

A FORMAÇÃO DO SER-PROFESSOR E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA-ALUNO: NORMATIZAÇÃO E SELEÇÃO DE SABERES - PARANÁ (1986- 1990)

THE FORMATION OF BEING-PROFESSOR AND EDUCATION OF THE CHILD-PUPIL:
STANDARDIZATION AND SELECTION OF KNOWLEDGE - PARANÁ (1986 - 1990)

Elaine Rodrigues¹
Ednéia Regina Rossi²

Resumo

Este estudo problematizou a normatização e seleção de saberes propostos para a formação do ser-professor e da criança-aluno no Paraná de 1986 a 1990. Documentos oficiais foram eleitos como fonte de pesquisa. Objetivou-se analisá-los como um jogo de linguagens, indagando por quais caminhos sua tessitura argumentativa fora construída? Esse discurso, veiculado com a chancela da oficialidade, fora amplamente aceito, conquistando o *status* de paradigma no campo educacional paranaense, afirmando-se e reafirmando-se em novas roupagens discursivas. Primou-se pela valorização do diálogo com a historiografia da infância e com as produções afetas ao campo dos estudos culturais, o que se realizou muito mais pelas incertezas, geradas ao longo do estudo, do que por assertivas. Aventurou-se a conhecer uma proposta curricular para formação da criança-aluno aliada aos projetos para formação de professores, compreendendo-as como formas de *governamento das populações*, como constructo cultural. Evidenciou-se uma linguagem que pretendeu conformar o ser-professor e em decorrência a criança-aluno, caracterizando esse discurso como uma prática disciplinadora para o universo educacional escolar.

Palavras-chave: História da Educação. História da Infância. Ser-professor. Criança-aluno,

Abstract

The present study examines the issue of standardization and selection of knowledge proposed for the formation of being-teacher and child-pupil in Parana from 1986 to 1990. Official documents were elected as a research resource. The objective was to analyze them as a set of language which allowed asking: What are the paths they used to weave and therefore build their argument? This discourse, conveyed with the seal of the officer corps, was widely accepted. It also earned the status of paradigm in education Parana plus reaffirmed and asserted itself in new discursive guises. This paper has itself excelled by enhancing the dialogue with the historiography of childhood and the productions concerned the field of cultural studies, which took place far more by uncertainties generated throughout the study than by assertiveness. It also ventured to learn a curriculum for training child-pupil combined with projects for teacher-training, understanding them as forms of *people's government*, as cultural construct. It became evident that a language is intended to conform the being-teacher and the child-pupil as a result student. That characterized the speech as a disciplinary practice for school educational universe.

Keywords: History of Education. History of Childhood. Being- teacher. Child-student.

INTRODUÇÃO

Publicar um artigo é aproveitar-se da possibilidade para expor algumas sistematizações pertinentes ao assunto sobre o qual estamos construindo interesses. A vontade de saber estimula a concentração de esforços em torno do

objetivo bem como redesenha concepções acerca do objeto estudado, oportunidade em que, gradativamente, “experimentamos” diálogos relativos a saberes e “verdades” referentes à temática. Este estudo busca discutir como o pensamento dos professores, educadores da criança-aluno, tem sido capturado pelas malhas do

¹ Professora Associada do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – (PPE/UEM) – Líder do Grupo de Pesquisas HEDUCULTES.

² Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – (PPE/UEM) - Pró-Reitora de Ensino da UEM.

discurso sobre a fabricação do sujeito infantil e como operam as máquinas que se encarregam de governar a infância. (BUJES, 2002).

A infância que conhecemos não é um dado atemporal, mas uma invenção da modernidade. Os significados atribuídos à infância são resultados de um processo que integra fatores culturais, econômicos, políticos, sem a determinação de nenhum deles, mas sem desconsiderar que todos são organizados e sustentados por discursos legitimadores. A manutenção de um discurso sobre a infância serve como justificativa para a proposição de saberes e ações que forjam o sujeito infantil. O que sabemos sobre a infância reduz-se ao que os adultos definiram sobre essa fase da vida humana. O conceito de infância é o resultado das narrativas que se aplicam a falar sobre ela.

Todos os homens nascem em um mundo já tomado pela linguagem e esta linguagem é constitutiva de seus pensamentos e do contato que têm com esse mundo. A linguagem exprime o querer daquele que fala. Ao nascer, o ser humano é inserido em um local onde os discursos já estão circulando, por meio da língua e do ato próprio da fala ou representações, moda, arte, cinema e outras tantas quantas podemos imaginar, e tornam-se, por assim dizer, sujeitos estruturantes e estruturados pelo discurso. (VEIGA-NETO, 2004, p. 110).

O sujeito de um discurso não é, portanto, exterior ao seu próprio discurso. Não existe criança fora do discurso pedagógico de infância, fora dos processos que lhe atribuem significados. O sujeito infantil está constituído, é formado e regulado nos discursos sobre a infância. Os discursos acerca da infância fabricam no interior de uma sociedade o sujeito infantil de que falam. Identificamos aqui uma das lições tomadas no campo dos estudos culturais: se de fato a infância não existe senão como uma construção discursiva, talvez seja mais coerente adotarmos o termo *fabricação* da infância. (BUJES, 2002, p. 55).

O discurso autorizado, legitimador sobre a infância justifica a proposição de saberes, de padrões de comportamentos, traçando sujeitos abstratos, definindo quem são tais indivíduos e o que se espera deles. A elaboração de um discurso para a infância é um processo que se reforça na e pela instituição, pelos documentos e teorias pedagógicas, os quais, por sua vez, têm efeitos que se reportam à naturalização de conceitos. O enunciador do discurso faz parte de uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso, pois o

sujeito que discursa reconhece-se pertencente ao “local de onde fala”. (CERTEAU, 2006).

Esses saberes nos remeteram a um conjunto de expressões que caracterizam a produção relativa ao assunto. As palavras que compõem o linguajar acadêmico afeto à formação de professores expressam uma concepção que segue na direção de confirmar como as práticas institucionais promovidas pelo Estado, sob sua regulação, podem favorecer um quadro prescritivo ao pensamento educacional, veiculado por meio de leituras oferecidas aos professores, e no Estado do Paraná isso não é diferente. Ambientamos esta discussão nos anos de 1986 a 1990.

SER-PROFESSOR, FORMADOR DA CRIANÇA-ALUNO

Durante os dois primeiros anos do mandato de José Richa como governador do Estado do Paraná, período circunscrito aos anos de 1983 a 1987, estive à frente da prefeitura de Curitiba Maurício Fruet, que tomou posse nesse cargo ainda por nomeação. Somente no ano de 1985 é que Roberto Requião seria empossado prefeito por ter vencido o pleito eleitoral. A equipe que assume o Departamento de Educação cria estratégias de disseminação de um “novo” discurso acerca do fazer do professor direcionado à formação da criança-aluno. O objetivo é que o discurso não fosse rejeitado. Afirmavam: “Atrás do olho que lê e da mão que escreve, deve haver um cérebro que pensa”. Essa é a máxima que nortearia o trabalho a que se propunha a equipe do Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba (JORNAL *A Escola Aberta*, out. 1986, p.3).

Um dos pressupostos para o encaminhamento das ações do Departamento de Educação do município de Curitiba era o de que “[...] os problemas educacionais não poderiam ser compreendidos a não ser na medida em que fossem referidos ao contexto histórico em que se situavam”. (PREFEITURA, 1983, p.9). Amparada nesse pressuposto firmava-se, quase como consequência, uma concepção de professor.

A concepção de professor que embasa o documento Políticas de Educação para uma *Escola Aberta* é um exemplo que consideramos bastante elucidativo da crença no princípio que assume o discurso oficial como possibilidade de favorecimento da constituição de práticas formativas que almejam um professor mais capaz

de moldar a criança-aluno como um ser que pensa. A “nova” conceituação de mestre nascia em contraposição ao que, anteriormente, era apresentado aos professores, no momento de sua formação. O aplicador de técnicas do período militar deveria reconhecer-se, agora, como o formador crítico, padrão muito próximo ao que a classe média brasileira esperava encontrar na escola, que acabara de receber o adjetivo, democrática. (JORNAL *A Escola Aberta*, ago.1988, p.9).

Ao se tentar propor uma nova formação construía-se, por contraponto, a crítica aos cursos de formação de professores e a concepção de criança na qual se amparavam. A essência dos argumentos sintetizava-se na seguinte formulação: “[...] sem conhecer o social, a história de vida do aluno, que em última análise é uma faceta da história de sua classe, nosso entendimento acerca de nossos alunos fica restrito” e isso impede que o professor faça um trabalho que seja crítico. (JORNAL *A Escola Aberta*, ago.1988, p.9).

Em consonância com as propostas da Secretaria de Estado da Educação – SEED, o Departamento de Educação do município de Curitiba destacava a importância de se desenvolver, no educador, uma postura crítica para que, munido por essa consciência, pudesse “incorporar” o comportamento de um “agente pedagógico”. Recompor o pensar e o agir que envolviam o meio educacional era a forma possível para a concretização da democratização da escola.

A exigência de que o educador assumisse uma nova postura diante dos desafios democráticos firmava-se como pressuposto para que a escola pudesse cumprir sua função precípua, qual seja: “transmissão do saber organizado”. A escola estava sendo requisitada como “articuladora dos conceitos e interesses das camadas da população para com a prática escolar”. Era consenso manifesto, nos documentos estudados, que a classe social a qual pertenciam às crianças da rede municipal de ensino de Curitiba era diferente da classe social a qual os professores se sentiam pertencentes. Entendido como fundamental, esse balizador possibilitaria aos mestres a compreensão de que a concepção de criança-aluno que traziam em sua bagagem formativa não poderia amparar o trabalho ao qual se dispuseram quando se tornaram professores da rede pública de ensino. Essas constatações implicavam, ou esperava-se implicar, na prática,

nas ações propostas para a sala de aula. Questionava-se a concepção do ser-professor. (PREFEITURA, 1983, p.15).

A escola, segundo a postura do Departamento de Educação, não possuía “mágicos” poderes de transformação, mas também não era impotente. Do ser-professor se queria a competência necessária para formar a criança-aluno, futuro cidadão que mediante a aquisição do saber socialmente acumulado seria compensado das privações decorrentes de carências de ordem econômica, social, cultural. Bujes (2005) afirma que esse discurso está em plena consonância com os ideais de racionalidade e cidadania concebidos na modernidade. Racionalidade por propor um caminho que pretendia convencer pela lógica argumentativa formal de que esse era o melhor procedimento a tomar, e de cidadania porque visava ao adulto engajado, atitude que se daria por meio da aquisição do conhecimento socialmente acumulado, o qual deveria ser transmitido pela escola. A ênfase do discurso está no contra-ataque aos males que o poder, até então exercido por outra facção política, havia mantido sobre a formação do ser-professor, o qual, por seu turno, era o responsável direto pela moldagem da criança-aluno.

Entendia-se que ao ser-professor caberia a tarefa de possibilitar a apropriação do saber, que foi “socialmente produzido e historicamente acumulado”, e era de extrema importância para a criança-aluno que tinha na escola a única forma de acesso a esse conhecimento. Sua aprendizagem permitiria uma compreensão mais crítica, elaborando uma visão de mundo mais coerente com sua própria condição social e cultural. É como se alguma verdade não-distorcida pudesse ser alcançada.

Instrumentalizar a criança-aluno, pertencente às camadas populares, para que viesse a apresentar uma melhor compreensão do mundo do qual fazia parte, objetivo pelo qual o Departamento de Educação de Curitiba, em conformidade com a SEED, empenhava-se quando publicava o *Jornal A Escola Aberta*. Oferecer condições para que os alunos pensassem seu mundo conferiria a estes o estatuto de cidadãos. A crença na ideia de que indivíduos munidos de capacidade crítica seriam agentes sociais, capazes de lutar pela democratização do país era uma luta para a qual se almejava uma vitória discursiva. Foucault (1996, p.26) postula

que “[...] o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”.

A aprendizagem facilitada pela compreensão, por parte dos mestres, do que era o universo da criança da classe popular, a concepção de aluno sob novos parâmetros resultaria na democratização da escola. Esse discurso se transformou em bandeira de luta e, prescritivamente, definiu o conteúdo dos documentos oficiais do Paraná nos anos de 1980.

Pela via da socialização dos saberes construir-se-ia uma sociedade formada por cidadãos que, saídos dessa “nova e democrática” escola, seriam agentes em prol da melhoria social, sujeitos capazes de decidir e dirigir suas vidas, consequentemente, sua sociedade. O discurso sobre o novo conceito do ser-professor amparava-se na negação do já existente; em momento algum os documentos propõem-se a, efetivamente, compreender como esse conceito fora construído historicamente.

As reflexões atinentes ao papel do ser-professor presente concebem a criança-aluno, alvo de seu trabalho, de forma idealizada, em uma perspectiva moderna, como um elemento atemporal. Entretanto, a essência da concepção de criança-aluno cunhada durante o período moderno se mantém; a tendência é a realização de suas potencialidades, agindo sobre a mais tenra idade, período para o qual se credita a fé de que a criança-aluno manifesta sua pureza e inocência de forma mais original. (BUJES, 2005).

O discurso propagado pelos documentos opta por uma espécie privilegiada de explicação: a da competência, eliminando-se outras explicações menores, subalternas. A postura do Departamento de Educação mantém o governo e poder por intermédio da manutenção ostensiva do discurso competente, o qual pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro, porque a outorga do meio a partir do qual foi proferido assim o autoriza. Essa forma do discurso instituído, aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que

[...] não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares

e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera da sua própria competência. (CHAUÍ, 1997, p.7).

De acordo com essa concepção, a escola, em consonância com o Departamento de Educação de Curitiba, passaria a ser valorizada por exercer a função de divulgadora de um discurso democrático. A escola representada na figura do ser-professor exerceria um papel mediador para a compreensão organizada do seu mundo, instrumentalizando seus educandos, por meio da aquisição dos conteúdos e da socialização, para exercerem o papel de cidadãos ativos e participantes na democratização da sociedade. (PREFEITURA, 1983). Essa reflexão remete nosso pensamento às premissas iluministas de John Locke (2002), que ajudaram a nutrir a tese de que a infância é um momento de singular importância para podermos incutir um apego a uma boa reputação, uma compreensão de ignomínia, um princípio verdadeiro. Como se as crianças fossem realmente folhas em branco, ideia que perpassou todo o século XX e ajudou a promover um conceito de criança-aluno que se pretendia universal. (NARODOWSKI, 1993).

Segundo Rodrigues (2002), a ênfase atribuída ao conteúdo a ser transmitido pela escola, ao esforço que os órgãos oficiais estavam realizando na tentativa de resgatar questões relacionadas ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, quer no âmbito da aprendizagem, quer no âmbito do ensino, primavam por temas relacionados à ação política que essas atividades desencadeavam, e o conceito ser-professor nesse contexto se constitui. Com consciência ou não de suas ações, o ser-professor era encarado como um “formador de opinião”, pois sua prática desencadearia reações. A compreensão acerca do compromisso social do educador embasava o discurso que oficialmente prometia o “resgate do compromisso político na ação pedagógica”. A compreensão da “nova” proposta para a educação da criança-aluno deveria ser um dos motivadores profissionais.

O discurso oficialmente veiculado por esses documentos não considerava seu leitor como aquele que poderia identificar pontos nodais na proposta ou encruzilhadas no caminho. Ainda que de forma não intencional, a oficialidade discursiva valeu-se da prerrogativa de que “[...] nem todas as

regiões do discurso são igualmente penetráveis, algumas são altamente proibidas, outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas à disposição de cada sujeito que fala”. (FOUCAULT, 1996, p.37). Ao assumir o discurso democrático, a SEED e o Departamento de Educação de Curitiba promoveram a fala daquilo que se queria ouvir, não havia discrepância, era um discurso esperado, o vilão a ser vencido era o tecnicismo pedagógico, fabricante do ser-professor e da criança-aluno, traduzidos como submissos, quase súditos. As estratégias foram competentes, desde a década de 1980 assumimos como verdadeira a ideia de que devemos apresentar um comportamento crítico, isso é esperado do ser-professor e da criança-aluno.

A democratização da escola consistia na retomada de sua dimensão política. Retomar essa dimensão do fazer pedagógico com vistas à democratização da nação passava pela construção de um novo conceito de ser-professor, um ser democrático, que pelo discurso se configuraria alguém capaz de tomar posições. (PREFEITURA, 1983, p.18). Esse princípio enfaticamente repetido nos documentos nos faz afirmar, juntamente com Veiga-Neto (1996, p.169), que “[...] não existe o que é e como deve ser o mundo, mas existem apenas *declarações* de como deve ser o mundo”. Remetemos o mesmo princípio a projetos educativos voltados à criança-aluno.

Para operacionalizar os pressupostos anunciados pelo Departamento de Educação do município de Curitiba, criaram-se mecanismos que funcionariam como divulgadores de termos como democratizar, desenvolver, criar, valorizar, promover, ampliar, dinamizar, ações insistentemente marcadas como metas educacionais do município. O ser-professor, dessa maneira, aproximar-se-ia de um articulador dos conceitos, criando um universo democrático.

O documento, que apresentaremos, resulta do I Simpósio Educacional realizado em Curitiba no período de 22 de setembro a 09 de dezembro de 1983. Promovido pelo Departamento de Educação do município, o evento caracterizou-se como uma atividade interna desse órgão e objetivou envolver todos os funcionários. Estruturado na forma de palestras, o I Simpósio Educacional abordou temas como: política educacional do Paraná; educação popular; fundamentos filosóficos da educação; diretrizes educacionais e estratégias para a ação educacional. As discussões ligadas ao campo filosófico registraram em suas reflexões

posicionamentos contundentes relativos à concepção de professor que principiaria os trabalhos relativos ao ensino na rede municipal.

O resultado preliminar do I Simpósio foi apresentado na forma de propostas encaminhadas a todas as escolas municipais e, após discussão, elaborou-se sua redação final. Esse quadro sistematiza em dez itens, e seus respectivos subitens, as intenções de ação propostas pelo Departamento de Educação da prefeitura de Curitiba. Essa listagem de itens destinados à reflexão de toda a comunidade educacional, quando de sua publicação (PREFEITURA, 1983, p.21), objetivava estabelecer as bases pelas quais se pretendia desenhar a criança-aluno curitibana e, por conseguinte, a paranaense.

Estratégias para a ação educacional do Ser Professor: reflexões sobre a Criança-Aluno

1. Democratização do poder na administração do ensino, visando a uma maior integração e à participação da comunidade (corpo docente, técnico-administrativo, auxiliar, discente, pais de alunos e outros) na escola e na sociedade.
1.1 Ampliar os canais de participação da comunidade na vida escolar através do estímulo à implantação e implementação de Associações de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis, clubes escolares, centro de interesse, conselhos comunitários, congregação escolar e outros, redefinição de suas finalidades e funções.
1.2 Realizar eleições diretas para os diretores das escolas municipais.
1.3 Estímulo a um melhor aproveitamento do espaço físico escolar pela comunidade para eventos culturais, sociais e de lazer.
1.4 Incentivo à realização de experiências que visam a um maior envolvimento e à integração da escola e comunidade.
1.5 Criação de canais de participação junto ao Departamento de Educação: Conselho Municipal de Educação, Colegiado do Departamento, comissões de estudo envolvendo todas as diretorias, representantes de professores, associação municipal do magistério de Curitiba e/ou outros interessados.
1.6 Atendimento às necessidades de acesso da população, na faixa etária de 7 a 14 anos, à escola.

1.7 Elaboração de proposta orçamentária do Departamento de Educação, em consonância com as propostas apresentadas pelas suas diretorias, após exame criterioso de suas prioridades.

2. Desenvolvimento de uma política de aperfeiçoamento sistemático de recursos humanos para o ensino pré-escolar e 1º grau, que vise a um permanente repensar da ação educativa e do papel do educador em função dessa ação.

2.1 Promoção dos seminários, encontros e cursos a partir do levantamento de prioridades e necessidades junto às equipes do Departamento e unidades escolares.

2.2 Estímulo à formação de grupos de estudo.

2.3 Assessoramento pedagógico e administrativo às unidades escolares através de cursos, encontros, reuniões, visitas sistemáticas e outros.

2.4 Previsão de data em calendário escolar para a realização de seminário municipal de educação.

2.5 Incentivo à realização de convênios para promoção de cursos de extensão.

2.6 Treinamento setorializado.

2.7 Estabelecimento de critérios para a dispensa de professores e funcionários da rede municipal para cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização.

2.8 Articulação com a Secretaria de Estado da Educação, universidades e centros de formação de professores com vistas à reformulação e melhoria dos cursos de formação.

3. Criar condições para que os educandos possam desenvolver requisitos básicos para a subsistência, comunicação, atuação crítica e criativa.

3.1 Incentivo a formas de participação.

3.2 Reestruturação do currículo escolar.

3.3 Estímulo ao atendimento do aluno em atividades complementares.

4. Promover a melhoria da qualidade de ensino.

4.1 Revisão do currículo escolar, visando ao atendimento da realidade socioeconômica, política e cultural do educando.

4.2 Criação e ou ampliação de bibliotecas escolares.

4.3 Edição do Jornal da Educação.

4.4 Estabelecimento de critérios para a efetivação do estágio probatório.

4.5 Incentivo ao desenvolvimento de novas propostas pedagógicas.

4.6 Proposição, acompanhamento, avaliação e realimentação de programas e projetos junto às escolas e/ou comunidades.

4.7 Garantia de funcionamento das atividades complementares.

4.8 Possibilitar a hora-permanência ao professor regente de pré a 4ª séries para a realização de reuniões, estudos, planejamentos e cursos no horário das atividades complementares.

5. Ampliar e melhorar a ação educativa no que se refere às áreas da saúde e alimentação escolar, buscando o apoio e a definição de competências por parte dos órgãos afins.

5.1 Implantação e implementação conjunta com os órgãos competentes de programas e projetos na área de saúde escolar, alimentação escolar e de apoio ao estudante.

5.2 Desenvolvimento de uma ação educativa nas áreas de saúde escolar e alimentação escolar.

6. Dinamização da estrutura administrativa com a finalidade de maior agilização dos trabalhos, maior eficácia no atendimento às escolas e adequação das novas propostas e ação educativa.

6.1 Proposição de novo organograma do Departamento de Educação.

6.2 Sistematização de dados e informações no setor pedagógico e administrativo, inclusive pela implantação de sistema de informática.

6.3 Estabelecimento de setorialização das escolas para agilização no assessoramento pedagógico e aperfeiçoamento.

6.4 Assessoramento sistemático às escolas através de visitas, reuniões e encontros estabelecidos em cronograma.

6.5 Estabelecimento de um dia semanal para atendimento no Departamento, com a garantia da presença de pelo menos um responsável por setor.

6.6 Formação de comissões integrando as Diretorias do Departamento de Educação para análise e definição de propostas e estudos.

7. Desenvolvimento de política de recursos humanos, com vistas à definição de novos critérios para admissão, lotação, promoção, remoção, recrutamento e seleção do pessoal, em função das reais necessidades das escolas municipais.

7.1 Formação de comissão de estudos envolvendo elementos das diretorias do Departamento de Educação, Departamento de Administração e representantes das categorias envolvidas.

8. Valorizar o educador como profissional, tendo em vista as perspectivas de trabalho e salário.

8.1 Incentivo à aprovação e implantação do estatuto do magistério municipal.

8.2 Estímulo ao aperfeiçoamento do professor, por intermédio da realização de convênios, promoção de cursos, seminários e outros.

8.3 Ampliação da participação do educador em questões relativas à área educacional e à carreira do magistério.

9. Estabelecimento de sistemas e critérios de cooperação com órgãos federais, estaduais e municipais e outros para a superação dos problemas educacionais.

9.1 Levantamento das instituições e entidades públicas e privadas para estabelecimento de termo de cooperação técnico-financeira.

9.2 Formação de comissões envolvendo elementos das diretorias para tratar de assuntos referentes a convênios.

9.3 Participação no planejamento da construção de escolas, através do Grupo de Trabalho de Curitiba.

9.4 Elaboração de projetos em conjunto com outros órgãos e entidades.

10. Desenvolver programas de ação educativa em caráter de suplência.

10.1 Incentivo ao desenvolvimento de propostas metodológicas inovadoras na educação supletiva.

Fonte: **Política de educação para uma escola aberta: 1983 a 1987.**

O espaço educacional fora entendido e defendido como campo de atuação do ser-professor formador da criança-aluno, e a tarefa era introduzir, no cotidiano escolar, práticas que permitissem o acesso da criança-aluno ao conhecimento sistematizado. Lutar para que todos obtivessem conhecimento implicava na universalização do ensino. Entretanto, alertava o Departamento de Educação, o projeto político-pedagógico somente seria democrático se, além de responder às necessidades das camadas majoritárias da população, assumisse o caráter de trabalho coletivo, envolvendo todos os

profissionais da educação. Esse discurso foi oficialmente proferido e tornou-se de certa forma uma “verdade” que academicamente vem se reproduzindo, recriando-se como uma linguagem aceita, e até certo ponto, não negada.

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA-ALUNO

O discurso paranaense fez da criança-aluno um estandarte democrático, tomando-a como um objeto moldável. O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, editado em 1990, apresenta uma linguagem representativa das preocupações relativas à formação dessa criança-aluno.

Importante destacarmos que o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná não é editado por meio de uma atitude isolada do Estado, durante os anos da década de 80 e 90, são atendidas, no Brasil, várias reivindicações acerca da legalidade e do ordenamento da educação da infância, registramos como iniciativas nacionais, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, da Constituição Federal em 1988 e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990.

Decorridos cerca de duas décadas desde a promulgação da LDB, da entrada em vigor do Estatuto da Criança e do Adolescente, da publicação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, as discussões, acadêmicas ou não, referentes ao assunto infância proliferaram sobremaneira; essa é uma constatação que pode ser comprovada a “olhos nus”.

Trabalharemos, aqui, com o Currículo Básico, tomando-o como um dispositivo de ordenação e controle da educação pré-escolar no Estado. Expandindo sua possibilidade de ação e *governamento* da criança-aluno por meio de táticas discursivas assumidas pela comunidade educacional como verdades, quase inquestionáveis.

O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná é representativo dos anseios relacionados à constituição do sujeito infantil, quando permite, ao examinar seu próprio conteúdo, notabilizar o conhecimento que se produziu acerca do tema em destaque, observando-o como entidade cultural, como criador e criação do próprio tema criança-aluno.

Evidenciando os pressupostos teóricos norteadores do ensino infantil projetados nessa forma curricular, objetivamos dar vulto à ideia de

que essas propostas possibilitam discernir o que está sendo culturalmente selecionado para o conhecimento dos alunos, destacando a criança-aluno que se pretende forjar.

Compreendemos currículos como dispositivos que, por seu caráter de oficialidade, tendem a gerar “verdades históricas” relativas a saberes, os quais, por seu turno, legitimam posturas e passam a constituir referências para o ato de pensar e de agir no âmbito das instituições escolares. “A questão principal é: a historicidade do currículo é da sua própria constituição, de modo que não apenas ele tem uma história como ele faz uma história”, é o que adverte Veiga-Neto (2003, p.96).

Tomar o currículo como fonte representativa das concepções correntes sobre a infância possibilita rompermos com a teorização que o define como uma questão técnica ou como um receituário para a organização formal da escola, por meio da qual se chegaria mais facilmente à apropriação de um sujeito idealmente constituído, reproduzindo a lógica filosófica moderna. A densidade teórica para o rompimento interpretativo que buscamos evidenciar encontra amparo nas reflexões que categorizam o currículo escrito como aquele que “[...] nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”. (GOODSON, 1995, p.21).

O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, mais especificamente sua proposta para o trabalho com a infância, é uma possibilidade de estudos acerca dos espaços internos e externos à escola. No âmbito externo:

[...] como qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação”. [Inegavelmente] portadoras de contradições em todo o seu processo de produção e implantação, iniciando pelas articulações e conciliações na fase de confecção, momento de tensões e de acordos entre os vários sujeitos que as produzem. (GOODSON, 1995, p.17).

E no espaço interno:

A produção do currículo como artefato da educação escolarizada é negociada e reproduzida, denota o estabelecimento

público de normas que direcionam o fazer programático das disciplinas escolares adentrando o âmbito interno. (BITTENCOURT, 1998, p.128).

Do Currículo Básico, seccionamos a proposta para o ensino pré-escolar porque a identificamos como um campo fértil para o entendimento do conceito de criança-aluno que perpassa os documentos referentes a esse período no Paraná. Posicionamo-nos, juntamente com a historiografia especializada, considerando que, “[...] nas lutas pela definição do legal, interesses conflitantes se manifestam e aquilo que é visto como conquista é produto de uma batalha intensa que se dá no plano da linguagem: garantindo algum significado comum”. (BUJES, 2002, p.101). Norteador de toda proposição elaborada para o desenvolvimento de práticas educacionais escolares, o texto/documento subdivide-se de maneira a mapear um terreno de reflexão que define responsabilidades em relação à criança-aluno que se quer formar.

O Currículo Básico do Paraná, edificado sob a narrativa que evoca a história como um *a priori* do qual deriva o conceito de sujeito e, conseqüentemente, de infância, assume um discurso que revela uma tomada de posição em defesa de uma vertente teórico-metodológica, pretensamente totalizante, herdeira dos ideais modernos de racionalidade e civilidade. Veiga-Neto (2003, p.96) argumenta que a compreensão do currículo como constituinte do denominado sujeito, ancora-se na “[...] própria noção moderna, iluminista, segundo a qual existe um sujeito transcendental a ser *alcançado* pela prática de uma razão crítica, pela conscientização”.

Segundo Nunes (1996, p.70), grande parte do que se escreveu nas décadas de 1980 e 1990 foi uma contribuição de professores ligados aos cursos de pós-graduação em educação que optavam predominantemente pelo idealismo crítico como paradigma analítico para a educação e suas relações com a sociedade. As narrativas dominantes e a tradição teórica que formata nosso pensamento, nos autorizando a dizer algo em relação a um objeto, é preocupação manifesta por Bujes (2005) quando trata da concepção de infância.

[...] a colonização que a ciência moderna fez de nossos modos de compreender os conceitos e produzir práticas voltadas

para a infância, é indicadora de um modo de conceber a racionalidade científica moderna: o campo científico encaminhará a interpretação “correta” do fenômeno - objeto sob estudo – lançar mão da teoria adequada seria o melhor meio de alcançar a verdade. [...] a maneira como os regimes de verdade a elas associadas operam, realizando um estrito controle sobre os discursos e levando a uma naturalização dos conceitos. (BUJES, 2005, p.184).

Larrosa (2002, p.133) define todo texto como um prólogo, um esboço no momento em que se escreve, e uma máscara mortuária, alguns anos depois, quando não é outra coisa a não ser a figura já sem vida dessa tensão que o gerou e animou. Currículos são textos, são “descobertas”, mas como toda solução conveniente, apresenta mínimas possibilidades de generalização no que tange à efetiva preocupação com o âmbito interno da e dos conceitos que esta assume ou descarta.

A criança-aluno foi muito bem representada no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Editado oficialmente pela SEED, em 1990, em sua composição registrava-se uma seção que objetivava amparar as práticas institucionalizadas relacionadas à educação pré-escolar, assim denominada à época.

Ao tentarmos capturar a forma discursiva escolhida pelos organizadores do currículo, deparamo-nos com um conteúdo que privilegia a máxima que compreende “[...] a estruturação da educação pré-escolar como uma possível manifestação em prol da superação de relações sociais e econômicas obsoletas”. (PARANÁ, 1990, p.24). Consideradas obsoletas pelo grupo que organizara o Currículo Básico do Paraná, esse discurso, pretensamente revolucionário, estava ancorado em um processo de absorção de modelos teóricos, pretensamente explicativos da sociedade, como se fossem verdades.

O texto do Currículo Básico afirma que a elaboração dos “novos” conteúdos pré-escolares deveriam apresentar a premissa de que um “[...] simples reordenamento, um arranjo novo de conteúdos antigos, segundo fórmulas cansadas, não teria sentido”. (PARANÁ, 1990, p.24). Almejava-se uma “[...] renovação das concepções sobre a natureza do processo histórico e sobre a própria criança”. (PARANÁ, 1990, p.25). Justificar a concepção por meio da qual a educação da criança-aluno seria ministrada era a

intenção que unificava os conteúdos que compuseram documento.

DETALHANDO: TÍTULOS/CONTEÚDOS PARA A FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ALFABETIZAÇÃO – (1990)

CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ – 1990	
Página	Ensino pré-escolar e Alfabetização
20	Título: O processo de constituição do indivíduo: o recorte da infância
21	A criança na escola
22	A aprendizagem dos conceitos científicos/A relação educador-educando
24 e 35	Pressupostos teóricos
25	A pré-escola historicamente necessária
26 e 39	Encaminhamento metodológico
33	Conteúdos / Avaliação
40	O trabalho com textos
41	O nome das crianças / Os textos das crianças/ Legendas para ilustração de histórias
42	Textos produzidos pelos professores / Trabalhos com outros textos
43	Exploração dos textos tendo em vista atividades de sistematização
44	Reestruturação de textos
46	Avaliação na alfabetização / Pré-escola e alfabetização
47	Linguagem escrita / leitura / produção coletiva de textos

Fonte: Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – Edição 1990.

O texto documental estipulava que a renovação pretendida vinculava-se à seguinte assertiva: “[...] era necessário o desvelar da origem e do movimento das relações capitalistas de produção, caso contrário, correr-se-ia o risco de se estar sob a pena de negação da própria história”. (PARANÁ, 1990, p.28). Seguindo os princípios anunciados, restava responder a uma indagação, se o conteúdo a ser transmitido pela escola deveria ser o que possibilitava “[...] a aquisição do conhecimento mais avançado produzido pela sociedade no atual estágio de desenvolvimento”, isto seria uma premissa também para a pré-escola? (PARANÁ, 1990,

p.29). A resposta à questão foi assim expressa no documento:

Partindo do pressuposto que a criança é um ser humano de pouca idade, inserido numa realidade histórico-social e que o conhecimento escolar deve responder às necessidades históricas desse momento, o conhecimento a ser trabalhado pedagogicamente na pré-escola é o mesmo que nas séries posteriores, diferenciando-se deste pelo grau de interação que a criança mantém com a realidade.(...) o critério de escolha do conhecimento – que necessariamente será o mesmo para qualquer nível escolar – é o da explicitação da realidade no seu movimento histórico e no desvelamento das leis da natureza. (PARANÁ, 1990, p.30-31).

O trabalho escolar amparado por essa teoria reforçava, por princípio, a consciência de classe social; o sentimento de pertencimento a uma camada específica entre aquelas que comporiam o cenário social. O trabalho desenvolvido, por meio dos postulados da denominada “ciência da história” representava, para seus idealizadores, a garantia de mudanças no quadro social brasileiro.

Acreditavam os formuladores dessa política que, de posse ou domínio desse ferramental teórico o aluno poderia engajar-se em um movimento de transformação social; discurso este que à época fora amplamente aceito e divulgado. Registremos que isso ocorreu em meio a um universo de redemocratização social, de finalização do período ditatorial no Brasil, o que de certa forma significava um “terreno fértil” para a germinação dessa linguagem quase como um *slogan*.

Conceituar os elementos essenciais da mudança pretendida era uma prioridade, explicitar quais seriam os elementos para a pretendida renovação, seus princípios, temas, objetos e métodos para que se pudesse entender a “forma necessária da escola e da história”, apreender de modo crítico os princípios que possibilitariam a formulação da “história como ciência” e, por conseguinte, alcançar um ensino pré-escolar e elementar contributivos dos movimentos em prol da superação das relações sociais vigentes e obsoletas era a meta divulgada e decantada em todo o documento. (PARANÁ, 1990, p. 24; 26; 35).

A SEED entendia e *propagandeava* essa proposta como uma tentativa de descartar os componentes curriculares compreendidos como conservadores e que estariam incorporados nos programas de trabalho com a infância; em contrapartida, oferecia uma perspectiva, entendida como comprometida com a formação de um sujeito participativo. Discursivamente, os significados são construídos, e essa significação não é desarticulada dos interesses que os compõem e propõem. No final do século XX, as renovações curriculares objetivaram fornecer à escola subsídios para que esta formasse o seu educando “criticamente”, mas a tentativa de explicitar o que seria o termo crítico não está suficientemente clara.

Imprescindível avultar que o documento é concebido como forma de acentuar a hierarquização dos saberes como base para a constituição de conhecimentos “fundamentais” para a sociedade, porquanto defende que, de posse de certa “erudição”, o “sujeito” passaria a defender-se da opressão. Esse discurso, construído sobre a lógica das “ausências”, pode ser comparado às narrativas que privilegiam a ideia da busca de padrões que se cristalizem como modelos de homem, sociedade e do sujeito infantil. Costa (2003, p.64) adverte que o “[...] currículo da escola pública [...] tem sido o lugar da dissipação das identidades, operando um distanciamento das origens familiares e culturais, borrando a identidade em nome do acesso a uma identidade padrão classe média, ilustrada e meritocrática”.

No Paraná, podemos afirmar que a elaboração de um currículo, como quer Goodson (1995, p.27), foi um processo pelo qual se invent[ou] uma tradição. “Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido e com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”. Mantendo-se um formato disciplinar da educação, tende a corroborar um discurso pedagógico doutrinário e ensaísta, assim o entende a historiografia especializada no tema afirmação com a qual ousamos concordar. (BARRETO, 1998; COSTA, 2003; VEIGANETO, 2003; SILVA, 2009).

O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná mantém, ainda hoje, a mesma fundamentação, a mesma seleção de conteúdos. A tradição inventada na década de 1990 foi soberana na luta para fazer crer que determinada versão de

currículo era “boa”. Manteve-se um espaço, um lugar em que as mistificações alojaram-se, o que permitiu a reprodução, inventando uma tradicionalidade. As escolas refletem e refratam, em consonância com uma dinâmica de apropriação que lhes é própria, definições de sociedade e de conhecimentos culturalmente válidos. (GOODSON, 1995).

A tentativa de captar as rupturas, as descontinuidades que permitem diferentes interpretações que se cunham por meio do não negligenciar dos aspectos menos evidentes nos documentos, tornando possível assinalar, juntamente com Bittencourt (2004), que a constituição desse currículo foi o resultado de disputas entre os conhecimentos que deveriam fazer parte do saber escolar.

O entendimento sobre como se deveria formar o sujeito infantil no Paraná da década de 1990, prescrito no detalhamento daquilo que deveria ser ensinado, faz uma representação das formas de organização conformadoras, disciplinadoras, constitutivas da criança-aluno. O discurso acerca da infância, inaugurado pelos homens da modernidade ou pelos assim chamados modernos, encontrou no Currículo Básico um espaço de manutenção de uma tradição interpretativa e conceitual e marcou o exercício de “autoridade” na educação da criança-aluno paranaense.

A importante noção de transitoriedade, tão presente em nosso mundo contemporâneo, parece não fazer parte das preocupações que reproduzem o texto discursivo, na publicação do documento. Manter a tradição sob a forma de interpretação do objeto educacional proposto pelo Currículo Básico é compartilhar uma noção *crystalizada*, é acreditar que temos a função de orientar as consciências oprimidas e, sobretudo, nos guiarmos por um código moral no fazer educacional, desde a mais tenra infância. Interrogamo-nos, ainda, de posse dos princípios teóricos listados como fundamentais no Currículo Básico, se o indivíduo estaria em condições de agir socialmente, porquanto teria em mãos um ferramental orientador. A ideia central nos parece utilitarista, obreira, como se toda e qualquer atitude, toda e qualquer pesquisa pudesse adequar-se a esse arcabouço teórico.

Formar os sujeitos infantis de maneira homogênea, formatar a criança-aluno conformando-a a um padrão classe média, ilustrado e meritocrático, fazendo presente os

ideais iluministas e pressupor como resultado um sujeito criticamente atuante e fazedor de sua própria história foram objetivos traçados pela proposta curricular para a educação da criança-aluno no Paraná.

O conceito de infância, de criança-aluno e a educação pré-escolar a ela adequada, representados na proposta organizada no Currículo, amparavam seus objetivos à adequação do educando ao projeto de renovação nacional vivenciado pelo Brasil das décadas de 1980 e 1990. O discurso oficialmente registrado como proposta curricular legitimadora de um pensar homogeneizador sobre a história dos homens, sobre a própria escrita da história da educação, firmando-se como padrão, figura como discurso autorizado, o que dificulta o aparecimento de formulações diversificadoras, que destaquem o universo escolar como possível constituinte de uma cultura plural, permitindo um pensar e um agir diverso.

A finalidade da proposta analisada prima por uma concepção de história e de sociedade que entende a educação da infância como um processo conformador para o sujeito crítico que se pretendia alcançar. Princípios homogeneizadores relacionados ao campo de estudos dessa temática, com suas especificidades, aí figuram e configuram uma tradição que, ainda hoje, mantém-se como discurso oficialmente proposto, veiculado e de certa maneira aceito. Mas a pergunta permanece: quem é esse sujeito crítico? Ele ainda é um ideal a ser alcançado? Depois de duas décadas de reiteradas assertivas amparadas no mesmo referencial teórico, conseguiu-se formatar o esperado “agente transformador” da sociedade? Diante das evidentes transformações pelas quais passa a infância de todo o país, destaque-se o ser-adulto revelado nas ações de nossas crianças, ainda é possível manter um discurso homogeneizador para essa ou qualquer outra fase da vida humana?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não intencionamos investigar qual o resultado a que essa tentativa de intervenção pedagógica efetivamente chegou; analisamos o discurso relativo a tudo como um jogo de linguagem, indagando-nos por quais caminhos sua tessitura fora se construindo. Ao adentrar os meandros de sua construção, outras tantas incertezas foram nos motivando, até perguntarmos

como e por que a oficialidade desse discurso, conferida pelo aparelho estatal, foi aceita de forma a conquistar o caráter de verdade e a ganhar o status de paradigma no campo educacional, tornando-se uma “teoria educativa” para o fazer e o pesquisar sobre a formação do ser-professor e da criança-aluno, e que se afirma e reafirma em novas roupagens discursivas.

Coube-nos o espaço do diálogo, que se deu muito mais pelas incertezas do que por assertivas sobre o tema. Problematicar, revisar e criticar as verdades, estabelecidas em nossos pensamentos e ações, de maneira colonizada, solicita questionar concepções tradicionalmente aceitas para a formação do ser-professor e admitir não ser possível conceber a criança-aluno desconectada das instituições que se criam, ainda na modernidade, para fazê-la existir.

A institucionalização geral da infância se encontra profundamente acoplada a projetos de governo da população, e a “população infantil” não foge a esta regra. A representação da infância colonizou nosso pensamento, instaurando uma espécie de verdade no que se refere a sua concepção, em relação à qual é muito difícil instaurar uma diferença. Fomos capturados por essa ordem de saber, por seus jogos de poder, o que faz com que tenhamos em relação a nós mesmos condutas alinhadas a estas fabricações. Nesse sentido, a escola parece ser uma agência talhada para agir, quando tornada obrigatória e lutando para uma obrigatoriedade cada vez mais ampla e complexa, os discursos a respeito da forma escolar ideal para a formação do sujeito-infantil configura uma estratégia na organização do Estado e na regulamentação das práticas pedagógicas por ele definidas. (GONDRA, 2010, p. 196).

Apresentamos um discurso, por meio do qual fizemos uma inserção pelo campo temático da História da Infância no Brasil. Aventuramo-nos a conhecer uma proposta curricular e a tomamos como instrumento de *governamento* das crianças, entendidas como constructo cultural. Identificamos neste estudo uma linguagem que pretendia conformar um sujeito infantil, uma prática disciplinadora para o universo educacional formal. Foucault (1996, p.10) postula que “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as

lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar, o louco, seria então, aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros”.

O ser-professor e a educação da criança-aluno constituem-se no terreno do discurso. Alguns discursos tornaram-se aceitos e por esse motivo circulam como se fossem verdades, como se naturalmente tivessem sido desenvolvidos, como se a história os “descobrissem”. Exercem sobre nós a força daquilo que por meio da repetição acaba por naturalizar-se e assim tornamo-nos instituintes e instituídos pelo discurso que conforma o conceito do ser-professor e da criança-aluno. Como profissionais da educação, fazemos parte de uma produção discursiva controlada, selecionada porque, afinal, falamos do interior da instituição e, como tal, normativa.

Diante das tensões geradas no campo da educação, traduzidas pela ausência de certezas em relação ao modelo de ciência que se pauta em causalidades e determinações, resultando em verdades científicas definitivas, encerramos nossas argumentações, defendendo que diante de tais contrastes, não nos acobertemos na apatia, no conformismo. O convite é para sermos teimosos, criarmos e recriarmos saídas. A manutenção do debate é uma dessas possibilidades porque pode revelar as diversas apropriações acerca do tema e quiçá o hibridismo como forma de resistência no campo, do ensino e da pesquisa em História da Educação, tomando a infância como um de seus temas.

Referências

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: **Caminhos investigativos III**. Rio de Janeiro; DP&A, 2005.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar sem fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CERTEAU, M. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

- CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2004a.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2004b.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- GONDRA, José Gonçalves. Educação em Revista: **A emergência da infância**. N. 01 – p.195 a 214. Belo Horizonte, 2010.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- Jornal A Escola Aberta**, ago. 1988, nº 12.
- Jornal A Escola Aberta**, out. 1986, Edição Especial.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A; 2002.
- LOCKE, John. Alguns pensamentos acerca da educação. IN: **Cadernos da educação**. Fae/UFPel, Pelotas (19): 173-180, jul./dez. 2002.
- NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder: a conformação da pedagogia moderna**. Tese de doutorado, UNICAMP, Campinas, 1993.
- NUNES, C. **Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese**. In: Revista Brasileira de Educação, 1996.
- PARANÁ, **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba, 1990.
- PREFEITURA do Município de Curitiba. **Política de educação para uma escola aberta: 1983 a 1987**. Curitiba, 1983.
- RODRIGUES, Elaine. **A Invenção da democracia no Paraná (1983 a 1987)**. São Paulo:Unesp, 2002. Tese de Doutorado.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Tese de Doutorado. Porto alegre: PPGEDU/UFRGS, 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo de História: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A; 2003.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Recebido: 21/10/2011

Aceito: 06/12/2011

Endereço para Correspondência: Universidade Estadual de Maringá – Departamento de Fundamentos da Educação – Avenida Colombo, 5790 – Maringá-PR – CEP: 87020-900
E-mail: erodrigues@uem.br / edneirossi@uol.com.br