas anteriores” (RODRIGUES, 1997, p.74) e que foram deteriorando progressivamente a escola.

A criação de programas que buscavam privilegiar as classes populares, como: o Ciclo Básico, a jornada única de 6 horas e os Centros Integrados de Educação Pública, não alteraram os índices de evasão escolar e repetência, a qualidade da rede escolar de 1.º e 2.º graus ou mesmo a qualificação dos docentes. Apesar disso, a década de 80 não foi

de todo negativa, pois favoreceu a organização do magistério da rede pública.

Uma análise um pouco mais aprofundada do período demonstra que a tão falada participação popular e a democratização da educação não passaram do discurso e que os níveis educacionais não se alteraram, mas até mesmo se agravaram devido às dificuldades econômicas, o que provocou o ingresso precoce de crianças e jovens no mercado de trabalho. Outro fator que contribuiu para esse quadro foi a “instabilidade político-administrativa [...] uma vez que a cada governo ocorre uma ruptura com a situação anterior. Cada administração se coloca como o marco zero da história e quer se distinguir por suas próprias iniciativas, chegando a suspender ou negar tudo o que foi anteriormente realizado” (RODRIGUES, 1997, p.76).

Como exemplo dessa situação pode-se citar a rotatividade dos dirigentes educacionais que impedia a continuidade dos programas, o descompromisso por parte da população de fiscalizar e a falta de apoio de alguns governos, como o do Paraná e o de São Paulo, para consolidar o Ciclo Básico. O mesmo aconteceu com a qualificação do professor, que não teve uma proposta clara tanto em relação a objetivos quanto a fins, o que dificultou uma posterior avaliação, pois não havia dados que pudessem ser comparados.

Os avanços mais significativos ficaram por conta da Constituição de 1988, que ampliou significativamente a gama de direitos sociais. A partir dela, a educação passou a ser debatida de “forma sistemática e profunda, em torno de um projeto que finalmente colocasse o conjunto da população brasileira perto de algo efetivamente moderno: a defesa de seus direitos básicos, sistematicamente negados na nossa história” (OLIVEIRA, 1999, p.18).

Ainda durante essa década, começa-se a delinear, como já estava ocorrendo em outros países, o “primado do Estado mínimo” (OLIVEIRA,1999,p.18) que reduz o tamanho do Estado e propõe, ou melhor, impõe a abertura econômica para o mercado externo e reivindica a privatização dos serviços públicos como educação, saúde e previdência, para que o Estado seja mais ágil.

Essa política é denominada de neoliberalismo, e caracteriza “uma nova fase do capitalismo que se organiza para realizar um novo padrão de acumulação de capital” (MELO,1996,p.9). O neoliberalismo tem hoje influência global e, no Brasil, fortaleceu-se nos anos 90, quando a elite dirigente, políticos e empresários se uniram em torno do projeto de desmonte do Estado.

Vive-se um momento em que o Estado, antes considerado o principal agente do desenvolvimento, passa a ser visto como um monstro causador de todos os males sociais e econômicos e a iniciativa privada assume todas as virtudes.

O Estado liberal passou a tentar deter o controle da sociedade civil através da manutenção de órgãos e instituições prestadoras de serviços à população, bem como de manter o monopólio das principais empresas fornecedoras de matérias-primas para as indústrias nacionais e das prestadoras de serviço.

Em contrapartida, o Estado neoliberal que começou a se caracterizar, por deixar as tradicionais prioridades da agenda social, como distribuição de bens, justiça e assistência social, saem de cena, pois esses setores da sociedade não trazem retorno econômico adequado (RIBEIRO,1996,p.70).

Essa nova posição pode ser explicada pelo avanço do capitalismo monopolista e transnacional, pelos progressos da informática e das comunicações, pela queda do socialismo real e pela rearticulação das forças liberais em nível internacional.

Após as duas grandes guerras, começaram a surgir grandes concentrações de capital em nível internacional, com grandes ou mega-empresas, fruto do avanço capitalista, o que põe em evidência os monopólios que se espalham pelo mundo, globalizando e internacionalizando a economia e produzindo a padronização do consumo e a massificação da cultura.

Tal situação gera a crise do Estado de bem-estar, pela impossibilidade de continuar implementando políticas públicas e favorecer a acumulação de capital. A esses fatores acrescentam-se outros: “avanços das conquistas da classe trabalhadora e a incapacidade do Estado de aumentar sua arrecadação, por meio de subsídios diretos e indiretos” (RODRIGUES, 1997, p.82).

À medida que a crise vai aumentando nos países avançados, seus reflexos se fazem sentir nos países periféricos como o Brasil, onde o Estado perde a capacidade de implementar políticas públicas devido à escassez de recursos e à elevação dos juros internacionais.

Para solucionar a crise, o neoliberalismo recomenda, segundo LOPES, manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas (1995, p.5). “O Estado neoliberal deve-se restringir à função de supremo coordenador dos grupos funcionais, econômicos e culturais” (BOBBIO, 1997, p.130).

A década de 80 assistiu à instalação de governos neoliberais em vários países da Europa e nos Estados Unidos, destacando-se Margareth Thatcher (1979) na Inglaterra e Ronald Reagan (1980) nos Estados Unidos.

O novo quadro internacional e a postura vitoriosa da área capitalista, com hegemonia tradicional dos Estados Unidos, considerando que o mundo, agora, estava aberto a uma exploração sem contestações, a uma dominação absoluta, gerava o que ficou conhecido como neoliberalismo, doutrina que campeou sem freios desde o governo Reagan e que, crescentemente, na medida em que a crise geral avança, aumentava as suas pressões e não aceitava resistências. O

neoliberalismo era apresentado como saída salvadora para todos. Consistia numa reforma profunda, dita como modernizadora (SODRÉ, 1997, p.38-39).

O neoliberalismo saiu fortalecido no final dos anos 80, quando ocorreu o desmoronamento do socialismo real da URSS e do Leste Europeu, o que representou o triunfo do capitalismo liderado por Reagan e Thatcher, que demonstraram total desprezo ao Estado de bem-estar e de economia mista.

A adoção do neoliberalismo “promove graus brutais de desigualdade e de empobrecimento, traz nítidos benefícios para as elites econômicas e se reflete desastrosamente nos países pobres” (RODRIGUES, 1997, p.83).

A América Latina não escapou da onda neoliberal, na qual encontrou “intensa pregação das [suas] virtudes [...], que foram devidamente ornamentadas como salvadoras” (SODRÉ, 1997, p.39). O neoliberalismo foi visto então como capaz de retirar os países de regimes burocráticos autoritários e introduzi-los na democratização, mas acabou colocando-os dentro de um capitalismo selvagem, enfraquecendo expressões dos direitos de cidadania individual e coletiva.

#### No Brasil, assistimos com o governo Collor

a vitória incontestável do neoliberalismo e nele, sem tardança, operou-se o desmoronamento do aparelho do Estado, especialmente na apelidada “reforma administrativa” que consistiu apenas na demissão ou aposentadoria compulsória de milhares de servidores públicos. O desemprego era então apresentado como meta vencedora que, por si só, levaria ao sucesso as reformas neoliberais em curso (SODRÉ, 1997, p.41).

Aparentemente, com a cassação do mandato de Collor, a esquerda que se opunha às suas decisões, saiu vitoriosa, mas “seu substituto manteve as linhas gerais de uma política de debilitamento do Estado e de um clima de crença absoluta nas virtudes do mercado. Só havia um mal a combater: a inflação. Para combatê-la, havia que, além de desmantelar o Estado, dar curso à privatização das empresas estatais, tidas como fonte de todos os males” (SODRÉ, 1997, p.41).

Apesar de o sucessor de Collor ter dado continuidade ao ideário neoliberal, as esquerdas estavam confiantes de que venceriam as eleições de 1994. Isso não aconteceu, pois as elites continuavam articuladas e conseguiram eleger Fernando Henrique Cardoso com o apoio da classe média, que pôs em prática todos os itens do ideário neoliberal que um dia combateu, desarticulando o movimento sindical, realizando reformas fiscais e da previdência e cortando verbas para a saúde e a educação.

O governo Fernando Henrique deu continuidade às reformas liberalizantes, ampliando o processo de abertura econômica, intensificando o processo de privatizações e aprovando uma série de mudanças constitucionais que abrem caminho para o aprofundamento das reformas. Muitas das mudanças em curso coincidem com as propostas do Banco, como a reforma do sistema previdenciário, a revisão do sistema tributário, a flexibilização dos monopólios, a concentração dos recursos para a educação no ensino básico, entre outras” (SOARES,1996,p.37).

A rápida visão do cenário mundial permite visualizar que o governo brasileiro, na sua tentativa de reajuste do papel do Estado e na reconquista da hegemonia das forças liberais, refletiu tardiamente o que já estava ocorrendo nos países de capitalismo avançado, desde a década de 70, quando o capitalismo se generalizou e se recriou como um modo de produção material e espiritual global, provocando o declínio do Estado-nação.

Segundo IANNI (1992), o Estado-nação se debilitou diante da impossibilidade de resistir ao dinamismo da economia internacional, à torrente de superioridade financeira, política e militar dos grandes centros do poder; nas últimas décadas, a prioridade, que antes era o bem-estar, modificou-se, adaptadas as suas economias às exigências da economia mundial. Assim, o Estado implementa as medidas econômicas mundiais para a economia nacional.

“Num mundo globalizado, não haveria como lutar pelos mercados: agora o mercado era um só. A globalização é a supremacia absoluta do

mercado, na organização econômica. Do ventre da globalização, surgiu aquilo que ficou conhecido como neoliberalismo” (SODRÉ, 1997, p.16-18).

Entretanto, segundo RODRIGUES, “a globalização não pode ser tomada como um fato acabado, ela é um processo em marcha, cujos reflexos nem sempre serão previsíveis” (1997, p.86). Enfrentando obstáculos e interrupções, esse processo se desenvolve percorrendo todos os países, até mesmo os que estão à sua margem.

Para o neoliberalismo, o grande inimigo do progresso ou do desenvolvimento, é o Estado. Nesse sentido, a sociedade civil junta-se ao grupo no poder para combater o gigantismo do Estado. Como avalia GOHN, “esta parcela acredita que o Estado é um mal na sociedade, mas ao mesmo tempo, clama por uma escola pública de boa qualidade” (1992, p.9).

Dentro dessa perspectiva, o Estado deverá ser capaz de atender os interesses dos cidadãos, promover complexos ajustes entre equidade e competitividade, administrar os conflitos e tomar as medidas necessárias para a retomada do crescimento econômico, sem que isso signifique, necessariamente, o seu desmonte e a privatização dos serviços essenciais à sociedade, como saúde e educação.

Como se pode perceber, os anos 90 inauguraram uma nova etapa da história do capitalismo que necessita de um redimensionamento do Estado, da economia e da educação, pois essa nova ordem se baseia na internacionalização do capital, na abertura da economia a capitais estrangeiros e no domínio da informação.

A globalização, segundo IANNI (1992), possui as seguintes características:

a) a revolução da informática coloca nas mãos dos donos do poder, e também de países secundários, uma capacidade excepcional de formar e informar, seduzir e induzir;

b) o sistema financeiro é organizado internacionalmente, de conformidade com a economia capitalista mundial e de acordo com as determinações dos países dominantes;

c) a moeda global é o dólar e o inglês se transforma em língua universal;

d) o ideário neoliberal adquire predomínio mundial, como ideologia e como prática, modo de compreender e de agir, forma de gestão do mercado e de poder político, concepção do público e do privado, ordenação da sociedade e visão de mundo.

Essa nova ordem econômica e de reestruturação da produção e do Estado está gerando a necessidade de formação de recursos humanos para favorecer o acesso e a geração de novos conhecimentos. A educação básica de qualidade, dentro dessa nova ordem, assume um papel fundamental, pois é nesse período que as pessoas adquirem a capacidade de aprender e os instrumentos básicos para a aprendizagem. “Dados os avanços tecnológicos, o projeto neoliberal proclama uma valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com a capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos, pois é no ensino fundamental que se desenvolvem tais capacidades” (AMARAL, 1996, p. 102).

Entretanto, essa tendência à valorização do processo educativo não corresponde, como pode parecer à primeira vista, a uma autêntica preocupação com a educação do povo; ao contrário, ela reflete o intuito de, mais uma vez, adaptar a escola à nova ordem capitalista mundial, onde o deus é o mercado e o domínio da informação dita as regras do jogo. Para o projeto neoliberal, a educação define-se no sentido de habilitar o homem técnica, social e ideologicamente para o mercado de trabalho.

As políticas públicas para a educação atuais são as respostas do governo brasileiro às diretrizes internacionais, o que fere desse modo,

direitos constitucionais, pois coloca a educação dentro da noção de assistencialismo e não como um direito inerente à cidadania.

Assim sendo, o discurso neoliberal desloca questões fundamentais como igualdade/desigualdade e justiça/injustiça da esfera política para a esfera técnica, tornando quase impossível a realização de democratização da escola e da sociedade e subordinando a educação aos imperativos do mercado.

O governo Collor, na área educacional, mostrou-se decepcionante para a educação por não possuir um projeto educacional e pela falta de descentralização das decisões, tão apregoada durante o período eleitoral.

A construção dos CAICs representou muito bem esse período e demonstrou a superficialidade das políticas, que procuraram legitimar-se frente à população mas não atingiram o âmago dos problemas.

Mesmo com a criação dessas “ilhas de excelência”, a maioria da população continuou sendo mal atendida, o que abriu ainda mais o abismo entre governo e sociedade, já que os recursos eram escassos e não foi possível atender a maioria da população mas somente uma minoria que possuía maior poder de pressão (BARRETO,1994). Segundo RODRIGUES, o “objetivo final de tal política era mantê-los passivos e obedientes, face à nova ordem que está sendo implementada” (1997,p.94).

Apesar do agravamento da crise e das pressões populares por melhores condições de vida e de trabalho, o governo não redirecionou sua política mas, ao contrário, acelerou o desmonte do Estado a partir de áreas prioritárias como saúde, educação e habitação.

Somente em dezembro de 1990 o governo apresentou o Programa Setorial de Ação, após tentativas inconsistentes como o Programa de Alfabetização e Cidadania. Esse programa situa a educação “como requisito fundamental para a inserção do país na nova revolução tecnológica por que passa o mundo” (SILVA,1992b,p.243).

Em 1991, foi lançado o documento “Brasil, um projeto de reconstrução nacional”, que busca modernizar o país não só no campo técnico ou científico, mas também em padrões de justiça social. A educação passou a ser encarada como recurso para enfrentar a revolução internacional, criando uma nova cidadania capaz de atender os avanços do sistema produtivo.

A perspectiva de articulação entre os graus de ensino foi retomada nos meios educacionais com o lançamento do documento **Diretrizes Gerais**.

A democratização da educação básica e a erradicação do analfabetismo, abrangendo a Educação Pré-escolar, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, só serão concretizados a partir do momento em que a Universidade e todos os segmentos da sociedade assumirem o compromisso com a valorização e dignificação dos profissionais da educação” (BRASIL, Ministério da educação e do Desporto, 1991,p.3).

Em nível federal, essa perspectiva de articulação se refletiu no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que afirma que a “ausência de políticas e diretrizes claramente definidas têm dificultado a integração das instituições educativas de vários graus do setor público” (BRASIL, 1993,p.26). Também o Projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de Cid Sabóia de Carvalho, estabeleceu a articulação das “ações das universidades, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, no sentido de rever os cursos de formação de magistério, definir mecanismos de aperfeiçoamento em serviço e de identificar formas de acesso ao ensino superior aos professores sem esse nível de formação” (BRASIL, 1993,p.40).

A lei, que foi aprovada em 1996, sob n.º 9.394/96, minimiza a importância da formação pedagógica para o exercício do magistério e das licenciaturas no contexto universitário.

Segundo OLIVEIRA (1999,p.18), “vimos a LDB ser desfigurada pela ação ferina dos intelectuais do Estado, e aprovada sem qualquer consideração pelo histórico processo de discussão do qual ela deveria ser resultado”.

## **A EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ: SUAS EXIGÊNCIAS NO PERÍODO DE 1964 A 1994**

Após procedermos à retomada dos principais aspectos do desenvolvimento histórico da educação brasileira em seu contexto social, econômico e político e de gotejá-los com o contexto internacional, consideraremos a partir deste momento, a educação paranaense. Este capítulo pretende estudar a situação da educação no Estado do Paraná no período de 1964 a 1994, elencando as medidas adotadas frente a ela, para promover e adequar a educação estadual às exigências da realidade histórica do Estado e do Brasil.

O processo de desenvolvimento urbano-industrial que caracteriza o país na década de 60 trouxe consigo a exigência de formas mais evoluídas de organização social, capazes de gerar o desenvolvimento. Para isso, o Estado, tanto no âmbito federal como estadual, assumiu a função de acelerar esse processo e de planejar o desenvolvimento, isto é, a industrialização.

O governo do Paraná nesse período sentiu a necessidade de modernizar as estruturas do Estado para atender às necessidades quantitativas e qualitativas de nosso desenvolvimento, bem como readequar o plano do Estado à idéia dominante em termos nacionais, conforme explicitada no primeiro capítulo desta dissertação.

O processo de desenvolvimento industrial que começou a ser implantado em nível estadual foi deixando de lado as antigas relações de

produção agropecuária latifundiária, e começou a exigir um novo perfil de trabalhador, para acompanhar a nova realidade.

Esse papel foi delegado para a educação, acionada então como a função mais importante, capaz de “atender à demanda de mão-de-obra qualificada, necessária ao desenvolvimento sócio-econômico” (PARANÁ, 1963,p.104).

Isso se deveu, segundo o governo em mensagem à Assembléia em 1963 (p.xviii) à baixa quantidade de técnicos e profissionais, que vínhamos enfrentando o que dificultaria o processo de industrialização paranaense, que exigia mão-de-obra capacitada para enfrentar a estrutura industrial .

Segundo a Companhia de Desenvolvimento do Estado do Paraná – CODEPAR<sup>1</sup>, responsável pelo processo de implementação e desenvolvimento industrial do Estado, o sistema educacional estava alheio à realidade, fornecia elementos avessos ao processo de desenvolvimento. A situação exigia mão-de-obra especializada, capaz de levar o indivíduo a participar dos novos padrões socioeconômicos.

A educação era entendida como meio para garantir ao educando “o mínimo de formação para a vida civilizada” (CODEPAR,1963,p.06), ou seja, deveria habilitá-lo a desempenhar um papel ativo na economia.

Para isso, o governo investiu no ensino médio, visando “dotar os jovens (...) de uma preparação mais adequada e diversificada” (IPARDES/Fundação Édison Vieira,1989,p.68), capaz de enfrentar a nova redistribuição do trabalho.

Para tornar isso possível, era necessário qualificar e requalificar os profissionais da educação para atender a essa realidade, já que muitas vezes estes não possuíam uma formação adequada.

---

<sup>1</sup> Essa companhia buscou “planejar o desenvolvimento, através de uma atuação centralizada voltada para a criação de uma infra-estrutura em transporte e energia, financiando projetos industriais privados e racionalização do aparato administrativo do Estado” (LEÃO,1989,p.20).

Para dar sustentação a essa idéia, foram desenvolvidas Semanas Educacionais, que buscavam dar “assistência doutrinária, técnico-pedagógica, consolidação intelectual, encorajamento espiritual ao professor leigo, a par da constante atualização do professor habilitado” (PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura, 1964, p.07).

A implantação do serviço de supervisão foi outra medida adotada com o intuito de estabelecer a relação entre lar, sociedade e escola, na tentativa de demonstrar o novo perfil que o trabalhador deveria ter frente à nova conjuntura social.

Essas ações pretendiam que “o aluno saísse da escola não apenas intelectualizado, mas fisicamente bem desenvolvido, emocionalmente mais amadurecido, moralmente bem formado e, também, melhor equipado para enfrentar a séria luta pela vida prática” (PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura, 1964, p.29), sendo este último aspecto o mais enfatizado.

Alternativas como a Hora da Educação, programa semanal de rádio que visava atualizar, informar, divulgar e orientar os professores do Paraná e a implantação e incrementação das Associações de Pais e Mestres (APM's) que pretendiam unir a comunidade à escola, foram outras medidas adotadas para orientar os padrões de qualidade necessários no atendimento da comunidade e à nova realidade.

O rápido crescimento demográfico estadual, que passou de “3% a 4% ao ano para 6% ao ano para a população total e até 12% ao ano em algumas regiões” (PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura, 1969, p.01), fez emergir a necessidade de ampliação do sistema educacional, que deveria ser capaz de atender tanto à necessidade de vagas como à demanda por mão-de-obra capacitada para enfrentar a estrutura industrial.

Essa demanda por educação era

prontamente demonstrada numa área onde, em poucos anos, uma população se instalava e crescia com rapidez. E, à medida que os primeiros contingentes escolares percorriam as séries iniciais do ensino primário, ou as famílias recém-chegadas traziam seus filhos com o primário completo ou por completar, surgia

imediatamente a reivindicação por escolas de nível médio” (PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura, 1969, p. 01)

O crescimento populacional, aliado ao processo de desenvolvimento, fez crescer o ensejo de novos padrões de vida, como os já existentes em alguns centros urbanos avançados existentes no país. A dinamização econômica, gerada com o avanço da industrialização, bem como a necessidade de modernizar e integrar a agricultura nesses padrões, é outro exemplo da tentativa de inserir o Paraná entre as regiões econômicas nacionais mais dinâmicas.

Para isso, “...a educação passou a ser encarada como um requisito indispensável. A ascensão social, o acesso a maiores oportunidades, o desejo de melhor informar-se e compreender o mundo atual, colocou em primeiro plano a exigência de mais escolas. E, sobretudo, de que a escola fosse um instrumento eficiente de promoção social” (PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura, 1969, p.02).

A qualidade da escola, enquanto saber humanista, passou a ser questionada, visto que, muitas vezes, o que era ensinado dentro dela era avesso às reais necessidades que a sociedade delegava ao educando, principalmente no que se referia ao domínio de novas tecnologias trazidas pela indústria, já questionado pela CODEPAR.

A educação paranaense, frente a essa realidade, assumiu definitivamente a orientação capitalista, mostrando que a integração cultural da técnica era condição essencial para o autêntico progresso do homem e da humanidade (KUENZER, 1997, p.19). Ao assumir essa função, a educação tentou minimizar os problemas sociais, como o desemprego que começava a se elevar com a mecanização do campo, procurando formar mão-de-obra diretamente aproveitável no mercado de trabalho.

A qualidade passou da linha da formação do homem para a da dimensão de preparação de mão-de-obra dentro da dinâmica capitalista.

Sendo assim, a educação deveria prestar o seu serviço para que se atingisse essa finalidade (KUENZER, 1997).

Esse propósito esbarrou na baixa qualificação do corpo docente, que muitas vezes ainda era composto de pessoas sem habilitação para o magistério. A tabela abaixo demonstra o que se afirmou:

<b>Corpo docente: composição por nível de escolarização no ensino primário e médio (1967-1968)</b>						
Nível de escolarização	Ensino primário (%)			Ensino médio (%)		
	Est.	Mun.	Part.	Est.	Mun.	Part.
Superior	1,8	0,1	1,3	4,1	60,2	50,8
Colegial	38,0	4,9	48,4	57,7	13,6	46,7
(normal)	(37,1)	(4,6)	(44,9)	(...)*	(...)*	(...)*
Ginásial	21,0	11,2	29,8	1,3	24,1	2,3
Primário	39,2	83,8	20,5	-	-	-

\*Não existem dados referente a esse período

Pode-se perceber que o quadro de professores era composto, em sua maioria, por docentes sem a formação pedagógica necessária para estarem em sala de aula. Além disso, os cursos que lhes eram oferecidos, muitas vezes, não davam um suporte teórico necessário para a concretização dos objetivos que eram propostos para a educação e a elevação dos padrões de qualidade.

Se for analisada a formação dos professores como fator de qualidade, a mesma é bastante desigual entre a escola pública e a particular, visto que se pretendia formar a escola democrática, entendida como aquela capaz de inserir o jovem na tão almejada sociedade urbano-industrial.

Para essa finalidade, seria necessário diminuir a diferença de qualidade existente nas escolas, superando as possíveis deficiências de formação provindas de um currículo "acadêmico", que muitas vezes não correspondia às necessidades fundamentais da tecnologia e das ciências que a sociedade naquele momento exigia.

A Secretaria de Educação e Cultura (SEC), assumiu essa posição, mas, segundo ela, isso não significava negar o espírito “acadêmico” do ensino colegial e nem a importância do ensino universitário, mas adequá-los a funções mais dinâmicas da sociedade.

“Enfim, não seriam os agentes a desejarem este ou aquele resultado concreto da ação educativa, mas estes agentes provocando, consciente ou inconscientemente estes resultados, motivados pelas referências objetivas, concretas da sociedade em que estão vivendo” (PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura, 1969, p.2).

Apesar de não estar expressa, existia intrinsecamente uma dualidade quanto aos fins.

Verifica-se que a proposta de 1971 admite a dualidade estrutural como dado da estrutura social, tanto que seus efeitos se concretizam no sucesso escolar, que obviamente não é mero resultado de “competência genética” ou de esforço pessoal, mas não admite a dualidade estrutural como modelo de organização escolar para a escola de 1.º e 2.º graus ao estabelecer um sistema de única via para todos (KUENZER, 1997, p.21).

Essa dualidade ficou impressa quando foram criadas não apenas “escolas do tipo acadêmico, orientadas para o ingresso em cursos superiores, mas também aquelas preocupadas em dar habilitação ao exercício de profissões de nível médio, ampliando as perspectivas de emprego especializado” (IPARDES/ Fundação Edison Vieira, 1989, p.68).

Ou seja, mantinha-se uma formação com conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, para aqueles que exerciam funções de dirigentes, e de formação profissional para a ampla maioria da população.

Na tentativa de incorporar as mudanças que vinham ocorrendo, principalmente as produzidas pelo desenvolvimento industrial, foi criada uma comissão para desenvolver o Plano Estadual de Educação, tanto para que fossem satisfeitas as “exigências” que já foram delineadas, bem como para adequar a educação paranaense à Lei 5.692/71, que foi aprovada no momento em que o Brasil estava passando pelo chamado “milagre

econômico”, fator determinante para que se adotasse a opção profissionalizante.

O Estado do Paraná, na década de 70, assumiu definitivamente o incentivo à indústria, que, segundo LEÃO (1989,p.28), saltou à frente como o sistema econômico dinâmico, que levaria à superação da agricultura na geração de renda em prol da agroindústria e de novos grupos industriais.

O Banco de Desenvolvimento do estado do Paraná (BADEP), criado a partir da antiga CODEPAR, continuou sua política de desenvolvimento, centrando seus esforços na instalação de infra-estrutura de transporte e energia elétrica adequada ao desenvolvimento industrial. A continuidade dessa política deveu-se ao fato de a economia brasileira estar atravessando um período expansivo, com a retomada dos investimentos privados.

O avanço das relações de produção, tanto paranaense como brasileira, acentuou a necessidade de formação de recursos humanos diretamente aproveitáveis no processo de modernização industrial, visto que o mercado de trabalho se mostrou bastante dinâmico.

O governo continuou incentivando o ensino técnico “como uma das metas básicas para o desenvolvimento (...) visando respectivamente o aumento de mão-de-obra especializada” (IPARDES/Fundação Edison Vieira,1989,p.69), a falta de mão-de-obra especializada, segundo o governo era ainda o maior obstáculo ao processo de industrialização.

Durante o ano de 1971, foi elaborado um diagnóstico da situação educacional para a definição e implementação da política educacional do Estado do Paraná.

Dentro desse diagnóstico, procedeu-se a sistematização do acervo estatístico e estudos do Departamento de Pesquisas e Planejamento da Fundação Educacional do Paraná (FUNDEPAR) e dos setores administrativos da Secretaria de Educação e Cultura. Esse processo foi facilitado e impulsionado pela participação de diversos técnicos do Estado

do Paraná no curso de Especialização do Ensino de 1.º e 2.º Graus, realizado pela Universidade de Brasília e pela ampliação dos Convênios MEC/USAID, com o objetivo de concretizar o ensino profissionalizante.

Além da participação nesse curso de especialização, a assinatura de um convênio de assistência técnica entre o Estado do Paraná e o Departamento de Ensino Fundamental (DEF-MEC), favoreceu a implementação do sistema de planejamento educacional no Paraná, além da criação do Grupo de Assessoria e Planejamento (GAP), previsto pela Lei 5.692/71, artigo 72, que veio consolidar as teses e sugestões de vários setores, tanto educacionais como de outros grupos da sociedade, no intuito de estruturar os objetivos do sistema educacional.

A partir de 1972, começou-se a consolidar o Plano Estadual de Educação com objetivos

...mais operativos e funcionais para a nova escola, e que fossem o ponto de partida para a definição da organização e do regime escolar, para o planejamento do currículo, para a seleção e gerência de recursos humanos, financeiros e materiais, e para a seleção e adoção da tecnologia mais aplicável ao processo educativo (PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura, 1974,p.09).

Todo esse processo de elaboração do Plano Estadual de Educação trouxe em si a necessidade, de treinamento de recursos humanos para desenvolver e pôr em prática, em seus mais diversos setores, a nova política educacional do Estado. Isso também era uma exigência da LDB.

A Secretaria de Educação e Cultura afirmava que a nova política educacional se destinava

...a prover o país de recursos humanos com o perfil de qualificação sempre otimizado, tendo como princípio básico a preocupação com seus próprios agentes, pois da excelência das suas ações dependerá a essência mesma do processo educativo do ser humano: integração dos indivíduos através do constante aperfeiçoamento individual e social (PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura, 1974,p. 10),

A qualificação profissional da área educacional ficou a cargo do Centro de Seleção, Treinamento de Aperfeiçoamento de Pessoal – CETEPAR.

O diagnóstico do sistema educacional, feito pela Secretaria de Educação e Cultura para a elaboração do Plano Estadual de Educação, favoreceu a seleção do Paraná, entre 47 projetos apresentados, para participar da assinatura do II Acordo MEC/USAID. O Estado passou a contar então com o apoio desse órgão na elaboração das políticas educacionais.

Esse Acordo consistia em “assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais” (ROMANELLI, 1998,p.210) para a execução do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino, que, devido à “dinamização no processo de desenvolvimento brasileiro, passou a exigir uma transformação do sistema educacional” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação,1974,p.12), com vistas a maior produtividade, eficiência e controle da direção da expansão do ensino, o que estabeleceu uma adequação entre a produção do sistema educacional e as necessidades de desenvolvimento.

A partir dessa ótica, a Secretaria passou a preocupar-se não apenas com o aumento quantitativo, pela oferta de matrículas, mas principalmente com qualidade do ensino oferecido, procurando aperfeiçoar constantemente sua estrutura.

Esse aperfeiçoamento só foi possível graças ao planejamento educacional realizado na década de 60, que serviu para planificar as novas metas e os meios de realização da política educacional, bem como para “alinhar o Paraná entre os Estados brasileiros” que ocupavam “a vanguarda do processo de reforma educacional” (Mensagem à Assembléia,1974,p.68).

“Dentro desse espírito de planejamento, foi elaborado o Plano Estadual de Educação, com o objetivo específico de assegurar a expansão e o aperfeiçoamento do ensino, além da racionalização dos recursos físicos e financeiros” (IPARDES/Fundação Édison Vieira,1989,p.85), voltados ao constante desenvolvimento econômico e industrial do Estado.

O Plano Estadual de Educação procurou fugir dos dois objetivos que as administrações educacionais propunham para a educação: “1) aumentar a oferta de escolas; 2) atender às exigências clientelísticas do sistema político-eleitoral e político-partidário” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 197?,p.115). Esses objetivos atendiam aos interesses de um grupo de pessoas e não aos do Estado.

Idéias como previsão, articulação e coordenação, passaram a fazer parte do discurso do governo, que começou a superar a mera construção desordenada de unidades escolares<sup>2</sup> e a capacidade político-partidária de seus agentes, adotando políticas que levassem em consideração critérios de propriedade para atender às demandas, segundo o grau de urgência e exigência que o desenvolvimento econômico e social impunha (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 197?).

A qualidade da educação ficou subordinada aos padrões do desenvolvimento econômico, que passou a ditar as “regras” para a educação, “a fim de melhor aparelhar o Estado diante do modelo brasileiro de desenvolvimento, [...] garantindo em curto prazo a sustentação e expansão da economia para reforçar sua posição no mercado nacional” (PARANÁ. Coordenação de Planejamento Estadual, 1973,p.30-31).

Para atender a essas exigências do desenvolvimento bem como ao processo de democratização no sentido de formar o aluno para a realidade, o Plano Estadual de Educação teve como objetivos:

- ampliar a escolarização de 1.º grau, da população de 7 a 14 anos ( que já atingiu 81,78%) para 83,50%, para atingir aproximadamente 1 milhão e 700mil matrículas até 1976;

- ampliar a oferta de matrículas de 2.º grau para 74% ( a partir de 1972) para atingir 106 mil matrículas até 1976;

---

<sup>2</sup> Segundo o Plano Estadual de Educação 73/76, as unidades escolares deveriam ser construídas levando em consideração a idéia de previsão, já que algumas unidades escolares com o passar dos anos perdiam sua função devido a diminuição populacional. (Plano Estadual de Educação 73/76).

- implementar um sistema de planejamento contínuo e flexível, fortalecido pelos serviços de pesquisa e pelos índices de desempenho;
- reordenar a rede escolar de 1.º e 2.º graus;
- reconstruir o currículo, adequando-o às imposições sociais, econômicas e culturais da época;
- implantar e implementar os serviços de supervisão escolar;
- oferecer maior diversificação de opções profissionalizantes no preparo do jovem para a vida econômica;
- atualizar, aperfeiçoar, especializar, qualificar e habilitar recursos humanos necessários ao incremento da produtividade do sistema e à melhoria dos padrões de ensino;
- estruturar as redes municipais de ensino por meio de processo de cooperação Estado/Município.

Para alcançar esses objetivos traçados pelo Plano Estadual de Educação, foram elaborados quatro programas, constantes no próprio Plano, que visavam facilitar a concretização das metas estabelecidas.

O programa Implementação do Ensino de 1º e 2º graus e Supletivo pretendia estabelecer uma sistemática de implantação da Reforma do Ensino, atendendo ao disposto no artigo 72 da Lei 5.692/71, que previa a implementação geral e progressiva dessa reforma, além de atender às exigências socioeconômicas detectadas pelo diagnóstico do sistema estadual. Este programa visava:

- para o 1.º grau - “Harmonia na reestruturação do Sistema Educacional do Estado, sem prejuízo de soluções novas que atendam melhor e especificamente as características e condições de cada município e/ou estabelecimento” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 197?.p130) na implementação progressiva das séries de escolarização.
- para o 2.º grau - “Assegurar a profissionalização neste nível, conjugando a formação humanista moderna à formação politécnica, de forma a permitir opção entre as ofertas do leque de habilitações, segundo

interesse do aluno” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 197?, p.145).

- para o Supletivo - “Estabelecer condições adequadas para a implementação do Ensino Supletivo dentro de critérios básicos de procedimento para operacionalização no que se refere à alfabetização e ao atendimento às correções das faixas etárias, bem como à oportunidade de formação técnico-profissional” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 197?, p.160).

Outro programa desenvolvido, “Recursos físicos e materiais”, buscou estabelecer condições para a construção e a adaptação de unidades escolares, favorecendo a solução de problemas como a correção de fluxo e o atendimento à faixa etária, e atender à nova lei do ensino, que propunha uma diversificação de opções profissionalizantes, além de selecionar e adquirir equipamentos e mobiliários destinados às atividades escolares de 1.º e 2.º graus.

No programa “Treinamento de Recursos Humanos para o Ensino de 1.º e 2.º Graus e Supletivo”, o objetivo era favorecer a melhoria do corpo docente, com cursos de atualização, aperfeiçoamento e habilitação dos professores e técnico-administrativos para elevar o “acanhado perfil de qualificação do corpo docente” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 197?, p.120), pois cada vez mais, “emergiam demandas mais complexas, por ensino médio, ginasial e, em seguida, colegial onde a improvisação leva necessariamente ao fracasso” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 197?, p.116).

O programa “Implementação de Recursos Adicionais para a Melhoria dos Padrões de Ensino do Sistema” desenvolveu vários subprojetos, como “Reconstrução do Currículo e Supervisão Escolar: 1.º e 2.º Graus e Supletivo”, “Melhoria dos Padrões de Pesquisa e Planejamento” e “Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município para a Estruturação da Rede Municipal de Ensino”.

O Plano Estadual de Educação deixou transparecer que seus objetivos e programas de viabilização seguiam as orientações do Banco Mundial para o período. Essas orientações estabeleciam como ações prioritárias:

- providenciar livros didáticos e outros materiais de ensino (livros de leitura, jogos e brinquedos pedagógicos);
- melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula (os projetos previam várias formas de capacitação, tendo em vista o estabelecimento de uma capacitação permanente);
- elevar a capacidade de gerenciamento setorial (os projetos previam, por exemplo, estímulos à integração Estado/Municípios), incluindo a capacidade de monitorar e assessorar o desempenho dos alunos (DE TOMMASI, 1996, p.198-199).

Essas ações propostas pelo Banco Mundial foram assumidas direta ou indiretamente pelo Estado, como forma de assegurar o desenvolvimento e garantir o aumento da capacidade de aprendizagem dos alunos, formando assim os recursos humanos necessários.

O terceiro ano do Plano Estadual de Educação foi marcado pela avaliação dos programas desenvolvidos pela Secretaria de Educação e Cultura, visando a elaboração do segundo Plano Estadual de Educação.

Essa avaliação preocupou-se mais em verificar se realmente ocorreu a operacionalização dos programas, mas não se preocupou se os mesmos propiciaram elevação da qualidade do sistema. A concretização dessa política educacional passou a ser vista como elevação dos padrões de qualidade.

A partir desse momento, o segundo Plano Estadual de Educação começa a ser gestado procurando englobar em seus programas projetos que viessem a atender às necessidades prioritárias detectadas no diagnóstico da situação educacional do Estado, alguns deles ainda como seqüência aos macroobjetivos educacionais que já haviam sido propostos

pelo primeiro Plano Estadual de Educação e que deveriam ter continuidade até sua completa consecução (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 197?,p.78).

Esse segundo Plano Estadual de Educação sintetizou a política educacional traçada pelo “Plano Setorial de Educação e Cultura 1975/1979”, do Ministério da Educação, e do Documento “Objetivos e Metas de Desenvolvimento” (1975-1978) do governo do Estado.

As metas propostas para esse segundo Plano Estadual de Educação também foram expostas em forma de programas como, “Expansão e Melhoria do Ensino”, “Melhoria dos Padrões de Qualidade” e “Criação de Mecanismos de Cooperação Estado/Município”, para facilitar sua realização.

Tais programas possuíam objetivos específicos de realização para alcançar o objetivo geral do Plano Estadual de Educação, que era “atender às diversidades regionais e locais, sem perder de vista a identidade do sistema, permitindo, no entanto, participar, criar e aperfeiçoar constantemente sua estrutura numa atualização que produza melhoria na qualidade e oferta dos serviços educacionais” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 197?,p.213).

Os objetivos dos programas do segundo Plano Estadual de Educação eram os seguintes:

- desenvolver metodologias educacionais visando reformular o currículo;
- implantar e ordenar o serviço de supervisão escolar, para acompanhar o processo ensino-aprendizagem nas escolas;
- ampliar a taxa de atendimento pré-escolar, bem como “prestar assistência técnica e financeira às instituições mantenedoras do pré-escolar”, visando a “preparação do educando para o ingresso na 1ª série” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 197?,p.72);

- estimular e aplicar inovações metodológicas e implantar tecnologias educacionais destinadas a melhorar o rendimento escolar, como a recuperação paralela;

- garantir maior acesso da população às oportunidades de educação mediante o esforço conjunto do Estado, dos municípios, do governo federal e das comunidades, estimulando ao mesmo tempo a melhoria de qualidade do sistema e dos serviços educacionais.

Desses programas, o de “Criação de Mecanismos de Cooperação Estado/Município”, recebeu atenção especial do Conselho Estadual de Educação, isso por apresentar propósitos e metas que iam desde a “...preparação de infra-estruturas municipais para a área de educação até a implantação das escolas a que denominam ‘consolidadas’, em distritos e zonas rurais, culminando com a transferência de serviços e encargos de educação, de que trata o artigo 58 da Lei 5.692/71. Possivelmente, essa experiência pioneira possa, inclusive, fornecer a outras unidades Federadas, se bem conduzidos os estudos de viabilidade para sua implantação” (Conselho Estadual de Educação, 1975).

Toda a atenção a esse programa deveu-se às orientações do Acordo MEC-USAID, que passou a priorizar a reformulação do ensino de 1º grau, diferenciando-se da antiga prioridade do início da década de 70, que financiava projetos ligados ao 2.º grau, visto como meio de provimento de técnicos para o setor produtivo.

Durante o desenvolvimento do Plano Estadual de Educação, as equipes de Currículo e Supervisão se uniram e passaram a constituir um único grupo de trabalho, no intuito de formular o planejamento curricular e sua posterior aplicação.

A elaboração do currículo buscou inserir na escola, pelo menos na teoria, conhecimentos básicos das novas tecnologias necessárias para acompanhar as transformações e, ao mesmo tempo, garantir uma formação básica que permitisse ao aluno ser introduzido nas novas técnicas de

produção para aumentar a produtividade, no que se refere à retomada do crescimento econômico que caracterizou o período.

Assim, a demanda social por educação continuou sendo a preocupação do Estado durante os anos de 1978 e 1979, isso devido ao aumento do “emprego da tecnologia no setor agropecuário, ao mesmo tempo em que amplia os índices de produtividade liberando mão-de-obra de baixa qualificação, que se desloca para as regiões mais desenvolvidas à procura de trabalho” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1980,p.10). A partir disso surgiu a necessidade de se oferecer formas mais diversificadas de escolaridade. Ao mesmo tempo houve “transformações na sociedade paranaense, determinando a passagem de uma sociedade basicamente rural com reduzida presença de trabalho assalariado e indústria rudimentar, a outra essencialmente urbana, na qual o trabalho assalariado predomina e a indústria, ao lado de atividades típicas de grandes centros, gera grande parte da renda e do emprego” (LEÃO,1989,p.46).

É dentro desse quadro que, no período de 1979 a 1983, o governo convocou a comunidade para participar da escola, para não “correr o risco de oferecer uma educação desvinculada dos valores e dos interesses comunitários” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação,1980,p.03).

A preocupação com a educação desvinculada dos interesses comunitários já estava presente no discurso do governo desde 1964 e novamente isso foi tratado como um problema de estrutura e de política educacional, com a qualidade vista pelo âmbito da demanda por vagas e não como aquela que encara, segundo BOBBIO, “o indivíduo como produtor, consumidor, cidadão” (1997,p.130), o que realmente elevaria os padrões de qualidade, pois possibilitaria que o aluno interagisse concretamente com a realidade que estava se configurando.

Para efetivar esses interesses, a separação administrativa entre as áreas de educação, cultura e esportes, feita pela Lei 7.169 de 18 de junho

de 1979, possibilitou à SEED - Secretaria de Estado da Educação, como ficou assim designada a antiga SEC, um grau maior de autonomia para estabelecer medidas de acordo com a realidade de cada região do Estado. O sistema educacional passaria a ter suas atividades desenvolvidas por “núcleos regionais e inspetorias regionais de ensino, articuladas com as inspetorias locais” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1980,p.16).

A partir dessas modificações feitas na SEED, buscou-se reverter a situação da educação no Estado, que era insuficiente, em quantidade e qualidade. O sistema educacional das grandes cidades acabou sobrecarregando com o contingente de pessoas que migraram em busca de novas oportunidades na área urbana.

No final da década de 70 e no início da de 80, a educação paranaense, assumiu como a de todo o Brasil, participou da Reabertura Política, assistindo ao “retorno de idéias e de pessoas que oxigenaram muito o pensamento educacional brasileiro” (CUNHA,1995,p.05), o que levou os professores a perceberem que estavam “servindo de instrumentos de determinadas políticas” (RODRIGUES,1997,p.102). Estes passaram a repudiar o tecnicismo implantado pela Lei 5.692/71, e buscaram propor uma educação que viesse a transformar a sociedade.

Pode-se dizer que a partir desse momento começou-se a assistir a uma mudança das políticas educacionais, de uma educação voltada para a formação de mão-de-obra, a partir da qual “o saber não técnico é ineficiente e dispensável, (...) para uma educação onde pensar crítica e politicamente se torna o ponto de referência das novas políticas” (PMDB,1982,p.10.14).

Essa mudança de enfoque proposto pelo PMDB para a educação deveu-se principalmente a três fatores básicos: o primeiro, o momento de transição política, assinalado pelo movimento da reabertura política, ao qual já se referiu; o segundo, a crise econômica, que passa a pôr em xeque a política estatal ligada à educação, a qual deveria se conformar ao

planejamento econômico (PMDB,1982) e à adesão do referencial neoliberal para a educação.

Sendo assim, a educação passou a ser vista como um dos meios mais eficazes para superar o período de instabilidade econômica, além de garantir a contínua formação de recursos humanos principalmente de nível fundamental, pois é nesse nível que se desenvolvem as habilidades necessárias para enfrentar a reestruturação produtiva que começa a se desenvolver.

“A formação básica do brasileiro, em qualquer idade, será efetivamente um fator decisivo para a reflexão crítica e para a aprendizagem profissional” (PMDB,1982,p.18).

O Paraná começou a intensificar suas ações básicas na assistência ao estudante, tendo como principal preocupação a criança carente e sua permanência no sistema e buscando inseri-la em atividades de educação compensatória.

Essa posição visava proteger ou aliviar os pobres durante o período de ajustamento e estabilização econômica que caracterizou o país no início da década de 80. Segundo FONSECA (1986), essa era uma orientação do Banco Mundial para os países que enfrentavam dificuldades econômicas, ou seja, aumentar os investimentos na área social como meio de dar continuidade ao desenvolvimento.

O Paraná sentiu essa situação de recessão (LEÃO, 1989), principalmente no que se referia ao emprego urbano, devido à queda dos níveis de atividade da indústria. Essa realidade fez com que o governo revisasse sua política de gastos e passasse a dar enfoque aos gastos na área social.

As políticas sociais nesse período foram “...orientadas para dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano que ocorreu apesar

da falência do processo de industrialização<sup>3</sup> e desenvolvimento econômico. Sua bandeira é investir os recursos públicos 'nas pessoas', garantindo que todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, alimentação, saneamento e habitação" (CORAGGIO, 1996,p. 77-78).

A partir dessa explicação, entende-se a opção dos governos, a partir de 1983, de ressaltar a importância da educação para uma sociedade democrática, cuja escolarização deveria ser compatível com os interesses e necessidades da população. Essa opção foi expressamente assumida no documento "Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitação", que registrou a política do governo do Estado para a educação.

A idéia era priorizar a educação como meio eficaz de preparar as pessoas para a nova realidade.

A educação nesse documento é entendida como aquela que deveria "oportunizar a retomada do ensino público gratuito, especialmente o de 1.º grau, garantindo a oferta mediante a sua expansão, conservação, reparo de rede e melhoria quantitativa" (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação,1984,p.01).

Esse documento do governo do Estado ressaltava ainda que pretendia

...desenvolver o compromisso político dos educadores com a maioria da população que está à margem do saber e dos bens sociais, [bem como] [...] redimensionar os recursos humanos que atuam no setor educacional, oferecendo-lhes melhores condições de trabalho [e destaca] no setor educacional uma proposta que deverá, sem dúvida, ter a maior e mais profunda característica deste governo: a participação popular" (PARANÁ,1984,p.01).

Essa participação popular que o governo queria promover está expressa nas diretrizes de governo: **Democracia e justiça social**, documento no qual é enfatizada a participação comunitária, a interação

---

<sup>3</sup> CORAGGIO fala em "falência do processo de industrialização" quando se refere ao modelo de desenvolvimento adotado pelo governo, que sustentava-se no fornecimento de infra-estrutura básica necessária ao processo de industrialização.

Estado/sociedade, entre outros fatores. Essa busca de participação e interação, segundo EVANGELISTA e SCHMIDT (1992), constitui a fase da democracia patrocinada pelo Estado, que passou a assumir o papel de patrocinador e promotor das mudanças, como forma de se legitimar frente à população.

A educação, dentro do plano de governo, assumiu um papel político e democrático e também de denúncia do papel autoritário e tecnocrático do governo pós-64.

“Durante os últimos anos [...] falar em política passou a ter o significado de Partido, de vinculação partidária. [...] [e devido a esse posicionamento] os professores sentem dificuldade em colocar na educação a perspectiva-política [...] a educação é e sempre foi um ato político” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1984, p.03-04).

É dentro desse posicionamento que, de 1983 a 1986, o governo tendo à frente a SEED afirmava buscar uma “escola aberta e democrática empenhada na oferta do conhecimento como patrimônio coletivo da sociedade” e, de forma participativa, conquistava “soluções novas e duradouras para os problemas do povo” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1984, p.01). O que se pretendia era fazer com que a qualidade de ensino propiciasse à maioria da população dominar a soma de conhecimentos já acumulados, através do tempo, para que todos pudessem se incumbir de criar uma nova sociedade (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1984, p.05).

Cabe aqui lembrar que, segundo Saviani, não se trata de “soma” de conhecimentos, mas da seleção possível de conhecimentos que precisam ser adquiridos como forma de o aluno se constituir verdadeiramente homem e produzir continuamente sua existência.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta ou indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à

identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 1992a, p.17).

Esse discurso da SEED demonstra claramente que o novo quadro social em desenvolvimento, gerado a partir de pressões produzidas pela democratização social e do avanço científico e tecnológico, pôs em crise o antigo princípio educativo.

“A divisão nitidamente estabelecida entre funções instrumentais e intelectuais [do antigo princípio educativo] é colocada em questão pelo reconhecimento de que todos desempenham, em certa medida, funções intelectuais e instrumentais no sistema produtivo e no conjunto das relações sociais” (KUENZER, 1997, p.35).

Essa nova realidade produzida pelo capital não mais permite separar a função intelectual da função técnica, pois reconhece que os trabalhadores em geral precisam ter acesso à cultura sob todas as formas, para o que é indispensável uma sólida educação (KUENZER, 1997), daí a necessidade de que tais metas sejam alcançadas.

Por isso, o acesso e a permanência do aluno na escola deve ser realmente uma prática, capaz de “reter a classe trabalhadora, para que a mesma participe, por mais tempo, dos bens e serviços culturais a que tem direito e aprenda a reivindicá-los” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1984, p.08), despertando seu compromisso grupal e coletivo.

Medidas como ampliação da oferta educacional com expansão da rede física, fim das taxas escolares, desobrigação do uso do uniforme escolar, reorganização e descentralização administrativa, reorganização da distribuição de livros didáticos, implementação das eleições diretas para diretores das escolas, e estabelecimento de convênios de assistência técnico-financeira para consolidar a cooperação Estado/Município (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1984) buscaram transformar

a realidade educacional paranaense e acabar com a velha dualidade entre escola desinteressada para dirigentes e escola profissionalizante para trabalhadores.

No entanto, ao invés de acabar com tais diferenças, causou um aumento do vão existente entre tais classes. Isso pode ser sentido, por exemplo, na desobrigação do uniforme escolar, que acentua a diferença de classes, pois quem tem melhores condições apresenta-se melhor vestido e quem não tem, em condições inferiores, o que não acontecia com o uso do uniforme.

O Estado começou a mudar sua visão de educação, pois percebeu que a procura por mão-de-obra qualificada na área industrial vinha decaindo e que o administrador estava preferindo mandar realizar treinamento em suas fábricas a pedir a escola” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1984, p.12). Com isso, retornou-se à formação básica como meio de preparar os alunos para a posterior aquisição de conhecimentos ligados à área de trabalho escolhida.

KUENZER, ao manifestar-se a respeito, afirmou que para isso a educação não deveria ter finalidades práticas imediatas, devendo ser basicamente formativa, ainda que tomasse como ponto de partida o movimento concreto da realidade social. Deveria propiciar a aquisição dos instrumentos básicos necessários à compreensão e à participação na vida social e produtiva (KUENZER, 1997, p.38).

O que pode ser sentido é que essa qualidade irá possibilitar a construção de uma nova sociedade, como o próprio documento afirma, e está calcado, novamente, como em outros governos, na implementação de infra-estrutura: construção de prédios escolares e reorganização administrativa. Isso pode ser notado na cooperação Estado/Município que priorizou a construção de prédios escolares, pela Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR), em terrenos dos municípios, que atendiam, geralmente, às séries iniciais e à reorganização administrativa.

A formação e qualificação dos professores não recebeu uma política efetiva, e surgiu a proposta de delegar às universidades a capacitação dos professores da rede pública de 1.º e 2.º graus, apesar dessa proposta “ter sido elaborada antes das eleições (1982) em amplas discussões, ainda no âmbito da plataforma do partido” (RODRIGUES,1997,p.113). A formação do professor continuou sob a responsabilidade da SEED, bem como a decisão de quando e a quem capacitar.

A gestão 1987-1990 também trouxe como bandeira de governo a democratização, mas sob o enfoque administrativo, tendo como documento base “Diretrizes de governo para debate”, que parte de uma avaliação da gestão anterior e traça novos objetivos para a educação, entendida como fator de mudança social.

Esses objetivos tinham como principal idéia “o resgate, junto à população paranaense, da dívida social contraída ao longo do processo de desenvolvimento brasileiro via modelos excludentes e concentradores” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação,1987,p.05).

Segundo CORAGGIO, a idéia de ampliação dos níveis educacionais, estimula os setores econômicos, faz com que se amplie a produtividade, e surja a necessidade de melhores condições sociais, mas se esquece que somente a educação não leva a isso, que depende também do acesso a outros recursos como terra, crédito, tecnologia e informação (1996,p.91-92).

Começa-se então a redefinir-se os objetivos educacionais com o intuito de “reforçar os aspectos culturais [...]; oferecer igualdade de oportunidades [...]; atuar como fator de desempenho de mão-de-obra [...]; reordenar o sistema no seu aspecto intrínseco (...)” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação; Superintendência de Educação,198?,p.6-10). Na prática não chegaram à total concretização, visto que a preocupação principal era a competência administrativa e o aspecto pedagógico foi deixado para segundo plano.

A democratização sob o aspecto administrativo buscou a competência técnica como mediadora de sua função política e o rendimento educacional e a renovação pedagógica deveriam estar a serviço da racionalidade do sistema produtivo, visto que a educação pode aumentar a produtividade daqueles que conseguem trabalho, devido a sua capacidade formativa.

Dentro dessa racionalidade do trabalho foi elaborado o **Projeto Pedagógico 1987-1990**, que tornava clara a preocupação da SEED com a competência, com a eficácia do trabalho pedagógico, através do fortalecimento da formação e do aperfeiçoamento dos docentes (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação, 1987).

O projeto pedagógico da gestão 1987/1990, segundo NOGUEIRA (1993), foi marcado pela chamada reforma administrativa, que tinha um caráter empresarial e deixava transparecer, face ao contexto mundial, uma gradual adesão aos princípios do neoliberalismo, impondo aos educadores uma visão empresarial de escola.

Esta passou a ser vista, segundo CORAGGIO (1996), como uma empresa que monta e organiza insumos educacionais com um certo nível de aprendizado.

À primeira vista, pode parecer uma “autêntica preocupação com a educação do povo, mas, ao contrário, reflete o intuito de, mais uma vez, adaptar a escola à nova ordem capitalista mundial, onde o deus é o mercado e o domínio da informação dita as regras do jogo” (RODRIGUES, 1997, p.89).

Esse pensamento começa a fazer parte da prática da escola, se não a nível de ação ao menos a nível de discurso, no qual a demanda por conhecimento, qualificação, cultura e melhor escola, transforma-se em questão prioritária do governo.

A melhoria da qualidade passou a ser “o único caminho para garantir efetivamente às futuras gerações de adultos a capacidade e as habilidades

necessárias para gerir uma sociedade mais complexa em que viverão e auferir seus benefícios” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1987,p.06).

Dentro desse quadro, era necessário combater o desperdício de recursos, a baixa produtividade dos professores e administradores e a má gestão, sinônimos de baixa qualidade, pois os interesses do mercado, do processo produtivo, buscavam cada vez mais uma racionalidade e uma produtividade a serviço do processo de acumulação do capital (AMARAL,1996,p.101).

Assim, essa gestão enfatizou cada vez mais a necessidade de universalização do ensino de 1.º grau e procurou promover a qualidade da educação formal, não mais aquela que buscava o adestramento do trabalhador, mas a que incluía cultura geral e formação polivalente, além de outras habilidades. Entre as ações empreendidas por essa gestão, estavam, “Ciclo Básico de Alfabetização” (CBA), “Currículo Básico”, “Correção da Distorção Idade/Série”, “Melhoria das Condições do Trabalho Docente e da Preparação do Professor”. (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 198?).

Conforme AMARAL (1996), essa posição inseriu a escola na lógica do mercado, que enfatiza o individualismo exacerbado sob o discurso da participação, valorizando o indivíduo como cidadão-consumidor-cliente. Para isso, é necessário reverter os índices de fracasso escolar, pois o “baixo nível de escolaridade de amplas camadas da população começa a se constituir em obstáculo efetivo à reprodução ampliada do capital” (FRIGOTTO,1994).

O Ciclo Básico de Alfabetização e o Currículo Básico são as duas ações que merecem destaque na implementação desta idéia. Tais projetos receberam apoio efetivo do Banco Mundial nesse período, pois este passa a apoiar experiências dos Estados na implementação de

experiências inovadoras para a melhoria da qualidade da educação primária, sendo o Ciclo Básico o projeto que mais recebeu apoio.

O Ciclo Básico de Alfabetização apareceu no contexto escolar paranaense como “uma proposta inovadora e transformadora na área de alfabetização, com o objetivo de reverter o fracasso escolar nas séries iniciais e implantar uma metodologia que incorporasse os avanços na área de alfabetização” (MAINARDES, 1997?), tendo sido implantado em 1988 em algumas escolas da rede escolar, estadual e municipal, e expandido para toda a rede em 1990.

A implantação do Ciclo Básico de Alfabetização enfrentou alguns obstáculos, como a capacitação de docentes e a dificuldade de compreensão da proposta metodológica e de sua posterior implementação, pois, como fala BARBOSA (apud MAINARDES, 1995), tratava-se da operacionalização do desconhecido.

A estratégia da SEED em relação à capacitação dos docentes foi ofertar cursos de capacitação, denominados na época “Aperfeiçoamento em Alfabetização”. A SEED enfrentou dificuldades na operacionalização dos objetivos do CBA, pois “a ênfase na capacitação dos professores observada no ano da implantação do Ciclo Básico não se repetiu com a mesma intensidade nos anos seguintes, assim como o fornecimento de materiais e acompanhamento das classes, principalmente devido à reconstituição da equipe da SEED e do DEPG, em 1988, com a mudança do titular da Secretaria” (MAINARDES, 1995, p.39).

Durante o ano de 1987, iniciou-se a reestruturação curricular, através de um trabalho que envolveu os educadores das escolas, das equipes dos núcleos regionais e da equipe de ensino do Departamento de ensino de 1.º grau da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Primeiro Grau, 1990, p.13).

Esse esforço conjunto foi coroado com a aprovação do **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990)**, que reestruturou os conteúdos das áreas de conhecimento, da pré-escola a 8.<sup>a</sup> série.

Em 1990, durante a semana pedagógica de fevereiro, foram realizados estudos sobre o Currículo Básico, pois os docentes desconheciam os fundamentos e as metodologias a serem incorporadas em seu trabalho pedagógico.

Tais políticas adotadas pelo Estado, faziam parte da política do Banco Mundial para o financiamento de projetos para esse período e deveriam contemplar três prioridades: 1) a melhoria do contexto da aprendizagem, enquadrando-se aqui a melhoria do currículo; 2) a melhoria da preparação e a motivação dos professores; 3) o fortalecimento da administração do sistema educativo. Uma quarta prioridade que recebeu apoio, mas que não foi indicada é a infra-estrutura (TOMMASI, 1996, p.199).

Dos fatores apresentados como prioritários pelo Banco Mundial, o aperfeiçoamento dos professores, e o aparelhamento da rede física, não receberam financiamento suficiente, o que faz com que o Currículo Básico e o Ciclo Básico de Alfabetização, principais preocupações daquele governo, tivessem sua qualidade sensivelmente prejudicada.

A gestão seguinte (1991-1994), pretendeu colocar a educação como meta prioritária do governo. As propostas educacionais do novo governo foram traçadas no documento intitulado **Uma educação para a modernidade: propostas de ações governamentais para o ensino do Paraná (PMDB, 1990)**.

Esse documento previa a descentralização das ações pedagógicas, a autonomia às escolas, a redistribuição dos encargos educacionais entre Estado e Município e a consolidação do Ciclo Básico de Alfabetização.

A educação paranaense nos primeiros anos do novo governo passa a ser norteadada pelo documento **Regimento escolar para os estabelecimentos da rede Pública estadual de ensino (1991)**, que

trabalhava a proposta de co-gestão nos estabelecimentos de ensino da rede estadual, ao definir instrumento de participação dos segmentos organizados da sociedade na gerência das escolas, ou seja, o Conselho Escolar” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação,1991, não paginado).

Ao propor a criação do Conselho Escolar (**Deliberação CEE nº 20/91**), a SEED buscou trazer a comunidade para dentro da escola, como um meio capaz de garantir que os interesses da comunidade em relação à educação fossem postos em prática.

A grande marca que essa gestão imprimiu às escolas foi a implantação do projeto **Paraná: construindo a escola cidadã**(1992), que deu uma nova postura à educação paranaense.

Esse projeto tem como base o **Plano Plurianual (1992-1995)**, que ressaltava que a economia paranaense “apresentou um desempenho bem mais favorável que a nacional, com um crescimento médio do produto interno bruto de 5,60% ao ano, nos anos 80” (PARANÁ,Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral,1991,p.03), e também que os avanços verificados na estrutura produtiva não foram acompanhados de melhorias na estrutura social.

A educação, no Plano Plurianual, assumiu um papel prioritário, sendo reconhecida como um fator de crescimento, pois a defasagem da escola pública torna-a “sujeita à deterioração na sua função básica de ensino, com a perda de qualidade que se difunde inclusive em suas bases materiais. Ao ser relegada [em gestões anteriores] a plano secundário de atuação governamental, a escola pública perdeu sua capacidade de atuação transformadora, restringindo-se a uma reprodução formal do compromisso social” (PARANÁ, Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral, 1991,p.28).

O Plano Plurianual ainda propôs a modificação dos padrões de gestão do sistema educacional, buscando “corrigir posturas burocratizantes

e corporativas” que impedissem “a adoção de inovações, quer no processo ensino-aprendizagem, quer na viabilização organizacional do sistema” (PARANÁ, Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral, 1991,p.29).

O projeto **Paraná: construindo a escola cidadã**, veio justamente tentar assegurar a concretização das propostas do Plano Plurianual, tais como gestão democrática e autonomia da escola.

Os princípios básicos deste projeto eram:

- Consolidação da gestão democrática. As escolas do Paraná já tinham uma importante tradição de escolha democrática dos seus dirigentes que era preciso consolidar.

- Estabelecimento de comunicação direta da Secretaria com as escolas e dessas com a comunidade. A escola possuía uma enorme potencialidade de comunicação que não tinha sido ainda posta a serviço da participação e da democracia.

- Incentivo às escolas para que elaborassem e executassem autonomamente seus projetos pedagógicos. Um dos mais graves problemas da política educacional brasileira era a descontinuidade administrativa. Os projetos pedagógicos das escolas podiam garantir essa necessária continuidade. A educação é um processo a longo prazo.

- Criação de um sistema de avaliação permanente do desempenho escolar, essencial para a implantação do Currículo Básico, público e democrático, que incluísse tanto a comunidade interna (professores, alunos, funcionários e administração) quanto a comunidade externa (pais e associações locais) e o poder público. (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1992,p.09).

Para isso, a política educacional passou a ser elaborada a partir do atendimento às demandas da rede feitas pelos Núcleos Regionais de Ensino e de consulta às escolas, sem querer impor soluções milagrosas.

A partir da análise das potencialidades das escolas, foi possível que estas criassem projetos e atividades inovadoras de ensino, ou seja, “diferentes das práticas rotineiras e tradicionais desenvolvidas pelas escolas” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1992, p.22).

Inovar, nesse período tornou-se sinônimo de qualidade, mesmo que esse inovar significasse pôr em prática atividades já conhecidas pela escola ou até mesmo realizar atividades extraclasse.

Outro ponto de mudança que o projeto Paraná: construindo a escola cidadã trouxe para a educação paranaense foi a construção do projeto pedagógico da escola, fundado na reflexão coletiva feita no interior da singularidade de cada escola.

A construção do projeto era enfocada como um processo “de discussão das práticas, das preocupações (individuais e coletivas), dos obstáculos aos propósitos da escola e da educação e de seus pressupostos de atuação” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1992, p.35).

O projeto pedagógico favoreceu, segundo o documento **Inovando nas Escolas do Paraná**, que todos se sentissem autores do que realizavam, vendo seu trabalho sendo valorizado por todos, escola e comunidade” (1994, p.23).

Pode-se dizer que o projeto **Inovando nas escolas do Paraná**, poderia se dizer que é o coroamento do projeto “Paraná: Construindo a escola cidadã”, pois apresentou alguns projetos que foram desenvolvidos nas escolas do Paraná, como uma forma de concretização dos projetos pedagógicos que buscavam dar identidade às escolas como escolas cidadãs.

A qualidade, nesse período, passou a residir na capacidade de cada escola para gerar recursos e inovar na prática pedagógica, incentivando o professor a criar novos métodos de ensino.

A busca da melhoria da qualidade tornou-se, e continua sendo até hoje, um pré-requisito para receber financiamento do Banco Mundial, o que explica a adoção de tais políticas referentes à educação.

Ao término desse capítulo, pode-se concluir que a educação paranaense, no decorrer destas três décadas, sempre foi vista pelo governo e pelos organismos internacionais (ao menos no discurso), como sendo um dos meios capazes de promover o desenvolvimento econômico, social e industrial do Estado.

A escola então, dentro desse quadro, assumiu como indicador de qualidade o mercado. Dentro do período estudado aqui, a qualidade assumiu duas configurações: uma, que vai aproximadamente de 1964 até o início da década de 80, caracterizada pela formação de mão-de-obra capaz de gerar modernidade e crescimento econômico, para isso era necessário ampliar a oferta de vagas nas, escolas bem como construir novos prédios escolares; a outra, que se inicia na metade da década de oitenta e se acentua durante a década de 90, caracterizada por um discurso de democratização da educação como meio compatível para atender aos interesses e necessidades da maioria da população. A qualidade da educação passa a estar vinculada ao novo padrão produtivo que visava integrar o aluno, futuro trabalhador, aos novos objetivos capitalistas. A qualidade então é entendida como aquela que desenvolve capacidade de liderança, de trabalho em grupo, de buscar e aplicar informações sobre situações novas do processo produtivo.

Pode-se caracterizar essa segunda fase pela dualidade de propostas: “educação pública e gratuita com qualidade para todos os níveis e a proposta de educação básica de qualidade para a competitividade industrial. A primeira se caracteriza como uma proposta educacional na ótica do trabalho e a segunda, como uma reivindicação baseada nos interesses do empresariado” (NEVES,1995,p.114).

Assim, a educação estadual procurou assimilar, e se adequar às mudanças que estavam se processando em nível nacional como um dos meios capazes de garantir a presença do Paraná, frente às outras regiões do país mais dinâmicas economicamente no país, além de processar as mudanças políticas e sociais que ocorreram no período dentro do Estado.

Deve-se agora definir o que era considerado qualidade em educação e se esse fator estava relacionado à formação do aluno para que este atuasse criticamente na sociedade.

## **ASPECTOS DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1964 A 1994: UM POSICIONAMENTO CRÍTICO**

Após proceder o levantamento histórico das ações relativas à educação desenvolvidas tanto pelo governo federal quanto estadual de 1964 a 1985, esta pesquisa procura identificar o que era considerado qualidade em educação nesse período.

A qualidade foi definida a partir do contexto de recuperação econômica e desenvolvimento industrial, o que gerou um crescimento das oportunidades de acesso à escola pelo aumento das demandas sociais e econômicas.

Essa necessidade de desenvolvimento fez emergir a exigência de um novo padrão de qualidade que viesse a atender a essa realidade, de forma a fornecer recursos humanos diretamente aproveitáveis no setor produtivo. Com isso, ganhou corpo a teoria do Capital Humano, que vinculava a educação à formação de mão-de-obra para as exigências do mercado.

“A educação seria um instrumento destinado a adequar o futuro profissional ao mundo do trabalho, disciplinando-o e municiando-o de certa maneira com conhecimentos técnicos, para que possa ‘vencer na vida’, inserindo-se de forma vantajosa no mundo como existe” (DOWBOR, 1996,p.17).

Por isso, a educação passou a ser, ao lado da saúde um dos setores capazes de promover e integrar a participação das pessoas nos benefícios sociais e “introduzi-las no âmbito das atividades econômicas tendo em vista dinamizar e induzir negócios” (CALAZANS,1990,p.18), o que geraria o progresso técnico, econômico e social do país.

A qualidade da educação passou então a ser definida pela capacidade com que os estudantes eram incorporados no mercado de trabalho ou eram capazes de executar as tarefas que lhes eram propostas (KUENZER,2000,p.136).

Segundo OLIVEIRA (1996,p.67), a ênfase na qualidade dos trabalhadores era entendida como resposta a uma técnica capitalista oferecida pela escola como forma de preparação dos indivíduos para a vida, o que em última instância significa afirmar que é uma preparação para um trabalho organizado independente de sua vontade.

“Revela-se portanto num mecanismo de despersonalização a que estão submetidos os homens, onde as relações estão marcadas fortemente pelas leis da mercadoria, gerando, na ‘qualificação desqualificada’ da divisão técnica do trabalho, o indivíduo ‘apolítico’ e competitivo fortalecendo o isolamento e, o que é pior, o inumano vírus da indiferença” (FERREIRA, 1992,p.19).

O trabalho começou a fazer parte do cotidiano escolar, como diz FONSECA (1997,p.169), com a finalidade de desenvolver as competências necessárias ao desenvolvimento, que passava a exigir cada vez mais um aluno capaz de se adequar ao sistema produtivo do país, o que separou completamente os alunos “do saber [tornando-os] dependentes da gerência, incapazes de organizar suas próprias tarefas” (LOYOLA, 1999,p.30).

Segundo GERMANO (1992,p.234), a educação servia de “sustentação do processo de desenvolvimento econômico e social do país, tanto em termos globais, como setoriais e regionais”. Sua função era de formadora de recursos humanos diretamente aproveitáveis no sistema produtivo, cooperando para o incremento da produtividade e para a elevação dos padrões de qualidade dos produtos (GENTILI,1994).

Desse modo, era qualificada aquela força de trabalho “capaz de realizar tarefas decorrentes de determinado patamar tecnológico e de uma forma de organização do processo de trabalho” (BRUNO,1996,p.92).

Os Acordos MEC-USAID assinados nesse período também sinalizaram para esse mesmo posicionamento: o de atrelar a educação ao trabalho, visando o incremento da produtividade e fazendo com que o ensino incorporasse conteúdos com elementos utilitários e práticos.

O ensino profissional foi enfatizado como meio de prover a participação das massas no desenvolvimento, através do aumento de sua produtividade (FONSECA,1997,p.170-171).

Também SILVA (2000), esclarece que o objetivo fundamental era permitir a acumulação do capital através da eficiência técnica e da estabilidade política, que assegurassem a racionalidade do processo, reduzindo, dessa forma a educação, exclusivamente ao aspecto técnico.

Para garantir isso, o princípio que passou a nortear a educação foi o da “neutralidade científica”, um dos modos de justificar a forma de governo implantada. Assim também se garantiria a eficiência e a eficácia de um sistema no qual não havia espaço para a participação ou para a contradição o que promoveria a harmonia do todo (KUENZER e MACHADO,1986).

O Banco Mundial nesse período passou a redefinir seu conceito de desenvolvimento, pois este antes se pautava quase unicamente no crescimento econômico, que continuou sendo necessário mas não suficiente para garantir distribuição mais justa da riqueza. Então o Banco Mundial começou a adotar políticas para reverter esse quadro.

Durante a década de 60, o Banco Mundial se limitou a financiar projetos ligados à infra-estrutura e energia. A partir da década de 70, este passou a adotar políticas voltadas ao incremento da produtividade e ganharam corpo as políticas ligadas à educação, como comenta FONSECA (1996,p.231), “...o setor social, incluindo a educação, que até então não era

privilegiado no projeto de financiamento do Banco, passou a ter acesso aos créditos dessa agência”.

Um dos requisitos fundamentais para a concessão de crédito era atrelar a educação à política de desenvolvimento capitalista. Daí a grande preocupação do governo brasileiro com o ensino profissionalizante especialmente no nível de 2.º grau, pois no início da década de 70 a educação foi considerada, no projeto de desenvolvimento patrocinado pelo Banco Mundial, como fator de crescimento econômico, ou seja, “como meio para provimento de técnicos para o setor produtivo, especialmente no nível de 2.º grau” (FONSECA, 1996, p.232).

Tal apoio concedido pelo Banco Mundial, deve-se de o fato do Brasil, segundo SODRÉ (1997, p.38), ter apresentado um desenvolvimento em ritmo excepcional, o que já o excluía do rol dos países subdesenvolvidos.

Foi dentro desse quadro que se desenvolveu a reforma da educação (Lei 5692/71), com o intuito de prover o mercado de trabalho de técnicos capazes de superar as barreiras que o mercado começou a impor devido à baixa qualidade da mão-de-obra e “como meio de se resolverem problemas graves como, por exemplo, o desemprego [que segundo o Ministério do Trabalho] ‘no Brasil não existe desemprego e sim falta de qualificação profissional’” (CUNHA, 1977, p.52).

Fica claro, assim, que

...as funções atribuídas ao novo ensino médio profissional pelo discurso governamental, na época, eram de suprir uma suposta carência de profissionais de nível médio e, ao mesmo tempo, possibilitar aos alunos concluintes – que não conseguissem ou não quisessem realizar cursos superiores – a formação profissional necessária para ingressar no mercado de trabalho (MORAES, 1996, p.126).

A reforma educacional assinalou assim a importância do ensino profissional, referindo-se diretamente à formação de mão-de-obra qualificada, capaz de promover efeitos a curto e a longo prazo sobre a economia.

A reforma procurou superar a qualidade centrada no academicismo livresco, propriamente humanista, que caracterizava o período anterior e que não mais correspondia à necessidade capitalista. A educação passou a adotar padrões de desenvolvimento e qualidade baseados na organização taylorista, que, segundo MORAES (1996,p.126), acabou empobrecendo os currículos escolares com a retirada e esvaziamento dos conteúdos de formação geral, imprescindíveis para a compreensão crítica da realidade social.

A escola passou a adotar o princípio taylorista para combater a ineficácia do sistema educacional e propor a modernização e racionalização dos aspectos administrativos e pedagógicos.

A racionalização foi o meio encontrado para adaptar os meios escassos ao novo fim proposto a educação, dessa forma promovendo o máximo de eficácia e o mínimo de desperdício.

A idéia foi criar padrões de eficiência nos sistemas de ensino e na gestão dos recursos financeiros, de forma a torná-los mais econômicos para o Estado: produzir o máximo com o mínimo de investimento (ENGUIITA,1994).

Pedagogicamente, o conhecimento “foi concebido como pura análise de fatos, uma vez que estes existem fora do sujeito” (AMARAL,1996,p.64), produzindo uma competência no fragmento visto que este deixa de trazer a realidade social, em prol de conteúdos ditos de alta relevância para o progresso técnico e desenvolvimento industrial do país.

Na prática, segundo SILVA (1992b,p.235) tal posicionamento não produziu os efeitos esperados, pois não credenciavam os alunos à obtenção de um emprego, devido tanto ao desencontro entre os cursos e as demandas do mercado como à precariedade das condições de ensino do sistema público.

A crise econômica da década de 70, sentida em todo o mundo, gerou uma redução no poder de compra dos países desenvolvidos, e produziu

uma mudança nos padrões de produção, do antigo parcelamento das tarefas (taylorismo) para uma produção mais flexível capaz de atender às novas demandas do mercado, que passou a exigir diferentes produtos, determinando assim uma nova postura da educação frente aos fins a ela destinados (LOYOLA,1999,p.32-33).

O Brasil sofreu, no final da década de 70 com “o esgotamento do modelo de desenvolvimento sustentado pela expansão do Estado, o que acabou elevando os juros da dívida internacional contraída no período de desenvolvimento acelerado, acentuando a crise social” (RODRIGUES, 1997,p.65).

Devido a esse quadro, o Banco Mundial começou a estabelecer uma nova política de concessão de empréstimos para a educação no final da década de 70, passando a priorizar a educação básica como o meio mais adequado de assegurar às massas um ensino mínimo capaz de assegurar a estabilização econômica.

Devido a essa crise econômica e política, assistiu-se paulatinamente às modificações referentes à educação e ao ensino profissionalizante.

A antiga política de educação voltada para o desenvolvimento econômico começou a perder espaço para uma política ligada à correção das desigualdades sociais que possuía forte conotação assistencialista e culturalista, dirigida especialmente para regiões mais pobres (CAVAGNARI,1998,p.24).

O intuito era resguardar os pobres durante o período de ajustamento da economia no início da década de 80, adotando medidas de caráter compensatório e de aumento da produtividade das populações mais carentes.

O Estado lançou, então, algumas políticas ligadas à área social, visando resgatar as pessoas que ficaram à margem do sistema devido ao crescimento do desemprego.

A educação passou a enfatizar a necessidade de privilegiar tanto os setores mais modernos da economia quanto os mais tradicionais, na tentativa de promover a correção das desigualdades sociais causadas pelo período de recessão econômica.

A educação foi encarada, segundo CALAZANS (1990,p.48), como o meio capaz de “resgatar os valores daqueles que ficaram esquecidos e marginalizados do capitalismo tupiniquim” e que eram considerados um atraso para a economia.

A qualidade da educação deixou de estar relacionada somente à formação de mão-de-obra, e passou-se a defender a necessidade de formar o homem com o mínimo de educação, para garantir assim mesmo com a retração econômica, o posterior desenvolvimento.

Essa mudança deveu-se às crescentes alterações do mercado de trabalho provocadas pelas novas tecnologias e pelas novas tendências na organização do trabalho (JACOBI,1996).

As mudanças nos requisitos de qualificação da força de trabalho exigiram um novo papel para a educação. O ensino fundamental passou a ser visto como um viés capaz de garantir e assegurar o desenvolvimento. O próprio Banco Mundial, nesse período, reconheceu e incentivou políticas referentes a esse grau de ensino afirmando que ele foi o responsável, comparativamente, pelos maiores benefícios econômicos.

Esse posicionamento decorreu da existência de um grande índice de pobreza, nas áreas rurais ou nas periferias urbanas. O discurso que o governo assumiu foi o da inclusão (dos excluídos) no processo de crescimento econômico, através do combate ou mesmo de eliminação da pobreza (GERMANO,1992,p.245), que a seu ver, e por orientação internacional, aconteceria pela educação.

A qualidade da educação passou a enfatizar a necessidade de uma educação voltada para o aumento da produtividade e que viesse a aliviar os efeitos da recessão econômica, principalmente frente aos mais pobres.

Para isso, buscou-se enfatizar a necessidade de participação da comunidade como meio de despertar o compromisso com a pobreza, ou seja, uma educação que refletisse os anseios da comunidade na qual a escola estava inserida.

“Na realidade a diminuição das desigualdades sociais não aconteceu e o quadro de miséria social agravou-se a partir de 80” (CAVAGNARI, 1998,p.24), isso devido à crise econômica e político-institucional do país.

A preocupação do governo passou a ser a superação da visão tradicional da educação preparadora de recursos humanos diretamente aproveitáveis no mercado de trabalho em função de uma educação de caráter mais democratizante, que atendesse às massas, já que o “sistema educacional não mais estava respondendo às necessidades do novo perfil de qualificação da mão-de-obra, em que inteligência e conhecimento são fundamentais” (JACOBI,1996,p.47).

Assistiu-se, assim, à mudança dos fins propostos à educação: de uma educação que diz respeito à capacidade de realizar operações que exigem esforço físico e habilidades manuais sempre mais aprimoradas, para uma educação onde o desenvolvimento intelectual é fundamental (BRUNO,1996).

Essa orientação foi a mesma estabelecida pelo Banco Mundial no período, que procurava dar continuidade ao desenvolvimento humano, apesar dos problemas econômicos que o país estava enfrentando.

A questão educacional é algo “necessário à produção capitalista, visto que contribui de maneira essencial no processo de produção de trabalhadores e tem-se constituído passaporte obrigatório aos que necessitam entrar no mercado de trabalho” (OLIVEIRA,1996).

As políticas referentes ao atendimento das massas não alteraram significativamente a qualidade da educação, pois não se manteve uma política coesa, voltada ao fornecimento de uma educação capaz de propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitassem maior acesso ao

saber elaborado, mas se refletiam nos altos índices de evasão e repetência.

Tal situação fez com que o governo começasse a adotar um novo padrão de qualidade, não mais uma educação voltada ao atendimento da população, mas uma que viesse a atender à nova ordem mundial, o neoliberalismo, que necessitava cada vez mais de pessoas capazes de dominar e buscar informações necessárias ao novo padrão de acumulação do mercado.

“O baixo nível de escolaridade [...] começa a se constituir em obstáculo efetivo ao capital, que cada vez mais acelerado no Brasil, necessita de pessoas capazes de se adequarem às novas tecnologias de base microeletrônica e da informática, assim como de métodos mais racionalizados de organização da produção e do trabalho” (MELO,1995,p.92).

A valorização desses avanços pelo governo fez com que a educação fundamental, fosse acionada para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos e por ser “neste nível que se desenvolvem as capacidades de ‘aprender a aprender” (AMARAL,1996,p.102). Para CORAGGIO, buscava-se formar “trabalhadores flexíveis que pudessem facilmente adquirir novas habilidades” (1996,p.100).

O ensino fundamental constitui-se prioridade da política educacional garantindo o direito ao acesso , uma vez que uma sólida educação geral contribui para a formação da cidadania, proporcionando, inclusive, a fundamentação necessária para a formação profissional. Mais uma vez a cidadania é definida como inserção no mercado de trabalho e o ensino médio como instância destinada a consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, instrumentalizando o aluno na perspectiva da interação trabalho-educação, no sentido de adequação mais rápida às novas exigências da inovação tecnológica e organizacional (AMARAL,1996,p.97).

A partir desse momento, a educação brasileira assumiu definitivamente a idéia de que a escola é “uma empresa que monta e

que passou a exigir a formação necessária para entrar no processo de desenvolvimento.

A qualidade da educação nesse período ficou concentrada mais na adoção de políticas que viessem a satisfazer as necessidades administrativas e de infra-estrutura.

No campo pedagógico, o governo se preocupou em remodelar as estruturas da Secretaria da Educação e Cultura e apresentar aos professores a nova organização, além de fornecer-lhes cursos de aperfeiçoamento, pois muitos não possuíam a devida habilitação.

Na prática, tais ações não alteraram a realidade educacional e constituíram-se medidas paliativas, pois atendiam momentaneamente a necessidade de vagas mas não satisfaziam aos interesses da sociedade urbano-industrial que estava se configurando.

Nesse contexto é que se desenvolveu a reforma educacional no Estado, com a elaboração do primeiro e segundo Plano Estadual de Educação, que incorporavam a idéia de racionalidade, principalmente na área de planejamento escolar, que tinha como atribuições o planejamento do currículo e a seleção e gerência de recursos humanos, financeiros e materiais, além da seleção de tecnologia aplicável ao processo educativo (PARANÁ, Secretaria de Educação e Cultura, 1974,p.09).

A qualidade da educação nesse período consistia na capacidade da Secretaria de Educação e das escolas para gerir recursos e para atender e corrigir o fluxo de alunos por série.

Segundo palavras da própria Secretaria da Educação anos mais tarde, referentes a esse período, a qualidade da educação foi deslocada da "formação do homem consciente e crítico" (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação,1987,p.01) para um modelo que tolhia a curiosidade do pensamento em função da eficiência e da produtividade e que, muitas vezes, restringia-se à divulgação de novas metodologias e às reformas curriculares, que não representavam mudanças efetivas frente à realidade

do sistema educacional, tanto paranaense quanto brasileira (AMARAL,1996,p.63.66).

Essa realidade se refletiu, analisa FREITAG (1978), nos altos índices de repetência e seletividade e foi comprovada pelo próprio Projeto Político Pedagógico de 1987-1990 em sua abordagem histórica, quando relata a incapacidade do ensino de 1.º e 2.º graus de responder às exigências do mercado de trabalho, tanto em quantidade como em qualidade (PARANÁ,1987,p.01).

A separação administrativa realizada em 1979, a partir da qual foi criada a SEED, os Núcleos Regionais e as Inspetorias Regionais de Ensino, foi outra medida adotada para racionalizar o sistema educacional.

O início dos anos 80 se caracterizou pela ascensão dos partidos de oposição, que trouxeram como bandeira de luta a democratização.

A política educacional paranaense dos anos 80 considerou a escola “um lugar privilegiado para propiciar a formação básica para a cidadania” (RODRIGUES,1997,p.104), o que foi um reflexo do período de euforia que se estava vivendo em função da redemocratização do país.

Cabe lembrar aqui que o termo *cidadania*, era entendido pelo governo como inserção dos indivíduos no mercado de trabalho e adequação mais rápida dos mesmos à inovação tecnológica e organizacional, o que os tornaria usuários dos novos bens e serviços gerados pela modernização.

A educação de qualidade foi vista pelo governo como a capacidade de superar a educação voltada apenas para o domínio dos conhecimentos, promovendo o desenvolvimento do espírito crítico e da consciência político-social.

A qualidade passou a residir no fato de que “quando conseguida por todos, alteraria a estrutura da sociedade, tornando-se um mecanismo de mudança ( CUNHA,1991,p.234).

Na prática, apesar do discurso ser voltado para a participação, esta acaba limitando-se a grandes assembleias e seminários de professores para discussão da função política da escola, pois devido ao número excessivo de participantes tornava-se difícil viabilizar a verdadeira participação de todos (CAVAGNARI,1998,p.27). Isso pouco ou quase nada se alterou, pois não se permitia a reflexão sobre a sociedade como um todo articulado, o que impediu uma visão mais crítica do fenômeno educativo e social em sua totalidade, contradizendo o referencial teórico adotado pela Secretaria de Educação.

O referencial teórico fundamentava-se na Pedagogia Histórico-Crítica, que parte de uma análise onde a categoria de luta de classes se mostra presente objetivamente na realidade e em particular na trama relativa aos fenômenos educacionais.

Na prática a adoção desse referencial teórico não se deu completamente, e retomou-se a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas mais populares, o que não garantiu aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade naquelas condições históricas (SAVIANI,1986).

A qualidade apresentava-se como democratização do ensino e a escola deveria “empenhar-se na oferta do conhecimento como patrimônio coletivo da sociedade e, de forma participativa, conquistar soluções novas e duradouras para os problemas do povo” (PARANÁ,Secretaria de Estado da Educação,1984,p.01). Essa recomendação lembra as de Saviani no que se refere ao barateamento do conteúdo ensinado.

Para isso, a SEED procurou “aproximar a escola da comunidade para garantir-lhe uma verdadeira inserção no tecido social e assegurar que a escola respondesse de maneira efetiva àquilo que a comunidade esperava” (PARANÁ, Secretaria de estado da Educação,1987,p.06).

A partir desse momento, a questão curricular vai se direcionando para a idéia de “currículos multiculturais, negando a idéia de um currículo

que tenha um padrão comum, unicultural, da definição de conteúdos comuns necessários para o conjunto das escolas, para o sistema escolar” (GONÇALVES, s/d). Essa idéia se fortaleceu na gestão 1991-1994, com o desenvolvimento do projeto **Paraná: construindo a escola cidadã**.

O governo, ao assumir esse posicionamento, nega a universalidade do conhecimento, fazendo uma crítica à pedagogia denominada por eles de “conteudista”, rejeitando todo e qualquer tipo de orientação curricular, tomando exclusivamente a comunidade como referência. Como cada escola é única, cada uma delas deve fazer a sua tarefa própria, individual, adequada ao ambiente local, particular, sinalizando com autonomia qual a linha teórica a ser adotada.

Com isso, a gestão 1987-1990 tentou imprimir a democratização como linha teórica, dando especial enfoque à questão da autonomia, mas tão somente, como informa CAVAGNARI (1998,p.31), “relacionada ao aspecto administrativo-financeiro”.

Para Gonçalves,

...a proposta de autonomia [...] é uma proposta de política educacional pensada de um ângulo exclusivamente funcional, aparentemente técnico, no qual a autonomia é a grande solução, é a melhor estratégia para melhorar a produtividade da escola básica, para que se possa atender à nova qualidade exigida para o desenvolvimento da produção aumentando a produtividade” (s/d.)

Esse posicionamento trouxe consigo a idéia de eficiência e eficácia e, como tal, devia combater tudo aquilo que significasse desperdício. É nessa perspectiva que o governo desenvolveu uma série de medidas, tais como ampliação da oferta educacional com expansão física, reorganização e descentralização administrativa e de planejamento, reorganização da distribuição de livros didáticos e reposição das perdas salariais, entre outras, para reverter os índices de fracasso escolar e conseqüentemente elevar a qualidade.

Essa qualidade se sustentava, segundo RODRIGUES (1997), na melhoria das condições de trabalho, de salário e das condições didático-pedagógicas do magistério.

Como comentam PADILHA e SOMMA: “O professor, como dirigente do processo ensino/aprendizagem, deverá contar com todos os recursos necessários ao desempenho da ação educativa, a fim de garantir a socialização dos conhecimentos científicos” (1991,p.47).

Outra medida adotada para melhorar a qualidade da educação foi a elaboração do documento **Diretrizes para a Política Educacional Paranaense** (s/d), que salientava a necessidade de promover a universalização do ensino de 1.<sup>o</sup> grau, além de definir conteúdos básicos.

Todavia, nem sempre as medidas adotadas obtiveram os resultados esperados, talvez pela forma como foram postas em prática ou ainda pela superficialidade de tais propostas, que não chegaram a atingir os reais problemas educacionais, ou talvez por serem, em sua maioria, medidas de cunho administrativo, que não chegavam ao pedagógico. A descentralização adotada foi apenas administrativa, o que não garantiu verbas para a educação, devido à centralização política que ocorreu em contrapartida à administrativa. Isso dificultou a discussão sobre o emprego da verba e atrapalhou o trabalho pedagógico (LOCCO e ZABET, 1991). As dificuldades em conseguir materiais e livros para melhorar e aprofundar o trabalho em sala de aula continuaram.

No entanto, o Estado continuou controlando o trabalho pedagógico, já que continuou controlando os resultados para ver como estava a qualidade das escolas através de testes de avaliação (GONÇALVES, s/d.).

O objetivo era democratizar a educação e, conseqüentemente, melhorar a qualidade, “...sob o aspecto administrativo, considerando a competência técnica como mediadora para o cumprimento da função política da escola. Propunha-se a melhorar o rendimento do sistema e promover a renovação pedagógica, pela racionalidade do trabalho e dos

recursos da educação escolar” (RODRIGUES,1997,p.115).

A competência política da escola era alcançada quando esta conseguia estabelecer uma relação entre a racionalidade e os fins a ela propostos, tais como ampliação das oportunidades educacionais, permanência da criança e do jovem na escola, rendimento do processo educacional (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação,1987,p.v) e, conseqüentemente também, sinal de qualidade.

MELLO, em seu livro **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político** (1982), difere da concepção adotada pelo governo.

Segundo ela a competência técnica relacionava-se à compreensão do domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a escola e a competência política à compreensão mais ampla existente entre escola e sociedade, tornando-se um espaço de reflexão dos interesses aí envolvidos (MELLO,1982,p.43).

SAVIANNI (1992a,p.43) alerta que, ao retirar o compromisso político na perspectiva trabalhada por MELLO, limita-se ao saber-fazer, esvaziando toda a discussão que o compromisso político efetivo, concreto, prático e real traz.

Outro problema enfrentado pela educação foi a descontinuidade das políticas e orientações para a educação, talvez na tentativa de “romper ou ocultar ligações com as gestões anteriores” (EVAGELISTA e SCHIMIDT,1992,p.288-289), o que produziu uma grande quantidade de projetos, muitos dos quais não chegaram a sair do papel, além dos que receberam uma roupagem nova para posterior desenvolvimento.

Essa oposição fica claramente delineada no período de 1991-1994, mesmo tendo sido adotadas ações próximas às das gestões anteriores, como eficiência, autonomia, gestão democrática e participação da comunidade, como se fossem algo que estivesse começando e dando a impressão de totalmente novo.

Tal impressão se confirmou quando o programa educacional “Uma educação para a modernidade: propostas de ações governamentais para o ensino do Paraná” (PMDB, 1990) não trouxe “análises contextuais, dados sobre a escola pública paranaense, nem avaliações sobre a evolução da política educacional empreendida pelo PMDB ao longo de oito anos” (EVANGELISTA e SCHIMIDT, 1992, p.288-289).

Apesar desse posicionamento, “encontramos propostas que se apoiam na Pedagogia Histórico-Crítica, numa linha de continuidade da gestão anterior, tais como: no 1.º grau, a reorganização do ensino fundamental através do Ciclo Básico de Alfabetização e do Currículo Básico para a Escola Pública no Paraná” (GONÇALVES, 1994, p.33).

Durante o decorrer dessa gestão, a Pedagogia Histórico-Crítica foi desestimulada, o que deu espaço à proposta do projeto Paraná: construindo a escola cidadã, que se fundamentava na necessidade de pensar uma escola autônoma e democrática, ou seja, sem a interferência do Estado e, por isso, respeitando a pluralidade filosófica e cultural das comunidades (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1992, p.03). Isso se deveu à utilização das idéias de Moacir Gadotti, presentes no livro **Escola Cidadã**, relativas a autonomia da escola, a educação multicultural e inovações educacionais (1997).

No entanto, não se garantiu o posicionamento político pedagógico da SEED, já que “o projeto pedagógico das escolas é [era] o projeto da própria Secretaria de Educação” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1992, p.39), e também não garantiu uma unidade teórica das propostas que deveriam ser aplicadas.

A idéia era de que “...a escola deixada livre gera resultados, é capaz de fazer tudo, e se até hoje ela não foi capaz de fazer alguma coisa é porque estava dominada pelo Estado, dominada por técnicos. Estando livre, a escola é capaz de inovar, de trazer novos resultados” (GONÇALVES, s/d).

A partir da construção do projeto político-pedagógico, “que é o meio mais eficaz da conquista da qualidade”, segundo palavras da própria SEED (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1992, p.13), esta procurou apoiar as propostas “inovadoras” cujo objetivo era a “melhoria de qualidade dos serviços que a escola presta à comunidade”(PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1992, p.09).

Assim como ressalta GONÇALVES, “a melhoria de qualidade do ensino residia na possibilidade do professor inovar na sala de aula com liberdade” (1994, p.38) e, segundo o mesmo projeto, “constitui-se num dos indicativos básicos da melhoria da qualidade de ensino” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1992, p.05).

Apoiando tais inovações, a Secretaria de Educação pensava em melhorar a qualidade. “A expectativa de melhoria do ensino é maior e mais vibrante na alma do agente direto da ação pedagógica do que junto aos burocratas do ensino” (PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, 1992, p.07).

No entanto, o documento **Inovando nas Escolas do Paraná** (1994), que, segundo CAVAGNARI, foi impropriamente utilizado pela SEED, já que vinha sendo veiculado nos projetos financiados pelo Banco Mundial, pretendia estimular nos docentes a criação ou desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, bem como divulgar os resultados bem sucedidos (1998, p.121.123).

Isso não foi, segundo GONÇALVES (1994, p.43), “uma inovação, pois muitas vezes era uma consequência ou resultado de políticas anteriores, ou então atividades extra-classe já conhecidas e exploradas desde o movimento escolanovista”.

A qualidade dentro desse processo ficou abalada, pois se a Secretaria de Educação não possuía uma proposta pedagógica, como ficavam o Currículo e as diretrizes do Ciclo Básico de Alfabetização que estabeleciam uma linha unitária para as escolas do Paraná?

Assim, a qualidade foi deslocada do “eixo do saber universal para uma ótica individualista de eficiência de cada professor” (AMARAL, 1996,p.199) como nos fala LUPATINI (1994), na qual os docentes são identificados como sendo disponíveis para melhorar a qualidade demonstrando um progressivo descompromisso do Estado com a educação pública.

Esse descompromisso do Estado com a educação tornou-se mais claro nessa última gestão, a partir da “idéia força” de autonomia, o que não significa que as gestões anteriores não adotaram a mesma postura, que segundo tal idéia se pretende construir um indivíduo autônomo, visando o cidadão, conforme o documento “Paraná: construindo a escola Cidadã”.

Falar em cidadania pressupõe priorizar o saber como forma de garantir que o cidadão identifique o seu espaço no processo de formação social em que se insere.

A educação pode alterar a qualidade de vida a partir do momento em que permita o acesso da comunidade ao saber. O saber nessa situação se faz a partir do contato entre a experiência real das pessoas com o saber social e historicamente acumulado. Esse saber, portanto, é polêmico e conflituoso, pois traz o conhecimento que explicita a miséria material das maioria da comunidades. Expressa uma localização temporal, social e espacial que denuncia a opressão e a exploração. Introduce uma lógica matemática que leva a novas compreensões da realidade. Traduz-se numa língua que reinterpreta o mundo e os discursos (CORDIOLLI, 1994).

No entanto, as prioridades assumidas estão ligadas às idéias de modernização, racionalização, eficiência, competência e inovação, entre outras; estas são palavras do vocabulário do ideário neoliberal, que indicam a inserção do Paraná nessa política.

Um dos exemplos que se pode citar de inserção nessa política, é o Plano Setorial de Educação denominado “Uma educação para a modernidade” e, como nos fala AMARAL, “vários itens deste programa se

encontram articulados com a gestão anterior, permeados de um ideário que tenta conjugar modernidade, eficiência e participação da comunidade”(1996,p.195). O Conselho Escolar foi resultado dessa política, que tentou “efetivar a participação da comunidade escolar na assessoria e fiscalização da direção da escola” (CAVAGNARI,1998,p.67).

A idéia de autonomia que segue essas políticas “pressupõe a desobrigação do Estado para com as escolas, tendo estas que buscar recursos na comunidade através de parcerias, de regimes cooperativos” (AMARAL,1996,p.197).

O Estado, segundo essa visão, deve se restringir à função de supremo coordenador dos grupos funcionais, econômicos e culturais (BOBBIO,1997,p.130), por isso ele deve ajustar seus programas às políticas recomendadas pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional e outras organizações financeiras, cabendo aos governos, segundo TORRES, realizar um ajuste estrutural, propondo noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado (1997,p.114).

O Estado, deve ser aquele capaz de atender aos interesses dos cidadãos e à educação de qualidade, que será uma exigência dentro desse Estado. Para isso, ele precisa criar uma política que tenha sentido para os diferentes setores da sociedade, de modo que todos se sintam incluídos, representados em seus interesses, atendidos em suas demandas.

Para FERREIRA (1992,p.25), “as relações produtivas que o homem estabelece com a natureza são relações de adaptação do mundo a ele, o que impõe a transformação deliberada da realidade exterior, através do trabalho, como o modo pelo qual o homem começa a produzir para si o mundo, os objetos e as condições de que precisa para existir”.

Em suma, o Estado deve favorecer o desenvolvimento do homem como um ser histórico que cria e é criado pela sociedade que o cerca.

Como afirma FULLAT, “o homem é criado pela sociedade, ao mesmo tempo em que cria esta” (1996,p.429), daí a importância de uma educação que permita esse desenvolvimento, pois esta é uma educação de qualidade, uma qualidade social.

Pode-se assim caracterizar o período aqui estudado como um período de muitas mudanças e grandes implicações para a educação. Passou-se por um período marcado pelo modelo de desenvolvimento associado ao capital internacional e ao chamado “boom” econômico, que encontraram expressão na educação com a Lei 5.692/71, que introduz como linha teórica o tecnicismo, alterando o antigo enfoque de qualidade baseado na cultura geral e humanista para uma com forte conotação empresarial, que vincula a educação e sua qualidade à formação de mão-de-obra para atender às demandas que a sociedade, a indústria e a economia estavam impondo à educação frente ao desenvolvimento acelerado do período.

O Paraná passou por esse período com a preocupação de expandir e desenvolver a estrutura industrial e, conseqüentemente, a economia do Estado, isso para entrar no grupo dos Estados brasileiros que já tinham alcançado um certo grau de desenvolvimento. Para isso, foi necessário expandir a rede física escolar do Estado para garantir a formação de mão-de-obra, tanto em quantidade como em qualidade, visto que o desenvolvimento industrial necessitava.

Entretanto, a progressiva complexidade dos mercados de trabalho, aliada às mudanças que estavam ocorrendo em âmbito político, econômico e social, tanto no Brasil quanto no Paraná, veio aumentando cada vez mais a exigência de uma maior e mais eficaz formação de mão-de-obra. Critérios como formação genérica, cultural e técnica passam a guiar os novos rumos da educação, visando viabilizar a posterior adequação profissional.

Essa mudança deveu-se ao fim do período do chamado “milagre

econômico brasileiro”, que aconteceu no final da década de 70 e no início dos anos 80, promovido pela ditadura militar, com o chamado desenvolvimento acelerado, que causou um aumento das diferenças sociais.

A educação foi vista nesse período de mudança e de instabilidade como um meio capaz de conter as diferenças sociais e a pobreza. A presença mais assídua de organismos internacionais que financiavam os projetos ligados à educação, valorizando principalmente os ligados à educação básica, demonstrou claramente a entrada de princípios neoliberais na educação, principalmente pela ênfase conferida pelo governo brasileiro ao ensino fundamental.

A qualidade da educação começou a residir, e se fortaleceu no início dos anos 90, na capacidade de gerir recursos com eficiência, gerando maior eficácia dos que nela estão inseridos ou dela fazem parte, ou ainda dos recursos nela empregados.

Idéias como racionalidade, eficiência, eficácia e competitividade entre outras, começam a fazer parte do discurso da educação, que as assumiu dizendo que só se alcançaria a qualidade quando tais idéias fossem postas em prática.

Exemplo dessa opção se fez sentir no Paraná com a adoção de políticas educacionais que conjugavam as mesmas idéias frente à questão da qualidade.

Logo no início dos anos 80, a preocupação com o aumento das diferenças sociais se refletiu na opção de oferecer às camadas populares - por todos os meios formais e não formais possíveis - o saber que era oferecido às classes de maior poder aquisitivo.

No decorrer da década, palavras como racionalidade, eficiência, eficácia e competitividade continuam se fazendo presentes, apesar de não estarem explicitamente apresentadas, nas idéias de universalização do ensino de 1.<sup>o</sup> grau. outras palavras como: avanços, padrões educacionais e

níveis de competência, entre outras presentes no vocabulário neoliberal, também eram usadas constantemente.

Tais idéias continuaram permeando o discurso e a prática do governo no início da década de 90, através da constante busca de inovações educacionais, práticas pedagógicas e modernização na ótica da autonomia.

O que se percebe é que a qualidade que foi desenvolvida nesses trinta anos deixou de lado a possibilidade de crítica à sociedade, passando a valorizar a formação de mão-de-obra diretamente aproveitável no mercado de trabalho, em um primeiro momento, e pessoas polivalentes, capazes de se ajustar às necessidades do mercado, em um segundo momento.

Ao se retirar a possibilidade de crítica que a educação possui, esta ficou totalmente subjugada aos interesses políticos e econômicos, o que não permite que os que dela participam atuem como agentes na transformação das relações sociais.

A qualidade da educação acaba não se definindo como aquela que favorece a apropriação do saber social, do saber historicamente acumulado, que permite ao indivíduo uma maior compreensão do processo histórico do qual ele é parte, mas como aquela que é capaz de ampliar a capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de ampliar o processo de acumulação de capital.

#### A filosofia que deve reger a relação entre trabalho e educação

...não pode reduzir-se a mero adestramento. Necessita desenvolver-se na ótica do desenvolvimento do conjunto de capacidades humanas, necessárias à produção de valores de uso econômicos, culturais, políticos, estéticos. Tem que fornecer elementos de formação técnica, científica e política. “Dominar a máquina”, recriar a máquina e saber a serviço de quem e de quantos está a ciência, a tecnologia e a riqueza produzida pelo trabalhador (FRIGOTTO, 1998, p.235).

O esforço pelo aumento da produtividade, que passou a guiar o preparo e a qualificação do indivíduo como meio de adentrar nos setores

mais modernos da produção, acabou ignorando tais necessidades.

A educação foi assumida, como diz Rodrigues (1997,p.112), “não apenas como força auxiliar indireta do desenvolvimento social ou da manutenção das tradições ou do progresso cultural e científico, mas como função direta do desenvolvimento”.

Assim, a educação ficou subordinada aos interesses do “sistema econômico, que precisava de profissionais para tornar mais rentável sua tecnologia e sua organização [...] [esquecendo] que a educação deve favorecer a inserção do aluno na vida cultural de toda a sociedade, ou seja, que permite a realização dos valores humanos” (CNBB,1992,p.12.28-29).

Essa visão de qualidade, que se restringe apenas ao campo produtivo, esqueceu-se que a educação e, conseqüentemente, sua qualidade, deve ser aquela comprometida com a formação do homem crítico, capaz de escolhas, entendendo seu papel na sociedade.

A educação no contexto da aceleração cada vez mais crescente de aspectos tecnológicos deve, segundo ASSMANN (1998,p.29), “formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores de sonhos de felicidade individual e social”.

Dentro desse pensamento, a formação técnica e científica torna-se um referencial indispensável para que ele se torne responsável pela construção de sua própria realidade, na medida em que permite as pessoa a participação mais efetiva dos próprios bens, culturais e tecnológicos, por eles produzidos. Por isso, a qualidade da educação, segundo AMARAL (1996,p.82), “diz respeito ainda ao desenvolvimento de condições omnilaterais capazes de ampliar a capacidade de trabalho, de satisfação das múltiplas e históricas necessidades do ser humano”.

A qualidade da educação deve ser ainda entendida como aquela que “favorece a inserção do aluno na vida social e cultural de toda a sociedade, ou seja, aquela que permite a realização dos valores humanos, superando

a concepção de sociedade em que a pessoa humana está subordinada aos interesses do 'sistema' econômico, que precisa de profissionais para tornar mais rentável sua tecnologia e sua organização" (CNBB,1992,p.12,28-29)).

Segundo FRIGOTTO (1995,p.15),

...a idéia de se atrelar a educação ao mercado de trabalho trouxe e traz ainda hoje a ilusão de democratização da escola tanto em quantidade quanto em qualidade, no sentido de determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas que indicariam um grau de qualificação que potencializaria a capacidade de trabalho e de produção.

Quem parte dessa visão se esquece que, quando a educação é comprometida com a construção de uma sociedade que conta com a participação de todos e sendo um processo de socialização do saber, esta se torna um instrumento indispensável para a implementação da cidadania de todos e logo da justiça social, que é condição para o desenvolvimento (II CONED,1996).

O eixo básico, a atividade-fim da educação, deve ser aquela que garanta a transmissão e assimilação do saber, saber como instrumento de luta pela transformação e democratização da sociedade, pois torna-se o local de discussão da "realidade, do enfrentamento (e do questionamento) dos problemas que envolvem o indivíduo; o diálogo com o meio, sobre os desejos, as necessidades, as perspectivas de mudanças, os instrumentos, as dificuldades, as características, os detalhes de um mundo percebido e carente de transformações" (STEIN,1987,p.56).

Assim, a qualidade do sistema educacional passa pela capacidade de educar o aluno para o pleno exercício da cidadania e de sua expressão ética, individual e social, além de sua consciência de co-responsabilidade na construção da sociedade.

Cidadania tem relação com a conquista de qualidade de vida que preserve a dignidade da vida humana, a natureza e o meio ambiente; tem relação, portanto, com a busca de justiça na distribuição e usufruto da

do homem e de sua liberação para desenvolver outras dimensões da vida” (COSTA e SILVA,1996,p.115-116). Diferentemente do conceito que é proposto pela lógica do neoliberalismo, que vê a educação e a escola como “se esta fosse uma empresa produtiva que deve responder às cambiantes demandas do mercado, onde suas práticas devem submeter-se aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível” (TADDEI,1998,p.353).

Deve-se repudiar essa visão de educação que vem se desenvolvendo nestes últimos anos proposta pelo neoliberalismo, que visa promover empregabilidade e não emprego ou fontes de trabalho. O ideal da educação seria promover pessoas adaptáveis e flexíveis aos novos requisitos produtivos. “A realidade e a evolução econômica demonstram que a formação profissional permanente tende a privilegiar uma referência gerencial e economicista, subordinando prioritariamente a educação às exigências da produtividade econômica” (TADDEI,1998,p.354).

Deve-se ter claro que qualquer medida que se tome acarretará conseqüências para amanhã. Por isso, deve-se refletir claramente sobre que tipo de qualidade se quer para a educação. “Pensar a prática de hoje não é apenas um caminho para melhorar a prática de amanhã, mas também a forma eficaz de aprender a pensar certo” (FREIRE,1989).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as ações que foram desenvolvidas em prol da educação nestes trinta anos, que compreendem o período entre 1964 e 1994, revelaram um campo muito fecundo para o estudo devido às mudanças políticas, sociais e econômicas que caracterizaram o Brasil e o Paraná no período.

Compreender essas mudanças foi importante para entender qual o papel delegado para a educação dentro desse quadro.

Por ser um período relativamente longo, compreendendo dois momentos históricos importantes, a ditadura militar e a reabertura política tais fatos acabaram produzindo impactos quanto ao andamento e posicionamento da educação nos planos estrutural e conjuntural da sociedade.

O golpe militar de 1964 assinalou o rompimento do diálogo entre governo e as classes trabalhadoras e populares. No intuito de conter protestos, o governo brasileiro buscou a dinamização das forças produtivas e adotou um modelo de desenvolvimento que poderia ser chamado de tecnoburocrático-capitalista dependente.

Esse modelo, que se baseou na “tríplice aliança entre multinacionais (capitalismo internacional), empresas estatais (gerenciadas pela tecnocracia militar e civil), e burguesia local (capitalismo nacional)” (COTRIM, 1987, p.296), gerou um período de desenvolvimento marcado pela modernização dos setores da infra-estrutura econômica e industrial.

Tais fatores fizeram com que o projeto educacional do grupo no poder incorporasse princípios ligados à ordem empresarial, visando o acúmulo capitalista.

Isso fez com que a educação assumisse o papel de preparadora de mão-de-obra que fosse diretamente aproveitável no mercado de trabalho, como forma de garantir o desenvolvimento.

Verificou-se que, para garantir tais anseios, a política educacional se apoiou em duas legislações, a Lei 5.540/68 e a Lei 5.692/71. Essas legislações cumpriram duplo objetivo: a ampliação maciça do ensino fundamental para os segmentos majoritários da população e a formação de uma elite técnico-burocrática qualificada, que dava sustentação ao processo de importação tecnológica e modernização (SILVA,1992).

Constatou-se que a educação deixou de lado qualquer forma de crítica que esta pudesse exercer sobre o modelo de desenvolvimento adotado. A educação como aquela que deve levar as pessoas a um comprometimento social, não ocorreu no modelo adotado, pois se restringiu a uma questão de métodos e técnicas, não permitindo uma tomada de consciência da situação e do seu papel na sociedade, pois segundo FERREIRA (1992,p.9), isto não se consegue com a mera viabilização e instrumentalização do conhecimento científico, mas sim com a tomada de consciência das condições concretas e históricas do homem.

Essa tendência também se encontrou na política educacional parananense. A educação foi colocada como instrumento de aceleração do desenvolvimento, dando continuidade à idéia de modernização desenvolvida pelo governo militar. O entendimento então era que: “ou se impulsionava o seu desenvolvimento [do Estado] com a execução de obras básicas ou se condenava irremediavelmente à estagnação, destruindo-se, assim, uma das maiores esperanças de liberação econômica do Brasil” (Mensagem à Assembléia,1965,p.xxiii).

Verificou-se, também, que a reorganização da educação promovida pelo Estado nesse período, procurou assimilar os elementos fundamentais da tecnologia, considerados primordiais para a sociedade

progressivamente urbanizada e industrializada que, segundo o governo, não mais comportava uma educação de cultura geral do tipo acadêmica.

Com isso, a qualidade da educação passou a ser definida pela capacidade com que acontecia o preparo profissional específico, devendo atender a três objetivos gerais: formação básica para a profissionalização; elevação dos níveis qualitativos do perfil educativo, de modo a alcançar uma maior disponibilidade de recursos humanos necessários ao desenvolvimento; definir ao máximo os meios de cultura, visando uma participação social e política mais intensa da população no desenvolvimento, o que demonstra que a política educacional do Estado seguiu as mesmas diretrizes adotadas pelo governo federal.

Assim, a qualidade da educação passou a residir na racionalidade científica, no controle técnico e na adequação ao modelo que estava sendo estabelecido e satisfizesse aos requisitos dos modelos político e econômico vigente e não aos interesses e necessidades da grande maioria do povo brasileiro.

A qualidade da educação entendida como aquela que permite leitura da realidade, a compreensão de como funcionava a sociedade foram deixadas de lado como forma de garantir a produtividade da educação, em vista da acumulação do capital.

Constatou-se que a presença cada vez mais constante de organismos internacionais no que concerne à educação, teve como função a integração do país à expansão capitalista, encontrando expressão máxima na reestruturação do sistema educacional, Lei 5.692/71, a qual recebeu “ajuda” de técnicos norte-americanos através dos projetos advindos dos Acordos MEC-USAID, que procuraram modernizar o sistema, trazendo a profissionalização como meio de garantir o desenvolvimento.

Tais organismos se fizeram presentes no Paraná através de convênios destinados ao treinamento de recursos humanos, construção de escolas e à aquisição de material, para concretizar o estabelecimento do

ensino profissionalizante estabelecido pela reforma de 1.<sup>o</sup> e 2.<sup>o</sup> graus de 1971. Essa reforma teve como principal objetivo “fazer com que todos os jovens que concluíssem o 2.<sup>o</sup> grau tivessem habilitação profissional [e que no] 1.<sup>o</sup> grau aconteceria uma ‘sondagem de aptidões’ e até mesmo uma ‘iniciação para o trabalho’” (CUNHA,1977,p.53), além de promover a racionalização dos recursos.

Verificou-se nessa primeira fase, que a idéia de se atrelar a educação ao desenvolvimento econômico e industrial trouxe a idéia de que se poderia construir uma grande nação em pouco tempo. Ao primar por aspectos técnicos e profissionalizantes, ignorou-se a função crítica que a educação possui, a função de refletir sobre as circunstâncias que a determinam e sobre as finalidades de sua ação.

A qualidade da educação ficou sob os ditames do desenvolvimento propostos pela tecnoburocracia que detinha o poder, sendo excluída toda e qualquer crítica que esta poderia ter ou desenvolver. A escola tornou-se uma “adestradora” de mão-de-obra, sem um compromisso com a formação do educando como pessoa que interage criticamente no meio em que vive.

Constatou-se também que, a reabertura política do início da década de 80 trouxe a esperança de que novos anseios ligados a redemocratização se concretizassem, principalmente pela vitória dos partidos de oposição, os quais adotavam o discurso progressista da reconstrução nacional, das liberdades políticas e da cidadania; ganharam corpo as teorias críticas que denunciavam o caráter excludente da escola e as más condições em que se desenvolvia o ensino.

No entanto, a crise econômica que caracteriza o início da década de 80 faz com que boa parte da população viva abaixo dos níveis mínimos de subsistência, o que leva o governo à adoção de uma política de correção de desigualdades.

o que se opunha ao discurso crítico do partido<sup>1</sup>, que foi se adequando aos objetivos das forças liberais que se rearticularam para manter a hegemonia e as normas ditadas pelos organismos internacionais.

Constatou-se que, essa adequação se tornou claramente visível na gestão 1987-1990, com as propostas de competência, de eficiência e de produtividade inseridas nas políticas educacionais. Isso ficou mais evidente na gestão 1991-1994, com a adoção de medidas como autonomia, gestão participativa e descentralização.

Tais opções demonstram claramente qual o papel que o Estado deveria assumir, ou seja, deveria abandonar sua função educadora para assumir predominantemente funções de controle socioeducacional (GARCIA,1996,p.166).

Assim, a qualidade do sistema educacional passou a ser avaliada pela produtividade, eficiência e otimização do trabalho escolar, entre outros fatores ligados cada vez mais à ordem empresarial, pois, segundo AMARAL, “o que define a qualidade [nesse período] são critérios de mercado, mais especificamente de adaptabilidade ao mercado” (1996,p.232), e dos que nela estão inseridos de se adaptarem ao processo produtivo pautado na nova base material de produção colocada pela maior competitividade num mercado globalizado (FRIGOTTO,1995) que vem se fortalecendo nos últimos anos.

Constatou-se também que a mudança de rumo da política educacional brasileira e paranaense deve-se, em parte, à nova política de concessão de financiamento do Banco Mundial, órgão que nesse período financiou mais projetos na área educacional. Passou-se a privilegiar projetos ligados à educação básica como forma de conter o vão cada vez maior entre ricos e pobres, causado pelo desequilíbrio econômico que

---

<sup>1</sup> Segundo RODRIGUES, muitos intelectuais de destaque que contribuíram para a elaboração dos programas do PMDB para as eleições de 1982 acabaram limitando-se, na maioria dos casos, à produção teórica, sem no entanto, Ter sido alterado o modelo concentrador de renda (1997,p.102).

caracterizou a década de 80, o que explica o desenvolvimento de projetos como o Ciclo Básico de Alfabetização, os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, os CAIC, a Correção da Distorção Idade/Série, entre outros.

Ao privilegiar a educação básica, o intuito era desenvolver as capacidades básicas de aprendizagem para formar trabalhadores flexíveis que pudessem facilmente adquirir novas habilidades, pois o principal recurso dos pobres é sua capacidade de trabalho, que aumenta com a educação (CORAGGIO,1996).

Ao defender a descentralização da educação, sob a ótica do melhor conhecimento das condições locais e das necessidades administrativas de cada escola, o governo demonstrou sua proximidade com a política educacional do Banco Mundial.

Essa opção tinha como fundamento que os melhores resultados são obtidos a partir da dinâmica institucional do estabelecimento escolar e não na centralização político-administrativa do Estado, por este estar muito longe da comunidade. “Os melhores rendimentos parecem estar associados à possibilidade de definir um projeto educativo do estabelecimento escolar, definido pela consciência de certos objetivos, pela existência de tradições e metodologias de trabalho compartilhados, espírito de equipe e responsabilidade pelos resultados, ou seja, identidade institucional” (MELO, 1992,p.192)

Constatou-se assim, que a qualidade da educação incorporou, nesse segundo momento, em decorrência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela reestruturação produtiva, a formação de um novo tipo de aluno, receptivo a mudanças, à inovação, à versatilidade no conhecimento, à antecipação e adaptabilidade a situações variáveis e com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível e, para isso, requer que ele seja capaz de dominar essas habilidades no seu exercício profissional. Por isso a valorização da educação básica, por ser nesse

nível que os alunos adquirem a capacidade de educar-se continuamente (ANDRADE, 1992), ou no jargão atual, de “aprender a aprender”. Qualquer coisa que não leve aos objetivos aqui descritos é considerada sinal de baixa qualidade.

Percebe-se que tal qualidade, satisfaz a ordem neoliberal e a reestruturação econômica e produtiva que exige a formação de um cidadão passivo enquanto força de trabalho para o mercado consumidor dos bens produzidos. Como essa concepção não vem acompanhada de uma política efetiva de ampliação de direitos e de criação de empregos, o resultado é um aprofundamento da exclusão de grande parcela da população brasileira das condições de cidadania (ANDES, 1995).

Com isso, a educação não é mais vista pela ótica do direito, como direito social garantido por lei, mas sob a ótica da eficiência, da produtividade e da qualidade, como uma questão política e financeira, principalmente para os organismos internacionais.

Para FERREIRA (1992,p.13), essas “expressões teóricas que impregnam o mundo dos homens de suas formas ideais e ilusórias, têm degradado a realidade humana em nossa sociedade”.

Tendo em vista isso, deve-se, segundo GANDIM (1998), despertar nas pessoas e nos órgãos ligados à educação a idéia de que uma educação construída sem um aprofundamento crítico suficiente da sociedade em que se vive, contribui para a conservação das desigualdades, e de que a inclusão de propostas de cunho social poderiam colaborar para a mudança.

Constatou-se que, se a pedagogia Histórico-Crítica, que serviu de base teórica para os projetos educacionais no Paraná nos governos peemedebistas durante doze anos, tivesse realmente recebido apoio efetivo em seu desenvolvimento, poderia ter orientado uma prática educacional transformadora, rumo a uma outra sociedade, uma vez que se

propõe a concretizar tanto o acesso universal à escola quanto garantir o domínio de parte do conhecimento elaborado a todos.

Por isso se faz necessário opor-se ao projeto neoliberal excludente e adotar uma postura incluyente, na qual a educação seja um espaço democrático de socialização do saber historicamente produzido e um direito de todos. Segundo KUENZER (2000,p.33), “a efetiva democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade, em outro modo de produção, em que todos os bens materiais e culturais estejam disponíveis a todos os cidadãos”.

Torna-se, portanto, necessário “criar uma sociedade nova fundada na dignidade do trabalho, da desalienação das classes subalternas, na democracia da maioria, na igualdade social vinculada à liberdade e à felicidade de todos” (FERNANDES, 1992).

Assim, ao término deste trabalho que analisou as ações desenvolvidas em prol da qualidade da educação no período de 1964 a 1994, percebeu-se que estas ações não estavam preocupadas em sua grande maioria com a formação do homem consciente e crítico de seu papel na sociedade, reduzindo educação a uma função direta de incremento do setor produtivo.

Por isso, os princípios que deveriam ser levados em consideração no momento da elaboração de políticas educacionais estariam relacionados ao compromisso com a apropriação do saber que permita ao homem desvelar a realidade social. Só assim, para FERREIRA (1992,p.22), se “dará a verdadeira emancipação do homem como sujeito histórico da história da humanidade”.

Para isso, é necessário que a educação incorpore os avanços da ciência e da tecnologia como elementos que se colocam a serviço do

processo de aperfeiçoamento do homem, para a instalação de uma nova ética em defesa da vida em todas suas interações concretas, “em vez de mundializar o mercado, mundializar os hábitos culturais de solidariedade” (ALVES, 1996,p.103), sem os quais não nasce o sujeito histórico.

Superar as formas de desenvolvimento anacrônico, a tirania de projetos políticos descomprometidos com o bem-estar coletivo e qualquer mecanismo de domesticação da consciência humana, também se faz necessário na medida que permite a construção de uma pedagogia crítica e participativa, na direção dos interesses da maioria da população.

Somente assim,

...homens e mulheres, independente de classe social, etnia, religião ou filiação política, terão garantido o direito de se educar, inserindo-se no amplo leque da cultura de sua época e capacitando-se a contribuir para a criação de novos conhecimentos sobre o mundo em que vivem, conhecimentos científicos e tecnológicos, filosóficos e artísticos, pois a sociedade em crise exige a formação de uma massa crítica de gente educada e comprometida com a criação coletiva de solução para os graves problemas que se colocam (GARCIA,1996,p.168).

De acordo com essa visão de qualidade em educação, toma-se por base o trabalho moderno como princípio educativo. Levam-se em consideração as alterações na base técnica do processo produtivo, contrárias a uma visão fragmentária, produtivista e que busca uma resposta unidimensional, imediatista e interesseira às demandas do sistema produtivo capitalista (FRIGOTTO, 1992).

Para FERREIRA (1992,p.21), “nas atuais condições de desagregação profunda da sociedade brasileira, é imperioso que se pense na formação de uma nova sociedade e de um novo homem”, despertando em todos, segundo ASSMANN e SUNG (2000), a sensibilidade social e a aquisição de hábitos comportamentais pró-sociais, base da consciência crítica, sem o que não nasce o sujeito histórico.

Portanto, como expressa o Manifesto ao povo e ao governo brasileiro, do I Congresso Nacional de Educação (1995), o momento exige

uma postura crítica, contra as orientações neoliberais, na busca de alternativas pautadas no compromisso com a inserção social e não a exclusão, a prática democrática e não a autoritária, em prol da “qualidade social”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Cecília Cardozo. **Neoliberalismo e o cotidiano das escolas**. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: AEC do Brasil, jul/set. 1996.
- AMARAL, Marilene Alves do. **A qualidade da educação na “qualidade total”**: uma análise crítica. (dissertação de mestrado). São Paulo: PUC, 1996.
- ANDES. XIV Congresso. **Cadernos de textos**. ADUnB: Brasília, 1995.
- ANDRADE, Júlio Vaz de. **Os valores na formação pessoal e social**. Lisboa: Texto Editora, 1992.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: runo à sociedade aprendente. Vozes: Petrópolis, 1998.
- ASSMANN, Hogo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. Vozes: Petrópolis, 2000.
- BANCO MUNDIAL. (1995) **Priorities and strategies for education**: a world Bank sector review. Waschington D.C. (mimeo).
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de educação: atuais marcos de análise. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n.9,p.5-14, ago., 1994
- BOAVENTURA, Edivaldo M.. Educação na Constituição de 1946: comentários. In FAVERO, Osmar. **A educação nas constituições Brasileiras: 1823-1988**. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- BRASIL. MEC. **Reforma do ensino de 1º e 2º graus – 1971**. nº 5.692.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Superior; Setor de Integração das Instituições de Ensino Superior com a educação Básica. **Diretrizes Gerais**. Brasília, 1993.

- BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Secretaria da Educação Superior. Setor de Integração das Instituições de Ensino Superior com a Educação Básica. **Diretrizes Gerais**. Brasília, 1991.
- BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In. BRUNO, Lúcia (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.
- BUFFA, E.; NOSELLA, P.. **A educação Negada**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CALAZANS, M. Julieta; KUENZER, Acácia; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.
- CAVAGNARI, Luzia Borsato. **O projeto político-pedagógico e a autonomia da escola: limites e possibilidades (a experiência do sistema estadual de educação do Paraná)**. (dissertação de mestrado). Ponta Grossa: UEPG, 1998.
- CNBB. **Educação: exigências cristãs**. São Paulo: Paulinas, 1992.
- CODEPAR. **Plano de desenvolvimento do Paraná**. Curitiba: 1963 (Documento preliminar).
- CORDIOLLI, Marcos. A nova ordem mundial: uma tentativa de análise golbal. In. **Cadernos do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, gratuita e universal**, n.º 2. Outubro, 1994.
- CORRAGIO, José Luiz. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In. DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- COSTA, Célia; SILVA, Itamar. Neoliberalismo, cidadania e qualidade da educação. In. **Revista de Educação AEC**. Brasília: AEC do Brasil, jul/set. 1996.
- COTRIM, Gilberto. **Educação: para uma escola democrática**. Saraiva: São Paulo, 1987.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimnto social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

- CUNHA, Maria Isabel. Implicações da estrutura político-estrutural das carreiras profissionais nos currículos da universidade. **Série Acadêmica**. Campinas. n.2, p.03-22, 1995.
- DOWBOR, Ladislau. Educação, tecnologia e desenvolvimento. In. BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.
- ENGUITA, M.F.. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In. GENTILI, P.; SILVA, T.T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- EVANGELISTA, Olinda; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Relação Estado/Município do Paraná: construção da escola pública de qualidade. In. **Estado e Educação**. Campinas: Papyrus, 1992.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1994.
- FAVERO, Osmar. A educação no congresso constituinte de 1966-1967: contrapontos. **A educação nas constituintes brasileiras: 1923-1988**. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- FERNANDES, Florestan. In: **Folha de São Paulo**.22/06/92.
- FERREIRA, NauraSyria Carapeto. **Indivíduo e emancipação humana: contribuição à discussão da base comum da formação do educador**. (tese de doutorado) São Paulo: PUC, 1992.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FONSECA, marília. O financiamento do banco Mundial à educação Brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In. DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- Fórum Paranaense em Defesa da escola Pública, gratuita e universal. **Neoliberalismo e educação**. nº 2, Maringá, out., 1994.
- FREIRE, Paulo. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1989.

- FREITAG, Bárbara. **História da educação Brasileira**. São Paulo: EDEART, 1978.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania, tecnologia e trabalho: desafios de uma escola renovada. In. **Tecnologia Educacional**. Ano XXI, n.107, jul/ago 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In. GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomas Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e a formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutura. In. SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FULLAT, Octávio. **Filosofias da Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GARCIA, Regina Leite. A educação escolar na virada do século. In. COSTA, Marisa Vorrauber (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GANDIM, Danilo. **Escola e transformação social**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GENTILI, P.. **O neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GERMANO, José Willington. **Estado e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. **Autonomia da escola e neoliberalismo: Estado e escola pública (mimeo)**. s/l.: s/d. (palestra

proferida no Fórum Paranaense em Defesa da escola Pública, gratuita e universal)

- GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. **Autonomia da escola e neoliberalismo: Estado e escola pública.** (tese de doutorado). São Paulo: PUC, 1994.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- GRAMSCI, **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- IANNI, Octávio. **A sociedade global.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- IANNI, Octávio. **Imperialismo na América Latina.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- IPARDES. **Analisa e aprova o Plano Estadual de Educação e Cultura, para o quadriênio 1976-1979.** Curitiba: 21 de novembro de 1975.
- IPARDES/FUNDAÇÃO ÉDISON VIEIRA. **O Paraná reinventado: política e governo.** Curitiba, 1989.
- JACOBI, Pedro. Transformações do Estado contemporâneo e educação. In. BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Atlas, 1996.
- KUENZER, Acácia Z.. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KUENZER, Acácia Z.; MACHADO, Lucília R.. A pedagogia tecnicista. In. MELLO, G. Namo (org.). **Escola Nova, tecnicismo e Educação Compensatória.** São Paulo: Loyola, 1986.
- KUENZER, Acácia (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000.
- KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e profissional: as políticas do estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.
- LEÃO, Igor Zanoni C. C.. **O Paraná nos anos setenta.** Curitiba: IPARDES, 1989.

- LOCCO, Leila de A.; ZABET, Nircélio. **Política de municipalização do ensino de 1º grau no Estado do Paraná** (mimeo). Foz do Iguaçu, 1991.
- LOPES, Roseli Esquerdo. Neoliberalismo e políticas públicas de saúde no Brasil. **Cidadania-textos**. GEMDEC/UNICAMP. Campinas, n.6, out. p.01-20, 1995.
- LOYOLA, Sônia. **A automação da fábrica: a transformação das relações de trabalho**. Curitiba: Ed. Do Autor, 1999.
- LUPATINI, Tânia L.. Conteúdos e desafios das políticas educacionais do Estado do Paraná nos anos 80 e 90. **Fórum Parananense em defesa da Escola Pública, gratuita e universal**. nº 01, maio, 1994.
- MACHADO, Maria Alaê de Medeiros. **O estado, políticas sociais e a política educacional** (dissertação de mestrado). Brasília: UNB, 1987.
- MAINARDES, Jefferson. **Ciclo Básico de Alfabetização no estado do Paraná** (mimeo). s/d.
- MAINARDES, Jefferson. **O Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade**. (dissertação de Mestrado). Campinas:1995.
- Manifesto ao Povo e ao governo brasileiro. I **CONED**. São Paulo: julho/1995.
- MELO, Adriana A. S.. CONSED e UNDIME. In. NEVES, Lúcia Maria W. (coord.). **Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas**. Recife: UFPE, 1995.
- MELO, Guiomar Namó de. Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições. In. **Estado e Educação**. Campinas; São Paulo: Papirus; CEDES; Ande; Anped, 1992.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.
- MELO, Zuleide Faria de. Afalácia do discurso neoliberal. In. **Revista de Educação AEC**. Brasília: AEC do Brasil, jul/set. 1996.
- Mensagem apresentada à Assembléia**. Ney Aminthas de Barros Braga. Curitiba, 1963

**Mensagem Apresentada à Assembléia.** Ney Aminthas de Barros Braga. Curitiba, 1965.

**Mensagem apresentada à Assembléia.** Dr. Emílio Hoffmann Gomes. Curitiba, 1974.

MORAES, Carmem Sylvia V.. Ensino médio e qualificação profissional: uma perspectiva histórica. In. BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Atlas, 1996.

NEVES, Lúcia Maria W. (org.). **Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas.** Recife: UFPE, 1995.

NOGUEIRA, Francis Mary G.. **Políticas educacionais do Paraná (mimeo).** s/l., 1994.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucionalizada da proposta pedagógica dos anos 80.** (dissertação de mestrado). São Paulo: PUC, 1993.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In. BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. **Introdução à sociologia.** São Paulo: Ática, 1999.

PADILHA, José Machado; SOMMA, Taís Moura Tavares. A coordenação pedagógica e a melhoria da qualidade da escola de 2<sup>o</sup> grau. In. PARANÁ. Secretaria de estado da Educação. **Cadernos de 2<sup>o</sup> grau.** Curitiba, 1991.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 020/91.**

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 038/75.**

PARANÁ. Coordenação de Planejamento Estadual. **Diretrizes de ação 1973.** Curitiba, 1973.

PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura. **Educação no Paraná.** Curitiba: 1964.

PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura. **Plano Básico de Educação (projeto) 1970-1975**. Curitiba: 1969.

PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura. **Plano de Desenvolvimento do Paraná**. Curitiba, 1963.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Plano Estadual de Educação 1973-1976**. Curitiba: s/d.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Relatório das Atividades da SEC**. Curitiba: 1974.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Plano Estadual de Educação 1976-1979**. Curitiba.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Atualização das metas do PEEC 1976/1979 (execução 73/77)**. Curitiba.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para a política educacional paranaense**. Curitiba: s/d.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes setoriais 1980/1983**. Curitiba.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Inovando nas escolas públicas do Paraná**. Brasília: INEP, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **O Plano e as Diretrizes**. Curitiba: 1987.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Paraná: construindo a escola cidadã**. Curitiba: 1992.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Políticas SEED: fundamentos e explicitação**. Curitiba: 1984.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Regimento escolar para os estabelecimentos da rede pública estadual de ensino**. Curitiba: 1991.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Departamento de Ensino de 1º grau. **Currículo Básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba: 1990.

- PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura. **Objetivos e metas de desenvolvimento 1975-1978**. Curitiba: 1975.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência de Educação. **Projeto Pedagógico 1987-1990**. Curitiba: 1987.
- PARANÁ. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Plano Plurianual: 1992-1995**. Curitiba: 1991.
- PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In. SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PMDB. **Diretrizes de governo para debate** (Alvaro Dias). Curitiba: 1986.
- PMDB. **Diretrizes de Governo: Políticas de educação** (José Richa). Curitiba: 1982.
- PMDB. **Uma educação para a modernidade: propostas de ações governamentais para o ensino do Paraná** (Roberto Requião). Curitiba: 1990.
- Revista de Educação AEC**. Brasília: AEC do Brasil, jul/set. 1996.
- RHODEN, Kuno Paulo. **História da educação brasileira**. Curitiba: s/Ed., 1981.
- RIBEIRO, Luiz T. F.. Neoliberalismo, neoconservadorismo e educação. In. **Revista de Educação AEC**. Brasília: AEC do Brasil, jul/set. 1996.
- RIBEIRO, Maria Luísa S.. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- RODRIGUES, Cleide Aparecida Faria. **Caminhos e (des)caminhos da política educacional paranaense: a articulação entre 1<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> graus de ensino e a educação continuada de docentes** (dissertação de mestrado). Ponta Grossa: UEPG, 1997.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SANTANA, Maria da Graça da Nóbrega. Política educacional e ideologia. V **Jornada de Educação: Ciclo de estudos pedagógicos**. Santa Catarina: UFSC, 1979.

- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** São Paulo: Saraiva, 1973.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade.** São Paulo: Livros Tatu; Cortez, 1991.
- SAVIANI, Dermerval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez;Autores Associados, 1986.
- SAVIANI, Dermerval. **Neoliberalismo ou pós-liberalismo? Educação Pública, crise do Estado e Democracia na América Latina.** Campinas:Coletânea CBE, 1992.
- SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez, 1992a.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação.** Campinas: Autores Associados, 1998.
- SILVA, Naura Syria F. Corrêa. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica.** Vozes: Petrópolis, 2000.
- SILVA, Rose N.. **Política educacional para os anos 90.** São Paulo: ANDE:ANPED, 1992b.
- SILVA, Rose Newbauer da. **Política educacional para os anos 90.** In **Estado e Educação.** Campinas: Papyrus, 1992.
- SILVA, Rose N. da. **O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino.** **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.84, fev.1993.
- SKIDIMORE, Thomas E.. **Brasil: de Castelo a Tancredo.** São Paulo: Paz e Terra, 1998b.
- SKIDIMORE, Thomas E.. **Uma história do Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 1998a.
- SOARES, Maria Clara C. **Banco Mundial: políticas e reformas.** In DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

- SODRÉ, Nelson W.. **A farsa do neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Graphia, 1997.
- STANLEY, E. Hilton. **O Brasil e as grandes potências 1930-1939: aspectos políticos da rivalidade comercial**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- STEIN, S.A.. **Por uma educação libertadora**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- TADDEI, Emílio H.. "Empregabilidade" e formação profissional: A "nova" face da política social na Europa. In. SILVA, Luiz Heron (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- TOMMASI, Livia. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In. DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In. GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomas Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In. DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam; HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- Uma pauta para a educação nacional. **Caderno do II CONED**. Belo Horizonte: 10-12, 1996.
- XAVIER, Maria Elisabete S. P.. **Capitalismo e escola do Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

organiza insumos educacionais e produz recursos humanos com certo nível de aprendizado” (CORAGGIO, 1996, p.107).

A qualidade da educação passou a ser avaliada a partir da capacidade de formar profissionais bem informados, participativos, competentes e capazes de se inserir no processo produtivo.

“Na realidade, estas novas exigências formativas vão recair sobre a formação geral, o que daria uma sólida base de conhecimentos aos trabalhadores que devem adaptar-se às novas mudanças na velocidade que a concorrência capitalista impõe” (OLIVEIRA, 1996, p.67).

Os reflexos dessas mudanças que se processaram ao longo de trinta anos também se fizeram sentir no Paraná.

Esse Estado incorporou tais mudanças na perspectiva de introduzir-se nos benefícios que o desenvolvimento produziria e como forma de conter a evasão de renda que fazia com que o Paraná se mantivesse em posição periférica frente a outros Estados da Federação (LEÃO, 1989).

No Paraná, as políticas ligadas à questão da qualidade, nesse período, estavam voltadas para duas linhas principais: uma referente à expansão quantitativa da rede escolar e outra ligada mais propriamente à questão organizacional do que à pedagógica.

A qualidade da educação até o final da década de 60 estava restrita à ampliação do número de vagas na rede escolar devido ao grande crescimento populacional que estava ocorrendo no período e à migração em direção à capital.

O governo do Estado reordenou suas instituições, com o objetivo de colocá-las em condições de oferecer o mínimo de amparo ao modelo de desenvolvimento industrial que estava se implantando.

A primeira preocupação do Estado foi ampliar a rede escolar, que estava se tornando cada vez mais deficitária devido ao grande crescimento populacional e à necessidade de atender às expectativas da população,

riqueza, condição para um melhor desenvolvimento da potencialidade e da capacidade humanas.

Formar cidadãos é formar indivíduos capazes de partilhar a sociedade, suprindo suas necessidades vitais, culturais, sociais e políticas e contribuindo com isso para a construção de uma nova ordem social. Uma ordem social na qual “a educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido, é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido” (PARO, 1998, p.300).

Sendo assim, a educação não pode ser reduzida simplesmente à função de formar mão-de-obra. Ela deve se traduzir na busca, na descoberta e no avanço para novas significações que garantam ao homem poder-ser-mais-homem. “Trata-se de incluir, no próprio aprender, o aprender vida e aprender mundo, com vistas à construção de um mundo onde caibam todos” (ASSMANN, 1998, p.113).

Por isso, não basta formar para o trabalho, ou para a sobrevivência, como parecem entender os que vêem na escola apenas um instrumento para o mercado de trabalho, mas a educação deve garantir para os que nela estão inseridos o desfrute de todos os bens criados socialmente pela humanidade (PARO, 1998).

A qualidade da educação tem uma relação com os valores, o que impõe a convicção de quais valores devem nortear a prática educativa, uma vez que o trabalho educativo sempre está calcado em determinados valores e permeados de valorações.

Esses valores devem estar comprometidos com “a apropriação de um saber que permita ao homem desvelar a realidade social, na condição de um sujeito histórico; incorporando os avanços da ciência e da tecnologia como elementos que se colocam a serviço do processo de aperfeiçoamento