

SANDRA TONIDANDEL

**O CURRÍCULO DE CURITIBA, O PRIMEIRO CURRÍCULO HISTÓRICO-CRÍTICO
DO BRASIL**

CASCADEL – PR

2024



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

SANDRA TONIDANDEL

**O CURRÍCULO DE CURITIBA, O PRIMEIRO CURRÍCULO HISTÓRICO-CRÍTICO
DO BRASIL**

**CASCADEL – PR
2024**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

SANDRA TONIDANDEL

**O CURRÍCULO DE CURITIBA, O PRIMEIRO CURRÍCULO HISTÓRICO-CRÍTICO
DO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação/PPGE, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Dr. Paulino José Orso

**CASCADEL – PR
2024**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas
Unioeste.

Tonidandel, Sandra

O currículo de Curitiba, o primeiro currículo histórico-crítico do Brasil / Sandra Tonidandel; orientador Paulino José Orso. -- Cascavel, 2024.

261 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. história da educação. 2. currículo. 3. pedagogia histórico-crítica. 4. Curitiba. I. Orso, Paulino José, orient. II. Título.



SANDRA TONIDANDEL

O CURRÍCULO DE CURITIBA: O PRIMEIRO CURRÍCULO HISTÓRICO-CRÍTICO DO BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **PAULINO JOSE ORSO**
 Data: 03/10/2024 11:07:47-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Orientador(a) - Paulino José Orso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
 **ANDRÉ PAULO CASTANHA**
 Data: 30/09/2024 08:24:33-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

André Paulo Castanha

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
 **GAUDÊNCIO FRIGOTTO**
 Data: 19/09/2024 17:43:33-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Gaudêncio Frigotto

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Documento assinado digitalmente
 **MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SC**
 Data: 29/09/2024 20:13:33-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Documento assinado digitalmente
 **JOÃO CARLOS DA SILVA**
 Data: 02/10/2024 15:24:51-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

João Carlos da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 18 de setembro de 2024

DEDICATÓRIA

À *intelligentzia crítica da educação curitibana* pelo monumental testemunho que este movimento conferiu à educação da classe trabalhadora no país na década de 1980.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Paulino José Orso, orientador desta pesquisa, quem, em 2010, me inseriu na universidade pública por meio dos projetos de extensão do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil – Grupo de Trabalho (GT) da Região Oeste do Paraná – (Histedopr) e quem me lapidou como pesquisadora em processo de formação. Neste compromisso com a formação crítica das novas gerações de pesquisadores em educação que Orso vem atuando na Unioeste ele me ensinou a disciplina do estudo sistemático e constante, me despertou o interesse para uma nova orientação com vistas à compreensão da problemática educacional brasileira.

Orso aclarou para mim que a apreensão crítica de um fenômeno educativo não dispensa a análise histórica de aspectos estruturais e superestruturais da organização social onde se constituiu e se desenvolveu a feição particular de tal fenômeno, pois a problemática educacional é resultado das exigências da própria sociedade que a demandou. Explicar esta é condição indispensável à explicação concreta daquela. Em face desta direção impressa por Orso no meu percurso formativo, incidi no estudo histórico acerca de currículo e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), problemática importante na luta de classes antagônicas da atualidade.

A partir das orientações de Orso, elevei minha capacidade de leitura. Ele me ensinou a vigilância crítica na leitura, a arte de extrair de cada texto que cai em minhas mãos os conteúdos desses escritos, a forma pela qual seus autores construíram a argumentação em torno de uma questão a resolver, a concepção de mundo pela qual operaram a interpretação de um fenômeno documentado em livros, artigos, teses, dissertações, relatórios, pareceres, notícias, fontes primárias. Aprendi a identificar, no diálogo mesmo travados pelos autores com seus pares em um texto o caminho metodológico para o aprofundamento das questões que me mobilizaram àquela leitura.

Isso foi fundamental para ampliar sobremaneira minha biblioteca particular e, conseqüentemente, reduzir meu nível de alienação. Meu orientador me impulsionou a superar os problemas com o registro formal dos resultados de uma pesquisa. Ele me ensinou que a escrita consiste em um processo de abstração teórica, cuja ação

envolve apreensão do mundo real, em que o registro escrito dessa apreensão nada mais é que a concretude do mundo na forma de concreto pensado documentado em um texto. Com efeito, nesse processo, aprendi a realizar pesquisa com independência intelectual.

Superei a consciência ingênua que concebia o desenvolvimento de uma pesquisa como algo previamente já estudado pelo orientador e que eu deveria proceder o estudo até meu resultado confirmar aquele achado. Igualmente superei o senso comum que compreendia que a escrita de um texto com propósito científico deveria se dar até o limite de páginas estipulado por um periódico e, completada essa “empreitada” de preencher caracteres em uma página em branco, veria “o que deu” para, enfim, compor literalmente a conclusão ao sabor da “surpresa” porque, para mim, fazer ciência era um processo sincrético e para “gênios” apenas.

Era, pois, meu eu a-histórico a se postar diante do mundo, uma subjetividade concreta tributária da minha condição de classe trabalhadora alienada da forma pela qual produzia a existência, vendendo a força de trabalho em condições degradantes e superexploradas. Até 2010, em meu horizonte figurava a ideia de a formação em pedagogia ser um meio provisório de atingir meu propósito de trabalhar com informática. A necessidade de vender a força de trabalho para concluir o, a época, 2º Grau, uma década antes fizera com que visse a mais mesquinha e mercenária categoria da divisão social do trabalho.

Contudo, a elevação dessa consciência ingênua do trabalho e desses trabalhadores foi superada no percurso formativo conduzido por meu orientador. Inicialmente nos grupos de estudos do Histedopr, mais tarde no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) da Unioeste, que, com a conclusão deste segundo estudo sobre currículo e PHC no Paraná, constato a objetividade que produziu aquela subjetividade a-histórica inimiga dos educadores, nos anos 1990 e 2000. Aquela concepção abstrata de mundo fora fruto de um secular descaso com a educação da classe trabalhadora neste estado, onde os filhos e as filhas dos trabalhadores foram todos reféns da anti-educação pública paranaense sob tutela de distintas frações da classe dominante a frente da organização da educação pública.

Agradeço, portanto, meu orientador pelo compromisso político com que tem formado novos pesquisadores. Sua atitude metódica me permitiu compreender tanto a natureza da minha subjetividade, quanto o caminho a seguir para apreender a

natureza dos fenômenos os quais ganham a minha consciência em perguntas a responder por meio da pesquisa científica. Minha visceral indignação com os professores se converteu em compromisso político, pois, como os histórico-críticos, compreendi que o que desejo individualmente não se realiza sem a superação desta sociedade cindida em classes antagônicas. Agradeço grandemente meu orientador pelo acompanhamento a *pari passo* que me dispensou ao longo do desenvolvimento desta pesquisa e daquela que a antecedeu. Em suma, agradeço ao professor Dr. Paulino José Orso por ter oferecido referência histórica à minha vida.

Agradeço à Comissão Avaliadora desta tese – Dr^a. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Dr. André Paulo Castanha, Dr. Gaudêncio Frigotto, Dr. João Carlos da Silva e Dr. José Claudinei Lombardi – que, por ocasião deste registro, constatei que os pareceristas dessa Comissão conferiram qualidade crítica à minha vontade subjetiva ao nível do senso comum por meio do trabalho investigativo, analítico, político e pedagógica que cada um tem realizado no âmbito da educação pública neste país.

Assim, agradeço ao professor Dr. João Carlos da Silva, da Unioeste, *campus* de Cascavel, PR, pela oportunidade de participar como extensionista, no Histedopr, em 2010, de uma pesquisa sobre fontes e documentação em escolas públicas no oeste do Paraná. Nessa ocasião, por meio de formação teórica e prática, recolhi um conjunto de conhecimentos que me orientou seguramente ao levantamento, à coleta, ao registro e à interpretação das fontes documentais que deram sustentação a este estudo.

Agradeço ao professor Dr. André Paulo Castanha, da Unioeste, *campus* de Francisco Beltrão, PR, que, no Histedopr, contribuiu com minha formação quanto ao levantamento, à coleta, ao registro, ao estudo e à análise dos documentos históricos que embasaram esta pesquisa. Agradeço-o ainda pelas orientações quanto ao trabalho propriamente do pesquisador quando em um arquivo documental.

Agradeço ao professor Dr. José Claudinei Lombardi pelo conjunto de formações que viabilizou por meio do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), em videoconferências, desde a Faculdade de Educação (FE), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a partir de 2010. O conjunto daquelas videoconferências me impulsionou ao esforço no sentido de compreender o fenômeno educativo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), em

2012, em estudos em nível de mestrado na Unioeste. Naquelas videoconferências sobre sociedade e educação, história da educação brasileira, clássicos do marxismo e da educação, pedagogias marxistas, pedagogia histórico-crítica, currículo, educação infantil, tive uma visão de conjunto da história da educação no país. A partir dessa formação, tornei-me vigilante para com as fontes de pesquisas. Aprendi a ir sempre ao original de um registro histórico. E, a partir dele, compor minhas análises. Mais tarde, descobri que a formação que recebi de Lombardi, no HISTEDBR, seguiu a direção do que ensinou Lenine (1979, p. 87): ainda que se constate algo de um autor pelo que seus “declarados” analistas repetem sobre esse autor, é “necessário apresentar provas da[s] sua afirmaç[ões]”.

Agradeço ao professor Dr. Gaudêncio Frigotto, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), por participar da minha formação acadêmica por meio da sua produção intelectual em torno da educação. Agradeço-o pelas contribuições a este estudo por ocasião da qualificação e da defesa pública deste trabalho.

Agradeço à professora Dr^a. Maria Auxiliadora Schmidt, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), pelas significativas contribuições e pelas orientações para o desenvolvimento desta pesquisa, pelas fontes gentilmente cedidas para e, sobretudo, pelo testemunho monumental à classe trabalhadora na feitura da *carta magna da educação* em 1988. Como pretendido pelos histórico-críticos, essa carta, quando estudada com atenção se presta a uma importante atualização da formação docente atualmente. Assim agradece-a pela luta, pelo compromisso político, que hoje, 18 de setembro de 2024, demos, meu orientador e eu, a conhecer aos nossos pares e à sociedade brasileira.

Agradeço grandemente à Coordenação deste PPGE na pessoa da coordenadora professora Dr^a. Isaura Monica Souza Zanardini, pelo apoio intelectual, pela materialização de ações em torno da eliminação de barreiras à pesquisa científica neste Programa, como a abertura para o debate em torno da saúde física e mental dos pós-graduandos desta universidade. Nesse particular, Zanardini (2023) defendeu: “precisamos fazer ciência, mas queremos nossos alunos vivos”. Assim, agradeço Zanardini pela histórica iniciativa, pelo respeito dispensado a mim e àqueles que tiveram sua saúde mental comprometida, sobretudo, no pós-Covid-19. Agradeço ainda à Zanardini, e a todos e a todas os docentes e aos membros do colegiado do

PPGE pelo compromisso político com que cada um e cada uma tem se dedicado à ciência nesta instituição.

Agradeço à Silvia Boff, secretária deste PPGE, pelo zeloso apoio técnico nesse percurso formativo.

Agradeço ao professor Dr. Nildo Domingos Ouriques, docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e presidente do Instituto de Estudos Latino-Americanos (IELA), pelas formações a mim dispensadas nos cursos *O que ler para entender a América Latina*, realizado entre 2020 e 2021; *O que ler para entender o Brasil*, ocorrido entre 2022 e 2023. No âmbito desses estudos em torno da América Latina como um continente possuidor de teoria própria, do desenvolvimentismo econômico, da relação de dependência em face do imperialismo europeu e estadunidense, do nacionalismo, da democracia, da formação social do Brasil, dos intérpretes críticos latino-americanos sobre a América Latina e o Brasil, recolhi os autores e os estudos que fundamentaram a interpretação da estrutura econômico-política de Curitiba no recorte desta investigação.

Agradeço à professora Dr^a. Camila Feix Vidal, docente do Departamento de Economia e Relações Internacionais (DERI), da UFSC, integrante do IELA, pela formação a mim dispensada no curso *Intervenções dos Estados Unidos na América Latina*, realizado entre 2022 e 2023. O conteúdo programático dessa formação sobre a influência dos Estados Unidos da América (EUA) no Brasil me permitiu identificar Curitiba nas relações econômicas com o Estado-nação imperialista desde 1954.

Agradeço ao professor titular e decano do Departamento de Sociologia (DES) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e coordenador do Núcleo de Estudos Paranaenses (NEP) dessa instituição Dr. Ricardo Costa de Oliveira pela entrevista concedida, pelos materiais e pela valorosa orientação quanto ao rastreamento da configuração social, política e genealógica presente no seio do poder político do Paraná e de Curitiba, fontes que deram sustentação a esta pesquisa.

Agradeço à professora Dr^a. Regina Pagani Negri, docente na Universidade Tecnológica do Paraná (UFTPR), pela formação em torno de revisão sistemática da literatura, que me auxiliou a fazer a varredura da literatura pregressa sobre o fenômeno do currículo histórico-crítico em Curitiba.

Agradeço à professora Graziella de Luca Canto, do Centro Brasileiro de Pesquisas Baseadas em Evidências (COBE), professora da UFSC, pela formação sobre revisão de escopo que orientou a localização do fenômeno estudado no contexto de pesquisas pretéritas acerca da temática.

Agradeço à bibliotecária da Divisão de Biblioteca e Documentação (DBD) da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP) Erinalva da Conceição Batista pela primorosa orientação quanto à busca e à colaboração na construção da sintaxe da revisão de literatura que compõe este estudo.

Agradeço ao professor Henrique Farias pela correção do abstract desta tese.

Agradeço à professora *PhD* Tatyana Angelova, da Faculty of Slavic Studies University of Sofia, Sofia, Bulgária, pela formação, pelas orientações que dispensou a mim no âmbito do Projeto *European Union Researchers in Motion access to Europe – EURAXESS TOP IV Open to the World –: Mentoring Programme Shape the future of a Researcher coming to Europa*, da Sofia University, St. Kliment Ohridski, Sofia, Bulgária, entre 2021 e 2024, que orientaram a sistematização, a divulgação e o diálogo com meus pares no percurso investigativo.

Agradeço à coordenadora desse projeto, na Bulgária, Ivetlana Dimitrova pelas contribuições nesse percurso de estudos em torno da carreira de pesquisa, da cooperação e da mobilidade científica de pesquisadores no exterior, no decorrer desta pesquisa.

Agradeço a todos e a todas os colegas, as colegas de turma do PPGE Unioeste e, em especial, ao Anderson Szeuczuk, à Carmem Waldow pelas contribuições na etapa de preparação final deste relatório de pesquisa.

Agradeço imensamente à Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA) por financiar parte desta pesquisa.

Agradeço ao Anselmo, meu companheiro, pelo incomensurável, constante, zeloso, generoso apoio material e espiritual no percurso desta e das pesquisas pretéritas que realizei. Agradeço-o ainda pelo desmedido auxílio na coleta de fontes que compõem este estudo.

Agradeço aos meus pais, Antonio e Lorentina por todo apoio. Às minhas irmãs Solange e Leila, pelo incentivo. Ao tio Jair e à tia Lenir pelo importante apoio espiritual,

material, logístico quando da coleta das fontes primárias para esta pesquisa, em Curitiba. Às amigas Amanda, Carla, Denise, Geraldina, Jaqueline, Leni, Maria Sirlene, Maristela, Neura e Zeli pelo apoio.

À equipe os especialistas que prescreveram protocolos em saúde física e mental com vistas à garantia da minha saúde nesse percurso formativo, sem os quais auxílios esta tese não se realizaria. Assim agradeço à médica psiquiatra Débora Thaís Gaitkoski Torres Bauer; à psicóloga Rosa Maria Sartori Guerra; à treinadora pessoal Karina Adriana Treter, aos professores de *Muay Thai* Henerson Luiz Dias, Everaldo Amaro Teixeira e à Valdiléia Maria dos Santos. Por fim, agradeço a todos e a todas da Associação de Muay Thai de Santa Lúcia com quem a convivência em períodos de treinos contribuiu para tornar mais leves estes anos todos de reclusão acadêmica.

“Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento”.

(BENJAMIM, Walter, 1994, 6, p. 224).

TONIDANDEL, Sandra. **O currículo de Curitiba, o primeiro currículo histórico-crítico do Brasil**. f. 261. 2024. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa é de natureza teórica-documental básica, de método interpretativo materialista histórico-dialético. É, pois, um desdobramento da pesquisa de mestrado “*Pedagogia histórico-crítica: o processo de construção e o perfil do currículo básico para a escola pública do estado do Paraná (1980-1994)*”, realizada entre 2012 e 2014. Nesse primeiro estudo, constatamos que a construção do “*Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná*” (1990) ocorreu devido a acordo entre representantes do Movimento dos Educadores de Curitiba (ME-Ctba) destituídos da pasta da Secretaria Municipal da Educação da cidade e o governo do Paraná, em 1989. Nesta tese, reconstruímos a feitura do primeiro currículo histórico-crítico do Brasil, “*Currículo básico: uma contribuição para escola pública brasileira*” (CBCEPBras) (1988), com o objetivo de compreender as condições objetivas que permitiram sua construção e institucionalização na rede pública de ensino de 1º Grau, em Curitiba, entre 1980 e 1988. Para a recuperação desse fenômeno, consideramos os conteúdos das múltiplas determinações históricas que permitiram o governo municipal endossar a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como referencial teórico da formação escolar pública local de pré-escola às quatro séries iniciais do 1º Grau. No capítulo um, encontram-se o contexto de demanda social que exigiu uma educação pública crítica de 1º Grau; a reestruturação produtiva e a redivisão inter-regional das forças produtivas, sob a qual se erigiu uma consciência coletiva de novo tipo a exigir uma formação escolar compatível com a etapa do desenvolvimento atingido; as contradições dessa base produtiva; a incompatibilidade entre o nível de desenvolvimento e a educação pública de 1º Grau, a natureza do fracasso da escola pública de 1º Grau no município. No capítulo dois, constam os conteúdos que envolveram a construção do seminal currículo histórico-crítico no Brasil; a caracterização do ME-Ctba que conduziu o processo de institucionalização do currículo; a caracterização da rede municipal de educação pública de 1º Grau; a relação sociedade e educação em Curitiba; as lutas de classes antagônicas entre 1980 e 1988 e o projeto político educacional do governo municipal, gestão 1986 a 1989, que desencadeou a sistematização da proposta curricular crítica. No capítulo três, figuram a caracterização do currículo; os créditos e a estrutura da proposta; o horizonte político dos histórico-críticos; o ponto de partida, o horizonte, a justificativa e o objetivo da proposta curricular; o método interpretativo e a metodologia empregada no currículo; a concepção histórico-crítica de homem, aluno, sociedade, educação, escola, currículo, ensino, professor, aprendizagem, relação professor aluno, avaliação, linguagem, matemática, história, geografia, ciências, arte e educação física. Concluímos que as condições objetivas que permitiram a construção e a institucionalização do CBCEPBras em Curitiba ocorreu na esteira de 132 anos de transformações da estrutura produtiva local. A síntese das modificações daquelas forças produtivas operou substancial transformação da sua superestrutura e emergiu, uma consciência de novo tipo. Naquela conjuntura, os trabalhadores assumiram o processo histórico revolucionário porque dotados de consciência crítica, quando se fez notar uma demanda social por uma educação crítica contra-hegemônica à secular ideologia paranista, localmente, e ao secular fracasso da escola pública, nacionalmente. De tal maneira, o ME-Ctba respondeu ao conjunto da sociedade brasileira com o seminal currículo histórico-crítico do país, o CBCEPBras, no final de 1988, em Curitiba.

Palavras-chave: história da educação; currículo; pedagogia histórico-crítica; Curitiba; paranismo.

TONIDANDEL, Sandra. **The curriculum of Curitiba: the first historical-critical curriculum in Brazil**. 2024. Pages 261. Thesis (Doctorate in Education). Stricto Sensu Postgraduate Program in Education. Concentration Area: Education, Research Line: History of Education – Western Paraná State University – UNIOESTE, Cascavel, Paraná, Brazil, 2024.

ABSTRACT

This research is of a fundamental theoretical-documentary nature, using the historical-dialectical materialist interpretative method. It is, therefore, an offshoot of the master's research "Historical-critical pedagogy: the process of construction and the profile of the basic curriculum for public schools in Paraná (1980-1994)", carried out between 2012 and 2014. In this first study, we found that the construction of the *Basic curriculum for public schools in the state of Paraná* (1990) took place as a result of an agreement between representatives of the Curitiba Educators' Movement (ME-Ctba), who had been removed from office by the city's Municipal Education Department, and the government of Paraná in 1989. In this thesis, we reconstruct the making of Brazil's first historical-critical curriculum, *Currículo básico: uma contribuição para escola pública brasileira* (CBCEPBras) (1988), intending to understand the objective conditions that allowed it to be built and institutionalized in the public elementary school network in Curitiba between 1980 and 1988. To recover this phenomenon, we considered the contents of the multiple historical determinations that allowed the municipal government to endorse the Historical-Critical Pedagogy (PHC) as the theoretical framework for local public-school education from pre-school to the four initial grades of elementary school. The first chapter deals with the context of social demand for critical public elementary education, productive restructuring, and the inter-regional re-division of productive forces, under which a new type of collective consciousness has emerged, requiring a school education compatible with the stage of development reached; the contradictions of this productive base; the incompatibility between the level of development and public elementary education, and the nature of the failure of public elementary schools in the municipality. The second chapter contains the content surrounding the construction of the seminal historical-critical curriculum in Brazil; the characterization of the ME-Ctba that led the process of institutionalizing the curriculum; the characterization of the municipal public elementary education network; the relationship between society and education in Curitiba; the antagonistic class struggles between 1980 and 1988 and the political educational project of the municipal government, 1986 to 1989, which triggered the systematization of the critical curriculum proposal. The third chapter contains the characterization of the curriculum; the credits and structure of the proposal; the political horizon of the historical critics; the starting point, horizon, justification, and objective of the curriculum proposal; the interpretative method and methodology used in the curriculum; the historical-critical conception of man, student, society, education, school, curriculum, teaching, teacher, learning, teacher-student relationship, assessment, language, mathematics, history, geography, science, art, and physical education. We conclude that the objective conditions that allowed the construction and institutionalization of CBCEPBras in Curitiba occurred after 132 years of transformations in the local productive structure. The synthesis of the changes in those productive forces brought about a substantial transformation of its superstructure, and a new type of consciousness emerged. In that scenario, the workers took over the revolutionary historical process because they were endowed with critical consciousness when a social demand for a critical education counter-hegemonic to *paranismo*, the secular ideology in Paraná, and the secular failure of public schools became nationally apparent. In this way, the ME-Ctba responded to Brazilian society with the country's seminal historical-critical curriculum, the CBCEPBras, at the end 1988 in Curitiba.

Keywords: history of education; curriculum; historical-critical pedagogy; Curitiba; *paranismo*.

LISTA DE IMAGENS

Imagem	Título	Página
Imagem 1	Figura 1 – Imagem do exemplar de lançamento do periódico paranista <i>Ilustração Paranaense</i> desenhada por João Turin	45
Imagem 2	Imagem 2 – Mapa elaborado pelos técnicos da CIA em 1963 com localização da indústria curitibana dentre as principais do país	62
Imagem 3	Imagem 3 – Mapa elaborado pelos técnicos da CIA em 1963 localizando os principais <i>commodities</i> da indústria de Curitiba	63
Imagem 4	Imagem 4 – Mapa elaborado pelos técnicos da CIA em 1954 localizando os focos comunistas em Curitiba	64
Imagem 5	Imagem 5 – Fotografia da capa do CBCEPBras	139

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
AECIC	Associação das Empresas da Cidade Industrial de Curitiba
AG-SMEC	Arquivo Geral da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba
ampl.	Ampliado
ANC	Assembléia Nacional Constituinte
<i>apud</i>	citado por
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
Badep	Banco de Desenvolvimento do Paraná
BB	Banco do Brasil
BCH-UFP	Biblioteca de Ciências Humanas da UFPR
Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNH	Banco Nacional de Habitação
CAG	Colégio Anjo da Guarda
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CBCEPBras	Currículo Básico: uma Contribuição para a Escola Pública Brasileira
CBEPEPr	Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná
CDP-CMRM	Centro de Documentação e Pesquisa da Casa da Memória Romário Martins
Cebrap	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CECA	Centro de Educação, Comunicação e Artes
CEE-PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEF	Caixa Econômica Federal
Cf.	Conferir
CFE	Conselho Federal de Educação
<i>CIA-USA</i>	<i>Central Intelligence Agency-United States of America</i>
COBE	Centro Brasileiro de Pesquisas Baseadas em Evidência
CODESUL	Conselho de Desenvolvimento do Extremo Sul

COHAB-Ctba	Companhia de Habitação Popular de Curitiba
COP	Centro Operário Cosmopolita
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DBD	Divisão de Biblioteca e Documentação
DDEC	Diretoria do Departamento de Ensino de Curitiba
DDSAC	Diretora do Departamento de Serviços Administrativos de Curitiba
DEA-APPR	Departamento Estadual de Arquivo do Arquivo Público do Paraná
DE-Ctba	Departamento de Educação de Curitiba
DEM	Partido Democratas
DEP-UFPR	Departamento de Estudos Paranaenses das Ciências Humanas da UFPR
DERI	Departamento de Economia e Relações Internacionais
DES	Departamento de Sociologia
DH-MUPA	Departamento de História do Museu Paranaense
DPJ-BPPR	Divisão Paranaense de Jornais da Biblioteca Pública do Paraná
DUE-PR	Desenvolvimento Urbano do Estado do Paraná
ECT-Ctba	Empresa Gerenciadora do Transporte Coletivo de Curitiba
ED	Esquerda Democrática
ed.	edição
edição <i>fac-similar</i>	trata-se de uma reprodução exata (diagramação, paginação, ilustrações, escalas e fontes de letras) de uma obra original
EPI	Escola em Período Integral
EUA	Estados Unidos da América
EURAXESS	<i>European Commission/European Union Researchers in Motion access to Europe</i> (Comissão Europeia para Mobilidade de Pesquisadores e Cooperação científica)
f.	folha
FA	Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná
FAE	Faculdade Católica de Administração e Economia
FAS	Fundo de Amparo ao Desenvolvimento Social

FCctba	Fundação Cultural de Curitiba
FDE	Fundo de Desenvolvimento Econômico do Paraná
FE	Faculdade de Educação
FEMP	Faculdade de Educação Musical do Paraná
FFCLT	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Tuiuti
FMUSP	Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo
FND	Faculdade Nacional de Direito
FOIA	<i>Freedom of Information Act Electronic Reading Room</i>
FUEM	Fundação Universidade Estadual de Maringá
FUNDEPAR	Fundação Educacional do Estado do Paraná
GT	Grupo de Trabalho
GTctba	Grupo de Trabalho de Curitiba
HDB-FBN	Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional
HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil
Histedopr	Grupo de Pesquisa História, Educação no Brasil, Grupo de Trabalho do Oeste do Paraná
IDES	Instituto de Desenvolvimento do Econômico e Social
IELA	Instituto de Estudos Latino-Americanos
IOE-PR	Imprensa Oficial do Estado do Paraná
Ipardes	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
IV-CBE	Conferência Brasileira de Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
ME-BR	Movimento dos Educadores do Brasil
ME-Ctba	Movimento dos Educadores de Curitiba
ME-PR	Movimento dos Educadores do Paraná
<i>Methodi</i>	nome atribuído ao processo de varredura e de sistematização de um
<i>Ordinatio</i>	portifólio referencial em torno de um tema de pesquisa
mimeo	mimeografagem, cópia de texto obtida por mimeografagem
NEP	Núcleo de Estudos Paranaenses
OG-Ctba	Ouvidoria Geral de Curitiba
Org.	Organizador(a)
Orgs.	Organizadores(as)

PAN	Partido Agrário Nacional
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCB	Partido Comunista do Brasil
PDC	Partido Democrata Cristão
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEAMHCB	Parque da Ciência de Pinhais Parque de Exposições Agropecuárias Marechal Humberto Castelo Branco
PEI	Projeto Escola Integrada
PEIPI-Ctba	Escola Integrada em Período Integral da Rede Municipal de Ensino de 1º Grau
PEMctba	Plano de Educação do Município de Curitiba
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
<i>Phd</i>	<i>Doctor of Philosophy</i>
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Partido Libertador
PMC	Prefeitura Municipal de Curitiba
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PP	Partido Popular
PPB	Partido Proletário Brasileira
PPGE	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação
PPS	Popular Sindicalista
PR	Paraná
PR	Partido Republicano
PRD	Partido Republicano Democrático
PRP	Partido de Representação Popular
PRP	Partido Republicano Paranaense
PRP	Partido Republicano Progressista
PRT	Partido Republicano Trabalhista
PRT	Partido Rural Trabalhista
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático

PSP	Partido Social Progressista
PST	Partido Social Trabalhista
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTN	Partido Trabalhista Nacional
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
reimp.	reimpressão
rev.	revisado
RJ	Rio de Janeiro
S. l.	<i>Sine loco</i> , Sem local
s. n.	<i>sine nomine</i> , editora não identificada na fonte
SADH-CMC	Seção de Arquivo e Documentação Histórica da Câmara Municipal de Curitiba
SAIEC	Servio de Apoio à Integração Escola-Comunidade
SEED-PR	Secretaria Estadual do Paraná
Sindarq-PR	Sindicato dos Arquitetos e Urbanistas no Estado do Paraná
Sismmac	Sindicato dos Servidores Municipais do Magistério Municipal de Curitiba
SME	Secretaria Municipal da Educação
SP	São Paulo
<i>status quo</i>	situação existente
TCC	Teoria Comparada dos Custos
UDN	União Democrática Nacional
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFTPR	Universidade Federal Tecnológica do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UP	União Operária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1. O CONTEXTO DE DEMANDA SOCIAL PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA CRÍTICA DE 1º GRAU EM CURITIBA (1980-1985)	35
1.1. Reestruturação produtiva e redivisão inter-regional do trabalho em Curitiba no início da década de 1980	48
1.2. Contradições no cenário curitibano de redivisão inter-regional do trabalho	71
1.3. Educação pública de 1º Grau à <i>reçaga</i> da redivisão inter-regional do trabalho em Curitiba	80
1.4. O fracasso da escola pública de 1º Grau e o levante popular como <i>obstétra</i> da história em Curitiba.....	87
2. A CONSTRUÇÃO DO PRIMEIRO CURRÍCULO HISTÓRICO-CRÍTICO DO BRASIL (1986-1988)	97
2.1. A <i>intelligentzia</i> da educação pública de Curitiba.....	102
2.2. Redemocratização e a <i>carta magna da educação pública brasileira</i>	109
2.3. Sistema municipal público de ensino e a educação dos bolsões da pobreza em Curitiba	120
2.4. O projeto escola integrada em período integral de Curitiba e a feitura do primeiro currículo histórico-crítico do Brasil.....	127
3. CARACTERIZAÇÃO DO DOCUMENTO CURRÍCULO BÁSICO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA	138
3.1. Localização, créditos e estrutura do documento.....	138
3.2. A <i>carta magna da educação</i> à escola pública e ao povo brasileiro	143
3.3. O ponto de partida, o horizonte, a justificativa e o objetivo da proposta curricular histórico-crítica	146
3.4. O método de análise e a metodologia do currículo.....	150
3.5. Concepção histórico-crítica de homem, aluno, sociedade, educação, escola .	153
3.5.1. Concepção histórico-crítica de homem.....	153
3.5.2. Concepção histórico-crítica de aluno concreto	155
3.5.3. Concepção histórico-crítica de sociedade	158
3.5.4. Concepção histórico-crítica de educação	160
3.5.5. Concepção histórico-crítica de escola	152
3.6. Concepção histórico-crítica de currículo, ensino, professor, aprendizagem, avaliação.....	164
3.6.1. Concepção histórico-crítica de currículo.....	164
3.6.2. Concepção histórico-crítica de linguagem	166
3.6.3. Concepção histórico-crítica de matemática	171
3.6.4. Concepção histórico-crítica de história	175
3.6.5. Concepção histórico-crítica de geografia.....	178
3.6.6. Concepção histórico-crítica de ciências.....	180
3.6.7. Concepção histórico-crítica de arte	183
3.6.8. Concepção histórico-crítica de educação física.....	187
3.6.9. Concepção histórico-crítica de ensino	191
3.6.10. Concepção histórico-crítica de aprendizagem	195
3.6.11. Concepção histórico-crítica de avaliação	198
3.6.12. Concepção histórico-crítica de educação especial	203
3.7. Currículo e os desafios da escola pública brasileira em 1988	207
CONCLUSÃO	210
REFERÊNCIAS	219

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um desdobramento e um aprofundamento da investigação em nível de mestrado realizada neste mesmo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE), na Linha de Pesquisa História da Educação, entre 2012 e 2014. Naquele primeiro estudo, abordamos os cenários de emergência nacional e, conseqüentemente, estadual da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Reconstituímos o processo de feitura dessa teoria, sua natureza, suas especificidades e seu alcance teórico desde o seu nascedouro, em 1979, até 1994, quando observamos que as pedagogias burguesas hegemônicas (Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista), fizeram-se notar como uma forte contraposição à PHC, em face de a concepção de mundo aglutinadora daquelas estar vinculada ao liberalismo e esta ao materialismo histórico (Tonidandel, 2014a). Naquela pesquisa, ocupamo-nos do processo de construção e da análise do perfil do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CBEPEPr)* (Paraná, 1990a), no recorte de 1980 a 1994.

A resposta à pergunta em torno de quais mediações históricas determinaram a constituição daquele currículo e daquela teoria, nos mobilizou à sequência daqueles estudos nesta investigação. No ensejo daquele trabalho (Tonidandel, 2014a), constatamos que o propalado ineditismo progressista do Estado paranaense em adotar institucionalmente a PHC – 18 de dezembro de 1990¹ – ocorreu por força de um acordo entre representantes da classe trabalhadora comprometidos com uma educação crítica, vinculados à extinta equipe da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SMEC), ocorrido em 1989, com o governo do estado mediado pelos agentes do capital lotados na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR).

Naquele contexto, diante de a iminência do fim do segundo governo do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) (Tonidandel, 2014a) ocorrer sem sequer viabilizar aos paranaenses as quatro séries² iniciais do 1º Grau, o Estado

¹ Cf.: Paraná, 1990b.

² A saber: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, as séries iniciais do 1º Grau; 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, as séries finais do 1º Grau. Hoje, o que eram as séries iniciais e finais do 1º Grau compõem os nove anos do nível fundamental da educação básica pública, gratuita e obrigatória. Cf.: Brasil, 1971, 2006a, 2006b, 2009, 2013; Paraná, 1988c.

cedeu ao conjunto das pressões sociais. E naquela conjuntura, ante às readequações das forças produtivas requeridas pelo pacto econômico-político de desenvolvimento desigual e combinado entre Estado-nação dominante (Estados Unidos da América) e o Estado-nação dependente (Brasil), foi preciso elevar minimamente, enfim, a formação da força de trabalho brasileira, ante à própria defesa pretérita protagonizada pelo PMDB, de garantir e ofertar este grau de ensino consonante com as necessidades de o povo “lúcido, consciente, instruído” emancipar o Brasil do “regime despótico” e “da[quela] ordem social vigente” –, não teve saída. O Estado se viu constrangido a negociar, em primeira instância, com representantes do Movimento dos Educadores de Curitiba (ME-Ctba)³ e, em segunda instância, com o Movimento dos Educadores do Paraná (ME-PR)⁴ (Dias, 1981, p. 69; PMDB, 1980, p. 14; Tonidandel, 2014a)⁵.

Assim, o governo do peemedebista Álvaro Fernandes Dias recuou e cedeu às pressões da sociedade civil organizada. Naquele cenário, a história pavimentou o fenômeno, e o Estado capitalista democrático liberal paranaense operou sob as proposições de ambos os movimentos organizados. Naquele contexto, o Movimento dos Educadores de Curitiba (ME-Ctba) só aceitou integrar o Departamento de Ensino de 1º Grau (DEPG) da SEED-PR, em 1989, sob a condição de o governo endossar a PHC como teoria educacional orientadora do ensino público nas escolas de 1º Grau do estado. Já o Movimento dos Educadores do Paraná (ME-PR) validou a condição imposta por seus pares quando da recuperação histórica da função social da escola pública, da sua organização, em suma, da exigência de um currículo orgânico e crítico para a educação na região teve na PHC a formulação filosófica, teórica e pedagógica mais avançada para tal propósito a época (Tonidandel, 2014a).

Na esteira do que Marini definiu (1991, p. 12-16) como o fim das “ilusões de grandezas” dos governos militares (1981-1983), e, sobretudo, na costura de um processo inflacionário de 1700% ao ano; do “surdo descontentamento” que sinalizava “assumir perfil mais definido” – a saber as eleições municipais de 1985, que deram

³ Quando nos referimos aos movimentos dos educadores no âmbito do município de Curitiba, usamos o termo-sigla “ME-Ctba”

⁴ Quando nos referimos aos movimentos dos educadores no âmbito do estado do Paraná, usamos o termo-sigla “ME-PR”.

⁵ Conforme orientação desta Banca, os autores os quais lançamos mão para fundamentar este estudo estão dispostos nas citações em ordem alfabética no corpo do texto e não por ordem de entrada na redação.

expressivas vitórias às oposições, como o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT); das pressões populares em torno da materialização dos direitos democráticos, recém consagrados na jovem Constituição da República Federativa do Brasil (1988) (CF); das contradições e das cisões do PMDB; dos indicativos de corrupção no governo estadual (Castor, 2010; Paraná, 1993a, 1994a; Tonidandel, 2014a); e do desgaste sem precedentes do executivo, devido à implacável violência⁶ contra o ME-PR, na Praça Nossa Senhora da Salete, em Curitiba, no dia 30 de agosto de 1988, extraiu-se, portando, do governo Álvaro Dias, o endosso jurídico à PHC.

Dessa maneira, o sistema público paranaense de ensino ficou conhecido por, contraditoriamente, formalizar uma concepção de educação que negava à sua própria razão de existir. Foi nesse mote que, inicialmente, inseriu-se nosso estudo. Na ocasião, recompomos as condições objetivas para tal feito (Tonidandel, 2014a, 2022). Ao final daquela investigação, o confronto de três fontes primárias (Curitiba, 1986a, 1988a, 1991a) nos revelaram que as origens das discussões que culminaram na primeira experiência teórico-prática da PHC, no país, consubstanciada em um currículo para a escola pública, se dera em Curitiba, entre 1980 e 1988, por meio do *Currículo Básico: uma Contribuição para a Escola Pública Brasileira (CBCEPBras)* (Curitiba, 1988a).

Não bastava, contudo, mudarmos o curso da investigação, até mesmo, porque a história daquele processo, em âmbito estadual, não tinha sido totalmente contada nos estudos precedentes⁷. Foi preciso recuperá-la. E fizemo-la sob a seguinte constatação: o documento Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CBEPEPr) não era monolítico em termos de concepção teórica e, além disso, incorporou elementos da PHC, mas não apresentou unidade entre os pressupostos teórico-metodológicos e sua Filosofia. Nesta ocasião, portanto, por meio desta pesquisa, finalmente, retroagimos à experiência brasileira seminal da PHC na educação pública brasileira, todavia, não em âmbito estadual, mas em âmbito municipal, em Curitiba, entre 1980 e 1988 (Tonidandel, 2014a, p. 196).

⁶ Cf.: Correio de Notícias, 1988; Folha de Londrina, 1988; Gazeta do Povo, 1988; Jornal 30 de Agosto, p. 199-?; O Estado do Paraná, 1988.

⁷ Cf.: Bacinski, 2007, 2011; Evangelista; Schmidt, 1992; Gabardo, 1997; Magalhães, C., 2010; Nogueira, 1993, 2012; Oliveira, R. H., 2007; Wachowicz, 1994.

Com a reconstituição das condições objetivas que permitiram aqueles professores do ME-Ctba deliberarem pela PHC na educação da época preenchemos uma lacuna na história da educação pública, tanto desta unidade da federação, quanto da cidade-capital do estado. Nesse ensejo, é, pois, nosso compromisso com aqueles que vieram antes de nós e com nossos contemporâneos que distingamos as formas particulares de representar as demandas sociais por um ou por outro tipo de educação em particular. Como “as finalidades com que se educa não são as mesmas em todas as épocas, em todos os lugares e em todas as sociedades” (Orso, 2008, p. 50), esta investigação, soma-se à luta da classe trabalhadora na identificação de alternativas críticas à educação pública brasileira e à contribuição na luta política pela superação da sociedade de classes antagônicas do nosso tempo.

Desde a tomada de conhecimento por parte da comunidade científica acerca das embrionárias formulações da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), seguiram-se 45 anos. Durante esse percurso, essa teoria figura quase solitária por entre as distintas, críticas, variadas e pseudo opções pedagógicas que têm fundamentado os currículos das instituições públicas de ensino no país. No decorrer da década que se seguiu, 1980, ela animou o debate em torno da histórica função social da escola pública; dos fins, da natureza e da especificidade da educação; dos processos de ensino e de aprendizagem; da universalização de uma escola pública, laica e gratuita; do financiamento, da manutenção e do investimento na escola pelo Estado; da concepção e da qualidade do ensino crítica; da competência técnica e do compromisso político do professor; da mediação dos conteúdos escolares; do aluno concreto e do aluno abstrato, enfim, da organização curricular para uma formação crítica no ensino público (Tonidandel, 2014a, 2022a).

No bojo dessas discussões, em âmbito estadual, como já mencionamos, o estado do Paraná endossou formalmente a PHC no prefaciário dos anos 1990. Antes disso, porém, de forma orgânica e sistemática, Curitiba rompeu a marcha de experiências análogas que pulularam pelo país desde a gênese da PHC⁸. Assim, na

⁸ Ilustrações de diferentes experiências amparadas na PHC podem ser constatadas nos estudos de: Backzinski, 2007, 2011; Balzan, 2014; Camargo, T., 2016; Côrrea, 2014; Coutinho, 2013, 2014; Cruz, 2022; Della Justina, 2021; Evangelista; Schmidt, 1992; Gabardo, 1997; Magalhães, C., 2010; Matos, 2021; Mazaro, 2018; Nogueira, 1993, 2012; Oliveira, R. H., 2007; Orso; Tonidandel, 2013; Ramos, M., 2010; Santos, M., 2020; Tonidandel, 2014a, 2021, 2022; Viana, E., 2017; Viana, I., 1994; Wachowicz, 1994).

conjuntura da abertura democrática, após 21 anos de governos ditatoriais, os trabalhadores da educação pública da capital do Paraná construíram a primeira experiência teórico-prática com a PHC. No final de 1988, o prefeito Roberto Requião de Mello e Silva, do PMDB, convalidou os reclamos daquele coletivo no Currículo Básico: uma Contribuição para a Escola Pública Brasileira (CBCEPBras).

Em termos simbólicos, **são 45 anos de uma teoria brasileira da educação, 38 anos desde os feitos dos trabalhadores da educação de Curitiba e 34 anos de estabelecido o acordo de classes antagônicas para que esta pedagogia se ampliasse em todo Paraná.** Ou seja, distam mais de quatro décadas desde que a PHC se destacou como alternativa crítica ao ensino público. Todavia, ela não é objeto de conhecimento amplo dos trabalhadores da educação, da população e nem dos estudantes dos cursos de licenciaturas (Delvoss, 2018; Figueiredo, 2021; Macedo, 2018⁹). Atualmente, há diversos exemplos de alteração desse quadro. Nele, a PHC tem ganhado fôlego¹⁰.

Conquanto, apesar de a literatura acerca da análise curricular da educação pública de Curitiba ser bastante ampla¹¹, ainda não foi trazido a campo o processo que envolveu a institucionalização da PHC na capital curitibana. Um extenso estudo de A. Ferreira (2021), acerca da produção científica envolvendo a PHC no Brasil indicou 127 teses e 337 dissertações desenvolvidas entre 1989 e 2021. Nesse conjunto de estudos, figuraram apenas 24 pesquisas incidindo particularmente no tema currículo. Dentre essas 24 pesquisas, cinco são teses e 19 são dissertações.

A partir desse levantamento, analisamos as 464 produções para verificar se, dentre elas, havia alguma que já tinha abordado a PHC na construção do CBCEPBras, em Curitiba, entre 1980 e 1988. E não encontramos estudos dessa natureza, o que reforçou a justificativa da importância da realização desta investigação, seja em

⁹ Nesta referência, atual prefeito de Curitiba (2018, p. 556, *grifo nosso*) afirmou ter realizado em sua gestão (1993-1996) um “**conjunto de ações formuladas para o Saber**”. Editou a coleção de livros didáticos ‘Lições Curitibanas’, conforme “**um método de ensino baseado na pedagogia histórico-crítica de Paulo Freire**, profundamente imantada pela identidade local, pela Luz dos Pinhais. Aulas capazes de ensinar a ler, a escrever, a contar e a amar a cidade, com categorias curitibanas e brasileira de pensamento”.

¹⁰ Cf.: Castanha, 2020; HISTEDBR, 2020, 2021, 2022, 2024; Ferreira, A., 2021; Malanchen, 2020; Orso, 2017a, 2017b, 2018, 2019, 2021, 2022, 2023; Orso; Tonidandel 2013.

¹¹ Cf.: Boletim Casa Romário Martins, 2007, 2010; Campos, C.; 1993; Campos, S., 2018; Curitiba, 1993; Gevaerd, 2015, 2017; Giacomiti, 2012; Horn, 1995; Somma, 1990; Tonidandel, 2022, 2023; Vieira, 2010, 2011, 2012, 2017.

função da escassez de produções científicas sobre a temática, seja em função de jogarmos luz sobre as razões de um fenômeno tão significativa para a história da educação brasileira, como é o caso dessa experiência seminal com a PHC no currículo da escola pública de 1º Grau, em Curitiba, que ainda se revelava um tanto oculto da comunidade científica.

Em consequência disso, com o compromisso político com a educação pública crítica da classe trabalhadora neste país e com fito de preenchermos esta lacuna de pesquisa, **nosso objetivo geral foi compreender as condições objetivas que permitiram a feitura e a institucionalização do primeiro currículo histórico-crítico do Brasil, na rede pública de ensino de 1º Grau, em Curitiba, entre 1980 e 1988.** Nessa direção, reconstituímos e recompomos os conteúdos das múltiplas determinações históricas que permitiram o governo municipal endossar a PHC como referencial teórico para o conjunto das escolas responsáveis pelas séries iniciais do ensino público de 1º Grau, na capital do Paraná. Isso se fez necessário, porque, como afirma Guerreiro Ramos (1965, p. 138), “a razão dos problemas de uma sociedade particular é sempre dada pela fase em que tal sociedade se encontra”.

E nesse espírito, tendo em vista que, como advertiu Marini (2000, p. 11), “nenhuma explicação de um fenômeno político” é suficiente se o problema de pesquisa se “reduz apenas a um de seus elementos”, situamos a sociedade curitibana filosófica, econômica, política e pedagogicamente nos marcos do período histórico em que ocorreu a demanda, a deliberação e a construção do primeiro currículo histórico-crítico deste país. Dessa forma, recolhemos na história da educação pública local os conteúdos que, em suas mediações determinadas, desembocaram em uma experiência teórico-prática crítica primeva, em dezembro de 1988.

Embora as “contingências específicas [que] tiveram força suficiente para promover [os] efeitos que modelaram” o nascedouro do CBCEPBras tenha se revelado entre 1980 e 1988, consoantes com Andreazza (2021, p. 19-20), operamos uma linha de investigação histórica afastada da “ênfase na sucessão dos fatos” restrita a esse recorte. A partir de Gramsci (1978, p. 5), constatamos que esse recorte histórico quando e onde emergiu o currículo histórico-crítico não foi “homogêneo”. Ele foi “rico de contradições”, de tal maneira “adquir[iu] ‘personalidade’, torn[ou]-se um ‘momento do desenvolvimento’ local “graças ao fato de que uma certa atividade fundamental da vida” daquela organização social “nele predomin[ou] sobre as outras,

representando uma ‘ponta’ histórica” cuja delimitação temporal 1980 a 1988 foi nosso ponto de partida nesta pesquisa.

Uma vez que um fato social e, nele, “o tempo é filho do historiador e não da cronologia” (Andreazza, p. 19), resgatamos, por conseguinte, no final do século XIX e no início do século XX os conteúdos históricos da prática social das mulheres e dos homens curitibanos quando os conteúdos envolvidos naquele fenômeno assumiram força propulsora da realização do currículo histórico-crítico na cidade. Nesse particular, como explicou Frigotto, a compreensão de um fato social

tem um caráter unitário [...], os homens ao produzirem sua existência mediante as diversas relações e práticas sociais, o fazem enquanto uma unidade que engendra dimensões biológicas, psíquicas, intelectuais, culturais, estéticas, etc (1995, p. 29).

Para tanto, no capítulo um, ocupamo-nos do contexto de demanda social que exigiu uma educação pública crítica de 1º Grau, de pré-escola às 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries desse grau de ensino, no período. Nesse particular, explicitamos a reestruturação produtiva e a redivisão inter-regional das forças produtivas onde se erigiu uma consciência coletiva de novo tipo a exigir uma formação escolar compatível com a etapa de desenvolvimento atingido até então pela sociedade local.

Nesse capítulo, evidenciamos as contradições dessa redivisão inter-regional do trabalho, cujas fontes, nos permitiram constatar que a educação pública de 1º Grau na capital do estado do Paraná se encontrava secularmente à *reçaga*¹² do nível de desenvolvimento conquistado por aquela sociedade em sua totalidade. Nessa conjuntura, a demanda de uma educação pública crítica, era incompatível com as exigências da redivisão inter-regional das forças produtivas locais, implementadas 30 anos antes, ou seja, a formação escolar pública estivera à *reçaga*, secularmente atrás do nível de desenvolvimento daquela organização social. Na esteira dessa incompatibilidade, delineamos os conteúdos do fracasso da escola pública de 1º Grau,

¹² *Reçaga*, *rezaga*, termo do espanhol que significa figurar na retaguarda de algo, junto a, mas atrás; “o último boi do rebanho” (Marini, 2000, p. 112, *nota do tradutor*). Neste ponto, dizemos de a educação pública curitibana de 1º Grau figurar, historicamente, um passo atrás, muitas décadas atrás da etapa do desenvolvimento conquistado. A educação nunca é compatível, é sempre extemporânea às etapas dos avanços atingidos na cidade.

quando a sociedade constrangeu a classe dominante a universalizar a educação nos marcos dos quatro primeiros anos de ensino de 1º Grau e da pré-escola.

No capítulo doi, resumimos os conteúdos que envolveram a construção do primeiro currículo histórico-crítico do Brasil. Tratou-se, por conseguinte, de trazer as mediações em torno da construção da proposta curricular intitulada Currículo Básico: uma Contribuição para a Escola Pública Brasileira (CBCEPB). Nesse percurso, caracterizamos o coletivo de trabalhadores da educação que conduziu a direção, as discussões, as análises e a implantação do CBCEPB em Curitiba. Esse coletivo se converteu numa espécie de *intelligentzia*¹³ crítica da educação pública, uma vanguarda que se proletarizou e, na luta entre classes antagônicas, transformou-se em genuínos representantes da classe trabalhadora, há mais de 130 cerceadas da participação econômica, política, estética, cultural pela distintas frações de classe dominante no poder.

Nesse capítulo, tratamos do conteúdo do período de redemocratização brasileira, o cenário político em que a *intelligentzia* crítica da educação de Curitiba tomou para si o compromisso político, em termos educacionais, de contribuir com a sociedade brasileira e lhes enviou uma espécie de *carga magna da educação pública*, consubstanciada no CBCEPBras. O cenário em tela fora de uma sociedade desperta para os problemas do seu tempo, uma sociedade que se empenhou em eliminar os resquícios das duas décadas (1964-1985) de Estado discricionário. Dessa forma, nos idos da segunda metade de 1980, tendo em vista a construção de uma nova sociedade e uma nova forma de educação, os histórico-críticos responderam à essa demanda com o primeiro currículo histórico-crítico do país. A proposta teve o Brasil, o

¹³ Termo empregado na Rússia no século XIX para designar um tipo de intelectual interessado na produção e difusão de ideias essencialmente como contributo ao processo revolucionário da sociedade. Integram a *intelligentzia* russa, indivíduos de diferentes camadas da sociedade, nem sempre vinculados ao trabalho intelectual (Guerreiro Ramos, 1961b; Nahirny, 1983). Assim, fazia parte dessa *intelligentzia* operários, camponeses, nobres, sacerdotes, camponeses, comerciantes. Uma característica desse tipo de intelectual é o pensar independente cujo esforço se coloca na direção de ser liberto do ponto de vista de uma classe. Nesse trabalho, o que chamamos de *intelligentzia* crítica da educação de Curitiba corresponde ao coletivo que lutou por superar o ponto de vista arraigado da ideologia liberal paranista na cidade. Dessa *intelligentzia* fez parte trabalhadores diferentes camadas da sociedade, diferentes categorias dos trabalhadores em Curitiba, o objetivo desse grupo era superar a sociedade de classes antagônicas que mantivera a hegemonia da classe dominante secularmente a mascarar as contradições da sociedade local.

povo brasileiro como destinatário principal, embora fosse sistematizada localmente para Curitiba, para a sociedade curitibana e sua rede municipal de educação pública.

Também figura neste capítulo, a caracterização da rede municipal de educação pública de 1º Grau em Curitiba. Resgatarmos a história da educação desse ensino e constatamos que os testemunhos das diferentes frações da classe dominante investidas no poder local, são ínfimos a ponto de a educação local se encontrar incompatível com a etapa de desenvolvimento do lugar por quase um século e meio. Na sequência, da luta de classes no período e diante dessa incompatibilidade apresentada, recompomos o projeto político educacional do governo municipal de 1986 a 1988, cujo projeto desencadeou propriamente a criação do CBCEPBras.

Finalmente, no capítulo três, caracterizamos o CBCEPBras formalmente entregue à sociedade brasileira, em dezembro de 1988, em Curitiba, pelo ME-Ctba. Nesse ponto, apresentamos a localização, os créditos e a estrutura da proposta. A seguir, destacamos o horizonte dos histórico-críticos, ou seja, contribuir com uma proposta educacional à escola pública e ao povo brasileiro. Delineamos também, o ponto de partida, o horizonte, a justificativa e o objetivo da proposta curricular. Além disso, tratamos do método de análise e da metodologia empregadas pelos histórico-críticos na sistematização do documento. Ademais, não esquecemos de descrever a concepção histórico-crítica de: homem, aluno, sociedade, educação, escola, currículo, ensino, professor, aprendizagem, avaliação, linguagem, matemática, história, geografia, ciências, arte e educação física.

A vista da costura dos conteúdos desses três capítulos, concluímos que **as condições objetivas que permitiram a institucionalização do primeiro currículo histórico-crítico do Brasil, na rede pública de ensino de 1º Grau, em Curitiba, no final de 1988, se realizaram em razão do acúmulo em 132 anos de transformações operadas na estrutura produtiva local – as saber a consolidação da indústria, a formação de uma ampla massa de proletários urbanos, as modificações das relações sociais com o consumo no lugar e a consolidação de um forte mercado econômico regional –, que desembocaram em uma substancial transformação da sua superestrutura, forçando os trabalhadores a superarem a imediatez da existência vegetativa e a assumirem o processo histórico revolucionário porque dotados de consciência crítica. Nesse processo, portanto, criou-se o CBCEPBras. No seio daquela reconfiguração das forças produtivas emergiu, pois,**

uma consciência coletiva de novo tipo, que culminou na demanda social por uma educação crítica a orientar os processos formativos na rede municipal de ensino de 1º Grau. Ante tal demanda, a *intelligentzia* crítica da educação, igualmente fruto da histórica transformação das forças produtivas local, respondeu com o CBCEPBras no final de 1988.

Importa assinalar que a natureza desta pesquisa é teórica-documental básica, fundamentada no método materialista histórico-dialético. Para tanto, trabalhamos com as categorias totalidade, mediação, contradição, luta de classes e antagonismos de classe. A revisão de literatura acerca da presença da PHC na história da educação pública de Curitiba esteve amparada em livros, teses, dissertações, monografias, artigos e fontes primárias que abordaram essa temática. Também contemplamos os estudos que, indiretamente, discutiram currículo, propostas curriculares e teorias da educação na história da educação pública de Curitiba no período de 1980 a 1988¹⁴.

A varredura das fontes primárias que guardam o conteúdo da inserção da PHC na educação curitibana se deu em arquivos públicos e privados de Curitiba. Pois, conforme Rodrigues (2016, p. 9), “as memórias não têm dono, logo, várias ciências agem como ‘operárias’, registrando ou guardando memórias”. Em decorrência disso, inventariamos as instituições, mapeamos os intelectuais e recolhemos os documentos produzidos no seio da classe trabalhadora e da classe dominante, envolvidas na defesa da educação pública, nos anos 1980.

¹⁴ A revisão de literatura sobre “a primeira experiência curricular com a PHC do Brasil foi amparada na Revisão Sistemática de Literatura *Methodi Ordinatio* (Pagani, 2024) com a estratégia-base, considerando as exigências de busca de cada base de dados, *currículo AND pedagogia histórico-crítica AND (Curitiba OR Brasil OR Brazil) AND "historical-critical pedagogy" OR "historical critical pedagogy"* aplicada aos acervos: do Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) ([Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#)); da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) ([Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações \(BDTD\)](#)); do Repositório Institucional Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (RIDI) ([RIDI — Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia](#)); do *Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* ([Latindex - Sistema regional de información en línea para Revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal](#)); das *Citas Latino-Americanas em Ciências Sociais y Humanidades (CLASE)* ([CLASE - Búsqueda básica](#)); do *Redalyc Scientific Information System (REDALYC)* ([Sistema de Información Científica Redalyc, Red de Revistas Científicas](#)); do *Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD)* ([Global ETD Search](#)); da *Science Direct* ([ScienceDirect.com | Science, health and medical journals, full text articles and books.](#)); da *Scopus Elsevier* ([Sobre Scopus | Banco de dados de resumos e citações | Elsevier](#)); do *Institute of Education Sciences (ERIC)* ([Institute of Education Sciences \(IES\)](#)); do *Directory of open Access Journals (DOAJ)* ([Directory of Open Access Journals – DOAJ](#)).

Em torno de 90%¹⁵ das fontes analisadas se encontram nos arquivos: Arquivo Geral da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (AG-SMEC), no Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAG), no Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR), na Divisão Paranaense de Jornais da Biblioteca Pública do Paraná (DPJ-BPPR), na Biblioteca de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná (BCH-UFPR), no Departamento de Estudos Paranaenses das Ciências Humanas da UFPR (DEP-UFPR), na Seção de Arquivo e Documentação Histórica da Câmara Municipal de Curitiba (SADH-CMC), no Departamento Estadual de Arquivo do Arquivo Público do Paraná (DEA-APPR), no Departamento de História do Museu Paranaense (DH-MUPA), no Centro de Documentação e Pesquisa da Casa da Memória Romário Martins (CDP-CMRM) e no Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC)¹⁶.

Quanto à limitação deste estudo, além da nossa própria limitação interpretativa, nos deparamos com dificuldades no acesso às fontes documentais na maioria dos espaços mencionados. Em poucos arquivos tivemos acesso direto às fontes. Embora o montante de registros acerca da história, da economia, da política, da cultura, das instituições de ensino, da organização educacional, dos meios de comunicação escritos, da arquitetura, do urbanismo, da indústria, da agricultura, da literatura, da pintura de Curitiba seja significativo, a restrição direta às fontes pode esconder conteúdos importantes à explicação concreta do fenômeno estudado. Essa mediação entre nós e as fontes se deu primeiro via autorização formal das instituições visitadas. Na sequência, solicitamos o pedido das fontes de acordo com as áreas temáticas, mencionadas, inseridas no período a ser conhecido, entre 1980 e 1988.

¹⁵ E quase 10 % das fontes desta pesquisa constam em nosso arquivo particular. Elas foram encontradas e adquiridas em sebos *online* nacionais e internacionais, por meio da busca, nesses sebos, pelos nomes de instituições e de representantes de classes envolvidos na organização da educação pública de Curitiba, entre 1980 e 1988, pela busca com a sintaxe: “Curitiba” OR “Brazil” AND “education” OR “curriculum” OR “pedagogy” AND “historical-critical pedagogy” AND “Requião” OR “Mello” OR “Mello Silva” OR “Lerner” AND “urbanism” AND “urban development” AND “architecture”.

¹⁶ Servimo-nos ainda de fontes disponíveis nos sites: Ditadura em Curitiba ([Ditadura Militar em Curitiba - Ditadura em Curitiba](#)), Publicações do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) ([IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social](#)), Acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) (<https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo>) e Coleções de Documentos da *Central Intelligence Agency United States of America (CIA-USA) – Freedom of Information Act Electronic Reading Room (FOIA)* (<https://www.cia.gov/readingroom/home>).

O primeiro critério de seleção do material se deu indiretamente. O crivo foi dos agentes desses arquivos que, na maioria das instituições, não eram especialistas (pesquisadores, bibliotecários, historiadores) no tocante ao trato das fontes. Outro ponto crítico deste estudo se refere ao acesso ao acervo documental do Sindicato dos Arquitetos e Urbanistas no Estado do Paraná (Sindarq-PR) e da Associação das Empresas da Cidade Industrial de Curitiba (AECIC), que não tivemos resposta com autorização para acessá-los. Ainda, não consideramos acessar os documentos do arquivo da Fundação Educacional do Estado do Paraná (Fundepar) e os arquivos da contabilidade da Fundação Cultural de Curitiba (FCCtba).

Neste último, as produções teóricas financiadas por esta última se encontravam na Casa Romário Martins, e obtivemos esse material. Naquele não o consideramos por se tratar de uma instituição vinculada ao Estado, a época, 1962-1979, com a finalidade de construir prédios escolares, fornecer material e distribuir alimentação para instituições públicas. Contudo, a partir de 1979, a Fundepar incentivou e financiou atividades educacionais no Paraná, ações as quais não recuperamos as fontes que diz respeito à educação de Curitiba, o que pode ser considerado um limitador desta pesquisa.

Na sequência, incidimos sobre o contexto social, político, econômico, estético onde as transformações operadas nas força produtivas do lugar deu lugar a uma consciência coletiva crítica a denunciar a falsificação da história pela invenção política paranista da classe dominante de Curitiba.

1 O CONTEXTO DE DEMANDA SOCIAL PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA CRÍTICA DE 1º GRAU EM CURITIBA (1980-1985)

A primeira experiência teórico-prática com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no Brasil, ocorreu em Curitiba, no estado do Paraná, na rede municipal pública de educação primária, as séries iniciais do 1º Grau, entre 1980 e 1988. A análise de nossas fontes nos revelou se tratar de um feito inédito, que ilustrou uma solução própria e original do Movimento dos Educadores de Curitiba (ME-Ctba) diante da problemática educacional da época. Quando recuperamos a história da PHC (Tonidandel, 2014a), e confrontamo-la com a reconstituição desse fenômeno no ensino público curitibano¹⁷, concluímos que, tão logo esta Pedagogia teve suas formulações iniciais e sua nomenclatura validadas pela comunidade científica, 1984¹⁸, os professores curitibanos se desafiaram a “**provar a verdade objetiva**” desta teoria (Engels, 2024, p. 125, *grifo nosso*)¹⁹.

Esse coletivo, que, conforme Guerreiro Ramos (1961a, p. 185, *grifo do autor*) se definiu por integrar uma “*intelligentzia*” da educação curitibana²⁰ – “tipo de intelectual interessado na produção e difusão de ideias essencialmente enquanto contribuem para a reforma social ou para o processo revolucionário”, testou a verdade desta teoria na prática social das escolas do 1º Grau, na capital do estado. Dois anos após o governo municipal formalizar a PHC por meio da proposta “Currículo Básico: uma Contribuição para a Escola Pública Brasileira” (CBCEPBras) (Curitiba, 1988a), para o ensino público, gratuito de Curitiba, em dezembro de 1988, o governo estadual seguiu o mesmo caminho, instituiu proposição semelhante no âmbito do estado do Paraná (Tonidandel, 2014a). Em dezembro de 1990, a PHC foi oficializada como referência pedagógica para todas as escolas públicas do estado, responsáveis pelo educação pública de 1º Grau, à população de 7 a 14 anos, por meio do “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (CBEPEPr) sobrepondo, inclusive, ao CBCEPBras localmente (Paraná, 1990a, 1990b; Tonidandel, 2014a).

¹⁷ Consultar o capítulo 2 deste texto.

¹⁸ Cf. Saviani, 2011; Tonidandel, 2014a, p. 89-92.

¹⁹ Consultar capítulos 2 e 3 deste texto.

²⁰ A fundamentação deste enunciado, de caráter genérico, se encontra nos capítulos 2 e 3.

A “energia propulsora da história” deste fenômeno, na educação pública de Curitiba, consonante com Mondolfo (1955, p. 81, *tradução nossa*), residiu nas forças desenvolvidas em um processo “silencioso”, porque fora “contínuo”; e “inadvertido”, porque “quando essas forças irromperam [,em 1985,] com aparente ímpeto repentino” pela demanda educacional pública histórico-crítica, gratuita e obrigatória no município, tal ímpeto “deriv[ara] somente das lentas e progressivas acumulações” amadurecidas no seio da sociedade. Se, como demonstrou Orso (2008, p. 50), “a educação é a forma como a sociedade educa seus membros para viverem nela mesma”, explicá-la exige, pois, antes, “compreender a sociedade” que reivindicou a educação pública histórico-crítica, nos anos 1980, na capital do estado.

O espírito onde aquelas forças mobilizadoras desaguaram na demanda social por uma educação pública histórico-crítica, obrigatória e gratuita, em Curitiba, entre 1980 e 1985, emergiram no solo da organização social daquela cidade. Nesse momento, quando as forças produtivas nacional e localmente mudaram a sua base econômica, “revolucion[aram]-se mais ou menos rapidamente toda a gigantesca superestrutura erigida” sobre ela, explicitou Marx (2024, p. 25). E assim, na esteira da etapa de desenvolvimento atingido naquela década, “condicion[ou-se] o processo social, político, e intelectual da vida em geral”, que refutou tanto a hegemonia da ideologia paranista da classe dominante a tornar o Estado negligente, dentre outras questões inalienáveis, com a educação pública, quanto o anacronismo do ensino público e a forma de organização social em voga há mais de um século.

Assim, tratou-se de explicar aquele fato inédito na história da educação pública brasileira “em suas necessidades (refletidas, naturalmente, na cabeça [do homem], que delas [foi] tomando consciência [crítica] gradativamente”. Tratou-se de recompor um “processo econômico como fenômeno primevo perceptível, do qual se origina[ra]m todas as manifestações da vida” e não de incidir sobre a “gênese econômica da cultura”, conforme Benjamin (2019b, v. II, p. 763) nos ensinou.

Em 2018, em Curitiba, por ocasião do lançamento da monumental e luxuosa segunda edição revisada e ampliada do livro *Curitiba: luz dos pinhais* (Macedo, 2018), de autoria do prefeito da cidade²¹, na ocasião, Rafael Greca de Macedo (2018, p. 8), do Partido da Mobilização Nacional (PMN), beneficiou-se do conteúdo contraditório

²¹ Em um segundo mandato, gestão 2017-2020; o primeiro, gestão 1993-1996, se deu pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT).

do poema *Guardar* (Cicero, 1997), para fazer **‘ve[r] o mundo o quanto é bela’ a capital do estado**. Macedo (2018, p. 19, *itálico do autor; grifo nosso*; Cicero, 1997, p. 11, *grifo nosso*), invocando “a mesma *Luz dos Pinhais* para **resgatar** das névoas **do esquecimento a memória coletiva de um povo singular: os curitibanos**”, justificou tal recuperação poeticamente:

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la [...]. Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado. Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela. [...] Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica [...] (Cicero, 1997, p. 11, *grifo nosso*).

A excepcionalidade mencionada por Greca, herdeiro político da oligarquia paranaense contemporânea e destacado intelectual da família Macedo – uma das “62 famílias governamentais do Paraná” que figuram nos poderes executivo, legislativo, judiciário, Tribunal de Contas, Ministério Público, Cartórios e na mídia (Oliveira, R. C., 2012, p. 240) – insere-se em um movimento orgânico, sistemático, ininterrupto da classe dominante curitibana que, sobretudo, desde o *Manifesto Paranista de 1927*, tem ofuscado as contradições locais sob o manto ideológico do *Paranismo*. Essa ideologia nasceu de **“uma reação ética e estética ao apequenamento da nossa terra diante de São Paulo e de outras regiões do Brasil e do mundo”** (Macedo, 2018, p. 547, *grifo nosso*), após a separação política da *Comarca de Curitiba* da *Comarca de São Paulo*, em 1853 (Batistella, 2012, 2018; Camargo, G., 2007; Leite, 2023).

O curitibano Brasil Pinheiro Machado (1907-1997)²², a época, 1930, acadêmico de direito da Faculdade Nacional de Direito (FND), no Rio de Janeiro (RJ), deu-nos

²² Pinheiro Machado pertenceu ao Partido Social Democrático (PSD), fez parte do grupo de intelectuais antiparanista que, com Antonio P. Walger (1924-), Erasmo Pilotto (1910-1992), Wilson Martins (1921-2010), Temístocles Linhares (1905-1993) e Dalton Trevisan (1925-2024), que criou e veiculou local, nacional e internacionalmente a Revista Joaquim, entre 1946 e 1948 (Martins, W., 2009). Sobre o propósito do periódico, lembrou W. Martins (2009, p. 224, *maiúsculas do autor*): “A revista JOAQUIM já nasceu com essa atitude, prévia, de satirizar o paranismo e apresentar uma literatura que, naquele tempo, eles chamavam de Moderna, mais analítica, mais objetiva, longe desse lirismo normalista, de estudante secundário. Esse foi, por assim dizer, a tese, o programa da JOAQUIM”. No exemplar inaugural desse periódico, o coletivo antiparanista, citando Sérgio Milliet da Costa e Silva (1898-1966), posicionou-se por meio do “Manifesto para não ser lido” desta maneira: “os futuros historiadores chamarão,

testemunho dessa animosidade cultural, política e econômica entre os dois estados no Jornal *A Ordem*. Em função disso, apesar de um tanto longa a citação, vale mencionar Machado quase na íntegra. De acordo com o autor,

O Paraná é um Estado típico (sic) desses que não têm um traço que faça delles (sic) alguma coisa notavel (sic), nem geograficamente como a Amazonia (sic) nem pitorescamente como a Bahia ou o Rio Grande do Sul. **Sem uma linha vigorosa da historia (sic) como S. Paulo, Minas e Pernambuco,** sem uma natureza característica (sic) como o nordeste, sem lendas de primitivismo como Matto Grosso e Goyaz (sic) [...]. **O Paraná é um esboço a se iniciar**²³ [...]. Apesar (sic) de ser o Estado de futuro mais próximo, **forma nessa retaguarda característica (sic) de incaracteriscos.** E olhando as oscilações de tudo, dos costumes indo e vindo, nem sempre evoluindo, da vida sem fixação nenhuma da quasi (sic) totalidade da população, **eu poderia afirmar (sic) sem errar por muito que o paranaense não existe**²⁴ [...]. Não existe [...], **como existe o paulista eloquentemente representado na historia (sic) por gigantescos homens de acção (sic) e pelo brilho dos intelectuaes (sic) [...]** [;] como existe o gaúcho (sic), mais ou menos perfeitamente definido nos seus ideaes (sic) [...] [;] como o homem do nordeste, afirmado na tragedia da vida nordestina, como o mineiro, o bahiano, tão bem representado nos guias da nossa historia (sic) [...]. **O Paraná é um Estado sem relevo humano.** Em toda a historia do Paraná, **nada houve que realmente impressionasse a nacionalidade. Nenhum movimento como sentido consciente** mais ou menos profundo. **Nenhum homem de Estado.** Nenhum sertanista. **Nenhum intelectual (sic).** **Nem ao menos, um homem de letras (sic), que saindo delle (sic), representasse o Brasil,** como o Maranhão teve Gonçalves Dias, a Bahia, Castro Alves, o Ceará, José de Alencar e Minas Geraes Affonso Arinos, etc. A historia (sic) e a geografia não tiveram forças bastantes para afirmarem o Estado do Paraná. A historia (sic), porque lá não houve o relevo historico (sic). Ella (sic) se resumiu a conquista anonyma (sic) da terra e na colonização paulista. O Paraná e Santa Catharina (sic) [...] **representaram simplesmente uma estrada imensa e vasia (sic), por meio da qual os tropeiros cesturavam os pampas á (sic) grande união brasileira [.] e os**

talvez, à (sic) nossa época: **o SÉCULO DO SUB-CONSCIENTE.** Reconhecemos no movimento histórico uma revolução perpétua, vagarosa, sem barulho revolucionário, mas inelutável; reconhecemos que a dialética, instrumento de compreensão, é, ao mesmo tempo instrumento de ação; e chegamos à conclusão de Ernst Cysarz: **HISTÓRIA É UM ATO PRÁTICO.** Isto é o fio condutor para a compreensão da história contemporânea (Joaquim, 1946, p. 3, *grifo do autor, maiúsculas do autor*).

²³ Quanto à Curitiba, particularmente, em 1853, havia 5.819 habitantes, distribuídos no perímetro urbano da cidade em 27 quadras, cujo zoneamento reunia 308 casas, mais 50 em processo de construção (Gomes, E. R., 2008, p. 91).

²⁴ O PR como unidade jurídica da federação não “existiu durante o período colonial”, entre 1812 e 1853 era a 5ª Comarca da Província de São Paulo (SP). Ele só teve personalidade jurídica quando deixou de ser Comarca de SP para tornar-se a Província do Paraná em 19/12/1853. Cf.: Dilay; Budola, 2023; Kubo, 1986, p. 137; Sêga, 1996, p. 29.

paulistas grudavam o sertão do oeste, fazendo o Sul todo girar em torno do maior centro de gravitação histórica do continente: São Paulo²⁵ (Machado, B., 1930, p. 9-10, *grifo nosso*).

Essa análise do articulista político local foi vigorosamente combatida pelo herdeiro político das oligarquias destronadas pela Revolução de 1930, Bento Munhoz da Rocha Netto (1905-1973), engenheiro, duas vezes presidente do Paraná quando Província, gestões 1920-1924 e 1924-1928, pelo Partido Republicano Paranaense (PRP). Do confronto das fontes elencadas sobre o Paranismo com outros estudos sobre a configuração industrial, urbanística e cultural de Curitiba²⁶, extraímos que o movimento paranista, no seu nascedouro, não era unânime.

A pretensão do movimento era abarcar todo o Paraná, mas ficou e é restrito aos limites de Curitiba. Fora endossado pela classe dominante da época vinculada à industrialização local. Tratava-se da fração dessa classe vinculada à economia ervateira, madeireira que ascendera ao poder econômico e político e atuava no cenário cultural do lugar (Batistella, 2012, 2018; Busnardo, 2023; Cunha Filho, 1998; Pereira, L., 1996; Pereira, M. 1990; 2021) impondo sua concepção de mundo aos paranaenses como uma concepção de mundo universal deste estado.

Rocha Netto (1930, 107-112, *maiúsculas do autor, grifo nosso*) frisou não saber o motivo que levou o curitibano

a discordar de quantas cerebrações (*sic*) nacionais nos tenham visitado, unânimes (*sic*) todos em enaltecer a **significação distinta** (*sic*) **de nossa terra e de nossa gente**²⁷ [...]. É verdade que somos

²⁵ Referência ao período tropeirista na região. Nesse recorte, 1731, o PR não se constituía uma região pecuária produtora propriamente. Geograficamente localizado entre os centros produtores e distribuidores do comércio de gado, era lugar de passagem das tropas de gado oriundas do Rio Grande do Sul (RS) com destino à “grande feira distribuidora”, em SP. Curitiba, naquela época, era cidade de passagem e local onde grandes proprietários paulistas de áreas limpas alugavam a terra para pastagem das tropas de gado antes de seguir a SP. Cf.: Padis, 1981, p. 67-74.

²⁶ Cf.: Balhana; Machado; Westphalen, 1969; Barthelmess, 1962; Batistella, 2012, 2018; Busnardo, 2023; Codesul, 1976; Cunha Filho, 1998; Denipoti, 1994; Florenzano, 2021; Fonseca B., 2020, 2022; Magalhães, M., 2014; Moura, 2014; Oliveira, O., 2016; Padis, 1981; Pereira, L., 1996; Pereira, M., 1990, 2021; Sêga, 1996; Turin, 1998.

²⁷ Em 1653, havia em Curitiba “dois casebres, um cruzeiro e um pelourinho”. Em 1668, criou-se a Vila de Nossa Senhora da Luz, quando o lugar tinha uma população estimada de 180 habitantes, dentre índios, negros, mulatos e brancos; em 1693, eram 540 pessoas; em 1720, eram 1.400; em 1772, eram 1.939; em 1800, 4.125; em 1830, 14.192; 1837, 16.157 habitantes

ainda muito novos. Até 1853, eramos (*sic*) S. Paulo. A nossa historia (*sic*) foi a daquela (*sic*) grande unidade brasileira [...]. Mas hoje, [1930,] não somos mais, nem filhos de S. Paulo. **Somos nós mesmos.** Nem seria recommendavel (*sic*) á (*sic*) capacidade creadora (*sic*) do grande Estado, que allegassemos (*sic*) a cada passo, a nossa origem. Estamos creando (*sic*) [,] em aspectos característicos (*sic*), um pedaço da civilização brasileira. Não temos o typo (*sic*) ethnicamente (*sic*) definido do paranaense. Como não existe o typo racial do brasileiro. Mas vae (*sic*) ahi (*sic*), uma grande differença (*sic*). Fundem-se no Paraná, subordinadas ao elemento disciplinador do nosso poder de adaptar, quasi (*sic*) todas as raças européias²⁸. Só em um futuro muito [próximo] remoto (*sic*) fixaremos **o nosso homem-padrão, homogeneizado por um lento caldeamento de caracteres distintos** (*sic*) [...]. Temos fatalmente de ser diversos, como diversa é a nossa natureza [...]. A SIGNIFICAÇÃO DA TERRA [...]. É

(Balhana; Machado; Westphalen, 1969, p. 115-116; Holanda, 1973, p. 255; Ianni, p. 26-90; Padis, 1981, p. 26). No ano em que Curitiba se tornou capital da Província do Paraná, 1853, Padis (1981, p. 26) divergindo dos dados de Gomes, E. R. (2008, p. 91) recuperou que a população do lugar caíra para 6.791 habitantes. Confrontando os dados dos estudos de Balhana; Machado; Westphalen (1969, p. 19) com do Conselho de Desenvolvimento do Extremo Sul (Codesul) (1976), do Ipardes (1976) e de Padis (1981) concluímos que a natureza desse lento povoamento residiu na ocupação do território curitibano ter se dado pela invasão, ocupação e colonização do lugar por indivíduos da classe dominante de fora do local. Nas décadas iniciais do século XVIII, quando da política protecionista das fronteiras do sul do país pelo Governo Central, “ricos e poderosos” de Paranaguá, no Paraná, de Santos e São Paulo dominaram vastas áreas de terras. Para tanto, distintos grupos de escravos de um mesmo proprietário eram incumbidos da invasão de diferentes porções do solo, onde eram alocadas algumas cabeças de gado, para, na sequência, aqueles escravocratas solicitarem a posse pretérita das terras. Diante dessa concentração de terras, do seu uso na pecuária à serviço das transações mercantis das classes dominantes externa, explica-se tanto o lento adensamento demográfico, quanto as lentas transformações das forças produtivas do local.

²⁸ A partir da segunda metade do século XVII, os primeiros núcleos populacionais que se somaram aos povos originários indígenas do Paraná tiveram participação “significativa” de negros, pois se tratava de uma “sociedade escravocrata” entre os séculos XVII, XVIII e final do século XIX, embora a literatura paranista omita o fato de que índios e negros compuseram o quadro demográfico da região. A bibliografia oficial dá ênfase à população imigrante europeia. Contudo, em 1772, no estado, 28,8% da população era composta por escravos e seus descendentes; em 1811, a taxa era 20%. Em Curitiba, nos anos 1815, 1825, 1836, 1854, respectivamente, 16,7%, 12,6%, 12,1% e 8,5% da população era escrava. O marco da presença imigrante em Curitiba, de acordo com Barthelmess (1962), Bigg-Wither (1974, p. 49), Bini (2019, p. 10), Boni (1998, p. 6), Nadalin (2017, p. 77-78) e Padis (1981, p. 32), ocorreu no final do século XIX, principalmente após a instalação da Província do Paraná, 1853, quando correntes imigratórias no Paraná foram estimuladas pelo governo com o objetivo de compor uma agricultura de subsistência local. Com isso, enquanto a população brasileira crescera 75% em 20 anos, a paranaense cresceu 110% no mesmo período. A influência do fluxo imigratório e migratório no Paraná fez com que, entre 1854 e 1930, multiplicasse a sua população por 14, enquanto a população nacional se deu por 5. Em 1920, havia 62.757 imigrantes no estado, somando 28 etnias. Desses, 20% fixaram-se em Curitiba, africanos, uruguaios, argentinos, poloneses, suíços, italianos, franceses, franceses argelinos, ingleses, escandinavos, alemães, russos. Eis, pois, a heterogeneidade da formação demográfica curitibana. No caldeamento de raças europeias destacado por Rocha Netto (1930), figuraram índios, negros, mulatos e brancos. Cf.: Balhana; Machado; Westphalen, 1969, p. 119-161; Barthelmess, 1962, p. 55-58; Codesul, 1976; Ianni, 1962, p. 36-105; Kubo, 1974, p. 43; Padis, 1981, p. 15-18.

inteiramente falso que não tenhamos ‘uma natureza carcteristica (sic). Ahi está o pinheiro. Ergue-se rachitico (sic), timido (sic), hesitante, quando as terras paulistas se nos avizinham (sic). Estende-se largamente pela faixa catharinense (sic) até rarear e extinguir-se no territorio (sic) gaúcho (sic). Mas **o pinheiro grande, altivo e nobre, (sic) é o nosso pinheiro.** Grande e nobre **como o paranaense que agasalha o forasteiro²⁹ com todo o seu carinho,** dá-lhe o melhor que tem, apouca-se, desvaloriza-se e não sabe aprender as lições da ingratidão e do despeito. **O pinheiro erecto (sic) e dominador symboliza (sic) o Paraná. Resume o nosso destino.** Reflecte (sic) a nossa mentalidade. **Quando lá fóra (sic) se discute a nossa terra vem á (sic) imaginação a elegancia (sic) do seu contorno.** Forma um ambiente nosso. Emmoldura (sic) a nossa paisagem. Caracteriza o nosso panorama, **vivendo em silhuetas delgadas de poentes sanguineos (sic) ou irradiando vitalidade no despertar glorioso das auroras.** Os velhos pinheiros entrelaçados com a opulencia (sic) dos heruaes (sic), quando a decrepitude alquebra gerações, ainda são adolescentes, assistindo á (sic) labuta paranaense pelos tres (sic) grandes planaltos que rivalizam em opulencia (sic) e se disputam em sumptuosidade (sic) [...]. **Temos[,] portanto um aspecto phisico nosso. O pinheiro.** O herval. A primazia da Serra do Mar. As cataratas do Iguassú (sic) e as dos rio gigante que deu no nome ao Estado. Gritam que não formamos ‘nessa rectaguarda (sic) caracteristica (sic) de incaracteristicos (sic)’ [...] A SIGNIFICAÇÃO DO HOMEM [...]. **Somos diversos do paulista e do gaúcho. Sentimos como aquelle (sic), (sic) a tendencia (sic) ingenita (sic) de construir e dominar [...]. E temos os lances generosos do gaúcho (sic).** A galhardia cativante de suas atitudes francas [...]. **Mas** entre esses dois polos (sic), **nós nos apresentamos como um ‘forte relevo humano’.** Que nos é **garantido pelo ineditismo do nosso aspecto geographico (sic).** **Por ser o homem expressão do meio.** Por haver entre eles uma comunhão perfeita de expressões. Uma **copia (sic) exacta (sic) de perfis.** Uma imitação inevitavel (sic) de tendencias. Porisso (sic), **tudo o que fazemos, vem modelado á (sic) nossa propria (sic) feição** inspirado[s] pela **índole que nos caracteriza: – um impulso forte para as conquistas avassaladoras do progresso [...].**

No quadro dessa impugnação dos argumentos de Brasil Pinheiro Machado (1930) elaborada por Bento Munhoz da Rocha Netto (1930) situa-se a hegemonia de uma fração da classe dominante que, emergindo do terreno das forças produtivas de base industrial, “cri[ou] para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico [...] camadas de intelectuais que lhe d[eram] homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político” (Gramsci, 1988, p.

²⁹ Rocha Netto se referiu à população oriunda do litoral do estado e de Paranaguá, de Santos, São Paulo, Minas Gerais e do Nordeste brasileiro que se fixava no lugar enquanto as relações de produção entorno da extração do outro, da criação e exportação de gado eram favoráveis a essa demografia “forasteira” instável em Curitiba. Tão logo seus objetivos econômicos eram satisfeitos, abandonavam o lugar. Cf.: Balhana; Machado; Westphalen, 1969; Holanda, 1973; Ianni, 1962; Kubo, 1974, 1986; Padis, 1981.

3). Importava, pois, àquela classe consignar sua “nação”, ou seja, seu estado, “independente da história” de “sujeição” (Thiesse, 2002, p. 8) econômica, política e cultural da classe dominante do estado de São Paulo.

Com base no estudo de Thiesse (2002, p. 8), identificamos, no testemunho de Rocha Netto, as primeiras manifestações de uma classe dominante que, por mais de um século, atuou na elaboração de “novas referências coletivas” da identidade paranaense. Tratou-se de um “gigantesco trabalho pedagógica para que parcelas cada vez maiores da população as conhe[cesse]m e nelas se reconhe[cesse]m” (2002, p. 8) partícipes da concepção de mundo daquela classe. E, com o fito de abolir a identidade definida pelos intelectuais paulistas redefiniu-se o *incharacterístico paranaense* com “características secundárias” (Thiesse, 2002, p. 8) ao aludir a especificidade do homem regional à espécie da flora nativa *araucaria angustifólia*, o pinheiro-do-paraná.

Rocha Netto metaforicamente homogeneizou a heterogeneidade demográfica do Paraná lançando mão das características do pinheiro-do-paraná para adequar a realidade ao abstrato conceito paranista do regional. Mas, como advertiu Williams (2011, p. 89), “a ideia de natureza contém, embora muitas vezes de modo despercebido, uma quantidade extraordinária da história humana”. E, naquela conjuntura, a floresta no estado e em Curitiba há muito já dera demonstrações que aquele conceito não encontrara sustentação histórica no “lirismo normalista” do intelectual, como assim definia os paranistas W. Martins (2009, p. 224).

No mesmo período em que B. Pinheiro (1930) e Rocha Netto (1930) discutiam o quão marcantes eram as características do povo do Paraná, 1930, a classe média rural do estado já tinha entregado o corte do “pinheiro em pé” aos “detentores do monopólio das cotas de exportação” da madeira, recuperou-nos Barthelmess (1962, p. 54). Assim, “a serraria deix[ou] atrás de si (*sic*) a região devastada” e sem condições de “estabilizar sua economia”, em face da “renda insignificante” que aquela transação comercial desigual³⁰ gerou. Essa devastação deu substrato ao conto de Trevisan, em

³⁰ O governo do Paraná favoreceu a comercialização da madeira paranaense ao capital estrangeiro desde as duas primeiras décadas do século XX. Em 1941, por meio do Decreto-Lei n. 3.124, de 19 março de 1941, o desvio da indústria madeireira se tornou uma política do governo federal. Dessa forma, grupos de serrarias compravam a floresta de araucária do Paraná, sem, contudo, adquirir a terra; quando o faziam, revendiam a área logo após a extração do pinhal. O maior beneficiado dessa política no estado foi a classe dominante

1968, *Em busca de Curitiba perdida*, quando o autor explicitou a omissão paranista em torno da realidade da floresta de araucaria angustifolia.

Aquele divórcio entre ideia e realidade foi tornada público assim:

Curitiba, que não tem pinheiros, esta Curitiba eu viajo [...]. Não a Curitiba para inglês ver, Curitiba me viaja. [...] Não viajo todas as Curitiba, a de Emiliano, onde o pinheiro é uma taça de luz; [...] essa Curitiba não é a minha, que viajo. Eu sou da outra, [...] Curitiba sem pinheiro ou céu azul pelo que vosmecê é – província, cárcere, lar – esta Curitiba, e não a outra para inglês ver, com amor eu viajo, viajo, viajo” (Trevisan, p. 273-275, *grifo nosso*).

Na década de 1920, ao passo que a floresta de pinheiro-do-paraná derrubada ganhava novo destino por meio da sua exportação³¹, os intelectuais paranistas se esmeravam na elaboração teórica que guiaria a consciência política da burguesia industrial curitibana. A partir das fontes arroladas constatamos que isso se deu abstratamente. Recuperou-se o passado daquela sociedade de modo a justificar a feição e as ações por aquela classe investida no poder local. Foi preciso assumir o controle do presente onde “quem controla[va] o passado controla[ria] o futuro”,) da cidade, esclareceu-nos L. Pereira (1996, p. 97-98).

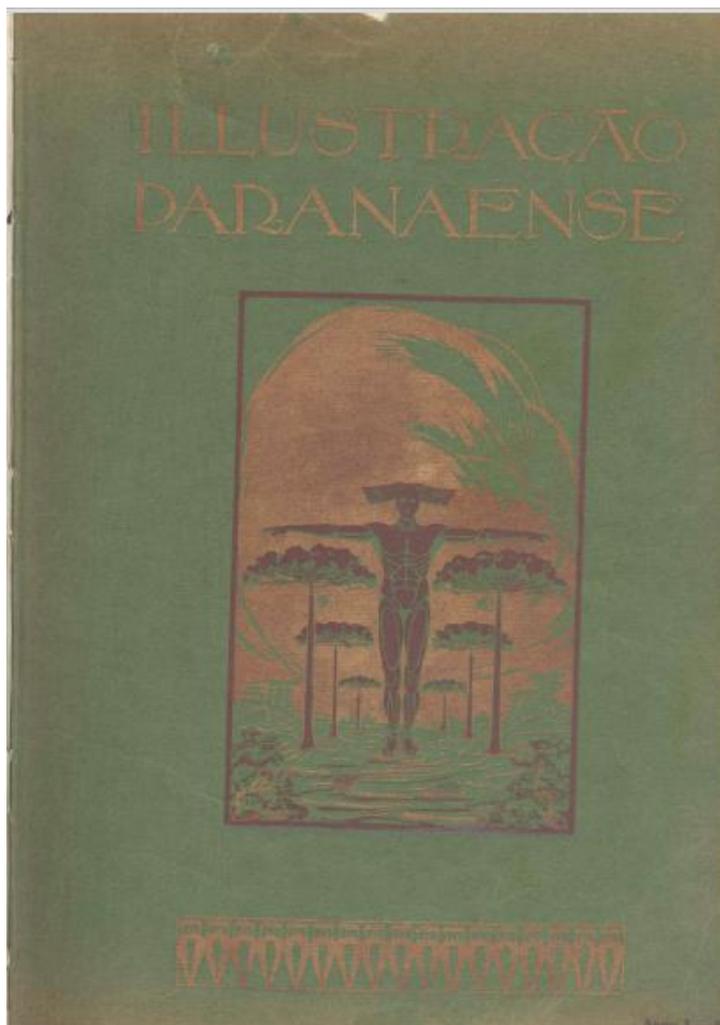
Naquele empreendimento da classe dominante, a elaboração, a sistematização e a disseminação do que Thiesse (2002, p. 14) denominou “paisagem nacional [foi] obra coletiva, conduzid[a] tanto pelos poetas e romancistas como pelos pintores” curitibanos. Os paranistas, “a partir dos recursos naturais, e através de uma estética [...] portadora de sentimento” (2002, p. 14) elegeram o pinheiro-do-paraná o principal símbolo do movimento paranista e “especialmente de Curitiba, já que o nome da cidade em Guarani significa, literalmente, ‘pinheiral’”, resgatou o estudo de Busnardo (2023, p. 191). Para os índios locais, a *Coré-etuba, a Curi-tiba* “era terra boa, de muitos pinhões” (Hoerner Júnior, 1984, p. 21). Logo, “o caráter ufanista” (2023, p. 191) daquela identidade cultural se fez notar amplamente nas obras dos paranistas curitibanos.

curitibana que concentrou “as fortunas da madeira” na cidade. Cf.: Barthelmess, 1962, p. 44-55; Brasil, 1941; Codesul, 1976, 27-34.

³¹ Cf.: Barthelmess, 1962; Codesul, 1976.

Entre 1927 e 1930, o escultor curitibano João Turin (1878-1949) criou 57 ilustrações do “homem pinheiro” para integrar os 29 números do periódico *Ilustração Paranaense*³², além de pinturas, esculturas, bustos, monumentos, murais, painéis e outras obras de arte³³. Vide imagem do primeiro exemplar da revista a seguir.

**Imagem 1 – Imagem do exemplar de lançamento do periódico paranista
Ilustração Paranaense desenhada por João Turin**



Fonte: Imagem extraída de *Ilustração Paranaense* (1927a, *f. capa*).

³² Este periódico foi obra do fotógrafo e jornalista João Baptista Groff (1897-1970) e demais intelectuais do Clube Curitybano vinculados à classe dominante da cidade. Circulou em Curitiba de 1927 a 1930, em 30 números. Sofreu um intervalo entre 1931 e 1932 para, em 1933, ter seu último número lançado. Cf.: Busnardo, 2023; Fonseca, B., 2020, 2022; Pereira, L., 1996; Turin, 1998.

³³ Cf.: Busnardo, 2023; Fonseca, B., 2020, 2022; Pereira, L., 1996; Turin, 1998.

Por ocasião do *Manifesto Paranista* e da fundação do Centro Paranista, em novembro de 1927, em Curitiba, o precursor dessa identidade paranista, Alfredo Romário Martins (1874-1948) nos deu a conhecer o objetivo e a metodologia empregadas com vistas à adesão da consciência coletiva para com a ideologia paranista. Assim definiu Romário Martins no Jornal *Diário da Tarde*:

A ideia é criar (sic) um espirito (sic) e um sentimento paranistas, isto é, devotados ao Paraná, propícios aos desenvolvimentos do Estado **em todos os rumos do seu progresso (sic) e civilização [...]. É um conagraçamento de actividades,** sejam de que origem forem, **vizadoras (sic) do engrandecimento do nosso Estado [...].** Intento levar a efeito (sic) um centro incentivador de iniciativas de utilidade para o Estado, denominei-o **‘Centro Paranista’ [...],** porque o que tenho em vista é **dar eficiencia (sic) ás (sic) associações organizadas com fito na elevação da nossa cultura e na defeza (sic) dos nosso interesses geraes (sic) [...].** O Centro Paranista é uma associação que tem por fins o estudo das questões relativas ao Paraná – do cenário (sic), dos actores (sic) e do drama dos quaes (sic) depende a evolução historica (sic) desta unidade da Federação Brasileira [...]. **O centro [...] adopta o vocabulo Paranista com alto significado de ‘amigo do Paraná’.** Paranista é e poderá ser **tanto o cidadão nascido em nosso meio como noutra qualquer mas a elle (sic) ligado** por affeições (sic) e **interesses honestos e que concorra para o bom nome e para o progresso do Estado do Paraná.** (Martins, A., 1874-1948) (1927, p.1-6, *grifo nosso*).

O empenho de Romário Martins de forjar a essência do homem paranaense, no entanto, não passou de “generalidade interna, muda, que un[iu] muitos indivíduos de modo meramente *natural*” e, ainda assim, constitui-se num “produto social” daquela realidade. Naquele contexto novo, mas transformado, como diria Hobsbawm (2014b, p. 338), foram preciso novos instrumentos que “expressassem identidade e coesão social”. Ao Paraná, “as formas tradicionais de governo [de São Paulo] [...] [eram] impraticáveis” com a cisão dos dois estados. Daí, na direção do que constataram

Batistella (2012)³⁴, Busnardo (2023)³⁵ e L. Pereira (1996)³⁶ à luz de Hobsbawm (2014b), concluímos que **a invenção política da tradição paranista foi a saída.**

Nos “vácuos que puderam ser preenchidos” contra a tradição paulista e “a favor das inovações radicais”, nas palavras de Hobsbawm (2014b, p. 15), nasceu a ideologia paranista. Uma tradição inventada consciente e deliberadamente, “pois foi adotada por instituições que tinham objetivos políticos em mente” (2014a, p. 338). O Centro Paranista, “a mais vasta e alevantada contribuição de ordem social que a iniciativa particular” ideou e tentava organizar no estado (Manifesto Paranista, 1927, *apud* Leite, 2023, p. 26), consignou dar conteúdo às intenções locais de engrossar o movimento.

Vincular-se ao Centro dependia da possibilidade de produção e reprodução material e espiritual daquela fração de classe investida na direção do poder local. Desta forma os paranistas se dirigiram textualmente aos candidatos em potencial ao Centro:

Não queremos a adesão (*sic*) dos incapazes nem dos egoístas. **Elles (*sic*) são os entraves do progresso e da civilização – o peso morto da humanidade.** Também não solicitamos dos nossos concidadãos apenas a cooperação pecuniária, mas também e sobre tudo (*sic*) a colaboração (*sic*) moral, intelectual e cívica (*sic*). Quem não tiver pelo Paraná uma sincera afeição e não fôr capaz de um esforço pelo seu progresso, não deve se alistar entre os sócios do CENTRO PARANISTA (Manifesto Paranista, 1927, *apud* Leite, 2023, p. 26, *maiúsculas do autor; grifo nosso*).

Como advertiu Benjamin (2019b, v. II, p. 759), “o conhecimento existe apenas em lampejos”, cujos estratos de “texto[s] [trazidos à baila] [são] o[s] trov[ões] que segue[m] ressoando”, em Curitiba, o *modus operandi* da classe dominante local circunscrita, basicamente, a seis dezenas de famílias, à frente do poder econômico, político e cultural, desde o início do século passado. Por meio da invenção política da

³⁴ Para Batistella (2012, p. 2), “as elites intelectuais e políticas do final do século XIX empenharam-se na “invenção de uma tradição paranaense” no estado.

³⁵ Busnardo (2023, p. 41) constatou que no Paraná “intelectuais e instituições contribuiriam para um processo de invenção de novas tradições que incluía a reorganização simbólica das memórias sobre o passado histórico local”.

³⁶ L. Pereira (1996, p. 96) concluiu que “a utopia paranista passava pela invenção das tradições” locais.

tradição paranista, essa classe tem atuado para “dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como únicas racionais, universalmente válidas” (Marx; Engels, 2007, p. 48).

Assim, não é fortuita a metodologia desta classe quando pinçam da sociedade aqueles os quais deles podem usufruir à perpetuação do seu *status quo*. Tampouco é fortuita quando atuam vigiando, escrevendo, publicando, disseminando os seus interesses à consciência coletiva. Em 2023, em Curitiba, foi publicada outra obra expressiva em defesa da ideologia paranista, sob encomenda e com apoio de recursos públicos, por meio do governo Greca, que se encontrava na Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC)³⁷, pelo Partido Democratas (DEM). O livro *Paranismo*, assinado por José Roberto Teixeira Leite (Leite, 2023) se soma à robusta bibliografia³⁸ e às obras de arte³⁹ de intelectuais e artistas que, como registrou Rocha Netto, tem “interpret[ado] victoriosamente, numa modalidade toda nossa, a significação da nossa terra e da nossa gente. [Eles são] profundos artistas, creadores (*sic*) de beleza (*sic*) [...] de nossa pujante realidade”. (Netto, 1930, p. 112)

À luz de Benjamin (2019b, v. II, p. 762), sob o ponto de vista o qual evidenciamos a parte ‘auspiciosa’ e ‘positiva’ das realizações da classe dominante em Curitiba, realçamos esse mesmo contorno em relação à sua parte “atrasada”, “negativa” e “morta”. Como a negação dessa parte morta “tem o seu valor apenas como pano de fundo para os contornos do vivo”, resgatamos, portanto, neste capítulo, aquela parte excluída da história que abarcou a luta de classes antagônicas, cujos testemunhos têm sido orgânicos, sistemáticos e ininterruptamente ofuscados e vigiados pela classe dominante do lugar. A saber, a realização do currículo histórico-crítico pelo ME-Ctba distar há quase 40 anos desse feito e pouco se tem registros da

³⁷ Trata-se do terceiro mandato do político na cidade, gestão 2021-2024. Em direção oposta ao discurso de responsabilidade e parcimônia com o dinheiro público, um ano antes de o conjunto da obra de João Turin se tornar domínio público, 2019, Rafael Greca empregou R\$ 5,85 milhões de reais, sem licitação, em 12 réplicas de esculturas de Turin. O principal beneficiado foi Samuel Ferrari Lago, empresário da cultura, proprietário dos direitos autorais do artista vinculado ao grupo que financiara a campanha eleitoral de Greca na cidade. Cf.: Curitiba, 2019a, 2019b, Paraná, 2021; Rupp, 2011; Ribas, 2020; Seavon; Martins, 2020; Sklaski, 2024.

³⁸ Cf.: Barreto, 1952a; 1952b; Berriel, 2012; Caldeira, 1952; Carneiro, 1952; Curitiba, 1975, 1996; 1992; Destefani, 2001; Giacomini, 2009; Interior, 1977; IPPUC, 1991a, 1991b; Júnior, 1952; Lerner, 2011; Martins, A., 1952; Mattos, 1982; Meister, 1952; Pougy, 2021; Romanó, 2022; URBS, [1973]; Vítoia, 1952; Zilli, 1992, 2017, 2018, 2019, 2022, 2023.

³⁹ Cf.: Casillo, 2005a, 2005b, 2005c, 2006a, 2006b, 2006c, 2009, 2011, 2019, 2023; Lara, 2012; Leão, 2006a, 2006b; Noronha, M., 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2007; Slomp, 2013.

proposta que se inseriu na vanguarda de construção da nova sociedade, após o fim das mais de duas décadas de ditadura civil militar.

Assim, recompomos “os contrastes dialéticos”, frequentemente “confund[idos] com nuances”, mas que, a partir deles, “recria-se sempre a vida de novo”, quando “todo o passado [é] recolhido no presente em uma apocatástase⁴⁰ histórica” (Benjamin, 2019b, v. II, p. 763), que nos devolveu o conteúdo da feitura do primeiro currículo histórico-crítico do país na totalidade daquele fenômeno em Curitiba. Passemos à configuração das transformações estruturais que assinalou as condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da consciência crítica da realidade educacional curitibana, nos anos 1980.

1.1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E REDIVISÃO INTER-REGIONAL DO TRABALHO EM CURITIBA NO INÍCIO DA DÉCADA DE 1980

No estudo que precedeu a esta pesquisa, já localizamos (Tonidandel, 2014a, p. 47) a resposta paranaense ao processo de desenvolvimento econômico que, nos anos 1980, “sob a égide do governo militar, transformou o Brasil, a partir da promoção do desenvolvimento industrial, em uma nação predominantemente urbana[,]”. Dez anos antes, 1970, o adensamento urbano brasileiro passou de 55% para 65% em relação ao total da população. Nos Estados Unidos da América (EUA), fenômeno análogo levou 40 anos para ocorrer, de 1910 a 1950 (Ipardes, 1984). Naquela conjuntura, o Paraná manifestou “progressiva diversificação em suas forças produtivas”⁴¹.

Até 1960 os processos produtivos do estado se resumiam a uma indústria incipiente, vinculada à produção primária, de baixa complexidade e dirigida ao mercado local, quase exclusivamente. Quando a industrialização de São Paulo (SP) se consolidou, a partir de 1930, com base nos estudos de F. Oliveira (1980, p. 40, *itálico do autor; grifo nosso*; 1987b, p. 74, *itálico do autor; grifo nosso*; 2013), iniciou-se um processo que definiu, “**do ponto de vista regional, a divisão regional do**

⁴⁰ Do grego, *apokatástasis*; termo da astronomia, refere-se à revolução periódica que devolve os astros ao ponto de onde eles partiram. Cf.: Ferreira, A. B., 2009, p. 165.

⁴¹ Cf.: Ipardes, 1991; Padis, 1981; Tonidandel, 2014a, p. 47-54.

trabalho na economia brasileira", vale dizer "**form[ou-se] uma divisão regional do trabalho nacional**". O robusto crescimento industrial paulista converteu esse estado no "epicentro das transformações estruturais da economia brasileira como um todo e, igualmente, de **uma certa redivisão inter-regional do trabalho no País**".

Naquele cenário de expansão do sistema capitalista sob hegemonia da classe dominante paulista, acentuou-se uma "situação de rigidez e de dependência" econômica no PR em relação à SP⁴², de acordo com Padis (1981, p. 39). Essa rigidez econômica do PR e a dinamicidade econômica de SP têm explicações na relação de dependência entre o "setor [econômico paulista] mais avançado do capital" e as "formas de subsistência" da agricultura paranaense. As culturas de subsistência praticadas no PR e enviadas para SP contribuíam com a redução do "custo de reprodução da força de trabalho" naquele estado, o que "facilit[ara] a acumulação de capital industrial, quando [se] produziam um excedente não-reinvertível em si mesmo, que se escoava para financiar a acumulação" industrial paulista (Oliveira, F., 2013, p. 129).

Em face desse tipo de relação, compreendemos que a baixa complexidade da indústria paranaense era produto de uma "produção de dependência pela conjunção de lugar [que ela ocupava] na divisão" [regional] internacional do trabalho capitalista e articulação dos interesses internos (Oliveira, F. 2013, p. 127). Mobilizando os conceitos de F. Oliveira (1987b), tomamos o **desenvolvimento econômico regional de Curitiba no seio do processo de redivisão inter-regional do trabalho no Brasil como o próprio modo de produção capitalista**. No interior deste modo de produção,

as 'regiões' [Curitiba, Paraná] são apenas **espaços sócio-econômicos onde uma das formas do capital se sobrepõe às demais, homogeneizando a 'região' exatamente pela sua predominância** e pela conseqüente constituição de classes sociais cuja hierarquia e poder são determinados pelo lugar e forma em que **são *personas do capital e de sua contradição básica*** [...]. É [...] a lei do desenvolvimento desigual e combinado e[,] mais concretamente, o *processo de constituição* do próprio capital enquanto relação social (1987b, p. 30, *itálico do autor; grifo nosso*).

⁴² De acordo com as fontes já discutidas, a relação de dependência política e econômica do PR em relação à SP data desde a primeira metade do século XVII. Cf.: Balhana; Machado; Westphalen, 1969; Codesul, 1976; Holanda, 1973; Ianni, 1962; Padis, 1981.

A incipiência da indústria paranaense até a década de 1960, era, em verdade, na perspectiva de F. Oliveira (1987b, p. 75, *itálico do autor; grifo nosso*), a manifestação empírica do processo de

[...] implantação de um **projeto de estado nacional unificado, em sua forma política**, que recobria a realidade de uma expansão capitalista que *tendia* a ser hegemônica; **voltada agora para uma produção de valor cuja realização era sobretudo de caráter interno, podia a mesma impor ao conjunto do território nacional o seu eqüivalente geral**; essa imposição do eqüivalente geral criava o espaço econômico capitalista nacional unificado.

No escopo daquele projeto de desenvolvimento econômico, a concentração e a centralização do capital tomaram **“especialmente a forma de destruição das economias regionais”** (Oliveira, F., 1987b, p.75-76, *itálico do autor; grifo nosso*). A dialética daquele movimento se manifestara na destruição de uma economia em detrimento da concentração de capital da outra. De tal maneira viera operando SP, no PR, antes mesmo de haver a cisão política entre os dois entes federados⁴³; “capta[va] o excedente” produzido neste para centralizar naquele. Era, pois, a histórica relação econômica desigual e combinada praticada entre as frações de classes dominantes de ambos estados que Brasil Pinheiro Machado recuperou na fórmula: *cesturar os pampas em benefício São Paulo*⁴⁴.

Isso significa que o desenvolvimento e o crescimento do PR era “um problema que diz[ia] respeito à oposição entre as classes sociais internas” (Oliveira, F., 2013, p. 33). Entretanto, esse movimento não operava por meio da articulação de forças puramente econômicas, advertiu F. Oliveira (1987b, p. 76). Sem a correspondente articulação “na estrutura do poder, sem a captura do Estado pela nova coligação de forças que reproduz[ia]m o capital de forma agora diferente, a lei do valor não se imp[unha] sozinha”. E nessa direção, a partir dos 1960, a classe dominante curitibana articulou a tríade da lei do valor: força econômica, estrutura de poder e captura do Estado em nível municipal, estadual e federal para se sobrepôr na hierarquia da redivisão inter-regional do trabalho dentro do país.

⁴³ Cf.: Ianni, 1962; Padis, 1981.

⁴⁴ Cf. página 39 deste texto e nota 25.

Como *personas do capital* nacional passou Curitiba a impor seu equivalente geral às demais economias⁴⁵. Era, pois, a natureza do desenvolvimento capitalista brasileiro desigual e combinado evidenciando suas contradições. O cenário em tela era do contexto do Plano de Metas⁴⁶, anos 1960. Nele, o Paraná integrou o núcleo duro da economia capitalista brasileira e cumpriu papel destacado no abastecimento do mercado interno de bens de consumo duráveis e de produção (Ipardes, 1983). Esse dinamismo econômico, esposando-nos das análises de Alberto Guerreiro Ramos (1961) e Andre Gunder Frank (1974, p.162-167, *tradução nossa*), constatamos que deitou raízes em solo de relações econômicas e políticas cujos “laços com a metrópole [São Paulo] eram menos estreitos”. Em termos de industrialização, “são as regiões satélites menos ligadas à metrópole as que têm maiores oportunidade de desenvolvimento autônomo”, principalmente (Gunder Frank, 1974, p. 162, *tradução nossa*).

Desde a ruptura política do Paraná com São Paulo, aquela integração paranaense à economia nacional pontuada se dera em um período que a burguesia industrial paulista não exercera o controle suficiente na dinamização da estrutura produtiva local, com vistas à proteção do mercado industrial paulista. Operou-se, portanto, uma inflexão das relações econômicas na região em resposta ao “afrouxamento dos laços com a metrópole” (Gunder Frank, 1974, p. 197, *tradução nossa*) econômica dominante, sob a direção da classe dominante industrial curitibana. Na condição descrita, o desenvolvimento industrial paranaense se inscreveu na economia nacional para “substituir importações destinadas às classes médias e altas da sociedade” a partir de 1960 (Marini, 2017, p. 37).

À luz de Gunder Frank (1974, p. 197, *tradução nossa*), “as estruturas metrópole-satélite, internacional e nacional, do capitalismo estão inseparavelmente entrelaçadas”, de sorte que o monopólio industrial paulista não se resumira à redivisão inter-regional do trabalho dentro do país, “mas se estende[ra] ao [nível] intersetorial” da produção. Assim, a estrutura metrópole-satélite, isto é, a região socioeconômica-dominante-região socioeconômica-dependente, “correspond[ia] às relações entre

⁴⁵ Embora Curitiba tenha tido relevo na redivisão inter-regional do trabalho no período em tela, de acordo com os dados presentes nos estudos de Davis, 2022; F.; F. Oliveira (1980, 1987a, 1987b), Gunder Frank (1974) e Williamson (1968), SP foi o principal centro econômico do país.

⁴⁶ Cf.: Machado, W., 2019; Tavares, 2019.

uma indústria e outra, entre uma empresa e outra da mesma indústria” (Gunder Frank, 1974, p. 197-198, *tradução nossa*). Nesse particular,

os setores ou as empresas de tecnologia avançada tem suas próprias fontes de capital ou acesso relativamente fácil ao capital externo, e mantêm uma relação monopolista de metrópole e satélite com os lugares que não têm esta tecnologia e este capital [...] (Gunder Frank, 1974, p. 197, *tradução nossa*).

Em face da histórica dependência da economia paranaense dos grandes centros econômicos brasileiros, a fração da classe dominante industrial de Curitiba conduziu ações de novo tipo em torno de minorar os efeitos deletérios das relações econômicas com SP. As ações empreendidas por aquela classe desembocaram no alcance econômico conquistado pela estrutura de produção paranaense, que manifestou intensa incidência nas estruturas de poder em âmbito nacional.

O leitor poderá constatar, na sequência das nossas análises que, a burguesia industrial do Paraná operou a “captura do Estado” e transformou-o em um “Estado oligárquico, onde “se fusion[aram] e torn[aram-se] indistintas as esferas próprias do Estado e da sociedade civil” (F. Oliveira, 1987b, p. 53). Nessa direção, a classe dominante estabeleceu critérios de “compadrismo” (Guerreiro Ramos, p. 1961, p. 51), em razão da nova “coligação de forças que reproduz[ira]m o capital de forma [a época] agora diferente, a lei do valor não se imp[ôs] sozinha” (F. Oliveira, 1987b, p. 76). Nessa monta, portanto, encontrou-se o vasto investimento público federal e estadual para implantação da infraestrutura industrial compatível com as “condições essenciais para escoamento da produção agrícola, para receber a indústria e se integrar ao mercado nacional” (Ipardes, 1983, p. 7).

Para tanto, o Estado paranaense criou os instrumentos institucionais Fundo de Desenvolvimento Econômico do Paraná (FDE), sob administração da Companhia de Desenvolvimento do Paraná (Codepar) (1962-1965), convertida em Banco de Desenvolvimento do Paraná (Badep), em 1968. O FDE recolhia um percentual dos impostos sobre vendas e consignações, a Codepar financiava a infraestrutura e o fomento à industrialização no estado e, a partir de 1966, o Badep assumiu o repasse de recursos federais a este projeto desenvolvimentista local.

Isso se dera sob o aval da “solução de continuidade” (Gomes, E. H., 2010, p. 83) nestes quatro governos do Paraná⁴⁷: Ney Aminthas de Barros Braga, do Partido Democrata Cristão (PDC), gestão 1961-1971; Paulo Pimentel, do Partido Trabalhista Nacional (PTN), gestão 1966-1971; Emílio Hoffmann Gomes, do ARENA, gestão 1973-1975; Jaime Canet Júnior, do Arena, gestão 1975-1979. Até 1974, os “processos” do Paraná, no governo federal, “eram retidos por funcionários de outros estados, pois eram eles que comandavam” (Gomes, E. H. 2010, p. 83). Com Ernesto Geisel (1907-1996) no governo federal (1974-1979), todavia, o impasse fora resolvido. Para Rischbieter (2010, p. 79, *grifo nosso*), **“o Paraná sempre teve a simpatia do presidente Ernesto Geisel, que era muito amigo do Ney Braga”**. E naquela conjuntura, Gomes (2010, E. H., 2010, p. 83) combinou com sua equipe que se houvesse convite para o governo, era para aceitá-lo, pois, “o Paraná seria beneficiado [...] e de fato assim aconteceu⁴⁸”. Assim, o Paraná facilitou não só o trânsito de seus projetos no governo federal, quanto se cercou das condições materiais para realização da sua industrialização naquela década.

No relatório do Ipardes (1983, p. 8) sobre a renda interna do estado consta que o elevado desenvolvimento econômico do Paraná, entre 1967-1973, encontrou “condições internas favoráveis para reagir aos estímulos de crescimento” provocados

⁴⁷ No Paraná, entre 1945 e 1965, orbitavam no quadro político os partidos: Esquerda Democrática (ED), após 1947, converteu-se no Partido Socialista Brasileiro (PSB); Partido Comunista do Brasil (PCB), em 1947 teve seu registro cassado e, em 1961, denominou-se Partido Comunista Brasileiro (PCB); Partido Democrata Cristão (PDC); Partido Libertador (PL); Partido Proletário Brasileira (PPB), em 1947, tornou-se o Partido Social Trabalhista (PST); Partido de Representação Popular (PRP); Partido Republicano (PR); Partido Republicano Democrático (PRD), em 1948, converteu-se no Partido Republicano Trabalhista (PRT) e, em 1950, virou o Partido Rural Trabalhista (PRT); Partido Republicano Progressista (PRP); Partido Social Democrático (PSD); Partido Social Progressista (PSP), composição partidária que aglutinou o Partido Republicano Progressista (PRP), o Agrário Nacional (PAN) e o Popular Sindicalista (PPS), em 1946; Partido Trabalhista Brasileiro (PTN); Partido Trabalhista Nacional (PTN); União Democrática Nacional (UDN). Entre 1966 e 1979, com a extinção do pluripartidarismo pelo Estado discricionário, apenas dois partidos oficialmente estiveram no quadro da política brasileira, a saber Aliança Renovadora Nacional (ARENA) – partido dos governos militares – e Movimento Democrático Brasileiro (MDB) – partido aglutinador de todas as forças políticas contrárias, contestatórias e dissidentes do poder econômico e político alinhados ao regime ditatorial no país. Entre 1979 e 1982, com o retorno do pluripartidarismo, figuraram na política paranaense: Partido Democrático Social (PDS); Partido Democrático Trabalhista (PDT); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido Popular (PP), em 1982, fundiu-se ao PMDB; Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Cf.: Ipardes, 2006, p. 264; Tonidandel, 2014a.

⁴⁸ Trata-se de: Emílio Hoffmann Gomes, Euro Brandão, Ivo Moreira, Karlos Rischbieter, Maurício Schulmann, Ney Aminthas de Barros Braga (Gomes, E. H., 2010, p. 83).

pelo governo federal. No escopo dessas condições, dois projetos políticos se articularam. Um nacional, incidiu sobre reformas estruturais, que, conforme o Ipardes (1983, p. 8), visava “eliminar pontos de estrangulamento da economia brasileira”. Outro, local, que se acercou das condições técnicas, políticas, sociais e estéticas para ajustar sua produção às demandas do mercado mundializado e se tornar um pólo-referência em industrialização no país. Nesse particular, operou-se a reforma tributária e foram lançados títulos de dívida pública para “dotar o setor público de fontes de financiamento”; facilitou-se esse financiamento ao setor privado com “pacotes destinados às indústrias de bens de consumo duráveis e à construção civil”; fortaleceu-se o crédito agrícola, “visando criar divisas para importação de bens de produção e bens intermediários, necessários ao novo pacote de investimentos” (Ipardes, 1983, p. 8).

Quanto aos trabalhadores, figura nesse mesmo relatório, que, no afã de a classe dominante resolver os entraves da produção e reprodução do capital em solo curitibano, abdicou-se de garantir “a proteção da integridade física e nervosa dos trabalhadores” (Mandel, 1975a, p. 16).

A redução nos salários reais permitiu aumentar a taxa de rentabilidade das empresas, enquanto a demanda de bens de consumo duráveis é garantida pela concentração de renda direcionada à classe média alta, que possuía maior propensão marginal a consumir esse tipo de bem. Para dar suporte ao novo ciclo de expansão, **a política econômica passa a ter um papel fundamental, através de incentivos ao capital industrial e às exportações, além do comprometimento de uma parcela considerável da receita pública com infra-estrutura e o crescimento econômico** (Ipardes, 1983, p. 8-9, *grifo nosso*).

Uma década depois, 1970, o Paraná já apresentava substancial índice de crescimento do seu parque industrial (Ipardes, 1983, p. 10). Enquanto a taxa de renda interna do Brasil era de 87%, no estado era de 153%. Essa expansão abarcava a agricultura, com 185%; a indústria, com 193%, e os serviços, com 128%. Entre 1970 e 1975, o Paraná ficou em vias de triplicar seu crescimento econômico, enquanto o país duplicara. Assim, participação do estado na renda interna brasileira saltou de 5,5%, em 1970, para 7,0%, em 1975, com proporcionais aumentados na participação dos setores agrícola, industrial e serviços.

Em face de tal avanço econômico, mobilizando os conceitos F. Oliveira (1981, p. 65), compreendemos que a natureza desse acento no desenvolvimento econômico paranaense em relação ao restante do país, no período em tela, “começ[ou] a ocorrer *exatamente* pela troca de mercadorias, pela inversão de mercadorias produzidas [no Paraná], onde a produtividade do trabalho estava em crescimento”, como os dados demonstrou-nos. Esse incremento na produtividade regional (1981, p. 65, *itálico do autor*),

percola por toda por toda a estrutura da produção *apenas e quando* a própria força-de-trabalho, como mercadoria na sua plenitude, consome outras mercadorias. É esse segredo dialético do rebaixamento do custo de reprodução da força-de-trabalho, sem que se altere a chamada distribuição funcional da renda capital e trabalho. É nesse sentido que é permissível dizer que, entre ‘regiões, uma produtividade do trabalho mais alta numa delas converte-se numa espécie de *novo* eqüivalente geral⁴⁹, o qual por suas determinações quantitativas, antecipa no capital-dinheiro pressuposto os resultados no produto, ou seja, a taxa de mais-valia e a taxa de lucros.

Dessa maneira Curitiba se sobressaiu no cenário econômico nacional. Converteu-se no principal setor industrial do Paraná. Em decorrência da política econômica que beneficiou a superexploração dos trabalhadores, a concentração produtiva em “plantas industriais e por consequência em poucas cidades” (Ipardes, 1983, p. 12), Curitiba, a capital do estado, assistiu um adensamento populacional significativo. Em 1980, dos 1.440.626 habitantes da região metropolitana da cidade⁵⁰, 68,87% viviam no perímetro urbano, ou seja, 1.024.975 habitantes. Três décadas

⁴⁹ Sobre a força de trabalho converter-se em “equivalente geral” no modo de produção capitalista, fazemos coro à análise de F. Oliveira (1981, p. 64, *itálico do autor*), ela *não pode* ser o eqüivalente geral, porque não é a força-de-trabalho que compra todas as mercadorias: ela está presente nas demais mercadorias, mas quem compra as últimas é o *produto do trabalho* da força-de-trabalho, a mais-valia. Não só o dinheiro, porém é o eqüivalente geral no capitalismo: neste, o dinheiro é eqüivalente geral apenas quando se transforma em capital-dinheiro, isto é, um dinheiro pressuposto metamorfoseado, valorizado, pela mais-valia. Mesmo quando, para os trabalhadores, o dinheiro funciona apenas como meio de compra das mercadorias para sua reprodução e, portanto, para os trabalhadores este dinheiro *não é* capital-dinheiro, a negação consiste em que como meio de compra para os trabalhadores ele é simultaneamente capital-dinheiro para os capitalistas, que produzem as mercadorias que serão compradas pelos trabalhadores”.

⁵⁰ A região metropolitana de Curitiba, 1980, era composta de 14 cidades no seu entorno: Almirante Tamandaré, Araucária, Balsa Nova, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Colombo, Contenda, Mandirituba, Piraquara, Quatro Barras, Rio Branco do Sul e São José dos Pinhais (Brasil, 1973; Negreiros, 2001; Ultramar, 1994, p. 7).

antes, 1950, a população da cidade reunira 180.575 habitantes (Ultramarí; Moura, 1994, p. 7). Ao passo que a divisão inter-regional das forças produtivas elegeu grandes centros urbanos dotados de condições político-econômica-social para instalação de indústrias, a concentração populacional passa a gerar demandas infra e superestruturais – moradia, transporte, saúde, educação, lazer – para se produzir a existência nessas grandes cidades já industrializadas.

Nesse contexto se desenvolveram as relações sociais e a superestrutura aderentes à construção tanto da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)⁵¹, quanto do primeiro currículo histórico-crítico do país. Em face daquela reestruturação produtiva, orientada pela mundialização do capital, três décadas antes⁵², o desenvolvimento econômico do Brasil, não diferente de Curitiba experimentava a agudização das contradições entre classes antagônicas em face da opção “desigual e combinada” daquele desenvolvimento, como definiu Theotônio dos Santos (1972, p. 78; 2010, p. 63, *tradução nossa*). Aquele desenvolvimento capitalista dependente que reduzira a produção a “uma simples extensão da economia [dos EUA]” (Santos, 1972, p. 69, *tradução nossa*) compelira seus agentes econômicos internos e externos a darem relevo ao “privilegiamento direto dos móveis lucrativos” a serviço da “expansão das economias hegemônicas”, em detrimento, deliberado ou não, daquilo que, como diria Florestan Fernandes (1975, p. 57), “poderia ser essencial para a ‘ampliação e dinami[z]ação do mercado interno’”.

Ao passo que o imperialismo estadunidense não superara a contradição entre sua base nacional expandida⁵³ e sua crescente internacionalização⁵⁴, na década de 1970, cortou na própria carne. Sacrificou as burguesias médias e pequenas em detrimento da classe dominante na direção do avanço das empresas multinacionais e internacionais. Essa contradição manifestou-se em um “aumento do caráter desigual e combinado do desenvolvimento capitalista que estimul[ou] o parasitismo do centro dominante e dinamiz[ou] outros polos de crescimento”. O que se assistiu, a partir dali, foi a estagnação e o cerceamento do desenvolvimento econômico (Santos, T. 2020,

⁵¹ Cf.: Tonidandel, 2014a, p. 48-118.

⁵² Cf.: Bamberger, 2019; Oliveira, F., 1980, 1987, 2013; Santos, T., 1971, 1972, 1977, 1983, 1986; Gunder Frank, 1973; Marini, 2000, 2017.

⁵³ Constituída por mercado e Estados nacionais vigorosos, com apoio tecnológico, econômico, financeiro, político e militar para fazer a expansão internacional do capital (Santos, T., 2020).

⁵⁴ A internacionalização supunha livre movimentação do capital, de bens, de recursos financeiros (Santos, T., 2020).

p. 688-689; 1977, *tradução nossa*) brasileiro, cujas contradições geraram uma crise sem precedente, no Brasil, sobretudo, a partir de meados de 1970.

A fonte do que, para Fernandes (1975, p. 57-58), fora uma opção econômica e política “débil” em direção ao ‘capitalismo maduro’, padeceu do fato de a burguesia nacional resistir à “plebeização” e de ela instigar a “proletarização” sem “aceitar a democratização correspondente da ordem social competitiva” imperialista. Naquela operação de divórcio entre a estrutura produtiva e as necessidades concretas da população, os trabalhadores não integraram às realizações deles mesmos naquela base de produção industrializada, como demonstrado anteriormente. A legislação da época, arbitrada pelo Estado, frisou F. Oliveira (2013, p. 37, *grifo nosso*):

interpretou o salário mínimo rigorosamente como ‘salário de subsistência’, isto é, de reprodução; os critérios de fixação do primeiro salário mínimo levavam em conta as necessidade alimentares (em termos de calorias, proteínas etc.) para um padrão de trabalhador que devia enfrentar um certo tipo de produção, com certo tipo de uso de força mecânica, comprometimento psíquico etc. Estava-se pensando rigorosamente, em termos de salário mínimo, **como a quantidade de força de trabalho que o trabalhador poderia vender**. Não há outro parâmetro para o cálculo das necessidade do trabalhador; **não exist[iu] na legislação**, nem nos critérios, **nenhuma incorporação dos ganhos da produtividade do trabalho**.

Ademais, os trabalhadores naquele quadro histórico tiveram sua reivindicação mais elementar negada, o trabalho, pois, analisou Marini (2000, p. 97, *grifo nosso*), a política que integrou o Brasil àquele desenvolvimento, teve um duplo efeito:

Aument[ou] a capacidade produtiva da indústria, graças ao impulso que d[era] aos investimentos e à racionalização tecnológica e, em virtude desta última, **acelerou] o desequilíbrio existente entre o crescimento industrial e a criação de empregos pela indústria**. Não se trat[ou] [...] apenas de reduzir a oferta de empregos para os novos contingentes que chega[va]m anualmente, na proporção de um milhão, ao mercado de trabalho: implic[ou] também na redução da participação de mão-de-obra já em atividade, aumentando fortemente a incidência do desemprego.

Assim, limitaram-se os postos de trabalho, pois, o papel de uma massa desempregada opera[va] como “*freio e como regulador da dinâmica salarial*” (Udry,

1975, p. 108, *grifo do autor*). Aquela legislação trabalhista, acrescenta-nos F. Oliveira (1981, p. 74, *grifo nosso*),

trat[ou] de tornar a força-de-trabalho uma mercadoria completamente desenvolvida e específica, com preços uniformizados, guardando diferenças regionais, dissolvendo o dualismo que tendia a formar-se entre os distintos mercados de trabalho; persistiam *diferenças* regionais, diferenças entre cidade e campo, mas isso está muito longe do dualismo; **a referência básica passou a ser o custo de reprodução da força-de-trabalho**, e as **gradações no mercado urbano da força-de-trabalho partiram do mínimo de subsistência necessária à reprodução**.

Era, pois, uma opção econômica e política de mercado capitalista dependente sobremaneira débil. A fonte dessas suas “debilidades econômicas e políticas para promover o ‘salto histórico’ que nunca deu, na direção do modelo clássico de ‘capitalismo maduro’” é a “plutocracia” (Fernandes, 1975, p. 57), como o leitor poderá constatar neste e no próximo capítulo. Com efeito, a classe dominante paranaense, arbitrando essa forma de “regulamentação das relações capital-trabalho conferiu, por si mesma, enorme potência à [sua] acumulação, que se materializou na indústria, nos equipamentos, na criação da infra-estrutura necessária” ao avanço das forças produtivas da região. Contudo, como elucidou Fernandes (1975, p. 45), esse projeto desenvolvimentista reproduzira “as formas de apropriação e de expropriação inerentes ao capitalismo moderno” somente “aos níveis da circulação das mercadorias e da organização da produção”.

Aquela classe dominante, historicamente inobservante às necessidades vitais dos trabalhadores, no cenário brasileiro, atuara

proscurendo o destituído da ordem civil e limitando (ou anulando) a participação econômica, cultural e política das classes trabalhadoras, aquelas burguesias enfraqueceram a si próprias, reduzindo suas alternativas, empobrecendo a si próprias, reduzindo suas alternativas, empobrecendo sua visão do mundo e liquidando-se como agente histórico revolucionário. Restringindo a competição e o conflito a privilégios quase estamentais, elas despojaram o capitalismo de suas potencialidades criadoras (Fernandes, 1975, p. 58).

A deliberação da classe dominante por um modelo econômico-político débil, desigual e combinada do desenvolvimento capitalista dependente brasileiro reproduzira análogas contradições da relação Estado-nação dominante (corporificado principalmente nos EUA) *versus* Estado-nação dependente (corporificado no Brasil) em âmbito interno. Como pontuamos, o processo que integrou o país ao capital mundializado conferiu uma reorganização das forças produtivas no cenário nacional. Nela, fundamentados em Alberto Guerreiro Ramos (1965), André Gunder Frank (1974), Florestan Fernandes (1975), Francisco de Oliveira (1980, 1981, 2013)⁵⁵, Ruy Mauro Marini (2017) e Theotônio dos Santos (1972, 2011, 2013) situamos, no escopo da divisão internacional do trabalho, **a redivisão inter-regional do trabalho em Curitiba, que conferiu novo conteúdo à superestrutura** no município e **desembocou** na emergência de um **currículo histórico-crítico** para orientar o **ensino público de 1º Grau** local. Tratou-se de um feito original e inédito na história da educação local, que, pela primeira vez, na educação pública de 1º Grau no estado, o ME-Ctba rompeu com a replicação superestrutural secular e acriticamente reproduzida no sistema público de ensino curitibano.

Theotônio dos Santos destacou a natureza daquela decisão econômica. No âmbito da economia mundial, era, pois, uma forma racionalizada de organização da produção sob o auspício da ideologia liberal capitalista conhecida, no momento, pela “Teoria Comparada dos Custos” (TCC) (1972, p. 58, *tradução nossa*). Por meio dessa corrente ideológica, o Estado-nação dominante justificava as razões da sua posição de operador soberano da divisão internacional do trabalho e deu-nos testemunho do que T. Santos (1986, p. 36) advertiu-nos quando escreveu que “não poderemos conceber um desenvolvimento ‘neutro’ das forças produtivas”. Assim, toda formação social concreta é a expressão cristalizada de forças que a transcendem e que, necessariamente, se encontram em conflito com aquelas que a mantêm” (2011, p. 56, *tradução nossa*)

Desta forma justificava a TCC, o que, para nós, ilustra o fenômeno da redivisão inter-regional do trabalho em Curitiba.

⁵⁵ O autor interpretou o impacto da divisão inter-regional do trabalho na economia do Sudeste, particularmente, em São Paulo, em relação à do Nordeste (Oliveira, F., 1980, 1981). Para nosso propósito, lançamos mão das análises deste autor, para explicarmos a particularidade da estrutura econômica curitibana na redivisão inter-regional das forças produtivas locais no recorte que aquela sociedade demandou o CBCEPBras.

Se há uma determinada distribuição de fatores a nível internacional, será o **mais 'racional'** que **cada região se especialize na produção** daqueles **produtos que lhe permitam alcançar os custos mais baratos e trocá-los por produtos diferentes das outras regiões**. Onde seus custos também são mais baratos. Sendo assim, aproveita-se racionalmente as possibilidades de produção das várias economias; **e o comércio mundial deixado ao seu livre funcionamento** tenderá a se equilibrar e **determinará esta distribuição racional** de recursos produtivos (Santos, T., 1972, p. 58, *grifo nosso, tradução nossa*).

Essas ações, orquestradas pelo Estado-nação dominante, com vistas à determinação racional e à divisão da produção, em âmbito mundial, rastream o potencial produtivo curitibano antes mesmo de a formalização da integração brasileira à mundialização do capital ocorrer. A cidade, dentre outras no país, conforme relatórios da Agência Central de Inteligência (CIA)⁵⁶ dos EUA (United States, 1959, 1963, 1968a), apresentara forte potencial econômico, possuía grande parque industrial⁵⁷, melhor infraestrutura para importação e exportação, instituição de pesquisa já criada – a Universidade Federal do Paraná (UFPR), instituída em 1912⁵⁸

⁵⁶ Sigla em inglês para *Central Intelligence Agency (CIA)*.

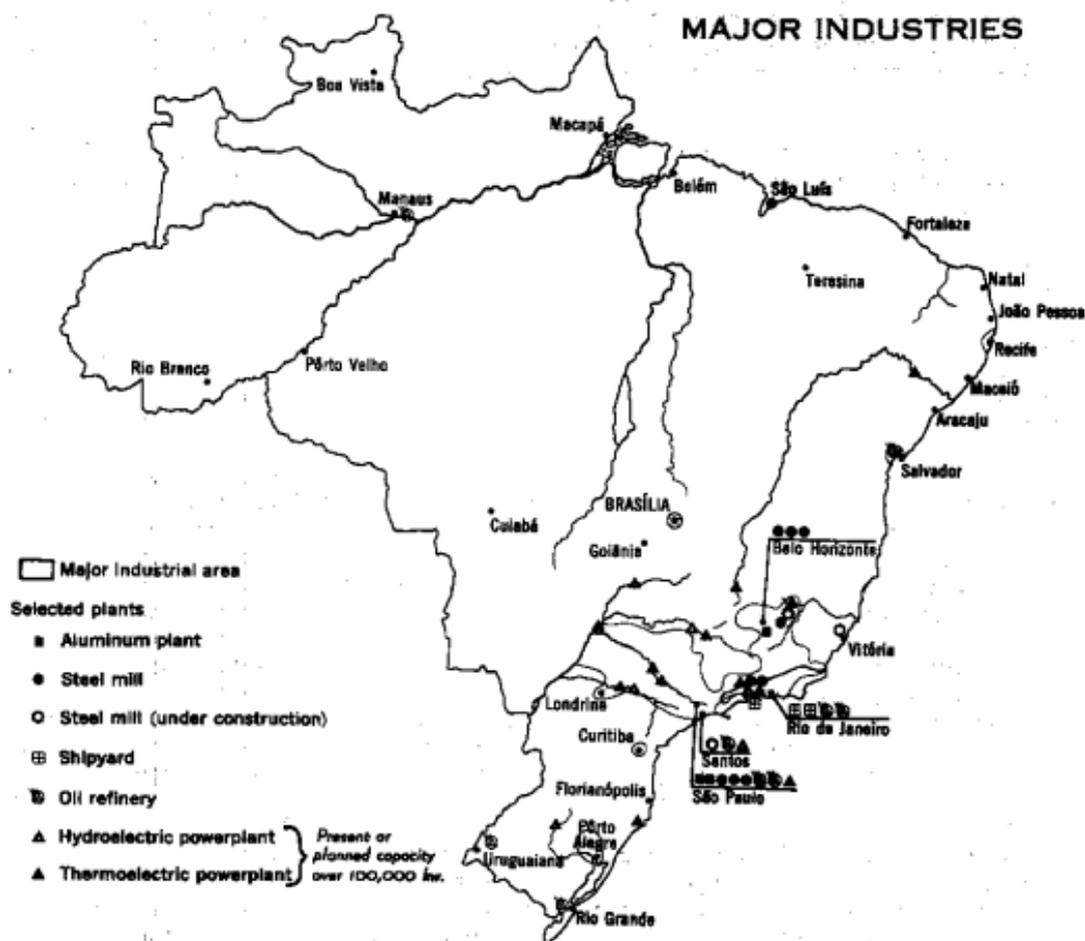
⁵⁷ Sobre a formação industrial de Curitiba, cf.: Cunha Filho, 1998, p. 91-161; Denipoti, 1994, p. 37-66; Florenzano, 2021, p. 74-98, 2022; Magalhães, M., 2014; Moura, 2014; Oliveira, O., 2016, p. 25-39; Pereira, M.; 1990; Sêga, 1996, p. 54-95.

⁵⁸ Criada em 1912, pela Lei do Congresso Legislativo Estadual n. 93/1892, mas seus objetivos foram, supostamente, confundidos com os do ensino secundário. Ademais, era exigência a cidade ter 100 mil habitantes para se justificar a criação dessa instituição, a época. Ambos os fatores barraram essa criação. Todavia dois grupos: de políticos e de intelectuais valeram-se do princípio de liberdade de ensino em território nacional contido na Lei Rivadávia, em vigor, e com apoio do governo Carlos Cavalcanti, “judiciosamente” criaram a UFPR, em 19/12/1912. No começo de 1913, a instituição iniciou às aulas no prédio onde fora a Maternidade Paraná, da Faculdade de Medicina, na rua Comendador Araújo. Um ano depois se transferiu para a Praça Santos Andrade. A despeito de ser reconhecida por muitos como a primeira universidade do Brasil, sugiro a leitura da tese de Orso (2003), intitulada: *Liberalismo, neoliberalismo e educação. Roque Spencer Maciel de Barros, um ideólogo da burguesia brasileira*, em que desmonta essa tese e demonstra que a primeira universidade criada com espírito universitário de fato no Brasil foi a USP, criada em 1934. A UFPR foi criada “quando o Paraná sentiu que precisava de massa crítica para defendê-lo, pois seu grupo intelectual era reduzido”. Ela somente foi reconhecida pelo governo federal em 1946, sem, contudo, deixar de funcionar nesse tempo. Os primeiros cursos da instituição foram: Ciências Jurídicas, Ciências Sociais, Engenharia, Comércio, Odontologia, Farmácia, Medicina, Cirurgia, Obstetrícia. Em 1938, iniciou o curso de Pedagogia (Cabas, 2004, p. 57; Cunha Filho, 1998; Gomes, E. R., 2007, p. 135; Prosser, 2004, p. 142; Romanelli, 2000, p. 132; Westphalen, 1987, p. 9).

– e a presença de maiores focos de mobilizações tidas como comunistas (United States, 1949a, 1949b, 1954, 1968b)⁵⁹.

Antes, porém, de seguirmos com nossa argumentação, convidamos o leitor a observar três mapas elaborados pelos técnicos da CIA que atestaram o potencial econômico, industrial e os focos comunistas na capital do Paraná.

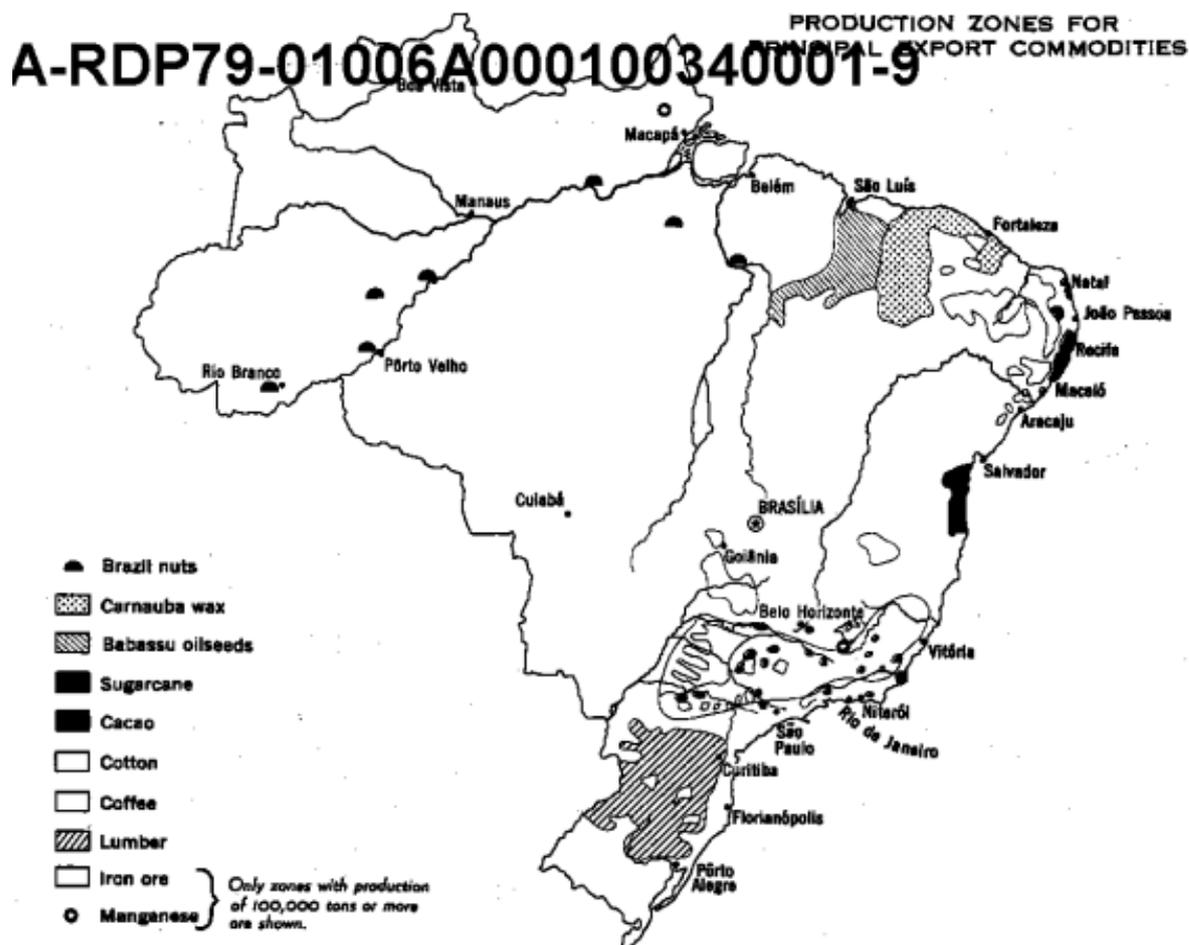
Imagem 2 – Mapa elaborado pelos técnicos da CIA em 1963 com localização da indústria curitibana dentre as principais do país



Fonte: Imagem extraída de United States, 1963, p. 3.

⁵⁹ Sobre as mobilizações sociais, no recorte de relatórios da CIA, o estudo de R. Fonseca e Galeb (1996, 2017) ilustra bem as chamadas mobilizações comunistas em Curitiba.

Imagem 3 – Mapa elaborado pelos técnicos da CIA em 1963 localizando os principais *commodities* da indústria em Curitiba



Fonte: Imagem extraída de United States, 1963, p. 3.

Imagem 4 – Mapa elaborado pelos técnicos da CIA em 1954 localizando os focos comunistas em Curitiba



Fonte: Imagem extraída de United States, 1954, p. 1.

Em retomada às nossas análises sobre as ações do Estado-nação dominante em direção à divisão internacional da trabalho, acrescentou T. Santos (1972, p. 46, *tradução nossa*) que, o Estado-nação dependente atuara como “entidade empregadora” que redistribuía “parte do ingresso nacional gerando maior demanda”.

De acordo com Marini (2017, p. 157, *grifo nosso*), como só se redistribuía “o que permit[ia] aumentar a taxa de lucro[,] [...] o **controle social assum[ia] aqui uma forma extremamente irracional” e “monstruosa”**. Logo, esse Estado mobilizava seus mecanismos ideológicos, políticos e militares para “convencer as pessoas de que os sacrifícios exigidos [eram] necessários para manter a produção alta e evitar crises”. No relatório ministerial de Joaquim Murinho (1848-1911) (Luz, 1980, p. 184; Murinho, 1902⁶⁰), coletamos um exemplo desse convencimento.

De acordo com a análise do ministro,

o mecanismo pelo qual as emissões desvalorizaram a nossa circulação, não é difícil compreender-se como por um mecanismo semelhante à nossa produção. A pseudo-abundância de capitais por elas produzida promoveu a criação de um sem-número de indústrias e desenvolveu de modo extraordinário a atividade agrícola [...]. Daí o estabelecimento de indústrias artificiais e a organização agrícola para produção exagerada do café, os dois fatores da desvalorização da nossa produção. O emprego de capitais e operários em indústrias artificiais representa um verdadeiro esbanjamento da fortuna nacional. A renda dos produtos dessas indústrias só se faz afastando-se artificialmente do mercado produtos similares estrangeiros. O custo de produção de nessas indústrias, sendo muito alto em relação ao dos que nos vêm do exterior, eleva, por meio de taxas ultraprotecionistas[,] o preço dos produtos estrangeiros, criando assim um mercado falso, em que os produtos internos vencem[,] na concorrência[,] os produtos do exterior. Todo consumidor é, pois, lesado, e a diferença entre o que ele paga pelos objetos nesse regime e o que pagaria em um regime livre representa um imposto que lhe é arrancado para manutenção daquelas indústrias (Murinho *apud* Luz, 1980, p. 184; Murinho, 1902).

O limite deste tipo de operação, que desembocou na divisão doméstica inter-regional do trabalho, de acordo com Francisco de Oliveira (1980, p. 54), fora “o comportamento dos setores agrícola e industrial”, que determinara a “importância dos serviços para cada região, e não o “comportamento do setor serviços de uma para outra região”. Essa divisão interna do trabalho entre regiões distintas circunscritas aos marcos da economia brasileira, recuperou-nos F. Olivera (1981), teve início em São Paulo, na década de 1950. A partir do desenvolvimento industrial desse estado, a

⁶⁰ Não consta a paginação desta fonte em razão de a qualidade de algumas partes do documento comprometerem a indicação, porém, a indicamos porque ela pode ser objeto de outras perguntas da comunidade acadêmica, considerando que boa parte do relatório pode ser lido perfeitamente.

fração da classe dominante ali instalada inaugurou a marcha da constituição de um centro econômico gravitacional no país. A partir de São Paulo

começou a definir, do ponto de vista regional, a divisão regional do trabalho, [...] começou a forjar *uma divisão regional do trabalho nacional*, em substituição ao ‘arquipélago’ de economias regionais até então existentes, determinadas sobretudo pelas suas relações com o exterior (Oliveira, F., 1987b, p. 74, *itálico do autor; grifo nosso*).

Nesse período em que a expansão do sistema capitalista do país concentrou-se na região Sul sob a direção da classe dominante paulista, disseca F. Oliveira (1980, p. 56; 1987b, p. 75, *itálico do autor; grifo nosso*), os ciclos de expansão, “determinados pela mudança na composição orgânica do capital⁶¹”, forçou os agentes do capital, na região Sul, a redefinirem a divisão social do trabalho na esfera do seu próprio espaço, em primeiro lugar. Em segundo, “em termos do espaço nacional mais amplo”. Desta feita, “**a divisão social do trabalho ao nível de cada região, isoladamente considerada, [foi] [em] função do tipo e [da] natureza das ligações que ela mantiver[a] com a região líder**”. Sem embargo, aquele ciclo de expansão capitalista tomou

especialmente a forma de **destruição das economias regionais**, ou das ‘regiões’. Esse movimento dialético **destr[uiu] para concentrar, e capta[va] o excedente das outras ‘regiões’ para centralizar o capital**. [...] A quebra das barreiras inter-regionais, a expansão do sistema de transportes facilitando a circulação *nacional* das mercadorias, produzidas agora [a época] no centro de gravidade da expansão capitalista [São Paulo], [eram] em si mesmas tantas outras formas do movimento de concentração; e a exportação de capitais das ‘regiões’ em estagnação [eram] a forma do movimento de centralização. Sucede[u] de início uma destruição das economias ‘regionais’, mas essas **destruição não [foi] senão uma das formas de expansão do sistema em escala nacional**. (Oliveira, F., 1987b, p. 75-76, *itálico do autor; grifo nosso*).

Sob a rigidez daquela decisão econômico-política do desenvolvimento capitalista, as “circularidades específicas” de reprodução do capital de uma região,

⁶¹ Os ciclos de expansão “correspondem ao movimento de concentração e centralização do capital” (Oliveira, F., 1987b, p. 75).

consonante com a interpretação de F. Oliveira (1987b, p. 76, *grifo nosso*), foram superadas pela “forma de reprodução do capital da ‘região’ em expansão, tendo em vista o caráter cumulativo que os aumentos da produtividade do trabalho imprim[iram] ao processo de geração de valor”. Nesse processo residiu a “metamorfose da imposição do eqüivalente geral a todo o conjunto da economia” brasileira, o que significa que, na relação de troca de valores correspondentes, amplia a sua margem de lucro aquela região que **“t[inha] em si maior produtividade do trabalho”**.

Assim, uma região do país era estrangulada a prestar um tipo específico de serviço, sob pena de estrangulamento, devido à exigência da “presença física da força de trabalho”. Isso explica as ações em torno da “mobilidade” urbana como “condição *sine qua non* para materialização desse tipo de desenvolvimento⁶². Na época, a produção de serviços era inimaginável ‘descolada’ da estrutura de produção regional” (F. Oliviera, 1980, p. 54). Eis, pois, a natureza da animosidade econômico-política entre São Paulo e o Paraná, já aludida.

Com efeito, Curitiba, de posse das qualidades exigidas pela mundialização do capital – dotada de potencial econômico, parque industrial consolidado, infraestrutura para importar e exportar, instituições de pesquisas; com uma classe dominante industrial resoluta a superar seu apequenamento político, econômico e cultural diante de SP; afinada à TCC, certa do seu “destino industrial” (Florenzano, 2021, p. 79), e, por isso, convencida do caráter irracional do desenvolvimento brasileiro; e, tendo em vista os focos de mobilizações revolucionárias desde os anos 1950, adequara-se ao impulso que a “região motora”, que o “centro gravitacional” econômico (F. Oliveira, 1980, p. 56) a transmitiu na “redistribuição espacial das atividades econômicas”.

A relação servil da classe dominante industrial curitibana, ao imperialismo estadunidense⁶³ era tal que o projeto urbanista de 1965 foi publicado na íntegra em língua inglesa (IPPUC, 1965b)⁶⁴. Os Estados Unidos precisavam ter notícias de que,

⁶² Cf.: Augusto, 2017; Cunha Filho, 1998; Firkowski; Moura, 2014; Florenzano, 2021; Goularti Filho, 2012, 2013; Maron, 2015; Oliveira, O., 2016; Sêga, 1996.

⁶³ Cf.: Cunha Filho, 1998; Pereira, M. 1990; 2021.

⁶⁴ Essa tradução das ações econômicas, políticas, sociais e culturais da classe dominante curitibana, em língua materna do imperialismo estadunidense, vigora até nossos dias. Em nossa análise documental, encontramos tanto réplica de uma mesma publicação em língua inglesa, quanto obras bilíngues, ou seja, em língua portuguesa e inglesa. Cf.: Casillo, 2005a,

em Curitiba, os agentes regionais do país seguiriam à risca as orientações rumo à vitalização do capital mundializado. Tratou-se da realização da mediação intelectual, cujo papel, os especialistas assumiram de “manter a estabilidade do funcionamento cotidiano da economia capitalista e do aparelho de Estado burguês em geral, que cabiam, pois, por isso mesmo, todas as funções superestruturais” (Mandel, 1979, p. 103).

No escopo desta redivisão inter-regional da produção, duas ações se sobressaíram. A primeira, dera-se, em nível local, a organização urbana da cidade; a segunda, em nível nacional, organizara-se o que Francisco de Olivera (1980, p. 56, *itálico do autor; grifo nosso*) caracterizou como “**a criação de uma economia nacional regionalmente localizada**”. Para garantir o cenário atraente aos impulsos da região motora interna e externa, a classe dominante mobilizara e fora mobilizada⁶⁵ por um exército de intelectuais, especialistas, técnicos aptos a implantar o urbanismo compatível com o que fora, no país, a etapa “subimperialista” (Marini, 2000, 2017) do modo de produção capitalista.

Cunha Filho (1998) nos revela a importância da ciência e dos especialistas naquele empreendimento local. Constatou-nos o autor:

os **especialistas** tiveram um **papel fundamental no despertar das autoridades públicas para adoção de soluções científicas** para os **problemas urbanos**. Ao se lançarem em tal empreendimento, conscientes[,] ou não, esses profissionais se mostraram como sendo indispensáveis à (*sic*) qualquer tomada de decisão ou implementação de políticas públicas urbanas. Com isso, garanti[ram] um campo específico de atuação profissional, tanto para os que se encontravam dentro do funcionalismo público como aos que se encontravam fora dele (Cunha Filho, 1998, p. 100-101).

A UFPR fornecera os especialistas necessários à modernização curitibana (Cunha Filho, 1998). Na intervenção daqueles intelectuais, “para além dos aspectos estéticos, [a cidade, foi] sendo submetida a uma higienização, constantemente[,] confundida com processos modernizantes e urbanizadores” (Denipoti, 1994, p. 8),

2005b, 2005c, 2009, 2011, 2019; Gazeta Mercantil, 1997; Gomes, E. R., 2007; Slomp, 2013; Solar do Rosário, 2022.

⁶⁵ Cf.: Educadores, 1985; Paraná, 1986a; Wachowicz, 1984.

desde o Manifesto Paranista até hoje⁶⁶. Como a invenção política da tradição paranista era irreconciliável com a presença das “populações que maculavam a imagem de progresso que se queria ostentar (Chiarelli, 2004, p. 27), elas foram e tem sido sistematicamente guardadas⁶⁷ para não colocarem a nu as contradições da cidade. No periódico paranista *Ilustração Paranaense* (1927b, p. 9, *grifo nosso*), destaca o autor,

Curityba é uma cidade linda. A nobreza de sentimentos do seu povo casa-se á (sic) poesia de uma natureza encantadora, em cuja paisagens (sic) se recortam, **num perfil de sonho**, os cultos heraldicos dos pinheiros decorativos e solemnes. Mas **ao lado da natureza, a mão do homem vae realizando uma obra notavel (sic)**, tendente a tornar a bella capital paranaense uma das mais modernas e attrahentes do Brasil.

Contudo, as ações das mãos da classe dominante, mobilizadas em direção à notabilidade de Curitiba, tendo em vista os aspectos econômicos, políticos, culturais, estéticos, arquitetônicos e sociais, mostraram-se altamente seletivas. Nisso, Sêga (1996, p. 64) desenterrou que os legisladores dessa classe “esquadrinhar[am] as mais particulares manifestações [da vida] d[os] habitantes” da cidade. Nesse espírito, o legislativo municipal resgatou do “fundo do baú legislativo” (Pereira, 2021, p. 303) as Posturas Municipais⁶⁸ e as reeditou para Curitiba. Como fora no nascedouro dessa normativa, em Portugal⁶⁹, as Posturas da Câmara Municipal de Curitiba e suas revisões subsequentes, até hoje, “equacionar[am] as questões próprias do viver” na cidade (2021, p. 296) conforme as demandas da classe dominante. Na administração do prefeito Cyro Persiano de Almeida Velloso (1895-1896), os 368 artigos desse

⁶⁶ Brasil de Fato, 2024; Estadão, 2024; Jornal do Ônibus, 2024.

⁶⁷ Guardar assume o sentido de esconder aquelas populações.

⁶⁸ Esta normativa foi publicado gradativamente, sempre a partir da segunda página do diário oficial do município e a partir da última coluna dessa página, com a indicação “Código de Posturas”, “continuação”. Não cumprir as determinações desse código, quanto à urbanidade moral, estética e política paranista desejável, implicavam severas multas. Cf.: Velloso, 1895a, 1895b, 1895c, 1895d, 1895e, 1895f, 1895g, 1895h; CMC, 2024.

⁶⁹ Segundo M. Pereira (2021), as posturas municipais eram instrumentos da ação institucional do legislativo municipal, previstas no período imperial pelas Ordenações do Reino e presentes na constituição imperial e republicana. Em Curitiba, todavia, vigoravam os provimentos do Ouvidor Pardino de 1720. Com o Regimento das Câmaras, 1828, o legislativo passou a se ocupar da sistematização de códigos reguladores para vida em Curitiba. Em 1829, nasceu a primeira Posturas Municipais da cidade

Código (Velloso, 1985a) regularam os costumes, envolvendo: criação de animais, cultivo de plantas⁷⁰, cerimonial de velório, lazer, mobilidade urbana, higiene, salubridade, segurança pública, incidência de ruídos na cidade, edificação, manutenção e o uso das edificações públicas e privadas.

A classe dominante, convicta de que aquele desenvolvimento era “incompatível com a forma e a estrutura urbana colônia[l]” (Vaz, 2002, p. 51) de Curitiba, elaborou os artigos a seguir (Velloso, 1895b, p. 3), impedindo a classe trabalhadora das condições materiais para viver na área central da cidade. Da normativa, destacamos os artigos que seguem, por mostrarem que, morar no centro da cidade, dependia da classe social a que os indivíduos pertenciam.

Art. 109. Nas novas edificações dentro da cidade é proibido construir sótãos de comieira para frente. O infractor (*sic*) pagará a multa de 30\$000 (*sic*), além de ser obrigado a demolir a obra. Art. 110. É proibido ter dentro da cidade e em povoações do município casa terrea ou pavimento inferior de sobrado, com postigos, cancellas, portas e janellas de abrir para fóra (*sic*), ficando também expressamente proibidas as rotulas e sacadas (*sic*) de madeira. Os infractores soffrerão a multa de 20\$000, além de serem obrigados a cumprir a disposição d’este artigo. Art. 111. É proibido expressamente construir dentro da cidade e em povoações do município, e mesmo no interior dos quintaes (*sic*), casa de meia agua, ranchos ou puxados, cobertos de capim, palha ou sapé. O infractor soffrerá a multa de 30\$000, além de ser obrigado a destruir ou substituir a coberta. Art. 112. As beiras das casas, quando estas não forem de platibanda, serão de cimalhão de tijolos, não excedendo este de um decimo de altura das mesmas casas [...]. Art. 113. São proibidas as meias aguas (*sic*) nas frentes das ruas. A infracção será punida com 20\$000, além de ser demolida a obra á (*sic*) custa do infrator” (Velloso, 1985, p. 3).

Concordamos com Sêga (1996, p. 61) que essa legislação e o aparato policial “introjetaram uma ética compatível com o sistema produtivo ‘morigerando’ o trabalhador despossuído”. Fora preciso ‘sanear a cidade’ da ‘ralé’ suja e mal-cheirosa que ‘enfeia[va]’ (Sêga, 1996, p. 71) Curitiba. Ainda que as classes populares estivessem inseridas na engrenagem da produção, a presença de trabalhadores realizando operações simples, não fora permitida. Segundo M. Pereira (2021, p. 312),

⁷⁰ Um exemplo do esquadrinhamento da vida social pela classe dominante curitibana: “Art. 35. Ninguem poderá ter sobre as janellas vasos com flores, caixões ou outros objetos [...]. A infracção será punida com 5\$000 de multa” (Velloso, 1895a, p. 4).

a função social daqueles dispositivos não era operar um disciplinamento moral tão somente, “mas a de impor a ordem do mercado” no município.

Conforme Cabas (2004), com o início das obras de urbanização de Curitiba, em 1943, pelo Projeto Agache⁷¹, as mulheres lavadeiras que se beneficiavam do Rio Belém, hoje, Passeio Público, foram removidas para um tanque onde, atualmente, é a Praça Carlos Gomes. Fora necessário converter o “homem-centauro”, ou seja, o trabalhador com valores próprios das comunidades rurais, em homem “morigerado”, em homem urbe, afinado aos valores da sociedade capitalista (Sêga, 1996, p. 71). Isso desembocara em medidas para classe trabalhadora, “ao menos enquanto estivesse na cidade ou na sua periferia”, com vista a inculcar nela “códigos de civilidade” (Pereira, M., 1990, p. 223) adequados à nova etapa de desenvolvimento do município.

O controle social, regido pelo Código de Posturas, de Curitiba, assumira papel fundamental na agenda econômica da classe dominante, principalmente, considerando-se se tratar de uma cidade-capital. Nesse particular, como nos diz Hobsbawm (1982, p. 221), ao cidadão comum, é indiferente o alcance do poder: se nacional, regional e mesmo internacional. Contudo,

afeta os cálculos, tanto das autoridades[,] quanto dos movimentos políticos que aspiram a derrubar governos, se as cidades são ou não capitais [...] ou sede de grandes companhias nacionais ou internacionais, porque, sendo-o, os motins e as insurreições urbanas podem ter, obviamente, implicações muito mais amplas que se a autoridade urbana for unicamente local. (Hobsbawm, 1982, p. 221)

Uma vez Curitiba reunindo as características arroladas, dispondo de intelectuais a calcular os prejuízos econômicos, políticos, estéticos e morais, em face da presença das classes populares dispersas pela cidade, nasceu ali a instauração de um rigoroso aparato disciplinador de conduta urbana. A partir do Código de Posturas, a arbitragem da classe dominante local, tornou o Estado o guardião das

⁷¹ O primeiro plano urbanístico de Curitiba foi elaborado pelo engenheiro Pierre Toulouis, em 1955. Toulouis definiu ruas em linhas reatas, a pedido das autoridades locais no contexto da nomeação da cidade como capital da Província do Paraná pelo presidente Zacarias de Góis e Vasconcellos. Em 1953 esse plano sofreu readequação pelo urbanista e arquiteto Alfredo Agache. Esse trabalho ficou conhecido como Plano Agache cujo autor implantara um sistema radial de vias ao redor do centro da cidade. O terceiro plano urbanístico da cidade, concebido pelos especialistas do IPPUC, na década de 1960, continua em vigor até a atualidade. Cf.: Curitiba, 1993a.

mais íntimas manifestações da vida curitibana até as contradições se acirrarem de tal forma que produziram as condições objetivas e subjetivas para a negação do Estado-policia moral, na década de 1980.

Com efeito, nesse decênio, por meio da redivisão inter-regional do trabalho e do acirramento das contradições dessa mesma opção econômica, Curitiba, a um só tempo, expressou a consolidação da participação regional pseudomoderna subimperialista. Como nos diz Marini (2017, p. 157), trata-se de “um desenvolvimento monstruoso, posto que chega[ra] à etapa imperialista antes de ter conquistado a transformação global da economia nacional e em uma situação crescente frente ao imperialismo internacional”.

1.2 CONTRADIÇÕES NO CENÁRIO CURITIBANO DE REDIVISÃO INTER-REGIONAL DO TRABALHO

Naquela década e na seguinte, o país ficou imerso em uma crise econômica, política e social sem precedentes. Já, antes do início dos anos 1980, emergira um imenso movimento de massas da sociedade civil organizada a contestar, resolutamente, no âmbito nacional, os 21 anos do regime discricionário dos governos militares (Tonidandel, 2014a)⁷². E, no âmbito local, a contestar os 132⁷³ anos de privações das mais diferentes dimensões da vida social em Curitiba. Privações essas orquestradas, no cenário de sonho paranista, pela classe dominante industrial, desde o final do Império à Nova República (1853-1985).

A confecção desse cenário, no escopo da readequação das forças produtivas que promovera a industrialização curitibana através do acento em uma economia nacional regionalmente localizada, “transform[ara] a cidade num tabuleiro de xadrez” (Cunha Filho, p. 61), escandalosamente desigual. O Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), “o fiscal e defensor e o implementador do [P]lano [Diretor]” (Curitiba, 1966a; IPPUC, 1966a, p. 2, *grifo nosso*; Pereira, I, p. 56)

⁷² Cf.: Tonidandel, 2014a, p. 31-38.

⁷³ Tomamos como referência temporal a cisão político-econômica entre PR e SP, o ano de 1853, mas não descartamos a existência de luta antes desse marco, como apontou o estudo de R. Fonseca e Galeb (1996, 2017).

urbanístico da cidade, de 1965 a 1999, garantira a confecção desse contraditório xadrez urbano, em vigor até nossos dias. Seu coletivo de intelectuais definira “**como objetivo principal a mudança da conformação radical de crescimento da cidade para um modelo linear de expansão urbana**”.

Tal opção se explica também no plano da subjetividade daqueles que a definiram, pois “quanto **maior o desejo de impressionar do governante** ou quanto maior sua *folie de grandeur*⁷⁴ (Hobsbawm, 1982a, p. 225, *itálico do autor; grifo nosso*), **tanto mais amplo, reto e simétrico o seu traçado urbano preferido**”. Ivo Arzua Pereira (1925-2012) (2010, p. 56), engenheiro, duas vezes prefeito de Curitiba – pelo Partido Democrata Cristão (PDC), gestão 1962-1966; pelo Aliança Renovadora Nacional (ARENA), gestão 1966-1967, destaca: “Nós tínhamos que prever, no mínimo, 30 anos do progresso de Curitiba, o que foi feito⁷⁵”.

A consolidação do projeto urbano, econômico e estético que a história da cidade nos participa ainda hoje, explica-se em razão de que aquelas “autoridades decid[ir]am alterar a estrutura urbana devido à intranqüilidade política dominante”, e acrescemos, “os resultados provavelmente [foram] substanciais e duradouros, como os *boulevards* de Paris” (Hobsbawm, 1982a, p. 222, *itálico do autor*). Com tal horizonte, “o transporte, o uso do solo e o sistema viário integrados passaram a ser usados como instrumentos para realização desse objetivo” (IPPUC, 1966a, p. 2). Os mecanismos em torno do uso do solo, do sistema viário e da organização do transporte se inscreveram no controle social curitibano em razão daquilo que Hobsbawm (1982b) pontuou sobre as formas operadas pela classe dominante para conter mobilizações urbanas. Para o autor,

A eficácia de um motim ou insurreição depende de três aspectos da estrutura urbana: a facilidade de mobilizar os pobres, a vulnerabilidade dos centros de autoridade a estes e a facilidade com que podem ser reprimidos. Estes aspectos são determinados parcialmente por fatores sociológicos, por fatores urbanísticos e por fatores tecnológicos, embora os três não possam sempre se manter dissociados (Hobsbawm, 1982b, p. 222).

⁷⁴ Diz-se de mania de grandeza em língua francesa.

⁷⁵ Como previsto, aquele projeto vigorou até 1999 (Pereira, I., 2010, p. 56).

E em razão de o comportamento dos setores agrícola e industrial fabricarem a demanda de serviços necessários à produção e à reprodução do capital mundializado, e de prever as possibilidades tanto de insurreições, quanto de obscurecimento estético da cidade, os especialistas do IPPUC organizaram as condições para que os despossuídos das forças produtivas, a um só tempo, se afastassem do centro e se deslocassem agilmente de suas casas ao setor produtivo. Com tais mecanismos, a média do deslocamento da massa trabalhadora em direção à/ao casa-trabalho-trabalho-casa consumira 67,77 minutos, ou seja, 1,13 hora do tempo livre desses trabalhadores ao dia. Ao longo de seis dias de trabalho, isso significava 109,89 horas por mês dentro do ônibus na cidade (Ipardes, 1987, p. 170). Importava chegar e retornar à Cidade Industrial (CIC) ⁷⁶, sem, contudo, serem vistos na zonal central de Curitiba⁷⁷. Outro engenheiro, o prefeito da cidade – pelo ARENA, gestão 1975-1979 – Saul Raiz⁷⁸ (1930-2021) (1990, p. 57, *grifo nosso*) – melhor nos explicou o porquê dessa medida e as condições para tanto:

no Governo [municipal] do Ivo Arzua [Pereira], foi **criado o IPPUC** [1965]. Um **grupo de arquitetos** jovens, do qual o **Jaime Lerner fazia parte**, começou a sentir que havia necessidade de um outro tipo de planejamento, não mais baseado apenas no Plano Agache [de 1943]. E foi aí que, com a ajuda da CODEPAR (Companhia de Desenvolvimento do Paraná)], transformada, em 1968, no Banco de Desenvolvimento do Paraná/Badep) [...], conseguiu-se financiamento e contratou-se um **novo planejamento para a cidade**. E foi criado **o Instituto** que iria **fazer com que esse planejamento se perpetuasse** [...]. **E aconteceu a grande mudança nesta cidade** [...]. Aquele plano circular das AP's se alterou e virou um sistema de crescimento linear [...] [,] **o transporte era o orientador do crescimento**, isto é: filosoficamente, você iria **concentrar [a] população** onde desse também o sistema de transporte concentrado, **evitando que houvesse uma disseminação da população para todos os pontos da cidade**. E daí surgiram as linhas estruturais[...] [,] o chamado Sistema Trinário [...] [com] 'vias rápidas', que seriam paralelas ao eixo centro e com sentido de tráfego opostos (1990, p. 56-57, *grifo nosso*).

⁷⁶ Projeto criado por Lerner em 1971, foi uma área destinada à reunião do setor industrial no município. Foi inaugurada em 05/03/1975 e dispunha, nos anos 1970, de 40 unidades industriais em seu parque (Gomes, E. H., 1991; Rischbieter, 2010, p. 78).

⁷⁷ Historicamente, de 1940 a 1955, o transporte de passageiros conduzia as pessoas dos extremos da cidade ao centro dela, Praça Tiradentes, e desta, via coletivos "alimentadores" para interbairros em rota perimetral entre vários terminais. Cf.: Dudeque, 2010, p. 270; Oliveira, D., 2000, p. 137.

⁷⁸ Raiz, engenheiro pela UFPR, dirigiu o urbanismo curitibano na administração do prefeito e, também, engenheiro Ney Aminthas de Barros Braga (1917-2000), gestão 1954-1958 pelo Partido Social Progressista (PSP).

Nessa prática, concordamos com F. García (1997, p. 67) que ocorreu uma “apropriação dirigida do espaço”, sem, todavia, reconhecê-la como uma apropriação privada do espaço público, subsidiada pelo próprio poder público em favor de uma ínfima parte da população curitibana. Como diria Mandel (1979, p. 102), a interiorização da função daqueles estratos ilustrados da UFPR, no IPPUC, como agentes essenciais à “manutenção da ordem capitalista-burguesa”, fora tamanha que lograram êxito. Para tanto, articulou-se no Estado e, acrescemos, no município, governos de engenheiros, conforme Affonso Alves de Camargo Netto (1929-2011) (2010), engenheiro, político do PDC e Saul Raiz (2010).

Ney Aminthas de Barros Braga (1917-2000), militar e político – duas vezes governador do Paraná, pelo PDC, gestões 1961-1965 e 1979-1982; prefeito de Curitiba, gestão 1954-1958, pelo PSP – “se elegeu e nomeou vários colegas meus para várias funções. A turma de 1952 ocupou 7 postos nos governos de Ney Braga [...] e toda essa equipe acompanhou o Ney Braga a vida inteira”, lembrou Raiz (2010, p. 32). Camargo Netto (2010, p. 11), por sua vez, acrescenta: “ele pegou um pessoal que tinha essa visão de administrar, que engenheiro normalmente tem, e fez um [...] dos grandes governos que o Paraná teve”. Quando indagado sobre a criação do IPPUC, Ivo Pereira Arzua (1925-2012) (2010) – engenheiro, prefeito de Curitiba, gestão 1962-1966, pelo PDC e governador do estado, gestão 1966-1967, pelo ARENA, respondeu:

Eu **notei**, como engenheiro e administrador, que **o fracasso dos planos era pela falta de continuidade** em sua execução. **Então, a criação do IPPUC foi para ser o fiscal e defensor e o implementador do plano.** De um lado, o defensor do plano, da execução do plano, e, de outro lado, a sua modernização, de acordo com a evolução sociopolítica e econômica [...]. A partir da minha gestão, a **prefeitura construiu os dois primeiros grupos escolares do que seria a rede municipal escolar de primeiro grau. O Papa João XXII e o Isolda Schmidt foram os dois primeiros grupos onde a prefeitura realmente tinha o magistério, quer dizer, era o quadro da prefeitura e ela dirigia esses grupos, do ponto de vista curricular e pedagógico.** Antes, ela somente construía os grupos escolares e entregava ao estado, que os administrava [...]. Então isso nos enche de orgulho, pois realmente **estávamos pensando o futuro de Curitiba** (Pereira, I., 2010, p. 56-57, *grifo nosso*).

Da análise das fontes arroladas, compreendemos que aquela classe dominante e seus intelectuais se articularam econômica, política, técnica e esteticamente. Tiveram, em Curitiba, um “papel pronunciado de mediadores [...] entre o capital e o trabalho”. Nesse empreendimento, a fidelidade partidária não se fez essencial, exceto com relação ao projeto de desenvolvimento econômico-político-estético inter-regional daquela classe. Considerando que, a depender da correlação de forças em jogo, os agentes políticos, na administração da cidade, figuraram em partidos distintos, todavia ainda assim coesos às ações com vistas à consolidação do projeto desenvolvimentista local. Nessa direção, inscreveu-se o principal político representativo do urbanismo curitibano.

Jaime Lerner (1937-2021) (2011, p. 28), engenheiro, três vezes prefeito da cidade – pelo ARENA, gestão 1971-1974; pelo Partido Democrático Social (PSD), gestão 1979-1983; pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), gestão 1989-1992 –, em relação àquele Plano Diretor do IPPUC, revelou que “foram as necessidades da cidade que levaram ao nascimento do [...] (Ippuc), em 1965, criado pela união do nosso grupo⁷⁹ em torno de uma ideia comum: o planejamento” na execução do empreendimento de desenvolver economicamente Curitiba.

E assim Curitiba fora “pensada para ser a cidade da classe média, por excelência. Sem contradições’, um belo jardim com crianças robustas, a cidade da gente”, criticou Botas (1985 *apud* F. García, 1997, p. 66). Da gente guardiã da ideologia liberal, crescemos. A harmonia veiculada pelos intelectuais da classe dominante, no município, fora tão abstrata quanto a participação popular naqueles projetos para a cidade. Antes que se possa inferir que não houvera ‘motivações coletivas’ para a “vida pública” à época, destacamos que as fontes indicaram o contrário⁸⁰. Em 1893, já houvera manifestações coletivas políticas de cunho socialista na cidade.

⁷⁹ Trata-se dos especialistas que, com Lerner prefeito, implantaram o projeto urbanístico em Curitiba: Abraão Assad, Cila Schulman, Paulo Krauss, [Francisca] Franchette [Maria Garfunkel] Rischbieter, Hitshi Nakamura, Jaime Lechinski, Carlos Deiró, Nicolau Kluppel, Nireu Teixeira, Wianey Pinheiro (Lerner, 2011, p. 89-90).

⁸⁰ Cf.: Fonseca; R.; Galeb, 1996; 2017.

R. Fonseca e Galeb (1996, p. 28, 2017) investigaram isso, e suas fontes apontaram haver dois partidos socialistas em Curitiba no final do século XIX. União Operária (UP) e o Centro Operário Cosmopolita (COP). De acordo com o UP e o COP, fora do parlamento ‘*só restava a marginalidade, a negação da cidadania*’, inviabilizando a ‘*possibilidade de existência*’. Na ocasião, a ‘sociedade igualitária’ fora definida pela ‘vontade nacional’, cujo voto ‘consciente e necessário contra a oligarquia era a nova arma dos trabalhadores’. Conquanto, existisse atuação política contra-hegemônica, o que **vigorou politicamente, até meados dos anos 1980**, de acordo com Guerreiro Ramos (1980, p. 49-54), fora, uma combinação de “protopolítica” com “política oligárquica”, ou seja, **uma protopolítica oligárquica na condução da coisa pública**.

Isso significa que a unidade social da classe dominante curitibana se achava fortemente ligada “por laços de parentesco, em suas várias formas, e de dependência residencial”, que obedecia a “**critérios familísticos**” e “**de compadrismo**” onde as “razões da vida coletiva [eram] essencialmente locais”. Assim, **aquela fração de classe reconheceu, “do ponto-de-vista jurídico abstrato, a coisa pública, ulitiza[ra]-a, na prática, como coisa privada”** (Guerreiro Ramos, 1961, p. 49- 51, grifo nosso). O engenheiro e político Luiz Carlos Pereira Tourinho (1913-1998), quando perguntado sobre a política dos anos 1950 e 1960, confirma nossa análise ao afirmar textualmente:

A política naquele tempo era mais familiar, os nossos companheiros de política eram nossos amigos. Tínhamos os diretórios, aqui em Curitiba, do Partido Social Progressista (PSP), que era quase todo de professores universitários. Gente boa, gente excelente! Hoje [1998], a política é à base monetária, à base do dinheiro (Tourinho, 2010, p. 113).

Portanto, ainda que o testemunho de Ivo Arzua Pereira (2010) force a crer que houvera apoio popular naquele projeto econômico-político-estético pseudomoderno ajustador das forças produtivas locais ao capital mundializado, a contradição se fez notar pelo próprio autor. Taniguchi (1990, p. 57-58, *grifo nosso*) testemunhou: “**é claro que a comunidade tem que ser ouvida, mas há que respeitar a bagagem do**

técnico [...]. Esta era a conotação que se dava no IPPUC, ‘a Sorbonne do Juvevê⁸¹’.

Para esse segmento, porém, o povo se resumira a apenas três estratos da população, não incluía nenhum estrato das classes populares.

Conforme o político Arzua,

A Câmara e Vereadores já está se preparando para atualizar e renovar esse plano. Então, apesar da Revolução [Ditadura], o povo sentiu que imperava o sistema democrática na prefeitura. Para aprovar o plano, nós **debateamos com o povo** e, com as críticas incorporadas, nós o mandamos à Câmara. **Nos debates públicos, convocávamos obrigatoriamente três classes: a imprensa, os estudantes e os vereadores.** Todos estavam exatamente a par do projeto de elaboração do plano da cidade e criou-se uma consciência curitibana sobre a importância do plano urbanístico. O povo deu o seu poio e o plano está até hoje [1997] (Pereira, I., 2010, p. 56, *grifo nosso*).

Embora Pereira indique **mais um diferencial da cidade**, a saber **uma conjuntura política local democrática em meio ao regime ditatorial**, aquela organização social se sobressaiu, notadamente, na inviabilidade de qualquer participação de ordem democrática. Isso incluía não só a participação política popular, mas, contraditoriamente, a garantia das próprias condições de produção e reprodução do capital localmente, em face da ganância desmedida daquele coletivo. De acordo com Theotônio dos Santos (1972, p. 46), quando da crise dos EUA, país modelo para a burguesia curitibana, o Estado, em socorro à sua classe dominante, diminuiu os custos da produção injetando recursos “no que [a] permit[ia] aumentar a taxa de lucro”.

De acordo com Guérin e Mandel (1971, p. 76, *grifo dos autores; tradução nossa*), “a lei irresistível do progresso humano obrigou o governo, submetido [...] aos interesses particulares” a fazer “concessões”. Isso significou, conforme Santos (1972), a equalização da distribuição de renda. No caso dos Estados Unidos, admitiu-se à classe trabalhadora seguro-desemprego, educação aos trabalhadores, auxílio médico e moradia própria. Para este autor (Santos, 1972, p. 46, *tradução nossa*) aquele “mecanismo de controle social” assumia, a época, “uma forma extremadamente irracional” – ao alocar recursos no “não reinvertível”, os trabalhadores, prevendo conflitos sociais; garantir uma demanda privada sustentável, com o mercado de

⁸¹ Em referência ao bairro onde se situava o IPPUC em Curitiba.

serviços públicos; constranger a população a acreditar que os sacrifícios impostos são lícitos e temporários⁸² – oferece-nos uma dimensão da monstruosidade da opção econômica pseudomoderna de Curitiba.

No primeiro mandato de Jaime Lerner, Karlos Heinz Rischbieter (1927-2013) (2010, p. 78-79, *grifo nosso*), engenheiro à época, presidente do conselho da fabricante de veículos coletivos, Volvo e presidente do Badep, esclarece:

nós tínhamos dinheiro – basicamente as linhas de crédito da Caixa Econômica – e o país estava nos anos dourados de 70. Então, nós **aproveitamos** e foi a **primeira grande leva de industrialização** [...]. O **prefeito Jaime Lerner** marcou uma hora com o secretário [da fazenda do PR] Maurício Schulman e comigo e **disse** ‘Nós estamos aqui’ – espalhando o mapa na mesa – ‘e **aqui a gente vai fazer indústrias em um parque**’ [a CIC] [...]. O **Paraná sempre teve a simpatia** do presidente Ernesto **Geisel**, que era muito **amigo do Ney Braga**. E eu, como **presidente do Badep**, tinha conseguido ser o **maior cliente da Caixa Econômica Federal**. O governador Emílio Gomes [Hoffman] me disse que havia recebido um pedido de Brasília, do governo, **convidando-me** para a **Caixa Econômica e ao Maurício para o BNH** [Banco Nacional da Habitação] [...]. **Existiam** no Brasil as **Caixas Econômicas estaduais** [...]. Nos dois primeiros anos, os **meus depósitos cresciam 120% em termos reais**. **Não sabia o que fazer com o dinheiro, mas precisava administrá-lo bem**. No Brasil, **não existia financiamento** nem **para escolas**, nem para hospitais. Então, eu **propus uma lei** que foi aprovada no Congresso, **criando o FAS – Fundo de Desenvolvimento Social**⁸³ – que permitiu o **financiamento de escolas e hospitais**.

Como presidente do Conselho da Volvo, na cidade, Rischbieter nos trouxe a posição, sobremaneira mesquinha, daquela fração de classe, no poder curitibano:

A vinda das montadoras, como foi a vinda da Volvo, **muda a cabeça, porque são culturas diferentes** que, de repente, chegam aqui e as pessoas daqui têm que olhar para ver o que está acontecendo. Eu fui, durante 14 anos, presidente do conselho da Volvo e recebia muito pedido de emprego. E os **meus amigos industriais locais diziam** ‘**Esses suecos deviam parar com isso. Diga a eles para não darem tudo para os empregados, porque o meu pessoal está exigindo assistência médica[,] etc**’. Então, **é essa mudança** que a Volvo, a Siemens, a Bosch fizeram[...]. [Depois] o [Mário Henrique] Simonsen,

⁸² Desemprego, baixos salários, inflação, juros altos, prioridades seletivas de investimento públicos.

⁸³ Cf.: Brasil, 1974a.

que era o nosso **ministro da Fazenda, me convidou para o banco [do Brasil] [...].** Então, eram **duas instituições** muito diferentes uma da outra, mas as duas eram **eficientes**, tanto a **Caixa [Econômica]**, que dava um lucro extraordinário, quanto o **Banco do Brasil, que deu lucro de 1 bilhão de dólares em 1978.** Era **uma lucratividade muito alta, porque a conjuntura toda era isso, e não por eu ser um gênio administrador** (2010, p. 78, *grifo nosso*).

O conteúdo do depoimento confirma, como já mencionado, a pressão dos especialistas sobre as autoridades políticas para com os problemas sociais urbanos. Jaime Lerner atestou essa influência. Segundo ele, “duas pessoas me formaram com sua visão ética e humana e criaram em mim uma epiderme de sensibilidade aos anseios, direitos e desejos das pessoas: Nireu Teixeira⁸⁴ e Franchette Rischbieter⁸⁵” (Lerner, 2011, p. 89). Nesse horizonte, inseriu-se o investimento em demandas sociais, quando empreendimentos em torno de construções de casas populares, hospitais e escolas públicas no município, operou como mecanismo de elevação da taxa de lucro, sem, todavia, permitir a participação social concreta em sua mais modesta forma.

Vide a pressão sobre o agente regional do capital para disciplinar, inclusive, as indústrias multinacionais, na CIC, quanto à concessão de benefício de saúde aos seus trabalhadores. Era, pois, um mau exemplo garantir direitos aos trabalhadores. Afinal, a superexploração da força de trabalho, aliada aos salários baixíssimos, favorecem sobremaneira a taxa de mais-valia. Ademais, a longo prazo, explicou o Udry:

a dinâmica de expansão capitalista é função da acumulação do capital. Por sua vez, esta é função da taxa de lucro, a qual depende substancialmente da relação entre o crescimento da produtividade física comparada ao dos salários reais (1975, p. 106-107, *itálico do autor*).

Assim, ao aplicar essa fórmula, a taxa de mais-valia operada pela Volvo, por exemplo, em Curitiba, fora aderente à necessidade revitalizadora do capital mundializado, em crise. Já o benefício concedido aos trabalhadores daquela indústria

⁸⁴ Advogado, jornalista, foi chefe de gabinete na administração municipal de Lerner e secretário no governo do Paraná do mesmo político.

⁸⁵ Engenheira, respondeu pelo Departamento de Urbanismo de Curitiba no governo Lerner.

fizera, tão somente, parte da dinâmica de manutenção da força produtiva dela mesma. Cultura esta, como demonstrado pelo testemunho de Rischbieter, inadmissível à avidez pelo lucro da classe dominante local. Eis, pois, que a objetividade do crescimento econômico do Paraná e sua participação robusta no produto interno brasileiro já trazida à baila. Ainda, o depoimento de Rischbieter valida, empiricamente, o que afirmamos se tratar do papel interventor do Estado-nação dependente na redivisão inter-regional do trabalho. Esse Estado, mediante aquelas instituições financeiras – Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e Estadual, BADEP – criou demandas econômicas e facilitou o aumento exorbitante da taxa de lucro na economia localmente regionalizada de Curitiba.

Era, pois, a racionalidade advogada pela TCC, operando em benefício da indústria tida concreta, em detrimento das artificiais, para aplicar os termos dessa ideologia. Para aquela classe, o emprego da fortuna nacional, no desenvolvimento da economia regional curitibana, justificara-se porque o uso daqueles capitais públicos se fazia eficiente. A taxa de lucro falava por si, como vimos. E no intuito de inflar os lucros da fração da classe dominante ligada ao rentismo, diante do corte dos investimentos internacionais no país, ela identificou nos serviços públicos uma forma eficiente de manter lucros crescentes.

1.3 EDUCAÇÃO PÚBLICA DE 1º GRAU À REÇAGA DA REDIVISÃO INTER-REGIONAL DO TRABALHO EM CURITIBA

Georges Tubeuf, arquiteto, à luz de Gramsci (2011, p. 19), quando dos debates em torno da instrução pública sob responsabilidade do Estado, em França, em 1890, ao incidir sobre as normativas, decretos e circulares em voga para edificação de escolas públicas em seu país, constatou:

De todas as provas da enorme importância atribuída à educação e dos enormes sacrifícios que são feitos por ela, o mais brilhante, aquele que se manifesta como um testemunho gigantesco e de múltiplas formas, é o luxo, o esplendor, a extensão dos edifícios dedicados ao ensino (Tubeuf, 1912, p. 78, *apud* Castro, 2018, p. 52, *grifo nosso*).

Em Curitiba, nesse particular, por mais de um século, o que nossas fontes e análises de estudos sobre a educação pública de 1º Grau, na cidade, evidenciaram foi a ausência de testemunhos de grande envergadura, esplendor, luxo e mesmo medianos sacrifícios para com a educação pública local. Até 1963, a administração pública de Curitiba, quando o fazia, apenas se dedicava à edificação de escolas, reservando ao governo estadual a sua manutenção e o disciplinamento pedagógico das escolas públicas (Arzua, 2010; Castro, 2008, 2018; Vieira, 2017).

Do confronto dos estudos de Castro (2008, 2012, 2018) entorno das edificações destinadas à instrução primária, secundária e profissionalizante, em Curitiba, entre 1853 e 1962, de Miguel (2000) sobre a documentação educacional paranaense de 1854 a 1889, de Vieira (2017) sobre a educação fundamental curitibana de 1963 a 1996 e de Wachowicz (1984) acerca da relação Estado e professor, no Paraná, entre 1853 e 1930, com as fontes arroladas sobre o projeto ajustador da economia local ao capital mundializado, percebe-se que os motivos que levaram a classe dominante a se preocupar com a educação pública de 1º Grau não acompanharam os mesmos esforços empregados na produção econômica local. Curitiba chegara à primeira metade dos anos 1980 com **uma educação pública de 1º Grau à reçaga⁸⁶ da etapa de desenvolvimento conquistado pelo conjunto da sociedade curitibana.**

Em face de uma histórica protopolítica oligárquica na administração municipal, a classe dominante curitibana nem cogitara lançar mão da fortuna nacional, estadual e local pública para investir na força de trabalho, ou seja, em dotar de investimento dos cofres públicos o não-reinvertível, mesmo que em benefício da circulação da mercadoria. Affonso Camargo, quando inquirido sobre “justiça social” e ele “ser comunista”, no cenário da campanha eleitoral de 1982, afirma que

naquela época, **era só falar em justiça social e lá vinha ‘bom, esse fulano aí é comunista’**. Era problema de preconceito da época. O meu partido tinha uma posição moderna, quer dizer, o modernismo era considerado esquerdismo [...]. Sempre fui um democrata, sempre fui um liberal... (2010, p. 12, *reticências do autor*).

⁸⁶ *Reçaga, rezaga, termo do espanhol que significa figurar na retaguarda de algo, junto a, mas atrás; “o último boi do rebanho” (Marini, 2000, p. 112, nota do tradutor)*. Neste ponto, dizemos de a educação pública curitibana de 1º Grau figurar, historicamente, um passo atrás da etapa do desenvolvimento conquistado. Nunca compatível, sempre extemporânea às etapas dos avanços atingidos.

O testemunho supra reitera a resistência da classe dominante curitibana em delegar ao Estado parte dos custos da força de trabalho via concessão de benefícios sociais enquanto os salários achataram a um valor inadmissível à garantia das necessidades imediatas dos trabalhadores. E análogo ao processo de integração imperialista entre nações de poderio econômico distintos que dera “folego [à] sua própria negação” (Marini, 2017, p. 112), nos idos de 1980, a opção econômica pseudomoderna da classe dominante curitibana criara as condições objetivas e subjetivas para a contestação daquele débil projeto.

Nosso exame do primeiro quinquênio dessa década demonstrou que o país tivera 75% dos capitais resultantes das exportações consumidos pela dívida pública. Enquanto o Produto Interno Bruto (PIB) crescera 1,1%, o desemprego fora 25%. No final de 1984, a inflação, projetada, em 1980, para 78% ao ano, saltou para 250% (Tonidandel, 2014). Ante aquela inflação galopante, instaurou-se

uma situação em que a supressão do regime capitalista deixa[ra] de ser um objectivo puramente propagandístico para a classe operária, mas que se confund[ira] cada vez mais com a luta quotidiana para a defesa dos interesses imediatos e vitais dos trabalhadores (Mandel, 1975a, p. 27).

Em Curitiba, início desse decênio, análoga à “industrialização brasileira [que] se express[ara] em um país à reçaga” do Estado-nação dominante, a superestrutura da capital do estado se encontrava à reçaga da sua moderna estrutura econômica. A oferta, a manutenção e o financiamento da educação pública de 1º Grau “caminha[va] atrás da boiada, mas ainda junto a esta”, para usarmos o conteúdo do termo espanhol reçaga, como Marini o fizera para ilustrar o descompasso do desenvolvimento brasileiro em relação ao imperialismo estadunidense. Isso quer dizer que, a educação pública municipal não acompanhara o nível de desenvolvimento conquistado. Historicamente, constatamos que ela não acompanhara o ritmo do século de empreendimentos em torno das atualizações das forças produtivas locais que inseriu a cidade no capital mundializado em 1980.

E dessa forma, ações testemunhais de maior peso simbólico em relação à importância da educação pública na cidade, guardaram íntima relação entre o uso dos

recursos públicos e o favorecimento de motivos particulares na cidade. Wachowicz (1984, p. 368) endossa essa análise ao constatar que a elevação da consciência coletiva dos conflitos sociais alterada com a transformação da base econômica brasileira, na década de 1950, não ocorreu no Paraná. O *devoir* dessa consciência era “retardado” pela “permanência da estrutura agrária” que não permitia tal “evolução”. Ao passo que, em 1984, o Estado mantivera a ilusão da população em torno de o governo garantir efetivamente a educação pública,

as relações de poder ainda permanecem muito primitivas, como no tempo das oligarquias, nas quais os grupos familiares e agregados mantêm a influência política, através de gerações. A instituição escolar é atingida, através da forma pela qual o governo e a população tomam consciência do problema. O **governo, inicialmente, cria a hierarquia da instituição escolar, como um meio de prover empregos aos membros das famílias dirigentes**, e formar os quadros de pessoal para a organização do Estado. O interesse oficial pelo ensino médio e pelo ensino superior, manteve-se enquanto essas funções foram atendidas (1984, p. 369, *grifo nosso*).

Aqueles especialistas, ora investidos do poder político municipal, ora de cargos públicos diretivos, ora de cargos públicos técnicos, por exemplo, reclamaram para si a autoridade científica para solucionar as demandas urbanas por edificações escolares. Construir escolas públicas para educação primária, fora, pois, uma lacuna de mercado que beneficiou políticos, especialistas, construtoras, empreiteiras e comerciantes. No conjunto de entrevistas da Coleção Memória Paranaense (Wille, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f), localizamos a promiscuidade do poder público curitibano com interesses privados. Pelos próprios testemunhos das autoridades políticas e científicas, nessa Coleção, identificamos uma teia de relações econômicas, políticas estéticas, acadêmicas, técnicas e pessoais na política da cidade⁸⁷. Já pontuamos um fio dessa teia no que tange a esta pesquisa. A depender da demanda, os integrantes daquela teia totopolítica oligárquica se rearticularam em distintas posições – como governos, especialistas, técnicos, prestadores de serviços –, mas sempre privilegiando os interesses particulares em detrimento das necessidades concretas do conjunto da sociedade local.

⁸⁷ Essas relações também podem ser constatadas nos estudos de Kunhavalik, 2004a, 2004b; R. C. Oliveira, 2001, 2002, 2004, 2012, 2018; Salles, 2004.

A título de ilustração, no início do século XIX, o ensino de primeiras letras, equivalente às quatro séries iniciais do 1º Grau, dava-se em prédio público alugado, sem, contudo, onerar os cofres da Província (Castro, 2018). Em 1836, **a primeira escola destinada pelo Estado provincial à instrução de primeiras letras, em Curitiba, localizara-se “em uma ruína”** (Castro, 2008, p. 9; 2018, *grifo nosso*). Após insistência do professor João Baptista Brandão Proença ao governo, as dependências de uma iniciada edificação de uma igreja foram cedidas à instrução pública. Quando da visita de D. Pedro II ao Paraná, em 1880, Curitiba recebeu donativos para construção de escola.

Porém, a administração, à época, justificando sua impossibilidade de arcar com os custos, terceirizou as edificações e transferiu a responsabilidade à comunidade, que, de acordo com Castro (2008, 2018, p. 60-62), mediante doações, construiu duas escolas. Dentre as oito escolas à época, as ‘Escolas do Imperador’, em 1882, Curitiba inaugurou a seminal escola primária da cidade e do estado. A edificação escolar se chamava Casa Escolar Carvalho e era reservada à educação de meninos (Miguel, 2000). Dois anos após, nas mesmas condições, inaugurou-se a Casa Escolar Oliveira Bello, às meninas. No ano da instalação da Província do Paraná, em 1853, “a situação da instrução pública era precária. Apenas 615 alunos freqüentavam os cursos de primeiras letras, numa população de 62.000 habitantes”, que atendia a demanda doméstica e o interior do estado (Trindade, 2001, p. 61).

Quase 30 anos depois de instalada a Província do Paraná, o presidente Carlos Augusto de Carvalho (1882, p. 90, *apud* Castro, 2018, p. 62-63, *grifo nosso*) reconheceu a necessidade tanto da instrução de primeiras letras, quanto da edificação, para tanto, nos municípios da Província. As escolas, no estado, funcionavam em edifícios inadequados para sua finalidade, contrariavam os preceitos da “influência moral e social da instrução pública”. Isso favorecia “amesquinhar o espírito (*sic*) das crianças e inocular no professor o tédio (*sic*), o aborrecimento”. Partícipe da necessidade de haver uma reforma daquele ensino, Carvalho fizera saber seu “esforço para **ao menos em algumas povoações** desta província **levantar-se padrão que ateste a preocupação em melhorar os meios de adquirir a consciência dos direitos e deveres**”.

Concordamos com Castro (2008, 2018, p. 143) que o prédio de uma escola é “uma síntese de demandas e expectativas de ordem técnica, social e política”.

Materializa-se nessa edificação o testemunho de processos pedagógicos, métodos construtivos e a “importância assumida pela instituição escolar em nossa sociedade e a valorização a elas atribuída pelas políticas públicas”. O enquadramento histórico da arquitetura escolar em Curitiba, conforme estudo da autora, evidenciou-nos que o objeto das preocupações dos distintos governos no município não fora o 1º Grau. Ademais, importa assinalarmos que, conforme Pombo (1980, p. 120-121), até 1853, a “criação de uma escola dependia de todos os empenhos das autoridades e influências locais junto da legislatura de São Paulo”. A questão do ensino público, só fora encaminhada após esse ano. Porém, já em 1865, enquanto o número de escolas particulares em todo o estado era de 89 edificações, o de escolas públicas era 46⁸⁸, o que indicara “irrecusavelmente que o desejo de instruir a infância não era mais imperioso e geral entre os abastados” do Paraná.

Entre 1853 e 1955, a cidade teve 3 casas escolares⁸⁹ de primeiras letras destinadas à instrução de primeiras letras; entre 1900 e 1907, 3 grupo/casas escolares; entre 1908 e 1912, 1 jardim de infância e 6 grupos/casas escolares; entre 1913 e 1920, nenhuma; entre 1921 e 1928, 1 grupo/casa escolar; em 1930, nenhuma; em 1940, 4 grupos/casas escolares; entre 1945 e 1951, 8 grupos/casas escolares; entre 1951 e 1955, 6 grupos/casas escolares⁹⁰. Isto é, **em 102 anos**, apenas **30 grupos escolares e um jardim de infância, para uma população, de 4 a 14 anos, de 50.472⁹¹ crianças** (Brasil, 1954, p. 30; Castro, 2018). Entre 1955 e 1979, pouco se avançou, o número de escolas públicas destinadas às quatro séries iniciais do que, a partir da Lei n. 5692/71, convencionou-se denominar de 1º Grau, subira para um total de 52 escolas (Vieira, 2017). Entre 1980 e 1985 ocorreu novo incremento nas edificações escolares, de 52 prédios. A rede municipal pública de ensino de 1º Grau passou a ter 85 escolares nesse grau de escolarização (Neves; Rafo; Dias, 1998).

⁸⁸ A população escolar das escolas particulares era de 898 alunos, enquanto das escolas públicas era de 1.532 alunos. Cf.: Pombo, 1980, p. 121.

⁸⁹ As casas e os grupos escolares eram escolas construídas pelo município, sob a forma de doações da população ou pelo poder público local, e administradas pedagogicamente pelo governo estadual (Vieira, 2017).

⁹⁰ Dados coletados da tabela geral de edificações educativas levantadas por Castro (2008, 2018, p. 291-301) quanto às construções, no Paraná, destinadas ao ensino primário, secundário e superior entre 1853 e 1955. Para nosso propósito, coletamos apenas os números relacionados à construção de escolas destinadas ao equivalente ao ensino de 1º Grau público especificamente na cidade de Curitiba.

⁹¹ Os dados presentes nesta fonte consideraram a população de um a quatro anos de idade juntas. Dessa forma, o total de crianças pode sofrer alterações para menos.

Portanto, em 126 anos (1983-1979), as distintas frações da classe dominante local no poder público atestaram sua preocupação com os meios de a população ascender à consciência dos direitos e deveres dela na cidade em apenas 52 modestas edificações⁹². De modo geral, eram prédios com uma, duas ou quatro salas, concebidos em bloco único cuja “singularidade arquitetônica, sem inovações técnicas, programáticas, de ordenação espacial ou estética” (Castro, 2018, p. 253), caracterizaram aquelas edificações, a exceção de três delas. Por ocasião do primeiro centenário de emancipação política do Paraná, em 1953, os Grupos Escolares Barão do Rio Branco, Tiradentes e Prietro Martinez apresentaram “esmerada solução espacial” (2018, p. 287). Quando da inauguração do Grupo Barão do Rio Branco, a imprensa avaliou o “educandário a (*sic*) altura do desenvolvimento material e cultural de Curitiba” (O Estado, 1953, p. 3).

Com base no exposto, pode-se asseverar que, desde a independência política do Paraná, distintas frações da classe dominante se revezam na administração da coisa pública, foram obstinadas em inserir Curitiba no rol de iniciativas-modelo aderentes à etapa de desenvolvimento alçado pelo Estado-nação dominante. Contudo, abdicaram de ações concretas com o objetivo de implantar e à implementar um ensino de 1º Grau público, a despeito de as condições estruturais e superestruturais arcaicas do Brasil e, não menos diferente, de Curitiba, não fossem impeditivas para a revitalização da economia conforme os interesses estadunidense, como demonstraram magistralmente Fernandes (1975), F. Oliveira (1980, 1987a, 1987b, 2013), Guérin e Mandel (1971), Gunder Frank (1974), Maddison, 2006⁹³, Marini (2000, 2017), T. Santos (1972, 1977), Udry (1975).

Nessa direção, Curitiba se consolidou moderna, à frente de seu tempo, com uma educação pública de 1º Grau à *reçaga* da sua redivisão inter-regional do trabalho implementada, porém.

⁹² Soma nossa, amparada nas fontes arroladas.

⁹³ Neste estudo, o autor confrontou mundialmente a taxa de crescimento econômico e o nível de vida da população dos países capitalistas subdesenvolvidos com o dos países capitalistas avançados do ano 1000 a 2001. Quando Maddison confrontou a taxa do crescimento econômico brasileiro entre 1500 e 1998, concluiu que a **taxa de lucro arbitrada pela classe dominante brasileira em 498 anos não encontrou paralelo em nenhum lugar do mundo**, mesmo quando o desempenho econômico do Brasil foi comparado a grandes potências, como os EUA. Cf.: Maddison, 2006.

1.4 O FRACASSO DA ESCOLA PÚBLICA DE 1º GRAU E O LEVANTE POPULAR COMO OBSTÉTRA DA HISTÓRIA EM CURITIBA

Análogo ao processo de integração imperialista entre nações de poderio econômico distintos, que dera “folego [à] sua própria negação” (Marini, 2017, p. 112), a opção econômica paranista pseudomoderna da classe dominante curitibana criara as condições objetivas e subjetivas para a frustração daquele débil projeto. Em Curitiba, início dos anos 1980, como “a industrialização brasileira se express[ara], em um país à reçaga” do Estado-nação dominante, a sua superestrutura se encontrava atrasada em relação à sua moderna estrutura econômica. Historicamente, o ensino não acompanhara o ritmo de mais de um século de empreendimentos em torno da atualização das forças produtivas locais.

Ao longo de mais de 130 anos, a cada nova etapa de desenvolvimento atingido, o fenômeno da regaça educacional curitibana ressurgue e põe a nu a ausência de sincronia entre o econômico e a educação crítica de Curitiba. Copiosamente desenhada por um exército de especialistas, artistas partícipes da ideologia da classe dominante nesta cidade, a capital do estado guarda suas contradições.

Contudo, como afirma Fank (2022, p.72-73, *grifo nosso*),

Curitiba é Brasil, afinal – não Europa. Aqui, [...] mapeando buracos, valetas e lacunas de **uma cidade que não cultiva heroínas, mas, sem querer, permite que elas nasçam, cresçam e escapem [...]. Quem decide escrever esta cidade** já paginada sabe disso. E **precisa acolher os ecos. A decidir se embarcamos ou fugimos**, se seguramos o cuspe de sangue para não sujar a areia do parquinho ou se transformamos o gosto de sangue em passatempo de adulto [...].

Os ecos, os quais interessam a este estudo, figuraram no seio daquela opção econômica-política-estética pseudomoderna. Eles se consubstanciaram em uma crise material e espiritual de grande magnitude vigente na década de 1980, que colocou em *xeque* o débil tipo de desenvolvimento econômico assumido três décadas antes. Eis, pois, que os *heróis*, ou melhor, os trabalhadores emergiram na prática social e descortinaram as contradições seculares omitidas pela classe dominante local. Eram

os trabalhadores a escapar de um século de domínio, privações e cerceamentos legados por diferentes gerações da classe dominante no poder. A magnitude da contradição, de acordo com Orso, verificara-se pela estupidez da classe dominante,

que, no intuito de aniquilar seus adversários de classe, os trabalhadores, promove sua própria destruição. Não são nem os trabalhadores que, por sua organização e luta, estão cavando sua cova, ela própria está se autodestruindo. (Orso, 2020, p. 121).

De acordo com Marini (2000, p. 51-52), o pacto de cooperação antagônica entre Estados-domésticos regionais, formalizado no escopo da redivisão inter-regional do trabalho, permitira a economia curitibana se beneficiar da “internacionalização da exportação de capitais” mediante a “subordinação tecnológica” ao Estado-nação dominante. A implementação do desenvolvimento desigual e combinado da economia local, não passou ilesa às contradições intraclasses em âmbito doméstico. Ainda que a cooperação antagônica entre Estados de grandezas desiguais não chegue “à hostilidade aberta”, abrem-se “fissuras na estrutura do mundo imperialista”, agindo “vigorosamente em benefício do que tende a destruir as próprias bases dessa estrutura”. Trata-se, portanto, da ascensão dos movimentos sociais populares de meados dos anos 1970 em diante que contribuíram para o fim do regime ditatorial em 1985.

Como já nos acercamos na pesquisa de mestrado que desembocou nesta pesquisa (Tonidandel, 2014, p. 54), diante do vigor numérico e qualitativo das manifestações sociais ocorridas nesse decênio e no seguinte, as questões relacionadas à distribuição de renda – saúde, educação, transporte, lazer, direitos previdenciários e trabalhistas mantidos pelo Estado –, com o restabelecimento do Estado democrático passaram a ocupar lugar de destaque nas greves e nas mobilizações da sociedade civil organizada e nos discursos políticos nacional e localmente. Após a restauração do pluripartidarismo, em 1979, no contexto da eleição para governadores, senadores, deputados federais, prefeitos e vereadores, definido para 1982, a força das mobilizações sociais revelara à sociedade civil que ela “era capaz de forjar sua história”.

E nesse intuito, urgira “conquistar o poder político para consolidar a democracia”. Em face de quase 20 anos de governos ditatoriais, alçados ao poder político, foi preciso ajustar os programas de governos na direção de implementar “políticas setoriais” com a finalidade de mitigar as condições de miserabilidade da população brasileira existentes até então (Tonidandel, 2014, p. 196). Em Curitiba, a sequência de governos que mobilizaram ações em torno da implantação e implementação do projeto político da cidade, não conseguiu esconder as contradições da frágil economia pseudomoderna.

Os indicadores formais do nível de vida da população curitibana revelaram as contradições da redivisão inter-regional do trabalho, que privilegiava os interesses privados em detrimento das necessidades concretas da sociedade. Em 1980, segundo estudo do Ipardes, o nível de vida da população “encontra[ra-se] em estado precário”, estava “84,0% distante do nível considerado ótimo, refletindo uma situação crítica” (1987, p. 122-126). Nesse trabalho, além do nível de vida da população, foram analisados os índices parciais em torno das necessidades do povo ser supridas quanto à alimentação, à habitação, à saúde, à educação, à segurança, ao transporte coletivo e ao lazer. Para extração dos índices, trabalharam-se com intervalo de 0% a 100%, sendo que, “quanto maior o grau de satisfação, tanto mais próximo est[ivera] de 100%”, com exceção do trato sobre a evasão escolar. Nesta, um nível ótimo era 0%.

No escopo da expansão, diversificação e mecanização agrícola paranaense, com o fito de atender ao estímulo do mercado externo, a produção agrícola voltada ao cultivo de alimentos para o mercado interno retraiu devido à “maior integração das empresas paranaenses aos mercados externos” (Ipardes, 1985a, p. 24; 1985b; Pimentel, 2010). Logo, os preços dos alimentos, articulados à “estrutura arcaica superada [...] absurda e antieconômica da distribuição das terras” (Marini, 2000, p. 23) no país, elevaram-se. Nessas circunstâncias, o nível de satisfação dos curitibanos em relação à alimentação esteve distante do nível considerado ótimo, ou seja, longe dos 47,43% a serem atingidos (Ipardes, 1987). Em 1984, a população de baixa renda de

Curitiba, 30% da população⁹⁴, apresentava baixo nível nutricional, déficit calórico, proteico, dentre outros macro e micronutrientes (Ipardes, 1985a).

Os técnicos do Ipardes (1985a, p. 51) reclamaram o dever do Estado para com tal situação, se quisesse “melhorar o comportamento dessa população em termos de desempenho no trabalho [...], além de ser um direito de todo cidadão poder se alimentar bem”. Uma das alternativas apresentadas foi a elevação salarial. Considerando que 5% daquela população possuía uma renda média familiar de Cr\$ 99,90 e 25% dela tinha uma renda de Cr\$ 172,463 mensais⁹⁵, somente para resolver o problema nutricional dessa população, os custos da alimentação deveria aumentar de 420 Cruzeiros (Cr\$) para Cr\$ 817, considerando os preços de fevereiro e março de 1984. Os técnicos do Ipardes (1985, p. 51-52, *grifo nosso*), referindo-se às greves em Curitiba, concluíram que a **situação econômica dos trabalhadores da cidade “não lhes permitiam comer” adequadamente**. O estudo indicava uma dieta ao

trabalhador-tipo, que já est[ivera] reivindicando um salário-mínimo que cubra os custos dessa dieta e das suas outras necessidades mensais. É necessário, também, que o Governo apóie essas reivindicações, já que uma alimentação adequada é, ao mesmo tempo, direito do cidadão e dever do Estado (Ipardes, 1985, p. 52).

Quanto ao nível de satisfação da população em relação à saúde, estava longe do considerado ótimo, 44,90% (Ipardes, 1987). A política de continuidade de governos que consolidaram a reconfiguração urbana de Curitiba e para isso estabeleceu mecanismos impeditivos de as classes populares viverem nas imediações da zona central da cidade, como já assinalamos, desembocara na especulação imobiliária e na elevação dos preços de terrenos e de aluguéis e ocupações de terrenos urbanos no município (Boni, 1998; Maricato, 2013). Conforme Neves, na esteira de os agentes do capital administrarem eficazmente o excedente dos depósitos oriundos do rentismo, o Banco Nacional de Habitação (BNH), no âmbito do FAZ, por meio da Companhia de Habitação Popular de Curitiba (COHAB-CT) (Taniguchi, 1990),

⁹⁴ 5% da população de Curitiba, 57.220 pessoas, vivia em favelas e outros 25%, 297.000 pessoas, residiam em áreas carentes. Conforme dados do Ipardes, o total de curitibanos na condição de déficit nutricional era de 354.220 mil pessoas. Cf.: Ipardes, 1985, p. 48.

⁹⁵ À época, 51,3% da população possuía renda mensal de até um salário-mínimo (IPPUC, 1985b).

administrando os recursos públicos para casas populares, terceirizaram as obras (2006)⁹⁶. Isso elevou os custos e impediu esses estratos do acesso à moradia própria, mesmo os trabalhadores da CIC não tiveram acesso à essa política, pois, como explicou Maricato (2013, p. 155, *itálico da autora*), “o custo da força de trabalho não inclui[a] o custo da mercadoria *habitação*, fixado pelo mercado privado” local. Desta feita, em 1980, quanto ao nível de satisfação da população em relação à habitação, estava longe do considerado como ótimo, 60,32% (Ipardes, 1987).

Segundo estudos do Ipardes, a partir da intervenção no uso do solo urbano, no sistema viário integrado e no transporte público, com vista à conformação radical do desenvolvimento econômico-político-estético da cidade, os resultados foram colocados em *xeque* (1987). O nível de satisfação da população em relação ao transporte coletivo distava 78,02% de estar ótimo. Característico da protopolítica oligárquica curitibana, a partir de Neves (2006, p. 109), pode-se afirmar que os recursos públicos aplicados na infraestrutura viária na cidade “não exigiam nenhum recurso dos empresários” ligados ao transporte público. Os lucros eram vultuosos e os serviços prestados eram péssimos, insuficientes e com tarifas cada vez mais caras. Acresce-se a isso, os altos índices de violência que ocorriam no trânsito (Ipardes, 1987).

Assim, o nível de satisfação da população curitibana em relação à segurança estava longe do nível considerado ótimo, 85,93% (Ipardes, 1987). A capital do Paraná era escandalosamente violenta e desigual. Conquanto a ideologia paranista disciplinara moralmente a sociedade quanto à disposição de seus membros serem ou aderirem ao modelo de homem partícipe do bom desenvolvimento da cidade. Naquela década, a classe dominante assistiu a intranquilidade nas ruas emergir vigorosamente. Chegara a uma conjuntura em que “o estímulo para o bem se torna[ra] incompatível com a compreensão da realidade – isto é, com a construção de alicerces para o estímulo à bondade” (Hobsbawm, 1982b, p. 210) do apelo moral paranista.

A previdência social na cidade, conforme Ipardes (1987), era praticamente inexistente, ou seja, estava 99% longe do nível de satisfação considerado ótimo. Nessa situação dramática e insustentável em que as massas trabalhadoras se

⁹⁶ Nesse cenário, grandes empresários, por meio da política de habitação do BNH, somaram vultuosos lucros intermediando transações comerciais em torno de terrenos e residências às classes médias da cidade. Cf.: Neves (2006).

encontravam, o nível de satisfação com o lazer na cidade estava 94,77% distante do considerado ótimo. O pacto desigual entre Estado-nação dominante e Estado-nação dependente (Marini, 2017, p. 122), exigiu de os Estado-regionais brasileiros compensarem sua perda financeira, gerada pelo comércio internacional, “através do recurso a uma maior exploração do trabalhador”. Tratava-se da superexploração dos trabalhadores da CIC operar como “mecanismo de compensação” das perdas de capitais locais diante do mercado mundializado da força de trabalho.

As longas jornadas de trabalho, os salários reduzidos, alimentos e aluguéis altos, ausência de benefícios sociais em períodos de desemprego e de doença, acrescidas de longas jornadas para se deslocar até a plataforma de produção (Ipardes, 1987, p. 170), consumira, “como o trabalhadora gasta[va] em média 33,77 minutos no deslocamento ‘casa-trabalho’, diariamente ele utiliza[va] 67,54 minutos, ou seja, 1,13 horas” do tempo sem remuneração, entre ir e retornar do trabalho. Para os especialistas envolvidos no estudo do Ipardes (1987), um nível ótimo de tempo livre fora do trabalho remunerado seriam 138 horas por semana, no máximo e, no mínimo, seriam 108 horas. Contudo, o tempo livre dos trabalhadores era de apenas 47,82 horas por semana⁹⁷. Assim, justifica-se o estudo não apontar índices de tempo dos trabalhadores gasto com idas ao cinema, ao teatro e aos estádios de futebol.

Dessa situação extraímos que, o trabalhador fora estrangido a trabalhar muito além da jornada de 48 horas semanais⁹⁸ para garantir a existência, sacrificando ao capital regionalizado (Udry, 1975, p. 117) “uma mais longa parte da sua vida” na produção da mercadoria. O donos dos meios de produção em Curitiba “**não se**

⁹⁷ Somatória realizada por nós. Considerando que em uma semana (7 dias de 24 horas cada) o trabalhador dispunha de 168 horas de tempo livre, ele vendia, durante seis dias, 60 horas desse tempo (8 horas + 2 horas extraordinárias) ao capitalista, gastava 7,18 horas para o deslocamento ao parque produtivo no decorrer dos seis dias trabalhados, empregava 56 horas para o repouso (8 horas diárias de sono), isso significa que restava ao trabalhador de Curitiba 47,82 horas de tempo livre, quando, conforme os especialistas dos Ipardes, deveria ser, no mínimo, 108 horas (DIEESE, 2006, 2007, 2010; Ipardes, 1987).

⁹⁸ A legislação da jornada de trabalho do período determinava oito horas diárias ou 48 horas semanais, autorizando a extensão desse tempo com horas extraordinárias, “deixando ao livre arbítrio dos empresários a sua determinação”. De tal maneira, “a prática de elevar a jornada de trabalho através de horas extraordinárias torn[ou]-se uma norma comum aos diversos segmentos econômicos” no período em tela, em todo o país. Em meados de 1980, as lutas sindicais dos trabalhadores conquistaram uma redução de quatro horas na jornada semanal para algumas categorias das forças produtivas, porém, somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF) a jornada laboral foi formalmente reduzida de 48 para 44 horas semanais (DIEESE, 2006, p. 6, 2010).

preocupa[ram] com a duração da vida da força de trabalho”, conforme Marx (2010, p. 307. *grifo nosso*) local. De tal maneira, àqueles empresários interessavam extrair “exclusivamente” dos trabalhadores “o máximo de força de trabalho que pode ser posta em atividade”.

Com efeito, derivamos ainda, a partir dos dados trazidos à baila pelo relatório do Ipardes (1987) a interpretação de que não se deve afastar dos produtos do tipo de desenvolvimento econômico curitibano o emprego de objetivos débeis que, já advertiu-nos Marx,

encurtando a duração da força de trabalho, como um agricultor voraz que consegue uma grande produção exaurindo a terra de sua fertilidade. A produção capitalista, [...] ao prolongar o dia de trabalho, não causa apenas atrofia da força humana de trabalho, à qual rouba suas condições normais, morais e física de atividade e de desenvolvimento. Ela **ocasiona o esgotamento prematura e a morte da produção da própria força de trabalho**. Aumenta o tempo de produção do trabalhador num período determinado, encurtando a duração da sua vida (2010, p. 307, *grifo nosso*).

Em 1980, em Curitiba, o nível de satisfação da sociedade curitibana com a educação municipal pública, obrigatória, gratuita não fora diferente das demais áreas pontuadas. Era baixíssimo. **A distância do índice considerado ótimo fora de 88,55%**, conforme Ipardes (1987, p. 82, *grifo nosso*). Na avaliação dos técnicos do Ipardes, o cenário escolar delineado evidenciava o quão distante estava a realidade educacional do município do que estabelecia a Lei n. 5692/71. Tal disparidade era o “que se pode chamar de **fracasso escolar**”. As razões disso: a situação de fome urbana e, conseqüentemente, comprometimento no desenvolvimento infantil; o ingresso tardio na escola, devido às limitações do desenvolvimento; a distorção idade-série como consequência do retardo no ingresso à educação somado à reprovação e à repetência; o baixo aproveitamento escolar em face da entrada tardia e da saída antecipada; e, o abandono escolar para inserção precoce no trabalho.

De acordo com o Ipardes (1987, p. 82, *grifo nosso*), o conteúdo escolar estava “**próximo à experiência das camadas dominantes e médias**, mas alheios às camadas de menor poder aquisitivo”. E essa disparidade entre conteúdo e população escolar fora “**responsável pelas altas taxas de evasão, reprovação e repetência**”.

dos filhos dos operários e agricultores” no adentrar dos anos 1980. O índice de alfabetização de crianças entre 5 a 9 anos no município era de 49,98%. Isso significa que o nível de satisfação dos curitibanos quanto à educação pública de 1º Grau, em 1980, era de 11,45%.

A realidade educacional da capital do estado espelhava a situação escandalosamente crítica da educação em todas as escolas públicas responsáveis por este grau de ensino no país, a época, como já trazido à baila em estudo prévio a este (Tonidandel, 2014a)⁹⁹. Particularmente no Paraná, a análise dos intelectuais comprometidos com a classe trabalhadora quando chamados a definir a educação pública no anteprojeto do, à época, candidato ao governo do estado, José Richa, do PMDB, concluíram que

A escola pública hoje, [1982,] está subordinada ao formalismo, verbalismo, superficialismo, fragmentação dos conteúdos e dissociação da realidade próxima, além de impor-se como autoritarismo, **apresentando-se como anti-educação** (PMDB, 1982, p. 29, *grifo nosso*).

Em 1992, o estudo do Ipardes (1992) sobre a situação social dos paranaenses ao mesmo tempo que reiterava a análise dos educadores acerca do descaso com a educação pública no Paraná, eximia de responsabilidade os distintos governos de Curitiba para com o compromisso em torno da realidade educacional de 1º Grau na cidade. No transcorrer dessa década, o Estado respondia “pelo atendimento de 92% do total de alunos matriculados no 1º Grau”. Isso representava subir de 55% para 61%, enquanto a rede municipal diminuía sua participação nesse grau de ensino de 37% para 31%. Ademais, parte dos gastos com ensino municipal foi coberto com recursos estaduais, por meio de convênios estabelecidos entre os dois poderes. Logo, “pode-se dizer que o governo estadual foi o grande responsável pela educação, nessa última década” (Ipardes, 1992, p. 16). Neste ponto, a interpretação dos técnicos do Ipardes corporificava exclusivamente nos governos do Paraná o que era de responsabilidade dos governos curitibanos, o fenômeno de insatisfação popular com a educação pública na cidade.

⁹⁹ Cf.: Tonidandel, 2014a, p. 50-54.

Localmente, a decisão pela reestruturação produtiva inter-regional produzia uma base econômica, política, estética, social e cultural historicamente excludente. E nessa direção, concordamos com Maricato (2013, p. 162), que em países subdesenvolvidos, “o mercado foi restrito e as políticas sociais nunca tiveram alcance extensivo, assim como a estrutura de emprego também nunca foi extensiva”. Todavia, a cidade fora destaque econômico, político, estético nacional e internacionalmente sob as condições de privações das necessidades mais elementares da sua população. Na cidade dos destacados homens paranistas nobres de sentimentos, não se admitira justiça social. Era ação comunista e isso não estava no escopo das motivações da secular protopolítica oligárquica liberal curitibana até o levante popular escapar ao século de cerceamento paranista, no início de 1980, e tomar às ruas de Curitiba.

Naquelas condições históricas (Mondolfo, 1955, p. 68), a violência encontrava, “junto à necessidade da função de obstetra [da história], a ação” revolucionária com vistas a superar aquela obsoleta forma de organização social da cidade. Emergira, pois, nesse contexto, a consciência coletiva crítica em torno da realidade das condições de trabalho, da distribuição de renda, dos direitos sociais, da liberdade política, o acesso à cultura amadurecida na primeira metade da década de 1980. Essa consciência crítica coletiva refletira as condições objetivas e subjetivas de uma sociedade que vivenciava um “conjunto de transformações da infra-estrutura que leva[ram] o país [Curitiba] à superação do caráter reflexo de sua economia” (Ramos, 1965, p. 58).

Das contradições daquele projeto pseudomoderno implementado na capital do estado, porém, emergira o

imperativo de ultrapassar o plano da existência bruta e de adotar uma conduta significativa, fundada, de algum modo, na percepção dos limites e possibilidades de seu contexto e sobretudo orientada para fins que não sejam os da mera sobrevivência vegetativa [...]. A existência bruta é a que se articula diretamente com as coisas ou transcorre no nível destas, e, portanto, sem subjetividade. Eis porque a emergência da autoconsciência coletiva numa comunidade tem sido denominada ‘elevação’, tem sido interpretada como um depreender-se ativo das coisas, com a aquisição da liberdade em face delas. Poderíamos denominar de historicização a este passar de um estado a outro (Guerreiro Ramos, 1965, p. 58-59).

No solo dos acontecimentos arrolados, produziram-se as condições concretas da criação intelectual do primeiro currículo histórico-crítico do país, o CBCEPBras. Este documento é testemunho da prática social de uma organização coletiva que colocou “entre si e as coisas que o circunda[vam] um projeto de existência” (Guerreiro Ramos, 1965, p. 8) revolucionário em Curitiba. Quanto aos partícipes deste feito, não se tratava de festejadas personalidades, nem de destacados paranistas, a proferir “lances gloriosos individuais” (Germer, 2006, p. 15-16).

Tratava-se do Movimento dos Educadores de Curitiba (ME-Ctba), somados aos demais movimentos sociais, em “pequenas ações dispersas em toda a superfície” da desigual Curitiba, que, ao longo de 132 anos de policiamento das mais íntimas dimensões da vida social, revelaram-se como “uma unidade que [fora] tecida pela lógica do processo social subjacente, operando silenciosamente nos subterrâneos” (Germer, 2006, p. 16) da luta de classes na capital do estado. Com efeito, neste contexto se dera a emergência de uma educação pública crítica, gratuita de 1º Grau. Assim sendo, na sequência, nos ocuparemos do processo de construção do pioneiro currículo crítico do país, ocorrido entre 1986 e 1988.

2. A CONSTRUÇÃO DO PRIMEIRO CURRÍCULO HISTÓRICO-CRÍTICO DO BRASIL (1986-1988)

A consolidação da classe dominante brasileira vinculada à indústria (Marini, 1991, 1992, p. 95), no cenário de crise do Estado-nação dominante e de construção de uma nova institucionalidade democrática brasileira, quando da assunção de Ernesto Geisel à presidência, ampliara a capacidade de negociação do Brasil, Estado-nação dependente. No cenário de crise do petróleo¹⁰⁰, o Brasil se beneficiara fortemente da alta desse produto no mercado mundializado. Nessa conjuntura, nascera um “vigoroso projeto de afirmação nacional”, conduzido por uma fração da classe dominante. Dera-se, a partir daí, o “abandono do alinhamento automático com os Estados Unidos” e a “exacerbação de sua política subimperialista” por parte da fração da classe dominante vinculada à indústria.

Assim, no governo de Geisel, a política de substituição de importações se dirigira prioritariamente a bens de capital (Marini, 1992). Com maior poder de barganha, o governo assinara um acordo de consultas mútuas¹⁰¹ com o EUA e conquistou acesso a tecnologias sofisticadas, mediante acordo com a Alemanha Ocidental. Por meio do II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975-1979) (Brasil, 1974b, p. 22), sob a ideia do “Brasil potência emergente”, a classe dominante se lançou no mercado mundializado. Nessa direção, recrutou seus intelectuais para criar uma ideologia que justificasse tal empreendimento, e convocou toda a nação a endossar projeto.

Em largas linhas, na esteira das revisões do que se conhecera a partir da década de 1950, como teoria do desenvolvimento capitalista em países periféricos, emergiram as ideologias do endogenismo e do neodesenvolvimentismo (Marini, 1992, p. 97). Ambas defendiam a necessidade de se fazer a análises das condições endógenas do desenvolvimento capitalista brasileiro.

No caminho das publicações sobre a distribuição de renda no Brasil, na década de 1970, ante às condições de miséria da população, tanto endogenistas, quanto

¹⁰⁰ Cf.: Tonidandel, 2014a, p.15-16.

¹⁰¹ Antes da crise do EUA, este instrumento era reservado às grandes potências econômicas. Cf.: Marini, 1992.

neodesenvolvimentistas, inclinaram-se a “uma concepção do desenvolvimento capitalista com roupagem social-democrata”. Para tanto, fora “forçada a abrir a discussão sobre a questão redistributiva, ou seja, a **acenar para as massas com a possibilidade de uma maior participação nos frutos do desenvolvimento**”.

Nesse cenário, se dera as análises do Ipardes, arroladas no capítulo anterior, que desnudaram as contradições da decisão econômica entorno da redivisão inter-regional do capital. Nessa conjuntura, também nascera e fora facilitada pela protopolítica oligárquica curitibana, o trânsito de capitais da riqueza nacional, estadual e municipal à consolidação do desenvolvimento industrial local, sem, contudo, admitir concretamente a participação da sociedade curitibana nos frutos da riqueza local, como já assinalado. Foi nesse período que os 30 grupos/casas escolares teve acréscimo, inicialmente, de mais 20 escolas, até 1979; depois, entre 1979 e 1983, mais 26, totalizando 78 edificações escolares destinadas às quatro séries iniciais do 1º Grau no município de Curitiba (Neves, Rafo, Dias, 1988, p. 6; Romanowski, 1985, p. 71).

Daquele contexto de redivisão inter-regional do trabalho, depreendemos que três fatores articulados impulsionaram a emergência e a feitura do Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira (CBCEPBras) na cidade. O primeiro guarda relação com as transformações estruturais das forças produtivas locais, a industrialização com as particularidades já apresentadas. Isso, inevitavelmente, leva aos demais fatores: a urbanização e a modificação do consumo naquela sociedade. Quando a produção se converte em produtividade, “uma nova forma de existência temporal surge”, de tal maneira, que as

relações dos homens entre si e com a natureza se tornam mediatas, graças a intensificação do trabalho social e à diminuição do impacto das necessidades elementares na vida ordinária. Escapam assim esses indivíduos ‘a finalidade imanente ao seu estado atual e perseguem uma experiência progressiva’. Vivem um tempo que ‘supõe uma retomada ativa do passado e uma antecipação constante do futuro’ (Ramos, 1965, p. 71).

Ao longo dos 132 anos de transformações dos meios de produção local, que, nos anos 1970, converteu Curitiba em um município predominantemente urbano, as realizações do trabalho fabril superaram as operações simples do trabalho agrícola

da massa de imigrantes e emigrantes que buscavam meios de garantir a existência na capital. O nível de desenvolvimento atingido pela industrialização da cidade exigira “elevada capacidade empresarial de particulares e do Estado” (Guerreiro Ramos, 1965, p. 70). Aquela transformação operada nas forças produtivas locais “assumira o caráter de empreendimento político, provocando modificações na psicologia coletiva, entre as quais se incluem o pensar em termos de projetos” (1965, p. 70) societário. Logo, quando a sociedade curitibana superou o torpor da existência imediata e passou a pensar em termos de projeto de sociedade, assume-se como o centro do processo histórico revolucionário.

O segundo fator diz respeito à urbanização, um desdobramento do fator industrialização. Quando do adensamento urbano de Curitiba, aligeirado pelos dispositivos dos Códigos de Posturas e normativas correlatas, pelas razões já expostas no capítulo um, o município se converteu em um populoso centro urbano e os traços dos vínculos ligados à terra e ao trabalho na lavoura feneceram. Nesse processo, incorporou-se “um círculo de intensas relações, sobretudo econômicas”, distante do “nível quase puramente vegetativo” das relações do trabalho agrícola na sua forma rudimentar e não-mecanizada. Assim, de “escassamente comprador”, o homem curitibano se converteu em “essencialmente comprador” (Ramos, 1965, p. 72).

Os homens que vivem da venda da sua força de trabalho, diferente dos que “praticam largamente o autoconsumo da produção” em organizações de tipo comunitária, dependem de relações comerciais para acessar a quase tudo de que necessitam (Ramos, 1965, p. 72). Nesse particular, o conteúdo político desses homens, em novas relações de produção e de reprodução da sua existência, é superior àqueles quando do vínculo comunitário orgânico com a terra. Dada a inserção da população curitibana em “intensas relações, pressupostas por um mercado” (Ramos, 1965, p. 73) crescente, as possibilidades de incremento político crítico na consciência coletiva dos curitibanos se fizeram notar. Enquanto não se constituiu um mercado interno robusto em Curitiba, o povo não foi propriamente “sujeito do acontecer político” (Ramos, 1965, p. 73), cujo CBCEPBras é testemunho da história da educação local.

O terceiro fator que particularizara a necessidade e sistematização da construção de um currículo histórico-crítico para a educação pública de 1º Grau em

Curitiba foi o efeito sociológico do consumo da população da capital. Embora a participação universal nas realizações do desenvolvimento industrial curitibano fora vergonhosamente limitada, aquele tipo de desenvolvimento econômico acarretou acréscimo no consumo da população para além do consumo vegetativo¹⁰². Emergiram novos impulsos e novos hábitos de consumo de massa. Em 1939, a despesa com alimentação da família operária curitibana era de 58,6%. Em 1952, esse percentual caiu para 45,9%. Por mais precário que fosse a situação, o censo acerca do salário-mínimo de 1939 revelava que mais de 50% daquelas despesas “era[m] aplicada[s] em itens diferentes da alimentação” (Ramos, 1965, p. 76-77).

Segundo Guerreiro Ramos (1965, p. 78), essa alteração no consumo desencadeou “uma psicologia coletiva de grande conteúdo reivindicativo”. Assim sendo

Quanto mais uma população assimila hábitos de consumo não vegetativos, tanto mais cresce a sua consciência política e maior se torna a sua pressão no sentido de obter recursos que lhe assegurem níveis superiores de existência. Os padrões precários de existência, mantendo a população em estado de servidão à natureza, não propiciam o aprofundamento de sua subjetividade. Concentrando suas forças para obter a mera subsistência, prêsas de necessidades rudimentares, não resta às populações pauperizadas, senão restrita margem para desenvolver a aptidão de se conduzirem significativamente como protagonistas de um destino histórico [...]. Só adquire a possibilidade de autodeterminação o povo que, libertando-se da motivação grosseira, dos misteres puramente biológicos, transfere seus interesses para motivos cada vez mais requintados. É a autodeterminação, garantida por supostos concretos, que leva uma população a ascender do plano do existir accidental, dir-se-ia quase espacial, para o da duração; da condição de objeto ou coisa à condição de sujeito (Ramos, 1965, p. 78).

Reiteramos, em vista da redivisão inter-regional das forças produtivas, que, em Curitiba, estes três fatores intimamente articulados entre si, pavimentaram a base material sob a qual se ergueram as condições objetivas e subjetivas para a edificação do primeiro currículo histórico-crítico do Brasil. Ao longo do trânsito de quase um século e meio, a consciência coletiva crítica curitibana se encontrara amadurecida para forjar sua história em 1986. Ela emergira da prática social de homens e mulheres

¹⁰² Uma dimensão do tipo de consumo da população curitibana, em 1980, pode ser constatada em: Ipardes, 1985a, 1985b.

que, ao superaram suas necessidades imediatas, tomaram para si a realidade como força viva mobilizadora da negação de uma estrutura social pseudomoderna.

De acordo com Silveira (1980, p. 7), “não [era] hora para meias palavras”. Os trabalhadores, em distintas categorias, foram uníssomos ao que lhes competia. Seguindo esta perspectiva, Fernandes afirma que

passar[am] à ofensiva, exigir[am] o desmonte de todo o edifício ilegal da militarização do poder [...] que o poder real proceda da vontade e das necessidades das classes trabalhadoras e o Estado se organize como um Estado democrático da maioria, pela maioria e para maioria (1979, p. 26).

São ilustrativos deste salto qualitativo da consciência crítica coletiva de Curitiba, os movimentos sociais, os quais – ao exigirem o restabelecimento do seu poder de compra, o direito ao trabalho, ao transporte público, à moradia, à educação, à cultura, à saúde, à segurança urbana; a luta contra a violência político-militar, a delimitação intransigente do solo urbano que alargou a disparidade entre classes – acrescentaram a essas pautas o fim do edifício jurídico-político-militar do Estado de exceção¹⁰³. No período em tela, a classe trabalhadora se beneficiou do resultado de quase meio século (1938-1986) de formação dos quadros do magistério curitibano pelas instituições públicas e privadas na cidade¹⁰⁴: Faculdade Católica de Administração e Economia (FAE), Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Tuiuti (FFCLT), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e UFPR.

Nesse cenário efervescente, política e culturalmente, o Movimento dos Educadores de Curitiba (ME-Ctba), análogo ao Movimento dos Educadores do Estado do Paraná (ME-PR), “superaram o conteúdo metafísico que sustenta[ra] a compreensão do trabalho docente” (Curitiba, 1983b, 1983c, 1983d, 1983e, 1983f, 1983g, 1986c, 1986d, 1986e, 1987a; 1988d; Tonidandel, 2014a, p. 41). O ME-Ctba se transformou num destacado coletivo político a legitimar sobre as necessidades

¹⁰³ Cf.: Dotto Neto, 2000; M. Garcia, 1990; Gonçalves, 2019; Künzle, 2018; Rosa, 2011; Sallas, 2008; Souza, 2006.

¹⁰⁴ Cf.: Paraná (1988d).

educacionais das massas trabalhadoras e a conferir conteúdo crítico às suas reivindicações na capital do estado.

2.1 A *INTELLIGENTZIA* DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE CURITIBA

À luz das análises de Barata-Moura (1997), Fernandes (1979), Guerreiro Ramos (1961a), Hobsbawm (1982c), Mandel (1979, p. 102) e Mondolfo (1955) sobre o papel dos intelectuais na luta entre classes antagônicas, confrontadas com nossas fontes em torno do processo de construção do CBCEPBras, compreendemos que o ME-Ctba se constituiu em uma *intelligentzia crítica da educação pública municipal* na cidade. Na década de 1980, esses intelectuais exibiram uma postura contrária às expectativas da classe dominante em relação à “massa crítica intelectual”, que atuara, até então, para “defendê-l[a]” (Gomes, 2007, p. 135). Decorridos 42 anos desde o início do curso de pedagogia, em 1938, na UFPR, esta instituição dispendeu à sociedade 12 quadriênios (1938-1985) de formações de pedagogos a pesquisarem, debaterem, tecerem críticas e proporem soluções à problemática educacional de Curitiba.

Nesse quadro do magistério, aqueles partícipes da concepção revolucionária de mundo enxergaram “um ôco a preencher” (Ramos, 1961a, p. 190). Tal lacuna decorreu da “perda de exemplaridade de idéias, por meio das quais justificava sua dominação” e das massas trabalhadoras, de uma classe há mais de um século “em processo de aposentadoria histórica”. Na contramão do que, sistemática e ininterruptamente, vinha sendo exercido pelo que podemos denominar de *intelligentzia liberal paranista da classe dominante*, a *intelligentzia crítica da educação pública* reconheceu, na inteireza da ética de uma *intelligentzia*, “que o seu magistério terá de ser deliberadamente, intencionalmente político” (Curitiba, 1988a, p. 17; Ramos, 1961a, p. 190).

Em face dessa postura de natureza revolucionária, no decorrer dos anos 1980, esta *intelligentzia crítica da educação curitibana* alçou “papel pronunciado de mediadores” críticos (Mandel, 1979, p. 102) entre a sociedade e o mundo concreto de Curitiba. A função dessa *intelligentzia crítica da educação* cujos partícipes consubstanciamos, em estudo prévio (Tonidandel; Orso, 2023), no termo “histórico-

críticos” não foi a de assegurar a estabilidade da luta de classes antagônicas, como fizera todo o exército de intelectuais contidos na *intelligentzia* liberal paranista ao longo de 132 anos. A *intelligentzia* crítica da educação, corporificada nos histórico-críticos, insurgiu-se na prática social a rejeitar resolutamente o *status quo* curitibano. Contudo, ela já se encontrava em fermentação na cidade, pois, como destaca Theotônio dos Santos (1986, p. 77), “a existência de idéias revolucionárias, numa determinada época, já pressupõe a existência de uma classe revolucionária”.

Destarte, os histórico-críticos, como “partidários da insurreição” (Hobsbawm, 1982c, p. 246), somaram-se a outros esforços no lugar para elevar criticamente o conteúdo da consciência coletiva ao mesmo tempo que se voltaram à educação da sua própria consciência. Nesse espírito, a *intelligentzia* crítica da educação curitibana, compreendendo que “circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado” (Marx, 2007, p. 100), mobilizou ações em torno da elevação crítica da concepção de mundo do magistério municipal.

É ilustrativo desse encaminhamento metodológico circunscrito à *intelligentzia* crítica curitibana de educar a si mesma como movimento revolucionário os seus grupos de estudos, os seminários, os cursos, os debates, as análises, as críticas, as proposições à problemática educacional vergonhosa do município (Curitiba, 1984a, 1984b, 1985, 1986a, 1986b, 1988b, 1988c, 1989). No âmbito da autoformação dos histórico-críticos, entre 1986 e 1988¹⁰⁵, o periódico da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME-Ctba) *Jornal Escola Aberta*¹⁰⁶ se constituiu em um importante veículo de diálogo, formação, informação, análises, críticas e convencimento à adesão da comunidade escolar ao projeto político educacional histórico-crítico da *intelligentzia* da educação pública de 1º Grau na capital.

No início de 1986, o professor Ubaldo Martini Puppi (1924-2005)¹⁰⁷ (1986), um ano antes nomeado pelo governador do Paraná, José Richa, membro do CEE-PR

¹⁰⁵ Para o propósito desta pesquisa e para expor os resultados em um texto sintético, detivemo-nos neste recorte em razão de ter sido esse o período quando o currículo histórico-crítico teve condições para sua implantação e implementação, entre 1986 e 1988, assim como as condições materiais e políticas para uma formação e autoformação crítica na rede municipal. Na sequência desta pesquisa, pretendemos socializar os pormenores da educação curitibana de 1º Grau entre 1980 e 1985.

¹⁰⁶ Cf.: *Escola Aberta*, 1986a, 1986b, 1986c, 1987a, 1987b, 1988a, 1988b, 1988c, 1988d, 1988e.

¹⁰⁷ Puppi era Dr. Em filosofia pela Universidade de Sorbonne, França, foi professor titular do Departamento de Filosofia da Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais (DF-

(Pelisser, 2008), foi designado pelo prefeito Roberto Requião de Mello e Silva, do PMDB, secretário municipal de educação. Puppi, naquele ensejo, dirigiu-se à comunidade escolar enfatizando:

Prezados Professores[,] Ao assumir a Secretaria Municipal de Educação, pretendia enviar-lhes uma carta de apresentação e saudação, logo traduzida na idéia de um pequeno jornal periódico, no qual viéssemos a nos encontrar para passar informações, dialogar e refletir juntos. Constituída a equipe de redação, à qual me associo, fomos buscar num passado recente o título que reata com uma origem e reporta a toda uma concepção da educação 'Escola Aberta'. Se o fizemos, não foi por critérios nostálgicos, mas para a preservação da memória de uma conquista democrática a nível da sociedade e, em decorrência, da Escola. Essa conquista democrática a que me refiro, é considerada aqui não só como superação do período autoritário do regime militar, mas também como salto qualitativo em relação ao período que o antecedeu. Nosso critério não é saudosista; vincula-se a compromisso com o progresso popular que então se instaurou e do qual queremos ser nova etapa de progresso [...]. Esse compromisso, simultaneamente pedagógico e político, é a razão de ser de nossa inserção na Rede Municipal de Ensino. Esta é precisamente o lugar de encontro entre a tarefa que a sociedade nos confiou e a livre e responsável opção de trabalho pessoal. Os resultados que daí advirem poderão converter-se em nossa maior contribuição à emancipação e transformação da sociedade e nossa melhor gratificação cívica. Digo 'cívica', como poderia dizer 'política', pois as duas palavras têm originalmente a mesma denotação semântica. Independentemente, pois, e para além de nossa (*sic*) preferências pessoais e político-partidárias, esse crescimento humano cultural e cívico-político é conquista à qual nossa missão de educadores sem cessar nos convoca, a nível individual e social (Puppi, 1986, f. 2)¹⁰⁸.

Segundo Schmidt e Garcia (2008, p. 175), esse periódico era um “material didático” que tomara “forma de um ‘Jornal’, ainda que não possa ser caracterizado como tal, pois não tinha a principal característica que identifica a natureza desse tipo de impresso, que é a periodicidade”. Para o propósito desta pesquisa, importa-nos frisarmos que os 13 números do Jornal didático Escola Aberta, veiculados na comunidade escolar, entre 1980 e 1988 (Schmidt; Garcia), são testemunhos de a *intelligentzia* crítica da educação de Curitiba se ocupar da sua própria formação em

FEFCS) da Universidade Estadual Paulista (UNESP); foi diretor da BPPR, integrante do CEE-PR

¹⁰⁸ Fonte não paginada.

face do conjunto de transformações materiais e espirituais a que ela e a sociedade fizeram parte.

O proletariado curitibano como classe revolucionária genuína a contestar a sua superexploração e as suas condições de privações, pusera-se contra o conjunto das atividades sobre a qual aquela brutal forma de divisão inter-regional das forças produtivas estivera assentada. Porém, tal rejeição, inicialmente, dera-se de forma implícita e nem sempre clara para os trabalhadores. O proletariado é uma classe revolucionária “devido à natureza de sua existência social e não [...] em razão da ‘consciência de seus fins’”. Com tal natureza, o trabalhador “não pode abolir suas próprias condições de vida sem abolir *todas* as condições inumanas da vida da sociedade atual, que se condensam em sua situação” (Hobsbawm, 1982c, p. 246-247, *itálico do autor*).

Seguindo por esta senda, Guerreiro Ramos afirma que os intelectuais “são revolucionários somente na medida em que, individualmente, crêem dever sê-lo [...], porque acreditam que o que desejam subjetivamente da vida não pode ser alcançado sem uma mudança fundamental na sociedade”. Para o intelectual proletário e o intelectual ligado ao trabalho imaterial, teorizar sobre o mundo “é extensão do fazer ao nível da representação” (Ramos, 1965, p. 116), cujo impulso se origina no seio da prática social de cada um.

Os histórico-críticos, ante à realidade concreta do ensino público de 1º Grau em Curitiba, refutaram a forma com que se organizava os processos de ensino (Curitiba, 1986c, 1987, 1988a). Não havia modelos críticos. Ademais, o país fora secularmente “importador de modelos educacionais” (Tonidandel, 2014a, p. 193). Contudo, o impulso ao processo criador rumo à feitura de uma proposta curricular concreta, compatível com o estágio do desenvolvimento social atingido, brotou da realidade educacional da mesma *intelligentzia*. Ao recuperar a conjuntura e nela a história da educação pública de 1º Grau da capital paranaense, a *intelligentzia* crítica da educação, ao conclamar seus pares à superação daquela fachada de formação escolar, enfatizou: “Educadores, o caminho se faz ao caminhar” (Curitiba, 1988a, p. 21).

O tempo histórico exigira deles “libertar” a sociedade “do jugo da autocracia” na capital (Curitiba, 1988a, p. 21). Desse modo, a *intelligentzia* liberal paranista encontrou seus críticos. Logo, “a projeção do passado” da sociedade personificada na classe

dominante local, dizia que, “proclamar[a] a si mesma como única representante” daquela organização social e do desenvolvimento ocorrido ali, até então, não se sustentou. O tempo presente daquele período histórico representava uma “linha de demarcação entre a projeção da opressão no passado e na projeção da liberdade no porvir” (Mondolfo, 1955, p. 17, *tradução nossa*). Aquele modelo de organização social não era o último estágio do desenvolvimento social do lugar; uma nova sociedade emergira no horizonte dos histórico-críticos, uma sociedade sem classes antagônicas (Curitiba, 1988a).

Tratava-se, portanto, de os histórico-críticos estarem investidos de duas características fundamentais da *intelligentzia* crítica: o “pensar independente” e a “militância” política (Ramos, 1961a, p. 168). No primeiro ponto, ela “procura obter a suspensão dos estereótipos a respeito dos temas e, assim, examiná-los de maneira crítica”. No segundo, o que ela extrai da sua análise não se destina “[à] sua fruição pessoal, destina-se a servir de instrumento na modificação da realidade”.

De acordo com Barata-Moura (1997, p. 95),

O saber não induz necessariamente, neste contexto, resignação perante a ‘força’ imponente e impositiva do ‘estabelecido’; o saber *concreto* descobre-se, do mesmo passo, como factor de uma transcendência de sinal determinado a empreender. Importa conhecer, não porque somente nos reste coincidir ou ‘seguir’ a positividade fáctica, ‘inelutável’, a efectiva transformação das realidades apenas pode ocorrer de dentro e no interior de um trabalho do leque de possibilidades que o jogo de contradições das ‘existências’ adiante de si lança (1997, p. 96, *itálico do autor*).

A agudização das contradições daquela sociedade de classes chegara ao seu ápice em um novo período de crise do Estado-nação dominante que se deparara com o Estado-nação dependente com poder de negociação fortalecido em relação àquele. Nesse mote, sob a ruína da ditadura civil militar, seu derradeiro governo, Ernest Geisel, orquestrara seu último feito monumental apoiado pela fração de classe dominante no período. Tornar o país uma potência econômica no mercado mundializado. Para isso, a abertura ao debate em torno da configuração do novo Estado democrático, dos direitos inerentes à sociedade de tipo democrática passou a figurar na agenda de discussões dos sindicatos, associações, movimentos da

sociedade civil organizada nacionalmente. Era, pois, a essa conquista democrática que Puppi se referiu quando se dirigiu textualmente à comunidade escolar para informar do compromisso político da *intelligentzia* da educação com o avanço daquela sociedade.

Parafraseando Mckee, pode-se dizer que até então, “nossos personagens [da *intelligentzia*] estavam com as bocas tapadas por tanto tempo que não veem a hora de falar”. E em direção oposta a “filmes em que todo mundo usa o mesmo vocabulário e estilo, o diálogo escrito após uma preparação aprofundada cria vozes específicas para cada personagem” (Mckee, 2018, p. 386). O contexto em tela interpelara os membros da *intelligentzia* crítica da educação curitibana a superarem o limite histórico que fora “escrupulosamente respeitado nas décadas de 40, 50 e 60, indiretamente responsável pelo esmagamento dos intelectuais divergentes pela censura, pela repressão cultural e pela opressão política” nacional e localmente (Fernandes, 1979, p. 30). Assim, quando as condições objetivas deram guarida, os histórico-críticos se colocaram na luta entre classes antagônicas a defenderem uma educação pública, crítica ao *devoir* do novo ser social que aquela sociedade em decadência demandava ante à projeção da nova sociedade que se avizinhara.

O horizonte da *intelligentzia* crítica da educação curitibana se desvencilhou “do orgulho profissional e do manto protetor das instituições especializadas”. A autoeducação dos histórico-críticos liberou a “inteligência inventiva, que proletariz[ou] o [aqueles] intelectual[is]”, igualando-os “as demais forças da revolução democrática” em curso (Fernandes, 1979, p. 32). Para tanto, aquele coletivo se articulou ao proletariado, às massas trabalhadoras da cidade. A fonte dessa articulação residiu em solo de identificação política, mas, sobretudo, socioeconômica, ou seja, a *intelligentzia* crítica e os trabalhadores eram representantes genuínos da classe revolucionária no seio daquela sociedade a ser superada (Curitiba, 1988a; Escola Aberta, 1987b).

Nesse contexto, aprofundou-se a autoformação à luz do materialismo histórico, de abordagem dialética e da teoria educacional filiada a essa concepção de mundo, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os conceitos de homem, sociedade, educação, escola pública, currículo escolar, aluno concreto, ensino, trabalho docente, aprendizagem, avaliação, relação professor aluno, e a relação sociedade e educação no modo de produção capitalista foram revisitados e passaram a orientar a

problemática educacional curitibana em nova perspectiva¹⁰⁹ (Escola Aberta, 1986b, 1987a, 1988b, 1988c; Curitiba, 1983b, 1983c, 1983d, 1983e, 1983f, 1983g, 1988a, 1990).

À *intelligentzia* crítica da educação curitibana, no cenário das eleições presidenciais de 1985 e, na sequência, das mobilizações nacionais em torno da Constituinte, instou para si a tarefa histórica de engrossar os esforços correlatos em torno de “configurar politicamente o povo brasileiro” nos idos daquela segunda metade da década de 1980 (Ramos, 1961a, p. 190).

Tal compromisso “não correspondeu a ser adminículo de uma classe em particular”, tampouco se resumira à sociedade curitibana. O compromisso político daquele coletivo, estava vivamente “aberto ao intelectual” à “oportunidade de valer por si, na proporção do teor concreto das idéias que exprim[ira]”. Vide o testemunho do professor Ubaldo Puppi (1986) acerca de seu compromisso político pessoal e social para com as transformações da sociedade no sentido da emancipação humana.

Fruto dessa abertura intelectual, o CBCEPBras fora pensado para a formação escolar pública crítica do conjunto da sociedade brasileira. Como se poderá constatar mais adiante, no capítulo três, o primeiro currículo histórico-crítico do país, no contexto da publicação da Constituição Federal de 1988, tivera a indicação da *intelligentza* crítica da educação curitibana para que o documento CBCEPBras se consubstanciasse em uma espécie de **carta magna da educação pública brasileira**. Guardadas as especificidades dos sistemas educacionais públicos de cada ente federado no país, poderia ser implementado nacionalmente. Era, pois, a lacuna em termos curriculares para a qual a *intelligentzia* crítica da educação curitibana dera sua resposta a época.

¹⁰⁹ O sentido que cada um desses conceitos, dentre outros, assumiu no debate da *intelligentzia* e no currículo histórico-crítica será apresentado adiante, no terceiro capítulo.

2.2 REDEMOCRATIZAÇÃO E A CARTA MAGNA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

No estudo desencadeador desta pesquisa (Tonidandel, 2014a), já discutimos sobre a emergência, em âmbito nacional e estadual, da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e recuperamos as condições históricas do seu nascedouro no seio da história da educação pública do país, bem como, delineamos seu alcance teórico entre 1979 e 1990 e as teorias pedagógicas que a PHC se contrapôs, além de situá-la nos debates do ME-BR¹¹⁰, do ME-PR. Nesta tese, resgatamos o conteúdo da inserção da PHC na educação pública de 1º Grau, circunscrita às quatro séries iniciais desse grau de ensino, no município de Curitiba, entre 1986 a 1988¹¹¹, quando do endosso político dessa teoria para educação pública da capital, lançado e formalizado em dezembro de 1988.

A abertura em torno de uma nova postura educacional, quando a PHC se tornou uma possibilidade de superação do fracasso escolar do ensino de 1º Grau curitibano, teve início a partir da assunção do político peemedebista Mauricio Roslindo Fruet ao governo municipal de Curitiba (1983-1985). Fruet foi nomeado pelo governo estadual, eleito em 1982, outro peemedebista, José Richa, em 1983. A partir da administração do biônico¹¹² prefeito Mauricio Fruet, surgiram as possibilidades de análises, críticas e experimentos que, amadurecidos, culminaram na construção do CBCEPBras, entre 1986 e 1988 (Curitiba, 1986c).

Conforme o coletivo histórico-crítico, foi na gestão de Mauricio Fruet, por meio da Política de Educação para uma Escola Aberta, que, “pela primeira vez fica evidenciado num Plano de Educação o compromisso definitivo da administração municipal com a classe trabalhadora” (Curitiba, 1986c, p. 6). Em âmbito estadual, a política educacional orientadora para o ensino de 1º Grau do governo Richa (1983-

¹¹⁰ Quando nos referimos ao conjunto de movimentos dos educadores espalhados pelo país, servimo-nos do termo/sigla “ME-BR”.

¹¹¹ Embora a educação pré-escolar tenha sido incorporada à proposta curricular de Curitiba, não nos concentramos nesse ensino para além de situá-lo no âmbito de preocupação dos histórico-críticos no recorte de nosso estudo. Em estudos posteriores, propomo-nos a discutir acerca da PHC e da educação pré-escolar em Curitiba.

¹¹² Nas eleições de 1982, ainda sob a direção do governo militar, os prefeitos das cidades-capitais, como Curitiba, eram de competência do governador onde essas cidades se situavam. Cf.: Tonidandel, 2014a, p.167-170.

1986), com vista à superação da tecnocracia da educação pública paranaense, incentivara mudanças na postura educacional. Era preciso divergir das práticas pedagógicas empregadas na educação pública até então (Tonidandel, 2014a). Foi nessa conjuntura de “grande laboratório” de experiências educativas distintas, que o Paraná promoveu a democratização da educação pública no estado, e emergiu, em Curitiba, a “política de educação para uma escola aberta” (Tonidandel, 2014a, p. 148).

A abertura à participação do magistério municipal e da comunidade para a problemática da educação pública naquele governo local, herdado do regime militar, fora importante ao ME-Ctba para pavimentar a adesão da sociedade para com a emergência de um novo tipo de educação pública em Curitiba e para com a realidade educacional insatisfatória à luz da pedagogia tradicional, da escola nova e do tecnicismo (Curitiba, 1986c, 1986d, 1986f). Nesse momento, em 1983, a PHC ainda não figurava hegemonicamente como alternativa crítica à educação pública brasileira¹¹³. Ela só passou a ser, efetivamente, alternativa à educação pública a partir de 1986, quando os histórico-críticos inauguraram ensaios análogos em torno de testar a verdade objetiva desta teoria na educação pública, como já assinalamos (Saviani, 1986a; Tonidandel, 2014a).

A PHC só teve seu nome cunhado ao final de 1984 (Saviani, 2011; Tonidandel, 2014a, p. 92). O professor Dermeval Saviani, precursor desta teoria, ainda iria elaborar, naquele ano, “a primeira formulação ‘propriamente pedagógico-metodológica¹¹⁴’ da PHC”. Ademais, ela só passou a figurar na literatura da história da educação brasileira a partir de 1986. Entre 1983 e 1985, porém, durante o governo de Mauricio Roslindo Fruet, surgiram condições propícias à abertura do poder municipal para as questões educacionais e a superação da reçaça educacional no lugar, como mencionamos anteriormente (Curitiba, 1984b; Saviani, 1981a, 1982a, 1983a, 1983b, 1983c, 1986a; Tonidandel, 2014a, p. 70).

¹¹³ Entre 1979 e 1985, as elaborações do precursor da PHC sustentam nosso argumento. Cf.: Saviani, 1979a, 1979b, 1980a, 1980b, 1981a, 1982a, 1982b, 1982c, 1983a, 1983c, 1983d, 1983e, 1984a, 1984b, 1984c, 1985a.

¹¹⁴ Trata-se das elaborações de Saviani sobre a revisão crítica das Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista, quando o autor desautorizou o senso comum pedagógico acerca das propaladas virtudes da Pedagogia Nova e dos vícios da Pedagogia Tradicional. Nesse trabalho, o autor anunciou a necessidade de uma teoria da educação revolucionária para educação brasileira e que o intelectual mesmo respondeu no final de 1984. Cf.: Saviani, 1981a, 1982a, 1983b; Tonidandel, 2014a.

O período em tela dos ME-BR, ME-PR e do ME-Ctba¹¹⁵ foi de tecerem críticas, “desautorizar o senso comum” e “abalarem as certezas” quanto às teorias hegemônicas do período (Curitiba, 1986c, 1990; Saviani, 1982b, p. 58). Naquela empreitada, esses movimentos de educadores partícipes dos interesses da classe trabalhadora, fundamentados no referencial marxista e gramsciano, debruçaram-se sobre o “processo de revisão crítica das soluções propostas pelas pedagogias dominantes” (Mello, 1982, p. 16). A conclusão a que se chegou por parte daqueles movimentos foi que essas teorias liberais eram “objetos de expressão [no plano superestrutural] das relações de domínio da estrutura social cindida em classes com interesses antagônicos” (Curitiba, 1986d, 1990; Tonidandel, 2014a, p. 73).

Depois de acertada as contas com o passado¹¹⁶, os educadores passaram a explicitar o “caráter reprodutor” dos interesses unilaterais da classe dominante brasileira (Curitiba, 1986c, 1986e, 1990; Tonidandel, 2014a, p. 73), em detrimento das massas de trabalhadores alijadas da participação econômica, política e cultural do desenvolvimento econômico alcançado. Nessa direção, a política de uma escola aberta à participação popular, passou a ser tematizada por meio do Departamento de Educação de Curitiba (DE-Ctba).

Conforme o documento,

À medida que a organização despótica do trabalho se acentua, reduz-se cada vez mais a autonomia do professor. À medida que as técnicas didáticas e os conteúdos se burocratizam, (*sic*) transformam o conhecimento científico em conhecimento normativo e estático e o professor-educador (*sic*) perde seu espaço político. A forma como vêm sendo tratados e desenvolvidos os fatores intra-escolares (currículos e programas, avaliação, interação professor-aluno ...) levam a apontá-los como responsáveis pelo caráter seletivo da educação formal. Se consideramos a forte associação existente entre o fracasso escolar e a origem social da população, somos levados a pensar nestes, como fatores de discriminação (Curitiba, 1984b, p. 4).

Essa abertura em relação à participação social do governo municipal de Mauricio Fruet, em Curitiba, dera-se no recuo de uma fração da classe dominante,

¹¹⁵ Quando nos referimos ao movimento dos professores nas dimensões do município de Curitiba, fazemos uso do termo/-sigla “ME-Ctba”.

¹¹⁶ Pormenorizamos este ponto no próximo capítulo.

aquela ligada à industrialização, quanto à aceitação da participação popular nos resultados do desenvolvimento econômico. A admissão dessa participação popular se inscrevera no projeto de desenvolvimento capitalista social-democrata firmado entre o Estado brasileiro e a fração da classe dominante industrial, já pontuado. Interessa acrescentar que, embora Ernest Geisel já estivesse fora do governo, a sequência daquele projeto de classe seguia seu trânsito independentemente de sua saída. O último governo militar, de João Batista de Oliveira Figueiredo, do Partido Democrático Social (PDS), e, posteriormente, o governo de José Sarney, do PMDB, após a ditadura, cumpriram o rito político e endossaram o projeto.

No bojo da necessidade de adesão da consciência coletiva ao projeto desenvolvimentista da classe dominante, a partir de 1975, do “aperfeiçoamento da democracia controlada” e da orientação dos intelectuais da classe dominante para com os problemas sociais, as lideranças políticas vinculadas ao PMDB convocaram parte dos intelectuais do projeto desenvolvimentista capitalista de cariz social-democrata do governo Ernest Geisel a construir seu programa de governo para o pleito de 1982, que desembocara na implementação de políticas públicas setoriais, preconizando a participação popular e a distribuição de renda no Paraná, ao longo dos anos 1980, pela tríade de governos peemedebistas no estado – José Richa, Álvaro Fernandes Dias e Roberto Requião de Mello e Silva – entre 1983 e 1994. E em Curitiba, na gestão municipal, primeiro de Maurício Fruet (1983-1985) e depois de Roberto Requião (1986-1988) (Kinzo, 1988; Marini, 1992; Paraná, 1992; PMDB, 1980a, 1980b, 1982a, 1982b; 1986a, 1986b, 1992; Tonidandel, 2014a).

Nessa perspectiva, de acordo com o estudo de Kinzo (1988), o PMDB convocara o seleto grupo de intelectuais do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), Fernando Henrique Cardoso, Francisco Weffort, Luis Jorge Werneck Vianna, Maria Hermínia, Paul Israel Singer, com a contribuição dos intelectuais do jornal *Opinião*, para sistematizaram o programa político da legenda (PMDB, 1980a, 1980b) .

Ao recuperar este trabalho, Fernando Henrique Cardoso revelou que esse programa consistia em uma

intersecção entre o social e o econômico com o político. Enfim democracia, mais salários, distribuição de renda, organização de

sindicatos, participação da mulher, do negro etc.. Quanto aos candidatos, estes foram instruídos a obedecer a estratégia partidária: enfatizar os problemas relativos às políticas sociais, econômicas e financeiras do governo (Cardoso, 1988, *apud* Kinzo, p. 155).

Portanto, o PMDB orientou a legenda endossar um projeto de feição social-democrata às políticas dos governos do partido no município de Curitiba. Tanto o prefeito biônico Mauricio Fruet, quanto o prefeito eleito democraticamente pelo sufrágio universal, no pleito de 1985, Roberto Requião, em linhas gerais, seguiram às intruções daquele programa de governo definidas pelo diretório nacional do PMDB. Entre 1983 e 1985, segundo Neves, Rafo e Dias (1988), a política educacional curitibana se orientou para aproximar a sociedade da escola.

Para tanto, ampliou-se o número de escolas de 1º Grau de 78, para 88 escolas¹¹⁷, para um população em idade escolar de 5 a 14 anos, ou seja, da pré-escola às quatro séries iniciais e às finais do 1º Grau, de 351.766 crianças e adolescentes (Curitiba, 1993b, p. 47; Neves, Rafo, Dias, 1988, p. 6; Romanowski, 1985, p. 71). Os dados revelam que as motivações da classe dominante curitibana, no que diz respeito às ações testemunhais do quão importante é a educação da classe trabalhadora, continuou modesta naquela gestão, da mesma forma que no âmbito do estado. As ações circunscritas à democratização se resumiu ao nível dos debates, discussões e proposições, ao passo que a direção continuou nas mãos da classe dominante corporificada no governo municipal de Fruet (Tonidandel, 2014a).

No rumo de partilhar as decisões, durante a política escola aberta, houve ações em torno da descentralização das decisões e da ação educativa, envolvendo a escola, a comunidade e o Departamento de Educação de Curitiba (DECTba): fundações de grêmios estudantis, conselhos e colegiados escolares; fundações de conselhos comunitários, associações de pais e mestres; eleições pela comunidade escolar para diretores de escolas; criação de canais de participação; formação continuada do magistério; e revisão dos planos escolares. Contudo, na ocasião, a mediação pedagógica dos conteúdos escolares abarcou referenciais de Carlos Rodrigues Brandão, Celestin Freinet, Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello, Moacir Gadotti,

¹¹⁷ Dados referente apenas às escolas municipais.

Paulo Freire e Wagner G. Rossi (Curitiba, 1986c, 1986d, 1990; Neves; Rafo; Dias, 1988).

Para Campos (1993, p. 87), o ME-Ctba fizera a análise do contexto social brasileiro e “do próprio capitalismo, com a consciência histórica possível” àquela altura. Fora “um primeiro momento de estudos e discussões, mas que apontavam para outros indicadores de qualidade, já não mais numa visão liberal – tecnicista da educação, e sim numa perspectiva mais crítica” (1993, p. 87). Essa inclinação a uma educação mais crítica daquele magistério encontrou solo fértil quando da assunção do segundo governo peemedebista no município com Roberto Requião, em 1986, após o reestabelecimento do pluripartidarismo. Com a eleição de Requião para prefeito no município, em 1985, em sua gestão, entre 1986 e 1988, ocorreu um salto qualitativo crítico na consciência do ME-Ctba e se operou o mesmo na educação pública de 1º Grau – da pré-escola às 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Desse salto, nasceu, implantou-se e implementou-se¹¹⁸ a primeira experiência teórico-prática seminal da PHC por meio do CBCEPBras.

A conquista da prefeitura de Curitiba por Roberto Requião, em 1985, coincidiu com a formalização do reestabelecimento da democracia, no país, após 21 anos de governos militares (1964-1985). No governo federal, foi eleito para a presidência da República, Tancredo de Almeida Neves, do PMDB, que faleceu antes de assumir, sendo substituído pelo seu vice, José Ribamar Ferreira de Araújo, mais conhecido como José Sarney, do mesmo partido. Instalara-se, pois, a nova república no país. A partir daí, as cidades-capitais passaram a eleger seus prefeitos pelo voto direto, por meio de eleições livres.

Quando da vitória de Roberto Requião, havia 23 anos que a sociedade curitibana se encontrava cerceada de eleger seus representantes no governo da capital. A última eleição livre para o executivo do município tinha ocorrido em 7 de outubro de 1962, quando foi eleito Ivo Arzua Pereira. Depois dessa gestão e com o golpe civil militar de 1964, os prefeitos das capitais ficaram sob a responsabilidade dos governos estaduais indicarem o executivo municipal (Rehbein, 2008; Resende,

¹¹⁸ Este estudo não abarca o processo de implementação do CBCEPBras, embora perpassa por ele ao recuperarmos a construção e a caracterização desse documento. Em estudos posteriores, como mencionado, pretende-se discutir especificamente a implementação dessa proposta à luz da PHC.

2014). Nos primeiros pleitos eleitorais após a reforma política de 1979, votar no PMDB tinha uma espécie de “caráter plebiscitário”. A insatisfação popular com o regime ditatorial identificara nessa legenda “o canal de lutas mais eficiente para obtenção da Democracia no país” (Russo, 1987, p. 31; Tonidandel, 2014a, p. 55).

Em particular, na capital do estado, de acordo com os estudos de Kunhavalik (2004a, 2004b), Laibida (2015), Rehbein (2008) e Resende (2014), votar no peemedebista Roberto Requião significou refutar uma fração da classe dominante local que há meio século privilegiara seus interesses particulares em detrimento das necessidades vitais das massas empobrecidas na cidade. O principal candidato de oposição a Requião, naquele recorte, era Jaime Lerner, do PDT, afamado intelectual da arquitetura e do urbanismo, político representante daquele quinquagenário grupo na prefeitura de Curitiba. Lerner se destacara teórica e politicamente por consolidar o projeto urbanista na gestão que antecedeu a indicação de Mauricio Fruet à prefeitura de Curitiba, gestão de 1979 a 1983.

Roberto Requião de Mello e Silva, advogado, jornalista, urbanista, foi deputado estadual pelo PMDB, entre 1983 a 1985. Pertencia ao histórico quadro de burocratas que se formaram em torno do Estado quando o Paraná ainda era uma Província, na década de 1870. Assim, era herdeiro dessa burocracia. Seu avô, Justiniano de Mello e Silva foi secretário da presidência da Província do Paraná. Também era herdeiro político do pai, Wallace Thadeu de Mello e Silva, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), inexpressivo político e médico curitibano, que fora vereador em Curitiba na legislatura de 1947 a 1951 e, nesse ano, fora prefeito interino da cidade, nomeado por Bento Munhoz da Rocha Neto (R. C. Oliveira, 2001).

No seu percurso de campanha, Requião se posicionou e combateu com veemência a possibilidade de a velha fração da classe dominante que dera origem ao regime militar retornar ao poder local. Enquanto isso, Lerner assumira um discurso de combate ao uso da máquina da prefeitura para favorecimento dos candidatos do PMDB (Rehbein, 2008). E em 15 de novembro de 1985, o povo curitibano manifestou sua insatisfação com o cenário político local, elegendo Roberto Requião¹¹⁹ para

¹¹⁹ Requião teve 45,48% dos votos, 227.248, enquanto Lerner teve 41,70% dos votos, 208.384. Cf.: Resende, 2014, p. 103.

prefeito da cidade¹²⁰. Consonante com Rehbein (2008) e Tonidandel (2014a, p. 57), a vitória da legenda peemedebista representava o “catalisador das aspirações populares”, de intelectuais e da pequena e média burguesia. O perfil do eleitorado de Requião era de estratos das classes D, E e ½ da classe C¹²¹, enquanto o de Lerner, era de estratos das classes A, B e ½ das classes C.

A vitória de Requião naquelas eleições foi tida como a “vitória do povo sobre as elites” locais. Ao longo desse governo, com 22 cadeiras peemedebistas, de 33, no parlamento municipal, Requião seguiu as orientações gerais do programa do PMDB para a cidade. Priorizou políticas setoriais, principalmente para “as populações situadas nos chamados bolsões de pobreza” de Curitiba (Curitiba, 1986d; Resende, 2014, p. 103-104; Rehbein, 2008). O político era e é um liberal, adepto ao desenvolvimento capitalista de corte social-democrata.

Vide seu posicionamento, endereçado ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), quando foi secretário do Desenvolvimento Urbano do Estado do Paraná (DUE-PR) (1989-90), no governo Álvaro Dias.

Com o Prosam [Programa de Saneamento Ambiental do Paraná], marcamos o início de uma Curitiba nova, de um Região Metropolitana agora integrada aos padrões de Primeiro Mundo. Com os investimentos realizados pudemos oferecer emprego e vida decente a milhares de irmãos nossos. Trabalho, saneamento básico, água tratada e legislação adequada serão o nosso passe para o amanhã. **O caminho do Paraná não é o caminho do desenvolvimento capitalista predatório, nem da industrialização que arrasa o meio ambiente.** Queremos indústrias que ampliem a oferta de emprego e gerem renda, mas não às custas da nossa terra e da nossa água. **O nosso caminho é o de um Paraná novo, administrado com inteligência e alicerçado na solidariedade, desenvolvendo atividade econômicas limpas que garantam o crescimento, sem comprometer o futuro** (Silva, 1989 *apud* Resende, 2014, p. 108, *grifo nosso*).

¹²⁰ Nessa eleição não foram eleitos vereadores, manteve-se os eleitos no pleito de 1982. Cf.: Rehbein, 2008.

¹²¹ Em nossa concepção compreendemos haver apenas duas classes sociais e antagônicas, a classe trabalhadora e a classe dominante, mas lançamos mão dos dados de Rehbein (2008) a título de informações daquele contexto eleitoral. Dos votos de Lerner, 45% eram de jovens de 18 a 29 anos, sem o histórico do período ditatorial, o que quase permitiu a reeleição do político participe do estado de exceção.

Segundo o político, a sua vitória naquelas eleições para prefeitura de Curitiba “era questão de ordem familiar”, referindo-se à derrota do pai para Ney Braga, no pleito de 1954, para prefeito da cidade (Resende, 2014, p. 103). Do projeto engavetado do pai, Requião recuperou:

Fiquei carregando dentro de mim aquelas idéias que meu pai tinha para a cidade. Na época, [1951] uma cidade de 116 mil habitantes, quando foi prefeito. Ele imaginava uma cidade com um cinturão verde de abastecimento e também já tinha uma briga pesada com o pessoal do transporte coletivo. Ele via o transporte coletivo como um serviço a ser prestado à cidade e achava que os empresários se serviam da cidade com mau transporte e preços altos. Eu cresci vendo a briga do meu pai contra estes interesses e o seu desejo de realizar um projeto. Até hoje tenho na gaveta da minha escrivaninha a plataforma política para a cidade (Silva *apud* Faria; Sebastiani, 1997, p. 252).

E dando continuidade ao projeto desenvolvimentista capitalista social-democrata dissimulador do seu efeito predatório sob os trabalhadores e sob a natureza, Roberto Requião conduziu sua gestão com vistas a aplacar os problemas mais emergenciais de Curitiba. Dessa forma, suas obras se iniciaram com a instituição de uma comissão, a Empresa Gerenciadora do Transporte Coletivo de Curitiba (ECT-Ctba), para acompanhar o serviço de transporte público no município; congelou o preço das passagens de ônibus e implementou vale-transporte; e instalou um canal direto de comunicação com a população por meio da Ouvidoria Geral de Curitiba (OG-Ctba) (Resende, 2014).

Ao longo daquela gestão, Roberto Requião descentralizou o poder do executivo por meio de subprefeituras nos bairros da cidade; construiu unidades de saúde; implementou programas de alimentação popular; instituiu programa de atendimento multidisciplinar às crianças e aos jovens em situação de rua; instituiu programa de segurança nas favelas; adotou sistema de concurso públicos para contratação servidores; eliminou a terceirização da frota da prefeitura; instituiu a redução da carga horária de trabalho aos sábados, no setor de serviço comercial (Curitiba, 1986; IPPUC, 1986a; Resende, 2014).

Sobre esta última medida, Roberto Requião a justificou no jornal *O Estado do Paraná*:

o Super Homem só existe em história em quadrinhos, **eu fiz a minha parte, assumindo o papel de intelectual orgânico da população de Curitiba.** Eu sentia o problema do transporte, trabalhei com um grupo de técnicos, de amigos, propus uma mudança e mostrei que essa mudança é factível. O transporte coletivo de Curitiba, nesse ano, avançou mais do que nos últimos 100 anos, de gerenciamento, de melhoria de qualidade. **Os motoristas passaram a trabalhar seis horas e com salários, o que significa tranquilidade para eles e segurança para a população. A mesma coisa aconteceu com os cobradores,** o sistema foi controlado. Então, essa foi a nossa parte: provamos que é possível (Silva, 1988, p. 10, *grifo nosso*).

De acordo com a análise de Laibida (2015), em confronto com as evidências que delineadas sobre a irredutibilidade do projeto urbanista da política continuista das administrações pretéritas de Curitiba, depreende-se que a estratégia de Roberto Requião foi a de priorizar obras sociais em detrimento de obras estruturais da cidade, afinal, como já deixamos claro, o urbanismo paranista curitibano já estivera solidamente consolidado e protegido legalmente até 1999.

Nessa conjuntura de reclamos populares às eleições diretas, à instalação da Constituinte, à construção da Carta Magna democrática, à participação econômica, político-institucional e cultural desperta no povo brasileiro, a *intelligentia* crítica da educação curitibana foi instada a contribuir com aquela “vontade coletiva em formação” (Escola Aberta, 1986d, p. 5; T. Santos, p. 1985) em termos educacionais.

Ao final de 1986, após a rede pública de educação “entr[ar] em ação” e “assumi[r] o debate sobre a Constituinte”, no ensejo se debruçar sobre a “realidade nacional e da situação da escola nesta realidade”, sistematizaram “uma série de propostas à Assembléia Nacional Constituinte (ANC)”. As proposições desse coletivo se inscreveu no papel político e social que aquela *intelligentia* assumira no início de 1986.

O conjunto daquelas sugestões reunidas dentro da comunidade escolar de Curitiba tomou como pressuposto básico a função social da escola pública em sua natureza de ser “um espaço de transmissão criativa do saber sistematizado, podendo contribuir para a democratização da sociedade” (Escola Aberta, 1986d, p. 5). Conforme advertiu o ME-Ctba aos constituintes, a democracia brasileira só poderia “ser viabilizada se o Estado garantir educação a todos, em todos os graus”. Um desdobramento dessa universalização do ensino público, entretanto, exigia uma

“qualificação profissional adequada a nível de 2º e 3º graus, além de constante aperfeiçoamento”.

Na ocasião dessa contribuição do ME-Ctba à coleta de sugestões da sociedade para elaboração da nova Constituição do país, o coletivo histórico-crítico defendeu a necessidade de ‘critérios rígidos e honestos’ na avaliação da prática pedagógica docente, a reformulação da normativas da escola, a participação da comunidade na escolha dos diretores de escolas (Escola Aberta, 1986d, p. 5). E instou os constituintes às questões envolvendo: déficit de escolas pública; infraestruturas precárias; superlotação; limitações do emprego de classes multi-seriadas; caráter assistencialista da escola e ausência de autonomia dessa instituição; disparidade entre o conteúdo e as necessidades educacionais dos alunos. Nesse ensejo, o ME-Ctba teceu críticas à veiculação de conteúdos sexistas; à indefinição da educação sexual na escola; à falta de material didático; à deficiência do sistema de escolha de livros didáticos; à carência de bibliotecas; à inadequação do calendário escolar; aos elevados índices de evasão, à repetência; à dicotomia entre as 4ª e 5ª séries do 1º Grau; à ausência de tributos sobre as escolas privadas; à desvalorização e à precarização dos trabalhadores da educação; aos baixos salários; à rotatividade de professores e à insuficiência de quadros de apoio ao trabalho educativo; à ausência de direitos em situação doença; à precaridade da assistência de saúde, à carência de alimentação e de lazer.

No escopo dessa responsabilidade encampada por aquela *intelligentzia* crítica da educação, “em conjunto com a comunidade escolar”, constou a “intenção e o desejo de contribuir para o processo que viveremos a partir do próximo ano”, situou o ME-Ctba, quando do envio das sugestões às autoridades constuintes (Escola Aberta, 1986d, p. 5, *grifo nosso*). Tratava-se, logo, de indicar aos membros da constituinte que a *intelligentzia* da educação crítica de Curitiba estava empenhada em responder em termos de formação escolar pública crítica às necessidades históricas da população brasileira. Nas palavras dos histórico-críticos curitibanos: era, pois, uma “atitude saudável” na medida em que comprovava a “confirança” na participação daquele grupo que, se fosse “efetiva”, **“poder[ia] gerar uma proposta pedagógica de acordo com as necessidades da população”**. E no espírito desse horizonte amplo do ME-Ctba, o CBCEPBras foi uma resposta local à secular necessidade em termos

formativos críticos da sociedade brasileira. Tratava-se da feitura da carta magna da educação pública brasileira a época.

2.3 SISTEMA MUNICIPAL PÚBLICO DE ENSINO E A EDUCAÇÃO DOS BOLSÕES DA POBREZA DE CURITIBA

O documento Currículo Básico: uma Contribuição para a Escola Pública Brasileira (CBCEPBras) foi criado, discutido, estudado, sistematizado, implementado, impresso e entregue à sociedade brasileira pela *intelligentzia* crítica da educação curitibana, entre 1986 e 1988. Conquanto no município, o ME-Ctba estivesse afinado, em âmbito nacional, com o ME-BR e, em âmbito estadual, com o ME-PR, os quais teciam críticas ao fracasso da educação pública brasileira e à paranaense, foi, sobretudo, a partir de 1986 que os professores partícipes da PHC puderam sistematicamente evidenciar a emergência, o estudo, as análises, em suma, a interpretação do fenômeno educativo à luz dessa teoria em uma proposta curricular para a sociedade brasileira e sua escola pública de 1º Grau (Curitiba, 1988a; PMDB, 1982a, p. 29; Tonidandel, 2023).

Antes disso, 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 pelas razões já expostas (Curitiba, 1983a, 1983b, 1988a). A entrega formal do CBCEPBras pelos histórico-críticos, em Curitiba, inaugurou inúmeros esforços congêneres que se disseminaram pelo país a partir de 1988¹²². Na esteira do surgimento da PHC como alternativa crítica às Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista e suas distintas correntes interpretativas, defendidas pela classe dominante, a conclusão do CBCEPBras representou, em termos teórico-práticos, a primeira tentativa de materialização da PHC em uma rede escolar pública de educação no Brasil (Tonidandel, 2022, 2023).

¹²² Baczinski, 2007, 2011; Balzan, 2014; Camargo, T., 2016; Corrêa, 2014; Coutinho, 2013, 2014; Cruz, 2022; Della Justina, 2021; Evangelista, Schmidt, 1992; Gabardo, 1997; Magalhães, C. 2010; Matos, 2021; Mazaro, 2018; Nogueira, 1993, 2012; Oliveira, R. H., 2007; Ramos, 2010; Santos, M., 2020; Tonidandel, 2014a, 2021, 2022, 2023; Viana, E., 2017; Wachowicz, 1994.

No ensejo, o debate em curso sobre a precariedade da educação pública no país, desde a década de 1970, havia desnudado aspectos fundamentais do ensino. Chegara-se ao final de 1988, e os índices de evasão, repetência, seletividade, aos quais, acrescentamos analfabetismo dentro e fora da escola (Tonidandel, 2023), permaneciam no “horizonte de preocupações de educadores comprometidos com a recuperação da dignidade da escola pública”, afirmava o coletivo histórico-crítico (Curitiba, 1988a, p. 25). Olinda Evangelista (Curitiba, 1988a, p. 25) pontuou que, em 1986, na assembleia final da IV Conferência Brasileira de Educação (IV-CBE), ocorrida em Goiânia, o ME-BR aprovou a Carta de Goiânia como um instrumento de denúncias graves a que o povo brasileiro estava submetido.

Aquelas denúncias, recuperadas no CBCEPBras, fizeram coro às análises dos técnicos do Ipardes para a situação de miséria material e espiritual a que as massas trabalhadoras estavam submetidas. De acordo com estudos do ME-Ctba (Curitiba, 1988a), 60% da população vivia em estado de extrema pobreza, 30% eram analfabetas, 50% das crianças repetiam ou eram excluídas no decorrer das 1ª séries do 1º Grau, 30% delas estavam fora da escola, 23% dos professores eram leigos, a formação dos licenciados era precária e os salários do magistério estavam defasados em todos os níveis da educação pública (Curitiba, 1988a).

Evangelista (Curitiba, 1988a) trouxe dados de um estudo da Fundação Pedroso Horta para demonstrar a realidade local estudada pelo magistério municipal. No Paraná 60% das crianças eram excluídas do 1º Grau antes mesmo de concluírem as 4ª séries. De cada 100 crianças matriculadas nesse nível de formação, somente 15 chegavam às 8ª séries. Em Curitiba, a taxa de repetência era de 30% na última década. Dentro desse índice, 44% das reprovações ocorriam na área do conhecimento responsável pela apropriação da leitura e da escrita, na língua portuguesa (Curitiba, 1988a).

Os signatários da Carta de Goiânia se declararam “cientes de suas responsabilidades na construção de uma nação democrática, onde os cidadãos possam exercer plenamente seus direitos, sem discriminação de qualquer espécie”. Naquele evento, os professores estavam empenhados no debate, na análise e na realização de “denúncias dos problemas e impasses da educação brasileira”, ao passo que colocavam seus conhecimentos e suas “vontade[s] política[s] para a

superação dos obstáculos que impedem a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro” (Ande, 1987, p. 52).

O ME-Ctba, fazendo coro com as denúncias dessa Carta, acrescentaram que o problema do fracasso escolar persistente explicitava que “as políticas educacionais até então vigentes no cenário educacional brasileiro padecem do mal de não resolverem a contento o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos”, (Evangelista, 1988).

Dentre os motivadores desse fenômeno, está a adoção de

concepções pedagógicas que fazem recair a ênfase ora sobre o 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), estas tendências oficiais não responderam às demandas da escola pública quanto à democratização do ensino (Curitiba, 1988a, p. 25, *grifos nossos*).

A divisa mencionada estava inscrita na frente de pesquisas e de publicizações de pesquisas, de eventos, debates, análises, críticas e proposições do ME-BR acerca do fracasso da escola pública, que começavam vir à toda, principalmente, a partir do final de 1960, com a institucionalização da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no sistema público de ensino¹²³ e no trânsito da realização dos estudos liberais sobre o desenvolvimento econômico em países de capitalismo dependente, na década de 1970, já mencionado.

Nesse processo, o conjunto daqueles estudos, tanto de concepção liberal, quanto materialista histórica explicitaram a dialética do projeto político-econômico encampado irracionalmente pela classe dominante brasileira. O estudo do desenvolvimento econômico de Curitiba, tendo em vista os conceitos de F. Oliveira (2013, p. 32), evidenciou-nos que formação histórica-econômica da capital do Paraná

¹²³ Alves, 1987; Ande, 1984, André, 1988; Arroyo, 1986; Buffa, 1982; Chaves, F., 1981; Conceição, 1981; Contexto & Educação, 1986; Cunha, C., 1979; Cunha, L., 1986; Cury, 1986a; 1986b; Dias, 1981; Educação & Sociedade, 1978, 1979; Fazenda, 1985; Fernandes, 1987; Fundação Carlos Chagas, 1979; Garcia, R., 1987; Garcia, Walter, 1978; Kramer, 1984, 1986; Libâneo, 1984; Mello, 1981, 1988; Noronha, 1982; Paraná, 1984, 1986a, 1986b, 1988; Patto, 1988; Penin, 1988; Ribeiro, 1984; Rossi, 1978; Saviani, 1980b, 1984b, 1986b; Speller, 1983; Tenca, 1982; Valla, 1988; Velloso, J., 1988; Vera, 1987.

reproduziu que aquele projeto “constituído polarmente em torno da oposição formal de um setor ‘atrasado’ e um setor ‘moderno’” era, pois, a mostra de uma “simbiose e uma organicidade, uma unidade de contrários, em que o chamado ‘moderno’ cresce e se alimenta da existência do ‘atrasado’”. Logo, a irracionalidade da classe dominante brasileira no que tange à universalização da educação pública, no país, é parte inseparável desta simbiose.

Nessa monta, inscreveram-se: a redivisão inter-regional do trabalho que endossou a destruição de estruturas econômicas regionais em detrimento do avanço econômico de outras; o constrangimento de regiões a culturas de subsistência em benefício da industrialização de outras; o rebaixamento do custo da força de trabalho enquanto a acumulação de capital se ampliava; a criação de demandas mediadas pelo Estado para ampliar o universo da acumulação de capital enquanto os trabalhadores na produção e fora dela viviam em condições de miserabilidade; os índices escandalosos sobre evasão, reprovação, repetência, analfabetismo secularmente presentes no sistema público de ensino de 1º Grau enquanto as forças produtivas superaram a obsolescência das forças produtivas de base agrícola.

Portanto, o abandono dos governos brasileiros, governos curitibanos à importância, à materialização, à qualidade, à manutenção e ao financiamento da educação pública de 1º Grau no país, na cidade de Curitiba era razão de ser do “caráter ‘produtiva’ do atraso como condômino da expansão capitalista” (F. Oliveira, 2013, p. 131). Nesse sentido, quando a rejeição educacional emerge como fenômeno, em Curitiba, cumpre deixarmos claro que suas bases fincam raízes no solo da “forma de exceção permanente do sistema capitalista” (2013, p. 131) brasileiro subdesenvolvido e dependente.

O Brasil era “uma das sociedades capitalistas mais desigualitárias” F. Oliveira, 2013, p. 143), ainda que, em quase 500 anos, apresentara a maior taxa de crescimento do mundo dentre todos os países capitalistas (Maddison, 2006). A natureza dessa contradição se consubstanciou na fórmula que combina “estatuto rebaixado da força de trabalho com dependência externa”. Ao passo que o rebaixamento do custo força de trabalho “sustentou uma forma de acumulação que financi[ava] a expansão” industrial do país, a dependência do mercado externo “produzi[a] um mercado interno apto apenas a consumir cópias, dando como resultado uma reiteração não virtuosa” (F. Oliveira, 2013, p. 143).

Naquela conjuntura, como já assinalamos, urgiu recuperar a função social crítica da escola pública, do professor, do trabalho pedagógico, da ciência, do aluno concreto, da apropriação efetiva da leitura e da escrita para apreensão crítica dos conteúdos que permitiriam atualizar as crianças e os jovens ao nível de desenvolvimento atingido naquele momento.

Para tanto, diante daquele desastroso cenário, a resposta dos histórico-críticos (Curitiba, 1986d, 1986c, 1987, 1988a, p. 29, 1988d) àquela escola pública inoperante, circunscreveu-se ao fundamental e emergencial. Era premente superar o secular fenômeno da reçaça educacional em Curitiba, materializar, pela primeira vez na história da educação do lugar, ao nível das quatro séries iniciais do 1º Grau e da pré-escola, a universalização da educação pública nunca ao menos sequer cogitada pelas distintas frações da classe dominante.

Historicamente, as motivações em torno do testemunho que aquela classe dispensara ao ensino foi, sobremaneira, insípida para se cogitar a recuperação de algo. Tratava-se, pois, de viabilizar o 1º grau pela primeira vez na história da educação pública da capital do estado. Com efeito, na educação de 1º Grau, concentravam-se os maiores índices do descaso dos governos federal, distrital, estadual e municipal com a educação pública. Conforme estudo do IPPUC (1986a) sobre a realidade educacional em Curitiba a pedido administração Requião, com vistas a angariar o trânsito de capitais do Fundo de Desenvolvimento Social (FAZ) para edificação de escolas e hospitais na cidade, trouxe os seguintes dados.

Em 1984, o sistema público de ensino de 1º Grau em Curitiba padecia “das distorções criadas ao longo dos anos pelos equívocos das políticas educacionais nacionais e estaduais”, resgatou-nos Samek (1996, p. 123, *grifo nosso*). Tratava-se, portanto, de “**dois sistemas de ensino de 1º grau: um municipal e outro estadual**” coexistindo na cidade. Com tal natureza, “a gestão de cada sistema [era] independente e distinta, assim como a organização do ensino”. Com efeito, **a rede pública de ensino de 1º Grau municipal era seriada**, enquanto a estadual seguia as orientações do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)¹²⁴, instituído pelo governo do Paraná às escolas públicas desse grau de ensino. Em 1985, na capital do estado “**não**

¹²⁴ Sobre a institucionalização do CBA na rede pública de ensino em âmbito estadual, conferir: Tonidandel, 2014a.

mais exist[ia] zona rural, sendo, portanto urbana toda a população” escolar da cidade (Ipardes, 1988, p. 60, *grifo nosso*).

A educação de Curitiba de pré-escola, 1º Grau e 2º Grau era composta de 460 estabelecimentos de ensino, assim distribuídos: 4 escolas de responsabilidade do governo federal, sendo 2 dedicadas à pré-escola, 1 dedicada ao 1º e 2º Graus e 1 atendendo 1º e 2º Graus; 166 instituições de responsabilidade do governo estadual, sendo 3 delas dedicadas à pré-escola, 52 concentrando-se no 1º Grau, 18 dedicadas ao 1º e 2º Graus e 92 atuando com pré-escola, 1º e 2º Graus; 85 de responsabilidade do governo municipal, sendo 30 escolas dedicadas ao 1º Grau, 55 atendendo pré-escola, 1º e 2º Graus; 205 escolas privadas, sendo 120 destinadas à pré-escola, 86 atendendo ao 1º Grau, 18 concentrando-se no 2º Grau, 22 destinadas ao 1º e 2º Graus e 214 atendendo à pré-escola e ao 1º e 2º Graus (IPPUC, 1986b).

No contexto de chamada escolar para a população em idade escolar ao ingresso na 1ª série dos anos iniciais do 1º Grau e em face às condições estruturais das escolas públicas, sob a responsabilidade da união, do estado, do município e do setor privado, demandou a divisão de responsabilidades entre estados e municípios quanto às quatro séries iniciais do 1º Grau e às quatro séries finais e do 2º Grau. Aos estados, incumbiu-se a responsabilidade de construção de escolas para a população matriculada “da 5ª às 8ª séries, vinculadas à parte de formação especial do currículo”. E aos municípios, coube expandir o atendimento das 1ª às 4ª séries (IPPUC, 1986b)¹²⁵.

A projeção do fluxo de matrícula naquele estudo do IPPUC (1986b) apontou que, para cada 100 alunos que ingressavam na 1ª série dos quatro anos iniciais do 1º Grau, em 1985, apenas 73 chegavam à 4ª série em 1988. Isso significava que 27 alunos daqueles 100 abandonaria a escola antes de concluir as séries iniciais desse grau de escolarização. E Para cada 100 alunos que ingressavam na 5ª série dos quatro anos finais do 1º Grau, somente 39 concluíam as quatro séries finais desse grau de ensino; 61 alunos saíam da escola até o final de 1988. Em 1983, a evolução do número de alunos evadidos e reprovados de 1ª a 4ª série, de acordo com a matrícula inicial nas escolas públicas de Curitiba, de 1974 a 1984, demonstrou que o problema só crescera.

¹²⁵ Fonte não paginada.

Em 1974, a evasão total de alunos após matrícula foi 7.124 alunos; em 1975, de 7.340 alunos; em 1976, de 6.907 alunos; em 1977, de 13.534 alunos; em 1978, de 17.902 alunos; em 1979, de 21.454 alunos; em 1980, de 31.719 alunos; em 1981, de 35.094; em 1982, de 37.809 alunos; em 1983, de 40.508 alunos e, em 1984, a perda total do número de crianças que se matricularam no sistema municipal público de educação foi de 41.590 crianças (IPPUC, 1986b). Para o Grupo de Trabalho de Curitiba (GTCtba) em torno do planejamento integrado da rede escolar da capital o que essa realidade impôs, foi

uma nova orientação na escola e nos seus procedimentos. Ou seja, o salto de qualidade visto hoje [1986] como desafio para a educação, só será possível mediante **mudanças estruturais nos conteúdos e métodos**, que deverão ser, necessariamente, voltados a **esta criança de cultura diferenciada e economicamente desfavorecida**. Desse modo, a ampliação da rede escolar, bem como, as iniciativas preocupadas com a melhoria da qualidade do ensino, visam **suavizar os efeitos educacionais negativos de condições sócio-econômicas e culturais desfavoráveis da clientela escolar** (IPPUC, 1986b, f. B Evolução atendimento escolar, *grifo nosso*).

Dessa forma, o ME-Ctba abonou Saviani (1986b) que destacou que

O fundamental hoje no Brasil é garantir 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 explicação científica estejam disponíveis para todos indistintamente** (Saviani, 1986b, p. 82, *grifo nosso*).

Naquela altura, já era lugar comum para a sociedade, para os movimentos ME-BR, ME-PR, ME-Ctba, para os agentes políticos, para os intelectuais liberais e críticos, que o sistema público de ensino dava mostras da necessidade de sanar a dívida social histórica que as distintas frações da classe dominante nos governos da união, dos estados e dos municípios haviam deixado para trás. Localmente, Roberto Requião, imbuído do compromisso de saldar essa dívida, incidiu prioritariamente nos bolsões de pobreza de Curitiba (Curitiba, 1986d; IPPUC, 1986b). Com este horizonte, nasceu o Projeto de Educação Integrada, que se propôs a viabilizar a Escola em Período Integral (EPI), ou seja, de atendimento escolar em tempo integral na rede pública de

ensino, abarcando das pré-escolas às quatro séries iniciais do 1º Grau (IPPUC, 1986b).

A extensão do horário de atendimento da rede escolar à população vulnerável do município foi uma medida para conquistar um melhor aproveitamento dos alunos no ensino. Para tanto, no decorrer da implementação desse projeto, entre 1986 e 1989, construiu escolas para pré-escola, aumentou a capacidade já instalada na rede escolar municipal para crianças de 1ª à 4ª série do 1º Grau, e promoveu o atendimento médico, odontológico e nutricional. Assim, por meio da integração com os serviços de atenção à saúde, em especial com os serviços odontológicos preventivos, dada a vulnerabilidade bucal da população escolar, procurou melhorar as condições de saúde dos alunos (IPPUC, 1986b, 1986c) e conseqüentemente o aproveitamento escolar.

Na gestão de Requião, o Projeto de Educação Integrada operou sob dois princípios. O primeiro, de caráter político-administrativo, priorizou a “adaptação dos ambientes e dos equipamentos pedagógicos já existentes”. O segundo, de caráter pedagógico, visou repensar a “escola na sociedade brasileira”. E de caráter complementar, constou as atividades curriculares obrigatórias. Para aquela gestão a materialização desta proposta foi “considerada prioridade do **Governo PMDB-Roberto Requião** e a implementação do projeto [foi] um dos maiores compromissos políticos assumidos” naquele governo cuja administração se empenhava na “redemocratização da sociedade” (IPPUC, 1986b, f. B-Melhoria da qualidade de ensino, *negrito do autor*).

2.4 O PROJETO ESCOLA INTEGRADA EM PERÍODO INTEGRAL DE CURITIBA E A FEITURA DO PRIMEIRO CURRÍCULO HISTÓRICO-CRÍTICO DO BRASIL

As ações primeiras da execução do Projeto Escola Integrada (PEI) pelos histórico-críticos se desdobraram no Projeto piloto Escola Integrada em Período Integral da Rede Municipal de Ensino de 1º Grau (PEIPI-Ctba) (Curitiba, 1986f, f. *Apresentação*). Constou no objetivo principal dessa proposta “oferecer à criança de periferia a possibilidade de permanecer o dia todo na escola, permitindo, assim, um maior aproveitamento dos conteúdos a serem transmitidos e ou/elaborados”.

Três princípios nortearam a proposta, a saber:

1º) Repensar o papel da escola, dando oportunidade e meios à crianças, oriundas das classes trabalhadoras mais pobres, garantindo o acesso aos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida. 2º) A noção, já adotada como premissa, de que, dispêndio e custos na área educacional significam investimentos. 3º) Utilização de recursos físicos disponíveis (Curitiba, 1986f, f. *Apresentação*).

No documento preliminar dessa proposta, relatório da realidade educacional encomendado pelo governo municipal aos especialistas do IPPUC¹²⁶ (Curitiba, 1986f, f. *D-Informações diversas*; IPPUC, 1986b), os histórico-críticos delinearam as contradições de governos pretéritos com a oferta, a manutenção e o investimento no ensino público de 1º Grau no município. Recuperaram os estudos do IPPUC quanto a inoperância da educação pública local. Teceram críticas à evolução das matrículas desaguarem em uma “tendência histórica” de evasão e repetência nesse grau de ensino. Para o ME-Ctba, o problema envolto no baixo rendimento escolar em Curitiba se tratava de um fenômeno social corrente no país, “onde fatores intra e extra escolares” determinavam aquele “fracasso” das escolas públicas.

Nesse sentido, o problema da educação pública curitibana refletia “a situação vivenciada no Brasil desde os anos 40”, pois, historicamente,

a escola pública brasileira tem desempenhado com grande eficiência seu papel de discriminadora social, alijando do processo

¹²⁶ O IPPUC quando criado na gestão de Arzua Pereira, 1962-1966, exerceu papel importante no fornecimento de especialistas para implantar e implementar o urbanismo em Curitiba. Depois, seus especialistas ficaram responsáveis por sistematizar e enviar anteprojetos de Lei ao executivo da prefeitura no que tange a sequências das ações em torno do urbanismo. Os intelectuais do IPPUC, engenheiros, urbanistas, advogados, avaliavam projetos, ações administrativas, viabilizavam condições de implementação de planos setoriais e coordenavam o planejamento de diretrizes da administração municipal ajustadas à administração estadual. Embora tenha nascido nesta instituição o primeiro plano de educação para Curitiba, como pontuado, nunca predominou em seus quadros especialistas da educação, tampouco algum representante dos histórico-críticos. Em face da tradição de pesquisa sobre a realidade curitibana à luz da concepção liberal paranista, aquela instituição como órgão da autarquia municipal, inicialmente, fornecera os dados da educação municipal pública de 1º Grau aos histórico-críticos. A estes últimos coube a interpretação crítica daqueles dados e a ação revolucionário que jamais partiria do IPPUC por se tratar de um braço da secular classe dominante na capital do estado. Durante o governo Requião, 1986-1988, o IPPUC teve papel marginal apenas na administração.

educacional uma parcela significativa das classes trabalhadoras (Curitiba, 1986f, f. *Introdução, grifo nosso*).

Segundo o ME-Ctba não se pode deixar de equacionar os problemas estruturais dessa escola altamente discriminatória no país com os 21 anos do regime militar. No coração desse regime se vivificou o cerceamento das liberdades democráticas. A escassez de recursos destinados à educação redundou no despreparo da educação pública, a “debilidade nos seus aspectos pedagógicos, de funcionamento e sobretudo, na questão da qualificação profissional”, igualmente nos currículos, nos programas e na reduzida jornada escolar, que contribuíram “para o baixo rendimento escolar” desse ensino (Curitiba, 1986f, f. *Introdução*).

Ademais, nos anos de ditadura, os baixos salários da classe trabalhadora, empobrecera sobremaneira os trabalhadores. Diante disso, as mulheres e os filhos, além dos homens, laçaram-se “ao trabalho remunerado para ampliar a renda familiar”. Com efeito, os filhos dos trabalhadores, encontravam-se “desassistidos da atenção materna, encontrando à rua seu ‘espaço natural’, e sujeito à desagregação social” (Curitiba, 1986f, f. *Introdução*). Enquanto a classe trabalhadora acompanhava o aumento do valor da sua força de trabalho, seu salário diminuía (Marini, 2000, p. 220-222).

Cativa dessa superexploração, desde os anos 1960, a classe trabalhadora, para assegurar suas necessidades vitais, estava sendo “forçada a *repartir* o valor dessa [força de trabalho] entre mais membros da família” (Marini, 2000, p. 222), com as mulheres, os jovens e os adolescentes. Assim, os ecos dessa superexploração se fizeram audíveis quando, conforme João José Werbitzki¹²⁷ (1992, p. 21), para fugir da miséria, as populações carentes, migraram para as favelas de Curitiba, tornando-se “**pequenas cáries**” no “belo sorriso” da cidade.

Para Werner Egon Schrappe¹²⁸, ressentindo-se do fenômeno migratória que a cidade sofrera, concordou que o Estado lançasse mão do tesouro municipal para reverter a situação. Em suas palavras, uma saída para Curitiba,

¹²⁷ A época, 1990, Diretor da J. J. Comunicação, em Curitiba.

¹²⁸ A época, 1991, Presidente da Associação Comercial do Paraná, em Curitiba.

Apesar de latente, **o processo de deterioração social na área metropolitana pode ser contido e até mesmo revertido**. Este esforço demanda, acima de tudo, a consciência e a visão ampliada da situação por parte dos segmentos responsáveis da sociedade e dos poder (*sic*) público. Algo que privilegie o interesse coletivo para que haja o saneamento da situação em curto prazo para manutenção dos parâmetros de organização econômica e social que ainda orgulham todos os que vivem e trabalham (Shrappe, 1992, p. 83, *negrito nosso*).

João Batista Brotto¹²⁹ (1992, p. 12), por sua vez, minimizando as contradições da opção do débil desenvolvimento econômico curitibano, defendia a educação pública como fator impulsionador de gradação de classe na perspectiva liberal. O testemunho do empresário é ainda o melhor mural da crise de identidade da classe dominante de Curitiba.

Na acepção desse autor,

É contudo, sobre as suas deficiências que nós, seus filhos adotivos ou não, devemos refletir e procurar dar a nossa contribuição para amenizá-las. Problemas como deficit (*sic*) habitacional, infância abandonada, menores carentes, segurança pública, consciência ecológica, limpeza urbana e violência de trânsito, podem ter o seu início de solução **ao olharmos com carinho a educação de gerações que a médio prazo tornarão ainda melhor as suas condições de vida**. É, verdade que os problemas enumerados, aqui, não têm a dramaticidade da maioria das cidades do Brasil. Mas, também é verdade que, talvez pelas **raízes européias** que tornam seus habitantes tão exigentes, não nos contentamos com **nada além do melhor** (Brotto, 1992, p. 12, *grifo nosso*).

Ou seja, a miséria da população carente de Curitiba só fora motivo de preocupações quando o aumento da violência urbana e a população de jovens em situação de rua começaram a ofuscar o verniz paranista da capital do estado ao mesmo tempo que o fenômeno anunciava agitações sociais em potência na cidade. A capital, pela sua natureza de cidade-capital, não pode admitir agitações sociais de qualquer ordem. Em presença de tais conflitos, a confiança dos investimentos do Estado-nação dominante podem migrar sua base produtiva para outra região que não ofereça risco à circulação e à reprodução do capital, como indicado.

¹²⁹ A época, 1990, Diretor da Galeria Dell' Arte, em Curitiba.

A partir das análises críticas das condições concretas para manutenção do desenvolvimento econômico de Curitiba, cujas contradições arroladas foram levantadas pelo ME-Ctba (Curitiba, 1986f, f. *Introdução*), chegaram à conclusão que “uma nova orientação na escola e nos seus procedimentos” era urgente. O desenho da realidade educacional indicava que

O salto de qualidade visto hoje [1986] como desafio para a educação, só será possível mediante mudança estruturais nos conteúdos e métodos, que deverão ser necessariamente voltados a esta criança de cultura diferenciada e economicamente desfavorecida (Curitiba, 1986f, f. *Introdução*).

Deste modo, a *Intelligentzia* crítica da educação de Curitiba enfrentou a coerência política dos seus fundamentos de classe na rede municipal de educação (Curitiba, 1986f, f. 8-*Ação pretendida*). Mapearam as 10 escolas que, em 1985, apresentaram o menor rendimento escolar¹³⁰. Constataram que as escolas que se situavam nos “denominados bolsões de carência”, onde a renda média das famílias era entre zero a três salários mínimos regionais, a densidade populacional era alta, 100 habitante por hectare, e a presença de favelas era a máxima. O estrato abarcado pelo PEIPI-Ctba representou 12% dos alunos matriculados nas séries iniciais do 1º Grau, que significou 6.990 alunos. Além das atividades regulares, estabeleceu-se atividades orientadas, artísticas, recreativas, culturais, livres e “de sobrevivência”.

Com vistas a definir os fundamentos para proposta pedagógica do PEIPI-Ctba, o ME-Ctba (Curitiba, 1986f, f. 9-*Fundamentos para uma proposta pedagógica*) recuperaram as análises críticas à luz da interpretação dos textos seminais da PHC¹³¹ (Saviani, 1981a; 1982a, 1982b, 1983b, 1983e). Fizeram eco às análises de Saviani

¹³⁰ Tratava-se das escolas Foz do Iguaçu, Jardim das Bandeiras, Jardim Paraíso, Jardim Rosemary, Maria do Carmo Martins, Pedro Dallabona, Professor Antonio Pietruza, Pró-Morar Barigui, São Mateus do Sul, Tancredo Neves, União da Vitória.

¹³¹ Os conceitos da PHC estão contidos nos fundamentos do PEIPI-Ctba, mas os autores não referenciaram Saviani neste texto. Na ocasião, o ME-Ctba se posicionou defendendo uma escola crítica, sem citar a PHC. O fato se explica porque a PHC passou a figurar como opção crítica à educação brasileira na IV Conferência Brasileira de Educação (IV-CBE), entre 2 e 5 de setembro, de 1986, em Goiânia, na Universidade Federal de Goiás (UFGO). Na ocasião, Saviani apresentou a PHC no quadro das tendências pedagógicas em vigor no país. Depois desse evento, no final de 1986, o número 11 da Revista *Ande*, publicou aquela exposição de Saviani em artigo. Cf.: *Ande*, 1986; Saviani, 1986a.

quanto ao papel ideológico de as Pedagogias liberais (Tradicional, Nova e Tecnicistas) proporcionarem a equalização social, bem como, concordaram quanto a importância histórica que tiveram as teorias crítico-reprodutivistas para explicar o fracasso da escola em uma organização cindida em classes antagônicas, contudo essas teorias esbarravam na ausência de saída para o problema.

Para os histórico-críticos, não era qualquer concepção de educação que servia, na execução do PEIPI-Ctba, tratava-se da concepção que correspondesse

às exigências e expectativas da classe a que se destina[va aquela educação]. A nova concepção de educação não se apresenta[va] como produto historicamente acabado, mas como fruto do próprio movimento da história. A relação pedagógica [foi] compreendida no âmbito das relações sociais e a ação política do educador fará a partir de sua prática pedagógica (Curitiba, 1986f, f. 9.2-*Para uma escola crítica*).

Essa convicção teve respaldo na expressão flagrante da postura política afinada com a luta entre classes antagônicas. Para o ME-Ctba, o momento exigia “superar a visão ingênua” que negava a “divisão de classes”, uma vez que a escola era uma instituição “concreta” situada em uma “sociedade concreta”. Portanto, as “críticas ao papel que historicamente ela v[iera] desenvolvendo exig[iu] que se elabor[asse] uma nova proposta que respond[esse] aos interesses da maior parte da população”. A construção, por conseguinte, daquela escola “a partir dos interesses das camadas populares [era] resultado de um compromisso político” do coletivo histórico-crítico de Curitiba (Curitiba, 1986f, f. 9.2-*Para uma escola crítica*).

Nesse processo, os professores tiveram vital importância. O trabalhador da educação foi o “articulador dos conceitos e interesses difusos das camadas populares e expressos pelo senso comum, em uma concepção ‘unitária’, ‘coesa’, ‘coerente’, da educação que lhes convém” (Curitiba, 1986f, f. 9.2-*Para uma escola crítica*). Aquele período, qualquer orientação metodológica, que tinha por “objetivo melhorar a qualidade” da escola de 1º Grau, tinha que “se apoiar em quatro ideias básicas: ‘para quem ensinamos’, ‘para que ensinamos’, ‘o que ensinamos’ e ‘como ensinamos’”. Para tanto, o horizonte da PEIPI-Ctba não se resumiu, pura e simplesmente, em “ensinar a ler, escrever e contar”. O ME-Ctba se preocup[ou] com “‘o que ler’, ‘o que escrever’ e ‘o que contar’”.

No escopo dos desígnios do PEIPI-Ctba, no decorrer de 1986, o ME-Curitiba colocou em execução o Projeto Escola Aberta Renovada Popular (PERP) (Curitiba, 1986d), por meio do Plano de Educação do Município de Curitiba (PEMctba) – gestão 1986-1988. Nessa direção, em janeiro desse ano, o Departamento de Educação de Curitiba (DE-Ctba) deu início à empreitada daquele coletivo, solucionar o fracasso da educação pública municipal de 1º Grau (Curitiba, 1986, p. 1).

Durante a abertura do trabalhos da SME, o professor Ubaldo Marini Puppi recuperou os longos anos de “abstinência eleitoral” a que Curitiba esteve submetida. A nova equipe, à frente da educação, que assumira o antigo Departamento de Educação (DE) na forma de Secretaria Municipal da Educação (SME), a partir de 1º de janeiro de 1986, nasceu “com alguma maturidade”. Os problemas herdados na pasta não eram “simplesmente submetidos a um processo de reconhecimento”, pois, a depender “do ponto de vista segundo o qual aqueles são assumidos e avaliados, conduz à necessidade de superar as influências teóricas anteriores”.

De acordo com Puppi, isso explicava a opção pela “teoria crítica da educação, sob cuja luz [foram] enfocadas as propostas de solução” para a educação da cidade, (Curitiba, 1986d, f. *Apresentação*). Tratava-se de uma formulação “como norma heurística”, como “diretriz operacional”. À medida que os educadores iam retomando essa diretriz geral, “em sua aplicação, por sua destinação”, era “indefinidamente melhorada, aprofundada, completada. E, “corrigida”, como veremos logo mais. A recomendação do secretário aos pares, foi apenas a de “recomendar e estimular o trabalho, teórico e prático, que aquela supõe e ao qual conduz”, aclarou o secretário (1988, f. 17).

Entre janeiro e dezembro de 1986, o PEMctba foi colocado em prática com vistas a atingir cinco metas macro. Na meta um, estabeleceu-se a garantia de escolarização básica e de boa qualidade, acesso e permanência das crianças à essa escola 1º Grau da cidade e estabeleceu-se a implantação de um novo currículo escolar para a rede de ensino; a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). O CBA, em Curitiba, se situou na diretriz do governo estadual para educação de 1º Grau em todo o Paraná. A medida visou reverter a distorção idade-série no que à época se conheceu por “continuum de 2 anos, ou seja, reunir as 1ª e 2ª séries nesse continuum e com isso evitar reprovações e evasão da 1ª para a segunda série e da 2ª

para a 3ª série em caso de reprovação (Abraão, 1993; Curitiba, 1986d; Paraná, 1988a, 1988b; Tonidandel, 2014a).

A meta dois envolveu a expansão e atendimento da pré-escola à população de 4 a 5 anos; a três delineou a popularização do esporte e a recreação às crianças e jovens; a quatro definiu a implantação da escola integrada em período integral; a meta cinco envolveu a democratização e a descentralização das decisões na educação (Curitiba, 1986d). A histórica concepção veiculada na administração pública de Curitiba, que atribuiu à escola o compromisso de corrigir as contradições da estrutura de classes antagônicas, deu lugar a uma concepção democrática na gerência da coisa pública. O novo cenário político favoreceu para se pensar a escola pública curitibana integrada à comunidade no entorno da escola (Curitiba, 1988d).

Desse incentivo nasceu o Serviço de Apoio à Integração Escola-Comunidade (SAIEC), que articulou o diálogo entre escolas, associações de pais e mestres e de professores. Juntos, escola e comunidade tomaram parte do processo de reflexão e decisão do horizonte da educação pública no município. Em particular o favorecimento das discussões alinhadoras das decisões da SME não se constitui por si a democratização ao nível interno da secretaria. Foi preciso criar colegiados representativos dos distintos seguimentos que perfizeram a SME. Formas centralizadoras e restritas como ocorria naquela pasta estavam abolidas. (Curitiba, 1986d, 1988d).

A linha política que aquela pasta assumiu, a partir de 1986, enxergou na democratização dos processos decisórios da equipe diretiva da SME uma estratégia que provocava, “pela coerência e transparência, os mesmos procedimentos nas unidades escolares recreativas”. Foi “democratizando as decisões e socializando as informações que se estabeleceu com as escolas uma relação de co-participação e compromisso político-pedagógico” no decorrer daquele governo. Deste modo, foram criados canais de discussões entre os segmentos da SME e da comunidade no entorno da escola. Para o ME-Ctba, a SME “não existia por si só, mas em função das camadas majoritárias da população”. E foram estas e aquele, o ME-Cta, que definiram a função social da escola pública de Curitiba (1986d, f. *Democratização e descentralização das decisões*).

Segundo Puppi, a SME visava a “experimentação em ambiente cooperativo de trabalho, enfatizando a comunicação e garantindo a documentação como forma de

proporcionar à criança uma visão global de sua ação, desenvolvendo a sua afetividade” (Curitiba, 1986d, f. *Objetivos*). No contexto de um grande laboratório de experiências pedagógicas que se transformara a educação pública de 1º Grau de Curitiba, entre 1983 e 1985 (Tonidandel, 2014a), o PERP, à luz de Celestin Freinet (1896-1966), foi implementado na forma de experimento em três escolas¹³² da rede municipal pública de Curitiba. Em 1985, os resultados em termos de ensino e aprendizagem, conforme avaliação do Departamento de Ensino de 1º Grau (DEPG), da Secretaria Estadual do Paraná (SEED-PR), foram satisfatórios. Diante disso, no decorrer de 1986, as diretrizes daqueles ensaios se estenderam a 15 classes na rede de educação de Curitiba (Curitiba, 1986d).

A partir de maio de 1987, a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) (Curitiba, 1987b), como órgão administrativo responsável por coordenar a implementação PEIPI-Ctba, participou e discutiu com a comunidade escolar, três fases para execução no decorrer daquele ano. A primeira, entre maio e agosto. Em maio de 1987, deu-se a entrega do periódico didático Escola Aberta, contendo a síntese dos debates, das discussões, das formações, das sugestões, das críticas, dos eventos por aquele coletivo vivenciado. No mês de agosto, foram criados grupos de estudos por área do conhecimento¹³³ para incidir sobre a fundamentação teórico-metodológica da seleção, dosagem, sequenciação, avaliação dos conteúdos que, em 1988, integrou o CBCEPBras.

Atrelado a esses conteúdos, os fundamentos teóricos da educação foram pauta de cada grupo. Cada instituição da rede inscreveu seus trabalhadores da educação na Semana de Estudos Pedagógicos por área do conhecimento que cada docente estava envolvido. Foi objeto de cuidado das direções de escola, distribuir uma quantidade equilibrada de docentes por área do ensino, respeitando as especificidades da área de Educação Física e da pré-escola. Os debates em torno do saber escolar de cada área da Ciência ocorreram simultaneamente e os professores foram orientados a levar para os grupos de estudos, nessa ocasião, o periódico

¹³² Escolas Cianorte, Ditmar Brepohl e Albert Schweitzer. Cf.: Curitiba, 1986d.

¹³³ Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Arte. Também foi objeto de análises nos grupos de estudos fundamentados no materialismo histórico, de abordagem dialética, a relação sociedade e educação, o desenvolvimento infantil consonante com a psicologia histórico-cultural.

didático Escola Aberta, previamente entregue pelas direções de escolas antes dos encontros (Curitiba, 1987b).

Em setembro de 1987, houve coleta por parte da SME das contribuições sistematizadas pelos grupos de estudos, conforme diretriz disposta no Escola Aberta. No mês de outubro de 1987, a SME entregou às escolas os resultados gerais das contribuições colhidas na primeira fase. A comunidade estudou essas contribuições e contribui com novas críticas, sugestões e acréscimos. Cada escola teve autonomia para sistematizar autonomamente um documento-proposta por área de conhecimento, considerando de pré-escola às quatro séries do 1º Grau. Essas sugestões foram ao debate no Seminário sobre Currículo Básico, em 24 de outubro de 1987, organizado por aquele coletivo de educadores de Curitiba (Curitiba, 1987b).

A segunda fase de implementação PEIPI-Ctba ocorreu no mês de agosto de 1987. No decorrer desse mês, houve 21 encontros noturnos para estudos por área do saber escolar mais três dias de estudos envolvendo todos os grupos de estudos por área do conhecimento da proposta curricular em construção. A base desse trabalho foi as contribuições construídas no seio de cada comunidade escolar, levadas a efeito para delineamento da educação crítica, que os histórico-críticos se propusera a construir. Entre 24 e 25 de outubro, ocorreu o Seminário sobre Currículo Básico. No primeiro dia desse evento, organizou-se grupos de trabalho com delegados antecipadamente eleitos pelo conjunto da comunidade escolar, somados à equipe diretiva da SME (Curitiba, 1987b).

Assim dois grandes grupos nasceram, com 50 pessoas cada grupo. O encaminhamento metodológico dos trabalhos seguiu o roteiro de estudo das proposições reunidas no decorrer dos trabalhos noturnos ocorridos no mês anterior. Ao final do primeiro dia do evento, os dois grupos elegeram cinco delegados para a sequência dos trabalhos, orientados pela comissão organizadora do evento. Na sequência, os delegados, juntamente com a equipe da SME, compuseram a síntese das contribuições em torno da fundamentação teórico-metodológica e seleção, dosagem, sequenciação e avaliação dos conteúdos escolares da proposta curricular em curso (Curitiba, 1987b).

A conclusão dos trabalhos se deu com a aprovação em assembleia da Proposta Curricular final, implementada, formalmente, na rede pública de ensino abarcando da pré-escola à 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º Grau, apesar de já estar em curso conforme

os estudos avançavam naquele sistemático trabalho coletivo (Curitiba, 1987b, 1988a). O teor dessa proposta deliberada pela comunidade escolar curitibana sob a direção dos histórico-críticos será objeto do próximo capítulo.

3. CARACTERIZAÇÃO DO DOCUMENTO *CURRÍCULO BÁSICO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA*

3.1 LOCALIZAÇÃO, CRÉDITOS E ESTRUTURA DO DOCUMENTO

A primeira experiência teórico-prática com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) institucionalizada no Brasil, ocorreu em Curitiba, no estado do Paraná, na década de 1980. Por meio do documento *Currículo Básico: uma Contribuição para a Escola Pública Brasileira (CBCEPBras)*, esta teoria foi institucionalizada em dezembro de 1988 (Curitiba, 1988a)¹³⁴. Na ocasião, Roberto Requião de Mello e Silva, do Partido do Movimento Democrático Brasileira (PMDB), primeiro prefeito eleito pelo voto direto na cidade após o fim da ditadura¹³⁵, juridicamente endossou a PHC quando do lançamento da proposta à sociedade no fim de seu mandato (Curitiba, 1988a).

Naquela gestão (1986-1988)¹³⁶, o professor Ubaldo Puppi ocupava a Secretaria Municipal da Educação da cidade (SMEC), auxiliado pela secretária-adjunta Neusa Ramos Culpí (Curitiba, 1988a). Tatiana Tereza Aben-Atar e Carmen Lúcia Gabardo respondiam pela Diretoria do Departamento de Ensino de Curitiba (DDEC). A Imprensa Oficial do Estado do Paraná (IOE-PR) foi responsável por essa primeira versão do documento. Para o lançamento da proposta, foram impressos quatro mil exemplares do CBCEPBras, com 158 páginas. A organização e a revisão técnica da proposta foi de autoria de Marlise de Cássia Bassfeld e Olinda Evangelista (Curitiba, 1988a).

A capa foi assinada pela professora e bacharel em desenho *Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta (Curitiba, 1988a)*. Embora “a esfera da autenticidade, como um todo, escapa à reprodutibilidade técnica” na arte, valendo-nos de Benjamin (1969, p. 167, *grifo do autor*) o ME-Ctba, desde a escolha da arte da capa, não se afastou da

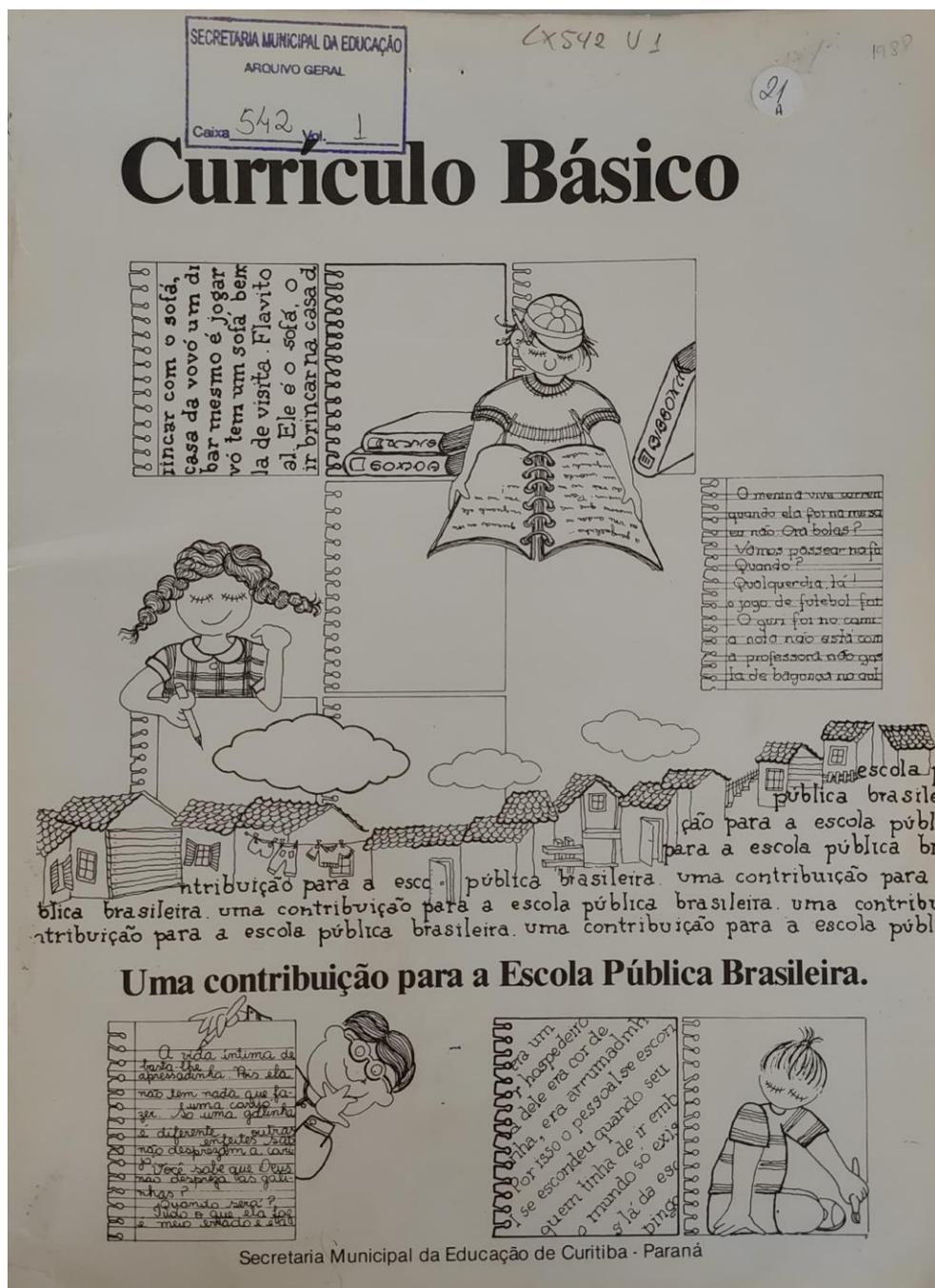
¹³⁴ Como explicamos no capítulo II, isso ocorreu dois anos antes de o governo do Paraná instituir obrigatoriamente a PHC para toda rede pública de ensino de 1º Grau, em 1990. Cf.: Curitiba, 1988a; Paraná, 1990a, 1990b.

¹³⁵ Antes de 15 de novembro de 1985, o povo curitibano não participava das eleições para prefeito da cidade. Durante 23 anos, o prefeito curitibano era decisão exclusiva do governador do Paraná. No período do regime ditatorial, como Curitiba era uma cidade-capital, a participação política do povo era usurpada. Cf.: Rehbein, 2008

¹³⁶ De 01/01/1986 a 31/12/1988.

análise do real (Curitiba, 1988a). Manteve-se coerente com a concepção de mundo e de educação defendida.

Imagem 5 – Fotografia da capa do CBCEPBras



O grupo se preocupou em consignar material, alegórica e imagetivamente, na capa do CBCEPBras, um testemunho histórico local que não se “esquiv[ou] do homem [concreto]” (Benjamin, 1969, p. 168). Na direção oposta, a arte dos intelectuais da classe dominante curitibana, por não tomar “o mundo sensível como atividade prática” do homem, (Marx, 2007, p. 128), representaram artisticamente, no mesmo período, “os indivíduos isolados ‘na sociedade civil’”. A saber, o artista local, *pintor das favelas*, Domício Pedroso (Noronha, M., 2006a, p. 8-13) não localizou as favelas, que era “o tema preferido dos seus desenhos e pinturas”: as “sobreposições das casas das favelas”, em sua própria cidade, mas sim do Rio de Janeiro (RJ).

Naquele testemunho histórico do ME-Ctba (Curitiba, 1988a, *grifo nosso*), na forma de arte, na capa do currículo, os elementos gráficos da mesma retratam o cenário de um bairro periférico, onde meninos e meninas fazem parte do ambiente e alteram-no a um só tempo. A artista conduziu o olhar do espectador ao solo que sustenta o bairro de classes populares. Trata-se de uma fundação constituída por repetidas frases nominais *uma contribuição para a escola pública brasileira*. Tal composição, alegoricamente, tanto reclamou o conteúdo histórico germinador da proposta, quanto ilustrou o tipo de concepção de mundo com a qual a classe trabalhadora deve produzir e reproduzir a existência dela. À luz da arte, o ME-Ctba situou os agentes das transformações substanciais da sociedade, nos trabalhadores.

O CBCEPBras contém 12 capítulos, assim intitulados (Curitiba, 1988a, p. 19): Apresentação; 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.

Uma vez que o CBCEPBras se apresentou também como uma proposição formativa crítica àqueles trabalhadores da educação comprometidos com “aperfeiçoamento de sua intervenção no ato pedagógico” (Curitiba, 1988a, p. 17), ao final de cada um dos capítulos, há uma lista de bibliografias básicas e outras comentadas. Estas últimas são acompanhadas de uma justificativa de sua importância para a área do conhecido a que foram destinadas no currículo. Foram registrados os

nomes dos responsáveis pela condução dos estudos em torno daquelas áreas do conhecimento.

O conjunto dos capítulos recolheram: os créditos de instituições e autores envolvidos na construção do documento; a conjuntura em que se fez notar a emergência da proposta; a justificativa, o horizonte perseguido; o método e a metodologia empregadas para se atingir o destinatário da proposta; a concepção de homem, sociedade, educação, escola pública, qualidade dessa escola, currículo, aluno, encaminhamento pedagógico, aprendizagem, avaliação, relação professor aluno; democratização da escola pública; a crítica à sociedade de classes antagônicas; o projeto de sociedade vinculado à educação crítica (Curitiba, 1988a).

Embora nos separem 36 anos desse feito – a serem completados em dezembro de 2024 – muito pouco se investigou e, tampouco, divulgou-se esse seminal e crítico currículo histórico-crítico. Em função disso, apresentamos o teor desse documento, o *Currículo Básico: uma Contribuição para a Escola Pública Brasileira (CBCEPBras)* (1988a)¹³⁷. Ao longo da apresentação, identificamos o ponto de partida, o horizonte perseguido, o destinatário, o objetivo, a justificativa, o método de análise e a metodologia empregada na construção da proposta curricular. Na sequência desta exposição, delineamos a reelaboração histórico-crítica dos conceitos de homem, sociedade, educação, escola pública, currículo escolar, aluno concreto, ensino, trabalho docente, aprendizagem, avaliação e relação sociedade e educação expostos no documento. A proposta abarcou as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física, da pré-escola às quatro séries iniciais do 1º Grau para a rede público de ensino municipal, cuja concepção de cada uma dessas disciplinas figuram sucintamente neste texto, quando abordamos o conceito de currículo da proposta.

Importa assinalar que, a época da entrega deste documento à sociedade curitibana e à brasileira, embora o Conselho Federal de Educação (CFE) (Brasil, 1986) já tivesse instituído a obrigatoriedade do ensino religioso às instituições públicas de ensino de 1º Grau no país, a documentação analisada não evidenciou desígnios de que esta matéria, de cunho moral, constasse no CBCEPBras. O que pode se

¹³⁷ Tendo em vista a concisão textual, suprimimos parte da redação que caracteriza o documento.

constatar, a partir da caracterização do CBCEPBras, foi a defesa da mediação dos conteúdos científicos historicamente validados pelo conjunto da sociedade.

A deliberação do coletivo curitibano por não acatar a normativa do CFE e, conseqüentemente, não endossar a normativa local do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) (Paraná, 1987) na mesma direção, ilustra a defesa do acesso à classe trabalhadoras ao único tipo de conhecimento que permite ao gênero humano compreender as leis de funcionamento da natureza e da sociedade a que faz parte. Nesse processo de atualização das gerações mais novas aos seus contemporâneos, explicações metafísicas, que admitem haver mistérios nos fenômenos sociais, tem servido secularmente à classe dominante brasileira, paranaense e curitibana para manter sua condição.

Naquela conjuntura de entrega da proposta curricular de Curitiba, a contribuição crítica daquele coletivo à educação pública brasileira era também uma constestação a esse tipo de concepção mundo que distorce o real em uma pseudomediação do saber elaborado na escola pública em detrimento de interesses pragmáticos da classe dominante. Na direção oposta dessa prática e das práticas à luz das teorias pedagógicas liberais (tradicional, nova e tecnicista), desde os final dos anos 1960, aquele coletivo vinha defendendo uma perspectiva educacional assemelhada à PHC como alternativa crítica ao fracasso escolar do sistema público de educação curitibano.

Na sequência da remissão de tributos elencados na proposta, já discriminados, aquele coletivo registrou seu reconhecimento a todos os trabalhadores da educação. Em suas palavras, reconheciam os “personagens que possibilitam a existência do cotidiano da educação¹³⁸”. Figuram nesses agradecimentos os nomes de 106 intelectuais¹³⁹, de distintas áreas do conhecimento, que assessoraram cientificamente as discussões, o aprofundamento e a feitura do currículo. Dentre os nomes conhecidos da educação pública brasileira e paranaense constam: Guiomar Namó de

¹³⁸ Neste registro, também foram mencionados motoristas, ascensoristas, cantineiras, faxineiras, funcionários administrativos, secretárias, datilógrafas, *boys*, jardineiros, aos guardiões e educadores da rede (Curitiba, 1988a, p. 9, grifo do autor).

¹³⁹ Estes intelectuais, vinculados à Fundação Universidade Estadual de Maringá (FUEM), à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), ao Colégio Anjo da Guarda, ao Parque da Ciência de Pinhais Parque de Exposições Agropecuárias Marechal Humberto Castelo Branco (PEAMHCB) e à Universidade Federal do Paraná (UFPR), podem ser consultados na nota de fim 10 em: Tonidandel e Orso (2023, p. 23-25).

Mello, Neidson Rodrigues, Selma Garrido Pimenta, Olinda Evangelista, Cipriano Carlos Luckesi, Carmen Lúcia Gabardo, Jussara Maria Tavares Puglielli Tavares, Lilian Anna Wachowicz, Maria Auxiliadora Schmidt, Maria Dativa Salles Gonçalves, Naura Sônia M. Chaves Haracemiv, Syria Ferreira Corrêa da Silva, Odilon Carlos Nunes, Rosi Teresinha Ferrarini Gevaerd e Regina Cely de Campos, (Curitiba, 1988a, p. 11).

Como se pode constatar, um grande coletivo de trabalhadores da educação esteve envolvido no processo de construção da PHC na educação pública da cidade-capital do Paraná, ao longo dos anos 1980. A saber pela discriminação cuidadosa dos participantes nas primeiras páginas do CBCEPBras, 339 nomes. Acrescidos dos trabalhadores que, conforme indicado, possibilitaram a formação humana naquelas escolas – motoristas, ascensoristas, cantineiras, faxineiras, funcionários administrativos, secretárias, datilógrafas, *boys*, jardineiros, guardiões e professores – há a menção, ao apoio de 106 assessores científicos, 144 pessoas da equipe pedagógica e 36 da equipe de apoio (Curitiba, 1988a, *grifo do autor*)¹⁴⁰.

3.2 A CARTA MAGNA DA EDUCAÇÃO À ESCOLA PÚBLICA E AO POVO BRASILEIRO

Depois da minuciosa menção dos créditos autorais, envolvendo autoridades políticas, científicas, técnicas e institucionais na construção do currículo, o ME-Ctba endereçou sua síntese na forma poética (Curitiba, 1988a).

*A chuva, nesta manhã, lavou os campos. Ao abrir a janela, vi uma fita colorida abraçando o mundo. Tomei do arco-íris três cores para você: Verde, Amarelo e Azul. Não sei se **o carteiro vai descobrir meu presente. Estou lhe enviando o Brasil. Abra a Carta e deixe a liberdade voar sobre nós***” (Queirós, Correspondência, 1986 *apud* Curitiba, 1988a, p. 5, *itálico do autor; grifo nosso*).

¹⁴⁰ Os nomes dos envolvidos na construção do CBCEPBras, em ordem alfabética, e discriminadas por setor de trabalho, figuram em: Tonidandel e Orso (2023, p. 23-25).

O excerto da prosa poética de Bartolomeu Campos Queirós (Correspondência, 1986, p. 15), endossado pelo ME-Ctba, nasceu no solo fértil das mobilizações nacionais pelo restabelecimento do Estado democrático. Naquele cenário, uma carta constitucional nova e legítima, que enterrasse a **“anarquia imposta pelas Forças Armadas no plano institucional”** (Marini, 1985, p.17, *grifo nosso*), fez-se urgente. E, da mesma forma que o poeta, os histórico-críticos elegeram seu destinatário (Curitiba, 1988a).

Para tanto, os histórico-críticos repisaram esse remetente na redação do título, da epígrafe, da apresentação, dos fundamentos, da metodologia, da avaliação, dos aspectos gráficos da capa do CBCEPBras, em suma, insistiram em tal recurso ao longo da síntese crítica a que chegaram na forma de uma proposta curricular para a educação pública. Em uma antecipação da técnica empregada por Queirós (1989) – quando se dirigiu aos brasileiros para lhes falar da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF), “carta maior”, – o ME-Ctba, em letras garrafais, arrematou. Confiou “À ESCOLA PÚBLICA E AO POVO BRASILEIRO” aquela carta da educação pública materializada no CBCEPBras (Curitiba, 1988a, p. 7, *grifo do autor*).

Na esteira de a democrática Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF) pavimentar a liberdade no país, a proposta dos histórico-críticos se somava às ações envoltas em remover, também na educação pública, a anarquia instalada pelos sucessivos governos ditatoriais. Ainda na direção de dissipar especulações e deixar claro tanto o compromisso do ME-Ctba, quanto o destinatário da proposta, o secretário municipal de educação, Ubaldo Puppi, advertiu: “É bom lembrar que o destinatário destes textos, não é, como também não o são os autores, o membro partidário, mas o educador” (Curitiba, 1988a, p. 17, *grifo nosso*).

E na feitura daquele documento, subscreveu Puppi (Curitiba, 1988a, p. 17) uma ampla gama de temas que, reunidos se constituíam no currículo, foram enfeixados na proposta histórico-crítica entregue à sociedade. Embora o CBCEPBras estivesse sendo entregue formalmente aos curitibanos, no final de 1988, a proposta já se encontrava em processo de implementação na rede pública de ensino de Curitiba, desde 1986. Como explicamos no capítulo dois, tal feito ocorreu apenas dois anos

após a PHC ter seu nome definitivo¹⁴¹ e há quatro anos de o estado do Paraná endossar esta teoria em todo o ensino público de 1º Grau (1990)¹⁴². Aquela experiência, advertiu Puppi (Curitiba, 1988a, 17), deveria seguir seu curso de forma orientada. Não se tratava de “empirismo sem prévio suporte teórico, nem teoria reprodutora da sociedade vigente e da ideologia dominante”.

O CBCEPBras entregava aos curitibanos “um saber eficiente que nasce[u] e se desenvolve[u] rente à prática, na perspectiva histórico-crítica”. O objetivo daquela proposta previu dois níveis de transformações, explicou Puppi (Curitiba, 1988a, p. 17). A primeira, dos professores, cujo conjunto das escolas públicas estavam contidas nesse nível. A segundo, dos alunos, o que significava o nível de transformação do “cidadão consciente de seus direitos e crítico das relações sociais nas quais [eles] est[ão] inserido[s]”. Dirigindo-se aos potenciais leitores do documento, o secretário advertiu àqueles leitores “desprevenidos” e àqueles “insuficientemente alertados” para as implicações e as consequências ocultas nos conceitos correntes e, “aparentemente inocentes”, dos termos “currículo básico, pedagogia dos conteúdos, alfabetização, avaliação, livro didático”.

O CBCEPBras apresentava a reelaboração desses conceitos, no que Puppi (Curitiba, 1988a, p. 17) caracterizou como uma “retomada [desses conteúdos] em nova chave, chave com a qual o professor poderá abrir portas inveteradamente fechadas”. Aqueles que se dessem ao trabalho de realizar uma “leitura diagnóstica” da proposta, encontrariam nela “uma excelente ocasião para o aperfeiçoamento de sua intervenção no ato pedagógico”.

Aquele currículo consignava um compromisso “político” com a “racionalidade científica e com as condições concretas da história, em função do aluno e da sociedade a qual [esse aluno, essa sociedade fazem parte] ser[em] protagonista[s]” de uma nova sociedade (Curitiba, 1988a, p. 23). Ao fim e ao cabo, esse *devir* da sociedade brasileira circunscrito no horizonte político do ME-Ctba era o eixo articulador macro da proposta.

Para o grupo, a época, “*se as coisas são [eram] inatingíveis ... ora! Não é [era] motivo para não querê-las... Que tristes caminhos, se não fora a mágica presença das*

¹⁴¹ Cf. página 111 e notas 113 e 131 deste texto.

¹⁴² Cf.: subcapítulo 2.2 deste texto.

estrelas” (Quintana, Das utopias, Espelho Mágico, 1951 *apud* Curitiba, 1988a, p. 23, *grifo do autor*). Logo, o processo de construção do CBCEPBras revelou ser possível uma educação pública de qualidade crítica em meio às contradições daquele tempo.

3.3 O PONTO DE PARTIDA, O HORIZONTE, A JUSTIFICATIVA E O OBJETIVO DA PROPOSTA CURRICULAR HISTÓRICO-CRÍTICA

As transformações pelas quais os histórico-críticos lutaram, no âmbito da formação humana escolar pública, foram descritas por Olinda Evangelista na introdução da proposta (Curitiba, 1988a, p. 25). Ante à constatação do ME-Ctba, de que “as políticas educacionais até então vigentes no cenário educacional brasileiro padec[iam] do mal de não resolverem a contento o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos”, foi preciso repensar o fracasso escolar “sob nova ótica”. Naquela empreitada,

do ponto de vista da história da educação, no momento histórico presente, **no âmbito da Pedagogia Histórico-crítica (sic) que a questão curricular, em especial no que tange à relação conteúdo-método, te[ria] um tratamento mais objetivo**” (Curitiba, 1988a, p. 25, *grifo nosso*).

Antes de elencar as proposições teórico-filosóficas para os conteúdos da pré-escola à 1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série do 1º Grau, as diretoras do DDEC, Carmen Lucia Gabardo, e a Diretora do Departamento de Serviços Administrativos de Curitiba (DDSAC), Iêda Viana Tomaz, definiram a justificativa, o objetivo e o horizonte do CBCEPBras. Nessa apresentação, as autoras (Curitiba, 1988a, p. 21) evidenciaram a amplitude dos debates em torno da construção da PHC na escola pública local e justificaram a adoção dessa teoria em detrimento das Pedagogias burguesas em voga.

A deliberação dos trabalhadores da educação municipal pela “concepção histórico-crítica de educação” se deu pelo “compromisso definitivo” daqueles professores “com a classe trabalhadora” (Curitiba, 1988a, p. 21). Aquela conjuntura

evidenciou aos histórico-críticos curitibanos, do ponto de vista da história da educação brasileira, que

a apropriação do conhecimento científico pela maioria da população é o fundamento precípua do projeto político-pedagógico adotado pela Rede Municipal de Ensino, que situa a educação escolar como um instrumento capaz de possibilitar às classes dominadas o usufruto dos bens culturais produzidos e acumulados historicamente e, por consequência¹⁴³, a condição de serem sujeitos da transformação social (Curitiba, 1988a, p. 21).

Essa compreensão estava amparada na convicção de que o processo educacional sedimentado por meio de “conquistas gradativas”, construído pelo trabalho em conjunto, como o realizado pelo ME-Ctba com seus alunos, pais e responsáveis por esses alunos, era “irreversível” (Curitiba, 1988a, p. 21). Livres da histórica cópia de modelos educacionais, os professores se situaram no que Guerreiro Ramos (1965, p. 113, *grifo nosso*) definiu ser o “**ponto de vista universal da comunidade humana**”. Era, pois, o ponto de partida ancorado na “reflexão e [na] **compreensão das relações sociais** que caracteriza[ram] o momento histórico vivido e **que recupera[ram] a dimensão da totalidade concreta dessas relações**” (Curitiba, 1988a, p. 21, *grifo nosso*). Esse princípio, o da totalidade, (Ramos, 1965, p. 113), recolhe e ultrapassa os conteúdos envolvendo a estratégia e a tática. “**É princípio metódico, de análise científica da realidade social**” (Ramos, 2018, p. 72, *grifo nosso*).

E de posse dessa ferramenta de interpretação do mundo, aquele coletivo se notabilizou no seio da história da educação pública curitibana e brasileira. Tornou-se uma liderança revolucionária, pois, soube “com precisão, **enxergar** o instante do *agora ou nunca* [...] encontrar **o elo mais fraco de uma situação e**, a partir daí, **tomar uma decisão**” (Ramos, 2018, p. 73, *itálico do autor, grifo nosso*). A decisão dos histórico-críticos foi deliberar pela conversão da anti-educação¹⁴⁴ e da escola pública acrítica, por uma educação e uma escola pública de qualidade, crítica, porque

¹⁴³ Comprometidos com a fidedignidade das fontes desta pesquisa, optamos por manter o sinal diérese trema quando lançamos mão de citação direta, ainda que o novo acordo da língua portuguesa o tenha eliminado da escrita formal. Cf.: Tersariol, 2009, p. 62.

¹⁴⁴ Cf.: PMDB, 1982, p. 29.

fundamentada na categoria do universal, isto é, na categoria da totalidade histórica.

Com tal práxis, esse princípio universal se realizou na orientação dos histórico-críticos quando definiram seu “objetivo essencial” (Ramos, 2018, p. 71). Esse fim foi “suprimir [aquela] uma situação [educacional] vigente” (Ramos, 2018, p. 71) e substituir por uma educação crítica, ainda inexistente no ensino público curitibano e brasileiro. Aqueles professores, ao entregarem o CBCEPBras, não menosprezaram o peso da determinação política na condução objetiva para a garantia do acesso e da permanência das crianças e dos jovens na escola pública.

Entretanto, garantidas as condições materiais¹⁴⁵ para isso, e, não perdendo de vista os limites da elaboração de uma proposta curricular, “o **CURRÍCULO BÁSICO está objetivamente comprometido com os interesses da criança atendida pela Rede Municipal de Ensino, filha de trabalhadores**” (Curitiba, 1988a, p. 26, *maiúsculas do autor; grifo nosso*).

Como pontuamos nos capítulos I e II, a proposta em tela se inseriu num novo estágio de desenvolvimento das forças produtivas. Aquela nova realidade histórica era incompatível com a realidade educacional do país. A resposta à essa obsolescência se corporificou em Curitiba¹⁴⁶ (Fernandes, 1979, p. 30, *grifo do autor*) porque os histórico-críticos compreenderam tanto a situação, quanto o papel deles naquele período. Quanto mais os intelectuais se vincularem à realidade “pela ótica institucional”, “pela ótica de classes”, mais “*eles verão claramente o que lhes compete fazer*”.

Nessa perspectiva nasceu o CBCEBras. Seus intelectuais examinaram concretamente a realidade, identificaram os problemas de seu tempo, e, com efeito, sistematizaram o fim a atingir. Tratava-se de desenvolver a proposta “a partir da reflexão e compreensão das relações sociais que caracteriza[ram] o momento histórico vivido [da época] e que recupera[ram] a dimensão da totalidade concreta dessas relações” (Curitiba, 1988a, p. 21). Apesar da robustez da proposta que

¹⁴⁵ Dizem dos prédios escolares em boas condições, do material didático, das bibliotecas bem aparelhadas, dos salários dignos, do aperfeiçoamento profissional constante, dos conteúdos e dos métodos curriculares significativos e relevantes para a população escolar atendida (Curitiba, 1988a, p. 25).

¹⁴⁶ Trata-se da resposta em termos de implantação e implementação da PHC em Curitiba.

testemunhamos hoje, os histórico-críticos não se deram por satisfeitos, tinham clareza dos desafios a enfrentar na condução da educação crítica em âmbito local.

Ao recuperar a trajetória de construção da proposta, o ME-Ctba afirmou se tratar do “projeto político-pedagógico possível” (Curitiba, 1988a, p. 21). O currículo fora “o que nossa maturidade intelectual, científica, política e pedagógica lhe permitiu ser” (Curitiba, 1988a, p. 158). Aquela síntese era

fruto do empenho dos profissionais preocupados com interesses sociais mais amplos os quais, na sua prática pedagógica, vêm, coletivamente, articulando o conhecimento sistematizado com a origem social do aluno e, com isso, imprimindo avanços que direcionam a escola pública ao exercício de sua causa essencial: ensinar e ensinar bem (Curitiba, 1988a, p. 21).

Os histórico-críticos se dirigiram aos pares e aos governos de forma textual e indiretamente. Chamaram a atenção de ambos para um dos requisitos necessários à garantia e à permanência dos alunos na escola pública brasileira. Isso exigia “um educador com consciência crítica e que direcion[asse] sua prática pedagógica às necessidades objetivas da população”. E arrematam, agradecendo a todos os envolvidos naquela empreitada que culminara com a entrega do CBCEPBras à sociedade (Curitiba, 1988a, p. 21).

Aquela luta “pela educação do povo”, validada pelos professores e pelas equipes pedagógicas e administrativas da rede municipal de ensino público de Curitiba, pelos assessores científicos da UFPR, não se tratava de romantismo, advertiu em tempo, o coletivo histórico-crítico. Aquela luta pela educação do povo era “uma proposta política que a define como um dos instrumentos que, por viabilizar o acesso ao saber científico, pode contribuir para que o educando atue no sentido da transformação econômica, política e cultural da sociedade” (Curitiba, 1988a, p. 21).

De acordo com Guerreiro Ramos (2018, p. 69), ‘toda revolução tem destinatários’. Os histórico-críticos definiram os seus em detrimento das “classes passadistas que pretend[ia]m restaurar um estado de forças produtivas já liquidado”. Lograram êxito sem precedente na história da educação brasileira. Entregaram à sociedade o CBCEPBras. Ao fazê-lo, situaram-se concretamente no campo das lutas de classes do momento. Durante a construção e a implementação da proposta (1986-

1988), não se esqueceram do contato com sua própria classe. Isso deu robustez e materialidade ao CBCEPBras.

Do contrário,

Sem essa espécie de organização [permanente contato com as camadas sociais que representa], jamais se consegue promover transformação de envergadura, no domínio político e social, e a própria estabilidade no poder (Ramos, 2018, p. 69).

Daí a importância dos intelectuais de se manterem conectados à realidade e à sua classe.

3.4 O MÉTODO DE ANÁLISE E A METODOLOGIA DO CURRÍCULO

O ME-Ctba, com o fito de superar a anacrônica escola pública e viabilizar uma escola pública nova e crítica, em Curitiba, orientou-se pelo método de interpretação da realidade materialista histórico-dialético (Curitiba, 1990)¹⁴⁷. Conquanto o texto da proposta não explicitou a compreensão dos envolvidos acerca do *método materialista histórico-dialético*, a atitude metódica daqueles intelectuais, o externou ao assumir a teoria histórico-crítica. Desta feita, os histórico-críticos trabalharam com as categorias totalidade, contradição, mediação, classes sociais e luta de classes. Incidiram sobre aquela realidade e desvelaram a natureza da problemática educacional pública, tanto em Curitiba, quanto no Brasil.

O ME-Ctba ascendeu à “consciência totalizante” das relações sociais contraditórias as quais pertenceu (Ramos 1965, p. 83-84; 2018, p. 60) e depurou e revelou a substância das forças dissidentes. Como a explicação da natureza dessas forças não se constituiu em “um ato de lucidez individual”, mas uma “espécie de lógica material, imanente à sociedade”, o coletivo se distanciou de uma “exaltação romântica do local”, como o faziam os paranistas. Seu suporte fora coletivo. Logo, o que dirigiu

¹⁴⁷ Sobre o método interpretativo histórico-crítico dos fenômenos sociais se consubstanciar no método materialista histórico, de abordagem dialética, cf.: Saviani, 1988b, p. 131.

o ME-Ctba foi “uma aspiração ao universal, mediatizad[a], porém, pelo local”. Eis, pois, o ponto de vista universal da humanidade orientador da proposta curricular.

O CBCEPBras cobriu Curitiba, porém, podia ser institucionalizado nacionalmente, como dissemos, guardando as especificidades de cada rede de ensino do país afora. Contudo, a proposta curricular da cidade foi construída paralelamente a outras propostas experimentadas no país. Como foi o caso de Minas Gerais (MG) e de São Paulo (SP), cujo intuito dos educadores, era superar o fracasso escolar das suas respectivas redes de ensino público. Nessa perspectiva, o CBCEPBras **“também é uma contribuição para a educação no Brasil, embora deva ser – sempre – objeto de reflexão e, neste sentido, deverá ter sempre um caráter preliminar”**, frisaram os histórico-críticos.

A originalidade do CBCEPBras se revelou nos elementos que compuseram a fundação da proposta. Trata-se da articulação do ME-Ctba com a PHC, guardando o conteúdo histórico¹⁴⁸ que, na época, foi “possibilidade efetiva” à altura dos educadores superarem o que já fora “condenado pelas circunstâncias” (Ramos, 2018, p 55). Afinal, “sem teoria revolucionária não pode haver também movimento revolucionário” (Lenine, 1979, p. 96-97). Nesse particular, a valorização da luta teórica na prática social daquele coletivo os afastou das pedagogias incompatíveis com o espírito científico crítico. Conquanto a PHC começara “a elaborar a sua fisionomia” (Lenine, 1979, p. 97), em 1984, os histórico-críticos não se desviaram desse edifício teórico. Eles já tinham “ajustado contas com as outras tendências do pensamento” (Lenine, 1979, p. 97) educacional brasileiro. Porém, não havia modelos a seguir.

Então o ME-Ctba conclamou a seus pares: “Educador, o caminho se faz ao caminhar” (Curitiba, 1988a, p. 21). Naquele processo, (Lenine, 1979, p. 97, *grifo do autor*), foi preciso assumir “uma atitude crítica perante essa [aquela] experiência e comprová-la por si próprio”. O compromisso político e organizativo do coletivo histórico-crítico lhe impôs “libertar todo o povo [curitibano] do jugo da autocracia” local. Para tanto, “*só um partido guiado por uma teoria de vanguarda pode desempenhar o papel de combatente de vanguarda*”. (Ibidem, grifo do autor),

O coletivo histórico-crítico, por conseguinte, munido da PHC operou as transformações na educação curitibana, do qual o CBCEPBras é testemunha.

¹⁴⁸ Conteúdo documentado nos capítulos 1 e 2 deste texto.

Metodologicamente, servimo-nos de Mondolfo (1955, p. 24, *grifo do autor, tradução nossa*) para interpretar a prática social do ME-Ctba como revolucionária. Em razão de que

A práxis é desenvolvimento, é história que nasce do estímulo perpétuo da necessidade; e as condições que suscitam a necessidade, sejam derivadas da natureza, [sejam] ou constituídas pelos resultados da atividade humana antecedente, não são *exteriores* à humanidade, antes devem penetrar na vida de seu espírito para impulsioná-la à atividade, ou são expressão ou produto desta vida e atividade; produto, que é também produtor, criação e criador ao mesmo tempo, no processo infinito do revolvimento da práxis (*umwälzende Práxis*) (Mondolfo, 1955, p. 24).

Esse desenho metodológico espelhou o que Engels (2024, p. 128) definiu como o ponto de partida da práxis fundamentada na ciência crítica: a “humanidade socializada”. Investido dessa postura, o ME-Ctba rearticulou a unidade do binômio sociedade educação. Aqueles professores (Curitiba, 1988a, p. 17), ao revolverem sua prática pedagógica, constataram que as mediações que compuseram as categorias, “aparentemente inocentes e anódin[a]s [,] de currículo básico, pedagogia dos conteúdos, alfabetização, avaliação, livro didático”, presentes no ensino público curitibano, eram exterior àquela sociedade. Situar-se no mundo concreto, exigiu dos histórico-críticos a reconstituição destes conceitos “em nova[s] chave[s]”.

As ações do ME-Ctba que materializaram a qualidade da educação pública de 1º Grau, em Curitiba, advogaram às crianças, indistintamente, “uma escola elementar que possibilit[asse] o acesso à cultura letrada [...], [à] alfabetização, [a]o domínio da língua vernácula, [a]o mundo dos cálculos, [a]os instrumentos de experimentação científica”. Este propósito foi conducente à mediação pedagógica daqueles conteúdos como “condição necessária” (Curitiba, 1988a, p. 29) ao aluno apreender a realidade. “Compreensão [esta] que viabilizará a construção de uma concepção que tenha como horizonte o questionamento da sociedade estruturada em classes” (Curitiba, 1988a, p. 29).

3.5 CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DE HOMEM, ALUNO, SOCIEDADE, EDUCAÇÃO, ESCOLA

No intuito de oferecerem às crianças as ferramentas teóricas mais adequadas que às possibilitassem de construir, individual e coletivamente, uma concepção crítica de mundo, os histórico-críticos trataram de precisar a concepção de homem, sociedade, educação, escola, currículo, aluno, aprendizagem, professor, ensino e avaliação à luz da PHC com a qual operaram na rede. Consoante com o conteúdo histórico desses conceitos, aquele coletivo deliberou, definiu, dosou e sequenciou na proposta, os conteúdos para Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física da pré-escola à 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º Grau. Reviu e propôs novos mecanismos avaliativos para o conjunto das disciplinas em cada nível e em cada modalidade do ensino abarcado pela proposta.

3.5.1 Concepção histórico-crítica de homem

A partir do real, em sua totalidade histórica, e com o fito de garantir a mediação dos conteúdos escolares às crianças, desde a mais tenra idade, a concepção de homem foi tomada a partir do desenvolvimento social. O homem, no processo de existir e agir no mundo,

relaciona-se com a natureza transformando-a e dela extraindo os elementos para suprir suas necessidades básicas, produzindo, de outro lado, novas necessidades. Nas relações do homem com a natureza e do homem com outros homens, através do trabalho, constroem-se instrumentos, desenvolvem-se e aperfeiçoam-se técnicas, estabelecendo-se, neste contexto, diferentes formas de relações sociais (Curitiba, 1988a, p. 35).

Essa concepção de homem integrou os conteúdos escolares da proposta desde a pré-escola. Aclarou-se, na mediação dos conteúdos, que, ao produzir a sua existência, este ser social persegue formas cada vez mais assertivas de fazê-lo. E como as necessidades e as satisfações humanas são históricas e inesgotáveis, em

tais circunstâncias nasce um processo ininterrupto de descobertas de novas formas de vencer a resistência da natureza e das condições históricas que o homem as criou. Com efeito, ocorrem transformações no ser desse homem e no seu mundo. Segundo os histórico-críticos (Curitiba, 1988a, p. 115), esse ser social “exerce e sofre influências do meio, dos costumes, [das] tradições e [das] crenças” onde trava relações sociais.

No âmbito dessas relações, “a forma pela qual o homem se apropria dos recursos oferecidos pela Natureza e os transforma, como resultado de sua ação”, transforma-se em conteúdos históricos socialmente determinados, os quais se constituem a partir da ação humana dirigida a uma finalidade (Curitiba, 1988a, p. 101). Nesse particular, o conjunto da sociedade refuta os conteúdos obsoletos, incapazes de oferecer soluções a seus problemas e valida aqueles com respostas mais efetivas. Ante a esta compreensão do gênero humano, os conteúdos curriculares se revestiram de concreticidade, foram explicados como

produtos do trabalho do Homem. É através do trabalho, na relação dinâmica Homem/natureza e Homem/Homem, que os saberes são produzidos. No entanto, no processo social e histórico esses saberes foram expropriados do conjunto da sociedade – que os produziu – e apropriados por uma pequena parcela. Cumpre, pois, viabilizar a reapropriação deste saber por estes segmentos dele excluídos (Curitiba, 1988a, p. 26).

A especificidade daquele conhecimento defendido pelos histórico-críticos, resgatou Evangelista (Curitiba, 1988a, p. 27; Evangelista, 1987, p. 5), era “este saber histórico, organizado e sistematizado pelo Homem, que deve ser entendido, assimilado e recriado por nosso aluno, considerando-se o que é essencial para sua formação como sujeito da história”. A recuperação do vínculo homem-trabalho-natureza evidenciou o verdadeiro agente criador e reparador dos fatos sociais. Posto que os fenômenos objetos de relações sociais travadas entre os homens são provisórios, sempre que um fato não satisfizer mais ao bem comum, deverá ser superado pelos seus próprios autores. No cerne deste conceito, a história emerge em seu movimento dinâmico e contraditório desabilitando a linearidade e os acidentes históricos propagados pelas pedagogias liberais hegemônicas do período.

3.5.2 Concepção histórico-crítica de aluno concreto

Na esteira de o coletivo curitibano rever o conceito de gênero humano tendo em vista a proposta educacional da cidade, sucedeu a necessidade de o grupo trilhar esforços análogos para com o destinatário mais imediato da proposta. Assim, foi preciso incidir sobre o conceito de aluno concreto, a criança em sua etapa de desenvolvimento condizente com educação escolarizada obrigatória nas séries iniciais do 1º Grau, na ocasião, de quatro a dez anos. De posse da compreensão de que o desenvolvimento infantil se realiza a partir da dupla necessidade básica – do organismo e da exigência social – a formação escolar das crianças, portanto, passou a ser uma exigência a esse desenvolvimento. (Curitiba, 1988a, p. 33).

De acordo com os histórico-críticos, “se por um lado a maturação orgânica e nervosa da criança define suas possibilidades, por outro estas são possibilidade que a educação deve realizar e atualizar” (Curitiba, 1988a, p. 33).

Tal processo formativo foi compreendido como

necessário e vital entre a criança e o meio social e apresenta-se até mesmo anterior à ação educativa consciente dos adultos; mas é também uma das ações possíveis do meio, enquanto possibilita a transmissão do conhecimento necessário à compreensão da realidade pela criança, permitindo-lhe se apropriar desta mesma realidade e se perceber como sujeito capaz de transformar o seu meio (Curitiba, 1988a, p. 33).

Com efeito, a construção desse conhecimento se dá na relação dessa criança “com o meio físico, humano, sócio-cultural e histórico, através de um processo interacional que se configura diferentemente nos diversos períodos de seu desenvolvimento”. O desenvolvimento dessa criança opera por articulações, o que quer dizer que a “criança se desenvolve em período nos quais predominam ora a construção do eu, o afetivo, ora a exploração do mundo exterior, o intelectual”. O que inicialmente é uma exploração do mundo sensório-motora, converte-se em abstração “pela apropriação das mediações simbólicas: imitação, desenho, ficção, jogo simbólico e, sobretudo, a linguagem” (Curitiba, 1988a, p. 33).

Há nesse processo formativo uma relação contínua e descontínua. No primeiro caso porque a construção do conhecimento não tem fim. No segundo, porque “há predominância alternada de experiências nos diversos estágios. Estas estão ora voltadas para a construção do eu, ora para a exploração do mundo exterior”. Importa advertir que, o momento do desenvolvimento é compreendido como o estágio porque “realiza com o meio certas relações que, naquele momento, são dominantes e conferem estilo particular ao comportamento da criança”. Ainda que haja comportamentos dominantes, não são fixos e exclusivos, uma vez que cada período desse elevar o espírito da criança é importante por si próprio (Curitiba, 1988a, p. 33).

Para os professores curitibanos, o significado do desenvolvimento infantil demonstrou que a criança “passa do social para o individual na interação e no confronto com o outro, processo onde vai adquirindo consciência da sua própria individualidade” (Curitiba, 1988a, p. 33-34). Isso é derivativo da relevância do meio social a que essa criança pertence. A depender da classe social da criança, a constituição de sua individualidade dar-se-á a partir das relações sociais que trava como outros indivíduos de sua classe social. Atentar para tais questões, não nutre nos educadores de falsas expectativas com modelos estereotipados de criança, o que, para aqueles professores, era representativo da concreticidade da população destinada à escolarização na escola pública.

Segundo o coletivo histórico-crítico,

não existe uma criança abstrata, universal, mas crianças, que têm um passado histórico e que vivem um momento cognitivo que deve ser respeitado. Isso quer dizer que a criança, quando chega à pré-escola, traz consigo as marcas de suas condições de existência, isto é, a cultura própria do grupo em que vive, presente em seus hábitos, costumes e valores (Curitiba, 1988a, p. 34).

Assim sendo, as escolas designadas ao trabalho pedagógico nessa etapa formativa, devem proporcionar à interação entres as crianças. O ponto de partida da mediação dos conhecimentos se apoia nos conhecimentos acumulados por esses estudantes em suas relações sociais, para, na sequência, fazer “a ponte para o saber sistematizado e produzido socialmente”. Assim, os conteúdos desde a pré-escola “devem possibilitar à criança a compreensão da realidade atual e das relações

recíprocas em que [essa] se apresenta objetivamente, oportunizando-lhe experiência direta com o meio” (Curitiba, 1988a, p. 34).

Ao introduzir e situar a criança no meio que a cerca, meio da natureza e da cultura, “é importante oportunizar-lhe condições para identificar o que existe, o que foi transformado, como e por quê e quais os fatos que ocasionaram as transformações”. Tais reflexões possibilitam à criança tomar “consciência de si e dos outros” no mundo. Essas mediações têm no jogo uma importância fundante, de tal maneira que o “jogo tem por conteúdo a reprodução de um instante real da vida das pessoas”. Dessa forma, por meio da atividade lúdica, os histórico-críticos, apoiados em Vygotsky, defendem que a criança “opera com significados desvinculados dos objetos e das ações aos quais estes objetos estão habitualmente vinculados [...]; reflete sobre sua realidade através das ações, da linguagem e dos sentimentos neles presentes” (Curitiba, 1988a, p. 34).

A defesa dessa forma de mediação pedagógica, compreendeu que o desenvolvimento de cada criança se dá na superação de si mesma dessa criança em um “processo constante de troca com o meio enriquecendo o sujeito [,] e o sujeito enriquecido contribuindo para o enriquecimento do meio”. Logo, o “profundo sentido social do trabalho” é desenvolvido pela criança, uma vez que a auxiliou a “situar-se em sua coletividade e a descobrir qual o seu papel, qual a sua contribuição para essa mesma coletividade”. Isso significa que o trabalho pedagógico precisa realizar a inserção do aluno no coletivo, é nele que se desenvolve o “verdadeiro sentido social da existência” humana. E ‘o embrião da consciência de conjunto evolui na consciência das várias participações, o que valoriza a troca de experiência e de conhecimento’ (Curitiba, 1988a, p. 34).

No escopo da explicação conceitual de aluno concreto, os histórico-críticos (Curitiba, 1988a, p. 115) destacaram que, quando a criança se apropria do vínculo existente entre a realidade dada e o conhecimento científico, emerge para ela as condições para reelaborar e compreender as leis de funcionamento da natureza e da sociedade. Assim, o ensino se notabilizou pela contribuição dada ao desenvolvimento intelectual da criança, o que demandou uma metodologia que possibilitasse à criança “observar, comparar, e classificar fatos e fenômenos, chegando a generalizações e críticas sobre o conhecimento já produzido” (Curitiba, 1988a, p. 115). Em vista disso,

o aluno adquire condições de agir e intervir no meio em função das suas necessidades existenciais concretas.

3.5.3 Concepção histórico-crítica de sociedade

À época da pesquisa sobre o ME-Ctba para dar fundamento material ao conceito de sociedade, como pontuado no capítulo I, chegou-se a uma etapa de desenvolvimentos das forças produtivas brasileiras, aliadas ao imperialismo estadunidense, sob a proteção do Estado ditatorial, com uma brutal expropriação da mais-valia no campo e na cidade. Por quase 20 anos, a classe dominante garantiu um pseudoconsenso social sob sistemática, além de intensa e violenta repressão à mais ínfima manifestação contrária ao seu projeto econômico dependente ditatorial.

Contudo, a forte desestabilização da economia de mercado brasileiro, após, principalmente, meados de 1970, explicitou aos trabalhadores a ruína daqueles “monumentos da burguesia [...] antes mesmo de [ela a reconhecer]” (Benjamin, 2019a, v. I, p. 70). Esse era o cenário da sociedade capitalista – *habitat* do ser social das crianças, jovens e adultos aptos a promoverem transformações nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais do país – redefinido pelo ME-Ctba. Quando o coletivo curitibano escreveu o conceito de sociedade para o CBCEPBras, o projeto econômico da classe dominante nacional com o mercado mundial já se encontrava em franco desmoronamento há uma década e meia, ao menos, a ponto de a correlação de forças se inverter no final de 1970.

A história regida por relações de produção capitalistas é, em todo caso, comparável à ação inconsciente do indivíduo sonhador pelo fato de ser feito por homens, porém, sem consciência e sem plano, como um sonho (Benjamin, 2019a, v. I, p.19-20).

Quando o pêndulo dessa correlação de forças se inclinou para a classe trabalhadora, os brasileiros lutavam para “passar a limpo a herança institucional deixada pela ditadura militar” (Santos, 1985, p. 157). E uma **nação inteira “despertou”**

com sentimentos de **profunda generosidade em relação ao seu futuro**, com a esperança e a **confiança na sua capacidade de erigir uma civilização diferente, humana e solidária**. Com a recuperação de seus mitos e forças culturais. Com a idealização de sua identidade étnica e racial, à base do caldeamento de raças e culturas. Com a descoberta do conceito de cidadania e a **certeza de implantação de uma ordem democrática, no plano político e humano**, com uma **ânsia de participação social**. Estes sentimentos caracterizam **um momento fundacional. A vontade nacional se articula na busca de fundar uma nação que ainda não se encontrou** (Santos, T., 1985, p. 157-158, *itálico do autor; grifo nosso*).

No mural desses interesses coletivos, os histórico-críticos fixaram o conceito de sociedade com o qual situaram o fenômeno educativo. Tratava-se de uma sociedade de classes antagônicas. E, na direção dos reclamos do levante nacional pela fundação da nova sociedade brasileira, o ME-Ctba foi uníssono (Curitiba, 1988a, p. 26). Aquele tipo de organização carecia de substanciais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais. A educação, nessa empreitada, contribui ao universalizar o conhecimento científico-filosófico à classe trabalhadora na direção de erigir a nova sociedade. Aquele empenho visava a “conquista de novas relações sociais, onde o antagonismo [mencionado] não seja [fosse] motor dos processos econômicos e políticos”.

Para os histórico-críticos, o acesso à cultura elaborada era condição para viabilizar a construção de uma concepção de mundo crítica que questionasse a cisão da sociedade em classes antagônicas (Curitiba, 1988a, p. 29). Todavia, não titubearam em aclarar que era a força da sociedade civil organizada que poderia superar tanto aquela organização social “quanto produzir uma nova qualidade para a educação escolar” exigida naquele recorte. Fazia-se necessário, portanto, que conhecimento científico e a organização da sociedade civil estivessem articuladas “com um projeto social amplo que vise a elevação do nível cultural do povo brasileiro”.

3.5.4 Concepção histórico-crítica de educação

Em uma conjuntura de nação desperta para os problemas do seu tempo, o debate em torno de políticas sociais se tornou agenda comum, o que robusteceu os reclamos acerca da democratização da escola pública, do acesso da classe

trabalhadora ao conhecimento científico e do resgate crítico da função social da escola pública. De acordo com o ME-Ctba (Curitiba, 1988a, p. 156), a escola pública deve “garantir ensino de qualidade, em nível regular, a todas as crianças que [na época] hoje fracassa[vam] nas séries iniciais. Diante disso, por motivos pedagógicos”, foi preciso instar o “aperfeiçoamento da escola”.

Urgia, participar aos professores curitibanos, que “parcelas cada vez mais amplas das crianças caracterizadas como deficientes mentais e atendidas em programas de educação especial, p[udessem] ser atendidas em classe regular e, nesta medida, p[udessem] ser consideradas normais” (Curitiba, 1988a, p. 156). Isso tanto do ponto de vista das potencialidades, quanto do nível desenvolvimento potencial das crianças. A democratização do ensino público, advogada pelo coletivo histórico-crítico, perpassava pela “oferta criteriosa de atendimento especializado”. A escola, em face do seu papel histórico, trazido a campo pelo ME-BR, opera na

sistematização e [na] organização dos saberes trazidos pelos alunos e na difusão de conteúdos concretos, universais e reavaliados perante a realidade social. Regaste este que redimensiona os próprios atendimentos especializados e abre[m] ao ensino regular a oportunidade de chegar, num futuro próximo, a atender, em interação pedagógica regular, alunos hoje caracterizados como deficientes mentais leves e moderados (Curitiba, 1988a, p. 156).

As proposições expostas pelos professores de Curitiba não se divorciaram das condições objetivas para implementação dessas orientações na escola pública do período. A superação dos problemas envolvendo a oferta de creches, pré-escolas e educação especial, conforme o ME-Ctba (Curitiba, 1988a), perpassava pela superação da qualidade da escola pública defendida pela classe dominante industrial. Os parâmetros ditados por essa fração da classe dominante se restringiam a formar habilidades limitadas às operações pragmáticas dos indivíduos para produção e circulação do capital.

Na debilidade desse objetivo, encontram-se a negligência e o desprezo pela formação escolar de crianças menores de quatro anos, de crianças com alguma limitação físico-espiritual. A justificativa liberal para tal negligência, denunciou o ME-Ctba (Curitiba, 1988a), era que investir na população de educação especial, por exemplo, não resultava em aumento da produtividade do trabalho. É preciso

notabilizar, a partir dos testemunhos dos professores curitibanos, a feição privada com a qual a educação pública operava quando da formação escolar seletiva em benefício de interesses corporativos sob encomenda. Diante da encomenda privada, a escola e o professor se convertem, respectivamente, no setor administrativo e no recrutador de força de trabalho para a indústria, enquanto ampla parte da população sofre o alijamento das possibilidades do desenvolvimento humano.

3.5.5 Concepção histórico-crítica de escola

Na direção oposta do que, historicamente, vinha sendo conduzida a educação pública brasileira pela classe dominante, dissiparam-se os equívocos interpretativos quanto ao conhecimento científico, a serviço dessa classe ter chegado ao seu ápice. À luz de Wood (2001), a PHC permitiu ao ME-Ctba explicitar as contradições presentes nas pseudoexplicações dos partícipes dessa classe, para quem, coerentemente, o modo de produção capitalista de feição subimperialista, era condição natural daquela organização social. Em outras palavras, a partir desse nível de desenvolvimento não haveria alternativas à humanidade a não ser o modo de produção calcado na propriedade privada. De acordo com o ME-Ctba (Curitiba, 1988a, p. 26), fazendo eco às análises de Cury (1986, p. 128), no combate à alienação dos trabalhadores, a importância da tarefa especificamente escolar residia no fato de que

o saber a serviço da dominação e portador de seu contrário encontra na luta de classes as condições decisivas da superação de sua contradição interna. A contradição torna-se motor e não obstáculo do desenvolvimento das relações sociais. E se o saber trabalhado pela classe dominante busca falsear o real é porque o movimento do real o contraria. O saber a serviço da dominação se dá no seio de uma unidade contraditória, cujos opostos se incluem e excluem dentro de uma diferença dialética. Isto é, a contradição imanente ao saber, mesmo que falseador, porque esse saber visa contrariar o momento do real que por sua vez também lhe é contrário. Dessa forma **o contato e o acesso ao saber 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 (Cury, 1986, p. 128, *grifo nosso*).

Para aquele coletivo docente, de posse da análise dialética do fenômeno educativo, o currículo se apresentava ligado dinamicamente aos conteúdos e aos métodos do trabalho pedagógico. Para tanto, a direção impressa nessa proposta encontrava respaldo nas forças que promoviam a articulação desses conteúdos e métodos com vista à transformação daquela realidade. Na luta pela qualidade crítica daquela educação, por universalizar o conhecimento científico-filosófico à classe trabalhadora, a direção perseguida era a “conquista de novas relações sociais, onde o antagonismo [mencionado] não [fosse] seja motor dos processos econômicos e políticos” (Curitiba, 1988a, p. 26).

Consequentemente, **a natureza da escola defendida pelo CBCEPBras** manifestou sua função precípua: **“ensinar, e ensinar bem, a ler, escrever, contar, noções das ciências sociais e naturais etc.”** (Curitiba, 1988a, p. 26, *grifo nosso*). Nesse documento, a escola fundamental deveria ser

uma via de acesso sempre renovada à natureza, uma introdução larga ao conhecimento do Homem e da Sociedade, uma ocasião constante de desenvolvimento da própria linguagem, como expressão subjetiva e intersubjetiva, enfim, um despertar para o que de mais humano e belo tem produzido a imaginação plástica, musical e poética no Brasil ou fora do Brasil. Este ideal, que torna o ser consciente das conquistas do gênero humano, não pode ser barateada nem trocada por esquemas inertes ou migalhas de uma informação científica ou histórica (Curitiba, 1988a, p. 26; Bosi, 1983, p. 172).

Na deliberação do ME-Ctba por esse tipo de escola articularam-se os reclamos dos educadores com o conjunto das mobilizações sociais que, naquele quadro histórico, lutavam por superarem as relações sociais deletérias do modo de produção capitalista dependente local e nacionalmente. Aquela redefinição das formas de reprodução do capital e do desenvolvimento das forças produtivas em Curitiba produziu em termos novos a contradição capital-trabalho. Dessa forma, o que aquele movimento advogou como escola fundamental recupera-nos o “*locus* específico” da luta de classes” no município; o que advogou como novas relações sociais resgata-nos o “*locus* unificado da mesma luta” no país (Oliveira, F., 1987b, p. 86-87, *itálico do autor*). Naquele empreendimento de superação da sociedade de classes, a realização da educação histórico-crítica pública de Curitiba só se realizaria em termos locais se

também se realizasse em termos nacionais. Daí o esforço dos histórico-críticos por construir e destinar a carta magna da educação pública à sociedade brasileira.

3.6 CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DE CURRÍCULO, ENSINO, PROFESSOR, APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO

A título de clareza na exposição da caracterização do CBCEPBras, realizamos duas análises. Na primeira, extraímos do conjunto da obra os conceitos globais da proposta para o ponto de partida, o horizonte, a justificativa, o objetivo, o método de análise, a metodologia, os conceitos de educação, sociedade, escola, currículo, professor, aluno, avaliação. Na segunda, extraímos especificamente de cada componente do currículo, qual sejam, disciplinas de português, matemática, história, geografia, ciências, arte, educação física e da concepção da educação especial. Nesse particular, o leitor poderá constatar explicações muito próximas, o que, para além da redundância da redação, confirma-nos a unidade, a coesão e a coerência do coletivo histórico-crítico quanto aos seus objetivos pretendidos e que documentamos nesta tese.

3.6.1 Concepção histórico-crítica de currículo escolar

Não se tratava de recolher dentre os conteúdos validados pelo conjunto da humanidade qualquer conteúdo escolar. O saber a ser dosado, selecionado, sequenciado era o “saber escolar, em sua dupla face – conteúdo/forma –, será representativo daqueles conteúdos universais indispensáveis para o exercício pleno da cidadania”.

Fundamentados em Antonio Gramsci, os professores curitibanos pontuaram a finalidade dessa deliberação. “A transmissão-assimilação de conhecimento deverá produzir um sujeito capaz de ‘pensar, estudar, dirigir ou controlar quem dirige’”. Um itinerário formativo com tamanho compromisso colocou para o coletivo de educadores curitibanos tomar a relação conteúdo e forma como aspecto central da mediação pedagógica. Nessa perspectiva, “Os professores terão que articular aos conteúdos a

melhor forma de ensiná-los, de tal maneira que este processo seja dinâmico e constantemente repensado (Curitiba, 1988a, p. 27).

Assim, aqueles educadores iniciaram por demarcar o conceito de currículo com o qual operaram o trabalho pedagógico na rede. Recolheram o conteúdo de tal conceito em Saviani (1984a) e no trabalho conformador das formulações sistemáticas seminais da PHC¹⁴⁹, *Educação e contradição*, de Carlos Roberto Jamil Cury (Curitiba, 1988a, p. 26; Cury, 1986, p. 111, *grifo do autor*). Para estes e para aqueles, o “*currículo* é o meio relevante para a consolidação da função política na educação, manifesta ou não. Nele se encontra “*o que fazer* para se atingir um determinado objetivo”. Logo, não se restringe aos conteúdos ali reunidos apenas, de tal maneira que representa, na sua essência, o conjunto das atividades por meio das quais realizam a formação humana no âmbito escolar.

Nessa direção, Saviani (1984a, p. 12) enfatiza que o **currículo escolar**

é, pois, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. Vê-se, assim, que para existir a escola 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 a seu domínio. Ora, o saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que nós convenciamos chamar de ‘saber escolar’ (Saviani, 1984a, p. 12, *grifo nosso*).

Tal saber escolar tem na concepção de ciência das áreas do conhecimento humano – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física – o seu fundamento. Ainda que cada área tenha sua especificidade, elas não são compreendidas como disciplinas isoladas. Todas “*analisam o mesmo objeto, que é a realidade*” histórica dos homens (Curitiba, 1988a, p. 35). O método pedagógico histórico-crítico articula a “*concepção das ciências*” à concepção crítica de mundo do CBCEPBras. Não as “*atividades*”, por isso, ele possibilita a “*explicitação do real*” no trabalho educativo que se realiza em sala de aula.

A causa fundamental dessa forma de atuação pedagógico se encontra no objeto de preocupação do ME-Ctba para com a mediação pedagógica em uma

¹⁴⁹ Cf.: Saviani, 1981a, 1982a, 1983a, 1983b; Tonidandel, 2014a.

perspectiva de totalidade (Curitiba, 1988a, p. 35). A partir de conteúdos “significativos e concretos – no sentido de que são produzidos historicamente numa relação de classes”, o ensino possibilita ao aluno a “compreensão da realidade atual e da forma como ela dialeticamente se expressa em suas relações recíprocas, demonstrando que o que nela acontece é inerente ao desenvolvimento histórico”.

Quando ocorre o trabalho educativo em torno de um dos temas das áreas do conhecimento científico, o professor, ao explorar o tema, explora simultaneamente “todas as relações possíveis com os demais temas” dentro dos eixos temáticos: “realidade atual”, “relações do homem com a natureza”, “trabalho”, “relações sociais” (Curitiba, 1988a, p. 35). Dentre os temas abordados em cada um dos eixos, “há relações recíprocas que necessitam ser articuladas e exploradas pelo professor” (Curitiba, 1988a, p. 35). Isso, porém, não impede que tais temas se desdobrem em subtemas, a partir de enfoques específicos exigidos por diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem.

Os conteúdos devem ser “planejados para um determinado período, aproximadamente [,] uma semana”, pontuou o ME-Ctba (Curitiba, 1988a, p. 35). E “os critérios para a seleção [desses conteúdos] devem ser procurados no plano social e não apenas nos planos pedagógicos, devendo o professor analisar a importância e valor do tema no que se refere à compreensão da realidade atual pela criança” (Curitiba, 1988a, p. 35-36). Assim, o conjunto das ciências dispostas na forma de saber escolar foi articulado em temas. E o tratamento metodológico seguiu os pressupostos: a “historicidade dos conteúdos”, a “relação com o presente”, a “relação com a realidade” e a “relação social” (Curitiba, 1988a, p. 36).

3.6.2 Concepção histórico-crítica de linguagem

No capítulo *A aventura da alfabetização*, destinou-se à fundamentação dos processos de apropriação dos códigos formais de leitura e de escrita pela criança e ao trabalho pedagógico nessa etapa. Inicialmente, consta no CBCEPBras a recuperação do debate do ME-BR acerca dos problemas da escola pública no que tange à superação do analfabetismo no país. As pesquisas, já pontuadas pelos histórico-críticos e por nós, faziam aquele coletivo “supor que, se de um lado parcelas maiores da população têm acesso à escola, de outro lado, e talvez na mesma

proporção, este público escolar não consegue permanecer”. E ilustram esse fenômeno com a realidade Curitiba. Em 1976, as reprovações nas 1ª séries eram 26%. Em 1987, o problema se intensificou. A taxa subiu para 31% de reprovações nessas séries. Nessa mesma direção, dobrou o número de crianças evadidas das escolas da capital. De 5%, em 1976, subira para 10%, em 1987 (Curitiba, 1988a, p. 45).

Essa realidade local da escola pública impulsionou um corpo de soluções no município. Entretanto, na maioria delas os aspectos metodológicos foi o cerne daquelas respostas ao problema sinalizado. Emergiu, à época, volumoso número de cartilhas e de métodos os quais seus adeptos garantiam “dar certo”. A persistência, contudo, desse fenômeno evidenciou aos histórico-críticos que o problema residia “mais na efetiva articulação entre a concepção que se tem sobre linguagem escrita e seu ensino, do que exclusivamente nas estratégias metodológicas para se chegar a dominar a leitura e a escrita” (Curitiba, 1988a, p. 45).

Após essa retomada local do problema da alfabetização, da evasão, foram registradas, pelos professores de Curitiba¹⁵⁰, suas análises em torno dos principais métodos de alfabetização, em voga, e pontuadas as implicações pedagógicas para o que, até aquele momento, não havia soluções concretas. Em largas linhas, o grupo não acompanhou a propalada perspectiva de aquisição da linguagem escrita, introduzida, no debate educacional, pela psicóloga Emília Ferreiro¹⁵¹, a partir da

¹⁵⁰ O professores envolvidos em menor ou maior grau de contribuição na construção da PHC no ensino de 1º Grau em Curitiba.

¹⁵¹ Segundo os histórico-críticos, Ferreiro compreendeu que a criança interage produtivamente com a linguagem escrita enquanto aprende e a concepção de linguagem escrita passa a ser a representação da linguagem. Ambas as ideias subsidiaram a autora compreender o “processo pelo qual a criança passa para se apropriar da leitura e da escrita”. Nessa direção, “o **1º. Período** caracteriza-se pela distinção entre o modo de representação figurativo e o não figurativo, ou seja, a criança é capaz de fazer a distinção entre ‘desenhar’, e ‘escrever’; começa a a (*sic*) utilizar sinais gráficos diversos (linhas, bolinhas, letras e número) com determinada repetição para representar a escrita. No **2º. Período** verifica-se a construção de formas de diferenciação entre os sinais gráficos que se manifestam pelo controle progressivo das variações, tanto sob um eixo quantitativo (a criança estabelece quantidade diferentes de grafias para representar palavras), como sob um eixo qualitativo (a criança varia o repertório e a posição das grafias para obter escritas diferentes). Estas variações realizadas neste período correspondem à **fase pré-silábica**, sendo que uma das características da escrita é a correspondência da quantidade dos sinais gráficos mais com o tamanho do objeto do que com os sons da fala [...]. No **3º. Período** verifica-se a fonetização da escrita pela atenção que a criança começa a dar às propriedades sonoras dos significante, ou seja, dá-se a descoberta de que as partes da escrita (letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavras [...]. É importante ressaltar que esses estudos, apesar de extremamente relevantes, não devem ser confundidos com ‘métodos’ ou ‘didáticas’ de alfabetização, uma vez que Emília Ferreiro mostra a ação cognitiva da criança diante da escrita; seus trabalhos

veiculação do livro *Psicogênese da língua escrita* (1985), no Brasil. E repisam a inconsistência desse método. Nele, a ênfase reside em como a criança se apropria da escrita, ao invés de como deve ser a mediação dos conteúdos dessa linguagem trabalhados pelo professor. Ademais, a concepção tradicional de escrita é invertida, quando a toma “como representação da linguagem e não apenas como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras” (Curitiba, 1988a, p. 45).

A criança distingue algumas unidades linguísticas. Todavia,

a conquista deste nível não significa ainda saber grafar corretamente, pois a criança, aqui, limita-se a ouvir a pronúncia de cada som da fala e a colocar letras que lhes correspondam [...]. Resta agora percorrer o caminho que a levará a consolidar seu domínio sobre o sistema gráfico da nossa língua (Curitiba, 1988a, p. 46).

Aquele coletivo não negou a importância da contribuição dos estudos de Emília Ferreira deram à educação (Curitiba, 1988a, p. 46). Eles permitiram compreender o processo de aquisição da linguagem escrita, mas deveriam ser submetidos a uma “reinterpretação interacionista”. O que se percebeu, naquele recorte, foram propostas fundamentadas nesses estudos, que reduziam “tudo a uma mera questão metodológica”. Ademais, o relato de uma professora da rede, incorporado no currículo, demonstrou a insuficiência dos métodos empregados à luz dos estudos da psicóloga Emília Ferreiro.

A professora, com vasta experiência em alfabetização, assumiu, no ano de 1987, uma turma de crianças que havia repetido três a quatro vezes a 1ª série. O fato curioso é que essas crianças tinham decorado tudo o que estava escrito nas cartilhas; elas eram capazes de apontar a página e ‘recitar’ a lição. No entanto, estas mesmas crianças que freqüentavam a escola há três ou quatro anos, eram incapazes de ler qualquer coisa que estivesse fora dos parâmetros do manual escolar. Diante disso, a professora foi obrigada a encaminhar seu trabalho de

auxiliam o professor a entender o que a criança está fazendo [...]. Nesse sentido, vale questionar alguns grupos que transformaram os estudos de Emília Ferreiro em ‘metodologia’ ou em ‘didáticas’ específicas para cada nível de aquisição da escrita. Com essa ‘ditatização’ corre-se o risco de cair num ‘etapismo estanque’, que pode até retardar o processo de aquisição da escrita por não responder à diversidade dos processos cognitivos das crianças presente na realidade global de uma turma de alfabetização” (Curitiba, 1988a, p. 45-46, *grifos dos autores*).

maneira diferente, já que estavam esgotadas as possibilidades de uso da cartilha (Curitiba, 1988a, p. 46).

A partir da análise da realidade local daquela escola, das análises dos métodos comumente empregados pelos professores à alfabetização das crianças – como os métodos de acordo com as proposições de Emília Ferreira, os processos fonéticos da Abelhinha, do Caminho Suave, da Casinha Feliz, de Maria Montessori, os processos analíticos e sintéticos Erasmo Pilotto, Global de Miriam Bittencourt, Lúdico, Natural de Heloísa Marinho – a conclusão dos histórico-críticos foi que predominava entre os professores a valorização excessiva da técnica e da mecanização em detrimento das ‘ocasiões sociais de estar com a escrita’ (Curitiba, 1988a, p. 46-48).

A concepção de linguagem dos histórico-críticos se apoiou na compreensão da alfabetização como domínio da linguagem escrita. Assim, o fenômeno educativo opera mediação as quais a criança entende a leitura e a escrita como atividade sociais significativas, porque “envolvem a língua real”. O real dessa linguagem

se expressa em textos significativos e contextualizados e não um arremedo de língua (palavras e frases e frases soltas, ‘textos’ que apenas juntam frases como mero pretexto para se exercitar as dificuldades gráficas); atividades que têm funções sociais específicas, a saber, a linguagem escrita é uma representação da linguagem oral e, por essa forma, realiza o registro do saber construído historicamente (Curitiba, 1988a, p. 48-49).

O domínio da escrita é uma etapa do processo mais amplo da apropriação, pela criança, da linguagem escrita. Desta feita, o trabalho com o sistema gráfico deve ocorrer “sempre em subordinação” à apreensão dos códigos formais dessa linguagem. Essa exigência se impõe em razão de que a criança necessita “compreender o que é ler e escrever, quais as funções sociais da escrita e até aspectos da história da escrita para depois poder se concentrar no domínio sistemático da grafia”. Conquanto esse domínio do sistema gráfico ocorra para o aluno, sem, contudo, esse estudante compreender que tal “atividade (que exigirá dele inclusive certos automatismos) não houver o emprego de significado social, a apropriação efetiva desta linguagem não ocorrerá, considerando que “é apenas um passo” do processo de apropriação dela pelo estudante (Curitiba, 1988a, p. 49).

A tela de que se confeccionou esses argumentos se opõe aos pares dos histórico-críticos adeptos dos métodos de alfabetização abstratamente desvinculados de uma concepção de alfabetização. Segundo os signatários da PHC em Curitiba,

uma tal concepção de alfabetização se amarra a uma concepção de linguagem escrita, que por sua vez, se amarra a uma concepção de linguagem. Quando percebemos a leitura e a escrita como atividade sociais significativas é porque estamos percebendo a natureza social da linguagem (Curitiba, 1988a, p. 49).

No domínio restrito do processo de apropriação da linguagem na escola, as “palavras dirigem-se a interlocutores concretos, isto é, pessoas que ocupam certos espaços bem definidos na estrutura social”. E as concepções de mundo veiculadas em um tempo histórico se dão “nesse complexo processo de interação entre os homens no mundo. As evidências documentam que “aquilo que pensamos sobre o real está diretamente vinculado aos horizontes do grupo social e da época a que pertencemos”. Esses pressupostos desaguam em uma tríade basilar:

1. O complexo universo das relações sociais determina aquilo que vamos dizer e como vamos. 2. Dizemos coisas para alguém que está socialmente situado. 3. Dizemos coisas do ponto de vista do grupo social e da época a que pertencemos [...]. Quando assumimos que é na trama das relações sociais que se determina aquilo que vamos dizer, assumimos a natureza social da linguagem, [ou seja], o contexto sócio histórico no qual estão inseridos locutor e interlocutor é que fornece os parâmetros para que se dê um determinado tipo de interação social (Curitiba, 1988a, p. 49).

Na proposta do CBCEPBras, áreas do conhecimento foram redimensionadas (Curitiba, 1988a). Tratava-se de operar com o concreto pensado. Nessa perspectiva, a linguagem foi entendida como produto da vida social. O real

se expressa em textos significativos e contextualizados e não um arremedo de língua (palavras e frases e frases soltas, ‘textos’ que apenas juntam frases como mero pretexto para se exercitar as dificuldades gráficas); atividades que têm funções sociais específicas, a saber, a linguagem escrita é uma representação da linguagem oral

e, por essa forma, realiza o registro do saber construído historicamente (Curitiba, 1988a, p. 48-49).

O domínio da escrita é uma etapa do processo mais amplo da apropriação, pela criança, da linguagem escrita. Desta feita, o trabalho com o sistema gráfico deve ocorrer “sempre em subordinação” à apreensão dos códigos formais dessa linguagem. Essa exigência se impõe em razão de que a criança necessita “compreender o que é ler e escrever, quais as funções sociais da escrita e até aspectos da história da escrita para depois poder se concentrar no domínio sistemático da grafia”. Embora o domínio do sistema gráfico ocorra para o aluno, sem, contudo, que ele compreenda que tal atividade exigirá dele inclusive certos automatismos, a apropriação efetiva da linguagem não ocorrerá, pois, trata-se de “apenas um passo” do processo de apropriação pelo estudante (CURITIBA, 1988a, p. 49).

3.6.3 Concepção histórico-crítica de matemática

Os pressupostos teóricos para o ensino da matemática, indicados pelos MECtba, no CBCEPBras, fazem a defesa de uma prática pedagógica intencionalmente dirigida, cujos conteúdos dessa área do conhecimento precisam ser definidos assim como a forma da sua socialização. Por meio do domínio desses conteúdos básicos – sistema de numeração e operações, geometria e medidas –, o professor possibilita aos alunos a análise crítica da sociedade para que nela possa intervir e modificá-la em função de necessidades concretas. De acordo com PHC, a compreensão da matemática, dos seus objetivos e das suas finalidades, é fundamental “na definição do que ensinar e conseqüentemente do como ensinar” (Curitiba, 1988a, p. 83).

É lugar comum que os homens utilizam os conhecimentos dessa área “em decorrência das necessidades cotidianas, mas nem todos têm a consciência deste uso, não refletindo sobre ele”, advertiram os histórico-críticos. A “matemática é um meio pelo qual o homem apreende o mundo e constitui uma linguagem rigorosa e autêntica das ciências naturais”. Essa linguagem é comunicada com o uso de símbolos (Curitiba, 1988a, p. 83). Esses símbolos – uma parte do registro matemático – são usados para operar cálculos e para interpretá-los. Em consequência com essa

particularidade, as fórmulas e as regras matemáticas trabalhadas na formação humana escolar, são a “síntese de um processo histórico e mostram a forma final de um conhecimento que o homem levou tempo para adquirir”. Assim, a organização conceitual relativa ao espaço, à quantidade e aos símbolos “possibilitam o cálculo e a medida [,] de acordo com as conveções (*sic*) dos matemáticos [,] constituem um dos objetivos específicos da matemática nos primeiros anos de escolaridade” da criança (Curitiba, 1988a, p. 83-84).

Em consequência dessa particularidade, as fórmulas e as regras matemáticas trabalhadas na formação humana escolar, são a “síntese de um processo histórico e mostram a forma final de um conhecimento que o homem levou tempo para adquirir”. Assim, a organização conceitual relativas ao espaço, à quantidade, aos símbolos “possibilitam o cálculo e a medida [,] de acordo com as conveções (*sic*) dos matemáticos [,] constituem um dos objetivos específicos da matemática nos primeiros anos de escolaridade” da criança (Curitiba, 1988a, p. 83-84).

Segundo aquele coletivo em torno do CBCEPBras, fazendo coro às análises de Antonio Miguel e de Maria Ângela Miorim, em O ensino de matemática no primeiro grau: projeto magistério (1987), a mediação pedagógica dos conteúdos dessa ciência se revestia de grande relevância social. Parte substantiva da tecnologia empregada na produção, na distribuição e no consumo de mercadorias, nos processos decisórios envolvendo essa produção e a ‘destruição de bens materiais e culturais da sociedade’, tinha íntima relação com as realizações das distintas áreas do conhecimento humano. E, ‘particularmente, com a matemática, cujos métodos dão legitimidade a essas ciências’, naquela conjuntura. Essa ideia força justificou que ‘ensinar e aprender matemática é um dos meios necessários, ainda que não suficiente, para se poder penetrar [naquele] modo de ser das sociedades contemporâneas e poder interferir, individual ou coletivamente nos seus rumos’ (Curitiba, 1988a, p. 84).

Os extratos mencionados fundamentaram os histórico-críticos quanto à conduta da mediação pedagógica na matemática. Para eles, tal prática

deve se processar de forma que o aluno perceba que as regras do conhecimento e da ação humana não são absolutas. São criadas a partir de necessidades concretas e é preciso analisar quando podem ser aplicadas (Curitiba, 1988a, p. 84).

Com o fito de dissipar dúvidas acerca de práticas de ensino apoiadas em regras fixas, os histórico-críticos esclareceram que, quando a mediação dos conteúdos se dá por meio dessas regras às crianças, implicitamente o professor afirma ao aluno que tais regras ‘sempre existiram e que nós sempre deveremos segui-las’. Contudo, regras, normas, leis são produtos do engenho humano. ‘Não só as da matemática, como também as leis da sociedade; que nem sempre forma estas e – felizmente – não precisam continuar a ser estas sempre. Nós é que construímos as regras [...], mas elas poderão ser modificadas’ em função de novos acordos que visam facilitar algo a alguém ou a um grupo de pessoas em particular (Curitiba, 1988a, p. 84).

O fenômeno educativo deve “levar em conta a forma como a criança apreende o mundo”, o ponto de partida. Feito isso, promover uma compreensão crítica, nova daqueles conteúdos, antes, sincréticos para o aluno. De posse de uma elaboração nova, cujas leis de operação a ciência explica, o aluno “perceberá a importância das conquistas da matemática na superação de problemas vitais, tornando-se agente na aplicação desse saber, sem esperar um ato mágico para tais transformações” (Curitiba, 1988a, p. 84).

Tais fundamentos endossam um encaminhamento metodológico pautado em situações concretas de uso da matemática, para que a criança construa, via mediação do professor, os conceitos necessários às práticas sociais dessa área. As situações pedagógicas de uso social dos códigos formais matemáticos indicam ao aluno que ele “já tem algum conhecimento sobre o assunto”. Constatado esse saber pelo aluno, “cabe à escola promover a difusão do conhecimento matemático de forma a desenvolver uma concepção crítico-científica do mundo” (Curitiba, 1988a, p. 84).

O conhecimento matemático das crianças é construído por “quatro fases sucessivas [,] mas não disjuntivas: a ação, a compreensão, a simbolização das ações e a fixação ou conhecimento automatizado”, pontuaram o coletivo curitibano (Curitiba, 1988a, p. 84-85), considerando as contribuições da psicogênese da língua escrita, da psicóloga Emília Ferreira e da psicopedagoga Ana Teberosky. Porém, essas fases não se dão de forma sequenciais ou estanques. “Elas se relacionam, interferem umas sobre as outras – uma fazendo a outra – mas não são distintas e caracterizam um processo de interação dialética”.

O ME-Ctba (Curitiba, 1988a, p. 85), alicerçado no pressuposto fundante da “necessidade do desenvolvimento conjunto e articulado dos conteúdos” matemáticos relativos ao número, à geometria, à organização dos conteúdos se deu considerando quatro temas fundamentais: números, operações, geometria e medidas. E não se eximiram da reponsabilidade científica quanto à possibilidade de as crianças se apropriarem ou não desses conteúdos. A apropriação efetiva, para tanto, coloca para eles, os docentes, o imperativo de compreenderem:

a) a forma como a criança elabora o seu conhecimento, observando a relação dinâmica existente entre as fases da aprendizagem de um conceito matemático, os quais são sucessivas, mas não disjuntas; b) a necessidade da criança manipular efetivamente os objetos antes de ser exposta à representação; c) a necessidade do desenvolvimento de habilidades que levem ao pensamento lógico tais como: observação, comparação, classificação, seriação, ordenação, etc; d) a necessidade de que a criança apreenda realmente as noções para que possa recorrer a elas em situação do cotidiano (Curitiba, 1988a, p. 85).

A realidade concreta e a compreensão dos conhecimentos científicos permitem à criança criar hipóteses sobre o mundo que a cerca. A partir da necessidade de comprovar suas suposições, “ela se situa historicamente e elabora a sua concepção científica de mundo” (Curitiba, 1988a, p. 85-86).

E como aferir se as crianças apreenderam os conteúdos matemáticos. Os histórico-críticos assim definiram: na primeira série, o aluno “deve construir a noção de número e a idéia de dezena como fundamento para a organização do [Sistema Número Decimal (SND)]. A compreensão das operações com os números naturais, pode ocorrer oralmente, com auxílio da representação simbólica e do processo gradativo, de sistematização dos conceitos básicos. Na segunda série, a criança consolida a compreensão da organização do SND. Relaciona esse conhecimento com as regras operatórias das quatro operações básicas. Assim, podem ser demonstradas as ligações entre as operações, como noções de comutatividade, de operação inversa, de multiplicação como adição de parcelas, iguais, divisão, subtração de parcelas iguais (Curitiba, 1988a, p. 91-92).

A constatação acerca dos conteúdos matemáticos apreendidos pelas crianças na terceira série, o professor retoma a organização SND aprofundando-a e ampliando-a. Nesse momento, pode-se dar ênfase à característica posicional do sistema numérico e às implicações decorrentes para efeito das técnicas operatórias. A idéia

de fração apresentada na série anterior é retomada. Na geometria sistematiza-se os conceitos matemáticos estudados nas séries anteriores. Trabalha-se a nomenclatura dos sólidos e algumas noções de paralelismo e perpendicularismos com vista a aprofundar o estudo acerca das figuras planas. Nas medidas, o trabalho envolve conceitos de padrões universais, de equivalências relacionadas aos trabalho com decimais e a organização SND (Curitiba, 1988a, p. 93).

Na quarta série, em vista de aferir se os conteúdos matemáticos foram compreendidos pelos alunos, aprofunda-se e consolida os conteúdos estudados nas três séries anteriores. Para tanto, retoma-se aqueles conceitos, garantindo que as crianças os compreenderam efetivamente. Com o trabalho pedagógico envolvendo frações, operara-se com as não homogêneas usando, classe de equivalência. Contudo, “o uso do MMC [Mínimo Múltiplo Comum] não é conteúdo de quarta série”. As relações entre as operações, as frações, os decimais; entre os decimais e as medidas; entre as formas geométricas e os números, devem ser mediadas pelo professor, “ganhando tempo para o aprofundamento do conteúdo” (Curitiba, 1988a, p. 95).

3.6.4 Concepção histórico-crítica de história

O capítulo quatro, *História e Geografia: ação dos homens na construção da realidade*, ocupou-se dos pressupostos teóricos para as áreas do conhecimento desse bloco curricular em torno das leis de funcionamento da sociedade. Há pouco mais de um ano da publicização deste currículo, novembro de 1986, os trabalhadores da educação pública se depararam com a Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 6/86, que regulamentara sobre as disciplinas do núcleo comum obrigatórias para o ensino de 1º e 2º Graus das escolas públicas (BRASIL, 1986, p. 107-108).

A letra dessa normativa disciplinou as “matérias” Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais. Na ocasião. “Para efeito da obrigatoriedade atribuída a esse núcleo comum”, considerou, para “além de Matemática”, Educação Física; Educação Artística; Educação Moral e Cívica; Programas de Saúde, Ensino

Religioso¹⁵²; em Português, Língua e Literatura; em Ciências, Ciências Físicas e Biológicas; em Estudos Sociais, Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil. Essa orientação, no Paraná, desdobrou-se na Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) nº. 004/87, de maio de 1987 (BRASIL, 1986, p. 107; PARANÁ, 1987a).

Na tessitura dessas normativas, os histórico-críticos sistematizaram os pressupostos teóricos para as matérias, dentro dos Estudos Sociais, História e Geografia. Com o objetivo de promover uma educação básica em ambas as ciências, o horizonte perseguido foi a elaboração por parte do aluno de uma percepção global, crítica que permitisse a compreensão da realidade social desse estudante. Assim, o referencial tomado pelo grupo envolveu o “espaço produzido como resultado das relações desenvolvidas pelo homem na natureza, que são relações de trabalho”. Na esteira dessas relações, definiu-se o objeto da Geografia na proposta como “a forma pela qual o homem se apropria dos recursos oferecidos pela Natureza e os transforma, como resultado de sua ação” (Curitiba, 1988a, p. 101).

A forma pela qual o homem produz e organiza o espaço social ocorre por meio do trabalho dele, e são, pois, “relações sociais de produção, historicamente situadas”. Essa produção é resultado de ação humana no meio natural e social da organização desse indivíduo no mundo. A disposição dos elementos que envolvem o espaço social “se dá na medida em que o homem organiza sua produção ou seu sistema produtivo e, desta forma, decide qual área do espaço natural será utilizada para agricultura, criação de gado, implantação de indústrias, construção de cidades”. Nesse sentido, a organização espacial ocorre de maneira diferentes, conforme o grupo social se apropria desses lugares e neles intervém. O espaço é impregnado de “manifestações culturais que advêm das necessidades produzidas pelo grupo”. Isso posto, da análise das diferentes organizações espaciais se extrai a qualificação da sociedade que produziu, que organizou aquele lugar (Curitiba, 1988a, p. 101).

Os pressupostos teóricos para História, exigiu do ME-Ctba “um relacionamento crítico” tanto com a literatura disponível, quanto com o próprio conteúdo dessa ciência (Curitiba, 1988a, p. 102). Os educadores chamaram de “seleção renovada” de

¹⁵² Conforme consta na Deliberação, o Ensino Religioso era obrigatório nos estabelecimentos oficiais de ensino público e facultativos aos alunos realizá-lo no seu percurso formativo (BRASIL, 1986a, p. 109).

conteúdos para essa matéria, defenderam que a mediação desse saber escolar possibilite ao aluno “a compreensão de que ele é sujeito da História, transformador da realidade e não apenas objeto (determinado pela realidade)”. Esse “resgate da concepção científica da História”, pressupôs apreendê-la consonante com os princípios que determinam “a construção da História como Ciência”. Isso significou a defesa de: “entender a História como devir do homem”; “a História é o produto da prática concreta do homem”; “a História é um processo dinâmico, contínuo, total e plural”. Ademais, acresceu-se a esses princípios o dever de “problematizar o passado a partir da realidade imediata dos sujeitos que vivem e fazem a História do presente” (Curitiba, 1988a, p. 102).

No âmbito metodológico, a realidade do professor e do aluno é a base para mediação dos conteúdos históricos socialmente produzidos. Assim, o real e o saber socialmente produzido são ponto de partida e ponto de chegada, de acordo com os pressupostos defendidos. Com os conteúdos de História, o trabalho pedagógico se dá “a partir do método da recorrência histórica, isto é, a partir de sua inserção crítica no presente, professores e alunos dialogarão com o passado”. De posse desse passado, retornarão ao presente “com o de melhor compreendê-lo e com mais possibilidades de transformá-lo. Já os conteúdos de Geografia “serão indicativos para a análise das formações espaciais, através da leitura da paisagem e da relação dialética espaço-tempo. A dinâmica social da organização social envolvida em determinada configuração espacial é analisada considerando “paisagem tudo aquilo que vemos” nesse local. Na mesma perspectiva da História, “é através da dialética espaço-tempo que buscamos compreender as formações espaciais, pois o tempo, combinando continuidade e descontinuidade, estabelece uma periodização onde cada período se caracteriza por formas específicas de relações de produção e cada sociedade apresenta configuração espacial própria” (Curitiba, 1988a, p. 102).

Esse encaminhamento metodológico que possibilita a compreensão da dinâmica social por meio da organização espacial e da relação dialética espaço e tempo, oferece ao aluno as ferramentas para “desvelar os interesses econômicos e políticos que norteiam a organização da sociedade e, conseqüentemente, do espaço” (Curitiba, 1988a, p. 102-103). Em suma, os conteúdos de História e de Geografia adquiriram uma nova configuração, pois os histórico-críticos refutaram a organização por objetivos, cronológica, círculos concêntricos.

Eles deliberaram por tematizar os conteúdos gerais da ciência histórica e da geografia: sociedade, cultura, natureza e trabalho. Esses temas se desdobraram em subtemas e estes últimos em conteúdos básicos, dosados, sequenciados conforme o grau de complexidade de cada série do 1º Grau. O trabalho docente envolvendo as temáticas de cada ciência consideraram: a noção de tempo em tempo cultural e da natureza; a noção de espaço e de satisfação e produção de necessidades humanas; a noção de transformação da sociedade, do trabalho, da cultura e da natureza (Curitiba, 1988a, p. 102-108).

Os critérios estabelecidos pelo ME-Ctba para a avaliação do ensino científico e crítico dessas ciências obedeceram a uma concepção científica destas duas áreas, dos seus conteúdos, do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno e da relação professor e aluno. O objetivo da avaliação em História considerou o estabelecimento, pelos estudantes, de relações históricas; o como esses alunos se situam nessas relações espacial e temporalmente. Também foi considerado nesse processo avaliativo se as relações estabelecidas pelos alunos foram elaboradas a partir do presente deles, se houve diálogo com o passado das formações sociais envolvidas com vistas à explicação crítica do presente (Curitiba, 1988a, p. 109).

3.6.5 Concepção histórico-crítica de geografia

Uma vez que o ensino de Geografia se propunha a explicar o espaço como síntese das relações humanas historicamente situadas, a análise incide sobre o que “se tem refletido na paisagem” a partir do conhecimento prévio do aluno e consciência espacial dele. Isso possibilita ao estudante compreender a organização espacial a que está inserido e a se perceber como agente na construção dessa organização. A seleção e a organização dos conteúdos dessa área “devem levar o aluno a perceber os diferentes espaços como resultado de relações desenvolvida em cada sociedade, em diferentes tempos”. A análise do espaço numa perspectiva de totalidade “é permeada pelas noções de tempo, espaço, produção das necessidades e transformação (Curitiba, 1988a, p. 101).

O referencial do coletivo histórico-crítico para a geografia tomou o “espaço produzido como resultado das relações desenvolvidas pelo homem na natureza, que são relações de trabalho” (Curitiba, 1988a, p. 101). A disposição dos elementos que

envolvem o espaço social “se dá na medida em que o homem organiza sua produção ou seu sistema produtivo e, desta forma, decide qual área do espaço natural será utilizada para agricultura, criação de gado, implantação de indústrias, construção de cidades”. Nesse sentido, a organização espacial ocorre de maneira diferentes, conforme o grupo social se apropria desses lugares e neles intervém. O espaço é impregnado de “manifestações culturais que advêm das necessidades produzidas pelo grupo”. Da análise das diferentes organizações espaciais se extrai a qualificação da sociedade que produziu, que organizou aquele lugar.

No âmbito da Geografia, a avaliação buscou aferir a compreensão, por parte do aluno, do espaço como síntese de relações sociais dadas historicamente, mas sem “dissociar a natureza da sociedade”. Nesse trabalho, o processo avaliativo defendido, tinha por objetivo “verificar se o aluno estabeleceu relações entre os conteúdos e sua realidade, desvelando-a criticamente”. Para ambas as matérias, História e Geografia, os histórico-críticos defenderam uma avaliação “de como os alunos vão construindo as suas noções temporais e espaciais”. Os conceitos a serem apropriados pelos alunos são necessários para que eles construam o “seu raciocínio histórico e geográfico”. Logo, as relações envolvendo espaço-tempo “deverão ser avaliadas nos aspectos do aqui-hoje; hoje em [relação ao] outro lugar; aqui-ontem; em outro lugar – em outro tempo; a sucessão, a simultaneidade [...]. Também as transformações ocorridas: o que mudou, as permanências, o que pode mudar. Além disto, será avaliado se o aluno consegue compreender como o homem em sua relação com a natureza e com os outros homens satisfaz suas necessidades ao mesmo tempo, produz novas necessidade” (Curitiba, 1988a, p. 109).

No que circunscreve ao encaminhamento metodológico para a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, a partir do rol de conhecimentos que a criança já possui sobre as condições básicas de vida; produção alimentar, transformações energéticas, noções sobre o universo, a mediação pedagógica opera na reelaboração sistemática, coesa, coerente fundamentada nos princípios científicos críticos daquele conhecimento. De posse dessa sistematização de conhecimentos, a criança passará a perceberá que o estudo desses grandes fenômeno estão interrelacionados. Objetiva-se uma prática educativa que possibilita ao aluno a leitura crítica do dinamismo dos vários elementos que compõem o meio físico, químico e biológico, bem como uma leitura em torno da ação dos indivíduos, a sua própria ação nesse contexto de relações homem e natureza.

Quando a criança toma posse dos conceitos científicos e os interrelaciona, adquire possibilidade de tomar decisões e agir sobre o meio social que o cerca transformando-o e transformando a si nesse movimento do real (Curitiba, 1988a, p. 119-126).

A avaliação desse trabalho pedagógico exige “definir claramente a tendência pedagógica que sustenta a proposta curricular, a concepção de ensino e a abordagem epistemológica da prática pedagógica”. O momento avaliativo contribui para que o docente também avalie sua prática pedagógica, se surtiu efeitos qualitativos na aprendizagem das crianças, a um só tempo evidencia “informações fundamentais para a tomada de decisões com relação à administração escolar e [ao] planejamento curricular, bem como para melhorar o processo ensino-aprendizagem”.

Essa concepção de avaliação atinge “a proposta educacional da escola como um todo”. Por isso, uma seleção de “atributos significativos” é importante para “acentuar a prática pedagógica crítica visando a escola e não somente o aluno”. Apoiados na objetividade científica, esses atributos precisam privilegiar: a capacidade de reflexão crítica sobre a realidade, a condição de julgar e propor alternativas; a capacidade de relacionar dados, fatos, conceitos das diferentes áreas do conhecimento científico; a capacidade de interpretar resultados dentro dos níveis adequados para cada série. “E, para um julgamento final de valor, é preciso sintetizar as evidências alcançadas por esses conhecimentos (Curitiba, 1988a, p. 126-127).

3.6.6 Concepção histórico-crítica de ciências

No capítulo *Homem e natureza: objetos das ciências*, os histórico-críticos de Curitiba registraram os pressupostos teóricos para a matéria de núcleo comum Ciências das séries iniciais do 1º Grau. Aquele coletivo não viu uma alternativa a não ser a “reflexão crítica” como uma das condições necessárias à apreensão do real por professores e alunos. Tomaram como princípio a observação e a compreensão do mundo naquele presente em curso (Curitiba, 1988a, p. 115). A justificativa para esse princípio residiu na compreensão do grupo acerca de que

o acesso ao conhecimento científico, histórico e socialmente acumulado parte dos fatos concretos, produzidos na prática social –, das diversas formas objetivas e dinâmicas da natureza, descobrindo-

se se constituindo as concatenações entre eles. Estas, uma vez descobertas, são demonstradas, por via experimental, até que seja possível (Curitiba, 1988a, p. 115).

A manipulação de experimentos dirigidos pelos professores aos estudantes em sala de aula, em laboratórios, para esse fim, engendra um objetivo claro, destacaram os histórico-críticos (Curitiba, 1988a, p. 115): possibilitar ao aluno “compreender a complexidade das relações entre a teoria e o experimento”, de tal maneira que se desmistificaram práticas envolvendo “uma sucessão de eventos naturais” apenas ilustrativos dos conteúdos trabalhados. Assim, “o atual ensino de Ciências apenas exige do aluno uma atitude meramente contemplativa dos conceitos”. Na direção oposta desse pseudoensino, os professores deram destaque para “compreender o processo histórico onde se dará a evolução e a elaboração dos conceitos científicos produzidos pelos homens de acordo com suas necessidades” (Curitiba, 1988a, p. 115).

Nessa reelaboração desses pressupostos acriticamente empregados para a mediação pedagógica dos conteúdos da Ciência, o homem foi compreendido como sujeito histórico. No ato de produzir a sua existência, persegue formas mais assertivas de fazê-lo. Como as necessidades humanas são históricas e infinitas, em tais circunstâncias emerge um processo ininterrupto de descobertas de novas formas de intervir na natureza em função das carências humanas. Inevitavelmente ocorrem transformações no ser desse indivíduo e no mundo que o cerca. O gênero humano, ao realizar ações no mundo, relaciona-se com a natureza e com outros indivíduos em uma “sociedade onde exerce e sofre influências do meio, dos costumes, tradições e crenças” (Curitiba, 1988a, p. 115).

A despeito do tipo de sociedade que essa pessoa faz parte, essas influências sofridas podem operar como dominação da sociedade ou como resistência a essa dominação. Do que concluiu o ME-Ctba, o aluno, a partir do entendimento do vínculo existente entre realidade e conhecimento científico, terá condições para sua reelaboração e entendimento da Ciência. Um ensino que tem importante contribuição para o desenvolvimento intelectual dessa criança, o que exige uma metodologia que promova à criança a “observar, comparar, classificar e classificar fatos e fenômenos, chegando a generalizações e críticas sobre o conhecimento já produzido” (Curitiba, 1988a, p. 115).

Por conseguinte, a fundamentação dos conteúdos básicos de Ciências se orienta pela totalidade, nas suas “múltiplas relações de interdependência do Ecossistema, oportunizando uma leitura mais clara e crítica do dinamismo dos vários elementos do meio físico, químico e biológico, bem como da ação do Homem neste contexto”. A apreensão crítica dos ecossistemas tem no “método de investigação científico multifacético” a orientação que permite ao aluno entender a relação entre os fenômenos, os fatos, as leis, os princípios e as teorias a partir da inserção dele nas relações sociais as quais se situa (Curitiba, 1988a, p. 115).

Os conteúdos básicos das Ciências são aqueles essenciais da biosfera, sol, água, solo, ar, seres vivos, sem esquecer a relevância da ação transformadora do homem sobre ela. A integração entre Homem e Natureza, por meio de relação de interdependência, determina a existência do gênero humano. Nessas relações, ambos sofrem fenômenos biofísico químicos. E nesse sentido, a “leitura crítica das transformações direcionadas e sofridas pelo homem sobre o mundo que o rodeia é condição para uma análise articulada dos conteúdos”. A seguir, uma possibilidade para organização dos conteúdos da área na forma de quatro eixos: condições básicas de vida, as quais se integram noções corporais e percepção do meio ambiente; produção alimentar; transformações energéticas e noções sobre o universo. A interrelação dos conteúdos desses eixos é ilustrada no diagrama abaixo (Curitiba, 1988a, p. 115).

No que circunscreve ao encaminhamento metodológico para a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, a partir do rol de conhecimentos que a criança já possui sobre as condições básicas de vida; produção alimentar, transformações energéticas, noções sobre o universo, a mediação pedagógica opera na reelaboração sistemática, coesa, coerente fundamentada nos princípios científicos críticos daquele conhecimento. De posse dessa sistematização de conhecimentos, a criança passará a perceberá que o estudo desses grandes fenômeno estão interrelacionados. Objetiva-se uma prática educativa que possibilita ao aluno a leitura crítica do dinamismo dos vários elementos que compõem o meio físico, químico e biológico, bem como uma leitura em torno da ação dos indivíduos, a sua própria ação nesse contexto de relações homem e natureza. Quando a criança toma posse dos conceitos científicos e os interrelaciona, adquire possibilidade de tomar decisões e agir sobre o meio social que o cerca transformando-o e transformando a si nesse movimento do real (Curitiba, 1988a, p. 119-126).

A avaliação desse trabalho pedagógico exige “definir claramente a tendência pedagógica que sustenta a proposta curricular, a concepção de ensino e a abordagem epistemológica da prática pedagógica”. O momento avaliativo contribui para que o docente também avalie sua prática pedagógica, se surtiu efeitos qualitativos na aprendizagem das crianças, a um só tempo evidencia “informações fundamentais para a tomada de decisões com relação à administração escolar e [ao] planejamento curricular, bem como para melhorar o processo ensino-aprendizagem”.

Essa concepção de avaliação atinge “a proposta educacional da escola como um todo”. Por isso, uma seleção de “atributos significativos” é importante para “acentuar a prática pedagógica crítica visando a escola e não somente o aluno”. Apoiados na objetividade científica, esses atributos precisam privilegiar: a capacidade de reflexão crítica sobre a realidade, a condição de julgar e propor alternativas; a capacidade de relacionar dados, fatos, conceitos das diferentes áreas do conhecimento científico; a capacidade de interpretar resultados dentro dos níveis adequados para cada série. “E, para um julgamento final de valor, é preciso sintetizar as evidências alcançadas por esses conhecimentos (Curitiba, 1988a, p. 126-127).

3.6.7 Concepção histórico-crítica de arte

Os pressupostos teóricos para a matéria de Educação Artística encontram-se no capítulo *Recriando a vida com Arte*. O conceito dessa dimensão da vida social de extração histórico-crítica foi compreendido pelos signatários da PHC em Curitiba como um produto da ação do homem no mundo. A Arte ilustra “em ato” a realidade dos homens. Por meio dela, eles reelaboram, no plano do pensamento, esse real e os códigos de expressão do mundo que o cerca. “Portanto, o trabalho artístico é construtivo e transformativos; nasce das necessidades humanas e revela a capacidade do homem de exprimir e construir o real”. Arte e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico com a Educação Artística são objetos inseridos em um contexto histórico, porque sintetiza os conteúdos desse contexto, age sobre eles (Curitiba, 1988a, p. 133).

Compreender a função social da Educação Artística, exige também de o magistério envolto no fenômeno educativo ter presente que é preciso “compreender o

Trabalho, o Conhecimento e a Expressão” como aspectos do real que “explicitam a totalidade e a concepção de arte que fundamenta nossa proposta”, afirmaram os histórico-críticos. Ao arrolar a concepção que aquele coletivo se amparou para fundamentar a compreensão deles de Arte assim a definiram como:

um fazer, conhecer e exprimir é execução, realização e concretiza o trabalho artístico quando aliado ao aspecto inventivo. Este caráter executivo do trabalho artístico resulta da ação conjunta do fazer, do olhar e do pensar; e para se concretizar necessita de meios que se constituem num conjunto de regras, código, maneiras. Este conjunto de regras, que chamamos de técnicas, [...] são úteis (*sic*) à produção artística e revelam os modos de ver e compor elaborados pelo homem, e assim devem ser considerados para não serem tomados como modelos absolutos ou imutáveis (Curitiba, 1988a, p. 133).

Essa forma de conceber a técnica “permite à arte um realizar que seja simultaneamente invenção do modo de realizar, manifestando também o seu caráter expressivo onde a forma e o significado coincidem”. Quando a performance da Arte revela que conteúdo e forma são coerentes, o “objeto artístico, a ótica do autor, o seu modo de ver histórico – ao formar [essa expressão artística], expressa e cria [...] o modo de ser, de agir e de [representar] o mundo” humano. Na relação do gênero humano com a Arte não se pode desconsiderar, portanto, o “aspecto cognoscitivo que revela uma dada visão da realidade”. Assim, o trabalho pedagógico com a Educação Artística, segundo o grupo histórico-crítico (Curitiba, 1988a, p. 133), ganhou alcance crítico ao propor que essa matéria fosse trabalhada com o propósito de modo a revelar que a expressão artística reúne o conteúdo de uma dada compreensão da realidade humana.

Sob esse ângulo, os instrumentos e os códigos formais de produção e reprodução do real convertido em produto do fazer artístico dos homens se constituem em uma linguagem, cujas “dimensões o conhecimento, o trabalho e a expressão compõem “a totalidade que a fundamenta”. Para os histórico-críticos (Curitiba, 1988a, p. 133), essa “concepção é coerente com o momento histórico atual, com uma visão crítica da educação, voltada para a apropriação do conhecimento sistematizado”. Isso significou, para a escola pública, que a matéria, em tela, se constituiu o “espaço possível para o domínio dos meios de expressão a partir da observação efetiva da

realidade, com conhecimento das normas e códigos socialmente construídos e do fazer artístico como linguagem”.

Em termos de aprendizagem, essa concepção histórico-crítica da Arte indica o ponto de partida da mediação pedagógica “os modos de ver e de compor do aluno, presentes na sua produção artística”. Tal postura pedagógica “impõe o aprofundamento da análise do realismo enquanto categoria artística”. Feito isso, “compreendemos melhor o trabalho artístico como testemunha da presença do homem como ser criador, isto é, mais humano. Dessa forma, as distintas linguagens artísticas – plástica, sonora, cênica – se situam no “processo de domínio da realidade, porque possibilitam, ao representá-la, compreender o real através do conhecimento que temos dele, pela maneira como o concebemos ou pela aparência com que se nos apresenta” (Curitiba, 1988a, p. 133).

A orientação metodológica para esse trabalho na escola compreende o realismo, presente no exercício artístico da criança, que ao fazê-lo a criança

traduz na representação de um objeto ou fato, todos os seus aspectos, todas as suas formas, usando vários pontos de vista na representação, mesmo que o aspecto visivo apresente apenas uma vista parcial deste objeto. Outra maneira consiste em representar um objeto ou um fato, segundo o que aprendeu de sua aparência, a partir de um ponto de vista. Estas formas de representação, denominadas de realismo intelectual e perceptivo, evidenciam os modos de ver e recompor do aluno (Curitiba, 1988a, p. 133-134).

Ao se ater nesse trabalho de composição e de recomposição do real pela criança, as formas artísticas de expressão do mundo são tomadas historicamente e por isso determinado procedimento não pode ser compreendido como regra universal e estática. A totalidade dessa proposta coloca para os docentes terem “clareza de que a Educação Artística possibilita a apropriação dos modos de fazer já sistematizados e, neste espaço possível, se impõe o novo fazer, forjado na produção humana”. Correlato a essa aceção da Educação Artística, os objetivos fundamentais da matéria foram definidos pelos histórico-críticos (Curitiba, 1988a, p. 134).

A mediação pedagógica histórico-crítica dessa ciência perseguiu os seguintes objetivos:

a) Possibilitar ao aluno, através do conhecimento sistematizado das linguagens artísticas, construir representações – plástica, sonora, gestual – para o domínio progressivo da forma, do espaço e do tempo reais e imaginários; b) Levar o aluno a compreender que o trabalho, nas linguagens artísticas, se desenvolve através do ver, saber e fazer simultaneamente; c) Levar o aluno a ver, aprender e representar a realidade além das aparências, através do uso da imaginação construtiva e do exercício formativo com os códigos e regras das linguagens artísticas; d) Possibilitar ao aluno aliar a percepção e imaginação ao exercício contínuo e progressivo com os elementos formais das linguagens artísticas para efetivar sua alfabetização estética; e) Tornar o aluno capaz de fazer a leitura das representações – musical, plástica, cênica – através do conhecimento dos códigos usados; f) Instrumentalizar o aluno para que ele reelabore e invente modos de interpretar e representar o mundo através do domínio dos meios da expressão artística (Curitiba, 1988a, p. 134).

Em vista desses objetivos fundamentais, os signatários da PHC em Curitiba pontuaram a necessidade de eles “sublinhar[em] em nossa análise a questão da alfabetização estética” para operarem o encaminhamento metodológico adequado. Esse tipo de proficiência “possibilita ao aluno dirigir um olhar para além das aparências e concretizar o fazer artístico”. Dirigir a captação do mundo às crianças “para além das aparências e concretizar o fazer artístico” crítico. Isso significa “aprender a ver, a ouvir com vistas ao domínio mais efetivo do real, ou seja, compreender o mundo enquanto espaço e tempo construídos pelo homem” (Curitiba, 1988a, p. 134).

A apreensão da realidade “se torna efetiva à medida em que é permeada pelo pensar, que possibilita aprofundar a imaginação construtiva, nascida da representação” artística. Seja ela plástica, sonora ou cênica. Quando a criança ilustra o mundo, os fatos, as relações sociais por meio da arte, o “realismo presente no [seu] exercício artístico” evidencia que ela traduziu, nessa representação, “todos os seus aspectos, todas as suas formas, usando vários pontos de vista n[essa] representação, mesmo que o aspecto visivo apresente apenas uma vista parcial” disso. Nesse sentido, o “trabalho do aluno nasce de uma determinada situação concreta, histórica e traduz o comportamento emocional e cultural do seu tempo”. Para tanto, a mediação pedagógica dessa área, “possibilita a aprendizagem dos meios que, por sua vez, mantêm, firmam e objetivam sua expressão”.

A capacidade criadora e a emoção no trabalho com educação artística quando tomadas a partir dessa orientação, “assumem um sentido concreto”. Textualmente disseram os histórico-críticos que, quando pensaram e organizaram o encaminhamento metodológico da Educação Artística, o fizeram tendo como ponto de partida que a criatividade, a imaginação e a emoção,

de imediato, elas são apenas uma possibilidade e só se tomarão (*sic*) [tornarão] expressão, linguagem, à medida em que estiverem interligadas aos recursos e conteúdos necessário à produção do aluno. Desta forma, o trabalho com a Educação Artística possibilitará a alfabetização estética do aluno, através do ver, saber e fazer que devem ser trabalhados simultaneamente. O entendimento destes três aspectos é fundamental, porque eles são o núcleo, a essência do trabalho [...]. Todavia não devem ser isolados entre si e absolutizados. Portanto, pensamos e organizamos o encaminhamento metodológico, tendo-os como ponto de referência aqui explicitados: um ver que é um repensar os dados da percepção, no plano da observação efetiva. Um que analisa as formas, as linhas, as cores da natureza; – as um perceber os sons, ritmos, movimentos, através dos quais o espaço se acha ocupado, modulado, diferenciado para recompô-los no trabalho artístico (Curitiba, 1988a, p. 135).

O trabalho pedagógico com essa área do conhecimento humano realizado à luz desses pressupostos não se resume à criação de históricas, objetos, desenhos “para o consumo passivo” pelos alunos. A função social aqui defendida consistiu em “revelar e compreender mais profundamente a presença humana na arte. Portanto, o trabalho artístico é um dos espaços onde se reflete e se desvela a presença do aluno: este ser histórico” (Curitiba, 1988a, p. 135).

De tal maneira, um processo avaliativo com essa concepção se fundamentou no trabalho artístico “que tanto deriva de uma experiência histórica, quanto precisa ser construído”. O objetivo dessa avaliação se concentrou no trabalho artístico das crianças, a apropriação delas dos conteúdos básicos definidos, dosados, sequenciados de acordo com cada nível do ensino de 1º Grau. O trabalho avaliativo foi compreendido “como parte do processo de aquisição e elaboração do conhecimento, tem caráter contínuo e cooperativo e tem como função, tanto o aluno quando (*sic*) [quanto] o professor, frente à representação musical, gestual e plástica”. Assim, os critérios para esse momento da formação escolar, consistiram em “uma seleção de expectativas que evidenciem a instrumentalização necessária para este

conhecimento [...]. Os conteúdos serão o ponto de referência, os subsídios de onde serão extraídos os critérios objetivos, ou seja, da forma que estes adquirem no processo de aprendizagem” (Curitiba, 1988a, p. 139).

Os procedimentos necessário para essa avaliação, “decorrem do paralelo que se estabelece” entre os conteúdos da área e os critérios que permitem ao professor constatar se a criança reconheceu as normas e os códigos da músicas, da plástica e do teatro; atentar para se a criança reconhece e utiliza procedimentos e recursos técnicos das linguagens artísticas na sua prática escolar; se ela produz, apoiada em conceitos artísticos estudados; se o estudante participa organizada e efetivamente dos encaminhamentos metodológicos; e se “faz a leitura de diferentes representações Artísticas, relacionando os significados com os códigos de construção” (Curitiba, 1988a, p. 139).

3.6.8 Concepção histórico-crítica de educação física

O capítulo *Educação Física: reprodução ou transformação* documentou os pressupostos teóricos para a homônima matéria de núcleo comum do 1º Grau do CBCEPBras (Curitiba, 1988a, p. 145). De início, os histórico-críticos refutaram a concepção de Educação Física fundamenta na “percepção do desporto como reprodutor do sistema político e como instrumento de manutenção da desigualdade social”. Historicamente, o trabalho pedagógico desenvolvido nessa matéria suprimia sumariamente das crianças “sua espontaneidade, seu direito à infância, à análise crítica, às novas descobertas do próprio corpo e potencialidades”. O objetivo perseguido era “o rendimento máximo do aluno nas atividades competitivas, ressaltando a importância da eliminação do adversário. Ao mesmo tempo, o aluno obtém uma automatização do gesto esportivo em função de que o trabalho é revestido por uma prática inconsciente de atividades”.

Contudo, os princípios da proposta municipal para essa área tomavam o aluno “com identidade cultural própria e têm o objetivo de desenvolvê-lo como cidadão”. Naquele cenário de reestabelecimento dos direitos democráticos no país, da recente promulgação da Constituição de 1988, a defesa e a formação escolar para a cidadania representavam, segundo os histórico-críticos (Curitiba, 1988a, p. 145), “o desenvolvimento do homem em sua totalidade”. Nesse sentido, a Educação Física

endossada se apoiou na “ciência da motricidade humana, cuja essência é o movimento do homem relacionado com a história. É a expressão da totalidade humana, significação de sua existência”.

A síntese histórica de que o gênero humano se reveste se “expressa por meio de gestos e movimento, por meio de sua consciência corporal”. Com efeito, a mediação pedagógica dos conteúdos recolhidos nessa matéria diz respeito a esse ser, “ao movimento humano” desse ser. Com tal natureza, a mediação pedagógica não pode prescrever uma formação escolar que visa preparar os indivíduos para movimentações análogas à máquinas (Curitiba, 1988a, p. 145). O movimentar-se do homem é

um fenômeno orientado por fins, iniciado no sentido de alcançar um objetivo, de comunicar um idéia ou um conceito, de expressar um sentimento ou relacionar-se com o meio ambiente e com o grupo que o rodeia. Tal procedimento é limitado pelo nível de habilidade funcional do corpo e pelas restrições determinadas pelas leis físicas de equilíbrio, movimento e força (Curitiba, 1988a, p. 145).

O movimento do gênero humano é algo que ultrapassa o que pode ser captado pelos órgãos do homem. Ele é “expressão das múltiplas determinações do humano-concreto. Por isso, em cada tempo, em cada espaço, ele se reproduz com uma determinada especificidade”, destacaram os histórico-críticos. Ao longo da história, em cada período, em cada organização social emergiu uma dada concepção orientadora das explicações em torno do corpo, do movimento desses corpos. E é nessa relação que “devem ser apreendidos os elementos componentes do movimento. Isto é, o movimento é a expressão objetivada da consciência corporal, da sua história e do conjunto dos saberes acumulados sobre ela (Curitiba, 1988a, p. 145).

No horizonte dessa concepção, repousa a compreensão do ensino crítico da Educação Física, aquele que toma

sempre a realidade do aluno como ponto de partida, levando-o a uma apropriação ativa do conteúdo e à reelaboração do seu saber. A reelaboração da consciência e da cultural poderão possibilitar ao aluno situar-se e atuar na realidade de forma crítica, transformando-a (Curitiba, 1988a, p. 145).

O instrumento pedagógico dessa disciplina é o saber objetivado da consciência e da cultura manifesta no movimento humano, cujo desenvolvimento e inserção crítica da criança na sociedade é o fim a atingir. A tarefa deliberada pelos histórico-críticos à Educação Física foi

proporcionar, indistintamente a todos, possibilidades de conhecer-se relacionar-se, o esporte (*sic*) [o esporte], enquanto forma cultural do movimento humano, deverá ser tematizado pela Educação Física numa perspectiva de transformação de suas bases rígidas e pré-estabelecidas, analisando-o e criticando-o dentro do contexto social (Curitiba, 1988a, p. 145).

O desenvolvimento humano que essa concepção de Educação Física reputou à mediação dos conteúdos, tematizou o movimento humano para além das propriedades físicas e biomecânicas dessa ciência. Há nessa manifestação corporal do indivíduo “toda a historicidade” dele. Em consequência dessa especificidade, a matéria foi compreendida

como efetiva contribuição para a ampliação da consciência social e crítica dos alunos, tendo em vista sua participação ativa na prática social, consciente e menos alienada. Auxiliará aos alunos a compreender que o domínio do conhecimento é instrumento de luta de uma classe social pela sua emancipação econômica, social, política e cultural” (Curitiba, 1988a, p. 146).

O encaminhamento metodológico, portanto, da Educação Física, teve como objetivo permitir à criança tomada de consciência e domínio do seu corpo e, com isso, ampliar suas possibilidades de desenvolvimento. Propôs-se viabilizar às crianças, a partir do conhecimento prévio delas, novas formas de exploração motora, de descobertas da sua realidade. O movimento, nessa atuação pedagógica, foi compreendido tanto como um suporte para apreensão de conceitos, quanto um meio para desenvolver sensações e percepções que permitam ao aluno conhecer seu corpo e, “por meio dele, o conhecimento da realidade que o rodeia e das possibilidades de nela interferir” (Curitiba, 1988a, p. 146).

Para os histórico-críticos de Curitiba, o desenvolvimento da consciência corporal de um ser social que “se relaciona, sofre repressões, vibra, percebe seu ritmo interno” e se expressa, o encaminhamento metodológico envolvendo os conteúdos da ginástica, da dança, dos jogos, foram orientados no sentido de:

Proporcionar meios de desenvolvimento da criança em suas condutas motoras de base, através de uma coordenação dinâmica global com suas implicações; Conduzir a criança a uma consciência corporal para que, através do conhecimento do seu corpo, possa relacionar-se com outras pessoas, com os objetos e com a realidade que a cerca, contribuindo para sua transformação; Propiciar à criança situar-se em seu espaço, em seu tempo e conhece-los, para poder viver dentro deles; classificar suas diferentes situações, possibilitando-lhe um desenvolvimento perceptivo-motor amplo, para que possa estruturar e perceber de modo mais eficiente os diversos acontecimentos aos quais está exposta; Perceber através da visão, tato, audição, olfato, paladar, capacidades perceptivas essenciais ao desenvolvimento do educando nos domínios afetivo, cognitivo e psicomotor; Proporcionar à criança a aquisição de movimento que lhe permitam estruturar destrezas específicas; Realizar com a criança vivenciação, expressão e dramatização de situações familiares ou de histórias lidas ou ouvidas, estimulando a imitação de animais, pessoas, elementos da natureza, como forma de liberação e possibilidades de transformação; Explorar na criança as faculdades intelectuais, corporais, gestuais e expressivas; Criar situações, através do jogo, onde a criança desenvolva suas habilidades, suas relações sociais e suas atitudes, diante de situações imprevistas e sendo de responsabilidades (Curitiba, 1988a, p. 146-149).

A reflexão e a interiorização destes objetivos foram compreendidas pelo coletivo curitibano como uma qualidade suscetível de sugerir à criança o maior êxito na prática escolhida com vistas à realização da liberdade corporal baseada no conhecimento de si próprio e da realidade que a cerca (Curitiba, 1988a, p. 149)

O processo avaliativo precisa ser sistemático, contínuo, claro e consciente. Por meio dele se extrai informações a quantas está o progresso, as capacidades e as habilidades dos alunos envolvendo os conteúdos para a Educação Física. Com os dados recolhidos por meio da avaliação pedagógica é possível orientar o encaminhamento metodológico com vistas à superação das dificuldades dos estudantes e ao modo de apreciação crítica do próprio trabalho deles. Nesse intuito, “os conteúdos devem ser selecionados criteriosamente, estabelecidos com clareza, elaborados e sistematizados. A partir dos objetivos definidos para cada conteúdo, os

critérios avaliativos da aprendizagem serão estabelecidos pelo professor. “é preciso, também, a cada etapa da avaliação, diagnosticar as necessidades do educando e conseqüentemente, realimentar os conteúdos, encaminhando-os a uma proposta de ação” (Curitiba, 1988a, p. 149).

3.6.9 Concepção histórico-crítica de ensino

No bojo da tarefa encampada no CBCEPBras pelos professores da capital do estado, não ficou de fora a análise crítica deles mesmos, o trabalhador historicamente designado para atuar na instituição escola como a conhecemos na contemporaneidade. E nessa toada, advertiram que a mediação do saber escolar exigia docentes qualificados no sentido desses trabalhadores terem clareza sobre os conteúdos mediados no trabalho pedagógico e que contribuíssem “para a construção de visões de mundo mais ou menos fragmentadas, mais ou menos objetivas, sobre a realidade, no educando”. Diziam da formação docente, pois as questões envolvendo salários e condições de trabalho adequadas para a qualidade advogada já se achavam disseminadas nacionalmente pelo ME-BR, debate o qual o ME-Ctba fazia coro (Curitiba, 1988a, p. 27).

Diante da possibilidade de a escola pública se encontrar “agigantada quantitativamente e, por causa disso, burocratizada e racionalizada por instâncias que lhe são administrativamente superiores”, conforme o coletivo curitibano, apoiado em Guiomar Namó de Mello (Curitiba, 1988a, p. 27; Mello, 1986, p. 66-67), a formação política desses professores era da maior importância no seio da luta pela qualidade crítica da educação pública. As razões disso obedeciam a seguinte fundamentação,

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 sociais específicos. A estes interesses a escola e o professor devem dar uma resposta (Curitiba, 1988a, p. 27).

No percurso da feitura do CBCEPBras, o ME-Ctba recuperara o divórcio entre o que vinha sendo o trabalho dos “agentes pedagógicos” na escola pública brasileira

e as necessidades concretas da classe trabalhadora. O que se constatou era o professor “buscando, no Brasil, o consentimento para o projeto das classes dominantes. Isto é, têm se colocado no ponto de vista burguês, formando seus alunos e divulgando a concepção de mundo própria da burguesia”, ainda que isso se desse de forma espontânea, não totalmente consciente desse papel. Esse trabalhador também estava submetido às concepções da classe dominante e, mesmo não fazendo parte dela, tomava “como expressão verdadeira da realidade” (Curitiba, 1988a, p. 28).

Sob o auspício de desnudar essa contradição presente no ME-BR, os histórico-críticos (Curitiba, 1988a, p. 28; Cury, 1986) consignaram no CBCEPBras a seguinte advertência, quanto à imbricada relação entre o trabalho docente e o conhecimento científico crítico, remetendo ao estudo de Cury. Em uma sociedade de classes antagônicas, cabe ao professor

saber dimensionar a função política da educação de uma outra concepção de mundo, dada pela filosofia da práxis. E como a educação não se faz sem os que a fazem, e como os que a fazem estão envoltos pelos determinantes sociais [...], a sala de aula ou qualquer outro lugar em que se dê a relação pedagógica é um lugar de luta em que o conhecimento falso do real se opõe e complementa um conhecimento superador do *sensu comum* e revelador do real, dentro de uma perspectiva de totalidade (Cury, 1986, p. 114-115, *grifo do autor*).

Esses dois fatores, função social crítica da escola e do professor, anotados pelos defensores do CBCEPBras dizem respeito à qualidade da educação defendida nesse documento. Haja vista que “um ensino de boa qualidade supõe um professor bem formado, logo – não apenas, mas também – uma escola que o forme bem”. E fazendo chegar aos pares, os histórico-críticos afirmam a condição para a qualidade almejada por todos eles. Ela “só pode referenciar-se na compreensão concreta da totalidade social”. Por conseguinte, “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” (Curitiba, 1988a, p. 28).

Mediar o saber escolar à luz da totalidade histórica que lhe deu conteúdo e forma, toca em uma questão sensível desse processo. É preciso uma prática pedagógica investida de “uma opção política clara”, já que cabe ao agente desse trabalho “captar a não neutralidade dos conteúdos (*sic*) e métodos”. O professor precisa se dar “conta dos condicionantes sócio-econômicos de seu ‘que fazer’ pedagógico para poder libertar-se destes mesmos condicionantes”. Considerando a relação privilegiada a qual esse agente pedagógico se vincula com regularidade ao aluno, “sua função social tem que estar clara” para ele. Essa é condição básica do que os histórico-críticos caracterizaram como relação entre professor e aluno, uma ‘pedagogia da parceria’. Essa relação parceiro-pedagógica, para os histórico-críticos

supõe e impõe o conhecimento dos conteúdos e métodos, bem como supõe e impõe o compromisso político do professor com relação à escola pública brasileira, à criança com que trabalha e consigo próprio, ambos inseridos socialmente enquanto classe ou segmento social. Do Homem e da sociedade, muitas mãos... (Curitiba, 1988a, p. 28, *reticência do autor*).

O coletivo histórico-crítico, apoiado em George Snyders, não coloriu o ato educativo com os pinceis da metafísica; deu-lhe as cores reais da sua natureza, como podemos constatar na seguinte afirmativa:

há algo de dramático em ser professor. O caráter dramático de nossa função é de que ‘**não educamos de forma inocente**’. O que está posto nesta citação é a idéia de que o currículo não é apenas uma seqüência lógica de conteúdos, com suas respectivas metodologias e técnicas de avaliação. O currículo traz um conteúdo nos seus conteúdos [...]. **Importa ter clareza da não inocência dos conteúdos curriculares** (Curitiba, 1988a, p. 28, *grifo nosso*).

Sob esse ângulo de compreensão da práxis educativa, a voz do ME-Ctba colocou em relevo a necessidade de os docentes terem consciência “**clara**” da sua função social e política na sociedade, da sua opção política como agentes pedagógicos do ato de ensino e da escola pública. Ainda que não houvesse no CBCEPBras discussões sobre os inúmeros problemas da escola pública, como a avaliação e o material didático, esses problemas não tinham sido esquecidos por

aquele grupo. Para a ocasião da entrega do currículo, as proposições de Saviani (1986b) a respeito da educação elementar ser o fundamental naquela conjuntura do país orientaram os histórico-críticos na proposta para educação pública de pré-escolas às quatro séries iniciais do 1º Grau em Curitiba.

Mais uma vez, o CBCEPBras documentou a importância da competência técnica do quadro docente da escola pública (Curitiba, 1988a, p. 34). A influência que o professor exerce sobre o desenvolvimento infantil não se dá pela “superproteção” daquele a este, “mas por atitudes fundamentadas no compromisso do professor com a realidade da criança e com a transformação social”. Esse compromisso não afasta a necessidade de que a escola seja um ambiente “onde a criança se sinta bem com os companheiros e com o que ali [se] realiza”. A pré-escola advogada pelo coletivo curitibano era a escola que se impunha naquele momento, “onde a alegria, a disciplina, o saber e o jogo são entendidos em sua totalidade”.

Com tal qualidade, os temas pedagógicos se articularam com os conhecimentos das diferentes áreas da ciência, conteúdos os quais seu tratamento metodológico se orienta pelos pressupostos da historicidade dos conteúdos, da relação com o presente, com a realidade e com o social. Esses pressupostos colocam para o professor que dominar “os conteúdos dos conteúdos para exercerem ação eficaz”, é fundamental. Essa autoridade científica do professor possibilita à criança “fazer relações de modo que possa ir construindo o seu conhecimento” desde a pré-escola por meio da apropriação crítica do conteúdo escolar (Curitiba, 1988a, p. 36-39).

Com o fito de dissipar dúvidas acerca de práticas de ensino apoiadas em regras fixas, os histórico-críticos esclareceram que, quando a mediação dos conteúdos se dá por meio dessas regras às crianças, implicitamente o professor afirma ao aluno que tais regras ‘sempre existiram e que nós sempre deveremos segui-las’. Contudo, regras, normas, leis são produtos do engenho humano. ‘Não só as da matemática, como também as da sociedade; que nem sempre forma estas e – felizmente – não precisam continuar a ser sempre estas. Nós é que construímos as regras [...], mas elas poderão ser modificadas’ em função de novos acordos que visam facilitar algo a alguém ou a um grupo de pessoas em particular (Curitiba, 1988a, p. 84).

O fenômeno educativo deve “levar em conta a forma como a criança apreende o mundo”, o ponto de partida. Feito isso, promover uma compreensão crítica daqueles

conteúdos, antes, sincréticos para o aluno. De posse de uma elaboração nova, cujas leis de operação a ciência explica, o aluno “perceberá a importância das conquistas da matemática na superação de problemas vitais, tornando-se agente na aplicação desse saber, sem esperar um ato mágico para tais transformações” (Curitiba, 1988a, p. 84).

No que circunscreve ao encaminhamento metodológico para as séries iniciais do 1º Grau, a partir do rol de conhecimentos que a criança já possui sobre as condições básicas de vida; produção alimentar, transformações energéticas, noções sobre o universo, a mediação pedagógica opera na reelaboração sistemática, coesa, coerente fundamentada nos princípios científicos críticos daquele conhecimento. De posse dessa sistematização de conhecimentos, a criança passará a perceber que o estudo desses grandes fenômenos está interrelacionado. Objetiva-se uma prática educativa que possibilita ao aluno a leitura crítica do dinamismo dos vários elementos que compõem o meio físico, químico e biológico, bem como, uma leitura em torno da ação dos indivíduos, a sua própria ação nesse contexto de relações homem e natureza. Quando a criança toma posse dos conceitos científicos e os interrelaciona, adquire possibilidade de tomar decisões e agir sobre o meio social que o cerca transformando-o e transformando a si mesma nesse movimento do real (Curitiba, 1988a, p. 119-126).

3.6.10 Concepção histórico-crítica de aprendizagem

Uma vez que o CBCEPBras orientava o trabalho pedagógico consonante com o conhecimento científico, crítico e reflexivo, o encaminhamento metodológico empregado na mediação desses conteúdos deveria “garantir a apropriação, pela criança, dos conteúdos propostos em cada área de ensino”. E nesse trabalho, aquele documento era resultado de “uma conjugação de esforços no sentido de pôr ao alcance da criança [o] que há de mais avançado do ponto de vista do conhecimento historicamente produzido”.

Concordamos com os históricos críticos, que a prática pedagógica não é neutra. Com tal natureza, a resposta da escola pública e dos professores à classe trabalhadores e a seus filhos perpassa pela capacidade de ambos lidarem com os

conteúdos do saber escolar em “uma perspectiva objetiva e universal, porém a partir de uma concepção de mundo determinada”. Nessa perspectiva, o trabalho docente “veicula posições relativas aos interesses das classes sociais que compõem a estrutura social” em que se encontra inserido, daí a relevância do seu trabalho. E, extraindo de Cury (1986, p. 113) os fundamentos que qualificaram a práxis docente, para quem os professores são os “mediadores reais e concretos” entre a “concepção de mundo” e a “prática social exercida a nível das relações de produção”, esses trabalhadores da educação

representam os divulgadores mais imediatos da concepção de mundo que busca o consentimento ativo e coletivo das classes sociais, em função do projeto hegemônico existente. Ao atuarem nesse nível, tornam-se mediadores, para as consciências, das realidades sociais que defendem e divulgam (Cury, 1986, p. 113).

Em termos de aprendizagem, essa concepção histórico-crítica da Arte indica o ponto de partida da mediação pedagógica “os modos de ver e de compor do aluno, presentes na sua produção artística”. Tal postura pedagógica “impõe o aprofundamento da análise do realismo enquanto categoria artística”. Feito isso, “compreendemos melhor o trabalho artístico como testemunha da presença do homem como ser criador, isto é, mais humano. Dessa forma, as distintas linguagens artísticas – plástica, sonora e cênica – situam-se no “processo de domínio da realidade, porque possibilitam, ao representá-la, compreender o real através do conhecimento que temos dele, pela maneira como o concebemos ou pela aparência com que se nos apresenta” (Curitiba, 1988a, p. 133).

Ao se ater nesse trabalho de composição e de recomposição do real pela criança, as formas artísticas de expressão do mundo são tomadas historicamente e, por isso, determinado procedimento não pode ser compreendido como regra universal e estática. A totalidade dessa proposta coloca para os docentes terem “clareza de que a Educação Artística possibilita a apropriação dos modos de fazer já sistematizados e, neste espaço possível, se impõe o novo fazer, forjado na produção humana”. Correlato a essa acepção da Educação Artística, os objetivos fundamentais da matéria foram definidos pelos histórico-críticos (Curitiba, 1988a, p. 134).

Em vista desses objetivos, os signatários da PHC em Curitiba pontuaram a necessidade de eles “sublinhar[em] em nossa análise a questão da alfabetização estética” para operarem o encaminhamento metodológico adequado. Esse tipo de proficiência “possibilita ao aluno dirigir um olhar para além das aparências e concretizar o fazer artístico”. Dirigir a captação do mundo às crianças “para além das aparências e concretizar o fazer artístico” crítico. Isso significa “aprender a ver, a ouvir com vistas ao domínio mais efetivo do real, ou seja, compreender o mundo enquanto espaço e tempo construídos pelo homem” (Curitiba, 1988a, p. 134).

A apreensão da realidade “se torna efetiva à medida em que é permeada pelo pensar, que possibilita aprofundar a imaginação construtiva, nascida da representação” artística. Seja ela plástica, sonora ou cênica. Quando a criança ilustra o mundo, os fatos, as relações sociais por meio da arte, o “realismo presente no [seu] exercício artístico” evidencia que ela traduziu, nessa representação, “todos os seus aspectos, todas as suas formas, usando vários pontos de vista n[essa] representação, mesmo que o aspecto visivo apresente apenas uma vista parcial” disso. Nesse sentido, o “trabalho do aluno nasce de uma determinada situação concreta, histórica e traduz o comportamento emocional e cultural do seu tempo”. Para tanto, a mediação pedagógica dessa área, “possibilita a aprendizagem dos meios que, por sua vez, mantêm, firmam e objetivam sua expressão”. A capacidade criadora e a emoção no trabalho com educação artística, quando tomadas a partir dessa orientação, “assumem um sentido concreto”. Textualmente disseram os histórico-críticos que, quando pensaram e organizaram o encaminhamento metodológico da Educação Artística, o fizeram tendo como ponto de partida que a criatividade, a imaginação e a emoção,

de imediato, elas são apenas uma possibilidade e só se tomarão (*sic*) [tornarão] expressão, linguagem, à medida em que estiverem interligadas aos recursos e conteúdos necessários à produção do aluno. Desta forma, o trabalho com a Educação Artística possibilitará a alfabetização estética do aluno, através do ver, saber e fazer que devem ser trabalhados simultaneamente. O entendimento destes três aspectos é fundamental, porque eles são o núcleo, a essência do trabalho [...]. Todavia não devem ser isolados entre si e absolutizados. Portanto, pensamos e organizamos o encaminhamento metodológico, tendo-os como ponto de referência aqui explicitados: um ver que é um repensar os dados da percepção, no plano da observação efetiva. Um que analisa as formas, as linhas, as cores da natureza; – as um perceber os sons, ritmos, movimentos, através dos quais o espaço se

acha ocupado, modulado, diferenciado para recompô-los no trabalho artístico (Curitiba, 1988a, p. 135).

O trabalho pedagógico com essa área do conhecimento humano, realizado à luz desses pressupostos, não se resume à criação de históricos objetos e desenhos “para o consumo passivo” pelos alunos. A função social aqui defendida consistiu em “revelar e compreender mais profundamente a presença humana na arte. Portanto, o trabalho artístico é um dos espaços onde se reflete e se desvela a presença do aluno: este ser histórico” (Curitiba, 1988a, p. 135).

O ME-Ctba acautelou seus pares quanto à natureza histórica dos processos de aprendizagem e de produção do conhecimento do gênero humano. Em face desse particular, o estudo do comportamento, da aprendizagem, do desenvolvimento desse ser, “só pode ser entendido como estudo da história do comportamento, história da aprendizagem e história do desenvolvimento” (Cury, 1988a, p. 155).

Nesse sentido, esse coletivo, apoiado em Vygotsky, elencou fatores essenciais da análise psicopedagógica que deveria ser. Para o grupo, era preciso que:

1. um trabalho marcado pela categoria totalidade que não avalie exclusivamente produtos de aprendizagem e desenvolvimento (objeto), mas que analise seus processos de construção;
2. conseqüentemente, tal análise em oposição à enumeração de características (descrição) deve revelar relações essenciais (explicação);
3. uma análise que tome o desenvolvimento presente e reconstrua seu movimento para revelar sua natureza, ou seja, que procure retomar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura (Curitiba, 1988a, p. 155).

3.6.11 Concepção histórico-crítica de avaliação

Os histórico-críticos, fundamentados nos estudos de Leonid Vladimirovich Zankov (1901-1977), de I. I. Danyushevsky sobre “a criança intelectualmente atrasada e sobre a criança oligofrênica”, nos estudos de Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e de Lev Semionovitch Vygotsky (1893-1934) sobre “o desenvolvimento intelectual” da criança, propuseram “uma análise da deficiência mental e do

desenvolvimento cognitivo a partir da aquisição da experiência humano-social por intermédio da linguagem, e não apenas como produto biológico”.

A contribuição dos autores citados, segundo o coletivo de Curitiba (Curitiba, 1988a, p. 155), permitiu ao campo da educação tomar o desenvolvimento cognitivo a partir do princípio “das conquistas do processo histórico que se consolidam em objetos materiais e fenômenos ideais criados pelo homem (ciência e linguagem)”. Extraiu-se daqueles autores, a necessidade de a rede promover uma

revisão dos conceitos de ‘deficiência’ e ‘anormalidade’ no sentido de compreender as relações existentes na dinâmica de vida da criança, para que se possa percebê-la como um ser social historicamente determinado (Curitiba, 1988a, p. 155).

Isso feito, os histórico-críticos pontuaram ser “imprescindível” fazer uso de amplo número de recursos pedagógicos para “favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança”. Ademais, propuseram a revisão dos parâmetros utilizados a época envolvendo o diagnóstico do nível de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. “O rendimento escolar abaixo da média não significa, a princípio, que a criança apresenta alguma deficiência [...]. [Esse] desenvolvimento mental da criança se inicia num mundo humanizado e não se restringe a um processo de adaptação ao meio”, como tem demonstrado as práticas tradicionais de avaliação fundamentadas em teorias liberais da psicologia (Curitiba, 1988a, p. 155).

A avaliação psicopedagógica defendida pelos histórico-críticos considera a experiência histórico-social da criança. Por isso, analisa “em que medida se dá a não apropriação do saber pela criança”. O resultado dessa análise, segundo esse coletivo, citando Vygotsky, leva em consideração o desenvolvimento humano como algo dinâmico. A análise oferecida ilustrou um

‘processo dialético complexo, caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformações qualitativas de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superem os impedimentos que a criança encontra’ (Curitiba, 1988a, p. 155).

Segundo os histórico-críticos, o produto de uma avaliação psicopedagógica não deve se ater apenas a aspectos quantitativos desse trabalho, pois, é um instrumento que revela os níveis de desenvolvimento já alcançados pelas crianças, mas fica de fora o nível de desenvolvimento em potência dos alunos. Considerando que o aprendizado humano “pressupõe uma natureza social específica e processos de produção do saber” histórico, o trabalho avaliativo, defendido nesta proposta, objetivou o diagnóstico tanto das potencialidades da criança como do seu nível de desenvolvimento potencial (Curitiba, 1988a, p. 155).

O ME-Ctba admoestou a seus pares quanto à natureza histórica dos processos de aprendizagem e de produção do conhecimento do gênero humano. Em face desse particular, o estudo do comportamento, da aprendizagem, do desenvolvimento desse ser, “só pode ser entendido como estudo da história do comportamento, história da aprendizagem e história do desenvolvimento” (Curitiba, 1988a, p. 155).

Nesse sentido, apoiado em Vygotsky, esse coletivo elencou fatores essenciais do que deveria ser a análise psicopedagógica. Para eles, era preciso que:

1. um trabalho marcado pela categoria totalidade que não avalie exclusivamente produtos de aprendizagem e desenvolvimento (objeto), mas que analise seus processos de construção;
2. conseqüentemente, tal análise em oposição à enumeração de características (descrição) deve revelar relações essenciais (explicação);
3. uma análise que tome o desenvolvimento presente e reconstrua seu movimento para revelar sua natureza, ou seja, que procure retomar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura (Curitiba, 1988a, p. 155).

A partir dessa “forma qualitativamente nova” de conceber o desenvolvimento humano como um processo, o coletivo em torno do CBCEPBras, redefiniu os procedimentos avaliativos. Para tanto, consideraram para essa etapa:

- a. excluir provas que verifiquem valores e posturas da classe dominante como as que avaliam o domínio linguístico da variedade padrão;
- b. incluir a verificação da zona de desenvolvimento proximal, para fins de pesquisa e enriquecimento das discussões de caso;
- c. incluir provas de caráter eminentemente pedagógico que possibilitem a verificação da existência de problemas, seus caráter individual e/ou geral, zona de desenvolvimento proximal quanto aos conteúdos escolares e estruturas cognitivas, além de suas implicações;
- d. manter

a aplicação de testes formais de inteligência juntamente com testes projetivos, anamnese, avaliação psicomotora, percepção visual, discriminação auditiva e teste de coordenação visomotora, com levantamento de indicadores de lesão cerebral. Isto por necessidade e um mínimo de unidade nos procedimentos adotados pela Divisão de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Curitiba e clínicas particulares, entidade oficiais, etc. a fim de possibilitar a discussão de critérios e recomendações; e. tomar decisão quanto ao encaminhamento pedagógico e/ou terapêutico a ser dado para a criança após análise em grupo levando em consideração os aspectos qualitativos e quantitativos levantados durante o processo de avaliação, do qual a escola participa ativamente; f. enfatizar o caráter pedagógico da questão, pois, se o desenvolvimento é um processo dialético complexo, marcado por periodicidade e metamorfose, nenhum momento isolado poderá representar a totalidade. O rigor científico não poderá substituir a existência de processos adequados de ensino [,] mas, ao contrário, os pressupõe e impulsiona (Curitiba, 1988a, p. 156).

Os histórico-críticos (Curitiba, 1988a, p. 156) contextualizaram os pares que aquela avaliação psicopedagógica, para fins de encaminhamentos para programas de Educação Especial, prevista na legislação da época, tratava-se de uma resposta “provisória, marcada pelas condições presentes de qualidade do ensino”. Nesse ensejo, aclararam que os processos avaliativos são “um momento do processo de ensino e sua definição depende do conceito de escola, aluno (sociedade) e pressupostos metodológicos das ciências”. Os resultados coletados nesse tipo de trabalho, só podiam ser explicados “à luz das situações interativas vividas pelo aluno, pois, a mera quantificação dos resultados reais apenas o segrega e estigmatiza” (Curitiba, 1988a, p. 156).

O processo avaliativo para os pré-escolares possuía íntima relação à questão dos conteúdos e da metodologia empregada. “Deve ser entendida como diagnóstica, um processo contínuo vinculado à especificidade da escola, à competência técnica do educador e ao seu compromisso político”. Desse trabalho decorre a ênfase, na proposta, para que o professor domine com clareza seu projeto pedagógico, para, assim, “estabelecer o saber necessário a ser reelaborado efetivamente pelo aluno”. O conhecimento em tela, “deve capacitar o aluno a viver, a exercer sua cidadania, apropriar-se de informações, estudar, pensar, refletir e dirigir suas ações segundo as condições mínimas de competência para a convivência social e não as notas, os conceitos como usualmente acontece” (Curitiba, 1988a, p. 40).

Por meio da avaliação diagnóstica, identificam-se as dificuldades dos alunos e confere-se validade ao encaminhamento metodológico do professor. Disso resulta a resposta de como se deu a apropriação do conteúdo pelas crianças e se a metodologia empregada foi assertiva no propósito de elevar o aluno da síncrese à síntese. Isso possibilita a análise crítica do responsável pela mediação pedagógica ao readequar os métodos em função dos objetivos propostos ao processo ensino-aprendizagem. O registro se dá em forma de relatório, “seguindo roteiros que orientam a observação e relato. Todavia, essa avaliação não tem caráter retentor e tampouco seletivo da criança para composição de “turmas homogêneas na 1ª série”. Tal prática “não contribui para o desenvolvimento cognitivo uma vez que é a diversidade, na interação da criança com os outros, que reside a condição para aquisição do conhecimento (Curitiba, 1988a, p. 40).

No que circunscreve ao encaminhamento metodológico para as 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, a partir do rol de conhecimentos que a criança já possui sobre as condições básicas de vida; produção alimentar, transformações energéticas e noções sobre o universo, a mediação pedagógica opera na reelaboração sistemática, coesa, coerente fundamentada nos princípios científicos críticos do conhecimento. De posse da sistematização de conhecimentos, a criança passa a perceber que esses grandes fenômenos estão interrelacionados. Objetiva-se uma prática educativa que possibilite ao aluno a leitura crítica do dinamismo dos vários elementos que compõem o meio físico, químico e biológico, bem como uma leitura em torno da ação dos indivíduos, a sua própria ação nesse contexto de relações homem e natureza. Quando a criança toma posse dos conceitos científicos e os interrelaciona, adquire a possibilidade de tomar decisões e agir sobre o meio social que o cerca transformando-o e transformando a si nesse movimento do real (Curitiba, 1988a, p. 119-126).

A avaliação desse trabalho pedagógico exigiu “definir claramente a tendência pedagógica que sustenta[va] a proposta curricular, a concepção de ensino e a abordagem epistemológica da prática pedagógica” (Curitiba, 1988a, p. 126). De acordo com a concepção histórico-crítica de avaliação, “avaliar é uma maneira d[e] [o] educador saber se o seu empenho profissional está garantindo a aprendizagem do aluno”. É um momento da educação em que, a um só tempo, evidencia “informações fundamentais para a tomada de decisões com relação à administração escolar e [ao] planejamento curricular, bem como, para melhorar o processo ensino-aprendizagem”.

Essa concepção de avaliação atingiu “a proposta educacional da escola como um todo” (Curitiba, 1988a, p. 127). Por isso, uma seleção de “atributos significativos” foi importante para “acentuar a prática pedagógica crítica visando a escola e não somente o aluno”. Apoiados na objetividade científica, esses atributos precisaram privilegiar: a capacidade de reflexão crítica sobre a realidade, a condição de julgar e propor alternativas, a capacidade de relacionar dados, fatos, conceitos das diferentes áreas do conhecimento científico, a capacidade de interpretar resultados dentro dos níveis adequados para cada série. “E, para um julgamento final de valor, é [foi] preciso sintetizar as evidências alcançadas por esses procedimentos”.

3.6.12 Concepção histórico-crítica de educação especial

O *Educação Especial: a exceção e a regra* condensaram o encaminhamento teórico metodológico para a Educação Especial no município de Curitiba. Os histórico-críticos, fundamentados nos estudos de Leonid Vladimirovich Zankov (1901-1977), de I. I. Danyushevsky sobre “a criança intelectualmente atrasada e sobre a criança oligofrênica”, nos estudos de Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e de Lev Semionovitch Vygotsky (1893-1934) sobre “o desenvolvimento intelectual” da criança propõem “uma análise da deficiência mental e do desenvolvimento cognitivo a partir da aquisição da experiência humano-social por intermédio da linguagem, e não apenas como produto biológico” (Curitiba, 1988a, p. 155).

A contribuição dos autores citados, segundo o coletivo de Curitiba, permitiu ao campo da educação tomar o desenvolvimento cognitivo a partir do princípio “das conquistas do processo histórico que se consolidam em objetos materiais e fenômenos ideais criados pelo homem (ciência e linguagem)”. Extraíu-se desses autores, a necessidade de a rede promover uma

revisão dos conceitos de ‘deficiência’ e ‘anormalidade’ no sentido de compreender as relações existentes na dinâmica de vida da criança, para que se possa percebê-la como um ser social historicamente determinado (Curitiba, 1988a, p. 155).

Isso feito, os histórico-críticos pontuaram ser “imprescindível” fazer uso de amplo número de recursos pedagógicos para “favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança”. Ademais, propuseram a revisão dos parâmetros utilizados a época envolvendo o diagnóstico do nível de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. “O rendimento escolar abaixo da média não significa, a princípio, que a criança apresenta alguma deficiência [...]. [Esse] desenvolvimento mental da criança se inicia num mundo humanizado e não se restringe a um processo de adaptação ao meio”, como tem demonstrado as práticas tradicionais de avaliação fundamentadas em teorias liberais da psicologia (Curitiba, 1988a, p. 155).

A avaliação psicopedagógica defendida pelos histórico-críticos considera a experiência histórico-social da criança. Por isso, analisa “em que medida se dá a não apropriação do saber pela criança”. O resultado dessa análise, segundo esse coletivo, citando Vygotsky, leva em consideração o desenvolvimento humano como algo dinâmico. Um

‘processo dialético complexo, caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformações qualitativas de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superem os impedimentos que a criança encontra’ (Curitiba, 1988a, p. 155).

Segundo os histórico-críticos, o produto de uma avaliação psicopedagógica não deve se ater apenas a aspectos quantitativos desse trabalho, pois ele é um instrumento que revela os níveis de desenvolvimento já alcançados pelas crianças, mas ficam de fora o nível de desenvolvimento em potência dos alunos. Considerando que o aprendizado humano “pressupõe uma natureza social específica e processos de produção do saber” histórico, o trabalho avaliativo, defendido nesta proposta, objetivou o diagnóstico tanto das potencialidades da criança como do nível de desenvolvimento em potencial dela (Curitiba, 1988a, p. 155).

O ME-Ctba acautelaram seus pares quanto à natureza histórica dos processos de aprendizagem e de produção do conhecimento do gênero humano. Em face desse particular, o estudo do comportamento, da aprendizagem, do desenvolvimento desse

ser, “só pode ser entendido como estudo da história do comportamento, história da aprendizagem e história do desenvolvimento” (Curitiba, 1988a, p. 155).

Nesse sentido, esse coletivo, apoiado em Vygotsky, elencou fatores essenciais da análise psicopedagógica que deveria ser. Para o grupo, era preciso que:

1. um trabalho marcado pela categoria totalidade que não avalie exclusivamente produtos de aprendizagem e desenvolvimento (objeto), mas que analise seus processos de construção;
2. conseqüentemente, tal análise em oposição à enumeração de características (descrição) deve revelar relações essenciais (explicação);
3. uma análise que tome o desenvolvimento presente e reconstrua seu movimento para revelar sua natureza, ou seja, que procure retomar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura (Curitiba, 1988a, p. 155).

A partir dessa “forma qualitativamente nova” de se conceber o desenvolvimento humano como um processo, o coletivo em torno do CBCEPBras, redefiniu os procedimentos avaliativos. Para tanto, consideraram para essa etapa:

- a. excluir provas que verifiquem valores e posturas da classe dominante como as que avaliam o domínio linguístico da variedade padrão;
- b. incluir a verificação da zona de desenvolvimento proximal, para fins de pesquisa e enriquecimento das discussões de caso;
- c. incluir provas de caráter eminentemente pedagógico que possibilitem a verificação da existência de problemas, seus caráter individual e/ou geral, zona de desenvolvimento proximal quanto aos conteúdos escolares e estruturas cognitivas, além de suas implicações;
- d. manter a aplicação de testes formais de inteligência juntamente com testes projetivos, anamnese, avaliação psicomotora, percepção visual, discriminação auditiva e teste de coordenação visomotora, com levantamento de indicadores de lesão cerebral. Isto por necessidade e um mínimo de unidade nos procedimentos adotados pela Divisão de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Curitiba e clínicas particulares, entidade oficiais, etc. a fim de possibilitar a discussão de critérios e recomendações;
- e. tomar decisão quanto ao encaminhamento pedagógico e/ou terapêutico a ser dado para a criança após análise em grupo levando em consideração os aspectos qualitativos e quantitativos levantados durante o processo de avaliação, do qual a escola participa ativamente;
- f. enfatizar o caráter pedagógico da questão, pois, se o desenvolvimento é um processo dialético complexo, marcado por periodicidade e metamorfose, nenhum momento isolado poderá representar a totalidade. O rigor científico não poderá substituir a existência de processos adequados de ensino mas, ao contrário, os pressupõe e impulsiona (Curitiba, 1988a, p. 156).

Os histórico-críticos contextualizaram os pares que aquela avaliação psicopedagógica, para fins de encaminhamentos para programas de Educação Especial, prevista na legislação da época, tratava-se de uma resposta “provisória, marcada pelas condições presentes de qualidade do ensino”. No ensejo, aclararam que os processos avaliativos são “um momento do processo de ensino e sua definição depende do conceito de escola, aluno (sociedade) e pressupostos metodológicos das ciências”. Os resultados coletados nesse tipo de trabalho, só podiam ser explicados “à luz das situações interativas vividas pelo aluno, pois a mera quantificação dos resultados reais apenas o segrega e estigmatiza”.

Naquela conjuntura nacional de debate em torno da democratização da escola pública, do acesso das classes trabalhadoras ao conhecimento científico, do resgate crítico da função social da escola pública, os histórico-críticos afirmaram que, para “garantir ensino de qualidade, em nível regular, a todas as crianças que hoje fracassam nas séries iniciais, por motivos pedagógicos”, era preciso também o “aperfeiçoamento da escola”. Nesse aperfeiçoamento da escola pública, foi pontuado a necessidade de “parcelas cada vez mais amplas das crianças caracterizadas como deficientes mentais e atendidas em programas de educação especial, p[udessem] ser atendidas em classe regular e, nesta medida, p[udessem] ser consideradas normais”, tanto do ponto de vista das potencialidades identificadas nessas crianças no ponto de partida quanto do ponto de vista do nível desenvolvimento em potencial dela (Curitiba, 1988a, p. 156).

A democratização do ensino, advogado naquele contexto, conforme os histórico-críticos, perpassava pela “oferta criteriosa de atendimento especializado”, cuja escola em face do seu histórico papel trazido à baila pelo ME-BR opera na

sistematização e [na] organização dos saberes trazidos pelos alunos e na difusão de conteúdos concretos, universais e reavaliados perante a realidade social. Regaste este que redimensiona os próprios atendimentos especializados e abre[m] ao ensino regular a oportunidade de chegar, num futuro próximo, a atender, em interação pedagógica regular, alunos hoje caracterizados como deficientes mentais leves e moderados” (Curitiba, 1988a, p. 156).

As proposições expostas pelos histórico-críticos não se divorciaram das condições objetivas para implementação dessas orientações na escola pública naquele período. A superação dos problemas envolvendo a oferta da educação especial também passava pela superação da qualidade da escola pública vinculada aos parâmetros ditados pela classe dominante industrial, ou seja, formar habilidades restritas às operações pragmáticas dos indivíduos na produção e circulação do capital. Com a debilidade desse objetivo, encontra-se também o desprezo pela formação escolar dos indivíduos com alguma limitação físico-espiritual, pois poderiam, segundo concepção liberal, não resultar em aumento da produção o investimento nessa população estudantil.

3.7 CURRÍCULO E OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA EM 1988

Portanto, esse foi o horizonte a partir do qual foi construído o currículo de Curitiba e entregue formalmente à sociedade local e à sociedade brasileira como contribuição do coletivo de histórico-críticos (Curitiba, 1988a, p. 29). Todavia, sabiam eles que a tarefa não findava no endosso formal daquele governo à PHC na proposta para educação pública da capital do estado. De acordo com aqueles professores, “o que nós, educadores, queremos, e pelo que ainda temos muito que lutar, é uma escola de boa qualidade para todos quantos dela necessitem”.

No último capítulo da proposta curricular, os histórico-críticos documentaram brevemente as discussões acerca da escola pública brasileira e local em Curitiba. Para eles, aquele momento de entrega da proposta curricular à sociedade e aos pares, revestiu-se de grande importância. E, tomando 1980 como marco inicial do processo discussões críticas sobre as questões pedagógicas na capital do estado, tributaram seu feito ao “movimento organizado da sociedade civil, do qual não se separam os educadores municipais” (Curitiba, 1988a, p. 158).

As preocupações com a democratização da escola pública, tanto no que tange ao atendimento a todas as crianças em idade escolar, quanto à oferta de um ensino de boa qualidade, presentes naquela conjuntura nacional, em Curitiba, “encontraram terreno fértil”. O Currículo Básico: uma Contribuição Para a Escola Pública Brasileira (CBCEPBras), originou-se do

empenho de inúmeros educadores que, em maior ou menor grau, discutiram, conversaram, debateram e participaram [...] de sua elaboração. Assim, ele é o que nossa maturidade intelectual, científica, política e pedagógica lhe permitiu ser (Curitiba, 1988a, p. 158).

A feitura desse documento e a coerência daquele coletivo na direção da educação pública, contudo, não os desarmou do novo desafio que teriam para implementação da PHC no ensino público da capital paranaense (Curitiba, 1988a, p. 158). Estava claro, para eles, que esse passo dependia de muitos fatores,

inúmeras vezes exigidos pelos educadores da [Rede Municipal de Educação] RME: - Condições salariais dignas; - Assessoramento para 100% dos profissionais da RME; - Cursos de aperfeiçoamento profissional; - Quadro completo de pessoal; - Bibliotecas bem equipadas nas escolas; - 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, 1988a, p. 158).

Em suma, como a proposta curricular histórico-crítica não se restringia apenas às escolas públicas da capital do Paraná e se constituía numa saída proposta pelo ME-Ctba, dentre outras proposições da época, para a superação do fracasso da escola pública brasileira, no bojo dessas exigências arroladas para implementação do CBCEPBras, os signatários desse documento alinhavaram sua contribuição no estrato a seguir:

Tais exigências são importantes e devem ser viabilizadas para que se possa realizar a democratização da escola pública brasileira e não apenas a curitibana. No entanto, **cabe ao educador** – a partir de seu compromisso com o educando – **avaliar sua própria ação pedagógica** cotidiana e **eleva ao máximo sua competência profissional (técnica e política) para garantir à criança o acesso ao conhecimento científico-filosófico e para cobrar da administração pública as melhores condições para tal.** Sua ação competente no interior da escola e em formas organizadas de intervenção na política educacional do município são dois aspectos de relevo a serem por todos considerados (Curitiba, 1988a, p. 158, *grifo nosso*).

A contribuição daquele coletivo à escola pública de Curitiba consignada na primeira experiência teórico-prática com a Pedagogia Histórico-Crítica, no Paraná, segundo aqueles educadores, foi, “sem dúvida, uma possibilidade de avanço no que toca à apropriação do conhecimento científico-filosófico pela criança hoje presente na escola pública brasileira” (Curitiba, 1988a, p. 158). Todavia, o currículo e as inovações na educação curitibana da época não se explicam por si mesmas, carecem de luz para que se possa entender efetivamente os motivos de tais mudanças, a despeito das intenções de seus protagonistas.

4 CONCLUSÃO

Em face da reconstituição histórica dos conteúdos que envolveram a emergência e a feitura do primeiro currículo histórico-crítico do país, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), tão logo essa teoria passou a figurar no quadro das opções teóricas à educação brasileira, extraímos que as condições objetivas e subjetivas para realização desta original resposta às necessidades educativas da sociedade brasileira deitaram raízes no solo da redivisão inter-regional das forças produtivas, em Curitiba, operadas ao longo de 132 anos de transformações da base econômica, política e social da capital paranaense. A partir deste estudo, compreendemos que as condições para elevação da consciência crítica em uma sociedade guarda íntima relação com o nível do desenvolvimento atingido por essa organização social onde brotam novos aportes teóricos explicativos dos fenômenos sociais ali destacados.

As condições para que a *intelligentia* crítica da educação fosse instada a responder, em termos educacionais, as necessidades concretas da sociedade brasileira antes de 1986 não estavam amadurecidas para isso. Pensar em termos de projetos societários e, nesse particular, mobilizar um conjunto de conhecimentos em torno de uma proposta curricular aderente ao *devoir* do novo homem e da nova sociedade, só passou a figurar no horizonte da classe trabalhadora curitibana após superar o torpor da sua existência vegetativa. Ao longo de quase um século e meio, a energia propulsora da história em torno de se sistematizar uma proposta curricular com vista à formação do homem historicamente constituído conforme as múltiplas determinações envolvidas na produção e reprodução da existência foi inadvertida, progressiva e continuamente ganhando fôlego até irromper resoluta com as transformações ocorridas nos anos 1980.

O espírito dessa energia mobilizadora de transformações revolucionárias na educação pública de 1º Grau de Curitiba, emergiu, entre 1980 e 1988, no solo da redivisão inter-regional das forças produtivas, que revolucionaram a estrutura produtiva e estabeleceram relações sociais de novo tipo, operando assim um incremento qualitativo na superestrutura a contestar o referencial explicativo hegemônico existente.

Em Curitiba, antes de 1986, o desenvolvimento continha características de produção vinculadas a operações simples, baseadas no trabalho agrícola. Logo, não estavam dadas para um incremento qualitativo no nível da consciência social, capaz de pensar a si mesma em termos de projeto societário revolucionário. A caráter reflexo da economia local e as preocupações imediatas no que concerne ao torpor da existência vegetativa, eram a tônica, afinal a garantia das necessidades vitais dos homens precisa estar devidamente satisfeita para então se fazer história.¹⁵³ Só depois de haver uma sucessão de transformações na estrutura produtiva – consolidar sua industrialização, formar uma urbanização, modificar as relações dos homens com o consumo e compor um robusto mercado econômico regional – foi possível superar a imediatez da existência para aquela sociedade se assumir como o centro do processo histórico transformador. Realizadas essas demandas, o salto qualitativo crítico na capital se fez notar a partir da segunda metade da década de 1980.

Ao dar esse salto qualitativo, os curitibanos passaram a pensar em termos de projeto societário e, nesse particular, a prática social daquelas mulheres e homens, instou-os a construção de uma proposta curricular crítica, com vistas à superação da monstruosa opção econômica feita pela classe dominante, secularmente investida do poder local. Nesse contexto, a formação de um ser social de novo tipo emergiu como necessidade porque a construção de uma nova sociedade dera seu curso revolucionário nos idos daquele decênio. A concreta Curitiba se avizinhava e, para tanto, foi preciso a sociedade mesma se debruçar sobre a definição das características do ser social de novo tipo a ser constituído e formado. Nesse ínterim, a classe trabalhadora já contava com um quadro de intelectuais próprio, capaz de dar respaldo científico aos seus anseios em termos materiais e espirituais.

Emergira assim, pois, no seio daquela sociedade, uma *intelligentzia* crítica da educação a preencher uma lacuna histórica decorrente da obsolescência do referencial teórico interpretativo, justificador do secular domínio das diferentes frações

¹⁵³ Só o fator transformações das forças produtivas não foi suficiente para revolucionar a superestrutura e fazer brotar uma consciência crítica. Vide SP como seu avanço econômico desde os anos 1930 não deu mostras de experiências críticas na sua educação pública. O diferencial de Curitiba, foi a confluência entre as transformações da sua base produtiva, a superação da consciência ao nível vegetativo da sociedade e a existência de uma *intelligentzia* crítica que conferiu qualidade e direção aos reclamos populares. Em suma, em Curitiba se reuniu, portanto, as condições objetivas e subjetivas para a primeira proposição curricular crítica que a história da educação pública de 1º já tivera no país. Em publicações futuras, discutiremos mais detidamente esta questão.

da classe dominante local à frente do poder econômico, político e cultural. Tão logo as distintas gerações dessa classe vinculada à indústria se alçaram ao poder na capital, a partir de 1853, envidaram esforços para compor um robusto quadro de intelectuais a justificar seu projeto dominador de cidade. Como desdobramento dessa estratégia, meticulosamente articulada por ela no decorrer da histórica prática política, como um *continuum* de governos partícipes dos mesmos projetos econômicos, instalou-se na administração pública de Curitiba uma cultura científica a iluminar a condução da coisa pública.

Com tal qualidade, a *intelligentzia* liberal paranista que se formou no lugar, sempre que convocada pela fração da classe dominante no poder a orientar condutas da administração pública municipal procedera minuciosa investigação da realidade local com o fito de municiar aquela classe com vistas a se perpetuar no poder, alijando a classe trabalhadora de possibilidades de sequer garantir as necessidades básicas. Ilustrativo desse trabalho são as centenas de relatórios a descreverem a realidade econômica, política, cultural e estética de Curitiba naquele século de transformações sociais. Esses dados, extraídos por um exército de especialistas liberais, contudo, apesar de captar as minudências da realidade local, não permitiram operar transformações substanciais naquela sociedade. Trata-se de um fenômeno característico do conhecimento científico em perspectiva liberal, extrair da realidade as condições e justificativas para preservar o *status quo*.

Ademais, o *módus operandi* da *intelligentzia* liberal paranista, em Curitiba, encontrou seus críticos somente quando se formou no seio daquela sociedade uma *intelligentzia* contra hegemônica, a *intelligentzia* crítica da educação, no decorrer de quase 50 anos de formações oferecidas por distintas instituições de ensino superior na cidade, como a UFPR. Esta *intelligentzia* crítica da educação, munida da concepção revolucionária de mundo, o materialismo histórico-dialético, incidiu sobre a realidade curitibana para transformá-la, desviar o curso da história e, assim, cristalizar a etapa de desenvolvimento social a ser atingida com a humanização.

Na década de 1980, na capital do Paraná, os histórico-críticos se constituíram num movimento revolucionário, não porquê se autointitularam como tais, tampouco porque se enxergavam como uma vanguarda da cidade, mas, sobretudo, porque superaram a concepção fenomênica do seu trabalho na sociedade cindida em classes com interesses irreconciliáveis e passaram a compreender que o que aquele coletivo

desejava subjetivamente não poderia se realizar sem uma transformação estrutural da sociedade.

Nessa direção, fez-se notar no horizonte do ME-Ctba que era preciso superar a sociedade de classes com interesses antagônicos. Para tanto, tal empreendimento não se particularizava nos limites de Curitiba, mas ao nível do conjunto da sociedade brasileira, que à época padecia de análogas contradições. De tal maneira, os histórico-críticos, após procederem análises em torno das teorias educacionais que até então tiveram orientado a mediação dos conteúdos escolares no, a época, proto-sistema público de ensino do país, livres da histórica prática da cópia, situaram-se no ponto de vista universal da humanidade.

Nessa conjuntura, as formulações primeiras da PHC lhes indicavam o horizonte. A partir das contribuições dessa teoria, o ME-Ctba encontrou uma resposta própria e original ao fracasso da educação pública de 1º Grau do Brasil. Por meio da implantação e da implementação do Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira (CBCEPBras), no sistema público de educação curitibano, a *intelligentzia* crítica da educação recuperou, pela primeira vez na história da educação pública brasileira e, conseqüentemente, da capital, a dimensão da totalidade concreta das relações sociais. Os histórico-críticos, enfim, munidos de um referencial explicativo crítico da realidade social, explicitaram a abstração e a quem servia a invenção política paranista na cidade.

Era, pois, uma ideologia da classe dominante política, econômica, cultural e esteticamente, arquitetada para mascarar as contradições daquele monstruoso, débil, desigual e combinado projeto econômico de classe. Ao longo de mais de 130 anos, na administração municipal, essa classe não cultivou coesão, afinidade com qualquer partido político. Revelou-se como um partido único que permeou a protopolítica oligárquica paranista. Trata-se do partido do capital, o que significa que, independente da opção partidária a que o administrador dos interesses de classe no executivo municipal se filiara, o que foi uma constante naquele *continuum* de administrações da coisa pública, a prática se configurava pelo uso da riqueza nacional, estadual e municipal para a produção, a reprodução e acumulação crescente do capital, em detrimento das necessidades concretas da população. Ou seja, as forças produtivas eram mobilizadas exclusivamente em favor dos interesses privados.

Quando a classe dominante local dera provas do quão importante era para ela se fazer notar pelas motivações em relação à elevação cultural da sociedade, isso se dera em uma conjuntura de tamanha maximização dos lucros que, para reaplicar o excedente estabilizado no mercado rentista, essa classe identificou, na concessão de hospitais e escolas ao povo curitibano, uma alternativa para reinvestir no próprio capital em benefício de particulares. Nisso reside a substância do ínfimo nível de satisfação do povo curitibano com a educação pública de 1º Grau, em 1980, assim como explica a inoperância daquele sistema público de ensino que viera à tona a partir dos anos 1970.

A construção de escolas foi pensada pela classe dominante como um nicho mercadológico, uma possibilidade de reinvestimento dos lucros retidos pelo rentismo que saltou aos olhos da classe dominante. Sob o manto de mobilizar capitais públicos para a edificação de escolas públicas, escondeu-se uma demanda abstratamente criada pela classe dominante curitibana e que facilitou a ampliação exorbitante de sua taxa de lucro. Era essa a natureza da sensibilidade epidérmica para com os anseios sociais que emergiu entre a classe dominante de Curitiba a partir de 1975.

Uma década antes do início dos trabalhos do ME-Ctba apresentar à comunidade escolar da capital seu projeto de formação humana escolar numa perspectiva crítica, a crise que o Estado-nação dominante vivia favoreceu a implementação de novas relações econômicas entre aquele e o Estado-nação dependente brasileiro. Com o fito de angariar apoio social ao novo empreendimento econômico de tipo dependente, a classe dominante, consonante com a orientação de seus intelectuais, viu-se constrangida a acenar às massas trabalhadoras brutalmente empobrecidas com a péssima distribuição de renda e participação política.

No contexto de constrangimento de a classe dominante ter que ceder à participação política das massas e garantir alguns direitos sociais a essas, a luta de classes já se fizera notar no cotidiano dos trabalhadores, que se mobilizavam em defesa da garantia e seus interesses vitais. Inicialmente o que se confundira com a luta imediata das massas trabalhadoras se transformou em um imponente movimento da sociedade civil organizada pela supressão do Estado discricionário, no final dos anos 1970. Naquela conjuntura, o vigor das manifestações, das contestações e das denúncias dos trabalhadores potencializou as lutas em favor da superação do estado ditatorial.

Acrescemos a esse conteúdo, além do desequilíbrio da hegemonia da classe dominante, a transição para o Estado democrático e as manifestações pelas eleições diretas. A confluência desse conjunto de fatores a que a sociedade brasileira experimentava, em meados de 1985, colocou para a *intelligentzia* crítica da educação curitibana, dar sua contribuição em termos educacionais ao *devoir* da sociedade brasileira, após duas décadas de ditadura. Uma nação inteira estava desperta para os problemas do seu tempo histórico. E ambas as classes, a trabalhadora e a dominante, convocaram seus intelectuais a analisarem, discutirem e proporem soluções para os problemas existentes.

A classe dominante já tinha seu projeto em curso e a classe trabalhadora também lançou mão dos seus intelectuais. Nessa luta, com interesses contrários, em um momento de fragilidade da hegemonia da classe dominante, a *intelligentzia* crítica da educação de Curitiba participou seus pares e a sociedade da mais avançada proposta curricular em termos científico crítico de formação escolar que o país já tivera. Tratava-se do CBCEPBras, lançado mão para operar transformações substanciais no país.

A *intelligentzia* crítica da educação de Curitiba, despida da vaidade acadêmica e do manto protetor das instituições, proletarizou-se e assumiu a bandeira histórica de todos aqueles despossuídos dos meios de produção. Assim, esse movimento se tornou em um orgânico representante da classe trabalhadora do país, na década de 1980. Em face de sua práxis se orientar pela categoria universal da humanidade, os histórico-críticos se constituíram em uma vanguarda revolucionária quando, desta maneira, definiram seu objetivo essencial: suprimir a secular educação pública de 1º Grau no país e substituir por uma educação pública crítica, até então desconhecida pela sociedade brasileira. Nessa direção, entre 1986 e 1988, construiu-se o primeiro currículo histórico-crítico do Brasil.

O coletivo histórico-crítico de Curitiba, munido da categoria totalidade que viabiliza restaurar a concretude das relações sociais, recolheu e superou as análises abstratas da realidade educacional corrente no país e localmente. Esse coletivo souber identificar, em um momento de crise da hegemonia da classe dominante, as condições objetivas adequadas para empreender as transformações educacionais que este estudo torna público aos pares. Nesse processo, contraditoriamente, emerge uma fração da classe dominante ressentida de o poder político local figurar há meio

século com um mesmo grupo, catalisou as aspirações populares e empreendeu uma combatente campanha eleitoral contra a forma como estivera sendo conduzida a administração pública na cidade.

Assim, o peemedebista Roberto Requião de Mello e Silva premido de motivações políticas e pessoais buscou na cooperação entre classes antagônicas, se alçar ao poder político de Curitiba. À luz de Mondolfo (1955), pode-se dizer que aquela colaboração de classes, entre a classe dominante e a *intelligentzia* crítica da educação, foi uma forma de robustecer e de liberar terreno às lutas posteriores.

Tratava-se de forças antagônicas, cujas motivações de cada uma, em face do adversário, viram-se impelidas a manter despertas a consciência da sua função social para cumprir concretamente o papel que lhes correspondia no solo das lutas de classes no país e localmente. Naquela circunstância histórica, o êxito do ME-Ctba guardou relação com de não perder de vista a consciência de classe para si. Com efeito, a um só tempo permaneceu fiel à sua natureza histórica e manteve sua fisionomia por meio de todas as formas de ação que encampou na educação pública curitibana.

Quanto ao fenômeno da reçaça na educação pública de Curitiba, ainda que o CBCEPBras seja um monumental testemunho do alcance teórico, da organização, da luta, da organização política e da importância que aquele coletivo conferiu à educação pública, crítica e gratuita na segunda metade dos anos 1980, a implantação e a implementação dessa primeira proposta curricular crítica no país, entre 1986 e 1988, não foi suficiente para superar o secular fenômeno da reçaça educacional na cidade. Ainda que a implementação da proposta se concentrou em superar a abstrata mediação dos conteúdos escolares e permitiu recompor a totalidade das relações ali travadas, estudos posteriores sobre o índice de acesso da população em idade escolar obrigatório no município revelam que retrai. A partir de 1989, Curitiba apresentou o menor investimento em educação de todas as cidades do Paraná.

A partir de 1990, quando os Estados Unidos manifestou nova crise e promoveu um nova reconfiguração da divisão internacional do trabalho, o Brasil se deparou com as consequências do seu débil projeto econômico. De um total de 70 milhões de trabalhadores, 45 milhões não tinha completado as quatro séries iniciais do 1º Grau sequer (Maron, 2015). Nesse contexto, as novas transformações das forças produtivas demandadas pelo pacto de nações de grandezas e poder de negociações

contraditórias constrangeram a classe dominante brasileira a avaliar a qualidade da sua força de trabalho. E constataram, enfim, que a massa de trabalhadores necessária a materialização do pacto de novo tipo não atendia aquele nível de desenvolvimento.

Só partir daí a fração da classe dominante brasileira e curitibana vai envidar esforços no sentido de universalizar, finalmente, o ensino de 1º Grau ao conjunto da sociedade. Aquela classe (Fiesp, 1990), resgatando seus próprios empreendimentos quanto à universalização desse ensino, uma década antes, 1980, concluiu que o Estado gastara mal e pouco na educação de 1º Grau. Tratava-se de um **“sistema perverso de gastos públicos em educação”** (1990, p. 1990, grifo nosso). De acordo com a Fiesp, essa ineficiência do Estado tinha relação com a distorção operada na mobilização de capitais alocados nos diferentes níveis do ensino público.

Em 1986, o país dispôs só 4% do seu Produto Interno Bruto (PIB) à educação pública e à cultura, enquanto “em nenhum país desenvolvido do mundo os gastos com educação pública são menores do que 4,5% do PIB” (1990, p. 2016). Em face de uma **“inflação de títulos acadêmicos”** (1990, 221, grifo nosso), a proposta desta fração da classe dominante era **“promover um saneamento do setor, de modo a reduzir drasticamente”** (1990, 221, grifo nosso) **essa inflação**. Nesse cenário, a classe dominante curitibana passou a delegar à prefeitura, a “formação de capital humano” que a sequência do desenvolvimento econômico demandava (Fiesp, 1990, p. 201). Eis o fenômeno da rejeição da educação pública em Curitiba desnudar, como na década de 1980, a histórica incompatibilidade entre a etapa de desenvolvimento atingido pelo conjunto da sociedade e a educação pública. Nessa direção compreendemos que, ainda que o CBCEPBras tenha sido uma proposta revolucionária, ela não permitiu superar esse fenômeno em Curitiba.

Em termos simbólicos, o CBCEPBras representa um monumental edifício teórico a testemunhar a importância que os histórico-críticos conferiram à educação da classe trabalhadora na capital. Em termos práticos, este testemunho nos alerta que a implantação e a implementação de um educação histórico-crítica exigem o suporte da sociedade. Em face do apoio popular, o CBCEPBras possibilitou refutar pela primeira vez na história da educação pública a ideologia paranista que guardava sob os escombros da miserabilidade dos trabalhadores, as contradições do projeto econômico, político, estético da classe dominante. A mediação dos conteúdos nessa proposta permitiu ajustar contas com o passado daquela sociedade, porque o saber

escolar foi mobilizado no solo da Curitiba real. Tratou-se de um documento curricular fundamentado na categoria universal da humanidade, a totalidade histórica. Essa categoria permeando toda a proposta que permitiu à consciência totalizante depurar e explicitar toda a substância das forças promotoras da degradação das massas trabalhadoras. Logo, o CBCEPBras é o testemunho de um lampejo de lucidez crítica da sociedade curitibana que, ao revelar a natureza dos bolsões de pobreza, ameaçou a invenção política paranista da classe dominante. Um perigo se fez notar, a proposta se propôs “arrancar da tradição” local todo o conformismo.

Com base no exposto, entretanto, a reconstituição do processo de feitura do CBCEPBras nos orienta a mobilizarmos ações em direção à constituição de uma robusta, orgânica e coesa *intelligentzia* da PHC na atualidade, pois, quando dadas as condições objetivas para se instaurar um processo revolucionário, as condições subjetivas dos movimentos revolucionários deverão estar solidamente preparadas. Nesse ensejo, destacamos o trabalho que o HISTEDBR, o Histedopr já vem desenvolvendo no que diz respeito às pesquisas, às análises, às críticas, às formações, às videoconferências, às lives, aos grupos de estudos, às proposições ao conjunto dos trabalhadores à luz da categoria universal da humanidade, realizações as quais demandam fortalecimento, tendo em vista a mobilização de esforços para superação desta sociedade de classes antagônicas da qual somos partícipes.

REFERÊNCIAS

ABRAÃO, E. Reforma: Paraná amplia ciclo básico para três anos. **Nova Escola**, São Paulo, p. 39, nov. 1993.

ALVES, N. O conteúdo e o método nos livros didáticos de 1ª a 4ª série do 1º grau. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Educação & Sociedade Revista Quadrimestral de Ciências da Educação**. Campinas, São Paulo: Cortez Editora, ano IX, n. 27, set. 1987, p.13-32.

ANDE. [Ampliação e melhoria do ensino de 1º Grau]. **ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação**, ano 4, n. 7, 1984.

ANDE. [A democratização do ensino]. **ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação**, ano 6, n. 11, 1986.

ANDE. Carta de Goiânia. **ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação**, ano 6, n. 12, p. 52, 1987.

ANDREAZZA, M. L. Nota prévia a uma nova edificação. In: PEREIRA, M. R. M. **Semeando iras rumo ao progresso: ordenamento jurídico e econômico da sociedade paranaense (1829-1889)**. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2021,15-24.

ARROYO, M. G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo, São Paulo: Loyola, 1986.

ARRUDA, A. M. V. **Arquitetura dos edifícios da escola pública no Brasil (1870-1930): construindo os espaços para a educação**. f. 452. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, Mato Grosso do Sul: 2010. Disponível em: https://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/2317/teseangeloarruda_final.pdf. Com acesso em ago. 2024.

AUGUSTO, M. H. O. **Intervencionismo estatal e ideologia desenvolvimentista: estudo sobre a CODEPAR (Companhia de Desenvolvimento Econômico do Paraná)**. 1. ed. Curitiba: UFPR, 2017.

BACZINSKI, A. V. M. A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistência e contradições. 2007. 144 f. Dissertação em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://acervus.unicamp.br/index.html>. Com acesso em jun. 2024.

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.

BALHANA, A. P.; MACHADO, B. P.; WESTPHALEN, C. M. Paraná tradicional. In: BALHANA, A. P.; MACHADO, B. P.; WESTPHALEN, C. M. **História do Paraná**. v. 1.

Curitiba: Grafipar, 1969. p. 60-212. Disponível em: <https://archive.org/details/historia-do-parana>. Com acesso em dez. 2024.

BALHANA, A. P.; NADALIN, S. O. A imigração e o processo de urbanização em Curitiba. *In*: PAUL, E. S. **A cidade e a história**. v. I. Anais do VII Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). São Paulo, 1974, p. 528-536. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2018-12/1545756192_86f3067334e3edeccd7529bc67e512cc.pdf. Com acesso em ago. 2024.

BALZAN, C. S. **Os desafios da implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental em Itaipulândia, Paraná**. 163 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Nível de Mestrado e Doutorado (PPGE). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Cascavel, Paraná, 2014. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/887#preview-link0>. Com acesso em jun. 2024.

BATISTELLA, A. O Paranismo e a invenção da identidade paranaense. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 6, n. 11, UFGD, Dourados, Mato Grosso do Sul, jan./jun., 2012, p. 1-13. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/1874/1044>. Com acesso em jul. 2024.

BATISTELLA, A. **A campanha oposicionista ao governo Bento Munhoz da Rocha Neto (1945-1955) por meio da caricatura política**. Curitiba: CRV, 2018.

BAMBIRRA, V. As estruturas dependentes na fase da integração monopólica mundial. *In*: BAMBIRRA, V. **O capitalismo dependente latino-americano**. Tradução de Fernando Correa Prado, Marina Machado Gouvêa. 4. ed. Florianópolis: Insular, 2019, p. 119-174.

BARATA-MOURA, J. Marx e a cientificidade do saber. *In*: Barata-Moura, J. **Materialismo e subjectividade: estudos em torno de Marx**. Lisboa, Portugal: Edições Avante, 1997, p.69-148,

BARRETO, S.; ROSA, J. G. **Curitiba**: monografia. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Habitat Editôra Limitada, 1952a.

BARRETO, S.; ROSA, J. G. Bolsa oficial de valores de Curitiba. *In*: BARRETO, S.; ROSA, J. G. **Curitiba**: monografia. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Habitat Editôra Limitada, 1952b, p. 47.

BARTHELMESS, A. Ocupação e organização do Paraná velho, **Boletim Paranaense de Geografia**, n. 6/7, p. 42-63, 1962.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução de José Lino Grünnewald. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969, p. 165-196. Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_babel/textos/benjamin-obra-de-arte-1.pdf. Com acesso em jul. 2024.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. v. 1, 7. ed. Tradução: Sergio Paulo Rounet. São Paulo: 1994, p. 222-232.

BENJAMIN, W. Paris, a capital do século XIX, exposé de 1935. In: BENJAMIN, W. **Passagens**. v. I, 1. reimp. Organizador Willi Bolle; Olgária Chain Féres Matos. Tradução de Irene Aron; Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte; Editora UFMG; 2019a. p. 53-70.

BENJAMIN, W. N – Teoria do conhecimento, teoria do progresso. In: BENJAMIN, W. **Passagens**. v. II, 1. reimp. Organizador Willi Bolle; Olgária Chain Féres Matos. Tradução de Irene Aron; Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte; Editora UFMG; 2019b. p. 759-807.

BERRIEL, A.; SUZUKI, J. H. (Orgs.). **Memória do arquiteto**: pioneiros da arquitetura e do urbanismo no Paraná. Curitiba: Instituto de Arquitetos do Paraná, 2012.

BINI, F. A. F. As artes visuais no Paraná num diálogo a três vozes. In: CASILLO, R. B. C.; MALUCELLI, L. C. (Coord.). **Traços, trajetórias e raízes**. Textos de Regina Casillo; Fernando Bini, José Carlos Cifuentes. Curitiba: Solar do Rosário, 2019, p. 9-11.

BIGG-WITHER, T. P. A capital do Paraná [...] a vida em Curitiba [...] os habitantes de Curitiba. In: BIGG-WITHER, T. P. **Novo caminho no Brasil meridional**: a província do Paraná, três anos em suas florestas e campos (1872-1875). Tradução de Temístocles Linhares, notas de Newton Carneiro. Rio de Janeiro: José Olympio; Curitiba: UFPR, 1974, p. 49-56.

BOLETIM CASA ROMÁRIO MARTINS. **Memória da rede municipal de ensino de Curitiba 1963-1982**. Texto de Vidal A. A. Costa. Curitiba, v. 33, n. 143, mar., 2007.

BOLETIM CASA ROMÁRIO MARTINS. **Memória da rede municipal de ensino de Curitiba 1983-1998**. Texto de Vidal A. A. Costa. Curitiba, v. 33, n. 143, 2010.

BONI, M. I. M. **O espetáculo visto do alto**; vigilância e punição em Curitiba (1890-1920). 1. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

BOSI, A. Cultura brasileira. In: SAVIANI, D.; MENDES, D. T.; BOSI, A. HORTA, J. S. B. **Filosofia da educação brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, p. 135-177.

BRASIL. Anuário de bioestatística: Curitiba. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Departamento Nacional de Saúde. Serviço Federal de Bioestatística. **Anuário de Bioestatística 1950-1951**. f. 244. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1954, p. 30. Disponível em: <https://redememoria.bn.gov.br/redeMemoria/handle/20.500.12156.2/221100>. Com acesso em ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 6.168, de 9 de dezembro de 1974. Cria o Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social – FAZ – e dá outras providências. Brasília, 1974a. Disponível em: https://planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L6168.htm. Com acesso em jul. 2024.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **II plano nacional de desenvolvimento (1975-1979)**. Lei n.º 6.151, de 4 de dezembro de 1974 dispõe sobre o segundo plano nacional de desenvolvimento (PND), para o período de 1975 a 1979. Brasília, 1974b. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/24>. Com acesso em ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Com acesso em jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei complementar n. 14, de 8 de junho de 1973. Estabelece as regiões metropolitanas de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, Curitiba, Belém e Fortaleza. 1973. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp14.htm. Com acesso em ago. 2024.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 6, de 26 de novembro de 1986, reformula o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. *In*: RANGEL, M. **Currículo de 1º e 2º graus no Brasil**: considerações sobre filosofia, crítica e prática das propostas legais. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 108-110.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2016**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Com acesso em jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211, 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das disposições constitucionais transitórias. 2006b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Com Acesso em jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda constitucional n. 59, de 11 novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica,

e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Com acesso em jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Documento em meio eletrônico. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Com acesso em julho de 2024.

BRASIL DE FATO. Em Curitiba (PR), 60 famílias são despejadas da Ocupação Tiradentes II. **Brasil de Fato**, Curitiba, Paraná, 9 jul. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/07/09/em-curitiba-pr-60-familias-sao-despejadas-da-ocupacao-tiradentes-ii>. Com acesso em jul. 2024.

BUFFA, E. O nascimento da escola pública na França: uma lição de método. In: ANDE. **ANDE Revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 1, n. 5, Perdizes, São Paulo: Cortez Editora, 1981, p. 13-18.

BUSNARDO, L. G. **Ao luminar do bronze**: a experiência fotográfica na trajetória do escultor João Turin. f. 393. 2023. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/86623>. Com acesso em dez. 2023.

BROTTO, J. B. Minha querida Curitiba. In: ZILLI, I. **Cartas a Curitiba**. 1. ed. f. 134. Curitiba: [s. n.], [1992], p. 12.

CABAS, A. G.; ROCHA, D.; MACHADO, E. M.; BONI, M. I. M.; COSTA NETO, P. L.; BOSCHILIA, R. **Paraná, o século, o asilo**. 1. ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.

CALDEIRA, E. Panorama pedagógico. In: BARRETO, S.; ROSA, J. G. **Curitiba**: monografia. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Habitat Editôra Limitada, 1952, p. 24-29.

CAMARGO, A. **Affonso Camargo**. In: WILLE. **Memória paranaense**: v. 1. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2010, p. 8-19.

CAMARGO, G. L. V. **Paranismo**: arte, ideologia e relações sociais no Paraná 1983-1953. 213 f. 2007. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/46372/R%20-%20T%20-%20GERALDO%20LEAO%20VEIGA%20DE%20CAMARGO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Com acesso em ju. 2024.

CAMARGO, T. L. **A pedagogia histórico-crítica em Francisco Beltrão**: caminhos e descaminhos 1990-2014. 125 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Nível de Mestrado e

Doutorado (PPGE). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Francisco Beltrão, Paraná, 2016. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/982#preview-link0>. Com acesso em jun. 2024.

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 e Educação) Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná. 1993.

CAMPOS, S. S. C. **Pedagogia histórico-crítica, abordagem histórico-cultural e educação infantil**: a experiência formativa de Limeira, São Paulo. 168. f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). 2018. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/03072018_170615_selmasanta_nacarneirocampos_ok.pdf. Com acesso em jun. 2024.

CARNEIRO, D. Curitiba caminha a largos passos para situação de grande cidade. *In*: BARRETO, S.; ROSA, J. G. **Curitiba**: monografia. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Habitat Editôra Limitada, 1952, p. 9-19.

CASTANHA, A. P. (Coord.). I SEMINÁRIO ESTADUAL 20 ANOS DO HISTEDOPR E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ: PERCURSO E PERSPECTIVAS. Grupo de Pesquisa e Estudos História, Sociedade e Educação no Brasil, Grupo de Trabalho da Região Oeste do Paraná (HISTEDOPR). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, Paraná. 2020. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/semphc2020>. Com acesso em jun. 2024.

CASTRO, E. A. **Grupos escolares de Curitiba na primeira metade do século XX**. Curitiba: Edição do autor, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/44318>. Com acesso em ago. 2024.

CASTRO, E. A. **Ginásios, escolas normais e profissionais**: a arquitetura escolar do Paraná na primeira metade do século XX. 1. ed. Curitiba: Edição do autor, 2012.

CASTRO, E. A. **A arquitetura das escolas públicas do Paraná (1853-1955)**. 1. ed. Curitiba: Edição do autor, 2018.

CASILLO, R. B. C. **Arte, e gastronomia do Paraná**. Curitiba: Solar do Rosário, 2005a.

CASILLO, R. B. C.; CASILLO, L. (Coord). **Pintores da paisagem paranaense**. edição *fac similar*. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura; Solar do Rosário, 2005b.

CASILLO, R. B. C. **Pintores contemporâneos do Paraná, v. 5**. Curitiba, Solar do Rosário, 2005c.

CASILLO, R. B. C. **O solar do rosário**: uma casa de cultura e arte. Texto de Regina Casillo. 1. ed., n. 1. Coleção arte do Paraná para jovens de 8 a 80 anos. Curitiba: Solar do Rosário, 2006a.

CASILLO, R. B. C. **Fernando Caldeari**: o pintor dos mares. Texto de Lucia Casillo. 1. ed., n. 3. Coleção arte do Paraná para jovens de 8 a 80 anos. Curitiba: Solar do Rosário, 2006b.

CASILLO, R. B. C. **Mari Ines Piekas**: a ilustradora de lembranças. Texto de Regina Casillo. 1. ed., n. 9. Coleção arte do Paraná para jovens de 8 a 80 anos. Curitiba: Solar do Rosário, 2006c.

CASILLO, R. B. C. (Coord.). **Por que pintura?**. Curitiba: Solar do Rosário, 2009.

CASILLO, R. B. C. **Pinheiros**. ed. rev. e amp. Curitiba: Solar do Rosário, 2011.

CASILLO, R. B. C.; MALUCELLI, L. C. (Coord.). **Traços, trajetórias e raízes**. Textos de Regina Casillo; Fernando Bini, José Carlos Cifuentes. Curitiba: Solar do Rosário, 2019.

CASILLO, R. B. C. **Jimi o gato que lia jornais**. Ilustrações de Mari Ines Piekas. 1. ed. Curitiba: Insight, 2023.

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

CHIARELLI, S. Entre passo e letras: o escritor andarilho. **Inventário**, Salvador, n. 2, abr., 2004. Disponível em: <https://inventario.ufba.br/02/02schiarelli.htm>. Com acesso em jul. 2004.

CICERO, A. **Guardar**: poemas escolhidos. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CMC. Câmara Municipal de Curitiba. **Legislação de 1902 a 1945**. Curitiba, 2024. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.leg.br/informacao/nossa-memoria/legislacao-1902-1945>. Com acesso em jul. 2024.

CODESUL. Conselho de Desenvolvimento do Extremo Sul. O Paraná: antecedentes. In: CODESUL. Conselho de Desenvolvimento do Extremo Sul. **Subdivisão, posse e uso da terra no Paraná**. f. 218. [S. l.]: Codesul, 1976, p. 5-60. Disponível em: https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/RP_subdivisao_posse_terra_pr_16_1976.pdf. Com acesso em dez. 2024.

CONCEIÇÃO. Os grandes é que são mais pouco, a massa maior é os pobres. Depoimento. In: ANDE. **ANDE Revista da Associação Nacional de Educação**. Perdizes, São Paulo: Cortez Editora Ano 1, n. 2, 1981, p. 7-14.

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

CORRÊA, M. C. A. Trajetória de elaboração da proposta para a educação infantil no sistema de ensino de Bauru na perspectiva teórica da pedagogia histórico-Crítica e teoria histórico-cultural. *In*: ORSO, P. J.; SILVA, J. C.; CASTANHA, A. P.; LOMBARDI, J. C. (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. 1 ed. Curitiba, Paraná: CRV, 2014. p.141-152.

CORREIO DE NOTÍCIAS. Política militar reprime manifestação de professor. **Correio de Notícia**, Curitiba, 31 ago., 1988.

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>. Com acesso em jun. 2024.

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. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista, Bahia. 2022. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Com acesso em jun. 2024.

CUNHA, C. (coord.). Educação brasileira. **Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**. Brasília, Distrito Federal, ano I, n. 3, maio/ago., 1979.

CUNHA, L. A. A educação nas constituições brasileiras: análises e propostas. *In*: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Educação & Sociedade Revista Quadrimestral de Ciências da Educação**. Campinas, São Paulo: UNICAMP; Cortez & Moraes, ano VIII, n. 23, abr. 1986, p. 5-24.

CUNHA FILHO, V. F. **Cidade e sociedade**: a gênese do urbanismo moderno em Curitiba (1889-1940). f. 171. 1998. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História. Departamento de História, Setor Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, 1998. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/27079?show=full>. Com acesso em jul. 2024.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Lei n. 2828/66**. Institui o Plano Diretor de Curitiba e aprova as suas diretrizes básicas, para orientação e controle do desenvolvimento integrado do município, revogando as leis n. 1875/60; 1951/60; 1908/60; 2100/61; 2123/62; 2154/62. 1966. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/1966/283/2828/lei-ordinaria-n-2828-1966-institui-o-plano-diretor-de-curitiba-e-aprova-as-suas-diretrizes-basicas->

[para-orientacao-e-controle-do-desenvolvimento-integrado-do-municipio-revogando-as-leis-n-1875-60-1951-60-1908-60-2100-61-2123-61-2154-62](#). Com acesso em ago. 2024.

CURITIBA. Secretaria da Educação. **Relatório anual da prefeitura municipal de Curitiba**: exercício 1964. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1964.

CURITIBA. [Prefeitura Municipal de Curitiba]. **Curitiba uma experiência em planejamento urbano**: educação. Curitiba: [s. n.], 1975.

CURITIBA. Departamento de Educação. **Diretrizes gerais**. Curitiba: Departamento de Educação, 1983a.

CURITIBA. Departamento de Educação. Diretoria de Educação. **“Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º Grau”**. [Texto de Guiomar Namó de Mello, 1979]. f. 11. Curitiba, [1983b], mimeo, p. 1-11.

CURITIBA. Departamento de Educação. Diretoria de Educação. Divisão de Ensino **Tendências pedagógicas na prática escolar**. [Texto de José Carlos Libâneo, 1983]. f. 22. Curitiba, [1983c], mimeo, p. 1-22.

CURITIBA. [Departamento de Educação. Diretoria de Educação]. **O papel da didática na formação do professor**. [Texto de Maria Umbelina Caiafa Salgado, 1982]. f. 10. Curitiba, [1983d], mimeo, p. 9-18.

CURITIBA. [Departamento de Educação. Diretoria de Educação]. **Escola e democracia**: para além da “teoria da curvatura da vara”. [Texto Dermeval Saviani, 1982a]. f. 16. Curitiba, [1983e], mimeo, p. 1-16.

CURITIBA. [Departamento de Educação. Diretoria de Educação]. **Onze teses sobre educação e política**. [Texto Dermeval Saviani, 1983b]. f. 6. Curitiba, [1983f], mimeo, p. 1-6.

CURITIBA. [Departamento de Educação. Diretoria de Educação]. **O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira** [Transcrição de Olinda Evangelista da palestra de Dermeval Saviani, realizada no II Encontro Nacional do Programa Alfa, [Curitiba], ago. 1983]. f. 7. Curitiba, 15 de agosto, 1983g, mimeo, p. 1-7.

CURITIBA. Departamento de Educação. **Relatório anual de atividades diretoria de educação 1984**. f. 4. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 1984a.

CURITIBA. Departamento de Educação. **Política de educação para uma escola aberta**. f. 24. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 1984b.

CURITIBA. Departamento de Educação. **Relatório anual de atividades diretoria da diretoria de educação 1985**. f. 5. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 1985.

CURITIBA. [Secretaria Municipal da Educação]. **Proposição de currículo básico para a rede municipal de ensino como garantia da democratização do saber.** Curitiba: [Secretaria Municipal da Educação], 1986a.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Relatório geral de atividades.** Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 1986b.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Proposta de atuação. *In:* CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto piloto de educação integrada em período integral da rede municipal de ensino de 1º Grau.** Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 1986e, p. 20-31.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Um pouco da história da rede municipal de ensino. *In:* CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Plano de educação do município de Curitiba: gestão 1986-1988,** Roberto Requião. f. 42. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1986c, p. 4-9.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Plano de educação do município de Curitiba: gestão 1986-1988,** Roberto Requião. f. 42. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1986d.

CURITIBA. Secretaria da Educação. Proposta de mudança curricular. f. 9. [Curitiba]: [Secretaria Municipal da Educação], 1987a.

CURITIBA. Secretaria da Educação. Encaminhamento da discussão da proposta curricular. f. 6. [Curitiba]: [Secretaria Municipal da Educação], 1987b.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira.** Curitiba, Paraná: Imprensa Oficial, 1988a.

CURITIBA. [Secretaria Municipal da Educação]. **Trabalhos da semana de estudos pedagógicos fev. 88.** Curitiba: [Prefeitura Municipal de Curitiba], 1988b.

CURITIBA. [Secretaria Municipal da Educação]. **O currículo básico na RME: uma história com começo e meio... (sic).** Curitiba: [Prefeitura Municipal de Curitiba], 1988c.

CURITIBA. **Gincana da memória: um proposta integrada de participação da escola e da comunidade.** Curitiba: [Secretaria Municipal da Educação], 1988d.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Relatório anual das atividade 1989.** Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1989.

CURITIBA. Secretaria da Educação. **Política educacional: uma retrospectiva histórica.** Curitiba: [Secretaria Municipal da Educação], [1990].

CURITIBA. Secretaria da Educação. **Análise das propostas curriculares: SME e SEED (Pré – Escolar – 1994).** Curitiba, Paraná: Secretaria Municipal da Educação, 1991a.

CURITIBA. Secretaria da Educação. **Curitiba a revolução ecológica**. Textos de José Augusto Ribeiro, Neila Tavares. Curitiba: Gráfica Pallotti, 1992.

CURITIBA. **Curitiba 300 anos de memória oficial e real**. Curitiba: [s. n.], [1993a].

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **30 anos de educação nos 300 anos de Curitiba**. Curitiba, Paraná: Imprensa Oficial, 1993b.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Anais do 2º fórum de administração pública: a experiência de Curitiba**. v. I. Curitiba: Instituto Municipal de Administração Pública; Escola de Administração Pública Cidade de Curitiba, 1996.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Contrato de aquisição de obras n. 23.560 entre si fazem o município de Curitiba e a empresa SSTP Investimentos Ltda. f. 20. 2019. n. 123 de 2 jul. 2019a. Disponível em: [PMC 2019 23560 13814.pdf](#). Com acesso em dez. 2024.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Diário Oficial Eletrônico. Atos do Município de Curitiba. Ratificação de inexigibilidade de licitação. Despacho de ratificação de inexigibilidade de licitação. f. 22. 2019b. Protocolo n. 01-069507/2019, n. 118, ano VIII. Disponível em: https://mid-transparencia.curitiba.pr.gov.br/contratos/licitacoes/2019/PMC_2019_IN_68_203906_15719.PDF. Com acesso em dez. 2024.

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. In: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Educação & Sociedade Revista Quadrimestral de Ciências da Educação**. Campinas, São Paulo: Cortez Editora, ano VIII, n. 25, dez. 1986b, p. 44-54.

DAVIS, M. **Holocaustos coloniais: a criação do terceiro mundo**. Tradução de Alexandre Barbosa de Souza. 3. ed. São Paulo: Veneta, 2022.

DENIPOTI, C. **Páginas de prazer: a sexualidade através da leitura no início do século**. f. 151. 1994. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História. Departamento de História, Setor Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324680531_Paginas_de_Prazer_a_sexualidade_atraves_da_leitura_no_inicio_do_seculo. Com acesso em jul. 2024.

DELLA JUSTINA, V. **A trajetória da educação e da pedagogia histórico-crítica na rede pública municipal de Araucária, Paraná: lutas e disputas**. 121 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Nível de Mestrado e Doutorado (PPGE). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Cascavel, Paraná, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5680#preview-link0>. Com acesso em jun. 2024.

DELVOSS, J. N.; PEREIRA, A. G. Relatório. 4 f. Grupo de estudos coordenado por Antoninha Grassi Pereira. Grupo de Estudos Pedagogia Histórico-Crítica do Município de Santa Lúcia II. Santa Lúcia, Paraná, 2018.

DESTEFANI, C. História sem fim, **Gazeta do Povo**, Nostalgia, 29 mar., 2001.

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

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Redução da jornada de trabalho no Brasil**. f. 11. Nota Técnica, n. 16, mar., São Paulo: DIEESE, 2006.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **A jornada de trabalho no Brasil**: convênio SE/MTE nº. 04/2003-DIEESE. Meta II – Relatórios. f. 44. São Paulo: DIEESE, 2007.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Redução da jornada de trabalho**: uma luta do passado, presente e futuro. f. 9. Nota Técnica, n. 87, abr., São Paulo: DIEESE, 2010.

DILAY, A.; BUDOLA, T. Estado do Paraná completa 170 anos de criação com a emancipação da Província de São Paulo. **Assembleia Legislativa do Estado do Paraná**, Curitiba, 28 ago. 2023. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/estado-do-parana-completa-170-anos-de-criacao-com-a-emancipacao-da-provincia-de-sao-paulo#:~:text=No%20dia%2019%20de%20dezembro,Zacarias%20de%20G%C3%B3es%20e%20Vasconcellos.&text=Lei-.O%20dia%2029%20de%20agosto%20passou%20a%20ser%20considerado%2C%20atrav%C3%A9s.a%20data%20magna%20do%20Estado>. Com acesso em jul. 2024.

DOTTO NETO, I.; COSTA, M. M. **Entreatos**: teatro em Curitiba de 1981 a 1995.

DUDEQUE, I. T. **Nenhum dia sem uma linha**: uma história do urbanismo em Curitiba. São Paulo: Studio Nobel, 2010.

EDUCADORES. **Posicionamento de educadores a serviço da SEED/PR**. Curitiba: [S. l.: s. n], 1985.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. O educador precisa ser educado. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Educação & Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação**. Campinas, São Paulo, ano I, n. 1, set. 1978.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Ilusão política desilusão pedagógica. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Educação & Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação**. Campinas, São Paulo, ano I, n. 4, set. 1979.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4 ed., Apresentação de Renato Queiroz. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 1990.

ENGELS, F. **Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã**. Tradução de Nélio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2024.

ESCOLA ABERTA. Diretor de escola: mais do que um administrador. **Escola Aberta Jornal da Secretaria Municipal da Educação**, Curitiba, ano III, n. 7, f. 4, edição não paginada, maio/jun. 1986a.

ESCOLA ABERTA. Semana móvel: ganho para o aluno, ganho para o professor. **Escola Aberta Jornal da Secretaria Municipal da Educação**, Curitiba, ano III, n. 8, f. 4, p. 1-8, dez. 1986b.

ESCOLA ABERTA. Democratizar a educação: projeto do presente. **Escola Aberta Jornal da Secretaria Municipal da Educação**, Curitiba, edição especial, ano III, f. 4, não paginado, out. 1986c.

ESCOLA ABERTA. Constituinte: a escola também está nessa. **Escola Aberta Jornal da Secretaria Municipal da Educação**, Curitiba, ano III, n. 8, p. 5-6, dez. 1986d.

ESCOLA ABERTA. Em discussão currículo básico nas escolas municipais. **Escola Aberta Jornal da Secretaria Municipal da Educação**, Curitiba, ano IV, f. 16, p.1-32, abr./maio 1987a.

ESCOLA ABERTA. Eleições: escola e comunidade caminham juntas. **Escola Aberta Jornal da Secretaria Municipal da Educação**, Curitiba, f. 4, p.1-8, nov. 1987b.

ESCOLA ABERTA. Livro didático: a favor ou contra?. **Escola Aberta Jornal da Secretaria Municipal da Educação**, Curitiba, editorial, ano V, n. 10, f. 12, p.1-24, fev. 1988a.

ESCOLA ABERTA. Avaliação na berlinda. **Escola Aberta Jornal da Secretaria Municipal da Educação**, Curitiba, editorial, ano V, n. 11, f. 16, p.1-24, jul. 1988b.

ESCOLA ABERTA. A aventura da alfabetização. **Escola Aberta Jornal da Secretaria Municipal da Educação**, Curitiba, editorial, ano V, n. 12, f. 12, p.1-24, ago. 1988c.

ESCOLA ABERTA. Programa mulheres e educação. O Brasil está cheio de mulheres guerreiras. **Escola Aberta Jornal da Secretaria Municipal da Educação**, Curitiba, edição especial, f. 12, p.1-24, ago. 1988c.

ESCOLA ABERTA. A “gincana da memória”. **Escola Aberta Jornal da Secretaria Municipal da Educação**, Curitiba, editorial, ano V, n. 13, f. 6, p.1-12, dez. 1988d.

ESTADÃO. Estas são as capitais onde os imóveis mais valorizaram em 2024, **Estadão**, São Paulo, São Paulo, 2 jul. 2024. Disponível em: <https://imoveis.estadao.com.br/compra/estas-sao-as-capitais-onde-os-imoveis-mais-valorizaram-em-2024/>. Com acesso em jul. 2024.

EVANGELISTA, O. Em busca da qualidade de ensino: o conteúdo e as condições concretas da escola. **Escola Aberta Jornal da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba**, Curitiba, Paraná, ano IV, n. 9, abr./maio.1987, p. 4-6.

EVANGELISTA, O.; SCHMIDT, M. A. M. S. Relação estado/municípios no Paraná: construção ou desconstrução da escola pública de qualidade? *In*: VELLOSO, J.; MELLO, Guiomar Namó de; WACHOWICZ, Lilian Anna. [et. al.]. **Estado e educação**. Campinas; São Paulo: Papyrus; Cedes, Ande; Anped, 1992. Coletânea C. B. E. p. 279-297.

FARIA, E.; SEBASTIANI, S. **Governadores do Paraná**: a história por que construiu a história. Curitiba: Sisiiani, 1997.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil anos 60 o pacto do silêncio**. São Paulo, São Paulo: Edições Loyola, 1985.

FERNANDES, F. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. 2. ed. Rio de Janeiro: 1975.

FERNANDES, F. Tarefas dos intelectuais na revolução democrática. *In*: FÉLIX, M. et al. **Encontros com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro, v. 14., p. 25-34, 1979.

FERNANDES, F. **A ditadura em questão**. 1. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1982.

FERNANDES, F. A reforma educacional. *In*: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Educação & Sociedade Revista Quadrimestral de Ciências da Educação**. Campinas, São Paulo: Cortez Editora, ano IX, n. 28, dez. 1987, p. 5-11.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

FERREIRA, A. L. A. **A pedagogia como ciência na educação e o processo de trabalho educativo na educação escolar**: a questão da periodização curricular. 203 f. 2021. Relatório (Pesquisa de Pós-Doutorado em Filosofia e História da Educação). Programa de Pesquisador da Pós-Doutorado (PPPD) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na área de concentração em Filosofia e História da Educação. Campinas, São Paulo, 2021.

FLORENZANO, I. S. **Reconhecimento e preservação de áreas pós-industriais como patrimônio cultural**: o caso Rebouças em Curitiba. f. 258. 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão Urbana). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Urbana e Escola de Belas Artes. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2021.

FLORENZANO, I. S. **Um olhar sobre o patrimônio industrial do Rebouças**. 1. ed. Curitiba: Edição do autor, 2022.

FIESP. Federação das Indústrias do Estado de São Paulo. **Documento Fiesp Livre para crescer proposta para um Brasil moderno**. 5. ed. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1990.

FIGUEIREDO, J. R. Relatório. 11 f. Grupo de estudos coordenado por Sandra Tonidandel. Grupo de Estudos Pedagogia Histórico-Crítica 2021. Estudos realizados de forma remota *online*. 2021.

FIRKOWSKI, O. L. C. F.; MOURA, R. (Org.). **Curitiba**: transformações na ordem urbana. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrôpoles, 2014.

FOLHA DE LONDRINA. Curitiba vira praça de guerra. **Folha de Londrina**, Londrina, Paraná, p. 9, 31 ago., 1988. f. 133. 2022.

FONSECA, B. A presença dos clássicos na arte escultórica de João Turin e a identidade paranaense, **Epígrafe**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 268-288, 2020. Disponível em: [A presença dos clássicos na arte escultórica de João Turin e a identidade paranaense | Epígrafe](#). Com acesso em dez. 2024.

FONSECA, B. **Entre colunas e pinheiros**: a recepção da antiguidade nas obras paranistas de João Turin (1927-1930). Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/76797?show=full>. Com acesso em dez. 2024.

FONSECA, R. M.; GALEB, M. **A greve geral de 17 em Curitiba**: resgate da memória operária. Curitiba: IBERT, 1996.

FONSECA, R. M.; GALEB, M. **A greve geral de 17 em Curitiba**: reconstituição da memória operária. 2. ed. Curitiba: Factum, 2017.

FRANK, J. Uma cidade só para brinquedos. Posfácio. p. 71-73. *In*: MONTAAYA, D. K. **Na contramão, Curitiba**. ex. 091. Curitiba: Arte & Letra, 2022.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In*: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 25-49.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Ensino fundamental: intenção e realidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, São Paulo, 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.

GARCÍA, F. E. S. **Cidade espetáculo**: política, planejamento e *city marketing*. Curitiba: Palavra, 1997.

GARCIA, M. D. **O MAB – Movimento de Associações de Bairros de Curitiba e região metropolitana e a construção de uma prática política**. f. 306. 1990. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociologia Política. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1990.

GARCIA, R. L. Caminhos e descaminhos na alfabetização. In: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Educação & Sociedade Revista Quadrimestral de Ciências da Educação**. Campinas, São Paulo: Cortez Editora, ano IX, n. 28, dez. 1987, p. 51-66.

GARCIA, W. E. (Org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. 1. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil; Fundação Nacional do Material Escolar, 1979.

GAZETA DO POVO. Centro Cívico vira uma praça de guerra. **Gazeta do Povo**, Curitiba, Paraná, p. 56, 31 ago., 1988.

GAZETA MERCANTIL. **Guia do executivo Curitiba**: dicas de cultura, lazer, restaurantes, turismo, compras, raridades e serviços – Português, Español, English. Ano I, n. 1. Curitiba: 1997.

GERMER, C. Prefácio. In: NEVES, L. S. **Movimento popular e transporte coletivo em Curitiba (1970-1990)**. Curitiba: Gráfica Popular; CEFURIA, 2006. p.15-24.

GEVAERD, R. T. F. Ensino de história na perspectiva da educação histórica: o caso da rede municipal de Curitiba. **Educação**. Curitiba, Paraná, v. 40, n. 31, set., dez. 2015, p. 565-577. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/18207>. Com acesso em jun. 2024.

GEVAERD, R. T. F. Educação histórica: currículo e práticas. In: IV SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA DA RME. Metodologia de ensino-aprendizagem em questões controversas da história. Caderno de Resumos. 2017, p. 14.

GIACOMINI, C. H. **Gestão para resultados em Curitiba**: a experiência de contratualização. Curitiba: Instituto Municipal de Administração Pública, 2009.

GIACOMITI, A. **Em meio a arquivos e memórias, o projeto araucária**: da proposta curricular a formação dos profissionais da educação infantil em Curitiba (1985-1992). 251 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná. 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/33786/R%20-%20D%20-%20ALESSANDRA%20GIACOMITI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Disponível em fev. 2023.

GOMES, E. H. Depoimento Emílio Hoffman Gomes. In: IPPUC. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Memória de Curitiba urbana**. n. 6. Curitiba: IPPUC, 1991, p. 7-12.

GOMES, E. H. **Emílio [Hoffmann] Gomes**. In: WILLE. **Memória paranaense**: v. 1. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2010, p.76-83.

GOMES, E. R. **UFPR 95 anos Paraná séc. XX – Curitiba séc. XX – temários**. Direitos reservados à Associação Instituto Elgson Ribeiro Gomes. Curitiba: Imprensa Universitária da UFPR, [2007].

GOMES, E. R. Curitiba séc XX. In: GOMES, E. R. **Paraná séc. XX – Curitiba séc. XX – temários**. Direitos reservados à Associação Instituto Elgson Ribeiro Gomes. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2008, p. 86-180.

GONÇALVES, N. G.; BORNATTO, S. P. (Org.) **Educação e sociedade na ditadura civil-militar**: adesões, acomodações e resistências. Curitiba: CRV, 2019.

GOULARTI FILHO, A.; ALMEIDA, A. S.; CARDOSO, M. A. C. SUDESUL: suas concepções de desenvolvimento e suas estratégias no processo de planejamento 1956-1989. 2012, Porto Alegre. **Anais**. In: VI Encontro de Economia Gaúcha. Porto Alegre. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

GOULARTI FILHO, A.; MESSIAS, T. A.; ALMEIDA, A. S. A trajetória da Sudesul e as políticas de desenvolvimento regional para o sul do Brasil 1967-1990. In: ZANELATTO, J. H.; ESTEVAM, D. O. (Org.). **Instituições, políticas públicas e desenvolvimento regional**: ensaios temáticos em ciências sociais aplicadas. 1 ed., v. 1. Criciúma: Editora da UNESCO, 2013, p. 79-101.

GOUVÊA, R. R.; SCHAAF, M. B. Significados da urbanização: traços e fontes para o historiador. In: SÁ, C. (Org.). **Olhar urbano, olhar humano**. São Paulo: Ibrasa, 1991.

GRAMSCI, A. **Literatura e vida nacional**. Tradução e seleção de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932) apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. v.2, 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 14-53.

GUERÍN, D.; MANDEL, E. **Lá concentración económica em Estados Unidos**. Traducción Marta Rojzman. unica edición en castellano. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores S. C. A. 1971.

GUNDER FRANK, A. *Hipótesis sobre la crisis mundial*. **Cuadernos Políticos**, México: D. F. Editorial Era, n. 1, julio-septiembre, p. 14-17, 1974. Disponível em: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.1/CP1.4AndreGunderFrank.pdf>. Com Acesso em jul. 2024.

GUNDER FRANK, A. Desenvolvimento do subdesenvolvimento latino-americano. In: PEREIRA, L. (Org.). **Urbanização e subdesenvolvimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Aahar Editores, 1973, p. 25-38.

GUNDER FRANK, A. **Capitalismo y subdesarrollo em América Latina**. Traducción de Elpidio Pacios, Revisión de Inés Izaguirre e Andre Gunder Frank. 3. ed. Córdoba, Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Argentina Editores SA,, 1974.

GUERREIRO RAMOS, A. Caracteres da “intelligentzia”. *In*: GUERREIRO RAMOS, A. **A crise do poder no Brasil**: problemas da revolução nacional brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editôres, 1961a. p. 185-190.

GUERREIRO RAMOS, A. **A crise do poder no Brasil**: problemas da revolução nacional brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editôres, 1961b. p. 185-190.

GUERREIRO RAMOS, A. **A redução sociológica**: introdução ao estudo da razão sociológica. 2. ed. corrigida e ampliada, exemplar nº. 1259. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda., 1965.

GUERREIRO RAMOS, A. **Mito e verdade da revolução brasileira**. Florianópolis: Insultar, 2018.

HOERNER JÚNIOR, V. **Curitiba, 1900**. f. 89. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte, 1984.

HOBBSAWM, E. J. Cidades e insurreições. *In*: HOBBSAWM, E. J. **Revolucionários**. Tradução de João Carlos Victor Garcia, Adelângela Saggioro Garcia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a, p. 221-234.

HOBBSAWM, E. J. As regras da violência. *In*: HOBBSAWM, E. J. **Revolucionários**. Tradução de João Carlos Victor Garcia, Adelângela Saggioro Garcia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b, p. 209-215.

HOBBSAWM, E. J. Os intelectuais e a luta de classes. *In*: HOBBSAWM, E. J. **Revolucionários**. Tradução de João Carlos Victor Garcia, Adelângela Saggioro Garcia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982c, p. 245-266.

HOBBSAWM, E. J. Introdução: a invenção das tradições. *In*: HOBBSAWM, H. J.; RANGER, T. (Orgs.). **A invenção das tradições**. 9. ed. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. São Paulo: Paz e Terra, 2014a, p. 7-26.

HOBBSAWM, E. J. A produção em massa de tradições: europa, 1870 a 1914. *In*: HOBBSAWM, H. J.; RANGER, T. (Orgs.). **A invenção das tradições**. 9. ed. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. São Paulo: Paz e Terra, 2014b, p. 337-395.

HOLANDA, S. B. A mineração: antecedentes luso-brasileiros. *In*: HOLANDA, S. B. (Direção). **História geral da civilização brasileira a época colonial**: administração, economia, sociedade. Tomo I, v. 2, 3. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973. p. 228-258.

HORN, G. B. **Teoria e método em história**: implicações didático-pedagógicas. 202 f. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/68264/D%20-%20GERALDO%20BALDUINO%20HORN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Com acesso em jun. 2024.

HISTEDBR. Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Pedagogia histórico-crítica e prática transformadora. Curso de Extensão. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 2020. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/agenda/cursos/8378/8364>. Com acesso em: jun. 2024.

HISTEDBR. Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Pedagogia histórico-crítica: ciência, currículo e didática. Curso de Extensão. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 2021. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/agenda/cursos/8457/8442>. Com acesso em: jun. 2024.

HISTEDBR. Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Pedagogia histórico-crítica e educação infantil: escola, currículo e a formação crítica. Curso de Extensão. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 2022. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/agenda/cursos/9533/9534>. Com acesso em: jun. 2024.

HISTEDBR. Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Pedagogia histórico-crítica e ensino fundamental, anos iniciais: escola, currículo e didática. Curso de Extensão. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 2024. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/agenda/cursos/9592>. Com acesso em: jun. 2024.

IANNI, O. **As metamorfoses do escravo**: apogeu e crise da escravatura no Brasil meridional. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

ILLUSTRAÇÃO PARANAENSE. Curityba é uma cidade linda. **Ilustração Paranaense Mensario Paranista de Arte e Actualidades**, Curityba, anno I, n. 1, p. 9, nov. 1927a.

ILLUSTRAÇÃO PARANAENSE. [Imagem figura 1] *In*: **Ilustração Paranaense Mensario Paranista de Arte e Actualidades**, Curityba, anno I, n. 1, f. capa, nov. 1927b. Disponível em: <https://www.museuparanaense.pr.gov.br/Pagina/Acervo-da-Biblioteca-Romario-Martins>. Com acesso em dez. 2024.

IPARDES. Instituto de Desenvolvimento do Econômico e Social. Fundação Edison Vieira. **Comparação entre áreas municipais do estado do Paraná 1960-1970**. Curitiba: IparDES, 1976.

IPARDES. Instituto de Desenvolvimento do Econômico e Social. Fundação Edison Vieira. **Análise da renda interna do Paraná [1970-1981]**. f. 121. Curitiba: IparDES, 1983.

IPARDES. Instituto de Desenvolvimento do Econômico e Social. Fundação Edison Vieira. **Escolaridade e mercado de trabalho**. f. 13. Curitiba: IparDES, 1984.

IPARDES. Instituto de Desenvolvimento do Econômico e Social. Fundação Edison Vieira. **Considerações sobre a situação nutricional da população de baixa renda de Curitiba**. f. 73. Curitiba: IparDES, 1985a.

IPARDES. Instituto de Desenvolvimento do Econômico e Social. Fundação Edison Vieira. **Caracterização da indústria agroalimentar no Paraná**. f. 51. Curitiba: IPARDES, 1985b.

IPARDES. Instituto de Desenvolvimento do Econômico e Social. Fundação Edison Vieira. **Medição do nível de vida da população de Curitiba em 1980**. f. 198. Curitiba: IparDES, 1987.

IPARDES. Instituto de Desenvolvimento do Econômico e Social. Fundação Edison Vieira. **Programas sociais na RMC: demandas sociais e gasto público em habitação, saneamento, saúde e educação**. f. 122. 1998. Curitiba: IparDES, 1988.

IPARDES. Instituto de Desenvolvimento do Econômico e Social. Fundação Edison Vieira. A “arte” de povoar um território: os governos Lupion e Bento. *In*: IPARDES. Fundação Edison Vieira. **O Paraná reinventado: política e governo**. Curitiba: IparDES, 1989a, p. 25-97.

IPARDES. Instituto de Desenvolvimento do Econômico e Social. Fundação Edison Vieira. **Economia paranaense; desempenho recente e cenários de curto prazo**. f. 26. Curitiba: IparDES, 1991.

IPARDES. Instituto de Desenvolvimento do Econômico e Social. Fundação Edison Vieira. **Situação social da população do Paraná nos anos 1980**. f. 78. Curitiba: IparDES, 1992.

IPARDES. Instituto de Desenvolvimento do Econômico e Social. Fundação Edison Vieira. **Análise dos gastos públicos municipais em educação**. f. 50. Curitiba: IparDES, 1994.

IPARDES. Instituto de Desenvolvimento do Econômico e Social. Fundação Edison Vieira. **O Paraná reinventado: política e governo**. 2. ed. Curitiba: IPARDES, 2006.

IPPUC. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Curitiba: gestão urbana construindo a cidadania**. Curitiba: IPPUC, 1966a.

IPPUC. Institute for Research and Urban Planning of Curitiba (IPPUC). World Habitat Award Building and Social Housing Foundation. Curitiba: urban management building full citizenship. Curitiba: IPPUC, 1966b.

IPPUC. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Plano de desenvolvimento de bairros projeto Xaxim: proposta à comunidade**. Curitiba: IPPUC, 1985a.

IPPUC. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Recuperação urbana das áreas periféricas**. Curitiba: IPPUC, 1985b.

IPPUC. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Plano de investimentos na área social Curitiba – 1986**. Curitiba: IPPUC, 1986a.

IPPUC. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Solicitação de Financiamento – FAS [Fundo de Amparo ao Desenvolvimento Social] – 1986**. Curitiba: IPARDES, 1986b.

IPPUC. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. [**Curitiba em dados 80/90**] **Histórico de dados do município de Curitiba**. Curitiba: IPPUC, 1991a.

IPPUC. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Memória da Curitiba urbana**. Curitiba: IPPUC, 1991b.

INTERIOR. Curitiba uma experiência (ousada) que deu certo, **Interior**, v. 3, n. 26, p. 44-45, mar./abr., 1977.

JOAQUIM. Manifesto para não ser lido. **Joaquim**, [edição fac-similar], ano I, n. 1, p. 3, abr., 1946.

JORNAL DO ÔNIBUS. Curitiba lidera valorização de imóveis em 2024, **Jornal do Ônibus**, Curitiba, Paraná, 15 jul. 2024. Disponível em: <https://jornaloonibusdecuitiba.com.br/curitiba-lidera-valorizacao-de-imoveis-em-2024/>. Com acesso em jul. 2024.

JORNAL 30 DE AGOSTO. Os professores não esqueceram 30 de agosto. **Jornal 30 de Agosto**. Curitiba, Paraná: APP Sindicato, n. 4, [199-?].

JÚNIOR, L. Curitiba. In: BARRETO, S.; ROSA, J. G. **Curitiba**: monografia. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Habitat Editôra Limitada, 1952, p. 20.

KINZO, M. D. G. **Oposição e autoritarismo gênese trajetória do MDB: 1966-1979**. São Paulo: Vértice, 1988.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2. ed. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KRAMER, S. (Org.). **Alfabetização**: dilemas da prática. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

KUBO, E. M. **Aspectos demográficos de Curitiba**: 1801-1850. Dissertação (Mestrado em História. Departamento de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1974. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFPR_5b4c6668744251315380934d2df6b08f. Com acesso em dez. 2024.

KUBO, E. M. **Aspectos demográficos de Curitiba**: 1801-1850. Dissertação (Mestrado em História. Departamento de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1974. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFPR_5b4c6668744251315380934d2df6b08f. Com acesso em dez. 2024.

KUNHAVALIK, J. P. Bento Munhoz da Rocha Neto: trajetória política e gestão no governo do Paraná. *In*: OLIVEIRA, R. C.; SALLES, J. O.; KUNHAVALIK, J. P. **A construção do Paraná moderno**; políticos e política no governo do Paraná de 1930 a 1980. Curitiba: Seti, 2004a, p. 143-230.

KUNHAVALIK, J. P. Ney Braga: trajetória política e bases do poder. *In*: OLIVEIRA, R. C.; SALLES, J. O.; KUNHAVALIK, J. P. **A construção do Paraná moderno**; políticos e política no governo do Paraná de 1930 a 1980. Curitiba: Seti, 2004b, p. 231-405.

KÜNZLE, M. R. C. **Trincheiras, resistências e utopias pedagógicas**: escolas alternativas em Curitiba durante a ditadura militar. Curitiba: UFPR, 2018.

LAIBIDA, D. C. R. **“Requião tem razão? Homem político e discursos**: um estudo sobre a trajetória política de Roberto Requião de Melo e Silva. f. 329. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociologia. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

LARA, C.; HENNING, D.; BONET, S.; HIROMOTO, S. **O percurso do olhar**. Curitiba: Solar do Rosário, 2012.

LEÃO, L. **Dani Henning**: a pintora das bicicletas. Texto de Liana Leão. 1. ed., n. 4. Coleção arte do Paraná para jovens de 8 a 80 anos. Curitiba: Solar do Rosário, 2006a.

LEÃO, L. **Lu Franco**: a pintora dos jeitos e trejeitos. Texto de Liana Leão. 1. ed., n. 10. Coleção arte do Paraná para jovens de 8 a 80 anos. Curitiba: Solar do Rosário, 2006b.

LEITE, J. R. T. **Paranismo**. Textos de Rafael Greca de Macedo, Margarita Pericás Sansone, Samuel Ferrari Iago, Renata Sklaski, Guilherme Klock, Fernando Canalli. Concepção editorial e projeto gráfico de Giovanni Dameto, Gedegato. 1. ed. Curitiba, Paraná: Fundação Cultural de Curitiba, 2023.

LENINE, V. I. Que fazer? Problemas candentes do nosso movimento. *In*: LENINE, V. I. **Obras escolhidas em três tomos**. Tomo 1, v. 1. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1979, p. 79-214.

LERNER, J. **O que é ser urbanista [ou arquiteto de cidades]**: memórias profissionais/de Jaime Lerner. Rio de Janeiro: 2011.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **ANDE Revista da Associação Nacional de Educação**. Perdizes, São Paulo, ano 3, n. 6, p. 11-19, 1983.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, São Paulo: Loyola, 1984.

LUZ, N. V. (Org.). **Idéias econômicas de Joaquim Murinho**: cronologia, introdução, nota bibliográfica e textos selecionados. Brasília: Senado Federal, 1980, p.175-216

MACEDO, R. G. **Curitiba luz dos pinhais**. 2. ed. ver. e amp. Curitiba: Solar do Rosário, 2018.

MACHADO, B. P. Instantaneos paranaenses. **A Ordem**, Rio de Janeiro, Anno X, v. II, n. 5, nova série, p. 8-11, fev. 1930.

MACHADO, W. M. L. **A importância do plano de metas para o desenvolvimento da indústria pesada no Brasil**. f. 48. Monografia (Bacharelado em Economia). Graduação em Economia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/11833/1/WMLMachado.pdf>. Com acesso em ago. 2024.

MADDISON, A. *The Portuguese in Brazil*. In: MADSON, A. **The world economy: volume 1: a millennial perspectiva, volume 2: historical statistics**. Development Centre of the Organisation for Economic Co-Operation and developmente. 653 pages. 2006. Paris, France: OECD Publisching, 2006, p. 73-77. Disponível em: <file:///C:/Users/Sandra/Downloads/9789264022621-en.pdf> Com acesso em dez. 2024.

MAGALHÃES, C. H. F. Limites e desafios para objetivação da pedagogia histórico-crítica na prática escolar. 233 f. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2230?show=full>. Com acesso jun. 2024.

MAGALHÃES, M. V.; MOURA, R.; CINTRA, A. P. U. A transição demográfica da região metropolitana de Curitiba. In: FIRKOWSKI, O. L. C. F.; MOURA, R. (Org.). **Curitiba: transformações na ordem urbana**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrôpoles, 2014, p. 95-131.

MANDEL, E. A defesa do poder de compra dos trabalhadores. In: MANDEL, E.; BAILEY, D.; UDRY, C. A. **Resposta operária à inflação, desemprego e imigração**. 1. ed. Lisboa, Portugal: Antidoto, 1975a, p. 7-28.

MANDEL, E. Os ataques contra as liberdades sindicais. In: MANDEL, E.; BAILEY, D.; UDRY, C. A. **Resposta operária à inflação, desemprego e imigração**. 1. ed. Lisboa, Portugal: Antidoto, 1975b, p. 59-80.

MANDEL, E. **Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes**: escritos políticos 2. 1. ed., n. 53. Lisboa, Portugal: Antidoto, 1979.

MARICATO, E. As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias: planejamento urbano no Brasil. In: ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO, E. **A cidade do pensamento único**: desmanchando consensos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 121-192.

MARINI, R. M. **Brasil: da ditadura à democracia, 1964-1990**. 1991. Disponível em: <https://marini-escritos.unam.mx/wp-content/uploads/1990/12/57-Brasil-da-ditadura-a%CC%80-democracia-1964-1990.pdf>. Com acesso em jun. 2024.

MARINI, R. M. **América Latina: dependência e integração**. 1. ed., mar. 1992. São Paulo: Página Aberta Ltda. 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](#). Com acesso em jul. 2024.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência**: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini. Org. Emir Sader. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Buenos Aires: CLASCO, 2000.

MARINI, R. M. **Subdesenvolvimento e revolução**. Tradução de Fernando Correa Prado, Marina Machado Gouvêa. 6. ed. Florianópolis: Insular, 2017.

MARON, N. M. W. **Reestruturação produtiva, escolarização fabril e inserção do pedagogo na fábrica**: estudos de caso na região de Curitiba – 1983 a 2013 com atualização até 2015. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

MARTINS, A. R. Paranismo. Entrevista concedida ao Jornal Diário da Tarde, **Diário da Tarde**, Curitiba, Anno XXIX, n. 9.996, p.1-6, 12 nov. 1927.

MARTINS, A. R. Origens de Curitiba. *In*: BARRETO, S.; ROSA, J. G. **Curitiba**: monografia. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Habitat Editôra Limitada, 1952, p.3-9.

MARTINS, W. Entrevista. Depoimento de Wilson Martins sobre a revista JOAQUIM. [Curitiba, 7 ab., 2005]. *In*: OLIVEIRA, L. C. S. **Dalton Trevisan (em)contra o Paranismo**. Curitiba: Travessa Editores, 2009, p. 203-215.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profestas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. A jornada de trabalho. *In*: MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Reinaldo Sant'Anna. Livro I, v. 1, 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p.267-346

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. Tradução de Nélio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2024.

MATTOS, U. **Curitiba: um exemplo para o mundo**. *In*: BPP. Biblioteca Pública do Paraná, Pasta urbanismo, 28 abr., 1982.

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>. Com acesso em: jun. 2024.

MAZARO, L. D. V. **A construção e implementação do currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel 2005-2015**. 167 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Nível de Mestrado e Doutorado (PPGE). Universidade Estadual do Oeste do Paraná

(UNIOESTE). Cascavel, Paraná, 2018. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3897#preview-link0>. Com acesso em jul. 2024.

MCKEE, R. **Story**: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiro. Tradução de Chico Marés. Curitiba: Arte & Letra, 2006.

MEISTER, R. Arquitetura na capital paranaense. In: BARRETO, S.; ROSA, J. G. **Curitiba**: monografia. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Habitat Editôra Limitada, 1952, p. 47-63.

MELLO, G. N. "Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º Grau". In: **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez Editora, ano I, n. 2, jan., p. 70-78, 1979.

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

MELLO, G. N. Prefácio. In: MELLO, G. N. (Org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982, p. 9-17.

MELLO, G. N. **Educação escolar, paixão, pensamento e prática**. 1. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

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

MENDONÇA, J. M. N. Revisitando a história da imigração e da colonização no Paraná provincial. **Antítese**. v. 8, n. 16, p. 204-226, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2015v8n16p204>. Com acesso em ago. 2024.

MONDOLFO, R. **Espíritu revolucionario y consciencia histórica: ensayos críticos de sociología e historia de las ideas**. 1. edición espanhol. Traducción del italiano por Oberdan Caletti, C. Di Vruno. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Populares Argentinas, 1955.

MOURA, R.; DELGADO, P. R.; CINTRA, A. P. U. A metrópole de Curitiba na rede urbana brasileira e sua configuração interna. In: FIRKOWSKI, O. L. C. F.; MOURA, R. (Org.). **Curitiba**: transformações na ordem urbana. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrôpoles, 2014.

MURTINHO, J. **Relatório do Ministerio dos Negocios da Fazenda**. f. 504. Ministerio dos Negocios da Fazenda. Republica dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1902. Disponível em: <https://archive.org/details/rmfazenda1901/mode/2up>. Com acesso em ju. 2024.

NADALIN, S. O. **Paraná**: ocupação do território, população e migrações. 2. ed. versão eletrônica. Curitiba: SEED/PR, 2017. Disponível em: <file:///D:/00000->

[DOUTORADO%20PPGE%202024/00-TESE%2006-02-24/000000%20memoria%20trabalho/NADALIN-Parana%20ocupacao%20territorio%20populacao%20MIGRACAO-2001.pdf](#). Com acesso em ago. 2024.

NAHIRNY, V. C. **The russian intelligentsia from torment to silence**. New Jersey, United States of American: Library of Congress, 1983.

NEGREIROS, R. Gestão metropolitana: um desafio que se renova. **Revista Paranaense Desenvolvimento Economia Estado e Sociedade**. Curitiba, n. 100, p. 79-90, jan./jun., 2001.

NEVES, L. S. **Movimento popular e transporte coletivo em Curitiba (1970-1990)**. Curitiba: Gráfica Popular; CEFURIA, 2006.

NEVES, B. V. F.; RAFO, M. A. S.; DIAS, L. N. **Caracterização dos planos curriculares de educação da rede municipal de ensino de Curitiba**. f. 28. 1998. [Texto como requisito parcial de processo avaliativo]. Disciplina desenvolvimento de currículo na escola brasileira. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná. 1998.

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

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

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

NORONHA, M. C. **Domício Pedroso**: o pintor das favelas. Texto de Maria Cecília Noronha. 1. ed., n. 2. Coleção arte do Paraná para jovens de 8 a 80 anos. Curitiba: Solar do Rosário, 2006a.

NORONHA, M. C. **Armando Merge**: um artista contemporâneo. Texto de Maria Cecília Noronha. 1. ed., n. 5. Coleção arte do Paraná para jovens de 8 a 80 anos. Curitiba: Solar do Rosário, 2006b.

NORONHA, M. C. **Zeimmermann**: o pintor dos envelopes e dos mistérios. Texto de Maria Cecília Noronha. 1. ed., n. 6. Coleção arte do Paraná para jovens de 8 a 80 anos. Curitiba: Solar do Rosário, 2006c.

NORONHA, M. C. **Rogério Dias**: o pintor dos pássaros. Texto de Maria Cecília Noronha. 1. ed., n. 11. Coleção arte do Paraná para jovens de 8 a 80 anos. Curitiba: Solar do Rosário, 2006d.

NORONHA, M. Cida Hannemann de Campos: uma grande artista paranaense. Texto de Maria Cecília Noronha. 1. ed., n. 7. Coleção arte do Paraná para jovens de 8 a 80 anos. Curitiba: Solar do Rosário, 2007.

O ESTADO DO PARANÁ. Inauguração do grupo Barão do Rio Banco. **O Estado do Paraná**, Curitiba, Paraná, p. 3, 28 jun., 1953.

O ESTADO DO PARANÁ. Professores e política chegam ao confronto. **O Estado do Paraná**, Curitiba, Paraná, p. 8, 31 ago., 1988.

OLIVEIRA, D. **Curitiba e o mito da cidade modelo**. Curitiba: UFPR, 2000.

OLIVEIRA, F. **A economia da dependência imperfeita**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições do graal, 1980.

OLIVEIRA, F. **A economia brasileira: crítica à razão dualista**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1987a.

OLIVEIRA, F. Expansão capitalista no Brasil. In: OLIVEIRA, F. **Elegia para uma re(li)gião: SUDENE, nordeste. Planejamento e conflito de classes**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b, p.73-98.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. 1. ed., 4 reimp. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, O. B. **O quadro urbano e o processo edificatório em Curitiba: 1919-1953**. f. 102. Monografia (Bacharelado em História). Curso de História. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

OLIVEIRA, R. C. **O silêncio dos vencedores: genealogia, classe dominante e estado no Paraná**. Curitiba: Moinho do Verbo, 2001.

OLIVEIRA, R. C. (Org.). **Análise dos parlamentares paranaenses na entrada do séc. XXI**. Curitiba: APUFPR-SSind, 2002.

OLIVEIRA, R. C.; SALLES, J. O.; KUNHAVALIK, J. P. **A construção do Paraná moderno; políticos e política no governo do Paraná de 1930 a 1980**. Curitiba: Seti, 2004.

OLIVEIRA, R. C. **Na teia do nepotismo: sociologia política das relações de parentesco e poder político no Paraná e no Brasil**. 1. ed. Curitiba, Paraná: Insight, 2012.

OLIVEIRA, R. C. (Org.). **Família importa e explica: instituições políticas e parentesco no Brasil**. São Paulo: LiberArs, 2018.

OLIVEIRA, R. H. B. **A pedagogia histórico-crítica: propostas pedagógicas à sua implementação**. 168 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, Mato Grosso do Sul. 2007.

ORSO, P. A. **Liberalismo, neoliberalismo e educação**: Roque Spencer Maciel de Barros, uma ideologia da burguesia brasileira. f. 424. 2003. Tese (Doutorado em História, Filosofia e Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História, Filosofia e Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/286021>. Com acesso em dez. 2024.

ORSO, P. J. A. educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. *In*: ORSO, P. J. A.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.). **Educação e lutas de classes**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 49-63.

ORSO, P. J.; TONIDANDEL, S. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do paraná –1990: do mito à realidade. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, vol. 5, n. 2, p. 144-158, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9706/7094>. Com acesso em jun. 2024.

ORSO, P. J. Anexo X, Resolução nº. 236/2014-CEPE. Relatórios específicos para atividade de extensão. Relatório de eventos e cursos. Pedagogia histórico-crítica: fundamentos teórico-metodológicos. 1. ed. *In*: ORSO, Paulino José. (Coord.). CURSO DE EXTENSÃO. GRUPOS DE ESTUDO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. 2017a. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/images/files/PHC/Relat%C3%B3rio_primeiro_semestre_e_PROEX_RES_236_Anexo_X_RELATORIO_EVENTOS_CURSOS.pdf. Com acesso em jun. 2024.

ORSO, P. J. Anexo X, Resolução nº. 236/2014-CEPE. Relatórios específicos para atividade de extensão. Relatório de eventos e cursos. Pedagogia histórico-crítica: fundamentos teórico-metodológicos II. *In*: ORSO, Paulino José. (Coord.). CURSO DE EXTENSÃO. GRUPOS DE ESTUDO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. 2017b. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/images/files/PHC/Relatorio_segundo_semestre_-_PROEX_RES_236_-_Grupo_de_Estudos_PHC_-_II.pdf. Com acesso em jun. 2024.

ORSO, P. J. Grupo de estudos 2018. *In*: ORSO, Paulino José. (Coord.). CURSO DE EXTENSÃO. GRUPOS DE ESTUDO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. 2018. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/programa-geral-de-estudos-phc-todos/2018/programa-geral-de-estudos-2018>. Com acesso em jun. 2024.

ORSO, P. J. Grupo de estudos 2019. *In*: ORSO, Paulino José. (Coord.). CURSO DE EXTENSÃO. GRUPOS DE ESTUDO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. 2019. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/programa-geral-de-estudos-phc-todos/2019/programa-de-estudos-2019>. Com acesso em jun. 2024.

ORSO, P. J. **Um espectro ronda a educação e a escola pública**. 1. ed. eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-um-espectro>. Com acesso em jul. 2024.

ORSO, P. J. Grupo de estudos pedagogia histórico-crítica 2021. *In*: ORSO, Paulino José. (Coord.). CURSO DE EXTENSÃO. GRUPOS DE ESTUDO DA PEDAGOGIA

HISTÓRICO-CRÍTICA. 2021. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/phc2021>. Com acesso em jun. 2024.

ORSO, P. J. Grupo de estudos 2022. In: ORSO, Paulino José. (Coord.). CURSO DE EXTENSÃO. Grupos de Estudo da Pedagogia Histórico-Crítica. 2022. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/pedagogia-historico-critica/programa-de-estudos/programacao-de-estudos-2022>. Com acesso em jun. 2024.

ORSO, P. J. Grupo de estudos 2023. In: ORSO, Paulino José. (Coord.). CURSO DE EXTENSÃO. Grupos de Estudo da Pedagogia Histórico-Crítica. 2023. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/pedagogia-historico-critica/programa-de-estudos/programacao-de-estudos-2023>. Com acesso em jun. 2024.

PADIS, P. C. **Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná.** São Paulo: Hucitec; Curitiba: Secretaria da Cultura e do Esperte do Governo do Estado do Paraná, 1981.

PAGANI, R. N. **Revisão sistemática de literatura: methodi ordinatio na era da IA generativa.** [1. ed.]. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2024.

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

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

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

PARANÁ. Atos do poder executivo, n. 2.731. Ano LXXIV. Decreto n. 2.545/88, de 14 de março de 1988. Dispõe sobre a instituição do Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas de 1º Grau da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado do Paraná.** Curitiba, Paraná: [S. n.], 1988, f. 1-2, mar., 1988a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 744/88, de 22 de março de 1988. Dispõe sobre a autorização para a implantação do ciclo básico de alfabetização nos estabelecimento da ede estadual de ensino que matêm as séries iniciais do 1º Grau. Curitiba:[S. n.], 1988, f. 1-3, mar., 1988b.

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

PARANÁ. Secretaria Especial do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia. **Política para expansão do ensino superior do Paraná.** f. 67. 1988. Curitiba: Imprensa Oficial, 1988d.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.** Curitiba, Paraná: Imprensa Oficial, 1990a.

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., 1990b.

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, 1993a, p. 200-201. Disponível em: <https://www.tcu.gov.br/acordaoslegados/1993/Plenario/DC-1993-000310-FG-PL.pdf>. Com acesso em jun. 2024.

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 1994a, p. 39-45.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Memorial paranista João Turin é inaturado com obras cedidas pelo Estado, **Agência Estadual de Notícias**. Curitiba, 14 maio 2021. Disponível em: [Memorial Paranista João Turin é inaugurado com obras cedidas pelo Estado | Agência Estadual de Notícias](#). Com acesso em dez. 2024.

PARANHOS, A. M. R. A experiência de Curitiba em gestão territorial proativa. *In*: IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Boletim Regional, Urbano e Ambiental**. n. 1. Brasília: Ipea, Dirur, 2022. p. 131-150 jan./jun., 2008. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11620>. Com acesso em jul. 2024.

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

PELISSER, J. B. **O conselho estadual de educação na era Lerner**: secundação e coonestação das políticas públicas para a escola paranaense. f. 192. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/15020/10068>. Com acesso em dez. 2024.

PENIN, S. T. S. Ensino de 1º e 2º graus: uma proposta de articulação. *In*: ANDE. **ANDE Revista da Associação Nacional de Educação**. Perdizes, São Paulo: Cortez Editora, ano 7, n. 13, 1988, p. 55-58.

PEREIRA, I. A. **Planejamento municipal**. Curitiba: PMC, 1966.

PEREIRA, I. A. Ivo Arzua Pereira. *In*: WILLE, J. **Memória paranaense**: volume 2. Curitiba: Nossa Cultura, 2010, p. 52-61.

PEREIRA, L. F. L. **Paranismo**: cultura e imaginário no Paraná da I república. f. 276. 1996 Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1996. Disponível em: [Paranismo : cultura e imaginario no Parana da I Republica](#). Com acesso em dez. 2024.

PEREIRA, M. R. M. **Fazendeiros, industriais e não-morigerados**: ordenamento jurídico e econômico de sociedade paranaense (1829-1889). f. 314. 1990. Dissertação (Mestrado em História Social). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1990. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27100>. Com acesso em jul. 2024.

PEREIRA, M. R. M. **Semeando iras rumo ao progresso**: ordenamento jurídico e econômico da sociedade paranaense (1829-1889). 2. ed. Curitiba: UFPR, 2021.

PIMENTEL, P. Paulo Pimentel. *In*: WILLE. **Memória paranaense**: v. 1. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2010, p. 100-111.

PMDB. Partido do Movimento Democrático Brasileiro. **PMDB programa básico**: manifesto dos fundadores do PMDB à nação. f. 91. Gabinete do Senador Orestes Quércia. Senado Federal. Brasília: [s. n.], 1980a.

PMDB. Partido do Movimento Democrático Brasileiro. **PMDB programa básico**. Senado Federal. Gabinete do Senador Orestes Quércia. Brasília: [S. n.], 1980b.

PMDB. Partido do Movimento Democrático Brasileiro. **José Richa PMDB diretrizes de governo**: política de educação. f. 154. Curitiba, Paraná: [s. n.], 1982a.

PMDB. Partido do Movimento Democrático Brasileiro. **José Richa democracia e justiça social**: diretrizes de governo. [Curitiba]: [S. n.], 1982b.

PMDB. Partido do Movimento Democrático Brasileiro. **Álvaro Dias diretrizes de governo para debates**. [Curitiba]: [S. n.], 1986a.

PMDB. Partido do Movimento Democrático Brasileiro. **Álvaro Dias proposta para discussão de filosofias e políticas operacionais na área da secretaria da educação do Paraná**. [Curitiba]: [S. n.], 1986b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Paraná**: construindo a escola cidadã. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial do Estado do Paraná], [1992].

POMBO, J. F. R. Instrução popular. Belas Artes: a música, a pintura, sociedade literárias. *In*: POMBO, J. F. R. **O Paraná no centenário**: 1500-1900. 2. ed. Curitiba: Secretaria da Cultura e do Esporte do Estado do Paraná, 1980, p. 118-125.

POUGY, G. **Curitiba**: urbanismo essencial. Curitiba: Insight, 2021.

PROSSER, E. S. O ensino superior em Curitiba e a Universidade do Paraná *In*: PROSSER, E. S. **Cem anos de sociedade, arte e educação em Curitiba**: 1953-1953: da Escola de Belas Artes, indústrias, de Mariano de Lima, à Universidade do Paraná e a Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial, 2004, p. 137-150.

PUPPI, U. Carta aos professores. In: ESCOLA ABERTA. Diretor de escola: mais do que um administrador. **Escola Aberta Jornal da Secretaria Municipal da Educação**, Curitiba, ano III, n. 7, f. 4, edição não paginada, maio/jun. 1986a, f. 2.

QUEIRÓS, B. C. **Correspondência**. Desenho de Angela Lago. Belo Horizonte, Minas Gerais: Governo de Minas Gerais, Secretaria de Estado da Educação, Comissão Coordenadora do Programa Constituinte, 1986.

QUEIRÓS, B. C. **Apontamentos**. Projeto e ilustrações de Paulo Bernardo Vaz. Belo Horizonte, Minas Gerais: Formato Editorial, 1989.

RAIZ, S. Depoimento Saul Raiz. In: IPPUC. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Memória de Curitiba urbana**. n. 5. Curitiba: IPPUC, 1990, p. 53-66.

RAIZ, S. Saul Raiz. In: WILLE, J. **Memória paranaense**: volume 5. Curitiba: Nossa Cultura, 2010, p. 30-39.

RAMOS, M. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1148.pdf>. Com acesso em: jun. 2024.

REHBEIN, M. P. **Curitiba – 50 anos de eleições municipais – as forças políticas que nas democracias e no governo militar disputam o poder**. 403 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociologia. Núcleo de Pesquisa Instituições e Poder. Universidade Federal do Estado do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/25274>. Com acesso em jun. 2024.

RESENDE, D. C. **Elementos decisivos na construção da posição e ação política de Roberto Requião de Mello e Silva**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

RIBAS, P. Prefeito de Curitiba torra R\$ 6 milhões em esculturas que poderiam custar dez vezes menos, **Fórum Permanente**, 2 jan. 2020. Disponível em: <https://www.forumpermanente.org/noticias/2020/01/prefeito-de-curitiba-torra-r-6-milhoes-em-esculturas-que-poderiam-custar-dez-vezes-menos>. Com acesso em dez. 2024.

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

RISCHBIETER, K. H. Karlos Heinz Rischbieter. In: WILLE, J. **Memória paranaense**: volume 3. Curitiba: Nossa Cultura, 2010, p. 74-83.

ROCHA NETTO, B. M. A significação do Paraná, **A Ordem**, Rio de Janeiro, Anno X, v. II, n. 6, nova série, p. 107-113, mar. 1930.

RODRIGUES, R. M. A. (Org.). **A história na imprensa, a imprensa na história**. 1. ed. Jundiaí, São Paulo: Paco, 2016.

ROMANELLI, O. O. A organização do ensino no contexto sócio-político após 1930. In: ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 127-191.

ROMANÓ, K. **Memórias de Curitiba**. 1. ed. Curitiba: Schwarzbrunn, 2022.

ROMANOWSKI, J. P. **Necessidades educacionais das comunidades de periferia urbana**: implicações nas proposições curriculares. f. 172. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1985.

ROSA, M. A.; NEVES, L. S. (Org.). **Curitiba**: educação, movimentos sociais e sustentabilidade. 1. ed. Curitiba: CRV, 2011.

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

RUPP, I. Acervo João Turin em novas mãos, **Gazeta do Povo**, 22 nov. 2011. Disponível em: [Acervo João Turin em novas mãos](#). Com acesso em dez. 2024.

RUSSO, S. M.; MELHEM, C. S. **PMDB democracia sempre**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 1987.

SALLES, J. O. A relação entre o poder estatal e as estratégias de formação de um grupo empresarial paranaense nas décadas de 1940-1950: o caso do grupo lupion. In: OLIVEIRA, R. C.; SALLES, J. O.; KUNHAVALIK, J. P. **A construção do Paraná moderno**; políticos e política no governo do Paraná de 1930 a 1980. Curitiba: Seti, 2004, p. 35-142.

SALLAS, A. L. F. et al. **Os jovens de Curitiba**: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2008.

SALGADO, M. U. C. O papel da didática na formação do professor. **ANDE Revista da Associação Nacional de Educação**. Perdizes, São Paulo, ano 1, n. 4, p. 8-18, 1982.

SAMEK, J. **A Curitiba do terceiro milênio**. Curitiba: Palavra, 1996.

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. 328 f. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Humanas em Educação. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13703/Tese%20Manoel%20Gon%C3%A7alves%20dos%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Com acesso em jun. 2024.

SANTOS, T. *La crisis norte-americana y America Latina*. Buenos Aires: Argentina, Ediciones Periferia S. R. L., 1972.

SANTOS, T. **Imperialismo e corporações multinacionais**. Tradução de Heloísa Archêro de Araújo. 1. ed. Tradução de Heloísa Archêro de Araújo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

SANTOS, T. Constituinte: uma agenda para o debate. *In*: ABRAMO, C.; ROSSI, C.; DALLARI, D. A.; SADER, E. (Org.). **Constituinte e democracia no Brasil hoje**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense S. A., 1985 p.157-191.

SANTOS, T. **Forças produtivas e relações de produção**: ensaio introdutório. Tradução de Hugo Pedro Boff. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, T. **Imperialismo y dependencia**. Prólogo Carlos Eduardo Martins, Traducción del prólogo Ricardo Tavares Lourenço, Milton Morales. Colección Claves Políticas de América, n. 5, 2011. Caracas, Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/409525/mod_resource/content/1/Imperialismo%20y%20dependencia,%20theotonio%20dos%20santos.pdf. Com acesso em dez. 2024.

SANTOS, T. **Contruir soberanía: una interpretación económica de y para América Latina**. 1 ed. Vol. II. Antología esencial. Libro digital. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2020. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201113075316/Theotonio-tomo-II.pdf>. Com acesso em jul. 2024.

SAVIANI, D. Perspectivas da educação brasileira contemporânea: análise crítica. **Revista de Educação**. Associação de Educação Católica do Brasil - AEC, v. 8, p. 3-18, 1979a.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. *In*: MENDES, D. T. (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: IESAE-FGV/MEC-INEP, 1979b.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980a.

SAVIANI, D. Uma estratégia para a defesa da escola pública: retirar a educação da tutela do Estado. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo: Gráfica do Instituto de Física da Universidade de São Paulo - USP, v. 2, p. 77-88, 1980b.

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

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

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

SAVIANI, D. Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor no educador. **Em Aberto**. Brasília, Distrito Federal, ano 1, n. 8, ago. 1982c.

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

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

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. *In*: SAVIANI, D. [et al]. Durmeval Trigueiro Mendes (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983c.

SAVIANI, D (Org.). [et al.]. **Desenvolvimento e educação na América latina**. 1. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983d.

SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico (o pomo da discórdia e o fruto proibido). **Educação e Sociedade**. São Paulo, São Paulo, v. 5, p. 111-143, 1983e.

SAVIANI, D. Onze teses sobre educação e política. *In*: SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 1. ed. set. 1983. São Paulo: São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983f, p.85-95.

SAVIANI, D. A natureza e especificidade da educação. **Em Aberto**. Brasília, Distrito Federal, ano 3, n. 22, jul./ago., p. 1-8, 1984a. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/147> 26 jun. 2012. Com acesso em jul. 2024.

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

SAVIANI, D. Sobre o papel do diretor de escola. **Revista da Associação Nacional de Educação. ANDE**. São Paulo, ano 4, n. 7, p. 53-55, 1984c.

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

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

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, 1986b, p. 73-83.

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

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 1. ed. São Paulo, São Paulo, 1987b.

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

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: FIOCRUZ. [Fundação Oswaldo Cruz]. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1987d.

SAVIANI, D. Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa. **Revista da Associação Nacional de Educação. ANDE**. São Paulo, São Paulo, ano 7, n. 13, 1988a, p. 5-14.

SAVIANI, D. Educação e transformação. Entrevista concedida à Revista Educação em Questão. **Revista Educação em Questão**. Natal, Rio Grande do Norte, 1/2 (2/1), jul., 1987; jun., 1988b. p.130-140.

SAVIANI, D. Os fundamentos da educação e a nova LDB. **Educação Municipal**, v. 1, 1988c, p. 5-17.

SAVIANI, D. Política e educação no Brasil – o papel do congresso nacional na legislação de ensino. (Resenha) **Em Aberto**. Brasília, Distrito Federal, ano 7, n. 38, abr./jun., 1988d, p. 71-74.

SAVIANI, D. Georges Snyders ou a pedagogia marxista da alegria. *In*: SAVIANI, Dermeval; VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Dermeval Saviani**: pesquisador, professor e educador. 2011. Campinas, São Paulo, [1988e]. p. 125-145.

SAVIANI, D. Educação e pós-modernidade. SEMINÁRIO NACIONAL DE LITERATURA, EDUCAÇÃO E PÓS-MODERNIDADE. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Instituto Goethe, Porto Alegre, 20 jun. 1988i. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo, São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, [1988f], p. 17-39.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). [et. al.]. **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 197-225.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. F. B. Divulgando um projeto político-pedagógico: o significado do jornal escola aberta (Curitiba, 1984-1988). **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, São Paulo, v. V, n. 31, p. 167-182, set., 2008.

Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/histedbr-line-v-setembro2008-n-31-2008>. Com acesso em ago. 2024.

SCHRAPPE, W. E. O fenômeno curitibano. *In*: ZILLI, I. **Cartas a Curitiba**. 1. ed. f. 134. Curitiba: [s. n.], [1992], p. 82-83.

SEAVON, F.; MARTINS, R. M. Prefeito de Curitiba torra R\$ 6 milhões em escultura que poderiam custar dez vezes menos, **Intercept Brasil**, 2 de jan. 2020. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2020/01/02/greca-curitiba-esculturas-turin/>. Com acesso em dez. 2024.

SÊGA, R. A. **Melhoramentos da capital**: a reestruturação do quadro urbano de Curitiba durante a gestão do prefeito Cândido de Abreu (1913-1916). f. 110. 1996. Dissertação (Mestrado em História do Brasil). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História. Departamento de História, Setor Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, 1996. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27112?show=full>. Com acesso em jul. 2024.

SEYFERTH, G. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do estado novo. *In*: PANDOLFI, D. **Repensando o estado novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 199-228. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/9adafbd5-2e39-4da7-bfa8-d75558ba3344/content>. Com acesso em ago. 2023.

SILVA, R. R. M. E como não existe o capitão américa [...]. **O Estado do Paraná**, 2 out. 1988, p. 10.

SILVEIRA, E. Ordem, progresso e dependência. **Encontros com a Civilização Brasileira**, São Paulo, v. 23, p. 5-10, maio 1980.

SKLASKI, R. Comemoração dos 146 anos de nascimento de João Turin: o legado de um mestre das artes plásticas, **J. Turin**, 19 set. 2024. Disponível em: [Comemoração dos 146 Anos de Nascimento de João Turin: o legado de um mestre das artes plásticas – João Turin](#) Com acesso em dez. 2024.

SLOMP, V. **Curitiba central** [fotografias 1979-2013]. Curitiba: Voar, 2013.

SPELLER, P.; BARBOSA, J. G. O caráter de classe social na produtividade escolar: um estudo preliminar no município de Cuiabá. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, São Paulo, ano 44, fev. 1983. p. 35-44.

SOLAR DO ROSÁRIO. **Os ilustres irmãos Rebouças**. 1. ed. Curitiba: Solar do Rosário, 2022.

SOMMA, T. M. T. **A reflexão do professor sobre a sua práxis pedagógica e a questão da relação teoria e prática**: um estudo sobre o professor da rede municipal de ensino. f. 167. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação). (Mestrado e Educação) Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná. 1990. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/74200/D%20-%20D%20->

[%20TAIS%20MOURA%20TAVARES%20SOMMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y.](#)

Com acesso em jun. 2024.

SOUZA, A. I. **CEFURIA: 25 anos fazendo história popular**. Curitiba: Cefuria, 2006.

[TANIGUCHI] TANIGUGHI (*sic*), C. Depoimento Cassio Tanigughi (*sic*) [Taniguchi]. In: IPPUC. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Memória da Curitiba urbana**. Curitiba: IPPUC, 1990, p. 47-86.

TAVARES, M. C. In: MELO, H. P. (Org.). **Maria da Conceição Tavares: vida, ideias, teorias e políticas**. São Paulo: Centro Internacional Celso Furtado, 2019, p. 171-200. Disponível em:

https://centrocelsofurtado.org.br/arquivos/file/Livro_Maria_da_Conceicao_Tavares_WEB.pdf. Com acesso em ago. 2024.

TENCA, S. C. Cursos noturnos: a pobre escolarização dos que trabalham. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, São Paulo, Ano 43, nov. 1982, p. 37-4.

THIESSE, A. M. Ficções criadoras: as identidades nacionais, **Anos 90 Revista do Programa de Pós-Graduação em História**, Porto Alegre, v. 9, n. 15, p. 7–23, [2001/2002]. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1983-201X.6609>. Com acesso em dez. 2024.

TERSARIOL, A. **Como era, como fica: o novo acordo ortográfico da língua portuguesa**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora FAPI, 2009.

TREVISAN, D. Os mistérios de Curitiba. In: TREVISAN, D. **O vampiro de Curitiba**. 2. ed. revista e aumentada. Curitiba: 1970, p. 205-298.

TRINDADE, E. M. C.; ANDREAZZA, M. L. **Cultura e educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

TOURINHO, L. C. P. **Luiz Carlos Pereira Tourinho**. In: WILLE. **Memória paranaense**: v. 3. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2010, p. 102-113.

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)**. 223 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Nível de Mestrado e Doutorado (PPGE). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). 2014a. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/897>. Com acesso em jun. 2024.

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 (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática transformadora**. Publicação *online*. Uberlândia, Minas Gerais: Navegando Publicações, 2021. p. 239-252. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/files/ugd/35e7c6_55ac65b7e7b44eabb6bb44890dfec650.pdf. Com acesso em jun. 2024.

TONIDANDEL, S. O processo de construção da pedagogia histórico-crítica (PHC) no currículo da educação elementar pública de Curitiba (1988-2004). *In: XIX ANPED SUL*. 17 a 20 out. 2022. Cascavel, Paraná. **Anais eletrônicos**. Eixo Temático 01, História da Educação, Resumo expandido, 2022a, p. 1-6. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10818-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Com acesso em jun. 2024.

TONIDANDEL, S. **Currículo básico uma contribuição para a escola pública brasileira**. Ficheiro JPG. 21 de nov. 2022. 1 fotografia colorida digital. Distância focal 35mm. Ficheiro JPG. Dimensões 2196 x 3032, largura 2196 pixels, altura 3032 pixels, resolução horizontal 96 ppp, resolução vertical ppp, profundidade de bits 24. Santa Lúcia, Paraná, 2022b.

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 Online**, 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: jun. 2024.

TURIN, E. (Pesquisa e coordenação editorial). **A arte de João Turin**. Campo Largo, Paraná: INGRA, 1998.

UDRY, C. A. Trabalhadores imigrados – unidade operária – luta contra a xenofobia e o racismo. *In: MANDEL, E.; BAILEY, D.; UDRY, C. A. Resposta operária à inflação, desemprego e imigração*. 1. ed. Lisboa, Portugal: Antidoto, 1975, p. 101-178.

ULTRAMARI, C.; MOURA, R. (Org.). **Metrópole grande Curitiba: teoria e prática**. Curitiba: IPARDES, 1994. Disponível em: https://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2020-03/RP_metropole_12_1994.pdf. Com acesso em ago. 2024.

URBS. Companhia de Urbanização de Curitiba. **Industrial city of Curitiba**. Curitiba: URBS; Governo do Paraná, [1973].

UNITED STATES OF AMERICA. **Information report: Brazil, Odrodzenie, a new pro-warsaw group in Paraná. page 1. Confidential. Class. Changed to TSSC. Secret security information. United States of American: Central Intelligence Agency. Directorate of Intelligence. CIA-RDP82-00457R002200360010-1, 6 January 1949a.**

UNITED STATES OF AMERICA. **Information report: Brazil, anti-warsaw Poles in Paraná. page 1. Confidential. Class. changed to TSSC. Secret security information. page 1. United States of American: Secret security information. United States of American: Central Intelligence Agency. CIA-RDP82-00457R002200390011-7, 13 January 1949b.**

UNITED STATES OF AMERICA. **Brazil: distribution of communist strength (1000 members by dot, total 120.000 members). Secret security information. Map, page 1. United States of American: Central Intelligence Agency. Directorate of Intelligence. CIA-RDP79R01012A006200020014-8, November 1954.**

UNITED STATES OF AMERICA. *Geographic intelligence memorandum CIA/RR GM 63-2, March 1963. Confidential. Copy no. 1. In: **Release of CIA/RR GM 63-62, Brazil (sic), March 1963, Confidential, to Foreign Governments.** Memorandum. 5 pages. Confidential. CIA-RDP79-01006A0001340001-9. United States of American: Secret security information. United States of American: Central Intelligence Agency. March 1963.*

UNITED STATES OF AMERICA. **Intelligence Handbook Brazil.** 331 pages. Secret. No Foreign Dissem. Retired file, Job 85-0067/R, box 3, folder 002. Desensitized. Approved for release 1999/09/24. CIA-RDP 85-0067R000300020001-8. United States of American: Secret security information. United States of American: Central Intelligence Agency. February 1968a. Disponível em: <https://www.cia.gov/readingroom/docs/CIA-RDP85-00671R000300020001-8.pdf>. Com acesso em fev. 2023.

UNITED STATES OF AMERICA. **Weekly summary special report: Brazil's restless students.** pages 16. No. 0035/68A. Secret. 44. Security Information. United States of American: Secret security information. United States of American: Central Intelligence Agency. CIA-RDP79-00927A00660005000-4, 30 August 1968b.

VALLA, V. V. Educação popular: libertação das classes populares ou socialização da verba pública? In: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Educação & Sociedade Revista Quadrimestral de Ciências da Educação** Campinas, São Paulo, ano X, n. 29, p.73-85, jul. 1988.

VAZ, L. F. Modernidade e moradia: habitação coletiva no Rio de Janeiro – séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

VELLOSO, C. P. A. Posturas da Camara Municipal de Curitiba. **Correio Municipal Orgam da Municipalidade de Curitiba.** Curitiba, Anno I, n. 14, p. 3-6, 8 out., 1895a.

VELLOSO, C. P. A. Posturas da Camara Municipal de Curitiba. **Correio Municipal Orgam da Municipalidade de Curitiba.** Curitiba, Anno I, n. 15, p. 2-6, 12 out., 1895b.

VELLOSO, C. P. A. Posturas da Camara Municipal de Curitiba. **Correio Municipal Orgam da Municipalidade de Curitiba.** Curitiba, Anno I, n. 16, p. 26-, 22 out., 1895c.

VELLOSO, C. P. A. Posturas da Camara Municipal de Curitiba. **Correio Municipal Orgam da Municipalidade de Curitiba.** Curitiba, Anno I, n. 17, p. 3-5, 29 out., 1895d.

VELLOSO, C. P. A. Posturas da Camara Municipal de Curitiba. **Correio Municipal Orgam da Municipalidade de Curitiba.** Curitiba, Anno I, n. 22, p. 1-4, 7 dez., 1895e.

VELLOSO, C. P. A. Posturas da Camara Municipal de Curitiba. **Correio Municipal Orgam da Municipalidade de Curitiba.** Curitiba, Anno I, n. 23, p. 1-5, 14 dez., 1895f.

VELLOSO, C. P. A. Posturas da Camara Municipal de Curitiba. **Correio Municipal Orgam da Municipalidade de Curitiba.** Curitiba, Anno I, n. 24, p. 1-4, 23 dez., 1895g.

VELLOSO, C. P. A. Posturas da Camara Municipal de Curitiba. **Correio Municipal Orgam da Municipalidade de Curitiba**. Curitiba, Anno I, n. 25, p. 1-2, 31 dez., 1895h.

VELLOSO, J. A nova lei de diretrizes e bases da educação e o financiamento do ensino: pontos de partida. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Educação & Sociedade Revista Quadrimestral de Ciências da Educação** Campinas, São Paulo: Cortez Editora, ano X, n. 30, ago. 1988, p.5-42.

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

VIANA, E. **A pedagogia histórico-crítica na rede municipal de educação de em Itaipulândia, Paraná 2004-2016**. 142 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Nível de Mestrado e Doutorado (PPGE). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Cascavel, Paraná, 2017. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3327#preview-link0>. Com acesso em jun. 2024.

VIANA, I. **Artes de fazer na reforma escolar: o projeto de estudos sociais a partir da longa duração em Curitiba (décadas de 1970-1980)**. f. 236, 1994. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná. 1994. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/7255>. Com acesso em jun. 2024.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Curitiba: implantação, consolidação e expansão, **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 401-419, maio., ago., 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189123663006.pdf>. Com acesso em fev. 2023.

VIEIRA, A. M. D. P. **Caminhos e descaminhos na formação continuada de professores: as políticas públicas da rede municipal de ensino de Curitiba (1963 a 1996)**. f. 342, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Pontifícias Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/tede/tesealboni.pdf>. Com acesso em fev. 2023.

VIEIRA, A. M. D. P. **Educação em Curitiba: trinta anos de políticas públicas**. 1. ed. Curitiba, Paraná: 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, São Paulo, n. 43, p. 78-91, set. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639929/7492>. Com acesso em jun. 2024.

VÍTOLA, V. Curitiba católica. In: BARRETO, S.; ROSA, J. G. **Curitiba: monografia**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Habitat Editôra Limitada, 1952, p. 30-32.

WACHOWICZ, L. A. **A relação professor/Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Autores Associados, 1984.

WACHOWICZ, L. A. A questão do saber e da escola na concepção de Dermeval Saviani. *In*: SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 153-166.

WEBITZKI, J. J. Carta a Curitiba. *In*: ZILLI, I. **Cartas a Curitiba**. 1. ed. f. 134. Curitiba: [s. n.], [1992], p. 19-21.

WESTPHALEN, C. M. **Universidade Federal do Paraná: 75 anos**. Curitiba: SBPH, 1987.

WILHEIM, J. **Plano preliminar de urbanismo de Curitiba**. B 184-02/E-132/66. São Paulo: Sociedade SERETE de Estudos e Projetos Ltda, jun. 1965a.

WILHEIM, J. **São Paulo metrópole 65: subsídios para seu plano diretor**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965b.

WILLE. **Memória paranaense: v. 1**. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2010a.

WILLE. **Memória paranaense: v. 2**. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2010b.

WILLE. **Memória paranaense: v. 3**. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2010c.

WILLE. **Memória paranaense: v. 4**. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2010d.

WILLE. **Memória paranaense: v. 5**. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2010e.

WILLE. **Memória paranaense: v. 6**. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2010f.

WILLIAMS, R. **O Campo e a Cidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

WILLIAMSON, J. G. Regional inequality and process of national development: a description of the patterns. In: NEEDLEMAN, L. Regional analysis: selected readings. first edition. Baltimore, Maryland, USA: Penguin Books Ltda, 1968. p. 99-158.

WOOD, E. M. **A origem do capitalismo**. 1 ed. brasileira. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

ZILLI, I. **Cartas a Curitiba**. 1. ed. f. 134. Curitiba: [s. n.], [1992].

ZILLI, I. **Top empreendedores**. 13 ed. Curitiba: [s. n.], 2017.

ZILLI, I. **Cartas a Curitiba II**. 1. ed. f. 123. Curitiba: [s. n.], [2018].

ZILLI, I. **Cartas a Curitiba III**. 1. ed. f. 112. Curitiba: [s. n.], [2019].

ZILLI, I. **Cartas a Curitiba VI**. 1. ed. f. 112. Curitiba: [s. n.], [2022].

ZILLI, I. **Cartas a Curitiba V. 1.** ed. f. 112. Curitiba: [s. n.], [2023].