



Vol. I nº 1 jan./jun. 2006

p. 263-269

AS POLÍTICAS CURRICULARES NO ESTADO DO PARANÁ NAS DÉCADAS DE 80 E 90: A CONCEPÇÃO DA ESCOLA SOBRE AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Ana Paula Santi¹

Orientador: Antonio Bosco de Lima²

Este artigo resulta das reflexões oriundas da pesquisa “As políticas curriculares no Estado do Paraná, nas décadas de 80 e 90”, desenvolvida em duas etapas. A primeira no período de 2003-2004, cujo objetivo foi o de investigar as políticas curriculares do Estado do Paraná, nas décadas de 80 e 90 e sua relação com a descentralização e democratização da educação. Todos os projetos analisados³ tinham uma linha em comum, com maior ou menor ênfase, propalavam a democratização da educação e da escola.

A segunda etapa da pesquisa, intitulada “As políticas Curriculares do Estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: a concepção da escola sobre as políticas de currículo”, desenvolvida em 2004-2005 partiu da necessidade de comparar a perspectiva dos educadores em relação as concepções teóricas que nortearam a primeira etapa do projeto. Para tanto foram realizadas quatro entrevistas com sujeitos cuja característica principal era de terem vivido, seja na docência, seja na gestão escolar o período de implantação e implementação dos programas e projetos curriculares do Estado do Paraná nas décadas de 1980 e 1990. As entrevistas seguiram a técnica de entrevista semi-estruturada. Para realização da análise das respostas aglutinamos as perguntas de forma que atendessem o objetivo de discussão e reflexão sobre as categorias: democratização, descentralização, autonomia e participação.

Destacamos a importância de ouvir segmentos da escola, cujo objetivo corresponde a compreensão da concepção de currículo e educação que a escola constrói. Afinal entendemos que o Estado implanta as políticas, mas em última instância, quem as implementa são aqueles que fazem o dia a dia da escola, através de práticas e de formulações teóricas, que, por condições objetivas e subjetivas, não correspondem com exatidão aos encaminhamentos traçados pelas políticas emanadas do Estado.

Pautados na análise dos documentos sobre as políticas curriculares do Estado do Paraná nas décadas de 80 podemos dizer que tais políticas apontavam para uma implementação alicerçada numa concepção rotulada de democratizadora e participativa, instrumentalizadas por meio da “desconcentração” para, nos anos 90, culminarem com uma paulatina desresponsabilização do Estado na manutenção

de políticas de cunho educacional. Podemos visualizar o caráter de desconstrução que gradativamente vai sendo implantado e implementado no setor educacional contribuindo para uma lado que o Estado se afaste de sua responsabilidade constitucional, e por outro, que a sociedade assuma para si tal responsabilidade. Assim, a perspectiva de descentralização se consubstancia em desconcentração, pois a descentralização propalada não contribui para a construção de um sujeito político e coletivo, não contribui para autonomia sobre as decisões “de poder” da escola, tampouco para a democratização das decisões pertinentes aos rumos da educação.

Se a análise documental referenda tal tese, o que pensam os membros da escola? De fato, para estes, há um caráter eminente de desconcentração? O que isso afeta o cotidiano da escola? Como os membros da escola efetivam tais políticas? Seguem à risca o plano legal e normatizador ou atuam de forma contestatória? Constituem-se num bloco de resistência? Estas são questões que não obtivemos respostas em uma análise documental, portanto, a necessidade da efetivação de uma pesquisa empírica, em escolas campo, que contribuam para a reflexão, por um lado das teorias que embasam os projetos governamentais, e por outro da teoria constituída no cotidiano da escola.

Segundo análise das entrevistas realizadas na segunda etapa da pesquisa⁴ podemos considerar que o nível de conhecimento sobre os três principais documentos analisados na primeira etapa da pesquisa (“Projeto Pedagógico”; “Currículo Básico”; e “Escola Cidadã”) diferenciou-se segundo o nível de participação dos sujeitos da pesquisa seja em cursos de formação continuada, seja em reuniões de estudo promovidas ou não, pelas escolas que atuavam, bem como pelo próprio conhecimento ou não do projeto político da instituição.

Já o nível de abstração sobre os fundamentos teóricos dos documentos apresentou-se nos entrevistados segundo o nível de escolaridade e o contado com os movimentos sociais. Entendemos também quanto ao nível de abstração dos educadores, que mesmo o sujeito que apresente um discurso pragmático, positivista o mesmo após um estudo aprofundado sobre as teorias metodológicas que norteiam entendimentos sobre a realidade, a sociedade, a educação, os currículos escolares, tal sujeito tem maiores possibilidade de seguir coerentemente seus postulados teórico-filosóficos. O que não acontece com sujeitos que ou não tiveram sobretudo disciplinas na graduação, que lhe permitissem discussões sobre os fundamentos educacionais, concepções metodológicas, ou seja, com disciplinas de caráter político da classe trabalhadora, ou não tiveram pós graduação na área educacional que lhe permitisse teorizar, refletir sobre quais são as diferentes concepções teórico metodológicas da educação. Este sujeito apresenta um discurso eclético, sem argumentações, ou com discursos que migram de

concepções e conceitos de participação, democratização, descentralização, currículo escolar sob perspectivas antagônicas sem o menor pudor. Tais reflexões que, para nossa pesquisa demonstra qual o nível de entendimento dos sujeitos que implementam as políticas de currículo, sobre os documentos que norteiam tais políticas, para nossa pesquisa portanto estas informações que caracterizam os entrevistados foram relevantes.

Outras características nos sujeitos foram fundamentais para diferenciá-los quanto ao nível de contato, conhecimento e reflexão dos documentos, pois a maioria dos entrevistados tomaram conhecimento dos projetos em momentos históricos diferentes das publicações dos mesmos, na maioria, em momentos de necessidade oriundas diante do fato de terem assumido cargos de gestão escolar e que portanto implicava em construir ou reformular, reelaborar os Projetos Políticos Pedagógicos da escola. Em um caso, o maior contato com os documentos norteadores das políticas curriculares se deu pelo fato do “Educador especialista em suplência” ter assumido o cargo de responsabilidade dentro de uma organização dos profissionais da educação e nele ter a incumbência de promover cursos de capacitação e formação continuada, bem como de “fiscalização” da construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino do Estado.

O “Educador especialista em suplência” também tem outra peculiaridade pois, participou de três momentos marcantes da implementação dos projetos curriculares das escolas paranaenses, ou seja, antes das reivindicações por maior autonomia, durante o período da ditadura militar (1964-1985), onde a construção, e implantação dos projetos ocorriam de forma verticalizada, ou seja, vinham da União e eram repassados por um poder centralizado na capital do Estado em forma de “curso intensivo”. Os implementadores após os cursos técnicos implementavam nas escolas sem maiores discussões ou reflexões.

O segundo momento se refere ao movimento reivindicatório, que se articula ao movimento pró-democratização da sociedade, portanto de abertura política do regime ditatorial, e articulação com os educadores de esquerda, onde as regiões, sobretudo do oeste paranaense constróem e realizam discussões sobre a educação, os currículos das escolas, e que procuram sistematizar um currículo baseado em encaminhamentos teórico-filosóficos do materialismo histórico dialético, a tendência pedagógica histórico crítica, bem como da linha psicológica do sócio-interacionismo, que entendem a educação como produto da sociedade e esta formada por classes antagônicas, irreconciliáveis e que portanto o currículo das escolas serviriam a uma classe determinada, a classe proletária. Os implementadores deste período são instigados a participação e realizam discussões teóricas, constróem currículos coerentes com as discussões e tem uma prática pedagógica coerente também.

Neste período temos no Estado do Paraná a construção do “Currículo Básico para escola pública do Estado do Paraná”. O próprio documento explicita o encaminhamento teórico que o norteia “foram discutidos os princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentam teoricamente esta proposta” (SEED:1990:Introdução). Na entrevista do “educador mestre” há a definição bem clara deste momento histórico

É, eu acho que é bem clara a diferença que existe entre as discussões que a gente fez num período da década de 80 e o que a gente fez na década de 90 (...) Na década de 80 era muito presente a discussão sobre o construtivismo e a principal autora que era trazida, no Paraná, para que isso fosse discutido era a Emilia Ferreiro. E aí a gente começou também a trabalhar um pouco Vigotsky. Porque eu terminei a graduação também em 83. E o Vigotsky era um autor praticamente proibido na graduação. Todos os russos eram proibidos naquela época ainda por causa da Guerra Fria (...) Então a gente não teve oportunidade ainda, na graduação para discutir Vigotsky. Mas, ele vem para a discussão quando na década de 80, começa a se pensar a reestruturação do currículo do Paraná.

No terceiro momento histórico vivido pelo entrevistado “Educador especialista em suplência”, que também participa das discussões de construção do “Currículo Básico do Paraná” e que na metade da década de 1990 assume um cargo burocrático dentro da organização dos educadores do Estado institucional e diretamente ligado ao poder do Estado a nível regional, o que acontece é um rompimento com que estava sendo construído, pois, o modelo de descentralização administrativa, financeira e pedagógica do Estado é na realidade um modelo desconcentrador, pois as decisões são repassadas para núcleos regionais e conselhos deliberativos que tem pouco espaço ocupado por sujeitos que tenham um nível de reflexão condizente com a classe proletária, até porque muitos destes sujeitos não realizam, junto a comunidade escolar, discussões sobre os rumos da educação norteados por teóricos materialistas históricos ou mesmos socio-interacionistas.

A própria comunidade escolar segundo relato dos sujeitos entrevistados são chamados para discussões sobre como resolver a falta de recursos das escolas através de promoções e serviços voluntários. O que afirma a concepção de participação da comunidade, autonomia das escolas e descentralização anunciada pelo documento Projeto Pedagógico e que demonstra que se efetiva, que se implementa na escola quando não há discussões sobre as concepções e as conseqüências da aplicabilidade de uma proposta desta natureza. O documento afirma

“autonomia, na medida em que o esforço conjunto é capaz de superar situações outrora extremamente dependente de soluções advindas do poder público” (SEED:1987:16)

Em outra explicitação do documento Projeto Pedagógico podemos identificar a descentralização na forma de desresponsabilização do Estado com o financiamento, bem como o incentivo do voluntariado

“descentralizar o atendimento dos serviços de limpeza, conservação e guarda dos prédios escolares, procurando-se a integração com Associação de Pais e Mestres, no sentido de ampliar o grau de responsabilidade de todos em relação à escola, aumentando seu compromisso para com ela. (SEED:1987:14).

Não por acaso, o discurso da “educadora com formação à distância” confirma o discurso do documento, quando fala do serviço terceirizado dentro da escola estadual que exerceu a docência no final da década de 1990, sem que a mesma tenha manuseado o documento “Projeto Pedagógico”

Nós tínhamos uma academia que dava aulas aqui (...) e eles cobravam uma mensalidade um pouco menor dos alunos, então era um serviço terceirizado (...) Isto que eu acho interessante, porque facilitou a vida do nosso aluno. Se ele pode sair aqui da aula e ter um professor de balé ali, para ele não ter que ir lá numa academia, é interessante isso, os pais ficam até mais satisfeitos.

É importante ressaltar que os projetos de descentralização via terceirização de serviços não ocorre de maneira mecânica, nenhuma política se implementa desta maneira, observamos o movimento dos educadores, e mesmo alguns dos sujeitos que entrevistamos afirmam que há um movimento esquerdista construído na década de 1980 que compreende e luta para que não efetive as indicações e encaminhamentos neoliberais da década de 1990, contudo este movimento não tem espaço e se confronta a um outro movimento por parte da maioria dos educadores, sobretudo de: falta de clareza, qualificação que oportunize compreender o caráter de classe dos projetos governamentais, que permitam identificação de classe, cultura de não participação, apatia política diante dos dirigentes governamentais e seus organismos desconcentrados. Assim a maior parte dos educadores, indicados pelas entrevistas, efetivam, implementam as políticas curriculares do Estado do Paraná sob uma perspectiva positiva.

Em uma entrevistas, em que o sujeito tem uma avaliação proveniente de reflexões da pós graduação, mestrado em que estuda as políticas curriculares, mas que antes disso, vive como dirigente de umas escolas estaduais no final da década de 80 e início da década de 90 nos apresenta o seguinte relato

Na época quando elas aconteceram – as políticas do Estado – a gente não conseguia visualizar o ‘todo’ delas. Você não conseguia perceber quais eram as relações, do que vinha. Então vinha uma correspondência, se falava em escola

cidadã...em pedagogia histórico-crítica, mas você não conseguia perceber a relação delas com o projeto maior de sociedade. E eu só consegui perceber isso quando eu me debrucei como pesquisadora e fui entendendo estes documentos, mas não na sua singularidade, mas nas suas relações com o 'todo'.

Verificamos através das entrevistas com estes educadores como eles percebem, entendem e até mesmo como não compreendem em muitos momentos o que se propõe os projetos analisados por nossa pesquisa, menos ainda a relação do que fundamenta tais políticas a um visão de mundo determinada. Portanto, se descentralização é entendida pelos educadores através do que eles vêem, através de palestras e cursos ou leituras aligeiradas sem maiores reflexões ou discussões do "todo" destes projetos, é compreensível que se tenha o mesmo discurso dos educadores ao que apresenta no plano concreto quanto a descentralização.

O conceito de descentralização como desconcentração e de democratização da escola como transferência de responsabilidade é "naturalizado" e visto como positivo, por parte dos educadores ou ainda como sendo esta a única forma, ou seja, sem uma teorização e discussão com sujeitos e autores que pensam uma sociedade igualitária efetivamente. Tais concepções entendemos ser construídas, são resultados, portanto, dos embates entre as classes, são reflexos da organização das classes. Se constatamos que a maior parte dos educadores não tem clareza sobre as concepções e implicações da implantação dos projetos de Estado, isto nos demonstra que os educadores da classe trabalhadora, tem muito a conquistar.

REFERÊNCIAS:

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para Escola Pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Paraná: Construindo a Escola Cidadã**. Curitiba: SEED, 1992.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Pedagógico - 1987-1990**. Curitiba: SEED, 1987.

SANTI, A. P. **Entrevista com educador Mestre**. Cascavel (PR), 22 de Novembro de 2004 a.

SANTI, A. P. **Entrevista com educador especialista em "Fundamentos da Educação"**. Cascavel (PR), 07 de Dezembro de 2004 b.

SANTI, A. P. **Entrevista com educador com curso de Pedagogia à distância**. Cascavel (PR), 10 de Dezembro de 2004 c.

SANTI, A. P. **Entrevista com educador com especialização "Professor para Suplência"**. Cascavel (PR), 08 de Dezembro de 2004 d.

NOTAS

- ¹ Acadêmica do 4º Ano do Curso de Pedagogia da Unioeste - Campus de Cascavel - PR, cadastrada junto ao CNPq no campo de pesquisa em Gestão Educacional e vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC 2004-2005. E-mail: an.santi@bol.com.br.
- ² Doutor em educação PUC-SP, lotado no Centro de Educação, Comunicação e Artes CECA - Campus de Cascavel - PR da Unioeste. E-mail: bosdag@zaz.com.br.
- ³ Nesta etapa foram analisados programas e projetos para a educação durante as gestões de governo de 1983 a 2002: Projeto Pedagógico (1987); Currículo Básico para Escola Pública do Paraná (1990) e Projeto Paraná: Construindo a Escola Cidadã (1992).
- ⁴ Utilizaremos como parâmetro de caracterização neste trabalho, o nível de escolaridade dos entrevistados, assim serão apresentados da seguinte maneira: Educador cuja formação é mestrado em educação, portanto "Educador mestre"; educador cuja formação é curso de pedagogia a distância e teve envolvimento com grêmio estudantil, quando estudante secundarista "Educador com formação à distância"; Educador com especialização em Fundamentos da Educação "Educador especialista F.E."; e educador com especialização em substituição de professores "Educador especialista em suplência" e que assume o cargo burocrático da região.