

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Sandra Tonidandel

E-mail:

sandratonidandel312@gmail.com

Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Submetido: 28/07/2023

Aprovado: 03/10/2023

Publicado: 29/12/2023

 10.20396/rho.v23i00.8674128

e-Location: e023054

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

TONIDANDEL, S.; ORSO, P. J. "Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira" (1988): o primeiro currículo fundamentado na pedagogia histórico-crítica do Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 23, p. 1-25, 2023. DOI:

10.20396/rho.v23i00.8674128.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674128>. Acesso em: 29 dez. 2023.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



“CURRÍCULO BÁSICO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA” (1988): O PRIMEIRO CURRÍCULO FUNDAMENTADO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DO BRASIL ¹



Sandra Tonidandel*

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Paulino José Orso**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO

O objetivo deste artigo é difundir à comunidade científica vinculada à História e à Historiografia da Educação, o Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira (1988), elaborado em Curitiba, no Paraná. Esse documento marca a primeira proposta de institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica no país, ocorrida apenas quatro anos após figurar na história da educação brasileira com esta nomenclatura. O método interpretativo empregado na apresentação desta fonte foi o materialista histórico, de abordagem dialética, cuja metodologia empreendida, a partir das categorias classes, lutas de classes, contradição, mediação e totalidade resultou em uma descrição contextual analítica deste vestígio documental. Em largas linhas, estabelecemos as principais conexões que animaram o *Movimento dos Educadores de Curitiba* na construção desta proposta curricular durante os anos 1980 e, na sequência, apresentamos os pressupostos teóricos que balizaram o documento. Por um lado, a análise revela a importância da preservação das fontes históricas para a História e a Historiografia da Educação, e, por outro, a contribuição considerável na direção de se construir uma proposta pedagógica consonante com os interesses da classe trabalhadora.

PALAVRAS-CHAVE: Fonte histórica. História da educação. Currículo. Pedagogia histórico-crítica. Curitiba.

**"BASIC CURRICULUM: A CONTRIBUTION TO BRAZILIAN PUBLIC SCHOOL"
(1988): THE FIRST CURRICULUM BASED ON THE HISTORICAL-CRITICAL
PEDAGOGY OF BRAZIL**

Abstract

This article aims to disseminate the source *Basic Curriculum: a contribution to the Brazilian public school* (1988) to the scientific community linked to the History and Historiography of Education. This document illustrates the first curricular proposal based on *Historical-Critical Pedagogy*, institutionalized in a public school in Brazil, only four years after this theory occurred in the History of Education with this name, in Curitiba, Paraná. To this end, the interpretative method employed in the presentation of this source was the historical materialist, dialectical approach, whose methodology resulted in an analytical, contextual description of this documentary trace from the perspective of classes, class struggle, contradiction, mediation, and totality. Thus, this paper establishes the primary connections that instrumented the construction of this curricular proposal by the *Movement of Educators of Curitiba* during the 1980s. Next, it outlines the theoretical assumptions that guided this document. Looking at the analysis, it becomes clear that preserving historical sources is crucial for the History and Historiography of Education. At the same time, there has been significant progress in developing a pedagogical proposal that aligns with the interests of the working class.

Keywords: Historical source. History of education. Curriculum. Historical-critical pedagogy. Curitiba.

**“CURRÍCULO BÁSICO: UNA CONTRIBUCIÓN PARA LA ESCUELA PÚBLICA
BRASILEÑA” (1988): EL PRIMER CURRÍCULO FUNDAMENTADO EN LA
PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA DE BRASIL**

Resumen

El objetivo de este artículo es difundir entre la comunidad científica vinculada a la Historia y la Historiografía de la Educación el Currículo Básico: una contribución para la escuela pública brasileña (1988), elaborado en Curitiba, Paraná. Este documento marca la primera propuesta de institucionalización de la Pedagogía Histórico-Crítica en el país, ocurrida apenas cuatro años después de figurar en la historia de la educación brasileña con esta nomenclatura. El método interpretativo empleado en la presentación de esta fuente fue el materialista histórico, de enfoque dialéctico, cuya metodología emprendida, a partir de las categorías clases, luchas de clases, contradicción, mediación y totalidad, resultó en una descripción contextual analítica de este vestigio documental. En primer lugar, establecemos, en líneas generales, las principales conexiones que animaron al Movimiento de los Educadores de Curitiba en la construcción de esta propuesta curricular durante los años 1980, y luego presentamos los presupuestos teóricos que guiaron el documento. Por un lado, el análisis revela la importancia de preservar las fuentes históricas para la Historia y la Historiografía de la Educación, y por otro, el considerable avance en la dirección de construir una propuesta pedagógica acorde con los intereses de la clase trabajadora.

Palabras clave: Fuente histórica. Historia de la educación. Currículo. Pedagogía histórico-crítica. Curitiba.

INTRODUÇÃO

De acordo com Tonidandel (2022, 2023), a fonte *Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira (CBCEPBras)* (Curitiba, 1988) é um dos artefatos da história da educação básica pública municipal de Curitiba, no Paraná, que documentou a primeira experiência teórico-prática com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) em uma rede de escolas públicas brasileira. No decorrer do reestabelecimento do Estado democrático, na década de 1980, um coeso e forte movimento educacional crítico, na capital do estado, conduziu a direção da formação escolar local de acordo com as formulações primeiras da PHC (Saviani, 1981, 1982a, 1982b, 1983a, 1983b, 1984a, 1984b, 1984c, 1985, 1986a, 1986b, 1986c, 1987a, 1987b, 1987c, 1987d, 1988)².

No decorrer dessa empreitada, “[...] os histórico-críticos de Curitiba”³ (Tonidandel, 2023, p. 36), foram os responsáveis por originais contribuições à literatura disponível sobre a teoria educacional existente mais avançada, que, havia sido, à época, 1984⁴, denominada pelo seu principal autor, o professor Dermeval Saviani (1983a), como *Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)*, um ano depois, 1983, da publicação do livro *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Tanto esta teoria quanto a construção daquela proposta emergiram como alternativas críticas contra-hegemônicas às Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista e às propostas curriculares metafísicas consonantes com essas pedagogias implementadas nacionalmente nas escolas públicas.

Ao longo daquele decênio (1980), o Movimento do Educadores de Curitiba (MECtba) deu robustez às formulações iniciais da PHC, quando da apresentação de uma alternativa crítica à problemática educacional insustentável naquele período, em face das constatações do conjunto dos Movimentos dos Educadores em âmbito Nacional (MEN), dos reclamos da sociedade civil organizada acerca do cerceamento da liberdade, das privações materiais e espirituais e à secular inoperância da escola pública de 1º Grau⁵, que vieram à tona, principalmente após 1960, por organizações políticas, estudantis, e, sobretudo, pelas divulgações de pesquisas resultantes do processo de institucionalização da pós-graduação *stricto sensu*, no decorrer dos governos ditatoriais (1964-1985) (Ande, 1984; Buffa, 1982; Chaves, 1981; Contexto & Educação, 1986; Cunha, 1986; Cury, 1986a, 1986b; Dias, 1981; Educação & Sociedade, 1978, 1979; Fernandes, 1960; Fundação Carlos Chagas, 1979; Galvão, 1979; Garcia, 1978; Mello, 1981, 1988; Noronha, 1982; Paraná, 1984, 1986a, 1986b, 1988; Patto, 1988; Poppovic, 1981; Ribeiro, 1984; Rossi, 1978; Saviani, 1987b, 1987c; Saviani, 1987d; Valla, 1988; Velloso, 1988; Vera, 1967).

A tradução da PHC, em termos curriculares para o ensino de 1º Grau, materializou-se nas escolas municipais da capital do Paraná, entre 1986 e 1989. Foi durante a gestão do prefeito Roberto Requião de Mello e Silva, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que o CBCEPBras foi lançado à rede municipal de educação de Curitiba. Na esteira da sistematização e, concomitante, implantação da PHC, do lançamento do

CBCEPBras, eis, pois, que emergiu com aquela proposta uma alternativa crítica à organização daquela escola pública em crise.

Tratava-se, portanto, da síntese a que aqueles educadores chegaram cujo trabalho se somou às contribuições do MEN para com alternativas críticas à superação do secular problema da escola pública sob a condução dos intelectuais representantes da classe dominante à frente do inoperante sistema de ensino público nacional. Não sem intencionalidade, o título do documento – “*Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira*” – explicitou aos pares daquele coletivo que aquela proposta curricular para educação local era também implementável no conjunto das escolas públicas de 1º Grau do país (Curitiba, 1988, grifo nosso), guardando as especificidades onde essas instituições estavam sediadas.

Nos termos do propósito de dar a conhecer aos nossos pares esta fonte documental e, consonante com o escopo deste periódico (Revista HISTEDBR, 2023, grifo do autor), que, excepcionalmente, publica “[...] **fonte histórica** a título de socialização, precedida de uma breve análise” do artefato, acrescemos às análises de Tonidandel (2022, 2023). O conceito de coletivo como forma organizativa política, de acordo com a concepção de Barata-Moura (1997, p. 298, grifo nosso), explica que aquele movimento educacional signatário do CBCEPBras foi, fundamentalmente, um “espaço de trabalho”, ou seja, um “[...] *resultado concreto de um trabalho conjunto realizado com consciência [crítica]*” em torno da sociedade, do homem, do aluno concreto, da natureza e da finalidade histórica da prática pedagógica, da escola pública, gratuita, laica e de qualidade crítica naquela organização social. Naquele tempo e lugar de formação e desenvolvimento, ao passo que emergia “*nova qualidade*” funcional correspondente e constituinte daquele grupo, também se operaram transformações substanciais nos seus próprios indivíduos, quando da integração ativa deles, conferindo à forma organizativa histórico-críticos de Curitiba corpo e substância.

Na objetivação desse processo, consonante com Barata-Moura (1997, p. 298), a materialidade acolheu “[...] tanto a realidade do individual quanto a do colectivo: não porque as justap[ôs] de um modo não-mediado, mas porque ambas disp[useram] de objectividade ou fundamento material”. Com efeito, o ser desse coletivo era concreto e dialeticamente “[...] *uno* na sua multiplicidade e *múltiplo* na sua unidade”, de tal maneira que o grupo consistiu em “[...] obra consciente” dele mesmo (Barata-Moura, 1997, p. 298). A natureza do relacionamento entre aqueles pares no seio do movimento desaguou na superação da consciência individual e fenomênica à consciência coletiva e crítica. Compôs-se, por conseguinte, de um “[...] resultado histórico de um itinerário que conjuntamente se percorre[u] e [se] tom[ou] a cargo, de uma determinada maneira” (Barata-Moura, 1997, p. 298). Eis, pois, que a expressão mais acabada desse trabalho, cujos partícipes, conforme Tonidandel (2023, p. 36) afirmou ter contribuído, “[...] em maior ou menor grau [...]”, para a “[...] defesa da PHC na educação local [...]”, o CBCEPBras é testemunho.

Do trabalho desenvolvido pelo coletivo histórico-crítico curitibano, resultou um novo e revolucionário currículo a partir de contributos diversos até então dispostos na literatura

registrada pela história e historiografia da educação. Embora nossos antecessores já tenham abordado direta e indiretamente a proposta histórico-crítica curitibana (Campos, 1993; Evangelista, Schmidt, 1992; Gabardo, 1997; Tonidandel, 2014, 2021, 2022, 2023; Viana, 1994; Vieira, 2011, 2017), a comunidade científica ainda não dispõe de trabalhos especificamente descritivos do teor do CBCEPBras como registro de fonte histórica que testemunha mais detidamente a PHC na escola pública curitibana de 1º Grau. Dessa maneira, nosso objetivo em tão somente divulgar esta fonte histórica se ajusta ao compromisso com nossos pares e com a sociedade ao favorecer o preenchimento de tal lacuna, quando do compartilhamento deste documento poder suscitar a outros pesquisadores inúmeras perguntas de pesquisas, dando amplitude aos debates da história e da historiografia da educação. No sentido do que explicou Ragazzini (1999, p. 32, grifo nosso): “[...] **se a educação é o conjunto de processos intencionais e não intencionais que formam o indivíduo social, então, interrogar-se sobre como ele se forma torna-se uma pergunta múltipla e ilimitada**”, cujo rastro pretérito da educação local pode suscitar inúmeras outras perguntas acerca daquele fenômeno e das possibilidades desta Pedagogia no tempo presente da nossa educação pública.

Isso pavimentou o terreno no qual este trabalho finca suas raízes e permeia nossa compreensão sobre a importância de publicizar este vestígio documental de uma formação escolar particular. Dentre as vozes relevantes desse entendimento, concordamos com Castanha (2011, p. 323-324, grifo nosso), quando escreveu que

[...] os documentos são expressão do passado e, como tais, estão carregados de sentidos, que evidenciam/revelam características da sociedade que os produziu. A maior parte deles não foi produzida pensando nos estudos dos historiadores, mas, sim, visavam a atender às exigências burocráticas, sociais, culturais e econômicas em um determinado momento histórico.

Assim, a justificativa para a apresentação desta fonte se realiza na justeza com que o CBCEPBras auxilia a espelhar o contexto social que o demandou daquela forma e não de outra. Com não há perguntas de pesquisas sem documentos, advertiu Prost (1996), a divulgação deste currículo constitui um universo de possibilidades de novas perguntas de pesquisas que podem vir a contribuir com o debate corrente acerca de currículo escolar. Dado o peso historiográfico e dada a importância política desta fonte para história da educação pública local e nacional, o método interpretativo que orientou a apresentação deste vestígio foi o materialista histórico, de abordagem dialética. A metodologia empreendida, a partir das categorias classes, luta de classes, contradição, mediação, totalidade resultou em uma descrição contextual analítica do nascedouro desta proposta curricular e dos pressupostos teóricos que a balizaram. Assim sendo, passamos à caracterização do documento, portanto.

CURRÍCULO BÁSICO DE CURITIBA: FONTE HISTÓRICA DA PRIMEIRA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO BRASIL

Há praticamente uma década, no âmbito da História e da Historiografia da Educação do Paraná, corrigiram-se (Tonidandel, 2014, p. 196) as análises interpretativas que validaram o *ineditismo progressista* desta região ao, em tese, ter a PHC institucionalizada em toda sua rede pública de ensino de 1º Grau pelo governador, à época, Álvaro Fernandes Dias, do Partido do Movimento Democrático Brasileira (PMDB), no final dos anos 1990⁶. Pesquisas posteriores revelaram que a proposta curricular endossada pelo Estado não fora uma proposta coesa, coerente em termos de concepção teórica. Ela, sim, conforme Tonidandel (2014, p. 196), “[...] incorporou elementos da PHC”, sem, todavia, apresentar “[...] unidade entre os pressupostos teórico-metodológicos e sua Filosofia”.

Em linhas gerais, esse feito ocorreu mediante um acordo entre professores partícipes da PHC oriundos da extinta equipe da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), ocorrida em 1989, com o Estado, por meio dos seus representantes na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED). O cenário em tela, diante de a iminência do fim do segundo governo peemedebista (1991) ocorrer sem sequer viabilizar às crianças e aos jovens paranaenses as quatro séries iniciais do 1º Grau – quando a voz da época fora a defesa da garantia e da oferta do ensino consonante com as necessidades de o povo “consciente” promover transformações sociais –, cedeu às pressões da sociedade (Tonidandel, 2014, p. 53).

Dessa forma, na esteira do que Marini definiu (1991, p. 12-16) com o fim das “[...] ilusões de grandezas” dos governos militares (1981-1983)⁷; de um processo inflacionário de 1700% ao ano; de “[...] surdo descontentamento” que sinalizava “[...] assumir perfil mais definido” – a saber a eleições municipais de 1985 que deram expressivas vitórias às oposições ao Partido dos Trabalhadores (PT) e Partido Democrático Trabalhista (PDT); das pressões populares em torno da materialização dos direitos democráticos recém consagrados na jovem Constituição da República Federativa do Brasil (CF-1988); das contradições e das cisões do PMDB; dos indicativos de corrupção no governo local (Castor, 2010; Paraná, 1993, 1994; Tonidandel, 2014); do desgaste sem precedentes que acometeu o político Álvaro Dias, devido à brutalidade⁸ do seu aparato militar sob o Movimento dos Educadores do Paraná (MEPR), na Praça Nossa Senhora da Salete, Curitiba, em 30 de agosto de 1988, no primeiro trimestre de 1989, extraiu-se, com efeito, do Estado, o endosso jurídico local à PHC, ainda que sob o peso do pluralismo teórico pontuado.

A partir daí, o sistema público paranaense de ensino ficou conhecido por, contraditoriamente, formalizar uma concepção de educação que nega à sua própria razão de existir. Estudos recentes demonstraram (Tonidandel, 2021, 2023) o que estudos precedentes apenas sinalizaram há uma década (Tonidandel, 2014): a primeira experiência teórico-prática com a PHC emergiu em Curitiba, no Paraná. Foi um fenômeno local e não estadual, da

região. Entre 1980 e 1988, por meio de um currículo para a escola pública de 1º Grau da cidade, os professores curitibanos saíram à frente de experiências análogas que se frutificaram após a PHC figurar no quadro de teorias educacionais do país. É, portanto, este documento curricular histórico-crítico seminal que apresentamos como fonte histórica neste artigo, o *Currículo Básico: uma Contribuição para a Escola Pública Brasileira (CBCEPBras)* (Curitiba, 1988).

Esse currículo foi discutido, estudado, analisado, construído, sistematizado, imprimido e entregue à população em idade escolar por um conjunto de trabalhadores da educação pública básica e superior local entre 1986 e 1988. Conquanto, no município, o Movimento dos Educadores de Curitiba (ME-Ctba) estivesse afinado com o Movimento dos Educadores Nacional (MEN), que tecia crítica à realidade educacional pública brasileira e à “anti-educação” pública paranaense, foi, sobretudo, após a primeira eleição municipal majoritária das cidades-capitais⁹, 15 de novembro de 1985, que os professores partícipes da PHC puderam sistematicamente evidenciar a emergência, a deliberação, o estudo, as análises, em suma, a construção dessa teoria em uma proposta curricular para a sociedade brasileira e sua escola pública em Curitiba (Curitiba, 1988; PMDB, 1982; Tonidandel, 2022, 2023).

Antes desse fenômeno, a defesa da PHC esteve presente entre as discussões em torno da problemática da escola pública local, porém, sem uma condução coesa na direção de implantação dessa teoria na rede municipal de ensino (Curitiba, 1983a, 1983b, 1988). A entrega do CBCEPBras por aquele grande coletivo, em Curitiba, inaugurou inúmeros esforços congêneres que se disseminaram pelo país (Baczinski, 2011; Balzan, 2014; Coutinho, 2013, 2014; Cruz, 2022; Della Justina, 2021; Evangelista, Schmidt, 1992; Gabardo, 1997; Matos e Mazaro, 2021; Nogueira, 1993, 2012; Santos, 2020; Tonidandel, 2014).

Na esteira do surgimento da PHC como alternativa crítica às Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista e suas distintas correntes interpretativas, a conclusão do CBCEPBras representou, em termos teórico-práticos, uma primeira tentativa de materialização da PHC em escola pública no estado (Tonidandel, 2022, 2023). Apoiados nos estudos de Dos Santos (1977, 1983) e de Marini (1992, 1993, 2000, 2017), diante do avanço das forças produtivas desempenhado pela expansão industrial doméstica e, principalmente, pela nova divisão internacional do trabalho dada após o fim da segunda Guerra Mundial, desde os anos 1930, a escola pública brasileira se encontrava, sobremaneira, incompatível com essa transformação. Nessa moldura, enfim, chegara ao crucial “[...] momento em que [essas condições puseram] em risco as próprias possibilidades de desenvolvimento da Nação [...]”, daí a exigência de elas serem “[...] enfrentadas com decisão e espírito realista [...]”, antecipou Florestan Fernandes (1966, p. 116) quase 30 anos antes.

No bojo dessa última transformação, quando as classes dominantes brasileiras aliadas às classes dominantes estadunidenses submeteram formalmente o desenvolvimento econômico nacional às orientações do imperialismo estadunidense, após o golpe civil-militar

de 1964, emergiu para ambas as frações de classe dominante que o sistema de educação pública demandava de reformas. O país se tornou “moderno”, apresentava um parque industrial considerável e de posse de tecnologias e implementos industriais inovadores, porém, faltava adequar os operadores diretos dessas tecnologias para o salto qualitativo e quantitativo da produção se manifestar em amplo vigor econômico. Daí a preocupação com a secular obsolescência do sistema público de educação começou a tomar corpo para a classe dominante brasileira. Para Fernandes (1966, p. 116), urgia extirpar as condições formativas que relegavam aos cidadãos “[...] papéis neutros de espectadores ou vítimas mudas”. Com a erosão da organização escravocrata e senhorial, a sociedade brasileira tivera se transformado, contudo seu sistema escolar permanecera “[...] bloqueado entre horizontes estreitos”; carecia “[...] ser remodelado de alto a baixo”, explicou Fernandes (1966, p. 117).

Nessa conjuntura, a construção do CBCEPBras representou a possibilidade mais avançada, do ponto de vista da ciência da educação, na perspectiva da classe trabalhadora, para atualizar a sociedade à participação efetiva daquele nível de desenvolvimento.

Em Curitiba, no ato solene de entrega à sociedade e à comunidade escolar dessa proposta, em dezembro de 1988, os signatários da proposta responsáveis pela organização das pré-escolas às quatro séries iniciais, o fez direcionando tal proposta “[...] à escola pública e ao povo brasileiro” (Curitiba, 1988, p. 7). Ao recuperar as contribuições àquele coletivo, o grupo se esmerou em reconhecer a todos os trabalhadores da educação envolvidos na construção do currículo (Curitiba, 1988, p. 7-9) e se dirigiu aos “[...] personagens que possibilita[ram] a existência do cotidiano da educação [...]”, aos motoristas, aos ascensoristas, às cantineiras, às faxineiras, aos funcionários administrativos, às secretárias, às datilógrafas, aos *boys*, aos jardineiros, aos guardiões, aos educadores da rede¹⁰, enfim.

Na mesma toada, a proposta consignou os nomes de 110 intelectuais¹¹, de distintas áreas do conhecimento, que assessoraram cientificamente as discussões, o aprofundamento e a feitura do currículo para educação da cidade. Dentre os 340 nomes documentados na proposta, Ubaldo Puppi, entre 1986 e 1988, esteve à frente da *Secretaria Municipal da Educação (SMA)*; Neusa Ramos Culpri representou a *Secretaria Adjunta (AS)*; Carmen Lúcia Gabardo e Tatiana Tereza Aben-Atar assumiram a *Diretoria do Departamento de Ensino (DDE)*; Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Maria Cristina Scorsin e Tânia Maria F. Braga Garcia conduziram a *Divisão de Apoio Técnico-Pedagógico (DATP)*; Maria Luiza Frantz, Olinda Evangelista e Regina Cely de Campos atuaram na *Divisão de Aperfeiçoamento Profissional (DAP)*; Marli Barros Cardoso e Roseli Bogoni responderam pela *Divisão de Educação Especial (DEE)*; Sônia Maria Chaves Haracemiv e Cecília Dias dos Reis representaram a *Divisão de Ensino Supletivo (DES)*; Gerson Sabino ocupou a *Divisão de Orçamento e Informação Educacional (DOIE)*; Consuelo Alcione Borba Duarte Schlichta assinou a capa do currículo (Curitiba, 1988).

Esse grande coletivo apresentou sua proposta curricular em um documento contendo 158 páginas. Sua estruturação abarcou educação especial e o ensino das pré-escolas as quatro séries dos anos iniciais do 1º Grau. Para o lançamento do documento, a *Imprensa Oficial do*

Paraná reproduziu quatro mil exemplares, os quais assim estavam organizados. *Apresentação* e 11 títulos que recolheram os fundamentos filosóficos, os pressupostos teóricos e os blocos do currículo que compõem as leis de funcionamento da natureza e da sociedade, a saber: *Escola pública e qualidade de ensino: uma parceria possível*; *Pré-entrada para o saber escolar*; *A aventura da alfabetização*; *Língua: articuladora de visões de mundo*; *Matemática: das noções intuitivas ao domínio da linguagem formal*; *História e geografia: ação dos homens na construção da realidade*; *Homem e natureza: objeto das ciências*; *Recriando a vida com arte*; *Educação física: reprodução ou transformação*; *Educação especial: a exceção e a regra*; *Currículo básico na RME: uma história com começo e meio...* . Cada um, dos que podemos chamar capítulos, compõe-se de: *Parte I, pressupostos teóricos* da área do conhecimento; *Parte II, encaminhamentos metodológicos*; *Parte III, conteúdos e concepção de avaliação*; *Parte IV, bibliografias comentadas*. Por fim, a relação dos componentes do *Grupo de trabalho* envolvido na condução da área.

O teor desses capítulos, no seu conjunto, revela que a construção do CBCEPBras fora um processo que envolveu professores, alunos e os responsáveis por esses estudantes. Assim, a opção pela concepção histórico-crítica de formação se dera em função do compromisso da comunidade escolar, daqueles educadores da SME “[...] com a classe trabalhadora” (Curitiba, 1988, p. 21). O fundamento daquele projeto político-pedagógico assumido endossou a “[...] apropriação do conhecimento científico pela maioria da população” (Curitiba, 1988, p. 21), até então, alijada do acesso, da permanência e das possibilidades de apropriação crítica do saber elaborado historicamente. Tratava-se do projeto “possível” naquele presente e resultara do empenho daqueles trabalhadores da educação em um contexto por meio do qual se trouxe à tona o histórico descaso das classes dominantes com a educação da classe trabalhadora (Curitiba, 1988, p. 21).

Tal descaso ficou popularmente conhecido pelos termos *fracasso escolar da escola pública*. Na análise dos signatários do CBCEPBras (Curitiba, 1988, p. 25), essa problemática foi repensada em novos termos. Aquela situação evidenciara que as políticas educacionais “[...] padeciam do mal de não resolverem a contento o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos” (Curitiba, 1988, p. 25). Os motivos disso, dentre outras razões, revelaram as insuficiências das teorias adotadas ao longo da história da educação pública brasileira até aquele período. Por meio destas teorias se fizeram “[...] recair a ênfase ora no conteúdo (como na Pedagogia Tradicional), ora sobre os processos de ensino (como na Pedagogia Nova), ora sobre os meios de aprendizagem (como na Pedagogia Tecnicista)” (Curitiba, 1988, p. 25). Por meio dessas concepções implantadas e implementadas nas escolas, o poder público “[...] não responde[ra] às demandas da escola pública quanto à democratização do ensino”, concluiu o grupo no documento (Curitiba, 1988, p. 25).

Como consta no CBCEPBras (Curitiba, 1988, p. 25), a realidade do momento demonstrara que, no campo da história da educação, era “[...] no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica que a questão curricular, em especial no que tange à relação conteúdo-método, tem um tratamento mais objetivo”. Com efeito, era no “[...] interior desta concepção

que se tem elementos para perceber, concretamente, o processo pedagógico vivido no espaço escolar” (Curitiba, 1988, p. 25). A deliberação daquele coletivo por essa teoria não os fizera menosprezar as múltiplas determinações envolvidas na materialização de uma política educacional pública como a proposta. Nessa direção, os histórico-críticos registraram que, de fato, a preocupação efetiva do Estado com o acesso e a permanência da criança na escola, deveria ser traduzida em

[...] condições materiais como, por exemplo, prédios escolares em boas condições, material didático, bibliotecas bem aparelhadas, salários dignos, aperfeiçoamento profissional constante, conteúdos e métodos curriculares significativos e relevantes para a clientela atendida [...]; assessoramento para 100% dos profissionais da RME [...]; quadro completo de pessoal [...], atualização do acervo bibliográfico escolar; agilidade na substituição de pessoal; definição de critérios para lotação de professores alfabetizadores; definição de critérios de justificativas de faltas (Curitiba, 1988, p. 25).

Para os histórico-críticos (Curitiba, 1988, p. 158, grifo nosso) essas exigências eram importantes e “[...] **deve[riam] ser viabilizadas para que se possa realizar a democratização da escola pública brasileira e não apenas a curitibana**”. Esse horizonte comum de preocupações do grupo com as condições objetivas para implementação da proposta não passou ao largo da reelaboração do conceito de *qualidade da educação* a que aquele movimento se referia. Conforme consta no CBCEPBras (Curitiba, 1988, p. 26) e considerando os “[...] limites que demarcam a elaboração de um proposta curricular”, aqueles professores afirmaram que o currículo em tela “objetivamente [estava] comprometido com os interesses da criança atendida pela Rede Municipal de Ensino, filha de trabalhadores”, de tal maneira que definiram o conceito de *currículo* com o qual operara o ensino. À luz de Carlos Jamil Cury, Dermeval Saviani e Maria Luisa Santos Ribeiro, acerca da concepção histórico-crítica de escola e de currículo, os histórico-críticos assim se posicionaram. Tratava-se, por conseguinte, consonante com o que se registou no CBCEPBras (1988, p. 26, grifo nosso), de um documento que não ocultou a função política da educação a que seus signatários tinham defendido. Com esse espírito, o documento responsável pelo “[...] **o que fazer** para se atingir um determinado objetivo [...]”, vinculou-se ao “[...] conteúdo da educação no seu sentido mais amplo” (Curitiba, 1988, p. 26, grifo nosso). Em sintonia com essa perspectiva, o grupo se referiu à transformação daquela sociedade de classes com interesses antagônicos.

Em função das determinações históricas, o currículo escolar recolheu os conteúdos e os métodos da mediação pedagógica cuja “[...] direção [era] dada pela articulação que encontra[va] entre estes e uma proposta de manutenção e/ou transformação da realidade” (Curitiba, 1988, p. 26). Nesse particular, a função social imprimida à escola e às suas práticas de ensino era “[...] dada pelo modo como são conduzidas as relações sociais de produção e as relações de forças que imprimem uma ou outra direção” (Curitiba, 1988, p. 26). Naquele quadro, a hegemonia da classe dominante estivera em crise, o que significava a correlação de forças contraditoriamente se inclinar para o endosso formal de uma proposta e de uma

qualidade crítica da educação pública, ainda não realizada nas escolas públicas nacionalmente.

Nessa esfera de revisão do significado curricular, os histórico-críticos assim definiram um currículo escolar compatível com as exigências daquela sociedade.

Um currículo é, pois, uma **escola desempenhando a função que lhe é própria** [...]. Não basta a existência do saber sistematizado. É necessário **viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação**. Isso implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a **criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio** (Curitiba, 1988, p. 26, *apud* Saviani, 1984b, p. 12, grifo nosso).

Essa natureza da função social da escola documentada se inscreveu no mural de conflitos e embates de uma época efervescente no país. Fora um cenário de inúmeras contestações da sociedade civil organizada ao Estado de exceção que chegara há duas décadas: grandes greves, denúncias à superexploração da força de trabalho, intensas lutas da classe trabalhadora por condições para garantir minimamente a sua existência e reclamos pelo reestabelecimento da democracia e pelos direitos que um Estado democrático confere a seu povo. Naquele recorte, grande parte dos trabalhadores vislumbravam um futuro de possibilidades transformadoras em uma sociedade de classes com interesses irreconciliáveis. Nessa sociedade se fazia urgente uma nova educação. Daí a relevância da especificidade de uma escola crítica. Para os histórico-críticos, apoiados em Cury e Ribeiro, o contato e o acesso ao conhecimento científico

[...] é acesso ao questionamento das relações que o sustentam; da mesma forma é o desenvolvimento dessas relações que engendram a necessidade do saber a serviço do avanço das forças produtivas [...]. Assim, ao se lutar para conquistar uma nova qualidade de ensino, cujo suposto seja o de ‘colocar à disposição da maioria o conhecimento científico-filosófico necessário à compreensão do real’ [...] se estará dando um passo na direção da conquista de novas relações sociais, onde o antagonismo não seja o motor dos processos econômicos políticos [...]. **A escola é, aqui, repensada como instituição cuja função precípua é ensinar, e ensinar bem, a ler, escrever, contar, noções das ciências sociais e naturais etc.** (Curitiba, 1988, p. 26, grifo nosso).

A despeito dos conteúdos do saber escolar hauridos nesta proposta (Curitiba, 1988, p. 26), foram compreendidos e redimensionados em uma perspectiva “[...] científica, crítica e reflexiva”, ou seja, “[...] como produtos do trabalho do Homem”. Mobilizados dessa maneira, os blocos do currículo envolvendo as leis de funcionamentos da natureza e da sociedade – no que empiricamente são encontrados nas disciplinas de ciências, geografia, história, arte, língua portuguesa, matemática e educação física – encontram na categoria *trabalho* a “[...] relação dinâmica Homem/natureza e Homem/Homem, que [esses] saberes [foram] produzidos [...]. Cumpre, pois viabilizar a reapropriação deste saber por estes segmentos [os trabalhadores] dele excluídos” (Curitiba, 1988, p. 26).

Os histórico-críticos (Curitiba, 1988, p. 26-27), reatando o fio condutor do amplo universo da Ciência, delinearão a seleção e a adequação desse acúmulo sob a forma de “[...] saber escolar [...] em sua dupla face – conteúdo/forma”. Esse arrazoado de orientações documentado no CBCEPBras (Curitiba, 1988, p. 26) referiu-se ao saber “[...] representativo daqueles conteúdos universais indispensáveis para o exercício pleno da cidadania”; [à] “[...] transmissão-assimilação de conhecimento”, de tal maneira que, conforme Gramsci¹² (1982, p. 136 *apud* Curitiba, 1988, p. 27) “[...] deverá produzir um sujeito capaz” de “pensar, estudar ou controlar quem dirige”. Na esteira da tarefa coletiva de construção da escola de qualidade crítica, não se secundou o destaque para a formação docente e a função social do trabalhador.

Sem descartar as questões salariais e de trabalho dos professores, o coletivo histórico-crítico advertiu para a função docente na escola pública:

[...] só se pode, então, pensar a qualidade do ensino, hoje, a partir do repensar da função social do professor inscrita no âmbito de uma sociedade estruturada em classes, onde a educação pública se destina à maioria da população, filha de trabalhadores, com interesses específicos. A estes interesse a escola e o professor devem dar uma resposta [...]. Assim, o papel do professor torna-se relevante quando compreendido como elemento que, de posse de determinados conhecimentos, determinada concepção de mundo, veicula posições relativas aos interesses das classes sociais que compõem a estrutura social (Curitiba, 1988, p. 27, grifo nosso).

Nessa direção, aquele coletivo (Curitiba, 1988, p. 28), outorgando críticas aos seus pares, chamava atenção para “[...] o consentimento para o projeto das classes dominantes” que, conscientes ou não disso, muitos “[...] agentes pedagógicos” se prestaram. A qualidade por eles todos perseguida só podia ser referenciada

[...] na compreensão concreta da totalidade social. Portanto, **qualquer projeto pedagógico que se pretenda aliado aos interesses da maioria da população tem que refletir sobre os conteúdos que veicula através das várias ações pedagógicas**, consubstanciadas no currículo escolar. Cabe ao professor captar a não neutralidade dos conteúdos¹³ (*sic*) e métodos e fazer uma opção política clara (Curitiba, 1988, p. 28, grifo nosso).

Nesse arvorar, os signatários do CBCEPBras frisaram sobre a necessária tomada de consciência crítica das determinações históricas por parte dos docentes para, inclusive, possibilitar a “libertação” desses professores de tais condicionantes. A teoria defendida na proposta exigia dos trabalhadores da educação o domínio crítico dos conteúdos e das formas de mediações desses saberes às crianças. Igualmente impunha a esses agentes o “[...] compromisso político [dele] com relação à escola pública brasileira, à criança com que [eles] trabalha[vam] e consigo próprio[s], ambos inseridos socialmente enquanto classe” (Curitiba, 1988, p. 28).

Aqueles educadores, à luz George Snyders¹⁴ (1984, p. 29 *apud* Curitiba, 1988, p. 28), arremataram: ‘há algo de dramático em ser professor’. A natureza desse fazer pedagógico é, com efeito, que ‘não educamos de forma inocente’. Isso implica que o currículo não se resume apenas a uma discriminação lógica fortuita de conteúdos, métodos e técnicas avaliativas. Uma vez que a mediação pedagógica incide em conteúdos “contaminados” por uma concepção de mundo, o mediador desses conteúdos precisa “[...] ter clareza sobre os conteúdos dos conteúdos [...]” (Curitiba, 1988, p. 28), ou seja, sobre que o rol de saberes escolares definidos, dosados, sequenciados para formação humana escolar não são neutros, de tal maneira que: “[...] a consciência **clara** da função social do professor e da escola, a consciência clara da função política do ato de ensinar, devem levar a que o professor tenha também uma posição **clara** em relação à sua opção política enquanto agente pedagógico” (Curitiba, 1988, p. 28, grifo nosso).

Conquanto aquela proposta não tenha abarcado os inúmeros problemas pelos quais a escola pública se encontrava submetida, dentre eles, o processo avaliativo e o material didático, os histórico-críticos fizeram coro com Saviani, ao defender

[...] uma escola elementar que possibilite o acesso à cultura letrada para o conjunto da população. Logo, é importante envidar todos os esforços para a alfabetização, o domínio da língua vernácula, o mundo dos cálculos, os instrumentos de experimentação científica, estejam disponíveis para todos indistintamente (Curitiba, 1988, p. 29 *apud* Saviani, 1986c, p. 82).

Esse horizonte comum perseguido pelos partícipes da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) não deitou raízes em solo movediço quanto à autonomia relativa da escola. Ainda que o conhecimento científico fosse defendido tomado como condição necessária à apreensão do real com vistas à construção de uma concepção de mundo crítica, o grupo não deixou de documentar a necessidade da mobilização do conjunto da classe trabalhadora com vistas à superação da sociedade assentada na propriedade privada. Para aquele coletivo, a organização da sociedade civil, “[...] tanto poderá superar esta sociedade, quanto produzir uma nova qualidade para a educação escolar. Ambas as perspectivas devem estar entrelaçadas com um projeto social amplo que vise a elevação do nível cultural do povo brasileiro” (Curitiba, 1988, p. 29).

O CBCEPBras foi construído à luz destes fundamentos arrolados em um trabalho “[...] a muitas mãos”, escreveu o coletivo curitibano (Curitiba, 1988, p. 29). O objetivo e a luta dos educadores era a materialização de uma “[...] escola pública de boa qualidade para todos quantos dela necessitem” (Curitiba, 1988, p. 29). Na esteira de outros esforços empreendidos pelo país naquela década, aquele currículo correspondia a “[...] uma contribuição para a educação do Brasil, embora deva ser – sempre – objeto de reflexão e, neste sentido, deverá ter sempre um caráter preliminar” (Curitiba, 1988, p. 29). Mesmo assim, segundo o coletivo que elaborou, ele representava, “[...] **sem dúvida, uma possibilidade de avanço no que toca à apropriação do conhecimento científico-filosófico**

pela criança hoje presente na escola pública brasileira” (Curitiba, 1988, p. 158, grifo nosso).

Embora nosso objetivo principal seja divulgar esta fonte documental aos pesquisadores da história e da historiografia da educação, acompanhado de uma resumida contextualização geral, que situa nosso leitor acerca de onde ela foi produzida, e, por vezes, das demandas educacionais dos curitibanos envolvidos na primeira experiência de institucionalização da PHC, pontuamos o valoroso tributo à humanidade que abrigaram os feitos daquelas “muitas mãos”, quanto deste currículo. Os retalhos desta seminal experiência com a PHC desenterram a experiência humana universal com a organização da educação às gerações futuras. De tal maneira, as fontes históricas geradas a partir dos fatos sociais embrulham em seu corpo a história humana universal. Trata-se do testemunho de uma experiência sociocultural particular, que cabe aos cientistas da educação brasileira abordarem por meio de distintas perguntas de pesquisas, que este artigo tem o fito de fomentar na área da educação.

CONCLUSÃO

Em face do exposto, depreendemos a importância da preservação das fontes histórico-documentais e da divulgação dessas fontes à comunidade acadêmica. Considerando que um mesmo documento conserva em si um diversificado e infinito rol de análises críticas em potência, a depender das perguntas formuladas pelos cientistas, o conjunto de respostas, sobremaneira, à luz da investigação de corte materialista histórico e dialético, encontradas para essas questões permitem à consciência pública combater propostas educacionais incompatíveis com a transformação da sociedade de classes, como testemunhamos no presente.

Nesta divulgação do *CBCEPBras*, a um só tempo aglutinamos os pressupostos teóricos, metodológicos, avaliativos do inaugural currículo histórico-crítico institucionalizado no país, em Curitiba, na década de 1980, e contextualizamos rastros pretéritos da luta de classes pela universalização da escola pública de 1º Grau no Brasil. Nesse processo, o arrolar dos fatos e das proposições consignadas no Currículo de Curitiba nos revelam o acirramento dessa luta de classes antagônicas, quando os reclamos dos trabalhadores curitibanos, quanto à educação escolar, atenderam, pela primeira vez na história da capital do Paraná, a necessidades formativas dos filhos dos trabalhadores na cidade¹⁵. Em suma, o *CBCEPBras* se constitui na primeira experiência de institucionalização PHC do país. A despeito dessa experiência ocorrer quando a PHC estava ainda no início de suas elaborações teóricas, ela expressa um avanço bastante significativo na perspectiva de se construir uma proposta pedagógica voltada para os interesses da classe trabalhadora. Assim, os interessados em conhecer o teor desta fonte histórica da educação pública curitibana deverão se dirigir ao *Arquivo Geral da Secretarial Municipal da Educação de Curitiba (AG-SMEC)*, em Curitiba, estado do Paraná.

REFERÊNCIAS

ANDE. ANDE **Revista da Associação Nacional de Educação**, Perdizes, SP, ano 4. n. 7. 1984.

BACZINSKI, A. V. M. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994):** legitimação, resistências e contradições. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

BALZAN, C. S. **Os desafios da implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental em Itaipulândia, Paraná.** 163 fls. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2014. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/887#preview-link0>. Acesso em: 26 dez. 2023.

BARATA-MOURA, J. Indivíduo e colectivo. *In*: BARATA-MOURA, J. **Materialismo e subjectividade:** estudos em torno de Marx. Lisboa, Portugal: Avante!, 1997. p. 289-358.

BUFFA, E. O nascimento da escola pública na França: uma lição de método. **ANDE Revista da Associação Nacional de Educação**. Perdizes, SP, ano 1. n. 5. p. 13-18, 1982.

CAMPOS, C. R. **As políticas educacionais para o município de Curitiba no período de 1982-1993 e a qualidade da escola pública:** limites, possibilidades e perspectivas. 371 f. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR. 1993.

CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. esp., p. 309-331, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639912>. Acesso em 26 dez. 2023.

CASTOR, B. V. J. Belmiro Valverde, junho de 1998. *In*: WILLE, J. (org.). **Memória paranaense:** Curitiba, PR: Nossa Cultura, 2010. p. 50-63. volume 1.

CENTRO CÍVICO vira uma praça de guerra. **Gazeta do Povo**, Curitiba, Paraná, p. 56, 31 ago., 1988.

CHAVES, F. L. Locais: estado do Paraná. *In*: CHAVES, F. L. (org.). **Por um amanhã de justiça.** Brasília: [s. n.], 1981. p. 71-111.

CONTEXTO & EDUCAÇÃO. A educação popular na escola. **Contexto & educação Práticas Sociais Transformadoras.** Ijuí, Rio Grande do Sul: UNIJUÍ/Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão, ano 1, n. 4, out./dez. 1986.

COUTINHO, L. C. S. Apontamentos sobre o processo de (re)estruturação do sistema de educação público municipal de Limeira-SP. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, Bahia, v. 5, n. 2, p. 175-189, dez. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9708/7096>. Acesso em: 26 dez. 2023.

COUTINHO, L. C. S. Apontamentos sobre o processo de (re)estruturação do sistema de educação público municipal de Limeira-SP. In: ORSO, P. J.; SILVA, J. C.; CASTANHA, A. P.; LOMBARDI, J. C. (org.). **Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. 1. ed. Curitiba, Paraná: CRV, 2014. p. 153-168.

CRUZ, Q. M. **Políticas públicas de educação ambiental articuladas à pedagogia histórico-crítica**; uma análise das escolas quilombolas em Bom Jesus da Lapa, Bahia. 2022. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BH, 2022. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso em: 26 dez. 2023.

CUNHA, L. A. A educação nas constituições brasileiras: análises e propostas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano VIII. n. 23. p. 5-24, abr. 1986. Quadrimestral.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento de Educação. Diretoria de Educação. Divisão de Treinamento Pedagógico. **Política de educação para uma escola aberta**. 24 fls., 1983. Curitiba, Paraná: Prefeitura Municipal de Curitiba, out. 1983a.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Departamento de Educação. Diretoria de Educação. Divisão de Treinamento Pedagógico. **Relatório apresentado pelas escolas. II Seminário Municipal de Educação. II Encontro de Professores de Curitiba**. 2000 fls., 1983b. DE-28974, 06/83. Curitiba, Paraná: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1983b.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. **Currículo básico**: uma contribuição para a escola pública brasileira. 1. ed. 158 fls. Curitiba, Paraná: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, dez. de 1988.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. 2. ed. São Paulo, São Paulo: Cortez, 1986a.

CURY, C. R. J. Tendências do ensino no Brasil hoje. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, ano VIII. n. 25. p. 44-54, dez. 1986b. Quadrimestral.

DELLA JUSTINA, V. **A trajetória da educação e da pedagogia histórico-crítica na rede pública municipal de Araucária, Paraná**: lutas e disputas. 121 fls. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5680#preview-link0>. Acesso em: 26 dez. 2023.

DIAS, A. F. Do ensino no Paraná. In: GEARA, A. (org.). Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. **Ordenação democrática**: discursos pronunciados pelo Deputado Amadeu Gears. Brasília: Coordenação de Publicações, 1981. p. 65-73.

DOS SANTOS, T. **Imperialismo e corporações multinacionais**. Tradução de Heloísa Archêro de Araújo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

DOS SANTOS, T. **Revolução científico-técnica e capitalismo contemporâneo**. Tradução de Hugo Boff. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo: Cortez & Moraes; CEDES. Quadrimestral. ano I, n. 4, set. 1979.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo: Cortez & Moraes; CEDES. Quadrimestral, ano I, n. 1, set. 1978.

EVANGELISTA, O.; SCHMIDT, M. A. M. S. Relação estado/municípios no Paraná: construção ou desconstrução da escola pública de qualidade? *In*: VELLOSO, J.; MELLO, G. N.; WACHOWICZ, L. A. (org.). **Estado e educação**. Campinas, SP: Papirus: Cedes: Ande: Anped, 1992. p. 279-297. (Coletânea C. B. E.).

FERNANDES, F. A crise do ensino. *In*: FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo, São Paulo: Dominus, 1966. p.114-122.

FERNANDES, F. Dados sobre a situação do ensino [Para Rosa Zuccolotto e Afrânio Zuccolotto, com a amizade de Florestan Fernandes, 18/08/1960]. **Revista Brasiliense**, v. 18 p. 68-140, ago. 1960.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Ensino fundamental: intenção e realidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 30, set. 1979.

GABARDO, C. L. A implementação da pedagogia histórico-crítica na prefeitura de Curitiba e no Estado do Paraná. 1. ed. **Caderno Pedagógico**. Publicação comemorativa aos 50 anos da APP-Sindicato. Curitiba, Paraná: Gráfica e Editora Popular, n. 1, p. 23-26, out., 1997.

GALVÃO, D. (presidente). Educação brasileira. *In*: GALVÃO, D. **Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**. Brasília, Distrito Federal, ano I, n. 3, maio/ago., 1979. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1y8wmmOjvttOmuzlGxcEHpvw2Z0KKL_eE/view. Acesso em: 26 dez. 2023.

GARCIA, W. E. (org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. 1. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

MARINI, R. M. **América Latina: dependência e integração**. 1. ed., mar. 1992. São Paulo, SP: Página Aberta, 1992. Disponível em: <https://biblio.imperialismoedependencia.org/wp-content/uploads/tainacan-items/574/6010/MARINI-Ruy-Mauro-America-Latina-Dependencia-e-Integracao-Pagina-Aberta-1992.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

MARINI, R. M. América Latina: integração e democracia. **Editorial Nueva Sociedad**. Venezuela, Caracas, 1993. Ruy Mauro Marini Escritos. Universidad Nacional Autónoma do México (UNAM). Disponível em: <https://marini-escritos.unam.mx/?p=3118>. Acesso em: 26 dez. 2023.

MARINI, R. M. **Brasil: da ditadura à democracia, 1964-1990**. Archivo de Ruy Mauro Marini con la anotación. 1991. Disponível em: <https://marini-escritos.unam.mx/wp-content/uploads/1990/12/57-Brasil-da-ditadura-a%CC%80-democracia-1964-1990.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**. In: SADER, E. (org.). Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLASCO, 2000.

MARINI, R. M. **Subdesenvolvimento e revolução**. 6. ed. Florianópolis, SC: Insular, 2017.

MATOS, N. S. D.; MAZARO, L. D. V. A institucionalização da pedagogia histórico-crítica: o que revela a experiência de Cascavel? In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, A. A.; ORSO, P. J. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. 1. ed. Edição eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 273-286. Disponível: <https://www.editoranavegando.com/livro-pedagogia-historico-critica>. Acesso em: 26 dez. 2023.

MELLO, G. N. Educação do educador ou o difícil equilíbrio entre o reboquismo e o vanguardismo. **ANDE Revista da Associação Nacional de Educação**, Perdizes, SP, ano 1, n. 2, p. 4-6, 1981.

MELLO, G. N. Sobre a municipalização do ensino de 1º grau. **ANDE Revista da Associação Nacional de Educação**, Perdizes, SP, ano 7. n. 13, p. 14-21, 1988.

NOGUEIRA, F. M. G. **Políticas educacionais do estado do Paraná na década de 1980 e a pedagogia histórico-crítica**. Cascavel, Paraná: EDUNIOESTE, 2012.

NOGUEIRA, F. M. G. Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta. 1993. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

NORONHA, O. M. Educação de primeiro grau: do saber fazer ao fazer saber. **ANDE Revista da Associação Nacional de Educação**, Perdizes, SP, ano 1, n. 5, p. 37-38, 1982.

OS PROFESSORES não esqueceram 30 de agosto. **Jornal 30 de Agosto**, Curitiba, PR: APP Sindicato, n. 4, [199-?].

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino de 1º Grau. Relator Teófilo Bacha Filho. Deliberação nº. 025/90, de 18 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a homologação de aprovação do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Paraná, Curitiba. **Criteria**, Processo nº. 384/90, f. 1-2, dez., 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão**. Curitiba, Paraná: Imprensa Oficial, 1986a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de 2º Grau. **Proposta de reestruturação do ensino de 2º Grau**. Curitiba, Paraná: Imprensa Oficial, 1988.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Planejamento Setorial. **A democratização do ensino**. Curitiba, Paraná: Imprensa Oficial, 1986b.

PARANÁ. Tribunal de Contas da União (TCU). Ata nº 47 de 05 de outubro de 1994. In: PARANÁ. Tribunal de Contas da União (TCU). Sessão Ordinária do Plenário, Curitiba, Paraná, Ata nº 47 de 05 de outubro de 1994, p. 39-45.

PARANÁ. Tribunal de Contas da União (TCU). Parte VI: a ocupação de cargos por pessoas com interesses particulares. O caso Gilda Poli da Rocha Loures. 259 f. In: PARANÁ. Tribunal de Contas da União (TCU). Dados materiais: Decisão 310/93, Plenário: Ata 30/93, Processo TC 001317/93-8, 1993, p. 200-201. Disponível em: <https://www.tcu.gov.br/acordaoslegados/1993/Plenario/DC-1993-000310-FG-PL.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

PARANÁ. União Paranaense dos Estudantes de 1º e 2º Graus. Concurso de Redação. **Democracia na escola**. Curitiba, PR: [s. n.], 1984.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, ano 65, p. 72-77, maio 1988.

PMDB. Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). José Richa. **Diretrizes de governo: política de educação**. Curitiba, Paraná: [s. n.], 1982.

POPPOVIC, A. M. Enfrentando o fracasso escolar. **ANDE Revista da Associação Nacional de Educação**, Perdizes, SP, ano 1, n. 2, p. 17-21, 1981.

PROFESSORES e política chegam ao confronto. **O Estado do Paraná**, Curitiba, PR, p. 8, 31 ago., 1988.

PROST, A. Lineas de investigación em didáctica de las ciencias sociales. In: PROST, A. **Doce lecciones sobre la historia**. Valência, Espanha: Frónesis, 1996. p. 90-106.

RAGAZZINI, D. Os estudos histórico-educativos e a história da educação. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (org.). **História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 1999. p. 19-26.

REHBEIN, M. P. **Curitiba – 50 anos de eleições municipais – as forças políticas que nas democracias e no governo militar disputam o poder**. 2008. 403 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Estado do Paraná, Curitiba, PR, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/25274>. Acesso em: 26 dez. 2023.

REVISTA HISTEDBR ON-LINE. Diretrizes para autores. **Submissões**. 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/about/submissions>. Acesso em: 13 nov. 2023.

RIBEIRO, M. L. S. **A formação política de 1º e 2º graus**. São Paulo, SP: Cortez, 1984.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estudo crítica da economia da educação capitalista. São Paulo, SP: Cortez & Moraes, 1978.

SANTOS, M. G. **Implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos por meio da ação escola da terra**: contradições e possibilidades. 2020. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13703/Tese%20Manoel%20Gon%C3%A7alves%20dos%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 dez. 2023.

SAVIANI, D. A natureza e especificidade da educação. **Em Aberto**. Brasília, ano 3, n. 22, p. 1-8, jul./ago. 1984a. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/165>. Acesso em: 26 dez. 2023.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. **ANDE Revista da Associação Nacional de Educação**, Perdizes, SP, ano 6, n. 11, p. 15-23, 1986a.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G.; DUARTE, D.; SAVIANI, D. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 197-225.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 42, p. 9-18, ago. 1982a.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 6. ed. rev. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1987a.

SAVIANI, D. Educação e transformação. Entrevista concedida à Revista Educação em Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 1/2, n. 2/1, p. 130-140, jul. 1987d.

SAVIANI, D. Educação para a participação no processo político: escola, cidadania e transição democrática. **Educación**. Washington, United States of America: OEA. n. 100, 1986b.

SAVIANI, D. Educação, cidadania e transição democrática. Parte 1: panorama dos direitos sociais ilusoriamente atendidos In: COVRE, M. L. M. (org.). **A cidadania que não temos**. São Paulo: Brasiliense, 1986c. p. 73-83.

SAVIANI, D. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. **ANDE Revista da Associação Nacional de Educação**, Perdizes, SP, ano 1, n. 1, p. 23-33, 1981.

SAVIANI, D. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **ANDE Revista da Associação Nacional de Educação**, Perdizes, SP, ano 1, n. 3, p. 57-64, 1982b.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 1. ed. set. 1983a. São Paulo: SP: Cortez: Autores Associados, 1983a.

SAVIANI, D. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. **ANDE Revista da Associação Nacional de Educação**, Perdizes, SP, ano 4, n. 7, p. 9-13, 1984b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. revista e ampliada. Campinas: São Paulo, 2003.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**. 1. ed. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1987b.

SAVIANI, D. Prefácio. *In*: RIBEIRO, M. L. S. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. 1. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1984c.

SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. **ANDE Revista da Associação Nacional de Educação**, Perdizes, SP, ano 5, n. 9, p. 27-28, 1985.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz - Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1987c.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. *In*: SAVIANI, D.; MENDES, D. T. ; BOSI, A.; HORTA, J. S. B. (coord.). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983b.

TONIDANDEL, S. **A construção da pedagogia histórico-crítica na educação pública de Curitiba (1980-1988)**. 2023. 127 f. Tese [em desenvolvimento] (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2023.

TONIDANDEL, S. Análise dos diferentes processos de institucionalização da pedagogia histórico-crítica: o processo de construção da pedagogia histórico-crítica no Paraná. *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, A. A.; ORSO, P. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática transformadora**. Publicação *online*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2021. p. 239-252. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_55ac65b7e7b44eabb6bb44890dfec650.pdf. Acesso em: 26 dez. 2023.

TONIDANDEL, S. O processo de construção da pedagogia histórico-crítica (PHC) no currículo da educação elementar pública de Curitiba (1988-2004). *In*: ANPED SUL, 19., 2022, Cascavel. **Anais eletrônicos** [...]. Cascavel: UNIOESTE, 2022. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sul2022>. Com acesso em: 26 de dez. 2023.

TONIDANDEL, S. **Pedagogia histórico-crítica: o processo de construção e o perfil do “Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná” (1980-1990)**. 2014. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2014. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/897>. Acesso em: 26 dez. 2023.

VALLA, V. V. Educação popular: libertação das classes populares ou socialização da verba pública? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano X, n. 29, p. 73-85, jul. 1988. Quadrimestral.

VELLOSO, J. A nova lei de diretrizes e bases da educação e o financiamento do ensino: pontos de partida. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano X, n. 30, p. 5-42, ago. 1988. Quadrimestral.

VERA, O. Estado atual da educação escolar. *In*: PEREIRA, L. (org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Tradução de Cibele Rocha. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1967. p. 30-63.

VIANA, I. **Artes de fazer na reforma escolar**: o projeto de estudos sociais a partir da longa duração em Curitiba (décadas de 1970-1980). 1994. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 1994. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/7255>. Com acesso fev. 2023. Acesso em: 26 dez. 2023.

VIEIRA, A. M. D. P. **Educação em Curitiba**: trinta anos de políticas públicas. 1. ed. Curitiba, PR: Appris, 2017.

VIEIRA, A. M. D. P. Ideários, concepções e práticas na formação de professores da rede municipal de Curitiba. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 43, p. 78-91, set. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639929/7492>. Acesso em: 26 dez. 2023.

AUTORIA:

* Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Nível de Mestrado e Doutorado, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Contato: sandratonidandel312@gmail.com

** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora titular em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Contato: paulinorso@uol.com.br

COMO CITAR ABNT:

TONIDANDEL, S.; ORSO, P. J. "Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira" (1988): o primeiro currículo fundamentado na pedagogia histórico-crítica do Brasil.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 23, p. 1-25, 2023. DOI:

10.20396/rho.v23i00.8674128. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674128>. Acesso em: 29 dez. 2023.

Notas

¹ Este artigo se originou do percurso de investigação de tese em história da educação, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) da UNIOESTE, campus de Cascavel, no Paraná, acerca da primeira proposta curricular fundamentada na PHC no país, conforme se pode constar em Tonidandel, 2023. Esse estudo se encontra em curso, com previsão de término no primeiro semestre de 2024, e possui apoio financeiro da Fundação Araucária de Apoio ao

Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA). Neste ensejo, agradecemos ao orientador desta pesquisa, prof. Dr. Paulino José Orso; à Fundação Araucária por viabilizar os recursos para o desenvolvimento deste estudo; à professora Dr^a. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, pela leitura e pelas contribuições a este texto; ao prof. Henrique Farias, pela correção do resumo em língua inglesa e à Camila Aparecida da Silva, pela correção do resumo em língua espanhola.

² No contexto pontuado, trata-se do referencial em torno da PHC publicado por Saviani cujas elaborações foram acrescidas das contribuições do Movimento do Educadores de Curitiba ao longo dos anos 1980.

³ O termo “histórico-críticos” foi empregado no estudo de Tonidandel (2023, p. 36) para se referir “ao coletivo de trabalhadores da educação pública de Curitiba que, em maior ou menor grau contribuíram para a defesa da PHC na educação local, do que culminou na feitura do CBCEPBras”.

⁴ Segundo o expoente da PHC, no ano de 1984, “finalmente foi adotada a denominação *pedagogia histórico-crítica*” (Saviani, 2011, p. 220). Em largas linhas, para Tonidandel (2014, p. 92), tal nomenclatura se consolidou, nesse ano, após Saviani ser “guindado pelos alunos do mestrado da PUC-SP a organizar e [a] ministrar uma disciplina que aprofundasse o estudo da ‘Pedagogia Revolucionária’. Em atenção ao pedido, o autor ofertou a disciplina denominada ‘Pedagogia histórico-crítica’, que, a partir desse ano [1984], conservou o nome desta disciplina”. Assim Saviani (2003, p. 141) recuperou aquela síntese consignada nos termos PHC quando nos explicou: “atendendo à demanda dos alunos, ministrei, em 1984, a disciplina pedagogia histórico-crítica e, a partir desse ano, adotei essa nomenclatura para a corrente pedagógica que venho procurando desenvolver”.

⁵ As séries iniciais que compunham o ensino de 1º Grau, a saber: 1ª séries, 2ª séries, 3ª séries e 4ª séries. Atualmente, essas séries correspondem aos: 1º anos, 2º anos, 3º anos, 4º anos e 5º anos da Educação Básica pública.

⁶ Conf.: (Paraná, 1990).

⁷ Neste recorte temporal, destacamos o ápice do fim das “ilusões de grandezas” dos governos militares, embora seja lugar comum que tais governos vigoraram entre 1 de abril de 1964 e 15 de março de 1985.

⁸ Conf.: (Centro Cívico [...], 1988; Os Professores [...], [199-?]; Professores [...], 1988).

⁹ Em 1985, a população de Curitiba, com eleições livres agendadas para 15 de novembro desse ano, pôde escolher, via sufrágio universal, o prefeito desta cidade após 23 anos desde a última eleição para esse fim. Com a instalação da ditadura civil-militar em 1964, as cidades-capitais, as áreas de segurança nacional, as estâncias hidrominerais, os territórios e os municípios recém-criados tinham seus prefeitos escolhidos pelos governadores dos estados onde esses municípios estavam situados (Rehbein, 2008).

¹⁰ **Na equipe pedagógica:** Alair Vendramel Hatun, Albanize Zanon de Machado, Alda Maria G. B. Slompo, Ana Maria B. Machado, Ana Maria Nóbrega de Ramos, Ângela C. Pires, Antônio C. Demário, Aparecido Quinaglia, Aramilda do R. de Antônio, Ari Herculano de Souza, Arilda Maestrelli, Carlos Alberto Ghesti, Carlos Petronzelli, Carlos Roberto Vianna, Carmen Franco Cruz, Carmen Lúcia de C. Piovesan, Carmen Lúcia Gabardo, Carmen Lúcia Seibt, Carmen M. G. B. Malinoski, Carmen Sá Brito Sigwalt, Cecília Dias dos Reis, Célia Regina Abid Reinhardt, Cerize de Castro, Clarice I. Scariot, Clarice Riberio, Cláudia Mirian Tosatto, Cláudia Miró V. Bigarella, Clélia Maria M. Isolani, Conceição S. de S. Furlan, Consuelo Alcione Borba Duarte Schlichta, Daisy Cleo W. Lopes, Darci Moares B. Lindbeck, Denise M. F. do Amaral, Denise Maria Meireles Nasser, Dolores C. Lourenço, Dolores de Brito Lopes, Dorothy Inês Robaskievicz, Edgar Hubner, Edjailda R. do N. Maciel, Eliana Márcio Bueno Mion, Eliane do Rocio Demio, Elidete Peresz da Costa, Elisabeth C. Ramos, Elisabeth Schatz Stelle, Elisiani Vitório Tiepolo, Elizabeth H. Schirmer, Elizete Alves da Cruz, Elmarina Samways, Eloina T. Brito, Eloina T. Schirmer, Elza Estorilio Silva Pinto, Ermelinda G. B. Thomacheski, Esther Figueiredo Boell, Eunice Coutinho Col, Evaldo Kerkoski, Fátima de Lourdes Cassoli Jacob, Fernando Luiz Guirald, Gelsumara A.

Muzillo, Gilberto Wernerck de Capistrano, Gládis Bernadete Bichl, Heidi Fiedler Vieira, Heliana Rodrigues da Silveira, Heliete M. D. da Cunha, Hermínia Rabello, Iara Jorge Mello, Iara M. Kurowski Huber, Iáskara Maria Abrão, Ida Regina Moro M. de Mendonça, Ignez de O. Ise, Isabel Pereira Alves, Ivanise Medeiros de Albuquerque Garcia, Ivo Cordeiro Lopes, Jane B. Lambach, Jane T. dos Santos Gonçalves, José Cherobin Neto, José Luiz Amálio de Souza, Joselei Eloá C. Ferreira, Josely Terezinha Mickoz, Juanete Cirino dos Santos, Jussara Bufren Riva Finatti, Jussara G. G. Bernardelli, Jussara Maria Popiolek Becker, Justina I. C. Motter Maccarini, Katie Mara Ferrarini, Laurita Stoco Peixe, Lenita Schidt Sicupira, Leny T. G. de Lima, Leonilda Lucas, Leozi Mara Chaves Lascoski, Lia Kucera Macedo, Lilian Maria Born Martinelli, Livia M. Farion de Aguiar, Lizete M. Zem Wolf, Lúcia Helena Cipriano, Lúcia Klein, Marcia da Cruz, Márcia da Cruz, Márcia Flâmia Porto, Márcia Schilichting, Margarete M. Lemes, Maria Alice Muniz Marques, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Maria C. S. Romfeld, Maria Cândida Teixeira, Maria Cristina Navratil, Maria Cristina Scorsin, Maria de Fátima Targino Cruz, Maria do Rocio Virmond Torres, Maria Elvas das Graças Di Sergatti, Maria Emília Martins, Maria Emília Possani, Maria Helena Saparolli, Maria Helena T. dos Santos, Maria Ignês Áscoli, Maria Inês K. Motta, Maria José de Souza, Maria Luiza Franz, Maria Luiza S. Frantz, Maria Madselva O. Feiges, Maria Margareth G. Chyla, Maria Regina Gresen, Maria Rita Bruél, Maria Rosa Chaves Künzle, Maria Tereza C. Soares, Maria Tereza Elias, Marilene H. Oigawa, Marili dos Anjos Martins, Marina de Oliveira Santos Segalla, Marisa Giacomassi Santos, Marise Veiga Biallé, Mariza Pan, Marli de Barros Cardoso, Marlise de Cássia Bassfeld, Martha Christina. F. Z. Bueno de Moraes, Murina Boutros Sater, Nara Luz Chierighini, Neide Lourenço Klagenberg, Neusa Ramos Culpí, Nice Iena Henz, Olinda Evangelista, Pedro Simões de Lima Filho, Regina Cely de Campos, Regina Maria Luz, Regina Maria Mitkwski, Rita de Cássia G. Raicoski, Rosana Faglioni C. de Almeida, Rosângela M. Werneck, Rosângela Rosinski Lima, Rose Meri Trojan, Rosecler Schafaschek, Roseli Bogoni, Roseli Terezinha Bogoni, Roselis de Aguiar Macedo, Rosemary Gelbcke, Rosemyriam Ribeiro dos S. Cunha, Roseni Cabral Violin, Rosi T. Ferrani Gervaerd, Rosicler Schafaschek, Salua do A. Silva Schell, Sandra Lucia Fortunato, Sandra Mara Bozza Martins, Sandra Maria Fogagnoli, Siderley Tariso Pinheiro, Sirley Denize Andretta Hecke, Solange Yara Schmidt Manzochi, Sônia Aparecida Glódis Medeiros, Sônia Aparecida Moreira Mello, Sônia de Fátima Schwantes, Sônia M. Oettling, Sonia M. Teigão M. Marthos, Sônia Maria Chaves Haracemiv, Sônia Maria leite, Sônia Monclaro Virmond, Tânia Maria F. Braga Garcia, Tânia Maria Gregório de Andrade, Tatiana Teresa de Aben-Atar, Tereza Cristina Andriguetto, Tereza Nery, Terezinha de Jesus Davet, Terezinha Mossmann, Thelma Alves de Oliviera, Thelmo O. S. Silveira, Valda Marcelino Tolkmitt, Valéria Edith Gardai Collodel, Valquiria Trocchmann Molinari, Vanda Aldina G. Campos, Vera Lúcia Ferronato, Vera Lúcia L. Rodrigues, Vera Lúcia M. dos Santos, Vilson Benedito, Walda Marcelino Tolkmitt, Walderez Derezowski, Wanirley Pedroso Gelfi, Wilma B. Borges de Macedo, Zuleica Agueda Ferrari. **Na equipe de apoio:** Agnelo Silva Lopes, Ane Mari Durigan, Beatriz de Castro Carvalho, Bernadete de Lourdes Couto, Gerson Sabino, Grenilza Maria Lis Zobot, Hélder Teófilo dos Santos, Iara Mengarda, Ieda Viana Tomaz, Ivanete Saskoski, Ivani de Fátima Michelin Pazello, Ivone de Camargo Ramos, Jaqueline Kogut Cruz, Josenilce Bueno Lopes, Lucimara Bero Bombona Wolf, Maria de Lourdes N. Peixoto, Marinalva Motta, Marlene Serafin Souza, Nayara A. de Souza, Nelson Pereira Godói, Pedro Paulo Cordeiro, Rita de Cássia G. P. Rodrigues, Ronaldo Schwantes, Rose Mari Moreno, Rosmari de Lima, Serenita Lupatini, Sidnei Costa Czuby, Sueli Ferraz Beloto, Suzana do Rocio Souza, Tânia Schinda C. Schuarça, Vanessa Dias do Rosário, Viviane do Rocio S. Marques (Curitiba, 1988, p. 3-15, grifo nosso).

¹¹ **Vinculados à Fundação Universidade Estadual de Maringá (FUEM):** Valter Brancht; **à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP):** João Wanderly Geraldi; **ao Colégio Anjo da Guarda:** José Roberto Filizola; **ao Parque da Ciência de Pinhais Parque de Exposições Agropecuárias Marechal Humberto Castelo Branco (PEAMHCB):** Tamara Borgonovo e Wilson Roberto de Paula Souza; **à Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a outras**

instituições: Airton Negrine, Alfeu Wilbar Marques Garcia, Ana Lúcia Goulart de Faria, Ana Luisa Machado Rocha, Ana luiza B. Smolka, Ana Maria Cönter Lara, Ana Maria Lima Zem, Anna Thaís Fuck, Aurélio Machado Rocha, Aurélio Sartorelli, Bartolomeu Campos Queirós, Carlos Alberto Dala Stella, Carlos Alberto Faraco, Carlos Peraro, Carmen Lúcia Soares, Cipriano Carlos Luckesi, Cláudio Myagima, Décio Krause, Deise M. Bäuml, Denise Camargo, Diana Carneiro Marques, Elane T. Buchmann, Elvira Cristina Souza Lima, Elvira Souza Sampaio, Elza Nadai, Enio José Coimbra de Carvalho, Francisco de Borja Baptista de Magalhães Filho, Genésio de Freitas Neto, Gerson Zanetta de Lima, Gilberto de Castro, Guiomar Namó de Mello, Iara Amaral, Iara Benquerer Costa, Iara Mendes, Igor Chmzyz, Iria Luzia de Castro Melgaço, Joel Samways Neto, Jorge de Souza Telles, José Carlos P. de Almeida Filho, José Ferreira Lopes, Judite Maria Barboza Trindade, Júnia Ferreira Furtado, Jussara Publielli Santos, Lara Mont Serrat Barbosa, Lígia Chiappini Moraes Leite, Lilian Anna Wachowicz, Lineu Bley, Lino Castellani, Lúcia Cheren, Luiz Carlos Ribeiro, Maria Amélia Z. Zainko, Maria Antonieta Marines Antonacci, Maria Aparecida Almeida, Maria Dativa Salles Gonçalves, Maria Eneida Holzmann, Maria José Braga, Maria José de Oliveira Correa, Maria José Justino, Maria Iaila Tarran, Maria Leila Alves, Maria Letícia Rauen Vianna, Maria Lygia Moura Pires, Maria Schmidt Silva, Marília de Oliveira Garcia Diaz, Marília Geraes Duran, Marina A. S. Rafo, Marineusa Gazetta, Mário Amadeu Gallera, Mariza Villanueva, Melhem Adas, Mirian Krasilchik, Miryam Celeste Ferreira Dias Martins, Naura Syria Ferreira Corrêa da Silva, Neidson Rodrigues, Nelson da Silveira Filho, Neusa Vianna Lima, Nilson José Machado, Odilon Barbosa, Odilon Carlos Nunes, Olien Zétola, Paulo Bragatto Filho, Paulo César Loureiro Botas, Paulo Venturelli, Raquel Salek Fiad, Regina Kalter, Regina Leite Garcia, Regina Luzia de Buriasco, Renan Maximiliano Fernandes Sampedro, Roque Moraes, Rosita Oliveira de Almeida Machado, Ruy Cesar Pietropaolo, Sandra Burgo Takahashi, Sandra T. Motti, Selma Garrido Pimenta, Sérgio Odilon Nadalin, Shoko Kimura, Tatiana Tereza de Aben-Atar, Tereza Roserley Neubauer da Silva, Vânia Rúbia Farias Vladi, Vera Lacombe Miraglia, Vera Lúcia de Menezes Costa, Vera Maria Carvalho Faria, Yara Célia de Almeida Mendes, Zenaide Maria Gracioli, Ziolo Z. Malhadas, (Curitiba, 1988, p. 11, grifo nosso).

¹² GRAMSCI, A. A organização da cultura. In: GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Tradução de Nelson Coutinho. Botafogo: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. p.117-141.

¹³ Esta palavra foi registrada na sua fonte documental com este minúsculo erro de digitação, cuja palavra “conteúdos” foi escrita com duas letras “s” ao invés de uma única letra “s”. Assim, indicamos tal irregularidade com a palavra “sic” na sequência da palavra “conteúdos” para informar aos nossos leitores que “assim está escrito”. Logo, trata-se de um excerto fidedigno à fonte de origem.

¹⁴ SNYDERS, G. *et al.* **Correntes actuais da pedagogia**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1984

¹⁵ A pesquisa acerca de como se deu o processo de construção, de implementação do CBCEPBras será concluída no ano de 2024 pelos autores deste artigo. Na ocasião, responderemos como, por quê, por quanto tempo esse documento foi considerado essencial e pertinente ao trabalho pedagógico nas escolas públicas de Curitiba. Igualmente teremos condições de respondermos acerca das contribuições os potenciais avanços no desenvolvimento da PHC no país.