

11

ANÁLISE DOS DIFERENTES PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ*¹

Sandra Tonidandel

Em 18 de dezembro deste ano, 2021, no Paraná, comemoramos 31 anos da institucionalização da *Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)* no currículo para o ensino básico público no estado. Tal fenômeno, adiantamos ao leitor, obedeceu a um projeto político dos educadores partícipes da classe trabalhadora. Nem de longe pode ser confundido com alguma inflexão qualitativa na consciência da burguesia local, que, progressista, preocupou-se com a formação escolar dos trabalhadores nas décadas de 1980 e 1990. Na sequência, explicitamos como se deu este processo contraditório de institucionalização da PHC na região. O que se constatará, portanto, é a impossibilidade de o Estado negar aos trabalhadores a concessão desta teoria para mediação do saber escolar. Expliquemo-nos.

No recorte de abertura democrática e contexto do primeiro pleito eleitoral para governo estadual, após o golpe civil-militar de 1964, os trabalhadores da educação pública paranaense e a sociedade civil organizada inauguraram as análises críticas à formação escolar local. A época, o mesmo bloco político oligarco-campeiro-industrial² no poder vinha operando ações em benefício próprio há, pelo menos, cinquenta anos,

*DOI – 10.29388/978-65-86678-91-8-0-f.239-252

¹Este texto orientou nossa exposição na mesa Análise dos diferentes processos de institucionalização da pedagogia histórico-crítica do Curso de Extensão Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), com sede na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em dezembro de 2020 pelo canal do HISTEDBR no Youtube. Para esta publicação, ampliamos nossas análises e respondemos algumas questões do público quando da nossa fala.

²A partir de 1950, soma-se a esse grupo privilegiado ruralistas e cafeicultores do norte paranaense.

desde 1930³. Em largas linhas, os grupos políticos situacionistas e oposicionistas críticos à condução da política econômica do regime militar e do governo Ney Aminthas de Barros Braga, reuniram-se no *Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)*. Catalisaram as aspirações contestatórias de distintas forças oposicionistas e alçaram o comando do Estado nas eleições de 15 de novembro de 1982, permanecendo nele até 1994.

Na esteira das discussões em âmbito nacional do *Movimento dos Educadores (ME)* em defesa da democratização da escola pública, estudo viera a público⁴, 1981, e denunciara a descabida indiferença da burguesia à frente da organização e da oferta da educação das quatro séries iniciais do 1º Grau de ensino. Mais da metade das crianças brasileiras na 1ª série, 60%, sucessivamente vinham reprovando sem que houvesse qualquer iniciativa para superar o problema desde 1942. Chegara-se há 39 anos de tal descaso. Já em âmbito local, esse fracasso escolar culminou no que foi compreendido pelos críticos da formação humana no Paraná como ausência formativa⁵ da faixa etária obrigatória no ensino básico, 7 a 14 anos.

Embora não fizesse parte do orgânico programa político do PMDB ofertar, financiar e manter uma educação pública crítica na perspectiva do materialismo histórico dialético, a catalisação de distintas forças de oposição ao poder político nacional e local que contribuiu no sentido de alçar o poder no final de 1982 configurou compromissos políticos contraditórios ao longo dos 12 anos que se seguiram⁶ (1983-1994). Ampliou-se, assim, o ensaio de experiências alternativas àquela formação escolar, quando trabalhadores da educação comprometidos com a luta de classes compuseram partidos políticos de esquerda, sindicatos, equipes de consultoria científica, direções de secretarias estaduais e municipais de educação Brasil afora. A esses intelectuais foi incumbido superar o conservadorismo nas ações de universalização da educação básica.

Em face de a educação pública brasileira, de característica dita elitista, instalada há décadas no país e agravada pelo governo ditatorial (1964-1985), o Paraná não destoou muito das ações de outros estados⁷ que se empenharam em realizar uma política educacional minimamente

³Ver Tonidandel (2014, p. 54-64).

⁴Ver Poppovic (1981, p. 2).

⁵Ver PMDB (1982, p. 29-30)

⁶Ver Tonidandel (2014, p. 112-199).

coerente ao discurso que contestava a crise na formação escolar ofertada. Seu diferencial se destacou na concepção de educação defendida para solução de tal problema. Nesse processo, inseriu-se a defesa da PHC como alternativa à “anti-educação” manifesta em grande parte das escolas públicas do estado. Como registrado, conquanto o PMDB não tivesse relação direta com o compromisso de assumir esta teoria na reorganização da educação pública local, foi no pano de fundo das três primeiras gestões desse partido, no período de esgotamento da ditadura e abertura democrática, que a PHC emergiu como necessidade e se constituiu como teoria fundamentadora do currículo para o ensino de 1º Grau em 18 de dezembro de outubro de 1990⁸.

Na primeira metade da década de 1980, o ME se empenhava por encontrar alternativas à insuficiência à elitista política educacional vigente. No bojo desse esforço, as formulações seminais da PHC, no programa de pós-graduação da *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)*, tão logo divulgados, eram tomados pelos dirigentes da educação paranaense comprometidos com os trabalhadores para orientar suas ações nas secretarias de educação municipal e estadual. O fito era converter a ausência de educação no estado em oferta de uma formação crítica nas escolas públicas.

Inicialmente, na equipe do *Departamento de Ensino de Primeiro Grau (DEPG)*, mobilizou-se esforços para a construção de uma proposta pedagógica que revisasse o trabalho educativo na área de língua portuguesa nas instituições de ensino de 1º Grau. Os reclamos do ME em uma perspectiva crítica, atrelada às experiências alternativas à educação tecnicista que foram se avolumando a partir de 1977, tomaram fôlego. O debate acerca da importância da apropriação dos códigos formais de leitura e de escrita como condição para que os dominados apreendessem o que a classe dominante se apoderava, ampliou-se. Nessa direção, orientou-se a revisão dos métodos e dos objetivos da mediação pedagógica, cujo trabalho gerou grupos de estudos os quais ensaiaram práticas alternativas àquela “anti-educação”.

Contudo, tão logo a burguesia percebe o compromisso dos representantes da classe trabalhadora com a defesa do saber escolar

⁷São Paulo, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Goiás, Minas Gerais, Amazonas, Acre e Espírito Santo tiveram seus respectivos governos conduzidos pelo PMDB a partir de 1983, o Rio de Janeiro, pelo PDT.

⁸Ver Paraná (1990a, 1990b).

crítico, tratou de dissuadir rapidamente aquele grupo no DEPG. O que se seguiu até 1985 foi uma espécie de populismo fundamentado em Paulo Freire e Célestin Freinet, atrelado ao incentivo de mudança de “postura educacional” dos docentes⁹. No final de 1986, os filhos dos trabalhadores tiveram maiores possibilidades de acesso ao ensino de 1º Grau, todavia a qualidade dessa formação permanecia limitadora das possibilidades de os dominados dominarem o que os dominantes dominam. Os índices de evasão e de reprovação apresentaram melhoras insipientes¹⁰.

Em face de essa avaliação do rendimento escolar se mostrar problemática, os trabalhadores da educação e os alunos manifestaram sua indignação. O Estado foi forçado a dar respostas à limitação do ensino. Para tanto, promoveu estudo interno acerca do processo avaliativo no ensino de 1º Grau. Tal estudo foi ilustrativo da defesa das formulações aviadas da PHC naquele recorte¹¹. Ao tecer críticas ao que se denominou escola “com desvios”, reclamou-se uma teoria educacional que explicasse o homem, o seu modo de produzir a existência, as distintas organizações sociais, a defesa da especificidade da escola, o saber histórico, enfim, o conhecimento científico que impulsiona o avançar da história no que se nomeou de escola “sem desvios”¹².

No plano superestrutural, a burguesia paranaense permitiu a defesa de uma escola pública crítica. Porém, a realidade prática desnudou as condições objetivas contraditórias aos interesses desta classe. Ela, de posse dos meios de produção, do poder político, atuou astuta e eficazmente para desmobilizar a correlação de forças que a pressionava a garantir uma formação crítica reveladora das suas contradições. Nesse horizonte, compôs grupos heterogêneos na condução da educação pública, cuja pasta se caracterizou por se tornar um imenso laboratório de experiências pedagógicas, das quais, as formulações iniciais da PHC orientaram análises, críticas e proposições nesse empenho, mas não se fez hegemônica. Tampouco a defesa desta teoria partiu das lideranças do PMDB, do Estado e mesmo da maioria dos burocratas nessa instituição.

Na segunda gestão do PMDB, 1987-1990, as ações que tiveram o fito de mudar a postura educacional docente foram incentivadas. Em um primeiro momento, reiterou-se o discurso da gestão anterior no que se

⁹Ver Tonidandel, (2014, p. 127-148).

¹⁰Ver Santos (1998).

¹¹Ver Saviani (1981, 1982a, 1982b, 1983, 1984a, 1984b, 1986).

¹²Ver Paraná (1986a).

refere a intenção de universalizar as quatro primeiras séries do 1º Grau, democratizar a gestão escolar, melhorar aspectos estruturais das escolas, conceder melhorias trabalhistas aos professores. Elevou-se a educação a um fator de mudança social. Por meio da reorganização interna do sistema educacional se compreendeu a necessidade de se eliminar os índices de analfabetismo, seletividade, evasão e repetência. Desta feita, ações “exequíveis” administrativa e pedagogicamente seriam perseguidas, a começar pela “renovação pedagógica”.

Naquele cenário, o Estado condenou o que chamou de “monismo” em termos de mediação pedagógica. Nesse viés, a educação pública “não teria uma ‘pedagogia oficial’”, mas um projeto pedagógico que primasse por distintos métodos e abordagens do ensino (PMDB, 1986a, 1986b, p. 21, p. 4-6). Situamos nessa conjuntura, a retomada das discussões no seio de DEPG do grupo desmobilizado em 1985 e que se empenhou para superar os processos mecânicos de apreensão dos códigos formais de leitura e de escrita em uma perspectiva crítica. O aprofundamento daquelas discussões gerou uma proposta de educação para o ensino de 1º Grau. Logo, a compreensão de se resgatar a função social da escola pública, tomada como desqualificada, e de se reorganizar essa escola se sobressaiu. Assim, o DEPG reiterou as críticas à escola “com desvios” onde predominavam altos índices de evasão, reprovação, seletividade, analfabetismo, de processos avaliativos excludentes ligados à concepção arraigada da educação brasileira.

Tal realidade fora justificadora de pressões do DEPG ao Estado para empreender uma reorganização da educação no 1º Grau por meio do alargamento do tempo de alfabetização, o que se convencionou denominar implantação do *Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)*. Essa proposta se constituiu em uma diretriz político-pedagógica que deveria ser assumida por todos os trabalhadores da educação. Nela, defendia-se o

[...] tratamento adequado à necessidade de aprendizagem da clientela e diminuir a distância existente entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, garantindo a todos o direito à escolaridade (PARANÁ, 1987a, p. 1-3).

Ateve-se, a partir de então, também acerca da política para a pré-escola. Reviu-se a concepção de criança. Extinguiu-se a coexistência de etapas estanques dentro do 1º Grau. Integraram-se os cursos de magistério

ao sistema público de ensino, quando se incidiu também críticas à formação docente oferecida pelas IES. Aquele tipo de formação preparava para trabalhar com um aluno abstrato, e o docente, ao se deparar com o aluno concreto, não conseguia superar os desafios que a escola pública e este aluno da classe trabalhadora o apresentavam.

O período parecia promissor. Assim, a direção do DEPG enxergou a oportunidade de exigir do Estado as condições objetivas para se resolver a crise educacional local. Na esteira do intuito de promover a mudança de “postura educacional”, ventilada na primeira metade dos anos 1980 e em face dos fatos arrolados, emergiram proposições mais sistemáticas acerca das possibilidades de sistematização de um currículo crítico para a educação pública que se materializa na região. A essa altura, a PHC já figurava como alternativa às teorias burguesas da educação¹³.

Embora o DEPG não tenha registrado sua nomenclatura propriamente nos escritos oficiais dele, o referencial que fundamentou as proposições desse grupo para educação pública, com exceção de um único título, predominou as formulações dessa teoria crítica da educação. Com efeito, intercedeu-se pela sistematização de um currículo escolar que levasse em conta o grau de desenvolvimento daquela sociedade. Era urgente um documento que ativesse nas jovens gerações da classe trabalhadora. O horizonte perseguido por esse novo tipo de formação visava a construção de possibilidades de o filho do trabalhador se apropriar do conhecimento científico em um processo de síncrese à síntese (PARANÁ, 1987a).

Contudo, em mais um indicativo de que a qualidade da formação escolar defendida pelos trabalhadores da educação comprometidos com a luta de classes era incompatível com os interesses da burguesia paranaense, deu-se novo desmonte da equipe à frente dessa inicial proposta para educação pública. Nesse ínterim, o que se constatou quanto à mediação pedagógica no estado foi a predominância de três concepções teóricas no processo de implementação do CBA. A PHC, na fundamentação teórica desse documento; o construtivismo, na fundamentação das formações pedagógicas; e a concepção religiosa¹⁴, instituída como componente das matérias de núcleo comum do curricular, em prática partir do final de 1986¹⁵.

¹³ Ver Saviani (1986).

¹⁴ Ver Paraná (1986b).

¹⁵ Ver Tonidandel (2014, p. 148-176).

No final de 1987, os burocratas do Estado a serviço da burguesia consolidaram formalmente o abafamento de possibilidades de disseminação de uma proposta crítica para a reorganização da escola pública. Em grandes marcos, isso se deu por meio do documento *Projeto pedagógico 1987-1990*. Conforme consta em tal escrito, o documento, além de “melhor explicitar” o projeto pedagógico orientador das ações da *Secretaria Estadual de Educação (SEED)* “prevalecia” sobre todos os demais escritos orientadores para a educação. Marco em que o Estado manifestou seu compromisso com apenas as quatro primeiras séries da educação básica.

Entretanto, tal compromisso “corajoso”, por se deter no que era tido como “**mais** importante e fazê-lo com determinação”, não recorreria ao mundo físico para a solução de um problema concreto (PARANÁ, 1987b, p. V, grifo do autor). Nas palavras do secretário de educação, Belmiro Valverde Jobim Castor,

[...] é através da interação entre os diversos aspectos da atividade educacional que atingiremos, com a ajuda de deus e a colaboração decidida e entusiástica dos educadores e administradores do Paraná, um avanço realmente significativo na educação paranaense (PARANÁ, 1987b, p. VI, grifos nossos).

Como registrado, a reunião de partícipes de classes com interesses antagonônicos, ao longo dos anos 1980 até 1994, na direção da educação pública explicitaram as lutas de classes no solo das práticas, dos escritos oficiais emitidos pelo Estado, como o leitor pode constatar nas fontes e nos excertos consignados. Nesse sentido, os representantes dos trabalhadores não ficaram apáticos diante do compromisso abstrato do Estado em se limitar à oferta dos primeiros rudimentos da leitura, da escrita, do cálculo, das ciências da natureza e da sociedade aos filhos dos trabalhadores, como pontuou o secretário Castor. Houve pressões.

Na tentativa de apagar os conflitos, o Estado, por meio da direção da SEED, ocupou-se de tornar o pseudocompromisso com as quatro séries iniciais da educação básica “compatível com o desenvolvimento da sociedade paranaense”. Partiu-se das aspirações e dos interesses do povo, cuja “redistribuição de benefícios sociais numa perspectiva de maior igualdade” teria sua materialização no seio das instituições de educação (PARANÁ, 1987b, p. 3). Conquanto que analisar com as lentes do presente

fique claro para o leitor que a igualdade admitida não se tratava da equiparação econômica - mesmo política -, mas educacional - ao nível do domínio dos rudimentos do saber escolar concernente às séries iniciais do ensino básico - a mesma proposta contraditoriamente endossou a PHC.

Como registrado no documento, exortou-se a compreensão curricular advogada pelo professor Saviani na PHC. À luz desta teoria, advertiu-se: “não se deve confundir **currículo** com o total de atividades desenvolvidas sob responsabilidade da escola, nem reduzi-lo (sic) apenas ao seu conteúdo”. A dimensão crítica do currículo escolar exigia análise da prática social do alunado como diretriz orientadora para se organizar tanto o saber escolar quanto a relação pedagógica. Logo, apropriação do conhecimento elaborado era o ponto de chegada defendido para a sistematização deste currículo (PARANÁ, 1987b, p. 4, grifo do autor). Esta proposta, assim como a maioria das proposições emitidas pelo Estado para educação, desencadeou um trabalho de consulta aos trabalhadores da educação antes da sua adoção oficial. O Estado precisava ser visto como “democrático” nas suas decisões.

Tão logo corrigido, aprovado o texto final do heterogêneo *Projeto pedagógico 1987-1990*, no quadro de divulgação da proposta, a burguesia manifestou sua evidente insatisfação mesmo com a possibilidade de as jovens gerações trabalhadoras alçarem algum benefício social na direção de cumprir as quatro séries do ensino básico. Promoveu duas divisões na heterogênea equipe à frente da proposta no DEPG. A primeira, ainda 1987. A segunda, em 1988, na conjuntura que ficou conhecida no Paraná como *30 de agosto*, quando os reclamos contra a precarização do trabalho docente, a insuficiência dos salários para garantir minimamente a existência se avolumaram dentro do ME. Irromperam-se duras críticas, volumosas manifestações, inúmeras denúncias e longas greves.

Como tem sido costumeiro no Paraná, as reivindicações dos trabalhadores foram forte e violentamente abafadas pelo aparato repressivo da burguesia no Estado, polícias civil, militar e exército. Nesse ínterim, o secretário de educação se demitiu. A saída do secretário pôs fim à equipe em torno do DEPG. No ano seguinte, 1989, a SEED teve como secretária da educação Gilda Poli Rocha Loures. A tarefa desta nova gestão era recompor a equipe do DEPG e se apressar para entregar o “mínimo exequível” no que tange à formação escolar propalado pelo governo no início de 1987.

O tempo urgia, e os representantes da burguesia no Estado estavam sobremaneira desgastados por incidir com tamanha violência sobre o ME. Em face de as condições objetivas não favorecer a proposição, a discussão, a coerência e a sistematização de uma nova proposta curricular para o ensino público de 1º Grau, a secretária de educação enxergou no a pouco publicado, dezembro de 1988, currículo histórico-crítico da rede pública municipal de Curitiba¹⁶ um meio de encurtar caminho na direção de o Estado ,enfim, dar uma resposta à sociedade quanto à propalada universalização das quatro séries iniciais do ensino básico no Paraná.

Para tanto, a equipe diretiva da *Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SMEC)* que conduziu os trabalhos em torno da construção do currículo histórico-crítico para sua rede pública de ensino¹⁷ foi convidada a integrar o Estado na pasta de educação. Segundo Carmen Lúcia Gabardo, uma dos docentes que atuaram na sistematização desse currículo, situou-nos.

Ao convidar e para aceitar o convite, colocamos condições. Como o Estado já tinha concepção de Ciclo Básico, que teria que ter continuidade por conter uma nova concepção de criança, uma nova concepção de língua portuguesa e conseqüentemente uma percepção diferenciada de ensino-aprendizagem, a gente foi levando conosco algumas pessoas das diferentes áreas, que já tinham uma caminhada, que já tinham repensado a ciência em função de novos princípios. Somente atendidas estas condições é que poderíamos assumir, para nos dois anos sistematizarmos a proposta do currículo básico (GABARDO, 2003, p. 22-23).

Diante de o coletivo em torno da sistematização do currículo histórico-crítico para a educação pública de Curitiba ter suas condições aceitas pelo Estado, promoveu ações para a construção de uma proposta de currículo que abarcasse as oitos séries do ensino de 1º Grau. Desta feita, empenhou-se por transplantar para o sistema público estadual a concepção histórico-crítica de educação. O “destinatário” dela seria apenas o “educador”. Não seus autores e nem membros de partidos políticos¹⁸. Gabardo recuperou-nos, “acabamos fazendo uma sistematização em cima

¹⁶ Ver Curitiba (1988); Tonidandel (2014, p. 148-172).

¹⁷ Atualmente, sob orientação do prof. Dr. Paulino José Orso, debruçamo-nos acerca do processo de construção deste currículo em Curitiba, no recorte de 1988 a 2004.

¹⁸ Ver Curitiba (1988, p. 16-21).

do existente, junto com os novos elementos a que inicialmente chamou-se 'Uma Proposta Preliminar' (2003, p. 23).

Depois de debatida, analisada, coletado as contribuições da comunidade escolar a proposta se constituiu no *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CBEP)*. Em suma, o *Conselho Estadual de Educação (CEE)*, por meio da Deliberação nº. 025/90, de 18 de dezembro de 1990, aprovou o CBEP. Tal documento passou a orientar as escolas públicas de 1º Grau, incluindo a pré-escola. Porém, à rede privada de ensino no estado foi deferido o critério "facultativo". A "implantação" desse currículo se daria de forma "gradativa" nas redes estadual e municipal (PARANÁ, 1990b, 1990c, p. 1, p. 12). As ações para essa implantação se dariam ao longo da terceira gestão do PMDB no Estado (1990-1994)¹⁹.

Em vista dos fatos arrolados, ainda que muito resumidamente, o processo de construção da PHC no estado do Paraná foi representativo da luta, das disputas e da negociação dos trabalhadores da educação em face de o Estado estar sobremaneira desgastado para realizar uma opção favorável à burguesia em 1989. Assim, foi forçado a ceder a direção dos representantes da classe trabalhadora na adoção de uma teoria pedagógica contrária aos históricos interesses formativos defendidos pela burguesia. Como constatado, o currículo sintetizou uma justaposição de propostas pedagógicas com concepções contraditórias.

Como o processo de organização da proposta curricular se deu a partir do "existente", operou-se na reunião de documentos distintos para compor um terceiro documento. Nessa direção, encabeçou-se a PHC, em tese, como fundamentação curricular ao mesmo tempo em que se preservou proposições construtivistas e o apelo reformista dos representantes da burguesia. Eis, pois, que emergiu do velho um novo documento orientador para a formação dos trabalhadores do Paraná. Ele incorporou elementos da PHC, contudo não apresentou coerência entre os pressupostos teórico-metodológicos e sua filosofia. Conquanto o CBEP não expressa coerência com esta teoria, este currículo se constitui a proposta curricular mais avançada que a educação pública paranaense já teve. A heterogenia na concepção teórica é a expressão da histórica luta de classes que tem se travado no estado em face das necessidades formativas dos trabalhadores.

¹⁹ Ver Tonidandel (2014, p. 176-199).

Referências

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo Básico**: uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba: Imprensa Oficial, 1988a.

GABARDO, C. L. A implementação da pedagogia histórico-crítica na prefeitura de Curitiba e no Estado do Paraná. 2. ed. **Caderno Pedagógico**. Curitiba, Paraná, n.1, p. 21-24, abr., 2003.

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

PARANÁ. **Resolução nº. 4.854/86, de 12 de novembro de 1968**. Dispõe sobre a implantação do Serviço de Educação Religiosa nos Núcleos Regionais de Educação, junto às equipes de ensino dos estabelecimentos de ensino público de 1º e 2º Grau. Curitiba, Paraná, 1986. f. 1, nov., 1986b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Reorganização da escola pública de 1º Grau**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], 1987a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Projeto Pedagógico 1987-1990**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], 1987b.

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 Paraná. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo nº. 384/90, f. 1-2, dez., 1990b.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino de 1º Grau. Relator Teófilo Bacha Filho. Parecer nº. 001/90, de 06 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a análise, parecer e deliberação da proposta curricular do Departamento de Ensino de 1º Grau, Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Curitiba, Paraná. **Criteria**, Processo nº. 384/90, f. 1-17, dez., 1990c.

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

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.

POPPOVIC, A. M. Enfrentando o fracasso escolar. **Ande**, São Paulo, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 17-21, 1981.

SANTOS, J. M. T. P. **As políticas governamentais para o ensino fundamental no Estado do Paraná diante dos preceitos constitucionais.** 1998. 315 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

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

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, Educação e marginalidade na América Latina, São Paulo, São Paulo, n. 42, [número especial], p.8-18, ago., 1982a.

SAVIANI, D. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **ANDE - Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, São Paulo, ano1, n.3, p. 57-64. 1982b.

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

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em Aberto**. Brasília, ano 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago. 1984a.

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

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

TONIDANDEL, Sandra. Pedagogia histórico-crítica: o processo de construção e o perfil do “currículo básico para a escola pública do estado do Paraná” (1980-1994). 2014. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2014.