

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA

**CAMINHOS E DESCAMINHOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE CURITIBA (1963 A 1996)**

CURITIBA

2010

ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA

**CAMIINHOS E DESCAMIINHOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE CURITIBA (1963 A 1996)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Elisabeth Blanck Miguel

CURITIBA

2010

ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA

**CAMINHOS E DESCAMINHOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE CURITIBA (1963 A 1996)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Doutor.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Elisabeth Blanck Miguel
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof. Dr. João Luiz Gasparin
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Ivo José Both
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a Dr^a Maria Lourdes Gisi
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof. Dr. Peri Mesquida
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
(suplente)

Curitiba, 17 de dezembro de 2010.

Aos educadores que fizeram de Curitiba tudo
o que ela é, e não é.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora doutora Maria Elisabeth Blanck Miguel, que me recebeu como sua orientanda, pelo estímulo constante e pela orientação segura e competente, durante a realização deste trabalho.

Aos ilustres professores integrantes da Banca, por sua acurada leitura do trabalho e pelas valiosas contribuições apresentadas.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela colaboração, amizade e simpatia em todos os momentos.

Às professoras Everly R. Marques Canto, Berenice Valenzuela e Fahide Calluf, membros da Comissão do Projeto Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que tanto me apoiaram para que este trabalho se concretizasse.

À Luíza e à Cristina, funcionárias do Arquivo Geral da Educação, que me auxiliaram nas buscas de documentos relativos aos 33 anos de história pesquisados.

Ao Dr. Robert Carlisle Burnett, Pró-Reitor Acadêmico da PUCPR, com quem tenho a honra de trabalhar, que me motivou a completar este doutorado.

À Sirley Terezinha Filipak, grande companheira e amiga de todas as horas.

Ao Hugo e ao João Luiz, que são minha alegria de viver.

E, finalmente, à memória dos meus amados pais Albino e Lindamir, e da minha muito querida avó Isabel, que me ensinaram a descobrir quão maravilhoso é trabalhar com pessoas.

Canção pra Curitiba
tem que ter mistério.
Você pode até brincar
desde que seja sério.
Canção pra Curitiba
tem que ser esperta.
Canção pra Curitiba
tem que ser discreta.

Alice Ruiz (2000)

RESUMO

Trata-se de pesquisa sobre as relações entre as políticas públicas adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba no período compreendido entre 1963 e 1996 e a formação continuada de professores. Voltada à história recente, a investigação está alicerçada em concepções historiográficas surgidas no século XX, que possibilitam o estudo de novas temáticas e novas abordagens. Orientaram a realização do trabalho os seguintes objetivos: elucidar as razões determinantes da municipalização do ensino em Curitiba; investigar se as políticas educacionais do Município poderiam ter sido influenciadas por políticas macro, de cunho nacional ou internacional; analisar a relação entre o planejamento urbano da cidade e a implantação de escolas; investigar o papel destinado à formação continuada dos professores em cada um dos períodos estudados e a maneira como essa formação foi realizada. Do ponto de vista metodológico, optou-se pelo materialismo histórico, partindo do princípio de que a realidade social constitui uma totalidade histórico-concreta e que as políticas públicas, no caso as políticas educacionais, são partes dessa totalidade, manifestadas durante o período estudado. Para análise do objeto da pesquisa foram adotadas as categorias teórico-metodológicas do materialismo histórico (totalidade, contradição, mediação e hegemonia) e as categorias de conteúdo (políticas públicas, urbanização da cidade, expansão das escolas e formação continuada de professores). Dentre os autores consultados, sobressaem as contribuições de Gramsci (1991), quanto aos conceitos de Estado e sociedade civil; de Saviani (1986), Cury (1995), Triviños (2006) e Wachowicz (2001) no que diz respeito à dialética na pesquisa em educação; de Carneiro (1963), Wachowicz (1972), Frigotto (1984), Both (1997) e Miguel (1997), quanto aos aspectos históricos e às políticas públicas relacionadas à formação de professores. As respostas às indagações propostas foram buscadas na análise de documentos disponíveis nos arquivos da Rede Municipal de Ensino, no Arquivo do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e na Casa da Memória, cujas intencionalidades explícitas e implícitas foram discutidas à luz da legislação educacional pertinente. Seguindo os passos do método dialético, o primeiro capítulo contextualiza a história do Paraná e de Curitiba, da urbanização da cidade e da atuação do município na área educacional; o segundo é dedicado à análise da municipalização do ensino, das políticas públicas e dos modelos pedagógicos adotados na Rede Municipal, na tentativa de descobrir suas determinações; e o terceiro, expressando o concreto pensado, busca estabelecer conexões e movimentos objetivos entre as políticas públicas e a formação de professores na Rede Municipal de Curitiba. Nas considerações finais, procura-se sintetizar o movimento real da história, evidenciando as contradições identificadas entre as políticas públicas e a sua execução na parte relativa à formação continuada de professores. Por último, como resultado deste trabalho, espera-se contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre a história da educação do município de Curitiba, em particular no que concerne ao tema objeto da tese.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação de professores. Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

ABSTRACT

The purpose of this research are relationships among public politics adopted by the Municipal Teaching Network of Curitiba in the period understood between 1963 and 1996 and teachers' continuous formation. Focused on the recent history, the investigation is based in historiographic conceptions arised in the twentieth century, that make possible the study of new themes and new approaches. The accomplishment of the work was guided by the following objectives: elucidate the decisive reasons of teaching municipalization in Curitiba; investigate if the Municipal education politics have been influenced by macro politics, of national or international nature; analyze the relationship between the city's urban planning and the implantation of schools; investigate the role of the teachers' continuous formation in each one of the studied periods and the way that formation was accomplished. From the methodological point of view, the object of choice was historical materialism, starting from the principle that social reality constitutes a historical-concrete totality and that public politics, in the case educational politics, are parts of that totality, manifested during the studied period. To analyze the object of the research, there were adopted the theoretical-methodological categories of historical materialism (totality, contradiction, mediation and hegemony) and the content categories (public politics, city urbanization, expansion of schools and teachers' continuous formation). Among the consulted authors, stand out the contributions of Gramsci (1991), for the concepts of State and civil society; of Saviani (1986), Cury (1995), Triviños (2006) and Wachowicz (2001) in what concerns to dialectics in the education research; of Carneiro (1963), Wachowicz (1972), Frigotto (1984), Both (1997) and Miguel (1997), for the historical aspects and the public politics related to teachers' formation. The answers to the proposed inquiries were seeked through the analysis of available documents in files of the Municipal Teaching Network, in the Institute of Research and Urban Planning File and in the Memory House, whose explicit and implicit intentionalities were discussed under the light of the pertinent education legislation. Following the steps of the dialectic method, the first chapter contextualizes the history of Paraná and Curitiba, of city urbanization and of municipal performance in the education area; the second is dedicated to analyze teaching municipalization, public politics and pedagogic models adopted in the Municipal Network, attempting to discover their determinations; and the third, expressing the concrete thought, intends to establish connections and objective movements between public politics and teachers' formation in the Municipal Network of Curitiba. In the final considerations, the objective is to synthesize the real movement of history, evidencing the identified contradictions between public politics and its execution in the part concerning to teachers' continuous formation. Last, as a result of this work, it is expected to contribute for the deepening of studies on history of the education in Curitiba, in particular concerning to the theme object of the thesis.

Key-words: Public politics. Teacher's formation. Municipal Teaching Network of Curitiba.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Planta de Curitiba em 1857	59
Figura 2	- Planta de Curitiba em 1894	61
Figura 3	- Ilustração do Plano Agache	72
Figura 4	- Plano Preliminar Básico - 1965	81
Figura 5	- Diretrizes básicas do Plano Diretor de Curitiba - 1966	84
Figura 6	- Mapa da Região Metropolitana de Curitiba - 1973	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Evolução da população de Curitiba (1940-1965) – em 1.000 habitantes	85
Tabela 2	- Repartição da população estudantil de Curitiba – Curso Primário	86
Tabela 3	- Programas de treinamento e aperfeiçoamento de professores	142
Tabela 4	- Ações realizadas na área da saúde escolar entre 1983 e 1984	162
Tabela 5	- Treinamentos no período 1982-1984 – cursos e participantes	164
Tabela 6	- Evolução de matrícula, aprovação, retenção e evasão de alunos na Rede Municipal de Ensino - 1988/1990	177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
AMGI	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
APPUC	Assessoria de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNH	Banco Nacional da Habitação
CEIs	Centros de Educação Integral
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CIADI	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas Internacionais
CIC	Cidade Industrial de Curitiba
COHAB-CT	Companhia de Habitação Popular de Curitiba
CODEPAR	Companhia de Desenvolvimento do Paraná
COMEC	Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba
CREI	Centros Recreativos Educacionais Integrados
CURA	Comunidade Urbana de Recuperação Acelerada
DA	Departamento Administrativo
DBES	Departamento do Bem Estar Social
DDS	Departamento de Desenvolvimento Social
DE	Diretoria de Educação
ETI	Escola de Tempo Integral
FAE/MEC	Fundação de Assistência ao Estudante/ Ministério da Educação e Cultura
FDE	Fundo de Desenvolvimento Econômico
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IFC	Corporação Financeira Internacional
INAM	Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
IPPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
PDI	Plano de Desenvolvimento Integrado
PIÁ	Programa Integrado de Infância e Adolescência
PMDU	Plano Municipal de Desenvolvimento Urbano
PRODASEC	Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas e Rurais
RIT	Rede Integrada de Transporte
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SFH	Sistema Financeiro de Habitação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMOP	Secretaria Municipal de Obras Públicas
URBS	Companhia de Urbanização de Curitiba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
EXPLICITAÇÃO DO MÉTODO TEÓRICO QUE CONDUZ A PESQUISA	30
CAPÍTULO 1	46
O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DE CURITIBA	46
1.1 A URBANIZAÇÃO DE CURITIBA	47
1.1.1 Dos primórdios do Paraná e de Curitiba	47
1.1.2 O Plano Agache.....	62
1.1.3 A revisão do Plano Agache: o Plano Diretor	77
1.1.4 O Plano Municipal de Desenvolvimento Urbano (PMDU)	99
1.2 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.....	104
1.2.1 Primeiras escolas.....	104
1.2.2 O período compreendido entre 1963 e 1975	108
1.2.3 A organização do quadro do magistério	132
1.2.4 A educação municipal no período 1975-1979	142
1.2.5 A educação municipal no período 1979-1983	152
1.2.6 A educação municipal no período 1983-1986	158
1.2.7 A educação municipal no período 1986-1988	169
1.2.8 A educação municipal no período 1988-1992	173
1.2.9 A educação municipal no período 1992-1996	180
CAPÍTULO 2	185
AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA	185
2.1 A SOCIEDADE, O ESTADO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO	186
2.1.1 O Estado e a sociedade civil	186
2.1.2 Políticas públicas	191
2.2 POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	198
2.3 POLÍTICAS INTERNACIONAIS E EDUCAÇÃO.....	201
2.3.1 O Welfare State.....	202
2.3.2 A teoria do capital humano	207
2.3.3 O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.....	211
2.3.4 A Carta de Punta del Este.....	220

2.3.5 A Conferência Mundial de Educação para Todos	222
2.4 A MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	224
2.5 A GESTÃO DA CIDADE NO PERÍODO 1963-1996.....	236
2.6 AS CONCEPÇÕES QUE INFORMARAM A EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM O MODO DE PRODUÇÃO	243
2.6.1 Concepção liberal de educação	245
2.6.2 Concepção revolucionária de educação	249
CAPÍTULO 3	253
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA	253
3.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	255
3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	263
3.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	267
3.3.1 Período 1963-1968: implantação do sistema municipal de ensino	267
3.3.2 Período 1968-1975: 1º Plano Educacional.....	274
3.3.3 Período 1975-1979: 2º Plano Educacional.....	278
3.3.4 Período 1979-1983: 3º Plano Educacional.....	282
3.3.5 Período 1983-1986: “Políticas da Educação para uma Escola Aberta” ...	284
3.3.6 Período 1986-1988: Plano de Educação do Município de Curitiba	288
3.3.7 Período 1989-1992: Plano Municipal de Ensino	291
3.3.8 Período 1993-1996: os 300 anos da cidade de Curitiba	294
CONSIDERAÇÕES FINAIS	297
REFERÊNCIAS.....	306
ANEXOS	335

INTRODUÇÃO

A motivação para este trabalho surgiu quando passamos a integrar o grupo de pesquisa “História e Políticas da Educação e a Formação de Professores”, linha de pesquisa “História e Políticas da Educação”, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Nos últimos anos, o referido Grupo vem estudando as políticas de ensino do Município de Curitiba, com foco na relação entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas delas decorrentes.

Ao longo de alguns anos de participação, colaboramos na realização de trabalhos¹, sob orientação da professora doutora Maria Elisabeth Blanck Miguel, apresentados em diversos eventos nacionais e internacionais, e que nos permitiram perceber que a história da educação do Município de Curitiba ainda não havia sido sistematizada, em especial no que se referia à formação dos professores. Embora se tratasse de história recente, urgia preservar as fontes existentes e refletir sobre os resultados das políticas públicas prevaletentes na educação do Município. A vinculação ao projeto de pesquisa “História e Políticas do Sistema Educacional no Paraná e a Formação de Professores” contribuiu para a definição final quanto à escolha do nosso tema de tese.

O Município de Curitiba começou, efetivamente, a atuar na área pedagógica em 1963, na gestão do prefeito Ivo Arzua Pereira, quando se construiu, nas imediações do bairro do Portão, o Centro Experimental Papa João XXIII, anteriormente denominado Grupo Escolar da Vila Leão e, antes ainda, Escola Isolada da Vila Pimpão. A proposta desenvolvida nesse Centro Experimental se consubstanciava na educação comunitária, com o objetivo de ministrar educação integral aos alunos e familiares, mas, também, possibilitar a elevação do nível de renda da população local.

Antes disso, porém, em 1955, com a criação da Secção de Educação e

¹ Dentre os trabalhos realizados por Miguel e Vieira, encontram-se: “As políticas educacionais da Rede Municipal de Educação de Curitiba e a implantação de novas práticas nas escolas (1963-1996)”, apresentado no IV Congresso Brasileiro de História da Educação (2006); “As políticas educacionais e a formação continuada do professor”, publicado na Revista HISTEDBR *On-Line* (2008); “Política de formação de professores - implicações do *Welfare State* e do valor econômico da educação”, apresentado no XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, realizados em Porto Alegre (2007).

Cultura, no Departamento de Educação, Cultura e Turismo da Prefeitura Municipal de Curitiba, o poder público municipal já começava a “assumir oficialmente a responsabilidade no setor educacional” (NEVES *et al.*, 1988, p. 6), seguindo as orientações do governo federal.

A partir de 1963, foram se delineando, no sistema educacional do Município, programas que traduziam diferentes tendências educacionais, sob diversificadas justificativas de atendimento às necessidades populacionais. Esses programas traziam objetivos claros e definidos, mas suas implicações no ensino até o momento não foram suficientemente analisadas, como adiante será explicitado.

Miguel e Vieira (2006), tomando por base as mudanças trazidas por programas municipais para a educação, organizaram a subdivisão que foi adotada como periodização nesta análise. Considerando-se que o período de 1963 a 1968, na gestão do Prefeito Ivo Arzua Pereira (1962-1967), corresponde à implantação do sistema municipal de ensino, tem-se que, a partir daí, sucederam-se os seguintes planos:

- 1968-1975 – Em 1968, na gestão do prefeito Omar Sabbag (1967-1971), a Rede Municipal de Ensino tem implantado seu 1º Plano Educacional, elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC). As ênfases do plano são o investimento na alfabetização, a criação das Associações de Pais e Mestres, a valorização do magistério e a preocupação com a educação comunitária. Esse Plano vigorou até o final do primeiro período de gestão do prefeito Jaime Lerner (1971-1975).
- 1975-1979 – Segundo Plano Educacional, elaborado pelo Departamento de Educação, na gestão do prefeito Saul Raiz (1975-1979).
- 1979-1983 – Terceiro Plano Educacional, elaborado pelo Departamento de Educação, no segundo período de Jaime Lerner (1979-1983).
- 1983-1986 – Em 1983, na gestão de Maurício Fruet como prefeito (1983-1985), foi publicado o manifesto “Políticas da Educação para uma Escola Aberta”, elaborado a partir das discussões e reflexões entre os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, evidenciando o compromisso expresso com a população de baixa renda.
- 1986-1988 – Plano de Educação do Município de Curitiba, elaborado pela

Secretaria Municipal de Educação, na gestão do prefeito Roberto Requião (1985-1989)

1989-1992 – Plano Municipal de Ensino, elaborado pela Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba, no terceiro período de Jaime Lerner à frente da Prefeitura (1989-1992).

1993-1998 – Aqui, considerar-se-á como limite para a pesquisa o ano de 1996, término da gestão do prefeito Rafael Greca de Macedo e da vigência da Lei nº 5.692/71, com o advento da Lei nº 9.394/96. Acrescente-se que, na gestão do prefeito Cássio Taniguchi (1997-2000), foi implantado o projeto que instituiu os ciclos de aprendizagem, dando novo direcionamento ao ensino municipal.

Em cada um desses momentos históricos, a Prefeitura Municipal de Curitiba adotou tendências educacionais diferenciadas, com efeito direto no fazer pedagógico do professor e na aprendizagem, as quais repercutiram na forma de tratamento da formação de professores. O olhar afastado de quem se dedica ao estudo dessas intercorrências, possibilita analisar as iniciativas correspondentes aos programas de capacitação existentes, à luz da época em que ocorreram, discutindo suas implicações na prática pedagógica.

A relevância de uma pesquisa sobre a Rede Municipal de Ensino no período 1963-1996 se manifesta na contribuição que essa análise trará à tomada de decisão relativa às políticas educacionais consubstanciadas em projetos de formação continuada de professores que, efetivamente, propiciem a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

A revisão de literatura possibilitou constatar que alguns trabalhos foram elaborados a propósito das políticas educacionais adotadas pelo Município de Curitiba, tendo como objetivo diferentes enfoques, tais como a dissertação de Joana Paulin Romanowski (1985), abordando “Necessidades educacionais das comunidades de periferia urbana – implicações nas proposições curriculares” da Rede Municipal de Curitiba; a pesquisa de Regina Cely de Campos (1993), intitulada “As políticas educacionais para o Município de Curitiba no período de 1982-1993 e a qualidade da escola pública: limites, possibilidades e perspectivas”; a de Ana Lúcia Silva Ratto (1994), sobre “Origem e desenvolvimento da Rede Escolar da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) - 1963-1979”; a de Ermelina Generosa Bontorin

Tomacheski (2003), sobre “A trajetória da educação matemática na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: do currículo pensado ao vivido”; e também o trabalho de Bernadete Germani (2006), sob o título “Educação de tempo integral: passado e presente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba”, pesquisas essas que muito auxiliaram nas reflexões em relação ao presente estudo. No entanto, considerando o período delimitado e a temática escolhida, contextualizados na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, consultando-se as bases de teses e dissertações disponíveis, não foi localizado texto que pudesse comprometer a originalidade deste trabalho.

A justificativa da pesquisa reside, também, no fato de que a Rede Municipal de Ensino de Curitiba começa a acumular acervo de documentos que demandam sistematização, no sentido de se preservar a memória educacional do Município. O ensino fundamental no período compreendido entre 1963 e 1996, sob a tutela da administração municipal, sofreu a influência de diferentes políticas educacionais, cada uma com características próprias, que nem sempre se coadunavam com a continuidade de programas implantados em gestões anteriores. Não raro, a mudança de paradigma na esfera educacional ocasionava a substituição de propostas em andamento, com interrupção do trabalho dos professores nas escolas municipais e insuficiente clareza sobre a legitimidade de tais ações.

A razão para se trabalhar com a história recente está alicerçada em concepções historiográficas surgidas no século XX, que propiciaram transformações importantes na pesquisa histórica. “O estudo da presença do passado incorporada ao presente das sociedades, iniciado pelos historiadores de tempo presente, abre novas temáticas e abordagens para pesquisadores de outros períodos da história”, sustenta Ferreira (1996, p. 18).

Em face disso, a realização desta pesquisa, além de auxiliar na preservação das fontes existentes e reconstruir, de forma retrospectiva, as relações entre as políticas públicas educacionais adotadas pelo Município de Curitiba e a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino no período 1963-1996, contribuirá para estimular a reflexão sobre o contexto em que se desenvolveram as políticas públicas que orientaram a educação municipal. O que disse respeito à formação dos professores, em determinado momento histórico, tornar-se-á suscetível de análise e de exame no decorrer da pesquisa. Os fatos passados relacionados ao universo pesquisado serão sistematicamente classificados, agrupados, estudados, em função de suas necessidades atuais, o que, consoante Le Goff (2003), consubstancia

a função social da história.

A contextualização do problema da pesquisa envolveu a história do Município de Curitiba, a partir da formação do Paraná, com enfoque em seu desenvolvimento político, econômico e social. Considerando-se que a urbanização da cidade foi mencionada, em trabalhos anteriormente citados realizados por Miguel e Vieira, como um fator relevante quanto à instalação dos equipamentos sociais no Município, procurou-se enriquecer o trabalho com dados relativos à urbanização da cidade, cujos planos diretores tiveram influência decisiva na expansão da rede física escolar de Curitiba. Pretendeu-se, com essa investigação, colaborar para explicitar a relação existente entre o planejamento da cidade e a instalação de escolas no período.

De acordo com Miguel e Vieira (2006), o primeiro plano de urbanização de Curitiba, elaborado pelo urbanista francês Donat-Alfred Agache, foi contratado pelo então prefeito Rozaldo Mello Leitão (1940-1943). Ao desenhar o modelo de cidade que se desejava, Agache previu ruas largas, que permitissem o deslocamento do centro para os bairros, as quais, dando rápido acesso também no sentido bairro-centro, constituiriam fator de atração para a urbanização da periferia. Esse modelo, que permitiria que os trabalhadores chegassem ao centro da cidade por meio de um sistema geral de transporte em massa, reservava o centro de Curitiba apenas para o comércio e o lazer.

Com o alto fluxo migratório na década de 50, verificou-se o aumento da desescolarização relativa, ocasionada pela baixa taxa de escolarização apresentada nos pontos de migração. A cidade crescia rapidamente e o processo de planejamento precisava ser revisto.

Foi o prefeito Ivo Arzua Pereira, eleito em 1962, que decidiu levar a cabo essa revisão. Em 1963, criou a Companhia de Urbanização de Curitiba (URBS) e no ano seguinte a Companhia de Desenvolvimento do Paraná (CODEPAR). No final de 1965, criou o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), ao qual coube elaborar, em 1968, o primeiro Plano Educacional do Município. Este Plano apresentava metas sociais que objetivavam levar o homem a se autopromover, substituindo assim o antigo conceito paternalista do Estado de satisfazer as “necessidades da população pelo progresso e desenvolvimento social” (CURITIBA, 1968b, p. 1). Tendo por respaldo a premissa da educação integral, propunha a criação de centros comunitários, os quais abrigavam clube agrícola, clube de recreação orientada, clube de educação doméstica, escolinha de artes,

clube de leitura, centro de artes industriais, clube das donas de casa, biblioteca comunitária, além das atividades relativas ao ensino primário da época (CURITIBA, 2000). A escola, nesse contexto, era considerada um equipamento social².

Para que se pudesse melhorar a qualidade do ensino ofertado, o Plano previa a adoção de providências no sentido de se elevar gradativamente o nível do professorado que já atuava na Rede Municipal de Ensino, ao mesmo tempo em que se realizavam concursos públicos para recrutamento de novos professores.

O Município de Curitiba assumiu, em 1963, a responsabilidade da educação de nível pré-primário e primário, deixando para o Estado a de nível médio e a de nível superior para a União. Esperava-se que, em face da proximidade física da administração com a população que seria escolarizada, as políticas adotadas se mostrassem eficientes para solucionar os problemas da educação de base. Refletir sobre as razões determinantes para que o Município de Curitiba optasse por assumir a educação elementar, num período em que essa responsabilidade não lhe era atribuída, constitui parte integrante do trabalho. Discutem-se pontos específicos da municipalização da educação no Brasil, que interessam a essa reflexão.

A relevância da formação de professores, por seu turno, permeia as diretrizes educacionais dos planos e projetos educacionais que foram implantados no Município de Curitiba no período 1963-1996, com diferentes ênfases. As evidências da vinculação da rede de ensino no Município ao planejamento urbano da cidade são fortemente consideradas. Em diferentes momentos do período delimitado, o IPPUC surge capitaneando o processo de elaboração dos planos educacionais que serão objeto de estudo.

Desta forma, considerando-se o período em estudo (1963-1996), o trabalho pretendeu elucidar quais teriam sido as razões determinantes que levaram a

² Embora possa soar estranho considerar-se a escola um “equipamento social”, os documentos públicos que tratam dos bens públicos utilizam essa terminologia. Assim, a denominação “equipamento” é utilizada pela Lei Federal nº 6.766/79, que os classifica em comunitários e urbanos. Dentre os primeiros, inclui os equipamentos públicos de educação, saúde, cultura, lazer e similares (art. 4º, § 2º). Nos equipamentos urbanos inclui o abastecimento de água, serviços de esgoto, energia elétrica, coletas de águas pluviais, rede telefônica e gás canalizado (BRASIL, 1979).

Essa terminologia é empregada também pela Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, no documento NBR 9284, cujo título é Equipamento Urbano, nele compreendidos “todos os bens públicos ou privados, de utilidade pública, destinados à prestação de serviços necessários ao funcionamento da cidade, implantados mediante autorização do poder público, em espaços públicos ou privados” (art. 2º, § 2º). A Norma define como categorias: circulação e transporte, cultura e religião, esporte e lazer, infraestrutura, segurança pública e proteção, abastecimento, administração pública, assistência social, educação e saúde (ABNT, NBR 9284).

Prefeitura Municipal de Curitiba a implantar a municipalização da educação. Buscou investigar se, além das ingerências políticas locais e nacionais, as ações voltadas à educação poderiam ter sido influenciadas também por políticas internacionais. Analisou a relação existente entre o planejamento urbano da cidade e a implantação de escolas no Município. Em cada um dos períodos educacionais estudados, buscou investigar o papel destinado à formação continuada dos professores e como essa formação foi implementada. A concepção do que se entendia, em cada período, como treinamento, reciclagem, capacitação ou formação continuada foi igualmente apresentada. Em suma, buscou-se contextualizar a realidade para explicá-la, não apenas para compreendê-la, mas para que também, dessa forma, pudessem ser esclarecidas as bases teóricas dessa transformação.

O problema central da pesquisa ficou constituído pela indagação: Quais as relações entre as políticas públicas de educação adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba no período compreendido entre 1963 e 1996 e a formação continuada de professores?

Em decorrência dessa questão, o objetivo geral do trabalho ficou assim elaborado: analisar as relações entre as políticas públicas de educação adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba no período compreendido entre 1963 e 1996 e a formação continuada de professores.

A hipótese central do trabalho é a de que as políticas públicas de educação adotadas no período em estudo não foram suficientes para dar conta do processo de formação continuada de professores. Em que pese o trabalho técnico de planejamento de escolas em vista do aumento da população de Curitiba, as demandas sociais manifestaram-se superiores ao previsto, interferindo na qualidade da educação municipal.

Os conceitos que embasam a formulação do problema merecem ser explicitados neste momento, antes mesmo de serem analisados nos capítulos seguintes.

A discussão sobre políticas públicas é, por sua abrangência neste estudo, elemento basilar. Como bem lembra Vieira (1995, p. 10), no Brasil, a reflexão sobre políticas sociais remete à questão do desenvolvimento econômico que, no âmbito do capitalismo, “representa transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas”, em decorrência do processo de acumulação de capital e também da atuação do governo.

O forte domínio do governo brasileiro no âmbito das políticas de cunho econômico e social, em especial a partir de 1930, pôs em prática um conjunto de instrumentos legais que possibilitaram às camadas populares reclamar, perante o Estado, a satisfação dos seus direitos. A burocracia surgida para a formulação e aplicação das políticas econômicas e sociais, no decorrer do tempo, cada vez se tornou mais complexa, nela incluída a mentalidade tecnocrática e científica que lhe possibilitaria exibir maior eficiência. Será possível perceber, ao longo desta reflexão, que Curitiba vivenciou esse processo, com base em parâmetros similares. No entanto, o período estudado, abrangendo mais de trinta anos da história da educação do Município, foi marcado também pelas profundas transformações que ocorreram na sociedade e no Estado brasileiro, permitindo comparar diferentes momentos e políticas educacionais.

Para se estudar as políticas públicas educacionais no contexto do Estado brasileiro é necessário considerar, em todos os momentos, o processo de desenvolvimento histórico do país. Não se pode esquecer que é o próprio Estado³ que cria as condições básicas para o processo de acumulação privada de capital, que aprimora seus mecanismos de conservação no poder e que se vale do jogo político para o atendimento de seus interesses. Assim, embora a classe dominante necessite dos que realizam o trabalho do qual resulta a produção de bens materiais, não pode prescindir do controle das situações sociais que ameacem provocar alterações na chamada “ordem social”. Explica Barreiro (1988) que a sociedade capitalista é, por excelência, a sociedade de classes antagônicas, na qual convivem tendências ideológicas que traduzem diferentes projetos de realização social. A ideologia dominante, segundo ele, se impõe de duas formas: objetivamente, por meio das produções sociais concretas, como as religiões, as artes, as filosofias; e subjetivamente, na internalização que as pessoas e os grupos sociais realizam, ao incorporar os quadros de referência e os esquemas pessoais ou coletivos com os quais se explica a realidade social. Dessa forma, muitos projetos que constituem objetivo das camadas populares menos favorecidas são, na verdade, estimulados pelas classes dominantes, que deles se valem para a consecução de seus objetivos.

Para os fins deste trabalho, optou-se por considerar as políticas educacionais como “um conjunto de medidas que conformam um determinado programa de ação

³ Ver, à página 25, considerações sobre o conceito de Estado adotado para as reflexões neste trabalho.

governamental que busca responder a demandas de grupos de interesse” (GISI, 2003, p. 92). Esses grupos de interesse caracterizam-se por terem interesses estratégicos mais claramente definidos, têm clareza sobre a necessidade de manterem-se no poder e sobre o controle que devem exercer sobre tudo que possa ameaçar seus interesses. Assim, ao definirem as políticas sociais do Estado, nelas incluem também, de alguma forma, os interesses das classes subalternas, como destaca Poulantzas (2000).

Outro conceito a ser explicitado é o de “formação continuada”. Embora tenha passado a predominar a partir de 1998, como explica Falsarella (2004, p. 53), procurou-se aqui abrigar, sob essa concepção, as diferentes nomenclaturas utilizadas no período estudado e que significam as oportunidades que foram oferecidas aos professores para aprimorar o seu desenvolvimento profissional. Assim, o conhecimento sobre o “aprender a ensinar” se constitui no eixo da análise da formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. O que interessa à formação docente vincula-se, também, à concepção pedagógica que respalda a educação em determinado momento histórico. Desta forma, o aporte das tendências pedagógicas surgirá como necessário para compreensão da formação docente em diferentes perspectivas.

O trabalho está estruturado em três capítulos e se desenvolve de forma a propiciar a construção do conhecimento, buscando progressiva determinação de relações entre os objetos que se inserem na totalidade espacial e temporal estudada. O primeiro capítulo trata dos dados empíricos: contextualiza a história do Paraná e de Curitiba, da urbanização da cidade e da atuação do Município na área educacional; o segundo, de caráter abstrato, se dedica à análise das concepções de sociedade e de Estado subjacentes ao estudo, das políticas internacionais com seu viés educacional, das interferências da gestão da cidade no período 1963-1996 e dos modelos pedagógicos adotados na Rede Municipal de Ensino de Curitiba; o terceiro, de síntese, resgata os dados sobre a formação de professores em serviço, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no período 1963-1996, articulando-a progressivamente com os dados anteriores e integrando-a em conjuntos cada vez mais compreensivos. O concreto é o ponto de chegada do conhecimento, embora seja também o ponto de partida. No entanto, como ponto de partida, traduz-se no

concreto real; como ponto de chegada, no *concreto pensado*⁴. A discussão e a análise do concreto empírico, portanto, será feita no terceiro capítulo, com a mediação das considerações abstratas trazidas no segundo capítulo. Tais são os passos da metodologia dialética, detalhada com destaque no próximo item. Como última parte do trabalho, serão apresentadas as reflexões finais, com as possibilidades de estudo que a tese sugere.

Segue uma sinopse do conteúdo de cada um dos capítulos mencionados.

O primeiro capítulo, sobre o desenvolvimento histórico de Curitiba, se divide em dois tópicos: a urbanização de Curitiba e a educação no Município. Ambos têm forte característica histórica. O tópico “A urbanização de Curitiba” tem por objetivo oferecer subsídios para encaminhar a reflexão sobre as implicações entre a formação urbana, a educação no Município e as políticas públicas subjacentes. Parte de estudos sobre a formação do Paraná para chegar ao surgimento de Curitiba, buscando compreender como o Estado e a cidade se desenvolveram. O movimento do geral para o particular permite que se vá apresentando gradualmente a estruturação urbana da cidade, sua organização administrativa, o crescimento de sua população, a expansão dos serviços e a conseqüente oferta de educação no Município.

Autores como Carneiro (1963), Wachowicz (1972) Balhana, Machado e Westphalen (1969), que se dedicaram a estudos sobre a história do Paraná, forneceram subsídios para o estudo da formação do Estado e retrataram Curitiba ao longo de sua transformação de povoado a capital do Estado, com destaque para a construção de seus aspectos urbanísticos. O final do século XIX coincide com uma cidade empolgada com a modernidade, num Brasil em que os conceitos relativos à urbanização ainda eram condicionados à higiene, ao saneamento e ao arruamento. Esse estado de ânimo, porém, se mantém por período relativamente curto.

Já na primeira metade do século XX, Curitiba começa a sentir os efeitos do crescimento populacional, das questões sociais, das medidas sanitárias e dos problemas econômicos. Seus governantes percebem, então, que é necessário buscar soluções específicas que os auxiliem a contornar esses problemas, o que os

⁴ Na oportunidade da defesa da tese, o Prof. Dr. João Luiz Gasparin sugeriu que as expressões “concreto real” e “concreto pensado” fossem substituídas, respectivamente, por “concreto empírico” e “concreto real pensado”. No entanto, considerando que as expressões constantes do trabalho correspondem àquelas usadas pelos autores que se servem do materialismo dialético, optamos por mantê-las.

leva a contratar a firma de consultoria dirigida pelo engenheiro Jerônimo Coimbra Bueno, que, por sua vez, buscou a assessoria do urbanista Donat-Alfred Agache - famoso por haver elaborado o plano urbanístico do Rio de Janeiro, capital do país -, para elaborar o Plano Diretor da cidade. Agache, influenciado pelo higienismo positivista da época, estabeleceu diretrizes e normas técnicas para ordenar o crescimento físico, urbano e espacial, determinando a localização específica das escolas a serem construídas. Esse primeiro plano marcou uma linha de conduta que passou a ser reiteradamente seguida, no Município, sempre que se colocava em questão a expansão da rede escolar.

A necessidade da revisão do Plano Agache (1943), com suas decorrências, integra também o primeiro tópico do capítulo inicial. Subsídios históricos de natureza social e econômica vêm à tona, para facilitar a compreensão da invulgar imbricação entre os planos urbanísticos de Curitiba e a instalação dos equipamentos sociais, vale dizer, das escolas. Com a revisão efetuada, sucederam-lhe o Plano Serete (1965) e o Plano de Desfavelamento (1976).

Os avanços na área da urbanização teriam por objetivo humanizar cada vez mais a cidade, valorizando suas áreas de lazer, sua vida cultural, ao mesmo tempo em que se reorganizava o transporte público e se assumia a responsabilidade do atendimento ao menor de rua, sinalizando mudanças que iriam se consubstanciar no Plano Municipal de Desenvolvimento Urbano (PMDU), em 1985. Descentralizou-se a administração do Município, criaram-se as Ruas da Cidadania, dentre outras iniciativas, num processo de democratização crescente que teve, na adequação do Plano Diretor ao “Estatuto das Cidades”, em 2004, a mais recente alteração urbanística do Município. Segundo estudos de Sánchez (2003), pode-se inferir que a construção de uma “cidade mercadoria”, fundamentada numa concepção tecnocrática de planejamento, estava conforme os interesses burgueses⁵. Esta concepção foi a que orientou também o planejamento da educação.

Conforme se pode depreender da explanação, em todas as suas etapas, o planejamento dos investimentos na área educacional foi realizado de forma integrada com os aspectos físicos, econômicos e culturais. Percebe-se tal direcionamento na leitura dos documentos oficiais que embasaram esta pesquisa.

⁵ Os interesses burgueses aqui referidos constituem-se por motivações direcionadas ao sucesso individual, obtido por meio da máxima dedicação e fidelidade às estruturas de produção econômica capitalistas, na linha de pensamento de Barreiro (1988).

Investigar como esses investimentos ocorreram, em suas derivações administrativas e pedagógicas, para atender a um município em fase de rápida expansão populacional, constitui o objetivo do tópico seguinte.

A segunda parte do capítulo primeiro apresenta uma breve retrospectiva da educação em Curitiba, até o final da década de 50, para, em seguida, discorrer sobre a criação de escolas, de centros experimentais e de núcleos comunitários vinculados às orientações urbanísticas do Município. Trata também da ampliação gradativa dos setores responsáveis pelo atendimento educacional no Município, por meio de Serviços, Divisões, Departamentos, que iriam, mais tarde, se consolidar na Secretaria Municipal de Educação (SME). Outro aspecto evidenciado refere-se à participação do IPPUC no planejamento da educação.

Para melhor compreensão do surgimento da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, procurou-se apresentar, em sequência cronológica, a partir das primeiras, as escolas criadas no Município, até 1955, quando a Prefeitura Municipal de Curitiba iniciou sua ação no âmbito educacional, com a criação da Secção de Educação e Cultura do Departamento de Educação, Cultura e Turismo. Em seguida, foram destacadas as ações pontuais que originaram o Centro Experimental Papa João XXIII (1963), o Grupo Escolar Professora Isolda Schmid (1966) e o Centro Educacional Nossa Senhora da Luz (1967), todos com as mesmas características e estrutura básica. Essas escolas, diferentemente do que ocorria na escola pública brasileira de um modo geral, que adotava uma tendência tradicional, eram centradas no ideário da Escola Nova.

O tópico trata, ainda, dos Planos de Educação que foram implantados na Rede Municipal de Ensino, em suas características mais amplas, enfatizando o que consta dos documentos consultados sobre a formação dos professores em serviço. À medida que os cursos, seminários, simpósios, grupos de estudos e outras formas de capacitação em serviço foram se estruturando, essas realizações foram assumindo espaço destacado na análise da educação no Município.

O segundo capítulo do trabalho é dedicado ao estudo das políticas públicas nacionais e internacionais que influenciaram a educação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com apresentação de subsídios teóricos que facilitam a reflexão à luz das categorias metodológicas adotadas. Integram o capítulo, também, as questões relativas à municipalização da educação em Curitiba.

Inicialmente, são apresentadas as políticas públicas, vinculadas à concepção

de Estado e de sociedade. Em seguida, são discutidas as influências governamentais, dos organismos internacionais e da teoria do capital humano, nas políticas públicas relacionadas à educação no Município. A discussão está atrelada às concepções liberal e revolucionária⁶ de Estado e, conseqüentemente, às respectivas concepções de educação pública.

Modernamente, o Estado é concebido como “produto da razão, ou como sociedade racional, única na qual o homem poderá ter uma vida conforme a razão, isto é, conforme a sua natureza, de acordo com o pensamento político moderno”, como explica Bobbio (1982, p. 19). Nesta tendência, mesclam-se as teorias de Maquiavel a Hobbes, de Rousseau a Kant, que delineiam o Estado tal como deveria ser, a fim de realizar seu próprio fim.

Dentre as concepções de Estado e de sociedade, optou-se, neste trabalho, pela elaborada por Gramsci, que rejeita a concepção clássica do “Estado guardião”, da época liberal. Para ele, a sociedade política é uma extensão da sociedade civil, não havendo antítese entre sociedade civil e Estado. De acordo com o grau de vinculação à sociedade civil, a sociedade política poderá assumir muitas formas. Discorrendo sobre a sociedade política de acordo com Gramsci, Magrone (2006) explica:

Quando ela ganha autonomia em relação à sociedade civil, tem-se uma ditadura pura e simples. Quando ela depende da sociedade civil, pode-se falar de uma hegemonia política, exercida pela classe social que dirige politicamente a coerção. Tanto num caso como no outro, a sociedade política apóia-se no aparelho de Estado, mas não se confunde com ele (MAGRONE, 2006, p. 359).

O conceito de sociedade civil é fundamental para compreender as complexas articulações de uma formação social moderna, porque a sociedade civil é o espaço no qual as classes sociais lutam para exercer a hegemonia cultural e política sobre o conjunto da sociedade. Nos “Cadernos do cárcere”, Gramsci explica que a sociedade civil “corresponde à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade” (GRAMSCI, 2000, p. 226). Desta forma, a sociedade civil é o domínio privilegiado da ideologia, uma vez que é aí que a classe fundamental deve

⁶ As concepções de educação denominadas liberal e revolucionária, explicitadas no capítulo 2, relacionam-se ao modo de produção no qual a educação escolar se insere. As relações de produção capitalista e socialista, portanto, são aí consideradas, respectivamente.

assegurar o consenso socialmente necessário ao exercício do seu poder econômico e político.

Para se compreender o significado de políticas públicas, além de se possuir clareza sobre o conceito de Estado e de sociedade civil, é preciso compreender o conceito de gestão pública e seus aspectos relevantes, que tornam as ações governamentais cada vez mais importantes para a sociedade em geral. Dessa maneira, a gestão pública, também conhecida como administração pública, é caracterizada por estabelecer ações imediatas envolvendo o Estado e assegurando os interesses de todos os participantes da vida pública. No primeiro tópico do segundo capítulo são, portanto, discutidas questões de gestão pública vinculadas à política educacional do Município de Curitiba e à sua repercussão na política de formação contínua de professores.

De acordo com Nagel (2001, p. 99), as políticas educacionais se expressam, a partir de um determinado instante, em diplomas legais. Desta forma, o que se recebe objetivado em decretos, leis, resoluções, pareceres e planos é o produto final resultante de um processo muito mais amplo do que aquele que se percebe nos debates ou discussões referentes à normatização da educação. O Estado, assim, ao expressar a organização da sociedade, viabiliza as relações econômicas, propiciando a indispensável harmonização entre interesses conflitantes e/ou diversos de diferentes segmentos da população. Nesse sentido, pensar a educação é pensar no modo de produção que a estabelece, aqui consideradas as mediações efetuadas pelas teorias e políticas educacionais, pela filosofia da educação, ideologia, religião, contexto geográfico e outras. A política educacional é uma decorrência das condições concretas da sociedade.

Refletir sobre as políticas educacionais implica trazer informações sobre o passado, cotejando-as com o presente, isto é, comparar as formas de trabalho, os comportamentos humanos que foram aprovados e vivificados anteriormente, e os que passam a ser sinalizados como os que poderão, no futuro, satisfazer as necessidades do homem, aceitando-os ou negando-os.

Para analisar as políticas educacionais em vigor na segunda metade do século XX, faz-se necessário considerar suas relações com a sociedade capitalista, cujo objetivo é “produzir para acumular, concentrar e centralizar o capital” (FRIGOTTO, 1996a, p. 79), estabelecendo um processo de reestruturação produtiva que propicia, segundo Cruz (2005, p. 25), “o desenvolvimento da tecnologia, dos

meios de comunicação, da informática e da microeletrônica”, rompendo as fronteiras nacionais, quer sejam econômicas, políticas, sociais ou culturais, na perspectiva de expansão dos mercados, para que sejam alcançados maiores níveis de acumulação. É preciso considerar, também, a organização dos países mais articulados e estruturados economicamente na busca da garantia de seus interesses.

A discussão das políticas educacionais, no período 1963-1996, torna peremptória a reflexão sobre a influência das políticas do Banco Mundial, do ponto de vista macro. Considerando-se o Brasil e o Estado do Paraná, discutem-se as influências do período da ditadura militar, da abertura gradual e da democratização do Estado brasileiro, com suas decorrências nas políticas municipais de educação e na formação de professores.

O estudo da municipalização da educação em Curitiba, que acompanha a discussão das políticas educacionais, contextualiza o momento em que ocorreu a opção, por parte do Município, quanto à responsabilidade pela educação.

Para se estudar a municipalização da educação no Brasil é preciso lembrar que, do ponto de vista histórico, a gestão da educação no Brasil teve caráter predominantemente centralizado,

[...] com pequenos avanços e retrocessos, conforme a concentração e descentralização do poder na história política brasileira durante os períodos da Colônia, do Império, da consolidação da República e das Revoluções de 1930 e de 1964 (SARI, 1999, p. 47).

Consoante Both (1997), foi Anísio Teixeira que, em abril de 1957, lançou a ideia da municipalização da educação no Brasil. A partir daí, é possível identificarem-se períodos diversificados no que diz respeito à defesa da municipalização da educação, períodos esses que às vezes se entrecruzam sem, contudo, descaracterizar elementos que lhes são próprios.

O primeiro desses períodos, segundo Both (1997), corresponde ao período 1946-1971, que particularmente interessa ao objetivo da pesquisa. Os outros dois referem-se aos períodos compreendidos entre os anos de 1971 a 1988 e de 1988 a 1991. É no período de 1946 a 1971, porém, que o autor identifica o início efetivo da defesa do pensamento de municipalização da educação, com o surgimento de algumas iniciativas de planos por parte de alguns municípios, entre eles Curitiba, que se empenharam em assumir as responsabilidades relativas à administração da

educação, em especial no que diz respeito a intervenções de ordem sociocultural e de ensino junto às comunidades.

De acordo com Both (1997), no período que vai de 1971 a 1988, possivelmente, ocorreram os maiores debates em torno da municipalização da educação, provocando posicionamento de diferentes autores a respeito.

Assim, no momento em que entra em vigor a Constituição de 1988, passa-se ao terceiro período, que corresponde ao processo de municipalização efetiva da educação no Brasil. Os conceitos de democracia e de descentralização ocuparam o centro das discussões políticas e acadêmicas, ratificados que foram como valores necessários à definição dos ideais de participação da sociedade na formulação e na execução de políticas públicas.

Tais considerações, que serão aprofundadas no decorrer da pesquisa, são relevantes para que se possa entender o processo de municipalização pelo qual passou a educação na Rede Municipal de Curitiba, no período em apreço.

No terceiro capítulo se analisa a formação continuada dos professores nos diferentes períodos pesquisados, buscando relacionar sua estruturação às concepções pedagógicas vigentes.

É de se considerar que os planos educacionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba expressam a concepção vigente sobre o trabalho e a formação dos professores no momento histórico em que foram elaborados. No centro das reformas educacionais implantadas, os professores eram considerados os agentes responsáveis pelas mudanças, pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema.

Ao assumir diferentes papéis na escola, no sentido de atender a diversas carências familiares e sociais, além das funções que lhe são inerentes, como ocorre numa concepção liberal, lembra Oliveira (2005, p. 769) que o professor passa por um “sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”. É possível que algumas reformas tendessem a retirar dos docentes a sua autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho, conforme será visto adiante.

Para análise da formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, utilizar-se-á o conceito em seu sentido mais amplo, compreendendo toda a

[...] actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa - tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo - para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas (GARCÍA ÁLVAREZ, 1987, p. 23).

Dessa forma, neste estudo, será considerado como formação continuada tudo o que, visando ao desenvolvimento profissional e pessoal do professor se efetivou, ao longo do período 1963-1996, desde que estimulado pela municipalidade.

Compreendida como um processo, a formação continuada dos professores envolve as atividades de desenvolvimento profissional realizadas isoladamente ou com outros professores, após o início de sua prática profissional. Essas atividades podem estar relacionadas ao desenvolvimento de conhecimentos técnicos, científicos, metodológicos ou políticos do professor.

Para a discussão a respeito da formação continuada de professores, foram buscados referenciais básicos de apoio nos estudos dos teóricos em que se fundamentou a elaboração dos Planos Educacionais do Município de Curitiba, correspondentes aos períodos estudados. Percebeu-se que a formação continuada, no percurso, assumiu nomenclaturas diversas. Se no início do período estudado falava-se em treinamento, mais tarde a denominação adotada passou a ser treinamento em serviço, treinamento de educadores em serviço, reciclagem de professores, formação em serviço, qualificação docente e aperfeiçoamento de professores.

Por outro lado, entendeu-se que não haveria sentido em se tentar entender as propostas do período 1963-1996, durante o qual predominaram diferentes tendências pedagógicas, de acordo com o entendimento atualmente vigente entre os teóricos da área, como Schön (1992), Perrenoud (1993), Zeichner (1993), Nóvoa (1995) e Tardif (2002), que são resultado do aprofundamento de reflexões e de mudanças posteriormente ocorridas. Os saberes dos educadores refletidos nos Planos Educacionais adotados no período estudado, portanto, é que iluminam a discussão sobre a formação continuada dos professores.

O terceiro capítulo do trabalho faz também a síntese da discussão, reconstruindo o que se refere à formação continuada de professores no contexto das políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba entre os anos 1963 e 1996.

Por último, são apresentadas as considerações finais, na expectativa de que

a realização desta pesquisa tenha colaborado para auxiliar na preservação das informações constantes das fontes documentais existentes e possibilitado reconstruir, de forma retrospectiva, as relações entre as políticas públicas adotadas pelo Município de Curitiba e a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino no período 1963-1996. Referindo-se à história recente da educação no Município, espera-se que a pesquisa possa contribuir para uma reflexão sobre a adoção de políticas educacionais que tenham como objetivo a melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Se assim for, ter-se-á estimulado o exercício da função social da história, pela reconstrução do passado em função do presente.

EXPLICITAÇÃO DO MÉTODO TEÓRICO QUE CONDUZ A PESQUISA

Este tópico faz parte da introdução do trabalho e tem por objetivo explicitar o percurso metodológico que orientou sua elaboração.

Ao se refletir sobre a organização deste trabalho, num primeiro momento, estudou-se a possibilidade de se utilizar o método dialético com uma abordagem da história cultural, para analisar as políticas públicas e a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba no período 1963-1996. Obras referenciais como as de Goldmann (1967), Chartier (1990) e Thompson (1987) pareciam abrir caminhos no sentido de uma conciliação entre a história cultural, a história da educação e o método dialético. Em estudos recentes, outros pesquisadores, como Martins (2006) e Castanho (2006), vinham também se indagando sobre a viabilidade do uso do conceito de cultura na perspectiva do materialismo histórico, acompanhando essa indagação uma análise mais acurada acerca da noção de totalidade, da determinação socioeconômica e da categoria ideologia. Nesta linha de raciocínio, a história da educação deveria pesquisar “o que está explícito e implícito nas representações e práticas pedagógicas, não se esquecendo dos vínculos destas com a realidade econômica, política e social” (MARTINS, 2006, p. 134).

No entanto, em que pese a circunstância de haver identificado uma pretensão de síntese entre a dialética e “elementos gerados dentro das abordagens empíricas

(empirismo inglês) e das abordagens fundadas nos postulados da fenomenologia (idealismo alemão), realizando sínteses entre essas duas grandes tendências” (GAMBOA, 2006, p. 94), as conclusões a que se chegou não foram suficientes de modo a garantir uma efetiva conciliação entre a história cultural (fenomenológica) e o materialismo histórico⁷ (dialética), motivo pelo qual se optou pelo último, partindo do princípio de que a realidade social constitui uma totalidade histórica concreta e que as políticas públicas – no caso as políticas educacionais – são partes dessa totalidade, manifestadas no Município de Curitiba durante o período em estudo. A formação continuada de professores no Município de Curitiba, objeto desta tese, por sua vez, compõe uma das categorias de maior relevância neste estudo. Aprofundar a compreensão dessa totalidade, em sua dinâmica, permite a superação da dicotomia sujeito-objeto e indica a necessidade e a possibilidade de transformação da sociedade.

Vale mencionar que a definição do método que será utilizado em uma pesquisa, orientando seus rumos, é o primeiro passo no processo de apreensão do objeto que, *a contrario sensu*, também orienta a definição do método, como conjunto de procedimentos para se atingir um objetivo na ciência.

Considera-se, muitas vezes, o método dialético ou materialismo histórico como sinônimo de marxismo, tendo em vista haver sido desenvolvido por diversos teóricos com base nas formulações de Marx e Engels. No entanto, embora considerado “a grande e central contribuição de Marx para a Filosofia” (PRADO JR., 2001, p. 4), o método dialético não chegou a ser formulado expressamente por Marx, resultando de escritos esparsos, retirados de algumas de suas obras, em especial da “Introdução à Crítica da Economia Política” (1856-1857), publicada em 1903, na qual o método é exposto de forma mais elaborada, embora sumária. Dessa forma, Marx, em princípio, limitou-se a aplicar o método, e não a desenvolvê-lo sistematicamente. De acordo com Aron (2005), a expressão “materialismo dialético”

⁷ Entende-se por materialismo a concepção filosófica que sustenta a origem e a explicação do mundo a partir da realidade material. Apesar de essa concepção haver gerado diferentes entendimentos, para Marx o materialismo é histórico porque “na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada do desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a consciência” (MARX, 1987, p. 29-30).

não é encontrada nos escritos de Marx, vindo a aparecer na obra de Engels, na segunda parte de sua existência, especialmente em “Anti-Dühring”, publicado em 1877.

Foi no “Anti-Dühring” que Aron buscou sua concepção de dialética, compreendida como:

[...] uma concepção materialista das relações entre a realidade que é dada e o pensamento que elaboramos a partir da realidade, sendo esse pensamento cópia ou reflexo da realidade. A dialética não se define de maneira prioritária pela intervenção do homem, do pensamento ou da força negativa do espírito; ela se define como uma característica da própria realidade natural. A realidade natural é dialética porque está em movimento, porque as coisas se formam, porque as coisas nascem e acabam (ARON, 2005, p. 479).

A forma das ideias tem tanta concretude quanto a forma da natureza, e, sendo assim, a vida social, ao exprimir-se, o faz igualmente sob duas formas diferentes: uma material e outra ideal. “O materialismo dialético não considera a matéria e o pensamento como princípios isolados, sem ligações, mas como aspectos de uma mesma natureza que é indivisível” (GADOTTI, 1987, p. 22).

A dialética, como possibilidade teórica de interpretação da realidade educacional, foi que orientou a descoberta da articulação dos problemas em estudo e a análise de suas conexões.

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (PIRES, 1997, p. 86).

Para pensar a história do homem, além da reflexão sobre a realidade que parte do empírico (a realidade dada, aparente, o objeto tal e qual se apresenta), para se chegar ao concreto⁸ é preciso aceitar o princípio da contradição, aprendendo o que dele é essencial. A lógica dialética não descarta a lógica formal, mas se vale dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento concreto. “A lógica formal é a lógica da metafísica, assim como a lógica dialética é a

⁸ Para Marx, “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação” (MARX, 1987, p. 16).

lógica da dialética” (PINTO, 1969, p. 72), o que explica tanto a distinção quanto a complementaridade das duas lógicas.

Também a propósito da distinção entre as duas lógicas, Saviani (1991) acrescenta:

[...] a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta), ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato [...]. Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daría, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (SAVIANI, 1991, p. 11).

Assim, antes de expor o movimento real da totalidade, procurou-se investigar os aspectos particulares do real, na tentativa de “captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima” (MARX, 1983a, p. 20). O materialismo histórico aceita

[...] a idéia de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa que para o marxismo a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário (TRIVIÑOS, 2006, p. 73).

Em Marx, as representações têm uma base real, que é antagônica e contraditória. Para compreendermos a produção de ideias e representações sobre uma determinada realidade histórica, precisamos ir à atividade material realizada pelos homens nos diferentes períodos históricos, porque “muito antes de saber o que era dialética, o homem já pensava dialeticamente, da mesma forma porque, muito antes da existência da palavra escrita, ele já falava” (ENGELS, 1990, p. 121). A existência do homem constitui o elemento de ligação entre a face objetiva e a subjetiva da dialética (PINTO, 1969). As condições materiais da existência e as funções ideológicas determinadas pela atividade material humana reagem umas sobre as outras, e também sobre a base econômica. O campo ideológico, assim, se destaca, possibilitando um estreito vínculo com o real e demonstrando que cada classe social constrói uma concepção específica de mundo, porque as condições concretas de vida são profundamente diferentes, ainda que se viva sob o mesmo

modo de produção.

O modo de produção aqui tratado não se restringe à economia. Identifica-se com o modo como é produzido o próprio ser dos homens. É, portanto, um conceito ontológico, que explica o mundo existente, o ser em suas determinações e características. De acordo com Saviani,

[...] o princípio fundamental inerente ao conceito de modo de produção é que aquilo que os homens são decorre diretamente do modo como eles produzem sua existência. Em conseqüência, o modo de produção determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas de produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca, até as formas de consciência (SAVIANI, 2009, p. 111).

Não se trata de teorizar a educação *a priori*, mas de construir teoricamente a educação a partir do processo de vida real. A educação não foi construída a partir das ideias dos homens, mas teve de se conformar às condições materiais e objetivas que lhe foram propiciadas, e que decorrem das forças produtivas e das relações que foram estabelecidas nas diferentes organizações sociais. A forma de manifestação da educação, portanto, irá variar em função do conceito de modo de produção, ou seja, educação no modo de produção antigo, feudal ou capitalista.

Esse conceito ontológico se manifesta na materialidade do mundo existente, considerando-se “o real como uma totalidade em permanente processo de transformação impulsionada pelas contradições que lhe dão forma e conteúdo” (LOMBARDI, 2009, p. 45).

A concepção dialética da história se fundamenta também em pressupostos gnosiológicos, que englobam as questões relativas ao conhecimento, suas possibilidades e determinações, partindo de que a matéria é anterior à consciência e de que a realidade é contraditória, mas possível de ser apreendida pela dialética como método de apreensão da realidade.

A categoria modo de produção, a partir de Marx e Engels (1980), considera que “ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 1980, p. 18). Essa materialidade, aliada à consideração da historicidade do real, é que permite que se construa uma concepção ao mesmo tempo materialista, histórica e dialética.

No que se refere à educação como campo de atividade humana, ela também foi

[...] conformada por condições materiais e objetivas, por relações que correspondem às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais (LOMBARDI, 2009, p. 51).

Desta forma, uma educação de qualidade deve estar direcionada para além do capital, contribuindo para a construção e socialização de uma perspectiva crítica de ver e pensar o mundo.

A categoria modo de produção, portanto, ao analisar a produção das condições necessárias à existência do ser humano, tem por objetivo apreender o processo de desenvolvimento humano, realizado em condições historicamente determinadas.

Lefèbvre (1974, p. 34), ao tratar do método dialético, explica que, no estudo de uma determinada realidade objetiva, é necessário analisar, metodicamente, os aspectos e os elementos contraditórios desta realidade. “Após ter distinguido os aspectos ou os elementos contraditórios, sem negligenciar as suas ligações, sem esquecer que se trata de uma realidade, Marx reencontra-a na sua unidade, isto é, no conjunto de seu movimento”. A análise dos elementos contraditórios é que colocará em evidência as relações internas desses elementos.

Em uma pesquisa em educação, é preciso observar que “a educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de uma situação histórico-social” (CURY, 2000, p. 13). Como atividade humana, a educação participa da totalidade da organização social, numa relação historicamente determinada por um modo de produção dominante.

Wachowicz (2001, p. 2), em artigo sobre “A dialética na pesquisa em educação”, menciona que o melhor método para se pesquisar um objeto, é “começar pelo real, pelo concreto, ou o que mais concretamente represente a realidade”. Na hipótese concreta desta pesquisa, as transformações ocasionadas pelos planos urbanísticos, a expansão do ensino no Município, a formação dos professores, certamente podem ser considerados concretos e reais, como ponto de partida, mas também, contraditoriamente, um ponto de chegada para os que os construíram. Todo concreto é “concreto pensado” para quem chegou, mas para quem inicia a partir dele, o concreto é real ou empírico. Ainda consoante Wachowicz (2001, p. 2), “o concreto só ganha sentido quando a análise vai *descobrimo* suas

determinações”. Essa descoberta corresponde ao resultado, e não ao início do procedimento. O início de uma pesquisa demanda muita leitura sobre o problema que se tem em mãos, buscando estabelecer relações, entender a realidade, para compreendê-la e teorizar sobre sua transformação.

A escolha do método, portanto, não ocorre por uma decisão qualquer. Como explica Gramsci (1999, v. 1, p. 123),

[...] aceitar que se pode fazer progredir uma investigação científica aplicando-lhe um método tipo, escolhido porque deu bons resultados em outra investigação ao qual estava relacionado, é um equívoco estranho que nada tem em comum com a ciência.

In casu, parte-se de que, para explicar efetivamente a educação no Município de Curitiba, é necessário analisar as forças produtivas do capitalismo em desenvolvimento no período, uma vez que o capitalismo é o modo de produção dominante. O ponto de partida é a presença da educação numa totalidade histórica e social, de cuja produção ela também participa.

Adotando as sugestões acima, como primeiro passo do método dialético, o trabalho apresenta o detalhamento dos dados empíricos que interessam à pesquisa, apoiados no senso comum, na experiência e na observação. Em seguida, busca expor o movimento real, com apoio na lógica dialética do real. Finalmente, tenta estabelecer a conexão objetiva entre as particularidades dos dados investigados, com a convicção de que tudo está ligado a tudo, e de que é possível apreender conexões e movimentos que possibilitarão penetrar, cada vez mais profundamente, na riqueza do conteúdo trabalhado.

A dialética interpreta o processo da realidade como uma sucessão de fenômenos, “cada um dos quais só existe enquanto contradição com as condições anteriores, só surge por negação da realidade que o engendra”, revelando-se “produtivo de novos efeitos objetivos unicamente na medida em que estes, sendo o ‘novo’ recém-surgido, negam aquilo que os produziu” (PINTO, 1969, p. 190).

As relações entre as políticas públicas e a formação de professores, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, devem ser respondidas não só pelas explicações científicas que tratam dos problemas, mas pela compreensão de suas determinações históricas. Ao se buscar a compreensão do movimento real da história, será possível perceber que nele

[...] a paixão, a vontade humana, os conflitos, os dissensos, as relações de propriedade e de produção não fazem parte de um jogo abstrato, predefinido, [...] mas, ao contrário, são ingredientes de uma dura luta social, arriscada, cujo resultado final não se conhece (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 364).

Como lembra Thompson (1981), a história real existe independentemente de qualquer esforço cognitivo do sujeito, e quaisquer categorias empregadas pelo materialismo histórico só podem ser compreendidas como categorias históricas. Assim, o objeto do conhecimento histórico é a história real, com suas evidências incompletas e imperfeitas. Mesmo que haja discordância entre os historiadores a respeito das evidências históricas, isso não põe em questão a determinação objetiva da evidência. Em face disso, Thompson (1981) recomenda que, ao trabalhar com a lógica histórica, o historiador não se atenha à observação de fatos isolados, mas a um conjunto de fatos com suas regularidades próprias; à repetição de certos tipos de acontecimentos; à congruência de comportamentos em diferentes contextos; enfim, a evidências de formações sociais sistemáticas e de uma lógica comum de processo.

A repetição de acontecimentos, a congruência de comportamentos, indicativas de uma lógica comum, permite que se trabalhe com categorias, cujo movimento surge, assim, de acordo com Marx, como ato de produção real. As categorias expressam aspectos fundamentais das relações dos homens entre si e com a natureza, e sua construção ocorre por meio do desenvolvimento do conhecimento e da prática social (MARX, 1983b).

Com apoio nessa reflexão, Kopnin (1978) entende que, uma vez reconhecida a legitimidade da apreensão intuitiva do objeto pelo pensamento, não se deve deixar o movimento do pensamento à mercê do destino, pois “ele poderia enveredar pelo caminho do misticismo, da fantasia estéril e simplesmente da confusão” (KOPNIN, 1978, p. 30). O pensamento precisa de apoio em seu movimento e esse apoio é criado pela experiência antecedente do conhecimento, que é a que se fixa nas categorias da dialética materialista. Assim, para Kopnin, as categorias determinam o próprio movimento do pensamento.

As categorias são “conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações” (CURY, 2000, p. 21). Elas devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar, ganhando sentido enquanto instrumentos de compreensão de uma realidade social concreta

que, em se tratando da educação, devem envolver os grupos e agentes que participam das práticas educativas. É o contexto que possibilita que as categorias não surjam isoladas, mas se mesclam de realidade e movimento (CURI, 2000).

Kuenzer (1998) e Wachowicz (2001) diferenciam dois tipos de categorias: 1. as categorias *de conteúdo*, que são recortes particulares definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação, elementos iniciais determinados pelo conteúdo da análise crítica feita pelo pesquisador quando da escolha de seu objeto de pesquisa; e 2. as categorias *metodológicas*, do próprio método dialético, como a contradição, a totalidade, a mediação, a reprodução e a hegemonia. Acrescenta Kuenzer (1998, p. 64) que essas categorias correspondem às leis objetivas e, portanto, universais, que permitem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade. Serão elas que auxiliarão na análise do fenômeno educativo. É de se considerar, também, que as categorias metodológicas “são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição e a explicação de uma já é e exige a explicação e exposição das outras”. A categoria da contradição, “para não ser tornar cega, só se explicita pelo recurso à da totalidade. Essa, por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma síntese mais abrangente” (CURY, 2000, p. 15).

Para analisar o objeto desta pesquisa, então, serão adotadas as categorias teórico-metodológicas do materialismo histórico, que expressam as leis universais, as quais serão aplicadas ao particular, representado pelas categorias de conteúdo. Partindo-se das categorias teórico-metodológicas, serão estudadas as categorias de conteúdo, representadas pelas políticas públicas, pela urbanização da cidade, pela expansão das escolas e pela formação continuada de professores. Dentre essas categorias, a totalidade (método) e as políticas públicas (conteúdo) foram privilegiadas para fundamentar a análise.

Para que um objeto seja investigado é preciso analisá-lo a partir de uma totalidade concreta, descobrindo-se suas determinações e, assim, compreendendo sua manifestação concreta, histórica e determinada. Segundo Cury (2000, p. 27), “as categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação”.

Goldmann explica que a idéia da totalidade, no método dialético, implica considerar que “o pensamento, a afetividade e o comportamento dos grupos humanos, durante certo período de tempo, constituem uma estrutura dinâmica significativa”. Essa estrutura, em seu aspecto mais geral, compreende os elementos

reunidos em uma totalidade, na qual as propriedades dos elementos dependem, total ou parcialmente, das características da própria totalidade (GOLDMANN, 1970, p. 220). Para estudá-la, é necessário descrever sua coerência interna de forma abrangente, bem como inseri-la em outra estrutura mais vasta, que a englobe e permita compreender sua evolução. Esse processo apresenta-se, de um lado, como estruturação, e de outro, como desestruturação de uma ou mais estruturas pré-existentes. Assim, passa-se de uma estrutura antiga para uma estrutura nova, estados que a dialética designa habitualmente como passagens da quantidade à qualidade. Numa pesquisa concreta, portanto, os dois primeiros momentos particularmente importantes são aqueles da *découpage* (corte) do objeto de estudo e da apresentação de sua estrutura interna mais ampla (GOLDMANN, 1970).

Ao se tratar da categoria da totalidade, é preciso observar, com Kosik (1995, p.43-44) que totalidade não significa *todos os fatos*, os quais, por princípio, o conhecimento humano não poderia abranger, uma vez que sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores.

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético - [...], se são entendidos como partes estruturais do todo (KOSIK, 1995, p. 44).

O que caracteriza a totalidade, portanto, é a existência de uma complexidade em que cada fato só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e aos outros. Para tanto, é necessário pensá-la historicamente.

Pela categoria da mediação se pode explicar a relação recíproca que existe entre infraestrutura e superestrutura, e, portanto, entre os diferentes níveis da organização social, pois diz respeito à relação entre o imediato e o mediato. Partindo dessa interpretação, a educação escolar, como complexo social que não prescinde das outras instâncias da totalidade social, inserida no sistema capitalista, necessita ser analisada por meio da categoria da mediação. A educação possui um caráter mediador, que deve ser dialetizado e historicizado. Em graus diferentes, a mediação pode contribuir tanto para promover a conscientização como para impedi-la.

Mészáros (1981, 2002), que em seus estudos atualizou e aprofundou o pensamento de Marx, entende que, na perspectiva da mediação dialética, é preciso

que o professor reconheça a realidade e as manifestações imediatas dos alunos para levá-los a superar essa condição. Assim, na relação ensino e aprendizagem é fundamental que o professor realize sua tarefa, transmitindo o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade ao longo da história, tendo como ponto de partida as experiências de seus alunos. Ao superar a experiência imediata dos alunos, transformando-a em conhecimento (mediato), a prática social de ambos também se modifica, o que, por sua vez, altera a totalidade qualitativamente. A educação, como organizadora e transmissora de ideias, medeia as ações na prática social.

A categoria da reprodução se justifica pela tendência da sociedade, em suas instituições, à autoconservação, reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas. Explica Cury (2000, p. 28) que o capitalismo se mantém “não só enquanto o capital busca reproduzir as condições de sua reprodução, mas também porque uma dessas condições é a formulação de uma concepção de mundo que represente o real de modo idêntico e indiviso”. Neste particular, a educação pode servir de elo mediador para os processos de acumulação de capital, pela mediação de práticas sociais que concorrem para a divisão do trabalho. A forma como a educação trabalha as questões técnicas e políticas, portanto, em suas diferentes versões, pode colaborar para a reprodução das relações de produção.

Quanto à categoria da hegemonia, que possibilita explicar a necessidade de manutenção do controle das forças produtivas por meio do desenvolvimento da ideologia justificadora desse modelo, é oportuno citar Gramsci, que, ao descobrir os “aparelhos privados de hegemonia” (COUTINHO, 1981, p. 68), percebeu a direção que as classes dominantes exercem nesses aparelhos e a necessidade que as classes trabalhadoras têm de fazer frente a essa direção, para a criação de uma nova hegemonia, de uma nova visão de mundo. A escola está entre esses aparelhos de hegemonia, como se pode perceber da citação de Gramsci (*apud* COUTINHO, 1981, p. 198):

Num estudo do modo como é organizada de fato a estrutura ideológica de uma classe dominante: ou seja, a organização material destinada a manter, a defender e a desenvolver a ‘frente’ teórica ou ideológica [...] tudo o que influir ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte dela: as bibliotecas, as escolas, os círculos e clubes de vários tipos, até a arquitetura, a disposição das ruas e os nomes dessas.

As políticas públicas relacionadas à educação, que visam à ação do Estado voltada especificamente ao sistema educacional, são também um dos meios de afirmação da hegemonia. Por meio delas, o Estado procura garantir, de um lado, a subordinação das classes dominadas às suas diretrizes, e, de outro, fazer com que o aparelho escolar atenda às necessidades ideológicas, científicas e outras das classes dominantes. Destacam-se, aqui, os momentos constitutivos da política educacional: o processo de elaboração da tendência hegemônica, quando ocorre a luta, no plano da sociedade civil, entre várias políticas possíveis, e o momento do produto acabado, sob a forma materializada em leis ou planos.

Na dinâmica da sociedade capitalista, o movimento das forças produtivas, que promove a alteração das relações sociais, no entanto, nem sempre provoca uma imediata alteração do ponto de vista ideológico, segundo explica Limoeiro Cardoso (1977, p. 89, *apud* CURY, 2000, p. 46-47):

Na ação política que é necessariamente uma ação transformadora da realidade social, é que os conflitos afloram à consciência. Neste sentido, o conflito não se dá a conhecer. É possível vivê-lo, sem sequer presentificá-lo. É preciso atuar sobre ele, é preciso um intento de que encontre sua presença como obstáculo, que se tropece com sua resistência para que se comece a configurar-se, para que surja um esboço real que se vá delineando com maior precisão à medida que as resistências mostrem seus pontos mais vigorosos e mais débeis.

Quando a educação se põe a serviço do sistema capitalista, os efeitos contraditórios são neutralizados pelo próprio sistema, quer pela limitação ao acesso do saber, pela alteração do saber transmitido, pela exclusão e/ou seleção, ou pelo poder de desvelamento sobre a estrutura social (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Presentes as categorias teórico-metodológicas e procedimentais do método dialético, passou-se à elaboração da pesquisa.

Iniciou-se o trabalho pela totalidade concreta e sua historicidade, recolhendo-se os fatos passados, que foram classificados e agrupados em função das necessidades da pesquisa. Tal é a função da história, segundo Febvre (1949, *apud* LE GOFF, 2003), ao que Le Goff acrescenta: “Penso que a história é bem a ciência do passado, com a condição de saber que este passado se torna objeto da história, por uma reconstrução incessantemente repostada em causa” (LE GOFF, 2003, p. 26). O itinerário da pesquisa foi iniciado pela consulta ao Arquivo da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Curitiba.

O ofício do historiador compreende “o homem integral, com seu corpo, sua sensibilidade”, de acordo com Bloch (2001, p. 26). Para ele, “história é análise e criticidade, e não mera narrativa; é compreensão, e não julgamento; é reconstrução, e não apreensão”, é busca, é escolha (BLOCH, 2001, p. 14).

A pesquisa em arquivos demandou não somente a visita aos arquivos da Rede Municipal de Ensino, mas também ao Arquivo do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano (IPPUC) e à Casa da Memória. Essa atividade permitiu constatar que a prática historiográfica se vale dos registros existentes que foram deixados para que outros deles tomassem conhecimento.

A recuperação histórica do passado para entender problemas e interrogações postos no ‘agora’ é importante para o pesquisador na medida em que este passado contém muito dos elementos constitutivos da realidade contemporânea (NORONHA, 1998, p. 18).

Os arquivos, núcleo duro da informação, e seus documentos vêm adquirindo uma importância crescente no campo da história da educação, pois

[...] possuem informações que permitem introduzir a uniformidade na análise realizada sobre os vários discursos que são produzidos pelos actores educativos – professores, alunos, funcionários, autoridades locais e nacionais têm representações diversas relativamente à escola e expressam-nas de formas diversificadas (MOGARRO, 2005, p. 77).

Os documentos permitiram mapear, consoante a periodização adotada, os programas que foram ofertados para a formação continuada dos professores, muitas vezes fornecendo detalhamentos que não seria pertinente aqui reproduzir, dada a natureza deste trabalho. As fontes documentais, repetindo Bacellar (2005, p. 25), são a “matéria-prima dos historiadores”. As fontes, como produção, “[...] estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento do objeto histórico estudado” (SAVIANI, 2004, p. 5).

Os documentos não são neutros. Eles carregam a opinião da pessoa que os redigiu. Se a pessoa os redige em nome de um órgão público, por exemplo, ali também estará presente o panorama ideológico do momento e do local. Para sua análise, é preciso cotejar informações, relacionar texto e contexto, identificar mudanças e permanências. É preciso manter um diálogo contínuo com as fontes coletadas, tendo em conta “que elas expressam a síntese de uma multiplicidade de

determinações históricas” (NORONHA, 1998, p. 33).

Lüdke e André (1986, p. 38) consideram que a análise documental é uma valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, complementando informações obtidas por outras técnicas e desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Os documentos constituem uma fonte estável e rica que pode ser consultada várias vezes, além de servirem de base para diferentes estudos.

“A história não é jamais a repetição do arquivo”, comenta Farge (2009, p. 75), “mas desinstalação em relação a ele, e inquietação suficiente para interrogar incessantemente sobre o porquê e o como de seu fracasso no manuscrito”. Em face do arquivo, lê-lo, refletir sobre ele, procurar enfeixar tudo, são “gestos alterados de exclusão e de reintegração dos documentos em que a escrita, com seu estilo, se soma à emergência do pensamento”, completa Farge (2009, p. 75).

Começando por operações simples, aos poucos o contato com os materiais do arquivo foi se tornando familiar. O trabalho realizado foi lento, mas é preciso ressaltar “o quanto essa lentidão das mãos e do espírito pode ser criativa” (FARGE, 2009, p. 59), aliada à paciência e à dedicação exigidas.

No Arquivo do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, foi possível realizar diferentes descobertas, manuseando os planos de urbanização da cidade elaborados desde a primeira metade do século XX. Uma nova área de conhecimento se aproximou da história e da educação: a urbanização, com suas características próprias, seus princípios, sua fundamentação. Foi possível sentir, pelas descobertas nele realizadas, “a beleza, o assombro e um certo abalo emocional” (FARGE, 2009, p. 36) que os arquivos nos podem propiciar.

Entre os documentos pesquisados que dizem respeito à educação no Município de Curitiba, no período 1963-1996, encontram-se Planos de Educação, relatórios de atividades realizadas da Divisão de Treinamento Pedagógico, da Diretoria de Educação, do Departamento do Bem Estar Social e do Departamento de Educação. Observe-se que esses documentos, por sua extensão e detalhamento, além dos relatos oficiais, contêm diretrizes, tabelas, dados estatísticos, avaliações dos programas realizados, quadros-síntese, projeções. Não foi fácil “decidir entre o essencial e o inútil, o necessário e o supérfluo, o texto significativo e um outro” julgado repetitivo, como sabiamente observa Farge (2009, p. 71).

O estudo exigiu, ainda, a análise da legislação educacional do Município, em especial no que dizia respeito à estrutura administrativa responsável pela educação,

o que se fez contextualizando-se essa estrutura no momento histórico de sua vigência.

Tratando-se de documentos oficiais sobre a educação no Município, a pesquisadora analisou-os, interrogou-os, cotejando-os com o período histórico a que se referiam, no intuito de procurar respostas às indagações objeto do trabalho. A história emanada desses documentos provocou sucessivas interrogações, na tentativa de aplacar a inquietação suscitada pelos acontecimentos neles expressos. Fávero traduz com muita clareza essa experiência vivida pelo pesquisador:

No trabalho com as fontes aprendemos também que, quando penetramos num arquivo, dialogamos com os documentos, conseguimos compreender o não dito ou aquilo que foi esquecido ou silenciado: há uma sensação de descoberta e de fascínio. Compreendemos ainda que os arquivos não guardam apenas desejos, aspirações e sonhos indivisíveis: são relações de força que aí detinham o poder [...] (FÁVERO, 2000, p. 105).

Procurou-se, em face de sua condição de documentos oficiais, pesquisar suas intencionalidades explícitas e implícitas no que se referia às políticas públicas, às determinantes da expansão da rede escolar e ao processo de formação continuada de professores. Explícitas, em particular, no que diziam os textos dos relatórios e a legislação do ensino em vigor à época; implícitas, na confrontação com os debates sociais e com as avaliações dos programas de formação continuada feitas pelos participantes.

Segundo Valente (2007, p. 12),

O ofício do historiador se dá no processo de interrogação que faz aos traços deixados pelo passado, que são conduzidos à posição de fontes de pesquisa por essas questões, com o fim da construção de fatos históricos, representados pelas respostas a elas.

Quando da elaboração do projeto de tese, cogitou-se entrevistar professores que haviam participado dos programas de formação continuada relativos a cada um dos planos educacionais implantados pela Prefeitura Municipal de Curitiba, buscando apreender suas percepções sobre os cursos de formação em serviço. No entanto, da leitura de inúmeros depoimentos de docentes que participaram do “Projeto Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba” (CURITIBA, 2007), sobre suas trajetórias profissionais, percebeu-se que as referências se posicionavam muito mais na esfera pessoal dos participantes do que na apresentação de uma

visão geral sobre o que havia sido efetivamente realizado. Como não se pretendia seguir a linha de estudo das representações sociais, considerou-se não haver necessidade de realizar as entrevistas antes propostas, o que ocorreu sem prejuízo aos estudos sobre a contextualização, a totalidade, a mediação, a reprodução, a hegemonia e a contradição envolvendo as categorias de conteúdo.

Por último, é fundamental destacar a noção de tempo e espaço histórico que permeou a realização do trabalho. A reflexão sobre as diferentes correntes pedagógicas e seus desdobramentos foi realizada considerando-se o lugar e o tempo histórico, bem como a permanência das práticas pedagógicas tradicionais, no sentido que lhe atribui Corrêa, qual seja o de que “toda apreciação histórica não pode ser feita sem o devido entendimento sobre o lugar e o tempo histórico no qual se situa o objeto em apreciação” (CORRÊA, 2005, p. 137).

CAPÍTULO 1

O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DE CURITIBA

O concreto é histórico e constitui o ponto de partida do conhecimento, conforme explica Saviani (2009). Para elaboração do conhecimento, há necessidade de se operar uma progressiva determinação de relações, sincrônica e diacronicamente. Tais relações expressam numerosas determinações, que precisam ser descobertas em um trabalho como este. De acordo com a lógica dialética, partir do empírico significa iniciar o processo de conhecimento, apropriando-se do *concreto real* para, na sequência, passar-se ao *abstrato* e chegar-se ao ponto de chegada, que é o *concreto pensado*. Do ponto de vista prático, significa que este primeiro capítulo trata da contextualização histórica dos fatos, seguida das considerações abstratas que são objeto do segundo capítulo para, novamente, no terceiro, voltar-se ao concreto como ponto de chegada, mas desta vez, ao *concreto pensado*.

Curitiba é o cenário do que será tratado neste capítulo, com o objetivo de facilitar a compreensão das implicações entre a formação urbana, a educação no Município e as políticas públicas que a informaram. Parte-se do geral para se aprofundar o particular, dos primórdios do Paraná ao surgimento de Curitiba, buscando-se compreender como ocorreu a formação histórica do Estado e do Município, inicialmente, e, mais tarde, como foram se delineando a urbanização, a organização administrativa, o crescimento da população, a expansão dos serviços e a oferta da educação em Curitiba.

Faz-se necessária essa contextualização, considerando-se as imbricações entre o desenvolvimento da cidade, sua urbanização e as decisões a respeito da educação pública que, a partir do crescimento da cidade, foram tomadas, no sentido de auxiliar a leitura e interpretação da história da educação em Curitiba e, em particular, das políticas que orientaram a formação dos professores da Rede Municipal de Ensino. Busca-se saber os motivos pelos quais a formação de professores, condição de melhoria da qualidade da educação ofertada, na prática não ocorre conforme planejada.

A materialização física dos espaços escolares como lugar e como território,

decorrente de princípios de ordem política, econômica e social, em face da necessidade de expansão da rede escolar para o atendimento das demandas sociais, culminou, ao longo da história, com a transformação da escola em um edifício público a mais, um equipamento urbano por excelência.

Explica Viñao (2005, p. 15):

A localização e a disposição física dos espaços destinados a uma finalidade ou função determinada no seio de qualquer instituição refletem tanto sua importância como a concepção que se tem sobre a natureza, o papel e as tarefas destinadas a tal função.

Em Curitiba, o período demarcado para este estudo apresenta-se particularmente denso no que diz respeito a essa transformação, uma vez que reflete os resultados do Plano Agache e suas posteriores alterações, fundamentadas na racionalidade técnica e no aproveitamento funcional dos espaços.

1.1 A URBANIZAÇÃO DE CURITIBA

1.1.1 Dos primórdios do Paraná e de Curitiba

De acordo com Carneiro (1963, p. 11-12), se o Tratado de Tordesilhas (1494)⁹ “houvesse sido seguido, certamente o Paraná não existiria como unidade política subordinada ao Brasil”. Até 1580, era “apenas um território de passagem”, utilizado por portugueses e também por espanhóis, que dele se achavam possuidores e percorriam seus rios e campos. Teria sido a união das duas colônias, a portuguesa e a espanhola, sob a égide dos Habsburgo e Aragão, que havia possibilitado a ação bandeirante no período compreendido entre 1580 e 1640, com a definição das linhas fronteiriças do território que veio a constituir o Paraná.

Drabik (2000) questiona a ideia generalizada de que, se não fossem as bandeiras paulistas, o Brasil se limitaria ao Tratado de Tordesilhas. Para ele, o

⁹ A linha de Tordesilhas atravessava a ilha de Marajó, os rios Tocantins e Araguaia, a extremidade ocidental da área do Distrito Federal, o Estado de São Paulo, o do Paraná (entre Curitiba e Paranaguá), e o de Santa Catarina, um pouco ao sul de Laguna.

mérito do pioneirismo na condução da bandeira portuguesa para os confins da América do Sul é inegável, mas equivocada é a generalização de qualquer pioneiro ou *bandeirante* como paulista, o que representaria uma simplificação da história do Brasil. Em abono de sua tese, explica Drabik que

[...] as fronteiras do Brasil começaram a ser ampliadas a partir de Lisboa, pela coroa portuguesa, muito antes de qualquer bandeira [...], antes mesmo de 1500, pois já havia notícias sobre os fabulosos tesouros que, em algum lugar destas terras existia. O Tratado de Tordesilhas é revelador, pois, quando verificaram que com 100 léguas estariam fora das terras, os portugueses correram e conseguiram ampliar para 370 léguas e, com isso, entraram na disputa com a Espanha (DRABIK, 2000, p. 9).

No caso do Paraná, o caminho percorrido por diversas expedições, que iam de Santa Catarina ao Paraguai e que ultrapassavam o limite do Tratado, visava a um único objetivo, que não estava no Paraná: explorar as riquezas da Montanha de Prata, em Potosí, e o ouro dos incas. O interesse, dessa forma, residia no caminho que levava ao tesouro, o Caminho do Peabiru.

No século XVI, o litoral do Paraná estava compreendido nas capitanias de São Vicente e Sant'Anna, que pertenciam, respectivamente, a Martim Afonso de Souza e a Pero Lopes de Souza. “Os territórios ao norte da baía de Paranaguá pertenciam à capitania de São Vicente, e os do sul, até Laguna, em Santa Catarina, a Pero Lopes de Souza” (WACHOWICZ, 1972, p. 24).

Sabe-se que nenhum dos dois irmãos se interessou pelo progresso de suas capitanias. Contudo, após a morte de ambos, sua posse se transformou em uma disputa judicial nos tribunais de Portugal. Esse conflito envolveu os herdeiros de Martim Afonso de Souza, uma vez que Pero Lopes não havia deixado descendentes. Disputavam aquelas terras, de um lado, D. Mariana de Souza, Condessa da Ilha do Príncipe; de outro, o Conde de Monsanto, também intitulado Marquês de Cascais. A justiça deu ganho da causa ao Marquês de Cascais. Para Carneiro (1963, p. 15), é provável que essa luta estabelecida entre ambos tenha impedido “um progresso efetivo no estabelecimento dos germens demográficos da futura província”.

O primeiro núcleo de Paranaguá e, portanto, do Paraná, foi fundado por Domingos Peneda, na ilha de Cotinga, onde os faiscadores e mineradores que haviam ocorrido à região, após a notícia do descobrimento de ouro na baía de

Paranaguá¹⁰, em meados do século XVII, se haviam estabelecido. A ilha havia sido escolhida por temerem alguma traição por parte dos índios carijós, que consideravam seus inimigos. Mais tarde, percebendo que era possível estabelecer boas relações com os índios, mudaram-se para terra firme, às margens do rio Taqueré, atual Itiberê. O homem mais prestigioso do povoado, Gabriel de Lara, foi escolhido para Capitão Mor, recebendo ordens em nome d'El Rei, para elevar a localidade à categoria de vila. Em 1646, foi inaugurado o pelourinho de Paranaguá (WACHOWICZ, 1972, p. 26).

A exploração do ouro era difícil e pouco rendosa, considerando-se as distâncias e a natureza do trabalho. A duração de uma viagem de minerador, de São Paulo aos campos de Curitiba, medida pelos recursos que os escravos índios podiam carregar, era de quarenta dias. Assim, os que procuravam ouro eram obrigados a fixar residência nos campos de Curitiba e no litoral de Paranaguá, fazendo com que antes mesmo da fundação das vilas já existissem povoados nesses lugares.

“Os campos de Curitiba eram uma região complementar da sociedade litorânea”, afirmam Balhana *et al.* (1969, p. 39), consoante depoimento do Provedor, em 1653, que referia: “[de Paranaguá] com três dias de caminho pelo sertão, se dá nos campos que chamam de Curitiba, que são mui férteis, e em que há já gado de alguns moradores de Paranaguá” (ANAIS DA BIBLIOTECA NACIONAL, v. 39, p. 206, *apud* BALHANA *et al.*, 1969, p. 39). Curitiba, portanto, nasceu das povoações provenientes da expansão de Paranaguá.

Núcleos de garimpeiros instalavam-se no planalto sem nenhuma construção de pedra, habitando choças cobertas com folhas de butiá. Vasculhavam os cascalhos dos riachos, à procura de pequenas pepitas de ouro, tão cobiçadas. Eleodoro Ébano Pereira, administrador das minas de ouro nos distritos do sul, organizava e mantinha em ordem esses faiscadores de ouro. Ele representava, na época, o Governo Geral instalado no Rio de Janeiro. Como tal, coordenava a

¹⁰ Segundo Balhana, Machado e Westphalen, citando os “Anais do Museu Paulista”, v. 5, p. 118-122, São Paulo: “Depondo numa devassa procedida pelas autoridades espanholas em Tucumã, sobre a pretensa exploração de ouro em Guairá, um marinheiro português que estava aí preso, declarou, em 1647: que os paulistas exploravam ouro ‘a sete léguas da vila (de S. Paulo), num cerro chamado Ibituruna, e no Porto de Paranaguá, 12 léguas ao sul de Cananéia’, e disse mais que o ouro era extraído por quem quisesse ir lá cavar, pois as minas eram em comum”. Os citados autores consideram ter sido a mina de Gabriel de Lara a primeira manifestada em Paranaguá, conforme ata de vereança de 27 de novembro de 1649 (BALHANA, A.; MACHADO, B. P.; WESTPHALEN, C. *História do Paraná*. v.1. Curitiba: Grafipar, 1969, p. 31).

mineração na região, mas nunca foi um povoador, razão pela qual é duvidoso atribuir-lhe qualquer participação na fundação da vila de Curitiba (WACHOWICZ, 1972).

Entre os muitos arraiais existentes nos campos de Curitiba, havia um, às margens do rio Atuba, que se denominava Vilinha. “Não se sabe exatamente por que razões resolveram seus moradores mudar da região” (WACHOWICZ, 1972, p. 42). Segundo a lenda, uma imagem de Nossa Senhora da Luz amanhecia todos os dias com os olhos voltados para o local onde atualmente se encontra a Praça Tiradentes, o que motivou a mudança do pequeno núcleo que deu origem à cidade (IPPUC, 2002a, p. 8).

A lenda continua narrando que, para ter sempre uma boa amizade com os indígenas, os povoadores convidaram o cacique da tribo dos tinguis, que habitavam a região, para indicar-lhes o local apropriado. Este aceitou o convite e, depois de procurar demoradamente um bom lugar, fincou uma vara no chão, dizendo: “Coré-etuba”, i.é, “muito pinhão” “aqui”. Da expressão do cacique tinguí ao encontrar o lugar apropriado, proviria o nome da capital paranaense (WACHOWICZ, 1972, p. 42-43).

Num planalto sensivelmente regular, com pequenas e esparsas elevações, a encosta de uma dessas elevações passou a abrigar a Praça Tiradentes. Foi em torno dessa praça, nas margens dos antigos caminhos de penetração (Ponta Grossa e Mafra) e no caminho para o mar (Paranaguá e Antonina), que a cidade se desenvolveu. Devido ao seu bom clima e à fertilidade de suas terras, a povoação logo atraiu grande número de habitantes, sendo elevada a freguesia em 1654 (CURITIBA, 1943, p. 5).

Consoante Wachowicz (1972), em 1661, Baltazar Carrasco dos Reis e Mateus Leme já residiam com suas famílias no vale do rio Barigui. Famílias mais modestas forneciam a mão de obra para a lavoura e a pecuária, juntamente com os escravos e os índios já civilizados.

Vivendo isolados, separados do litoral pela Serra do Mar e distantes de São Paulo 110 léguas, os moradores da freguesia solicitaram a Gabriel de Lara, em 1668, a ereção do pelourinho, símbolo de posse por “El-Rey”. Deferido o pedido, o pelourinho foi levantado, lavrando-se ata desse acontecimento, assinada por 18 moradores. Gabriel de Lara, no entanto, não procedeu à eleição das autoridades, como era necessário. Diante disso, a situação de Curitiba perante as autoridades de Paranaguá e São Paulo permaneceu sem regularização; tampouco fora eleita a

câmara municipal. Mais tarde, diante da onda de roubos e crimes que passaram a ocorrer, os moradores de Curitiba solicitaram a Mateus Martins Leme, patriarca da região, que fossem tomadas as providências para eleição das autoridades.

Em 29 de março de 1693, a freguesia foi elevada à categoria de Vila de Nossa Senhora da Luz e Bom Jesus dos Pinhais, “por iniciativa do povo que se reuniu e aclamou as autoridades judiciárias e elegeu os oficiais da Câmara”, conforme consta do auto de fundação da Vila (CURITIBA, 1943, p. 6). Nessa época, duas sesmarias já haviam sido entregues no vale do Barigui: a primeira, em 1661, para Baltazar Carrasco dos Reis e a outra, cedida a Mateus Leme, que abrangia parte do atual bairro Fazendinha, sete anos depois (FENIANOS, 2000).

Quando foram criadas, em 1693, a Justiça e a Câmara, a vila contava com uma população de noventa homens e “naquele momento já existiam a igreja e a praça, onde alguns moradores haviam construído suas casas” (CÂMARA ..., 1993, p. 19).

A vila tomou seu aspecto similar a todas as outras vilas que haviam sido fundadas pelos portugueses, dirigida por autoridades municipais que pensavam a cidade como um conjunto homogêneo, onde as casas eram construídas umas ao lado das outras, de maneira que não sobrassem espaços vagos entre elas (CÂMARA..., 1993).

Em 1721, o Ouvidor Rafael Pires Pardinho, funcionário colonial encarregado de fornecer instruções para o correto funcionamento das instituições municipais, que já residia na vila havia 14 meses, redigiu o provimento pelo qual adaptou os velhos princípios das instituições municipais portuguesas às circunstâncias locais. No Livro do Tombo, lançou um conjunto de diretrizes urbanísticas que deveriam reger o crescimento da cidade.

A propósito do que estabelecia esse provimento, vale a pena mencionar o relato de Balhana *et al.* (1969, p. 40), citando Marcondes (1923):

As casas eram construídas com madeira, barro, taquara e pedra. Para a coleta desse material, era considerada do domínio público uma légua das terras além do rio, *‘que será livre a todos os moradores irem cortar e lavar madeiras para fabricar casas, e assim tirar taquara, e barro para barrear, e pedra’*. A fim de que os vizinhos se socorressem dia e noite, e para que as ruas não fossem disformes, mas *‘direitas por corda’*, as casas eram unidas umas às outras, e no alinhamento da rua. Todas tinham quintais que iam fazer alinhamento na rua do fundo. Por segurança, os quintais deveriam ser fechados, pois assim se evitavam *‘os desastres e ofensas a Deus que resultam dos quintais estarem abertos e mal tapados’*.

Limpar as ruas e os riachos que cortavam a vila era obrigação dos vizinhos. Também era encargo dos moradores das vilas de Curitiba e Paranaguá a conservação do caminho que ligava as duas vilas. Por esse caminho, de Curitiba remetia-se para Paranaguá gado *vacum* e cavalos, trigo e erva-mate; de Paranaguá subiam as mercadorias estrangeiras, peças de pano de algodão, barris de vinho, aguardente do Reino ou da terra, vinagre, azeite e sal (BALHANA *et al.*, 1969, p. 41). Somente era permitido exercer o comércio dentro dos limites da vila, não sendo autorizadas lojas fora do rocío da vila e mascates.

A partir de 1831, passou a ser proibido erigir choupanas ou casas com menos de 18 palmos de altura nas principais ruas e, em 1836, as construções eram obrigadas a seguir padrões fornecidos pelo arruador municipal em termos de alinhamento, altura da frente, alinhamento das soleiras e testadas, altura e largura das portas, janelas e peitoris, entre outros.

Apesar das exigências, segundo Romário Martins, nessa época as casas estavam “distribuídas, com grandes claros, pela Rua de São Francisco, Pátio da Matriz, ruas do Louro [Barão do Serro Azul], do Chafariz [José Bonifácio], direita [Treze de Maio], Baptisada, da Entrada [Emiliano Pernetá], das Flores, do Commercio [Marechal Deodoro]” (MARTINS, 1922?, p. 163).

De acordo com o alvará de 19 de fevereiro de 1812, Curitiba passou a sede de comarca. Esse alvará determinou também que, a partir dessa data, os ouvidores passassem a residir em Curitiba.

Em 1820, chegou a Curitiba o botânico francês Auguste de Saint Hilaire, que permaneceu na vila durante nove dias, conhecendo lugares e registrando o que via:

A cidade tem uma forma quase circular e se compõe de duzentas e vinte casas pequenas e cobertas de telhas, quase todas de um só pavimento, sendo porém um grande número delas feitas de pedra [...] as ruas são largas e bastante regulares, algumas totalmente pavimentadas, outras calçadas apenas diante das casas. A praça pública é quadrada, muito ampla e coberta por um relvado [...]. Curitiba mostra-se tão deserta, no meio da semana, quanto a maioria das cidades do interior do Brasil. Ali, como em inúmeros outros lugares, quase todos os seus habitantes são agricultores que só vêm à cidade nos domingos e dias santos, trazidos pelo dever de assistir à missa (SAINT-HILAIRE; JUNQUEIRA, 1978, p. 71).¹¹

¹¹ Explica Maria Encarnação B. Sposito, em sua obra “Capitalismo e urbanização” (1998), que o aglomerado humano cuja existência está relacionada com o que atualmente se entende como atividades primárias (agricultura e criação), apenas precede a existência da cidade, não podendo ser considerado como urbano. É, ainda, uma aldeia, um povoado. A cidade, de acordo com a referida autora, passa a existir quando a organização social se complexifica, o que só se torna possível com a divisão do trabalho.

A um canto, estava a Igreja Matriz, sucessora da antiga capela. Fazendo frente para o Largo da Matriz e ângulo com a igreja, estava o prédio da Cadeia Municipal, onde por muito tempo funcionou também a Câmara Municipal. Da descrição de Saint-Hilaire ainda constam comentários elogiosos ao comércio da cidade, segundo ele “muito bem abastecido com mercadorias trazidas diretamente da capital do Império” (BERBERI; SUTIL, 1997, p. 4).

De um modo geral, porém, o início do século XVIII coincide com o descontentamento dos habitantes de Curitiba e de Paranaguá em relação à Capitania de São Paulo. Entendiam eles que a urgente separação da Capitania seria a única forma de animar a agricultura e o comércio da região, aumentando os rendimentos reais da população. Uma sede de governo distante, alheia aos interesses paranaenses, não correspondia às necessidades locais. Fundamentada em tais argumentos, em 6 de julho de 1811, a Câmara Municipal de Paranaguá representou, pela primeira vez, junto ao Príncipe Regente, solicitando a emancipação da Comarca. O pedido, porém, não foi concretizado, permanecendo a 5ª Comarca como integrante da Capitania de São Paulo.

Novamente em 1821, em conjura separatista, os parnanguaras fizeram ver sua vontade de emancipação político-administrativa. Quando do juramento das bases da Constituição do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves pretendiam proclamar, perante o Juiz de Fora Antônio Azevedo Melo e Carvalho, seu desejo de instalação de um governo independente daquele de São Paulo. Várias reuniões secretas foram realizadas; o grupo, inclusive, obteve apoio do comandante da guarda do Regimento de Milícias, Capitão Bento Viana, com base nos argumentos em prol da emancipação da comarca:

- a) A ignorância e o despotismo dos comandantes militares da comarca, que não procuravam o bem do povo.
- b) A falta de justiça, devido à dificuldade que havia em impetrar recursos, perante as autoridades de São Paulo.
- c) O fornecimento, pela comarca, de grande número de praças de guerra às milícias portuguesas, sobretudo para as entradas que desbravavam nossos sertões do Iguaçu, Guarapuava, Tibagi etc., ficando muitas famílias na miséria.
- d) A falta de moeda na comarca, devida às grandes somas que eram remetidas, como impostos, para São Paulo.
- e) O abandono em que se encontrava a comarca pela administração de São Paulo, surda que era aos apelos e queixas populares (WACHOWICZ, 1972, p. 30-31).

Explicam Balhana *et al.* (1969) que essa conjura separatista de 1821 insere-se na história do revolucionarismo brasileiro do século XIX, quando as Comarcas queriam separar-se das Províncias a que pertenciam, para tornarem-se, elas próprias, Províncias.

Apesar da solicitação feita pelo Capitão Bento Viana, o movimento não encontrou ressonância, como se pode constatar da manifestação do Juiz de Fora de que ainda não era tempo de criar a Província do Paraná: “com vagar se há de representar a Sua Majestade” (VIEIRA DOS SANTOS, 1951, p. 377).

Em que pese o insucesso da conjura, a situação geral da Comarca a partir dessa década ganhava novos aspectos e importância, posto que além do comércio do gado, era iniciada a exportação da erva-mate para os mercados do Prata e do Chile. Para essa mudança contribuíam também os acontecimentos políticos do Sul, a independência da Província Cisplatina e a Guerra dos Farrapos, no Rio Grande do Sul, os quais deram à Comarca posição estratégica de destaque.

Era visível que a adesão da Comarca do Paraná aos movimentos revolucionários do Sul “poderia implicar em seu avanço até São Paulo, colocando em perigo o poder central” (BALHANA *et al.*, 1969, p. 104). A Revolução Liberal de Sorocaba, em 1842, permitiu melhor dimensionar essa condição. Por outro lado, diante dessas circunstâncias, era tenso o ambiente em Curitiba.

Preocupado com a possibilidade de adesão dos paranaenses ao movimento de Sorocaba, o Presidente da Província de São Paulo, Barão de Monte Alegre, enviou a Curitiba um emissário seu, político hábil, João da Silva Machado, mais tarde Barão de Antonina, com a promessa da elevação da Comarca a Província, o que conseguiu acalmar os ânimos revolucionários dos paranaenses, aquietando em especial os liberais. Diante dessa expectativa, os paranaenses postaram-se ao lado do governo central, imunes aos apelos revolucionários.

Para cumprir a promessa feita a Silva Machado, o próprio Presidente da Província de São Paulo, Barão de Monte Alegre, recomendou ao ministro do Império, Cândido José d’Araújo Viana, a separação da Comarca, temendo de que o apoio paranaense ao governo central viesse a arrefecer. Entre as circunstâncias que, a seu ver, tornavam possível a criação da nova Província, referia que a Comarca possuía mais de 40 mil habitantes disseminados em vasto território, com riquíssimos campos ocupados por homens ativos e industriais; que as rendas gerais eram elevadas e as receitas suficientes para a manutenção da nova máquina

administrativa provincial; que os rendimentos da Alfândega de Paranaguá vinham obtendo rápido e progressivo crescimento; e, por fim, que o centro da administração provincial estava muito distante da comarca. Lembrava, também, a fidelidade dos povos de Curitiba ao governo, quando da revolução liberal de Sorocaba, o que os fazia merecedores do benefício que há anos pleiteavam (BALHANA *et al.*, 1969).

Vencidas algumas dificuldades na tramitação – algumas delas tentando obstaculizar as pretensões paranaenses, como a proposta de reunir Paraná e Santa Catarina em uma só Província –, em 20 de agosto de 1853 foi aprovada a Lei nº 704¹², sancionada em 29 de agosto, criando a Província do Paraná, com os limites da comarca de Curitiba, cidade escolhida como Capital provisória, até que sobre a matéria dispusesse a nova Assembleia Provincial.

“Era, enfim, chegada a ocasião de transformar-se a antiga e atrasada Comarca de Curitiba na esperançosa Província do Paraná” (PARANÁ, 1854, p. 1). Assim Zacarias de Goes e Vasconcellos iniciava seu Relatório, dando conta da situação em que encontrara o Paraná e definindo seus novos rumos.

Ao se instalar a Província, a Comarca contava em seu território com duas cidades: Curitiba e Paranaguá; sete vilas: Guaratuba, Antonina, Morretes, São José dos Pinhais, Príncipe (Lapa), Castro e Guarapuava; seis freguesias: Campo Largo, Palmeira, Ponta Grossa, Jaguariaíva, Tibagi e Rio Negro; e quatro capelas curadas: Guaraqueçaba, Iguaçu (Araucária), Votuverava e Palmas. No total, oito comarcas e quinze termos, além de dezenove distritos com judicaturas de paz. A Província contava com 5.819 habitantes (VARGAS, 1977).

Designado para exercer o cargo de Presidente da Província, Zacarias de

¹² Lei nº 704, sancionada pelo Imperador D. Pedro II em 29 de agosto de 1853, criando a Província do Paraná.

Art. 1º - A comarca de Curitiba, na Província de São Paulo fica elevada à categoria de província, com a denominação de Província do Paraná. Sua extensão e limites serão os mesmos da referida comarca.

Art. 2º - A nova província terá como capital a cidade de Curitiba, enquanto a Assembléa respectiva não decretar o contrário.

Art. 3º A Província do Paraná dará um senador e um deputado à Assembléa-Geral; sua assembléa provincial constará de 20 membros.

Art. 4º - O Governo fica autorizado a criar na mesma Província as estações fiscais indispensáveis para a arrecadação e administração das rendas gerais, submetendo depois o que houver determinado ao conhecimento da Assembléa-Geral, para definitiva aprovação.

Art. 5º - Ficam revogadas as disposições em contrário.

Mandamos portanto a todas as Autoridades a quem o conhecimento desta Lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro, aos vinte e nove de Agosto de mil oitocentos cinqüenta e três, trigésimo segundo da Independência e do Império. Imperador. P (WACHOWICZ, 1972, p. 85-86).

Goes e Vasconcellos desembarcou em Paranaguá com a missão inicial de definir a cidade que seria escolhida para Capital (GARCEZ, 2006). Guarapuava e Castro, além de Curitiba, disputavam a primazia. A visão de estadista do Presidente da Província levou-o a designar Curitiba como Capital, o que foi concretizado pela Lei Provincial nº 1, de 26 de julho de 1854. A decisão não foi simplesmente de cunho político ou estratégico, mas levou em conta o ponto de vista geográfico, eis que Curitiba contava, nesse quesito, com situação privilegiada, por ser mais central e populosa.

Curitiba iniciou, então, sua preparação como Capital da nova Província. Tinha uma população de 4.102 adultos, dos quais 473 eram escravos (GARCEZ, 2006).

A prioridade foi a política imigratória que, com o término do tráfico de escravos, tinha o objetivo de introduzir mão de obra principalmente nas obras públicas e nos setores de abastecimento. O governo estava autorizado a promover a imigração de estrangeiros, empregando os meios que julgasse convenientes para atrair colonos. A lei provincial fixava, inclusive, quantias anuais para despesas com esse objetivo, bem como o reembolso dos adiantamentos que fossem feitos com passagens e alimentos (GARCEZ, 2006).

De Zacarias de Goes e Vasconcellos todos esperavam “uma bela presidência”, o que lhe angariou confiabilidade dos diversos partidos. Zacarias nasceu na Bahia, Província pela qual foi eleito deputado à 9ª Legislatura. Era homem de grande visão política e administrativa, “inimigo declarado do Poder Moderador” (CARVALHO, 2007, p. 118). Em 1853, presidia o Conselho de Ministros, composto por progressistas e liberais. Quando chegou a Curitiba, designado Presidente da Província, com 38 anos de idade, já possuía respeitável experiência no exercício de cargos públicos.

Governara antes duas Províncias – Piauí e Sergipe – exercera o mandato de deputado provincial e geral, ocupara a Pasta da Marinha no Gabinete Rodrigues Torres (Visconde de Itaboraí), e se impunha aos olhos do país com invulgares predicados culturais (VARGAS, 1977, p. 15).

Sua personalidade é descrita por Vargas:

Temido e admirado ao mesmo tempo. Temido por sua dialética mordaz e inexorável, e admirado pela excelsitude de sua erudição e probidade, Zacarias reuniria, a um só tempo, a lisura, a perícia, o saber e as visões

largas que distinguem o verdadeiro homem de Estado (VARGAS, 1977, p. 15-16).

Em 1853, o Paraná não dispunha de estradas próprias para o trânsito de carros de boi, o que dificultava sobremaneira não só a sua colonização, mas o comércio com o litoral. Era preciso, então, planejar a ligação do planalto ao porto de embarque via rodoviária. Mas era urgente, também, aumentar os rendimentos da Província; organizar a instrução pública de forma a que se atendesse tanto aos filhos dos pobres, como dos ricos; atrair compradores e capitais de fora para estimular a venda de animais; orientar os fazendeiros paranaenses sobre as regras da boa criação do gado.

Enfim, os aspectos econômicos eram prioritários. A população da nova Província dedicava-se às atividades ervateiras, produto básico da exportação paranaense para a Argentina, o Uruguai e o Chile. Embora o mate representasse o ramo preponderante da indústria paranaense, havia o temor da concorrência das ervas paraguaias e missioneiras, de qualidade superior, nos mercados de Buenos Aires e Montevideú. A tendência de estreiteza dos mercados, além da concorrência sofrida, levou o Presidente da Província a “aconselhar os moradores do Paraná que, gradualmente, pelo menos em parte, fossem deixando a indústria do mate” e se aplicando “às atividades agrícolas favorecidas, aliás, pelo meio paranaense” (BALHANA *et al.*, 1969, p. 111).

A segunda metade do século XIX vai apresentar uma economia provincial de passagem da subsistência para uma fase de comércio, quando dois negócios se tornam dominantes: a exportação de erva-mate e o comércio de tropas muares, compradas no sul, invernadas no Paraná e vendidas nas Feiras de Sorocaba.

O Presidente Zacarias não decepcionou os habitantes do Paraná. Em seu governo, adotou ações enérgicas em favor da economia paranaense, bem como sancionou leis de relevância, dentre as quais se destacam: a que fixou a capital do Paraná em Curitiba; a divisão da Província em três comarcas, Capital, Paranaguá e Castro; a organização da força policial; a abertura da nova estrada da Graciosa; a criação das cadeiras de latim, francês e inglês “que passariam a funcionar com professores nomeados interinamente e providas mediante concurso público, assim

que o Liceu¹³ fosse reativado” (VECHIA, 2006, p. 55); a criação das cadeiras de ensino em São José dos Pinhais, Guarapuava e Palmeira; a obrigatoriedade do ensino primário e a criação do cargo de Inspetor Geral da Instrução; a implantação do Arquivo Público, de vinte distritos sanitários, de duas Secretarias de Governo; e a fundação do jornal “Dezenove de Dezembro” (BALHANA *et al.*, 1969; VARGAS, 1977).

A pedido da Câmara Municipal, em 1855, o Presidente da Província havia pleiteado que viesse ao Paraná o engenheiro francês Pierre Taulois, que prestava serviços ao governo imperial e havia realizado projetos em Petrópolis e Niterói. Ao chegar a Curitiba, ele encontrou uma cidade com 27 quadras e não mais de 10 ruas. . “A base da economia eram os engenhos de erva-mate e o comércio organizado em armazéns de comestíveis e lojas de armarinhos” (IPPUC, 2002a, p. 9).

Havia quatro igrejas, entre elas a Matriz de Nossa Senhora da Luz, e somente duas ruas se cortavam em ângulo reto: a da Assembleia (atual Dr. Muricy) e a do Comércio (atual Marechal Deodoro). Taulois propôs desapropriações para endireitar as demais ruas, a retificação no traçado da Travessa da Matriz, o paralelismo dos alinhamentos, além de realizar a primeira carta topográfica da cidade, em que recomendava que o prolongamento de ruas edificadas fosse seguido à risca (GARCEZ, 2006, p. 47-49).

Quando foi declarada a independência em 1822, Curitiba tinha 220 casas esparsamente distribuídas e, quando se tornou capital, em 1854, já contava com 300 casas no núcleo urbano. O Brasil havia adotado uma política de atrair mão-de-obra estrangeira e já em 1830 Curitiba recebia alemães e outros imigrantes europeus, muitos diretamente e outros provenientes de Rio Negro e de Santa Catarina (GARCEZ, 2006, p. 19).

Em 1856, a Câmara Municipal solicitou ao Governo Provincial que mandasse levantar um plano da cidade, para edificação de prédios, reservando os lugares para os edifícios públicos e marcando o que fosse necessário para o embelezamento e regularidade da Capital. O que existia, resumia-se a “um aglomerado de casas construídas ao longo de vielas, com traçados irregulares” (GARCEZ, 2006, p. 47).

¹³ Pela Lei n. 33, de 13 de março de 1846, da Província de São Paulo, foi criado um Liceu em Curitiba. A maioria das cadeiras desse Liceu não foi provida e as que o foram, deixaram de funcionar. Ao assumir a presidência, em 1853, Zacarias de Goes e Vasconcellos manifestou intenção de restaurar o Liceu, mas decidiu primeiramente restabelecer as cadeiras básicas e criar outras à medida que houvesse interesse por parte dos alunos. Assim, quando do provimento das cadeiras de latim, francês e inglês, referidas no texto, o Liceu ainda não havia sido reativado (VECHIA, 2006).

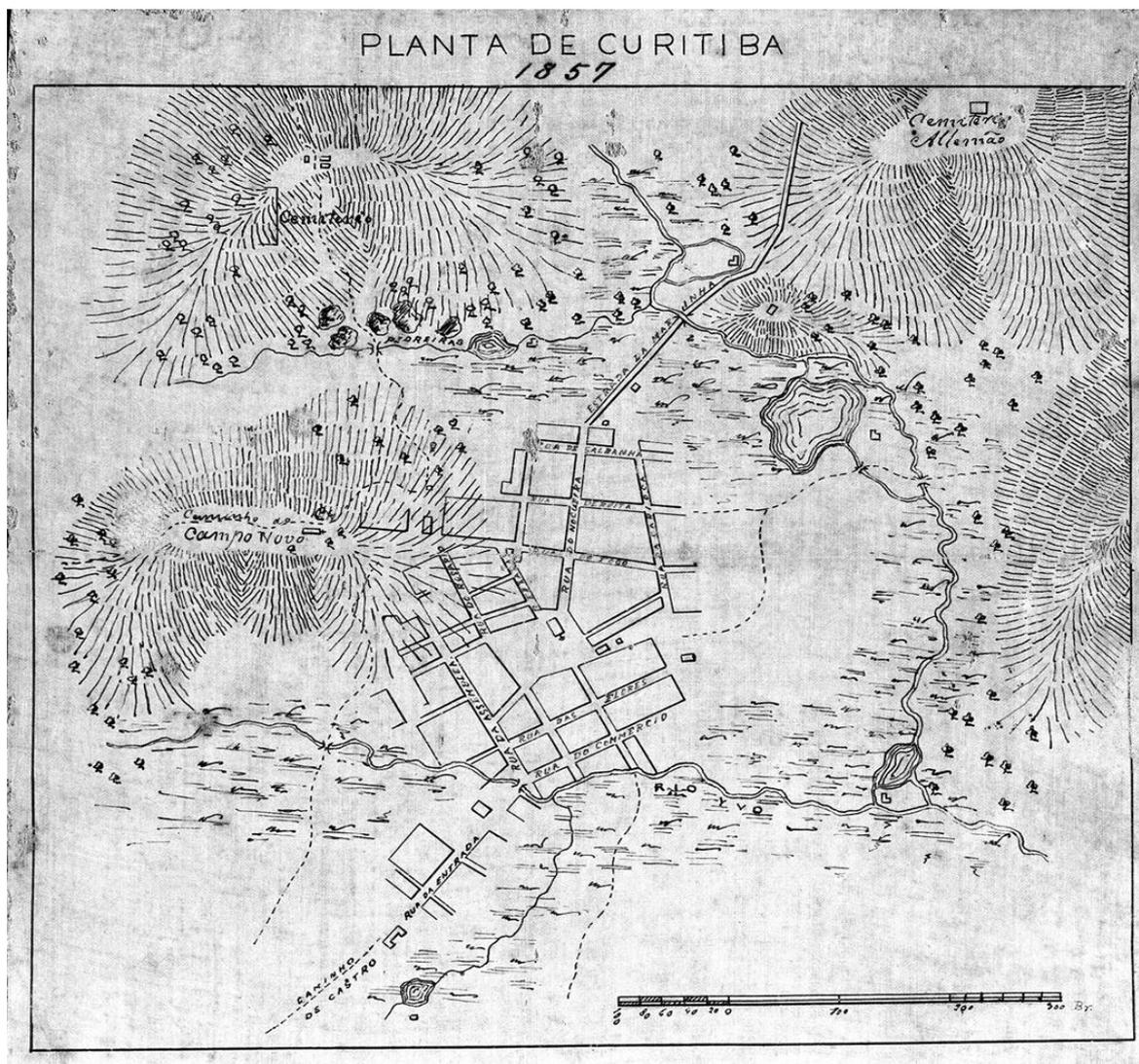


FIGURA 1 – Planta de Curitiba em 1857
 FONTE: Curitiba em Dados. 1 CD. (IPPUC, 2008, p. 134).

Após encerrado o período governamental do Presidente Zacarias, em 1857, iniciou-se uma sucessão de Presidentes da Província cujos mandatos não passariam de dois anos. O fato de o cargo de Presidente ser de livre escolha e nomeação do poder central trazia, como consequência, grande instabilidade na condução administrativa das Províncias. “No Paraná, essa instabilidade foi marcante, haja vista que nos 36 anos da vida provincial, sucederam-se 55 ocupantes do cargo, alguns por repetidas vezes, como Agostinho Ermelino de Leão e Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá [...]” (BALHANA *et al.*, 1969, p. 146).

Após a emancipação da Província, a população de Curitiba viu seu número reduzir-se drasticamente, em razão do desmembramento de alguns núcleos que se

tornaram vilas e municípios, como São José dos Pinhais, Ponta Grossa, Campo Largo e Lapa. Com a chegada de grandes levas de imigrantes alemães, italianos, franceses, suecos, a partir de 1860 os vazios demográficos da cidade começaram a ser povoados. Relata Garcez (2006, p. 20) que, “no final do século XIX, mais de 60 núcleos de origem italiana, alemã e eslava cooperavam para o desenvolvimento de Curitiba. Imigrantes franceses provenientes da Argélia ocupavam a região do Bacacheri”. A cidade contava, no final do Império, com 25.000 habitantes.

Para dar a Curitiba a forma de capital, foram construídos o Palácio do Governo, a Assembleia Legislativa, o Hospital da Misericórdia, os quartéis militares, o Mercado Público, a Penitenciária, o Museu Paranaense, o Teatro Sete de Setembro, a Biblioteca Pública, a Igreja de São Francisco e a Igreja Matriz.

Garcez (2006) conta que no dia 5 de abril de 1874, com bandas de música e foguetes, foi inaugurada a iluminação pública na cidade de Curitiba, que contava com 100 lampiões a querosene instalados. O evento simbolizava a concretização de 24 anos de esforços da população curitibana. Em 1890, com a chegada da eletricidade, foi contratada a empresa Companhia de Água e Luz do Estado de São Paulo para instalar e explorar os serviços de energia elétrica, os quais foram transferidos, em 1898, para a empresa José Hauer & Filhos; na sequência para a South Brazilian Railway Limited e, em 1928, para a Companhia Força e Luz do Paraná.

Em 1861, de acordo com as posturas municipais, os proprietários eram obrigados a “calçar as frentes de suas propriedades na largura de 10 palmos (2,20 metros) nas ruas e largos, seguindo no calçamento o nivelamento que, em vista do plano do engenheiro, fosse determinado pelo fiscal arruador” (GARCEZ, 2006, p. 41).

Quando, em 1880, a cidade recebeu a visita do Imperador Dom Pedro II, a Rua das Flores, que mais tarde iria se transformar na principal artéria urbana, já estava macadamizada e tinha iluminação a gás. A visita do casal imperial ocasionou a primeira mudança de nome do logradouro, que, a partir de então, passou a chamar-se Rua da Imperatriz, cabendo a denominação Rua do Imperador à antiga Rua do Comércio, atual Marechal Deodoro (BOSCHILIA, 1996).

Para que a expansão urbana ocorresse com o menor número de conflitos possível, as partes novas da cidade passaram a ter um traçado de ruas no papel, tendo por base os conceitos geométricos de paralelismo e ortogonalismo. Em 1883, a Câmara Municipal aprovou o plano do engenheiro arquiteto italiano Ernesto

Guaita, denominado “Cidade Nova de Curitiba”. Este plano traçou uma longa avenida, que se iniciava atrás da estação e tomava rumo oeste (Avenida Silva Jardim) e, defronte à estação, duas largas avenidas, com vários quilômetros (Avenidas Sete de Setembro e Visconde de Guarapuava) (BOSCHILIA, 1996, p. 54).

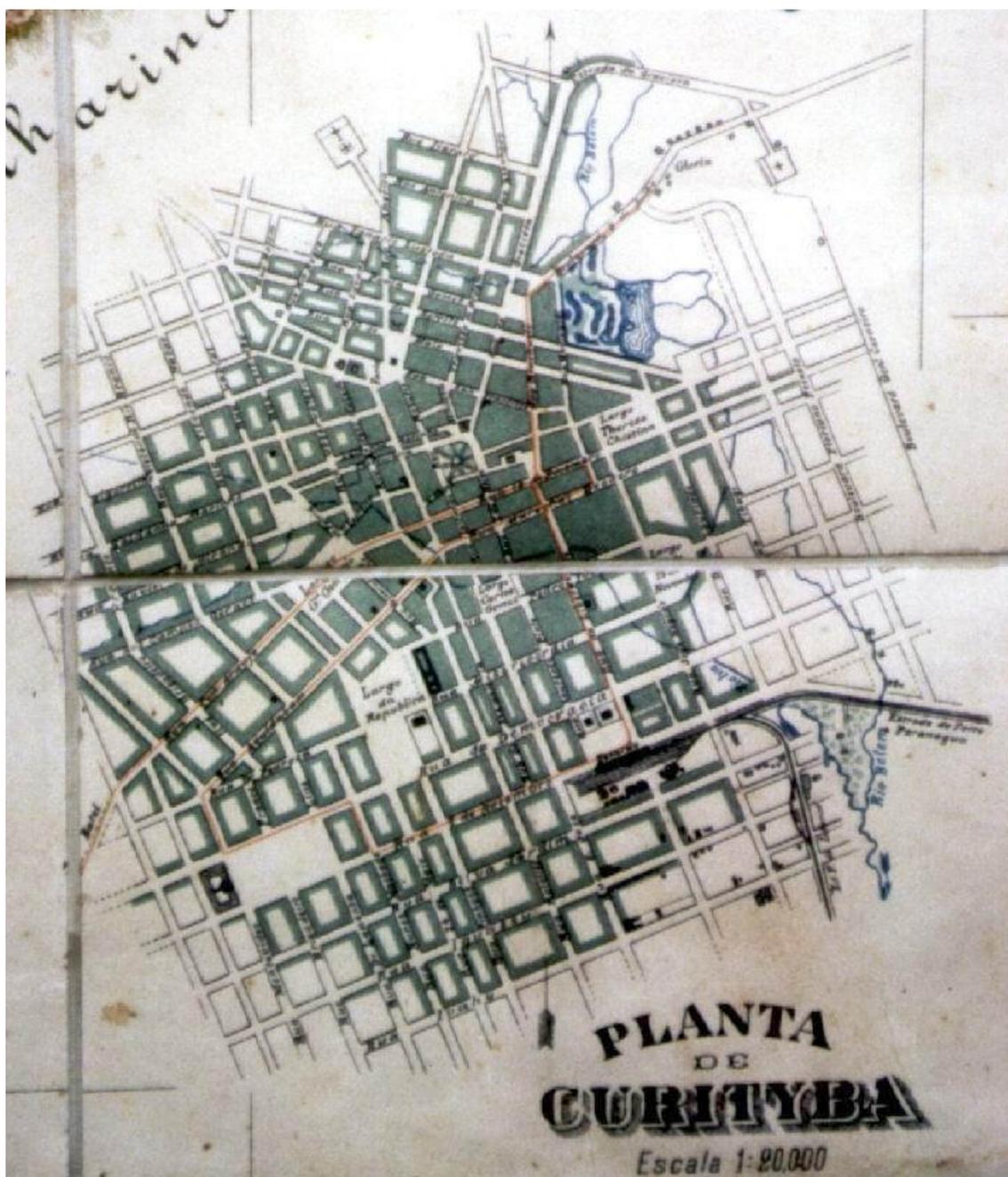


FIGURA 2 – Planta de Curitiba em 1894
FONTE: Curitiba em Dados. 1 CD. (IPPUC, 2008, p. 138).

No final do século, Curitiba estava empolgada pela ideia do progresso como

símbolo de modernidade, acreditando-se que os avanços científicos e as modernas tecnologias contribuiriam para o bem-estar de seus moradores. Crescer significava não apenas aumentar a população, mas também expandir os limites da área urbana, atrair novas indústrias, estimular a vida cultural, abrir lojas de vestuário da última moda e oferecer bens de diferenciadas procedências.

Embora o conceito de urbanismo ainda se resumisse a higiene, saneamento e arruamento, pode-se perceber que as autoridades estavam preocupadas com a organização da cidade. O século seguinte traria a discussão da cidade como um organismo vivo e complexo.

É importante referir que a urbanização propicia o surgimento de diferentes tipos e formas de cidade, com efeitos diretos e indiretos nas relações de classe em cada uma delas, nos modos de sobrevivência e no sistema de atividades produtivas. Esta é a razão pela qual a cidade deve ser analisada a partir de uma visão em perspectiva de sua história, objeto do tópico seguinte.

1.1.2 O Plano Agache

O final do século marcou, portanto, as primeiras obras de urbanização da cidade. Entre elas estavam também obras de saneamento, como a drenagem do pântano formado pelo rio Belém, com a correspondente implantação de um Jardim Botânico (atual Passeio Público), a canalização da nascente situada na atual Praça Zacarias, com a instalação de bicas para a coleta de água potável, e o remanejamento das lavadeiras que trabalhavam no local para o tanque situado na atual Praça Carlos Gomes (CABAS *et al.*, 2004).

No início do século XX, Curitiba abrigava 50.124 habitantes (DE BONI, 1998). Grande parte do crescimento que vinha se verificando era devida à imigração. No período de 1907 a 1914, estima-se que a região de Curitiba tenha absorvido cerca de 40.000 imigrantes das mais diversas procedências: poloneses, italianos, alemães, ucranianos (CABAS *et al.*, 2004). Essa atração de imigrantes veio a transformar a estrutura socioeconômica da capital. Marcou uma urbanização

[...] com casas de madeira estilo polonês, com sobrados construídos por artesãos alemães e italianos e, sobretudo, com uma distribuição espacial horizontal de baixa densidade, cercando um núcleo mais denso com dezenas de colônias rurais (GARCEZ, 2006, p. 20).

Essas colônias rurais não só abasteciam a cidade como tinham vida própria, com suas escolas, igrejas, sociedades socioesportivas, comércio e oficinas que, paulatinamente, foram sendo absorvidas pelos bairros da cidade. Algumas delas, não obstante, sobreviveram, como é o caso de Santa Felicidade, Colônia Orleans, Umbará e Abranches.

O transporte diário das hortaliças e lenha, procedentes dessas colônias que cercavam a cidade, era feito por mais de 700 carroças de quatro rodas (GARCEZ, 2006).

Tratava-se de uma capital em acentuado processo de modernização, em decorrência das novas tecnologias e dos avanços científicos da época. O espaço urbano foi sendo arranjado convenientemente, para suportar o impacto de novas construções. O crescimento da cidade motivou o início do processo de hierarquização de usos de solo. Assim, em 1905, a Câmara de Vereadores aprovou um novo Código de Posturas, com o objetivo de renovar o centro urbano e preservar o valor da zona central da cidade. Definiram-se áreas de especialização de atividades urbanas e foram determinados padrões construtivos. Na zona mais central, tornaram-se obrigatórias as calhas metálicas, proibiu-se que as águas do telhado caíssem à rua sobre os passantes, e, na Rua 15 e na Praça Tiradentes, foram proibidas as construções de apenas um pavimento. Também ficaram proibidas, na zona urbana, as construções de madeira.

Em 1906, Curitiba contava com uma estação central de bondes e “18 km de trilhos, que eram percorridos por 20 vagões de passageiros, 15 para transporte de carga e dois para mala postal” (IPPUC, 2002a, p. 10). Com uma pluralidade de atividades econômicas e um processo de industrialização em fase de expansão, a cidade inseriu-se também no mercado interno, não reproduzindo apenas o tradicional modelo exportador de erva-mate ou de tábuas de pinho. Havia 12 engenhos de erva-mate implantados na cidade, mas também começava a funcionar uma fábrica de cerveja, uma fábrica de fósforos, com 300 operários, e diversas indústrias de beneficiamento de madeiras. Ao longo da Rua Marechal Floriano foram instaladas diversas repartições públicas e um grupo escolar fora concluído em 1900.

A Rua 15 de Novembro, antiga Rua da Imperatriz, era espaço preenchido por clubes, livrarias, jornais, teatros, cafés e confeitarias, cinemas, bancos, vitrines impecáveis, luminosos. O comércio se expandia, procurando oferecer artigos de qualidade à população.

“O período de desenvolvimento acentuado da Capital paranaense começa a se observar a partir de 1910 a 1914”, refere o Plano Agache (CURITIBA, 1943, p. 10). Em meados da década de 1910, conta Wachowicz (1994, p. 10), uma viajante paulista dizia que “nos seus ‘palácios bancários’ e em algumas outras edificações, já não mais se manifestava a ‘vulgaridade provinciana’”. Além de ser o local preferido para as lojas elegantes, era o espaço preferido para a realização de eventos, trajeto obrigatório para procissões, desfiles cívicos e blocos carnavalescos.

A indústria da construção civil era a primeira opção para absorver os contingentes de mão de obra não qualificada. Havia, ainda, cerca de 30 olarias produzindo tijolos e telhas de barro, mais de 20 fornos de cal virgem em Almirante Tamandaré, pedreiras ao norte e na raiz da Serra do Mar, 8 serrarias fornecendo madeira e dezenas de depósitos de material de construção (GARCEZ, 2006). Obras públicas eram construídas e um grande esforço coletivo se estava realizando para absorver a força de trabalho que se dirigia a Curitiba no início do século XX, somando-se a isso a inesgotável capacidade dos imigrantes para encontrar meios de subsistência.

Esse esforço contrastava, porém, com uma economia que dava seus primeiros sinais de exaustão e esgotamento e que, ao longo do processo, deu origem a uma questão crucial, que constitui o grande desafio contemporâneo das cidades: a questão social, envolvendo as populações pobres que abandonam o campo, atraídas pela cidade. O aumento da população acarreta a multiplicação de necessidades, com uma nova escala de indigência e de violência, que caracterizam a questão urbana. Faz-se necessário, então, redirecionar a economia, favorecer a instalação de indústrias e manufaturas, promover uma política urbana.

Em 1917, Curitiba foi surpreendida com uma greve¹⁴, declarada em 18 de

¹⁴ Nos meses de junho e julho de 1917, agitações operárias eclodiram em todo o país. Greves eram noticiadas no Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Pará, Mato Grosso, Bahia, São Paulo. Quando a movimentação de São Paulo assumiu proporções mais graves, tomando a feição de greve geral e com cerca de cinquenta mil trabalhadores cruzando os braços, o operariado curitibano decidiu participar da mobilização. Em reunião realizada na Sociedade Protetora dos Boleiros, decidiu-se pela deflagração de uma greve geral, até que os patrões aceitassem a lista

julho, que se alastrou de maneira fulminante, com uma pauta de reivindicações que excedia o marco das relações trabalhistas. As reivindicações dos trabalhadores denotavam a existência de uma crise social profunda, o que se pode perceber da leitura do texto da nota entregue à redação do jornal “Commercio do Paraná”, para divulgação:

A greve deve ser declarada hoje. Dirigem-se à todos os operários para evitar que elles continuem a trabalhar.

2. Jornada de oito horas

3. Abolição completa das multas

4. Impedimento de crianças menores de 14 anos no trabalho

5. Impedimento de moças de menos de 21 anos

6. Os que ganharem por dia terão tabela mínima de 5\$000

7. Os por hora a 800

8. Abolição dos trabalhos nocturnos exceptuando se os necessários, não trabalhando mais de seis horas

9. O patrão não pode dispensar o empregado sem prévio aviso de 18 dias, dando em cada dia uma hora de folga para procurar trabalho

A responsabilidade dos patrões nos accidentes

A extinção das taxas beneficentes obrigatórias como as do bond e da estrada de ferro

A redução dos impostos para os carroceiros

As oito horas são comprehendidas das 7 ás 11, tendo duas horas de descanso, e depois da 1 hora ás 5

A redução dos preços dos gêneros alimentícios

Exigir a baixa immediata da farinha de trigo e assucar

Diminuição dos preços de aluguel da casa

Exigir do governo fiscalização dos gêneros alimentícios

Abolição dos trabalhos por peça

Hygiene nas fabricas

Reintegração dos grevistas nos seus primitivos lugares, uma vez cessada a greve, sob pena do movimento paredista continuar (DIÁRIO DA TARDE, 19/07/1917, SP, *apud* FONSECA; GALEB, 1996, p. 39).

Observe-se que entre as reivindicações dos trabalhadores não estava incluída a oferta de escolas para a população. Tratava-se de uma pauta cujos temas eram imperiosos em relação à sobrevivência imediata do trabalhador. A educação, possivelmente, viria como reivindicação posterior. No momento, havia questões mais urgentes a resolver.

Cerca de 3 mil trabalhadores se concentraram, aguardando o resultado dos entendimentos conduzidos pelo chefe de polícia Lindolpho Pessoa junto aos empresários da Associação Comercial. Os empresários protestaram, entendendo que a greve era uma ficção e se contrapondo à orientação do movimento. A segurança da cidade começava a se mobilizar, visando a evitar o que se entendia

de reivindicações que foi aclamada pela multidão que estava presente (FONSECA, R. M.; GALEB, M. *A greve geral de 17 em Curitiba* - resgate da memória operária. Curitiba: IBERT, 1996).

ser uma arruaça. O chefe de polícia e os representantes dos operários não chegaram a um entendimento, havendo início de tumulto. Cerca de mil grevistas, então, invadiram a usina de eletricidade e interromperam os serviços de energia elétrica em Curitiba, para forçar a negociação; os carrinhos de padeiro foram assaltados, impedindo o fornecimento de pão; foi interrompido o abastecimento de carne; os trilhos da via férrea no bairro do Portão foram arrancados; a ponte sobre o rio Belém foi danificada; no Alto Bigorriho os postes telefônicos foram derrubados; os telefones da cidade emudeceram; e até uma bomba foi arremessada contra um bonde. “A cidade nunca tinha visto um caos geral como esse” (FONSECA; GALEB, 1996, p. 44).

Após um balanço geral da movimentação, sem condições para uma trégua, a polícia passou a agir com severidade, reprimindo duramente a greve. Foram proibidas as reuniões públicas e reprimidos os tumultos. As prisões ficaram cheias de grevistas e alguns dos líderes do movimento foram deportados para o norte do Estado, com o intuito de que fossem reeducados, por meio do trabalho na zona agrícola (FONSECA; GALEB, 1996). Tentava-se eliminar o conflito sem ter que tocar em suas causas determinantes.

Uma observação mais atenta da questão, porém, leva a perceber que não seria possível eliminar o conflito dessa forma. Por outro lado, mesmo que as condições tivessem sido favoráveis aos grevistas, também não teria sido suficiente atender às suas reivindicações. Naquele episódio, as contradições do modelo oligárquico-elitista da República Velha afloravam e o poder público, que até então havia se negado a admitir a existência da questão social, teve como única alternativa alterar sua estratégia e passar a agir em dois níveis: aumentando a repressão policial sobre as lideranças e sindicatos mais combativos e, ao mesmo tempo, “concedendo”, via parlamentar, benefícios à classe operária, por meio de uma legislação trabalhista embrionária, que possibilitaria a harmonização das relações de classe.

O movimento representava um “catalizador de debates em torno do Estado tanto por parte dos trabalhadores quanto pelas classes dominantes” (FONSECA; GALEB, 1996, p. 73). Revelava a existência de um problema que, até então, havia sido completamente ignorado pelas camadas dominantes da época, e que era a questão social.

Foi a ocorrência de situações como a acima descrita que fizeram com que o

poder público passasse a reconhecer a existência da questão social. Caetano Munhoz da Rocha, governador do Paraná, para enfrentá-la,

[...] traçou uma estratégia que contemplava quatro pontos principais: a modernização de Curitiba, a criação de organismos para cuidar da Saúde, a promoção da Assistência Social e a construção de moradias (CABAS *et al.*, 2004, p. 58).

Um dos maiores méritos do governo Munhoz da Rocha talvez tenha sido a decisão de convocar a universidade para colaborar na elaboração de um plano de ação, fazendo-a integrar seu governo e estimulando-a a elaborar soluções para os problemas que aguardavam resposta.

Em 1920, Curitiba possuía 78.986 habitantes, 11.819 prédios e 11.609 domicílios; em 1928, 45 edifícios públicos, 30 igrejas, 240 ruas, 13 alamedas, 23 avenidas, 25 praças, 10 largos e 10 travessas, observando-se um desenvolvimento gradativo até 1930 (IPPUC, 2002a; CURITIBA, 1943).

Foi nesse contexto que Lysimaco Ferreira da Costa, em 1923, definiu novas diretrizes para a Escola Normal do Paraná, outorgando à escola primária a tarefa de “implantar o regime da ordem, da disciplina, do respeito à lei, às autoridades, e às instituições nacionais”, e de “transmitir as nobres tradições da nossa raça concretizadas nos feitos heróicos dos nossos antepassados” (COSTA, 1987, p. 131). Cabia à escola formar o cidadão disciplinado, trabalhador, consoante os ideais republicanos do final do século XIX.

A política educacional, até então, reservava à escola pública o centro da cidade, enquanto a escola privada era orientada a instalar-se nos subúrbios. Esse critério tinha por base o acesso fácil, colocando a rede pública mais próxima dos alunos (BOSCHILIA, 2002). Um novo critério passou a ser adotado pela geração de 20. “Embora tenha construído o Palácio da Instrução (1922) no centro, [...] ao escolher o local da Escola Pública Dom Pedro II (1926) optou pelo distante bairro do Seminário” (CABAS *et al.*, 2004, p. 92).

De 1920 a 1928, Curitiba converteu-se em um verdadeiro canteiro de obras: remodelou-se a Praça Osório, pavimentou-se a atual Rua Comendador Araújo, refez-se o calçamento da Rua XV de Novembro. Canalizou-se o rio Belém e pavimentou-se o caminho da Graciosa. Essas obras refletem não mais os detalhes exuberantes da *belle époque*, mas as linhas retas, a economia de detalhes e a

eliminação dos supérfluos do período pós-guerra. Do ponto de vista arquitetônico, iniciava-se o modernismo. Do ponto de vista urbano, era uma reforma sem precedentes. A cidade iria perder o ar de vila que até então lhe fora tão próprio. Era o cenário do encontro do caixeiro viajante com a “polaquinha”, que perambulava da Praça Tiradentes ao Passeio Público, sonhando em tornar-se urbana, na inspiração de Dalton Trevisan (1974).

Era preciso contar com um instrumento arrecadador centralizado e eficiente para, com a coleta de impostos, dar novo impulso às políticas sociais. O governo determinou, para tanto, a construção do Palácio Muricy, inaugurado em 1926, próximo ao Ginásio Paranaense. Como não haveria espaço para uma futura ampliação do colégio, definiu para o Ginásio Paranaense um espaço próximo ao Passeio Público, o qual é hoje ocupado pelo Colégio Estadual do Paraná.

Providências foram tomadas na área da saúde, com a inauguração do Leprosário São Roque, em 1926, no município de Piraquara. Reformulou-se a segurança pública, criando-se a Delegacia de Polícia e Costumes. Implementou-se a assistência pública, com a criação do Asylo de Mendicância e Abrigo de Menores e a Escola de Preservação (CABAS *et al.*, 2004).

Em 1929, foi construído o primeiro arranha-céus de Curitiba: o edifício Garcez. O centro da cidade foi redesenhado e a Praça Rui Barbosa, até então um alagadiço, passou a abrigar feiras e exposições culturais e comerciais.

A partir do ano seguinte, porém, a cidade passou a vivenciar a decadência da atividade ervateira, o que reduziu substancialmente os recursos para a realização de grandes obras. “As atividades industriais debilitaram-se, o crescimento do Paraná era um dos menores do país e os avanços arquitetônicos estacionaram”, acrescenta Dudeque (2001, p. 104). Nessas condições, a administração pública se voltou ao planejamento da cidade.

Dividiu-se a cidade em três zonas: Zona I, central, destinada ao comércio e moradias de alto padrão; Zona II, para as fábricas e moradias dos operários qualificados; e Zona III, para as moradias de operários menos qualificados e pequenos sitiantes (IPPUC, 2002a). Sem um plano diretor, no entanto, a cidade cresceu de maneira dispersiva, com aglomerações evoluindo a esmo e problemas de congestionamento em pequenas áreas com elevada densidade demográfica.

Pode-se considerar que a história formal do planejamento urbano de Curitiba, teve início apenas na década de 40, quando a cidade possuía 139.548 habitantes

(IBGE, 2000).

Em 1940, o interventor Manoel Ribas determinou ao prefeito Rozaldo Gomes de Melo Leitão (1940-1943) que formasse uma comissão denominada “Comissão do Plano da Cidade”, integrada por delegados de entidades representativas do comércio, indústria e cultura, com a recomendação de elaborar um “Plano de Urbanização da Cidade de Curitiba”. Para tanto, foi contratada uma importante firma de consultoria dirigida pelo engenheiro Jerônimo Coimbra Bueno, que buscou a assessoria do urbanista Donat-Alfred Agache, o qual já havia elaborado planos dessa natureza para outras cidades no Brasil

O contrato entre a empresa e Agache, firmado em 25 de abril de 1941, compreendia, entre outros aspectos:

- I -.....
- II - estudos complementares, incluindo indicações e previsões do problema do escoamento de águas pluviais e inundações, estudo sobre o sistema de esgoto a ser adotado e abastecimento de água, **localização de áreas a serem reservadas para serviços públicos urbanos como escolas, hospitais, limpeza pública, corpo de bombeiros, parque municipal e grande lagoa com cascatas** (GARCEZ, 2006, p. 71). (grifos do autor)

Donat-Alfred Agache (1875-1959), membro da *Société Française des Urbanistes*, havia trabalhado em diferentes países e mantinha contato com o Brasil desde 1927, quando visitou, a convite, a cidade do Rio de Janeiro, tendo em vista a preparação do plano de manejo da cidade. A *Société*, formada em 1911, em Paris, tinha entre seus membros, além de Agache, os arquitetos Marcel Auburtin (1872-1926)¹⁵, León Jaussely (1875-1932), Henri Prost (1874-1959) e os paisagistas Jean Nicolas Forestier (1861-1930) e Edouard Redont (1862-1942).

Segundo Gutiérrez (2007), as ideias desse urbanismo francês do final do século XIX e início do século XX sustentavam-se em três pilares: no funcionalismo público, no higienismo positivista e nas ideias da estética urbana, que consolidavam a beleza arquitetônica e paisagística. Em relação direta com o higienismo positivista estavam os temas vinculados ao abastecimento de águas e eliminação de resíduos, para prevenção de epidemias.

¹⁵ Marcel Auburtin obteve o 2º Gran Prix de Rome em 1897 e realizou o Palácio de Terra e Mar na Exposição de Paris de 1900. Participou ativamente na reconstrução de cidades devastadas e depois realizou uma cidade jardim em Reims (1919-1922). Escreveu com Henri Blanchard *La cité de demain dans las regions devastées*, editada em Paris, por Armand Colin, em 1917 (GUTIÉRREZ, 2007).

O pensamento de Agache era marcado pelo positivismo de Le Play e de seus sucessores, que tiveram um papel importante no conjunto de reformas francesas do final do século XIX e no início do século XX. Agache via a cidade através do prisma de suas funções comerciais, industriais, políticas, administrativas e turísticas, com a riqueza da vida social e suas múltiplas formas de manifestação no espaço urbano. Em seus planos, estabelecia uma estratégia de zoneamento da cidade em que houvesse locais específicos para o legislativo e o administrativo, as indústrias e a agricultura, o centro comercial, os bancos, estações ferroviárias, pequenos comércios, residências, espaços verdes, centros universitários, escolas.

De acordo com Berdoulay, “a instalação de Agache no Brasil a partir de 1939 e os planos aos quais ele contribuiu lhe asseguraram uma posteridade brasileira maior que aquela que o urbanista teve na França” (BERDOULAY, 2003, p. 124). Agache privilegiava estudos detalhados do meio físico e humano, fundados num método que ele desejava que fosse cientificamente rigoroso. Apresentava uma quantidade de informações históricas, ambientais, sociais e jurídicas, os pontos fortes e fracos da cidade, as condições climáticas, a partir das quais surgia o espaço público, que não parecia constituir uma entrada especialmente importante na problemática. Para ele, o urbanismo era uma ciência de observação, classificação, análise e síntese, e o sucesso do projeto para uma cidade dependeria do conhecimento do autor a respeito da mesma.

Bem humorado, Agache apoiava-se na metáfora do “organismo vivo, cérebro ou corpo urbano”, definindo a cidade, no texto que acompanhava o plano para o Rio de Janeiro, como “uma entidade coletiva que possui um organismo e funções” (AGACHE, 1932, XIX). Desta forma, acrescentava, seria necessário atender a um conjunto de regras para que a saúde desse “corpo urbano” fosse preservada. A cidade, para ele, deveria ser representada como um corpo organizado, compreendendo um conjunto de sistemas funcionais: o circulatório (complexos viários e transportes), o respiratório (espaços livres), o nervoso (rede elétrica) e o digestivo (rede de esgotos). O urbanista, diante desse quadro, deveria assumir um papel “clínico”, que pudesse “cuidar, manter e reparar esse corpo doente”. Observe-se que Agache apreciava o uso dessas metáforas com o intuito, certamente, de facilitar a percepção das pessoas, mostrando que a cidade não funcionava apenas como uma justaposição de elementos, mas que era necessário conscientizar-se da existência de uma interligação clara entre seus componentes.

Ainda fazendo uso dessa liberdade metafórica, em relação ao plano de manejo da cidade do Rio de Janeiro explicava:

Desejo que vejaes em mim uma espécie de médico, que foi consultado e se julga feliz por trazer os seus conhecimentos e poder fazê-los valer no caso pathologico submettido à sua apreciação. [...] Digo caso pathológico, porque *Mlle Carioca*, que acabo de visitar, está certamente doente; não temais, porém, porquanto a sua moléstia não é congênita é daquellas que são passíveis de cura, pois o seu mal consiste em uma crise de crescimento (AGACHE, 1930a, p. 5).

Adiante, em outra conferência a propósito do mesmo tema, acrescentava as providências que um médico adotaria em relação à situação da senhorita Carioca, aqui referida como a cidade do Rio de Janeiro:

A *Senhorita Carioca*, deante do rápido desenvolvimento da sua circulação, disso se ressentia. A sua *respiração*, a sua *circulação* e a sua *digestão* dentro em pouco, estarão ameaçadas. Que fazer? O médico precisa lhe prescrever um regime severo, uma norma de progresso e de disciplina, e dar-lhe com urgência um plano regulador que lhe permitta desabrochar favoravelmente (AGACHE, 1930b, p. 21).

Berdoulay (2003, p. 127), ao analisar esse comportamento de Agache, entende que a metáfora do organismo tinha a função de definir o papel do urbanista, que se encontra mais na posição de quem pode ajudar do que de quem pode modificar substancialmente um organismo vivo. A cidade, comparada ao organismo, “se desenvolve, se enfraquece ou morre por razões definidas e certas”, segundo Agache (1932, XIX). Da mesma forma, “a aglomeração urbana está exposta a indisposições, a doenças ou a crises” e, se o urbanista não intervier em tempo, as consequências para o futuro poderão ser desastrosas (AGACHE, 1932, XVIII e XIX).

A intervenção do urbanista, ao definir objetivamente o que devia ser a cidade, atendia ao pressuposto burguês, fundamentado nos princípios positivistas do predomínio da razão e da ciência, segundo o qual as sociedades são realidades “que não podem ser modificadas, como todas as coisas naturais, senão em conformidade com as leis que as regem. As ciências, ao mesmo tempo em que proclamam a necessidade das coisas, oferecem-nos os meios de dominá-las” (DURKHEIM, 1921, *apud* ARANA, 2007, p. 260). Essa concepção alimenta políticas públicas que se orientam no sentido centro-periferia, reforçando o liberalismo burguês e o capitalismo, com seus reflexos nas áreas sociais. Adiante, essa questão

será adequadamente aprofundada.

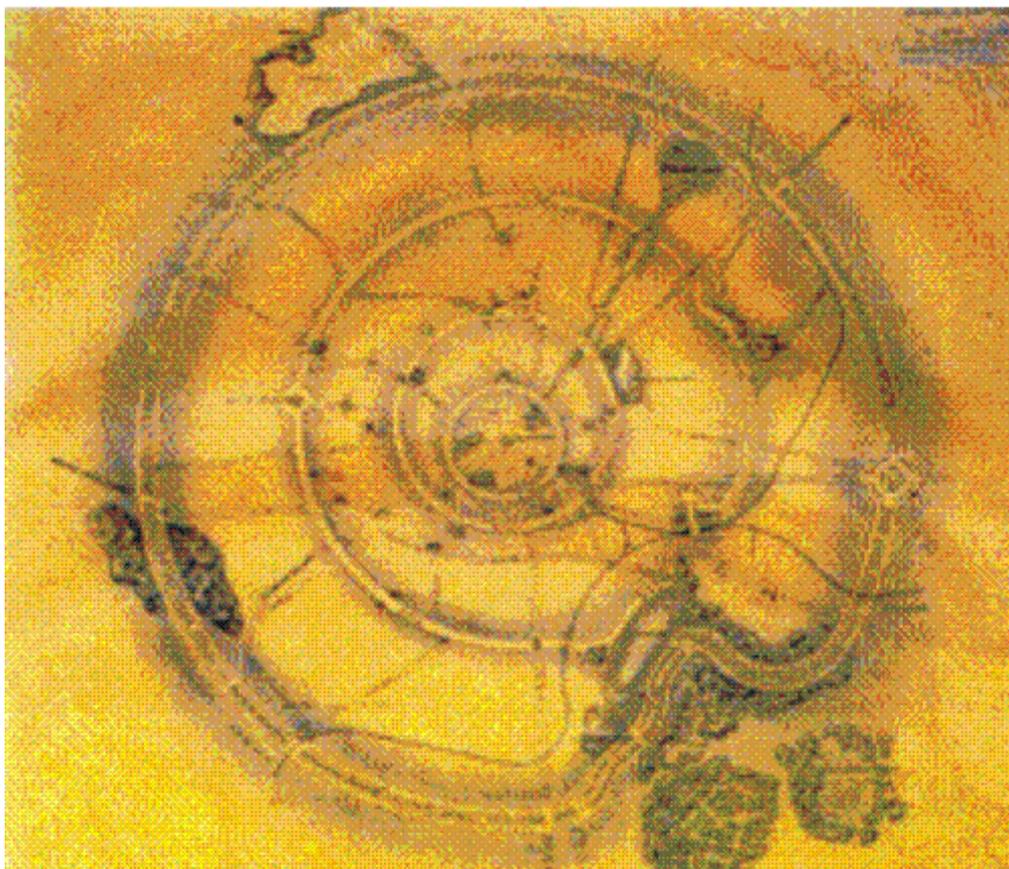


FIGURA 3 – Ilustração do Plano Agache
FONTE: Curitiba em Dados. 1 CD (IPPUC, 2008, p. 141)

Essa ideia da metáfora médica comparando a cidade a um organismo, representada na Figura 3, que explicaria o desenvolvimento da cidade e as patologias que a acompanhavam, foi também empregada no Plano de Urbanização de Curitiba:

[...] entre os complexos aspectos focalizados nos planos de urbanização de uma capital, sobressai o que podemos chamar a fisiologia da cidade, isto é, o estudo das funções dos principais órgãos de que se compõe o organismo urbano.

Numa cidade populosa, mormente sede da Capital de um Estado, pode-se, em linhas gerais, definir seus elementos funcionais por certas predominâncias básicas, que podem ser assim enunciadas: - função de comando: Centro Cívico ou Administrativo; função de produção: Centros comercial e industrial; função de consumo: Centros residenciais; funções sociais: Centros educativos, recreativos, diversões, etc. (CURITIBA, 1943, p. 29).

Agache enxerga a cidade, assim, de uma nova forma. Para ele, “a cidade

grande é o coração, o centro nervoso e o cérebro de uma região inteira e, às vezes, de um país” (AGACHE, 1932, XVII e 73). Nos textos que explicitam o plano, no entanto, Agache deixa de lado essa analogia que possibilita compreender a concepção que possui de uma cidade, preferindo apresentar sua análise consoante os passos do discurso científico.

Ao conceber o Plano Diretor de Curitiba, imaginou uma cidade que possuísse uma malha viária, para atender um intenso tráfego de automóveis, que tivesse ruas largas, possibilitando o deslocamento do centro para os bairros com rapidez. Acreditava que essas avenidas de ligação, dando acesso rápido dos bairros para o centro e vice-versa, atrairiam a população para a urbanização da periferia, atendida por um sistema geral de transporte em massa.

Para Curitiba, que completava seus 250 anos, era como se “fechasse um balanço de sua modéstia urbana e, dotada de um plano grafado no papel pelo urbanista francês Donat-Alfred Agache, se preparasse para a grandeza”, ilustra Dudeque (2001, p. 125). Agache “permaneceu quatro meses em Curitiba, vasculhando o Município, imenso em relação à área urbanizada” (DUDEQUE, 2001, p. 125).

O “Plano Agache” estabeleceu diretrizes e normas técnicas para ordenar o crescimento físico, urbano e espacial da cidade, disciplinando o tráfego, organizando as funções urbanas e zoneando as atividades, a fim de estimular e orientar o desenvolvimento da cidade. Também constava da proposta o saneamento do centro, sujeito aos frequentes desastres das enchentes.

A concepção de cidade de Agache baseava-se em uma divisão em zonas especializadas. Desta forma, além dos locais de residências, previu a implantação de vários centros funcionais setorizados: militar (Bacacheri), esportivo (Tarumã), de abastecimento (Mercado Municipal), de educação (Centro Politécnico), industrial (Rebouças), administrativo (Centro Cívico) e alguns centros de lazer (Parque da Cidade, São Lourenço e Rio Barigui). Esses espaços ainda hoje desempenham suas funções na cidade.

Sobre o Centro de Instrução, o Plano considerava que as instalações da Universidade do Paraná não correspondiam às suas necessidades, sendo necessário criar uma cidade universitária nos moldes dos estabelecimentos modernos do gênero. Segundo Agache, “as cidades universitárias devem ficar isoladas dos centros urbanos, sem, entretanto, deles ficar distantes para facilidade

de professores e alunos. Exigem também grandes áreas de espaços livres para bosques, campos de esportes, etc.” (CURITIBA, 1943, p. 44). Ao final das considerações sobre a instrução, fazia a primeira menção sobre a localização das escolas. Afirmava ele:

[...] outro problema que precisa ser cuidado em Curitiba é a distribuição de escolas pelos bairros. Não o fizemos por não possuímos dados suficientes como a distribuição demográfica da população escolar e a localização atual das escolas (CURITIBA, 1943, p. 44).

Na parte relativa a praças, Agache referia a necessidade de utilizar, para a recreação ativa, os grandes espaços desimpedidos, “tão necessários aos jogos organizados, para as crianças de idade escolar, assim como aos folguedos individuais, da idade pré-escolar” (CURITIBA, 1943, p. 69). Nesses espaços, lembrava, dever-se-ia dedicar especial carinho à

[...] composição de todos os elementos que entram na formação do conjunto, isto é, as miríades de nuances de cores que nos oferecem as flores, os matizes variados dos diversos verdes das árvores e gramados, os tons mais ou menos neutros de pavimentação (CURITIBA, 1943, p. 69-70).

E seguia-se a enumeração das espécies vegetais para cada uma das praças da cidade, compreendendo árvores de grande porte, coníferas, cercas vivas, arbustos, herbáceas e bulbos, trepadeiras, o que demonstrava a preocupação de Agache com o embelezamento dos ambientes, propiciando a contemplação do belo.

Ressalte-se que todas as áreas previstas para futura ocupação, consoante a destinação que lhes dava o Plano, deveriam ser reservadas, como também desapropriadas as que fossem menos custosas.

Realizados os estudos, o prefeito de Curitiba lançou, pelo Decreto-lei nº 23, de 5 de fevereiro de 1942, o Plano das Avenidas, parte essencial do Plano de Urbanização, que prioritariamente propunha um conjunto de vias radiais que se dirigiam ao centro; uma avenida com 28 metros de largura, margeando o rio Ivo, com o propósito de facilitar o escoamento natural das águas; e o alargamento das principais ruas, para a construção de duas galerias cobertas de 5 metros de largura em cada lado, para circulação de pedestres. As linhas básicas do plano de urbanização em estudos estavam nele delineadas, com o objetivo de:

[...] satisfazer a circulação entre os bairros, evitando concentrações excessivas, na sua área central, conjugando-o com as vias de acesso à Cidade, regulando-lhe as respectivas larguras, e tomando outras providências no sentido de facilitar seu abastecimento normal, e desafogar as condições de seu tráfego (CURITIBA, Decreto-lei nº 23, *consideranda*).

Em 23 de outubro de 1943, foi entregue à Prefeitura Municipal de Curitiba o Plano de Urbanização encomendado à empresa Coimbra Bueno & Cia. Ltda., e que havia sido executado por Donat-Alfred Agache: o Plano Agache. Como noticiou o jornal *O Dia*, o prefeito Dr. Alexandre Beltrão (1943-1944), ao abrir a solenidade de entrega do Plano, referiu que “grande parte das plantas reunidas nos álbuns [...], assim como os dados informativos do relatório apresentado pela firma contratante, já foram parcialmente utilizadas pelos departamentos técnicos desta Prefeitura” (JORNAL O DIA, 1943, s.p.).

Esse Plano Diretor de Urbanismo “foi o primeiro esforço, por parte do poder público, de utilizar o planejamento urbano como instrumento disciplinador da ocupação do solo” (IPPUC, 2002b, p. 13).

O Plano das Avenidas, porém, que estabelecia a interligação entre os diversos centros importantes da cidade, não chegou a ser implantado, em função da insuficiência de recursos financeiros. As obras urbanas previstas no Plano Agache também não chegaram a ser implementadas em sua totalidade, e a cidade acabou por extrapolar os limites nele definidos, “tornando-o definitivamente inviável” (IPPUC, 2002b, p. 14).

Na década de 50, considerável aumento do fluxo migratório para a cidade fez triplicar a população existente nos anos 30-40, exigindo, em consequência, maior atenção para os serviços públicos. Curitiba, em 1960, contava com 361.309 habitantes, a uma taxa de crescimento populacional de 7,18% ao ano (IPPUC, 2002a, p. 16). Tal situação favoreceu a indústria dos loteamentos, que vendia lotes em terrenos às vezes impróprios para urbanização, sem qualquer infraestrutura, em que o loteador buscava apenas maximizar lucros e minimizar despesas.

Custa acreditar que, até 1953, se alguém possuísse uma propriedade na zona rural de Curitiba, poderia simplesmente dividi-la em lotes, traçar algumas ruas e legalizá-la no cartório de registro de imóveis. Uma vez isto feito, passava a vender os lotes, geralmente de dimensões 11,00 x 30,00 metros, em prestações, para uma clientela composta por pessoas vindas do interior e que precisavam construir um abrigo para suas famílias. [...] Surgiu assim a indústria dos loteamentos, que vendia lotes em terrenos às vezes impróprios para urbanização e sem a mínima infra-estrutura. Alguns adquirentes construam precárias casas de madeira e passavam a clamar por água, luz,

saneamento, vias de acesso, ônibus e, mais ainda, escola, posto de saúde, segurança, comércio e outras benfeitorias (GARCEZ, 2006, p. 83-84).

Para combater esse estado de coisas, com apoio na proposta de Agache, em 1953 foi aprovado o primeiro zoneamento da cidade, parte integrante do Código de Posturas e Obras, por meio da Lei nº 699/53, na gestão do prefeito Erasto Gaertner (1951-1953). Essa lei regulamentava parcelamentos, arruamentos e aproveitamento de terrenos. A partir dela, os loteamentos deveriam ser submetidos à apreciação dos órgãos técnicos da Prefeitura e somente seriam aprovados se atendessem às exigências da legislação. Dos loteamentos existentes, constatou-se que, dos mais de 200.000 lotes, apenas 20% deles estavam edificadas. Foi possível, então, planejar a cidade em um contexto de realidade.

Outra questão que exigia solução era a do transporte urbano de passageiros. Em 1936, haviam sido abertas concorrências públicas para exploração dos serviços de transporte de passageiros e várias empresas passaram a explorar esses serviços. Uma delas, a Companhia Curitibana de Transportes Coletivos, com o passar do tempo, foi adquirindo a posse das concorrentes, até que, em 1951, era dona de todas as linhas de ônibus.

Eram frequentes as revoltas populares, com depredação de ônibus, em função das tarifas cobradas. Diante da situação, em 1952 foram autorizados os primeiros autolotações, cujo valor das passagens não era tabelado. “Em 1952 havia 10 empresas explorando linhas com autolotações e, em 1954, a cidade era atendida por 50 ônibus e 80 lotações” (GARCEZ, 2006, p. 88). O descontentamento era geral: os usuários reclamavam da precariedade dos serviços e os executores dos serviços solicitavam revisão das tarifas e um regime jurídico de maior segurança nas relações com o poder concedente.

Nesse ambiente de conflito, o Prefeito Municipal, considerando que o transporte coletivo estava em crise, baixou o Decreto nº 763, de dezembro de 1954, designando uma comissão para estudar o problema. Após 45 dias de estudo, a comissão apresentou seu diagnóstico, com propostas que deram origem ao modelo que vigorou em Curitiba até 1974 (IPPUC, 2002a), quando se estabeleceu como diretriz do planejamento a primazia do transporte coletivo sobre o individual, e mais tarde se implantou a RIT – Rede Integrada de Transporte (1980).

O crescimento da população da cidade, aliado ao agravamento dos índices

econômicos, vinha acentuando os problemas urbanos. Curitiba convivia com loteamentos irregulares, favelas e problemas de trânsito (IPPUC, 2002a). Do ponto de vista educacional, o aumento da migração propiciou o aumento da desescolarização relativa, pela baixa taxa de escolarização apresentada nos pontos de migração, com significativo aumento da distorção idade-série.

1.1.3 A revisão do Plano Agache: o Plano Diretor

Diante do exposto no tópico anterior, percebeu-se que se tornara necessário um novo plano que estabelecesse as diretrizes de um novo modelo de desenvolvimento para atender à cidade. Decidiu-se, então, pela revisão do Plano Agache, que em função da descontinuidade de sua implantação, não havia acompanhado a evolução da cidade. Essa revisão foi autorizada pela Lei nº 1.165, de 1955, sendo prefeito Ney Amintas de Barros Braga (1954-1958). Vale ressaltar que no final da gestão do prefeito Ney Braga, em diversos períodos, atuaram como prefeitos o Presidente e os Vice-Presidentes da Câmara Municipal: Aristides Simão, Presidente da Câmara, de fevereiro a julho de 1958; Elias Karam, Vice-Presidente da Câmara, de julho a agosto e de setembro a outubro de 1958; Edmundo Leinig Saporski, 2º Vice-Presidente da Câmara, de agosto a setembro de 1958.

O princípio fundamental do novo plano era a descentralização urbana, para o que se propunha a estruturação da cidade da seguinte forma:

- I - Um Núcleo Central, oferecendo locais de trabalho para 145.000 pessoas, para onde convergiriam cerca de 20% da população, e locais de moradia para 105.000 pessoas;
- II - Três Sub-Centros implantariam a idéia da cidade polinuclear e interromperiam o processo de expansão contínua em torno de um centro único;
- III - Quarenta “Unidades de Vizinhança”, com populações variáveis, seriam organizadas em torno dos sub-centros (GARCEZ, 2006, p. 86).

Para adaptar o Plano Agache às perspectivas de desenvolvimento do Município, foi aprovado o Plano Piloto de Zoneamento de Uso, pela Lei nº 1.875/1960, que estabeleceu nova divisão para a cidade, em zonas residenciais, comerciais, industriais e rurais. Nesse mesmo ano, foram instituídas, pela Lei nº 1.908/60, as “unidades de vizinhança”, como política de desenvolvimento físico,

social e econômico.

O planejamento de cada “Unidade de Vizinhança” atenderia a uma metodologia específica, coletando-se dados que, após analisados, dariam origem ao “Plano Regulador da Unidade de Vizinhança”, que seria desdobrado em cinco mapas: de circulação, de distritos escolares, de recreação, de altura e ocupação das edificações, e dos usos do solo. A definição dos distritos escolares como componentes das “Unidades de Vizinhança” evidencia a relação entre planejamento urbano e construção de escolas, tidas como equipamentos sociais do Município.

Foram instituídas no Município 47 Unidades de Vizinhança com características urbanas e cinco com características rurais, e cada uma delas deveria dispor dos seguintes elementos, considerados mínimos e essenciais:

- a) sistema viário estruturado
- b) escola primária
- c) área verde para recreação pública
- d) legislação para regular o uso e a utilização do solo (IPPUC, 2002a, p. 16).

Esse plano recebeu completo apoio político do prefeito Ney Braga, mas não sobreviveu ao seu sucessor, que não demonstrou interesse em desenvolvê-lo. Em face disso, os funcionários municipais que o haviam elaborado foram substituídos, e o plano ficou sem dono.

No planejamento das Unidades de Vizinhança estavam definidas as escolas primárias como equipamentos essenciais. Até essa data, o Departamento de Cultura, que havia sido criado em 1937, vinha trabalhando principalmente com educação, ocupando-se da construção de prédios escolares, da concessão de bolsas de estudos e do pagamento dos professores estaduais que lecionavam nas escolas da rede municipal, ao mesmo tempo em que organizava o sistema de documentos históricos e geográficos do Município (IPPUC, 2002a).

O início da década de 60 iria marcar o período decisivo em relação ao processo de planejamento da cidade, que, no sentido moderno do termo, iniciou-se precisamente em 1962, com a eleição de Ivo Arzua Pereira (1962-1967) para a Prefeitura da cidade. Nesse mesmo ano, com a entrada em funcionamento do curso de arquitetura e urbanismo na Universidade Federal do Paraná, pressionou-se a Prefeitura para que determinasse a elaboração de um novo plano diretor. Os professores arquitetos procuravam fórmulas para superar as resistências por parte

da Prefeitura, que, por sua vez, temia realizar uma despesa elevada com um novo plano e não ter a garantia de sua continuidade e permanente atualização.

Desejava-se que o novo plano estabelecesse as diretrizes de um novo modelo de desenvolvimento para atender às necessidades de Curitiba, mas que fosse, ao mesmo tempo, compatível com os recursos financeiros disponíveis.

Ivo Arzua, em 1963, com a visão de planejador que lhe era peculiar, criou a Companhia de Urbanização de Curitiba (URBS). Foi, porém, em 1964, que o cenário para elaboração de um novo plano diretor se delineou: a Companhia de Desenvolvimento do Paraná (CODEPAR), agência de desenvolvimento estadual que administrava o Fundo de Desenvolvimento Econômico (FDE), o qual – por força da lei que estabelecia o destino de parcela de seus recursos para o setor de infraestrutura urbana, inclusive estudos e projetos –, decidiu financiar a revisão do Plano Agache, sem ônus para a municipalidade. A Prefeitura aceitou a oferta, com a condição de que ela mesma conduzisse o processo de seleção da empresa à qual o plano seria adjudicado, objetivando assegurar um processo de planejamento contínuo e não apenas obter um documento formal.

Testemunha Theodócio Jorge Atherino, Diretor do Departamento de Urbanismo à época:

[...] ao assumir o cargo [...] encontrei dificuldades quanto à estruturação de um Plano Urbanístico. Na realidade, notou-se a falta de execução de quase a totalidade das Avenidas Perimetrais previstas, sendo que, na maioria das partes, as faixas de domínio público não haviam sido desapropriadas e, em consequência, o estabelecimento da construção do traçado das mesmas estava para ser executado na íntegra (IPPUC, 1990, p. 15).

Com a revisão do Plano Agache, Curitiba começava a entrar na história dos Planos Diretores e sua experiência seria modelo para outras cidades do Brasil.

O Plano Agache não havia conseguido acompanhar a evolução de uma cidade que crescia sem controle. As grandes avenidas, que marcavam as linhas principais do Plano, estavam traçadas, mas a descontinuidade em sua implantação fizera com que estivesse obsoleto. Nesse momento, o Departamento de Urbanismo tinha percepção clara de que as funções de uma cidade compreendiam a residencial, a administrativa, a do abastecimento, as das atividades de prestação de serviços, de transportes, comércio e indústria, inclusive a agrícola, a da educação, a da saúde, as de recreação e lazer, as operações financeiras ou bancárias, a de

comunicação, entre outras. Assim, para que o habitante da cidade pudesse desenvolver suas atividades sem muita dificuldade, o planejamento da cidade deveria ser feito de forma integrada.

O prefeito Ivo Arzua Pereira, por seu turno, além da revisão do plano, estava preocupado em instaurar um processo de planejamento contínuo, em criar um instrumento de acompanhamento da evolução da cidade. Era a semente do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), que veio a ser criado em 1º de dezembro de 1965. Arzua criou, então, na Prefeitura, através de Decreto Municipal, a Assessoria de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (APPUC), que antecedeu o IPPUC, o qual só poderia ser criado por uma Lei Municipal. Relata a propósito:

[...] criamos a APPUC e uma equipe polivalente – ou multidisciplinar, como se diz hoje –, composta de arquitetos, engenheiros civis, sociólogos, economistas; enfim, especialistas de várias áreas. Um planejamento sistêmico só surgiu lá por volta da década de 70, mas o nosso foi em 60 - década em que já antevíamos o seu surgimento (IPPUC, 1989, p. 5).

Em 1964, foi aberto um concurso público para a elaboração de um Plano Urbanístico de Curitiba, Plano Preliminar de Urbanismo ou Plano Diretor de Curitiba, sob orientação da APPUC e de sua equipe multidisciplinar. A comissão que julgou as empresas concorrentes¹⁶, designada pelo Prefeito Ivo Arzua, era composta por representantes de várias entidades da comunidade como, por exemplo, o Instituto de Arquitetos do Brasil no Paraná, a Universidade Federal do Paraná e o Instituto de Engenharia do Paraná.

A concorrência foi vencida pelo consórcio formado pela Sociedade Serete de Estudos e Projetos Ltda. e por Jorge Wilhelm Arquitetos Associados. A Serete Brasil era subsidiária da Serete França, que tinha como diretor geral o engenheiro economista Bernard de la Rochefoucauld e, para a elaboração do Plano Urbanístico de Curitiba, contratou o arquiteto Jorge Wilhelm, com escritório em São Paulo. À época, a Serete França tinha vasta referência em estudos de cidades como Bourges, Brest, Orléans, Augers, Lorient e Dunkerque (GARCEZ, 2006, p. 96).

Esse plano, publicado em 1965, apresentava propostas para zoneamento,

¹⁶ Apresentaram suas propostas as empresas: ASPLAN Assessoria de Planejamento, MMM ROBERTO Arquitetos, SAGMACS Economia e Humanismo, SERETE Sociedade de Estudos e Projetos, URBS Companhia de Urbanização de Curitiba e URPLAN Urbanismo e Planejamento (GARCEZ, 2006, p. 95).

sistema viário, paisagismo, loteamentos; procurava dar uma posição sintética da situação econômica e social da cidade e suas tendências prováveis de crescimento; fixava um programa de ação, incluindo estudo e escala de obras necessárias; e propunha uma série de medidas jurídico-legislativas que permitiriam a execução adequada do planejamento previsto, orientando a expansão urbana e propondo impedir o agravamento eventual dos problemas que poderiam acarretar maiores ônus ao Município.

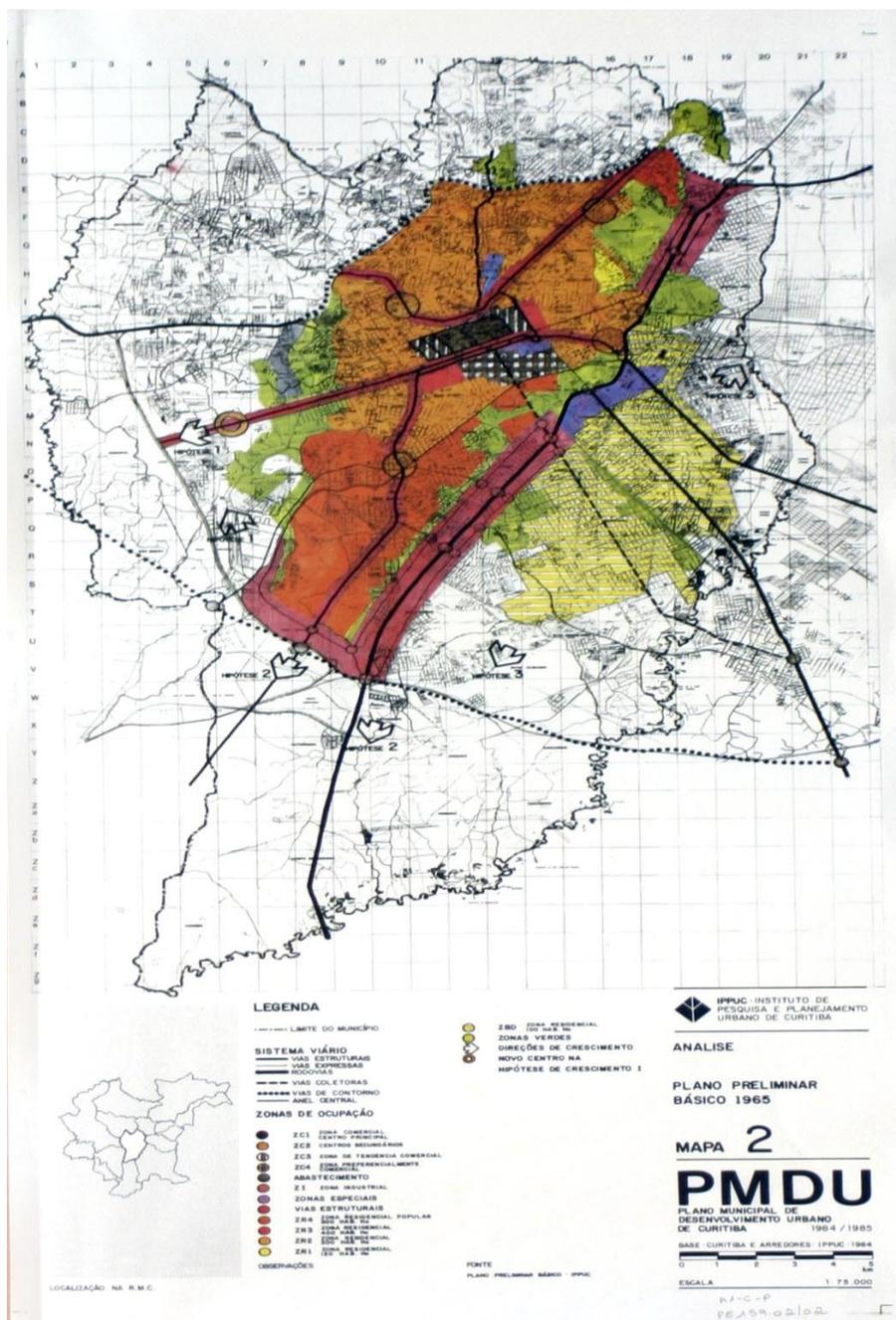


FIGURA 4 – Plano Preliminar Básico 1965
 FONTE: Disponível em: www.ippucnet.ippuc.org.br

É ainda o Prefeito Ivo Arzua que explica:

Escolhida a empresa, montamos uma equipe de acompanhamento com funcionários da Prefeitura. Isto porque [...] de nada adianta encomendar um plano a profissionais competentes, sem o acompanhamento – tanto na elaboração como nas linhas principais – do pessoal que vai executá-lo. Por esta falta é que muitos planos ficam engavetados, porque os encarregados de executá-los não os conhecem e não acreditam neles. Da equipe de acompanhamento constavam nomes como de Jair Leal, Francisca Rischbieter, Jaime Lerner, Almir e Marlene Fernandes, Reinhold Stephanes, Lubomir Ficinski Dunin, Domingos Bongestabs, Marcos Prado, Luiz Forte Netto, os irmãos Gandolfi, Dulcia Auríquio (IPPUC, 1989, p. 6).

O parecer da comissão de julgamento da concorrência, com efeito, encarecia ser necessário que o Departamento de Urbanismo acompanhasse e participasse ativamente das diversas fases do plano preliminar, visando à formação de um quadro próprio capaz de elaborar um plano diretor que atualizasse a sistematização urbanística de Curitiba (CURITIBA, 1965). Por esse motivo, a contratação da firma vencedora ficaria condicionada à plena aceitação dessa condição.

O Plano Preliminar de Urbanismo de Curitiba, de junho de 1965, é um documento adensado, resultado de quatro meses de trabalho, que levantou “[...] todas as hipóteses sobre o desenvolvimento da cidade e sobre a estrutura urbanística”, as quais foram debatidas em reuniões periódicas com um grupo local de acompanhamento¹⁷, constituído por técnicos do Departamento de Urbanismo e representantes de vários órgãos ligados aos problemas da cidade, além de profissionais e pesquisadores locais (CURITIBA, 1965, p. II). As soluções urbanísticas propostas, ao mesmo tempo em que traziam para Curitiba a capacidade técnica disponível à época, “respeitavam um repertório de símbolos cultivados pelos curitibanos” (DUDEQUE, 2001, p. 36), contribuindo para a afirmação cultural da cidade.

Francisca Maria Garfunkel Rischbieter, que participou da equipe de acompanhamento, comenta, a propósito da participação do grupo local nos trabalhos de planejamento executados pela Serete:

¹⁷ O grupo local de acompanhamento era composto pelos técnicos do Departamento de Urbanismo: Eng. Francisca Rischbieter, Eng. Dulcia Aurichio, Eng. Tabajara Wendt da Costa, Arq. Jayme Lerner, Arq. José Maria Gandolfi, Arq. Onaldo Pinto de Oliveira, Arq. Domingos Bongestabs, Arq. Almir Fernandes, Arq. Lubomir Ficinski, Arq. Elgson Ribeiro Gomes, Arq. Léo Grossman, Arq. Cyro Correa de Oliveira Lira, Arq. Luiz Forte Netto, Eng. Saul Raiz, Econ. Reinhold Stephanes, Arq. Alfred Willer. O consultor jurídico era o prof. Hely Lopes Meirelles (CURITIBA, 1965, p. IV).

[...] a Serete desenvolvia os trabalhos em São Paulo e duas vezes por mês vinha o Jorge Wilhelm para Curitiba e se reunia com uma pequena equipe [...]. Discutiam-se as propostas. O projeto foi sendo elaborado sempre com a participação do pessoal da casa (IPPUC, 2002a, p. 18).

Em sua análise, o Plano Preliminar caracterizava a capital paranaense como uma “cidade terciária” (CURITIBA, 1965, p. XII). Explicava o surgimento desse fenômeno em função do aumento do emprego industrial não acompanhar o crescimento da cidade, o que poderia ocorrer, entre outros fatores, pela falta de energia elétrica, pela deficiência de ligações rodoviárias e de telecomunicações, pela integração econômica insuficiente com o norte do Estado (CURITIBA, 1965). Considerava, em sua análise, as taxas de aumento demográfico, o crescimento da frota de veículos, o processo de ocupação do solo, os serviços urbanos, a atividade universitária. No que se referia ao aumento demográfico, previa que a população do Município passaria de 500.000 habitantes, em 1965, para 1.400.000, em 1980, enquanto a frota de veículos, que estava em torno de 30.000, passaria “a mais de 750.000 veículos” até o ano de 2000 (CURITIBA, 1965, p. XII).¹⁸

¹⁸ Em relação ao número de habitantes, a previsão contida no documento, segundo a qual “a população passaria assim de 2.250.000 pessoas em 1990 a 3.500.000 no ano 2000” (CURITIBA, 1965, p. XII), não se confirmou, posto que em 2000 a população da cidade era de 1.587.315 habitantes (IBGE, 2000). Diferente se revelou a situação quanto à frota de veículos. Admitia-se que o número de veículos por mil habitantes, em 2000, seria de 200 veículos por 1.000 habitantes. Dados do DENATRAN informam que, em 2000, essa relação era de 420,2 veículos por 1.000 habitantes (DENATRAN, 2009). Em 2007, o número de veículos registrados em Curitiba era de 1.035.819 (IPPUC, 2008, p. 323).

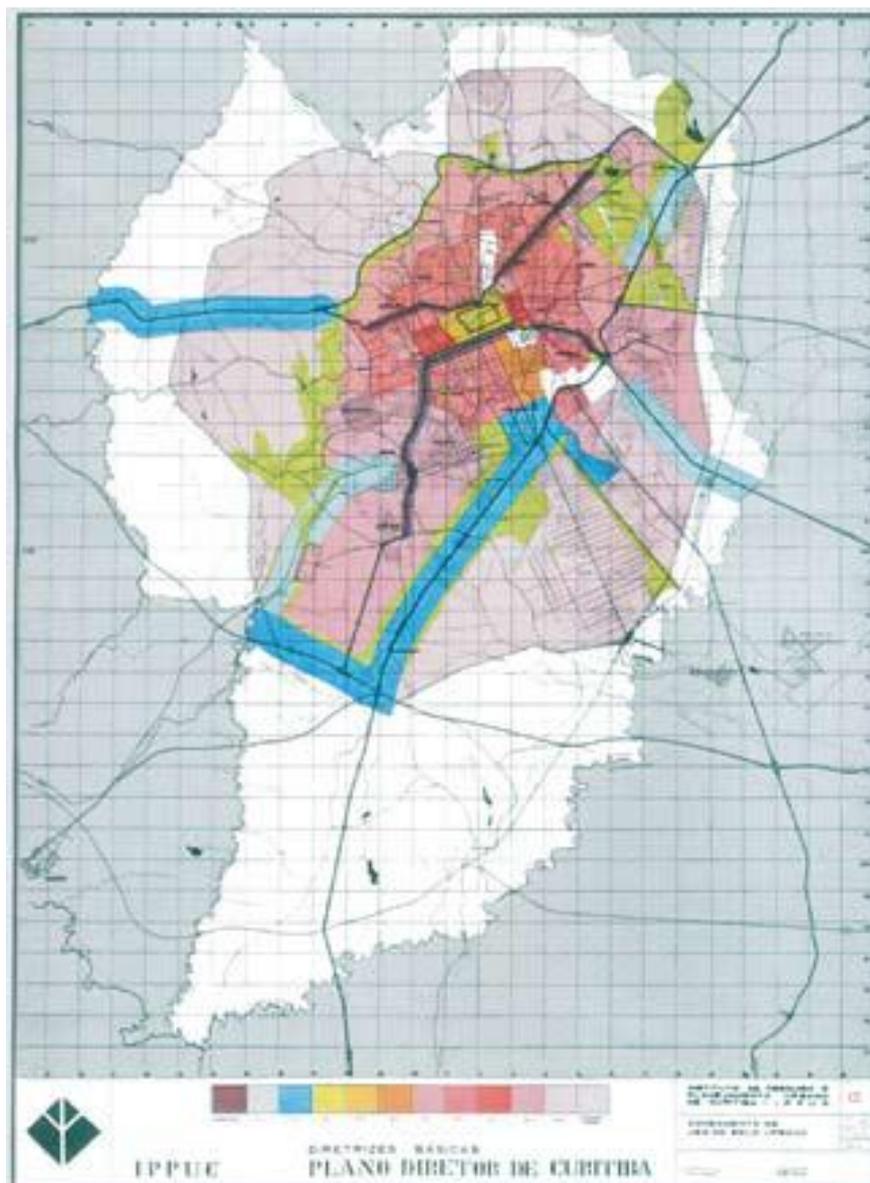


FIGURA 5 – Diretrizes Básicas do Plano Diretor de Curitiba – 1966
 FONTE: Curitiba em Dados. 1 CD. (IPPUC, 2008, p. 177)

Em 1965, o Município de Curitiba tinha uma população estimada em 500 mil habitantes, com uma taxa de crescimento anual de mais de 7%. Essa forte urbanização de Curitiba, como de resto em todo o Brasil, explicava por que o Plano Preliminar (CURITIBA, 1965) não havia ocorrido nos moldes clássicos, em que a maior atração das cidades era o emprego oferecido pelas indústrias de transformação. *In casu*, as populações rurais que não encontravam ocupação nos campos haviam acorrido para a cidade em busca de condições de assistência pública, principalmente médica, e de empregos, que só são oferecidos pelo governo, pelo comércio, pelo ensino e pela prestação de serviços.

Esse processo de urbanização acelerada, resultante do denominado capitalismo periférico, que ocorreu especialmente a partir da década de 1960, configurava “um conjunto de complexas conseqüências, geradoras de uma perversa prática de inclusão precária” (MARTINS, 1997), consagrando uma dimensão de pobreza e a decorrente desigualdade sócio-ambiental.

De acordo com Reschilian (2005), os padrões de consumo estabelecidos nas cidades, ainda que inatingíveis para a maioria da população, mobilizam a sociedade para um consumo predatório, construindo uma imagem simbólica da cidade e induzindo a processos de degradação e de ocupação de áreas impróprias para moradias.

Uma moradia digna supõe instalações sanitárias adequadas, condições de habitabilidade, existência de serviços públicos essenciais e de equipamentos sociais básicos. Quando há falta desses padrões urbanisticamente desejáveis, surgem as favelas.

Para o IBGE, a favela era definida como

[...] conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais (barracos, casas...), ocupando ou tendo ocupado até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) dispostas, em geral, de forma desordenada e densa, bem como carentes, em sua maioria, de serviços públicos essenciais (IBGE, 2000, s.p.).

Pode-se observar, no quadro abaixo, a evolução da população de Curitiba no período 1940-1965 que deu causa a esses assentamentos precários denominados favelas. Como as estatísticas sobre demografia urbana só começaram a ser feitas em 1940, a partir dessa data é que se tornou possível realizar qualquer análise.

Tabela 1 – Evolução da população de Curitiba (1940-1965) – em 1.000 habitantes

Ano	População total	População urbana (1)	% pop. urbana/pop. total
1940	127	99	79%
1950	181	138	78%
1960	361	345	97%
1964	408	387	97%
1965 (2)	500	480	97%

Fonte: IBGE - SERETE (CURITIBA, 1965, p. 4)

(1) Apenas do distrito sede.

(2) Estimativa

Segundo o Plano Preliminar de Urbanismo, dos 180 mil novos habitantes que

Curitiba recebeu entre 1950 e 1960, calculava-se que cerca de 100 mil teriam vindo de fora de Curitiba, originados em especial dos Estados do Sul (São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e do Leste (Minas Gerais, Guanabara e outros Estados). As razões dessa imigração seriam as condições de trabalho, em primeiro lugar, além das relacionadas à habitação, à facilidade de assistência médica e de acesso à escola, bem como a existência de parentes na cidade.

Do ponto de vista do ensino primário, o Plano utilizou estudo que indicava o déficit escolar da cidade correspondente a 11.000 alunos, o que equivalia a 161 salas, em 30 escolas. Salientava que a distribuição de recursos em educação, no Município, deveria depender de um plano e programa específicos em que fossem considerados, além da carência geográfica, múltiplos fatores, como integração comunitária, aumento de eficiência, equipamento básico, pleno uso de instalações, possibilidades de magistério, alfabetização etc. Destaque especial mereceu o setor universitário, devido à sua importância na vida da cidade, considerado fator determinante de sua vida cultural e de atração da população (CURITIBA, 1965).

Segundo dados do Anexo 14, Quadro C, do Plano Preliminar de Urbanismo, a repartição da população estudantil de Curitiba, no curso primário, em 1964, era a seguinte:

Tabela 2 – Repartição da população estudantil de Curitiba – Curso Primário

Discriminação	Estudantes
Grupos escolares estaduais	40.329
Casas escolares estaduais	5.136
Escolas isoladas estaduais	3.149
Escolas profissionais particulares	467
Escolas particulares (div. Categorias)	1.161
	6.395
TOTAL	56.637

Fonte: Serete, 1964 (CURITIBA, 1965, A-45).

Da análise da Tabela 2, ressalta a inexistência de grupos escolares municipais, o que deve ser entendido considerando-se que se trata de período anterior à municipalização da educação em Curitiba, quando os grupos escolares estavam sob responsabilidade do Estado.

O estudo indicava, conforme mencionado acima, o déficit escolar primário da cidade em relação a 11.000 alunos. Considerando o crescimento demográfico

previsto, o déficit aumentaria nos anos seguintes. Em 1990, seria necessário contar com 29.250 carteiras primárias.

Somados ao déficit atual, concluímos que Curitiba necessita construir até 1990 escolas para cerca de 40.000 carteiras. Para tal, torna-se necessário a reserva de cerca de 400.000 m² de terreno. Contudo, para evitar interpretações apressadas [...], permitimo-nos salientar que a distribuição de recursos em educação, no município, deve depender de um plano e programa específicos em que múltiplos fatores, além da carência geográfica, devem ser levados em consideração (integração comunitária, aumento de eficiência, equipamento básico, pleno uso de instalações, possibilidades de magistério, alfabetização, etc.) (CURITIBA, 1965, p. 106).

Ao tempo em que deixava a educação primária na dependência de um plano e programas específicos, o Plano Preliminar voltava sua atenção, com ênfase, ao ensino superior, considerado da “maior importância, em virtude de seu papel preponderante na sociedade urbana de Curitiba” e previa sua considerável expansão (CURITIBA, 1965, p. 169).

Em face dos indicadores constantes do documento, as diretrizes de urbanização orientavam no sentido de se evitar tanto cercar a cidade por um sistema de avenidas perimetrais que seriam rapidamente ultrapassadas, quanto levar avenidas radiais a um único centro. O Plano Preliminar, em suma, procurou sintetizar a situação econômica e social, com as tendências prováveis do crescimento da cidade. Fixou um programa de ação, partindo do estudo e da escolha das obras necessárias e passíveis de execução imediata. Por último, propôs “uma série de medidas jurídico-legislativas que embasassem a concretização do planejamento orientando a expansão urbana e procurando evitar o agravamento dos problemas já existentes no município” (IPPUC, 2002b, p. 20).

Ao receber o Plano Preliminar de Urbanização de Curitiba, a Prefeitura decidiu dar uma característica democrática ao processo que vinha se desenvolvendo, e promoveu o seminário “Curitiba de Amanhã”, para debate do planejamento em toda a cidade. Uma série de debates foi organizada, com as várias entidades da comunidade, para que o público “aprovasse o seu próprio futuro”, consoante desejava Arzua (IPPUC, 1989, p. 7). A proposta do plano foi apresentada a organizações comunitárias, sindicatos da construção civil e dos corretores de imóveis, órgãos de classe, universidades, clubes de serviço, entidades religiosas e corporações militares. Houve oportunidade para que todas as entidades tomassem conhecimento do que se propunha e pudessem propor alterações e sugestões,

antes que o Plano se tornasse lei.

No encerramento do seminário, além de haver sido promovido o engajamento de toda a sociedade na questão relativa ao planejamento urbano, ressalta Garcez (2006) que:

[...] o plano não pertencia mais à Serete, firma que o elaborou, nem ao grupo de trabalho que o acompanhou, muito menos ao prefeito que o encomendou, nem tampouco à Câmara de Vereadores que o aprovou. O plano pertencia à comunidade curitibana que o discutiu e dele tomou conhecimento antecipado, podendo aduzir suas sugestões e mostrar suas preocupações (GARCEZ, 2006, p. 126).

Havia-se chegado a um consenso sobre os objetivos básicos delineados no Plano Preliminar para manutenção da qualidade de vida urbana em Curitiba:

- a) mudar a conformação radial de expansão da cidade para uma conformação linearizada, integrando os transportes e uso do solo;
- b) descongestionar a área central e preservar o centro tradicional;
- c) conter a população de Curitiba dentro dos seus limites físico-territoriais;
- d) dar um suporte econômico ao desenvolvimento urbano; e
- e) propiciar o equipamento global da cidade (IPPUC, 2002b, p. 18).

Após o seminário, foram inseridas alterações na proposta do Plano Preliminar: crescimento linear de um centro servido por vias tangenciais de circulação rápida e hierarquia de vias. O Executivo Municipal encaminhou, então, à Câmara de Vereadores a Proposta do Plano Diretor de Curitiba, que foi votada e sancionada pela Lei nº 2.828, de 31 de julho de 1966. Nesta época, o IPPUC já havia sido constituído, com a função de implantar e monitorar a aplicação do Plano Diretor, atribuição que mantém até hoje, tratando do acompanhamento das questões ligadas ao planejamento da cidade.

Em resumo, a Lei nº 2.828/1966 instituiu e aprovou as diretrizes básicas do Plano, nos seguintes termos:

1. O Plano terá duas etapas. A primeira, composta por diretrizes básicas, é aprovada por esta lei. A segunda etapa será aprovada em etapas sucessivas, conforme propostas do IPPUC.
2. O Sistema Viário do Município será composto por rodovias federais, estaduais e municipais, anel rural, avenidas rápidas estruturais, vias de ligação entre estruturais, vias expressas, anel perimetral do centro principal, vias de expansão, avenidas coletoras e subcoletoras, avenidas de ligação entre bairros, ruas, praças e alamedas de uso preferencial ou exclusivo de pedestres.

3. O município será dividido em zonas de uso diferenciadas segundo a sua precípua destinação: áreas urbanas, áreas de expansão urbana e área rural. [...]
4. Em diversos artigos a lei estabelece um Código de Loteamentos, um Código de Edificações e Normas para Obras Públicas.
5. É estabelecida uma Política de Preservação e Revitalização de Setores Históricos Tradicionais.
6. O município é dividido em Setores Educacionais e Setores Sanitários, em cujo centro geográfico haverá um Centro de Saúde (GARCEZ, 2006, p. 101-102).

Observe-se que, quanto aos serviços de educação, o Plano Preliminar concluía pela necessidade de estudos específicos para a definição de propostas de localização desses serviços. Já o Plano Diretor, instrumento legal do ordenamento urbano, estabelecia, na VII Secção, na qual tratava “Dos Serviços Públicos e Equipamentos Comunitários”, que o Município deveria ser dividido em setores educacionais, a serem delimitados pelo IPPUC em estudos posteriores. Embora tratados à margem do planejamento global do Município, os equipamentos sociais viam reconhecida sua importância nos referidos planos.

Saul Raiz, prefeito de Curitiba no período 1975-1979, a respeito do Plano Diretor, referia o seguinte:

Pela primeira vez se pensou em proteger a parte residencial, tentar concentrar a parte industrial, tentar definir linhas mestras de saídas da cidade e um sistema de transporte interligado ao projeto de desenvolvimento. Essa foi a grande variação do Plano Agache para o Plano Serete, quer dizer, o transporte sendo o grande indutor do crescimento da cidade (IPPUC, 1990, p. 56).

As diretrizes estabelecidas pelo Plano Preliminar, contudo, não foram efetivamente implantadas nos anos 60. Algumas ações como as antes referidas, além de outras que no decorrer deste trabalho serão apreciadas, não consubstanciavam integralmente as realizações propostas. Ao se implantar um Plano era preciso considerar condicionantes econômicas, políticas e operacionais nem sempre suficientemente claras no momento do planejamento.

Destaca o documento “Curitiba – Planejamento um processo permanente” (2002) que:

[...] as diretrizes traçadas para atingir os objetivos estabelecidos começaram a ser implementadas efetivamente no início da década de 70, quando o transporte, a circulação, o trabalho, a recreação, a promoção social e a habitação passaram a ser pensados dentro de uma visão integrada de cidade (IPPUC, 2002b, p. 20).

E continua: “Pode-se afirmar que o conjunto de ações que se desencadearam naquele momento promoveu uma verdadeira revolução ao longo dos anos, transformando a cidade sob o ponto de vista físico, econômico, social e cultural” (IPPUC, 2002b, p. 20).

Considerando o problema social que o Município vinha enfrentando, diante da população instalada em favelas, foi instituída a Política de Erradicação das Favelas do Município de Curitiba, por meio da Lei nº 3.318, de 18 de setembro de 1968. Autorizava-se, nos incisos I e II, o Poder Executivo do Município a formular e executar essa política, em entrosamento com órgãos públicos federais e estaduais, bem como com a iniciativa privada, visando a solucionar o problema habitacional dos favelados (CURITIBA, 1968a). Pretendia-se a transferência dos moradores em barracos para habitações provisórias, onde poderiam permanecer até que atingissem um estágio econômico e social que lhes possibilitasse a aquisição ou a locação de outro imóvel (inciso VI) (CURITIBA, Lei nº 3.318/1968).

Para instrumentalizar o poder público no sentido de que essas disposições legais pudessem ser concretizadas na prática, foi criada a Diretoria de Serviço Social, no Departamento do Bem Estar Social, pelo Decreto nº 583, de 15 de maio de 1969. Em relatório geral de atividades realizadas, de agosto de 1968 - quando a Prefeitura Municipal já atuava na erradicação de favelas - até dezembro de 1970, essa Diretoria menciona, dentre outras informações, terem sido erradicadas 525 famílias (CURITIBA, 1971b, p. 2).

Em 1970, a população de Curitiba era de 609.026 habitantes, crescendo a uma taxa média de 5,34% ao ano, ao mesmo tempo em que o número de veículos registrados na cidade crescia a uma taxa média em torno de 10% ao ano (IBGE, 1970), acarretando crescentes problemas de circulação e transporte, que exigiam uma intervenção imediata e ampla, com o objetivo de se evitar problemas futuros.

Essa taxa de crescimento era consequência da modernização da agricultura ocorrida no interior do Estado, causa do fluxo migratório do interior para a capital. Nos municípios periféricos, o crescimento fora ainda maior, com taxas em torno de 13 a 14%, causando significativo impacto em Curitiba (IPPUC, 2002a). Problemas de circulação e transporte, além do estrangulamento dos setores de serviços, haviam surgido. O congestionamento de veículos provocava problemas de estacionamento, perda de fluidez de tráfego e poluição. A concentração de serviços quase que exclusivamente no centro da cidade não mais se justificava.

Diante desse crescimento, o Plano Diretor elaborado em 1965 passou a ser implementado. “Pela primeira vez tornou-se possível transformar as pranchetas dos urbanistas não em fábricas de sonhos, mas em ferramentas de trabalho” (CURITIBA, 1975a, p. 4). As medidas para o descongestionamento da área central, a preservação do centro tradicional, a necessidade de equipar toda a cidade e a criação do suporte econômico para o desenvolvimento do Município estavam previstas no Plano Serete.

Essas ações haviam sido pensadas a partir de uma visão integrada de cidade, e, uma vez desencadeadas, trouxeram sua transformação sob o ponto de vista físico, econômico, social e cultural, sem desconsiderar a forte preocupação ambiental nelas registrada. Era preciso adotar um zoneamento coerente, limitando o crescimento da área central, mas expandindo os setores comercial e de prestação de serviços ao longo dos dois eixos estruturais. Era preciso separar o anel de tráfego lento, dos veículos que se dirigiam ao centro, do tráfego rápido, característica das estruturais.

Embora o Plano das Avenidas, elaborado por Agache em 1943, não houvesse sido implementado por falta de recursos, garantira a reserva de importantes faixas ao longo do traçado projetado das avenidas Nossa Senhora da Luz, Presidente Arthur da Silva Bernardes, Presidente Wenceslau Brás, Paraná, Visconde de Guarapuava, Sete de Setembro, Iguaçu, Getúlio Vargas, entre outras, que eram, então, alargadas, para possibilitar a circulação rápida da população.

A transformação física iniciou-se com a abertura das avenidas que se convencionou chamar de “estruturais”. Essas vias estruturais constituíam “verdadeira ossatura do processo de desenvolvimento dirigido” e, nas ligações prioritárias, possibilitavam “ir de uma estrutural a outra sem necessidade de utilizar o centro tradicional” (IPPUC, 2002b, p. 42). Na nomenclatura utilizada para as avenidas havia, além das vias rápidas estruturais, uma hierarquia de outras vias, composta por rodovias de acesso, vias coletoras, avenidas de ligação entre bairros, avenidas e praças para a circulação de pedestres.

Considerando-se o crescimento limitado da área central, propôs-se uma expansão do setor comercial e de prestação de serviços ao longo de dois eixos, formados por aquelas avenidas. O planejamento do trânsito visou a conciliar as exigências decorrentes do tráfego de veículos às necessidades, aspirações e perspectivas humanas, dentro de uma visão integrada e global dos problemas de

mobilidade. Implantou-se o anel de tráfego lento como filtro de veículos que demandavam ao centro, separando o tráfego rápido, próprio das estruturais, do tráfego lento, próprio das áreas comerciais. Essa solução garantiu a circulação rápida de passagem e o sistema de transporte de massa.

A grande novidade ficava por conta do sistema trinário básico, em que a via central era composta por uma via exclusiva destinada ao tráfego de ônibus expresso, ladeada por duas vias de tráfego lento, o que possibilitou levar, progressivamente, em direção aos bairros, atividades que até então eram restritas ao núcleo central. Concomitantemente, estimulou-se a população a utilizar o transporte coletivo público.

Em 1971, foram criados os primeiros terminais, estações de transbordo e abrigos equipados, e, em 1979, entrou em operação a primeira linha interbairros, integrando diversas áreas da cidade, sem passar pelo centro. Em 1980, implantou-se a Rede Integrada de Transporte – RIT, com a entrada em operação das estações de transferência, a integração físico-tarifária e a adoção da tarifa social, em que os percursos mais curtos passaram a subsidiar os mais longos. O sistema permitia ao usuário o deslocamento de um ponto a outro da cidade, utilizando-se de mais de um tipo de linha de ônibus (expresso, alimentador e interbairros), com o pagamento de uma única tarifa. Em 2002, a rede de transporte era formada por um conjunto de “cinco eixos estruturais de transporte de massa, totalizando 60 quilômetros de vias exclusivas, complementadas por 270 quilômetros de linhas alimentadoras, 185 quilômetros de linhas interbairros e 260 quilômetros de linhas do ligeirinho” (IPPUC, 2002b, p. 47).

Pela Lei Complementar Federal nº 14, de 8 de junho de 1973, foram criadas no Brasil nove regiões metropolitanas, inclusive a de Curitiba, cada uma com um Conselho Deliberativo composto por cinco membros nomeados pelo Governador do Estado e um Conselho Consultivo, composto por um representante de cada Município. Ao Conselho Deliberativo foram conferidas, no art. 3º, as seguintes atribuições:

Art. 3º - Compete ao Conselho Deliberativo:

- I - promover a elaboração do Plano de Desenvolvimento integrado da região metropolitana e a programação dos serviços comuns;
- II - coordenar a execução de programas e projetos de interesse da região metropolitana, objetivando-lhes, sempre que possível, a unificação quanto aos serviços comuns;

Parágrafo único - A unificação da execução dos serviços comuns efetuar-se-á quer pela concessão do serviço a entidade estadual, quer pela constituição de empresa de âmbito metropolitano, quer mediante outros processos que, através de convênio, venham a ser estabelecidos (BRASIL, 1973).

O planejamento integrado do desenvolvimento econômico e social passou, a partir dessa lei, a ser de interesse metropolitano. A composição inicial de nove municípios foi sendo alterada, com o acréscimo de outros, por força da Constituição Federal de 1988, que permitiu aos governos estaduais estabelecerem suas próprias regiões metropolitanas. Em 1974, a Lei Estadual nº 6.517 criou a Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba – COMEC (PARANÁ, 1974), que apresentou o primeiro Plano de Desenvolvimento Integrado (PDI) da Região Metropolitana de Curitiba, aprovado em 1978 e revisto em 2001. A sustentabilidade econômica, ecológica e social da metrópole constituíam o objetivo prioritário das ações integradas.

O conjunto de ações desencadeadas na década de 70, incluindo a questão do transporte coletivo, possibilitou uma mudança significativa na cidade. O Plano propiciou o início do processo de industrialização, com a elaboração do Projeto da Cidade Industrial de Curitiba (CIC), em 1974, além de intensificar investimentos na área física e na econômica. Enquanto no resto do país se observava a multiplicação de indústrias isoladas na malha urbana, ocasionando concentração de poluição, em Curitiba se buscava definir novos espaços para a construção de indústrias, com legislação ambiental que restringia a instalação de indústrias poluentes. Foi providenciada, também, a integração da Cidade Industrial com o sistema viário urbano de Curitiba, criando-se os Setores Especiais Conectores, que ligavam aquela região ao Setor Estrutural. Procurou-se encontrar, em todos os momentos, soluções técnicas que não causassem problemas mais graves do que aqueles que se procurava resolver. A transformação econômica da cidade ocorria paralelamente à sua transformação física.



FIGURA 6 – Mapa da Região Metropolitana de Curitiba – 1973
 FONTE: Curitiba em Dados. (IPPUC, 2008, p. 145).

A regionalização da cidade – iniciada pelo Plano Agache e concretizada com a instituição das Unidades de Vizinhança, em 1960, com a divisão da cidade em 52 unidades espaciais e de planejamento – teve sua continuidade com a divisão do Município em 75 bairros, ocorrida em 1975.

Essa estruturação permitiu acumular dados e informações, em particular os de origem censitária, que foram utilizados para ampliar a capacidade do planejamento e identificar as necessidades e potencialidades das inúmeras regiões de Curitiba. Constata-se que a regionalização da cidade surgiu novamente como instrumento de planejamento na proposição de áreas da cidade para a implementação dos Projetos CURA – Comunidade Urbana de Recuperação Acelerada.

Com utilização de recursos do extinto BNH, Curitiba foi dividida em regiões, a fim de se garantir a implantação de infraestrutura básica e de equipamentos sociais e comunitários em áreas periféricas. Diversos bairros que hoje apresentam uma boa qualidade de vida foram beneficiados por esse projeto, como Jardim das Américas, Guabirota, Bacacheri e Água Verde (IPPUC, 2002a).

Na área da habitação, a atuação do Município caracterizou-se

[...] pela implantação de Conjuntos Habitacionais de grande porte, padronizados, uniformes e isolados da malha urbana, de acordo com a modalidade de intervenção mais privilegiada pelo BNH na época (empreendimentos-prontos) (IPPUC, 2002a, p. 32).

Assim, foram construídas 8.438 casas, distribuídas em conjuntos habitacionais: Parigot de Souza, no bairro Sítio Cercado; Oficinas, no bairro Cajuru; e Oswaldo Cruz, na Cidade Industrial, entre outros (IPPUC, 2002a).

Em 1976, foi elaborado o Plano de Desfavelamento, em ação conjunta da Prefeitura Municipal de Curitiba, do Governo do Estado e do Banco Nacional de Habitação. Por meio desse Plano foram criados núcleos habitacionais de pequeno porte, inseridos na malha urbana, com pequenas unidades e diversas alternativas de ampliação.

O pagamento dos terrenos e moradias era efetuado, em alguns casos, através de horas trabalhadas (28 horas/mês) de um membro da família, em serviços de limpeza urbana, durante dois anos. O Plano atendeu aproximadamente 600 famílias, transferidas da favela Capanema (1ª etapa) e residentes às margens do Rio Belém (2ª etapa) (IPPUC, 2002a, p. 32).

O Plano de Desfavelamento considerava as questões de ordem física e social, mas também o baixo nível da população e o expressivo número de crianças integrando as famílias beneficiadas. Apesar de atendidas aproximadamente 600 famílias, conforme acima referido, esse atendimento não foi suficiente para acabar com a favela, uma vez que o movimento migratório foi maior.

Diante de tal situação, observa-se como a existência das favelas alterou o papel da cidade, na medida em que a organização social se tornou cada vez mais complexa, demandando um agenciamento de espaço que melhor pudesse atender aos interesses do capital.

Coincidente com o Plano de Desfavelamento, em 1976, a Prefeitura iniciou o serviço de creches municipais, com base em um plano elaborado por técnicos do IPPUC e do então existente Departamento do Bem-Estar, que procurava “subordinar a proposta de intervenção físico-habitacional à proposta de intervenção social” (IPPUC, 2002b, p. 61). Além da concessão de 28 horas de trabalho mensal para que um membro da família pudesse adquirir seu terreno ou moradia, a Prefeitura buscou implantar creches em todos os conjuntos, com o objetivo de atender às

necessidades das crianças e, ao mesmo tempo, possibilitar às mães o exercício de um trabalho remunerado.

No final dos anos 70, o Município assumiu uma nova postura em relação à política habitacional, a partir da qual a moradia se vinculava ao processo de planejamento e desenvolvimento urbano. Diversificou-se a tipologia construtiva (casas, sobrados, blocos de apartamentos com dois, três e quatro pavimentos), como também o número de unidades habitacionais em cada conjunto, de forma a que melhor se integrassem ao bairro e à cidade. Estas áreas, sob orientação da COHAB-CT, contavam com equipamentos públicos de saúde, educação, esporte e lazer, e também com as primeiras creches, que nelas haviam sido implantadas.

Além de unidades prontas, iniciou-se a implantação do Programa de Auto-Construção, que oferecia lotes urbanizados e financiamento para compra de material de construção, com assistência técnica às famílias, em todas as etapas do processo. Para fazer frente a esses programas, foram adquiridos, com recursos do Banco Nacional da Habitação (BNH) do próprio Município, aproximadamente 8 milhões de metros quadrados (IPPUC, 2002b).

A década de 70 marcou ainda a criação dos primeiros parques na cidade: São Lourenço, Barigui, Iguaçu e Barreirinha - este sede do horto municipal, em área verde aproximada de 10 milhões de metros quadrados -, que se transformaram em áreas de lazer e recreação para a população. A função dos parques extrapolava a preservação de recursos naturais. Sua criação estava relacionada à necessidade de prevenir a ocorrência de enchentes, preservar fontes de água, áreas verdes e fundos de vales, bem como à ampliação do saneamento básico.

Em 1972, realizou-se a revisão do zoneamento da cidade, adequando a expansão urbana às diretrizes propostas, de forma a aproximar a cidade de um modelo linearizado, em que o crescimento estivesse concentrado em áreas especificamente planejadas para receber infraestrutura. O papel atribuído ao zoneamento e uso do solo, a partir dessa época, modificou-se, passando de instrumento disciplinador, apenas, para agente catalizador e promotor de um desenvolvimento com efeitos multiplicadores.

Seria preciso, então, que a ação municipal se orientasse no sentido de propiciar o equipamento global da cidade nos diversos setores e a deflagração do processo de industrialização proposto. Vale ressaltar que, à época, o Estado e a União eram os responsáveis pelo controle do meio ambiente, sendo Curitiba a

primeira cidade a implantar a intervenção e controle do uso do solo no Brasil, com a Lei Municipal de Zoneamento e Uso do Solo (1975) e o Decreto Municipal de Preservação de Fundos de Vale (1976) (IPPUC, 2002b).

Nas zonas residenciais, em ruas utilizadas pelo transporte coletivo, permitiu-se a concentração de atividades comerciais e de prestação de serviços de médio porte, de forma a atender mais diretamente àquelas regiões.

De 1975 a 1979 propagaram-se os Núcleos Comunitários nos Centros Sociais Urbanos, os quais receberam unidades sanitárias e consultórios odontológicos, que priorizavam a assistência ao escolar, mas atendiam também o lactente e o pré-escolar, com distribuição de alimentos do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN). Esses postos foram distribuídos pela cidade a partir das regiões de menor renda, com a perspectiva de qualidade e eficiência no atendimento, além do atendimento a quatro diretrizes básicas: “a democratização da atenção à saúde; a extensão de cobertura e hierarquização dos níveis de ação; a saúde integral; a participação da comunidade” (IPPUC, 2002a, p. 34).

As ciclovias, a partir de 1977, complementaram o sistema de transporte, constituindo-se em espaços de lazer e colaborando na proteção ambiental (IPPUC, 2002a). Foram elas implantadas ao longo de ramais ferroviários, fundos de vale ou mesmo ao longo das vias, integrando-se ao sistema viário.

Já no início da década de 80, a transformação social resultou de investimentos públicos em escolas, centros de saúde, projetos de assistência à infância e ao adolescente e programas de abastecimento e habitação, que permitiram o crescimento da renda coletiva da população, minimizando os efeitos da falta de uma melhor distribuição de renda.

Quanto ao atendimento em creches, definiram-se critérios e parâmetros para sua expansão, baseados em estudo elaborado pelo IPPUC e pelo Departamento Social da Prefeitura Municipal de Curitiba, em 1980:

- a) prioridade de atendimento à população com rendimento familiar até 3 (três) salários mínimos;
- b) integração com os serviços de saúde;
- c) atendimento em período integral e garantia de 5 (cinco) refeições diárias (IPPUC, 2002b, p. 61).

Na mesma época, o Governo Federal lançou o projeto dos Centros Sociais Urbanos, enfatizando a necessidade do atendimento materno-infantil, o que

repercutiu favoravelmente na ampliação da rede de creches.

Percebe-se que, nos anos 80, com a influência do processo de abertura democrática no país, estimulou-se a implantação de equipamentos sociais em áreas periféricas, o que incentivou a gestão compartilhada, com a criação de mecanismos de participação popular. “Esse processo propiciou a organização da população em Associações de Moradores e, em 1984, havia mais de 100 destas entidades comunitárias” (IPPUC, 2002b, p. 53). Os investimentos feitos na década de 80, buscando humanizar cada vez mais a cidade, conduziram os curitibanos a uma transformação também cultural, com mudanças no modo de ser e de viver da cidade, que valorizava mais suas áreas de lazer, seus pontos de encontro, seus teatros e museus, e mesmo seu transporte público e a coleta seletiva do lixo.

Os novos desafios provocados pela crise econômica levaram a municipalidade a assumir a responsabilidade do atendimento ao menor de rua, oferecendo como alternativa o Programa Integrado de Infância e Adolescência (PIÁ). Com a expansão dos equipamentos sociais transformados em redes – aqui considerados os de educação, saúde, creche e PIÁ –, o poder público teve de adotar um planejamento complexo, que respondesse adequadamente a essas necessidades em termos de qualidade e quantidade.

No início do século XXI, fez-se sentir a questão do planejamento de equipamentos que ultrapassassem os limites do Município, visando a uma ação conjunta e compartilhada com os demais municípios da Região Metropolitana de Curitiba, no sentido de reduzir a pressão da demanda existente, em especial naqueles próximos às áreas conurbadas.

Para abrigar as diferentes manifestações artísticas e culturais da cidade, foram inaugurados diversos espaços, entre os quais a Casa do Artesanato, a Casa da Memória, o Memorial da Imigração Polonesa (“Bosque do Papa”), o Museu de Arte Sacra, o Museu Metropolitano de Arte de Curitiba, a Feira do Poeta, a Feira do Livro, a Livraria Dario Vellozo e o Solar do Barão. A Banda Lyra, o Coral de Curitiba e a Pedreira Paulo Leminski foram também inaugurados no período (IPPUC, 2002a).

1.1.4 O Plano Municipal de Desenvolvimento Urbano (PMDU)

Em 1985, a conclusão do PMDU, que propunha diretrizes básicas para um novo modelo de desenvolvimento, com a diminuição da excessiva polarização do centro e a ativação de centros secundários, coincidiu com a implementação de uma reforma administrativa na Prefeitura da cidade, que também contribuiu para o seu planejamento. Essa reforma foi marcada por duas medidas fundamentais: “a transformação dos antigos Departamentos em Secretarias Municipais e a instituição das Administrações Regionais (em número de 9), subordinadas a uma Secretaria Municipal das Administrações Regionais” (IPPUC, 2002b, p. 89).

Fortaleceram-se os órgãos setoriais da Prefeitura, com a estruturação das Secretarias Municipais, permitindo que o trabalho de planejamento setorial do IPPUC fosse desenvolvido sob a perspectiva de apoio, coordenação e integração intersetorial do trabalho das Secretarias, às quais cabia zelar pela adequação das políticas setoriais às diretrizes do planejamento estruturante da cidade.

Diversos técnicos do IPPUC foram lotados nessas Secretarias, compondo as respectivas equipes especializadas que atuavam no planejamento de intervenções urbanas localizadas. No entanto, devido a alguns fatores, entre eles a falta de profissionais qualificados para todas as Regionais, dificuldades na coordenação das equipes e falta de um planejamento regionalizado articulado, esse processo foi interrompido.

O próximo passo foi a divisão do território municipal em nove regiões administrativas, com o objetivo de descentralizar as ações setoriais do governo, executadas por diversas Secretarias e Órgãos de atividades finalísticas. Adotou-se como pressuposto para essa compartimentação do território a existência de um eixo de desenvolvimento estruturante, consolidado pelo Plano Diretor ou pelas novas propostas de transporte de massa e sistema viário; o contingente populacional tendendo a uma distribuição homogênea, relativamente às demais Regionais; e a consolidação de certo grau de autonomia econômica em relação ao centro da cidade, em especial no que se referia à oferta de empregos.

Assim, em 19 de fevereiro de 1986, pelo Decreto nº 142, foi estabelecida a divisão de Curitiba em nove Administrações Regionais: da Matriz, do Boqueirão, do Cajuru, do Bacacheri, de Santa Felicidade, do Campo Comprido, do Portão, do

Pinheirinho e do Umbará. Essa divisão, porém, apresentava uma série de dificuldades, “pois as Secretarias haviam adotado outras divisões para seus serviços e isto fazia com que surgissem conflitos quanto à identificação de responsabilidades e de alocação de recursos” (IPPUC, 2002b, p. 91). As secretarias da Saúde, Educação e, particularmente, de Obras, adotavam regionalizações diferentes umas das outras, o que contribuiu para o insucesso dessa regionalização inicial.

Em face disso, em 1989, alterou-se novamente a regionalização da cidade. Criou-se um novo Distrito Rodoviário na Secretaria Municipal de Obras Públicas (SMOP) e as Administrações Regionais foram reduzidas para seis, passando a existir uma equalização entre as áreas das Administrações e dos Distritos Rodoviários Municipais. Com essa alteração, esperava-se fortalecer a capacidade de atendimento às necessidades da população e evitar conflitos entre os administradores no que dizia respeito ao uso dos equipamentos disponíveis.

As Administrações Regionais que permaneceram, diante da nova redistribuição, foram as da Matriz, do Boqueirão, do Pinheirinho, do Portão, de Santa Felicidade e da Boa Vista, desativando-se as demais. No entanto, como essa regionalização não respeitava os limites dos bairros, a acumulação de dados ficava comprometida, não se compatibilizando com a regionalização dos núcleos das diversas Secretarias Municipais.

Em 1991, novamente foi alterada a regionalização, reativando-se a Regional do Cajuru, e, em 1993, o IPPUC, em conjunto com as Secretarias, propôs uma nova delimitação para as sete Administrações Regionais. O objetivo dessa proposta era

[...] compatibilizar as estruturas regionalizadas das diversas Secretarias Municipais, garantir a equalização das divisas das Administrações Regionais com as dos bairros e setores censitários, integrar as atividades e intervenções das diversas Secretarias, além de consolidar um referencial mais definido das estruturas de atendimento da Prefeitura para a população usuária dos equipamentos e serviços ofertados pelo Município (IPPUC, 2002b, p. 94).

Essa regionalização significou, na prática, muito mais do que a simples delimitação de territórios. Significou também um processo de discussão de conceitos como territorialização, descentralização, cidadania, representando ganhos no sentido de homogeneizar fronteiras, conceitos, linguagem e referências consensuais na Prefeitura como um todo. Inicialmente, as sedes das Administrações Regionais foram instaladas em prédios alugados. O crescimento dos serviços e das equipes,

entretanto, tornou aqueles espaços inadequados, gerando, como solução, a partir de 1994, a construção das Ruas da Cidadania. A primeira delas foi implantada em uma rótula, perpendicularmente ao eixo de transporte, junto ao terminal de transporte do Carmo (IPPUC, 2002b).

“A Rua da Cidadania é a filial da Prefeitura nos bairros. Concentra serviços públicos, comércio e lazer” (IPPUC, 2002b, p. 95). Atende, em sua totalidade, aos princípios da administração municipal: gestão compartilhada, integração com a Região Metropolitana de Curitiba, geração de empregos e qualidade de vida. Sua implantação tem por objetivo criar condições mais eficazes e eficientes para o atendimento às necessidades e aos direitos do cidadão.

Do ponto de vista arquitetônico, as Ruas da Cidadania se constituem em um referencial, com suas formas inseridas no contexto dos bairros populares e em harmonia com o entorno. Do arco, estrutura metálica com aproximadamente 10 metros de altura, coberta com telhas de alumínio, intercaladas com telhas transparentes de policarbonato, saem diversos módulos de serviços e comércio, com volumetria alternada, dando um movimento dinâmico ao conjunto. Destacam-se nas ruas o amarelo de sua cobertura, as rampas de circulação projetadas de modo independente, a forma definida com simplicidade e praticidade e os revestimentos em materiais utilizados na região: pisos de pedra, paredes em alvenaria pintada, esquadrias metálicas e telhados de barro (IPPUC, 2002b).

As Ruas da Cidadania são implantadas em locais próximos a terminais de transporte, considerando-se a facilidade de acesso da população e buscando-se evitar que os munícipes tenham que se deslocar ao prédio central da Prefeitura para resolver seus problemas ou fazer solicitações de serviços à administração municipal. Do ponto de vista administrativo e financeiro, as Ruas da Cidadania abrigam a sede da Administração Regional e têm representação de todas as secretarias, fundações e autarquias municipais que prestam serviços à comunidade.

Em tal contexto de mudanças, no início da década de 90 transformou-se também a forma de gestão do Município, que buscou compartilhar suas responsabilidades com a iniciativa privada, por meio de parcerias. A cidade deu prosseguimento a investimentos na área da saúde e da educação, do transporte e da habitação, da abertura de espaços culturais, da preservação ambiental, do emprego e da produção comunitária. Em todos esses anos, o IPPUC participou efetivamente do cotidiano do Município, influenciando nas modificações da vida na cidade

em seus aspectos físico-territoriais e humanos. Sua estratégia de atuação volta-se no sentido de “criar condições mais favoráveis ao aumento, à distribuição social da renda, à democratização do uso da cidade e de seus equipamentos e à participação de todos os segmentos da população” (IPPUC, 2002b, p. 101).

Criado sobre dois fundamentos básicos, a competência técnica para se pesquisar, planejar e desenhar o espaço urbano, de um lado, e, de outro, a criação de um sistema administrativo que possibilitasse a gestão integrada e compartilhada sobre a cidade, o IPPUC ainda os preserva, na prática de planejar e gerenciar a cidade. Pinheiro Junior, em artigo comemorativo aos 40 anos de fundação do Instituto, comenta a respeito:

Sem prejuízo à visão estratégica demonstrada pelo prefeito Ivo Arzua em 1965, os dois técnicos que melhor representam essas vertentes teóricas, quer na concepção do Plano Preliminar de Urbanismo quer na sua discussão democrática, foram o arquiteto Jorge Wilhem e o jurista Hely Lopes Meirelles, colaboradores contratados pelo escritório paulista Serete. O Seminário Curitiba de Amanhã e a proposta de formar uma equipe local de acompanhamento e detalhamento do Plano Preliminar resultaram na criação do IPPUC para desenvolvê-lo (PINHEIRO JUNIOR, 2005, p. 3).

Essa preocupação com as definições sobre o “como fazer”, após a decisão de “o que fazer” traduz ferramentas de ação que possibilitam a gestão do ambiente urbano fundada na racionalidade e na transparência, voltada a um processo de humanização da cidade.

Atualmente, o IPPUC está organizado em quatro Supervisões: de Informações, de Planejamento, de Implantação e de Administração Financeira, cada uma composta por áreas ou setores organicamente diferenciados.

Após a Constituição Federal de 1988, novos instrumentos legais voltados ao enfrentamento do problema da gestão urbana foram instituídos, como o “Estatuto das Cidades”, criado pela Lei Federal nº 10.257, de 10 de julho de 2001 (BRASIL, 2001), que estabeleceu regulamentação no que diz respeito à política urbana, implantando também a gestão democrática da cidade.

Em 1º de dezembro de 2004, a Câmara Municipal de Curitiba aprovou, por unanimidade, a adequação do Plano Diretor ao “Estatuto das Cidades”. Esse plano, atualmente em vigor,

[...] contempla questões prioritárias da vida cotidiana, como o desenvolvimento sustentável e o reconhecimento da função social da cidade

e da propriedade urbana. Prevê, também, gestão democrática, a participação popular na administração das cidades [...] (CURITIBA, 2004, p. 5).

Os artigos 36 e 37 da lei de adequação ao Plano Diretor são dedicados à política e às diretrizes gerais da educação municipal:

Art. 36 - A política municipal da educação tem como fundamento assegurar ao aluno educação de qualidade para o exercício da cidadania, com os seguintes objetivos:

- I - atender à demanda da educação infantil, conforme os parâmetros do Plano Nacional da Educação;
- II - universalizar o atendimento à demanda do Ensino Fundamental, garantindo o acesso e permanência na escola;
- III - promover a erradicação do analfabetismo;
- IV - compatibilizar as propostas educacionais com as necessidades oriundas do processo de desenvolvimento sustentável da Cidade;
- V - melhorar os indicadores de escolarização da população.

Art. 37 - São diretrizes gerais da política municipal da educação:

- I - promover o acesso da escola e da população às novas tecnologias;
- II - ampliar e consolidar a autonomia administrativa, financeira e pedagógica das unidades educacionais, garantindo agilidade na viabilização de projetos pedagógicos e qualidade no atendimento;
- III - promover a participação da sociedade nos programas educacionais da Cidade;
- IV - promover a articulação e a integração das ações voltadas à criação de ambientes de aprendizagem;
- V - promover programas de inclusão e de atendimento a educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- VI - promover a elevação do nível de escolaridade da população economicamente ativa;
- VII - promover ações que motivem a permanência das crianças e adolescentes no ambiente escolar, em especial aquelas em situação de risco ou vulnerabilidade social (CURITIBA, 2004, p. 100).

Ao término deste tópico, vale mencionar que a relevância de se apresentar os aspectos históricos do planejamento e do desenvolvimento urbano de Curitiba, antes de se passar ao aprofundamento das questões relativas à educação municipal, está em que os planos de urbanização do período estudado haviam sido elaborados considerando os aspectos físicos, econômicos e culturais do Município. No entanto, a aceleração do processo de urbanização na área metropolitana, característica do capitalismo periférico, trouxe novos elementos a serem considerados na implantação das políticas públicas de inclusão social.

De que forma os investimentos públicos ocorreram, à luz desse contexto, especificamente na área educacional e em seus setores administrativos, é o tema que será abordado em seguida.

1.2 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Este tópico, integrante do capítulo 1, se inicia com breve retrospectiva do que existia em Curitiba, em termos educacionais, até o final da década de 50, pretendendo analisar a educação como serviço público, a partir de suas primeiras iniciativas, em caráter experimental, no ano de 1963, seguindo-se seu desenvolvimento até 1996. Referida análise envolverá o conhecimento da gradual organização administrativa dos setores responsáveis pelo atendimento educacional no Município, por meio de serviços, divisões e departamentos que se consolidaram na Secretaria Municipal de Educação, bem como da inserção da educação no planejamento da cidade, realizado pelo IPPUC.

Ir-se-á buscar, na organização e no funcionamento das escolas, como equipamentos urbanos de Curitiba, os dados necessários para subsidiar a reflexão sobre as políticas públicas que influenciaram a educação no período 1963-1996 e sua repercussão na formação continuada de professores. Neste particular, a leitura e a análise dos documentos mantidos no Arquivo Municipal foram substanciais para contextualizar e aprofundar o estudo.

1.2.1 Primeiras escolas

O primeiro registro de um espaço escolar em Curitiba data de 1836, quando, após insistentes pedidos ao Governo da Província, o professor João Baptista Brandão obteve “uma boa, decente e grande sala que serve de consistório da começada igreja de São Francisco de Paula, igreja que se acha em completo abandono”, consoante refere Kubo (1986, p. 205).

À época da criação da Província do Paraná, em 1853, segundo Alir Ratacheski (1953), havia 26 escolas na província para atender a 711 alunos, as quais funcionavam precariamente, em espaços arrançados. O Presidente Zacarias de Góes e Vasconcellos não chegou a concretizar sua intenção de construir escolas, embora seu discurso evidenciasse o contrário (VECHIA, 2006, p. 55). Quanto aos governos provinciais subsequentes, não manifestaram interesse na construção de escolas.

Foi nos anos de 1882 e 1884 que se construíram as primeiras casas escolares em Curitiba: a Escola Carvalho e a Oliveira Bello, respectivamente. Tal fato ocorreu após a visita de D. Pedro II ao Paraná, em 1880, o qual fez donativos a diversas cidades da província com o objetivo de estimular a instrução primária.

A Escola Carvalho¹⁹, inaugurada em 3 de dezembro de 1882 e destinada a meninos, fora construída com recursos provenientes de donativos particulares (PARANÁ, 1882), em terreno localizado na rua Aquidaban (atual Emiliano Pernet), contíguo àquele em que seria construída, em 1922, a Escola Normal. A Escola Oliveira Bello, destinada a meninas, foi construída em terreno doado pela Sra. Escholastica Joaquina de Sá Ribas Franco, na rua Aquidaban, esquina com a rua Ratcliff (atual Desembargador Westphalen), com recursos arrecadados por senhoras da classe mais favorecida, econômica e socialmente, de Curitiba (PARANÁ, 1882). Mais tarde, ambas as escolas passaram a receber meninos e meninas.

Em 1895, foi inaugurada a Escola Tiradentes, “situada nos terrenos pertencentes ao Estado, na rua do Serrito, esquina da Graciosa” (PARANÁ, 1882, p. 13). Vale mencionar que grande parte da carreira de Júlia Wanderley, primeira mulher a se formar na Escola Normal de Curitiba, foi dedicada à Escola Tiradentes (BOLETIM, 2005).

A proclamação da República, de inspiração positivista, trouxe em seu projeto político uma nova modalidade escolar: os grupos escolares, modelo educacional que estava se difundindo por todo o mundo e que seria fundamental para a reforma da sociedade brasileira. Essa escola primária, que substituiria a precária escola de primeiras letras existente no Império, agora reinventada, adquiria finalidade cívica, moral e instrumental, apresentando “novas finalidades, outra concepção educacional e organização do ensino” (SOUZA, 1998, p. 29). Para tanto, um novo modelo arquitetônico se impunha: “várias salas de aula, atendendo cada uma a uma série, sala do diretor, biblioteca e pátio de recreação e de prática esportiva” (CASTRO, 2008, p. 31).

Se, por um lado, a construção dos edifícios para as novas escolas era reconhecida como necessária, por outro era de se considerar as dificuldades financeiras enfrentadas pelo governo estadual. Superando a escassez de recursos, Francisco Xavier da Silva tomou a si a tarefa de reestruturar a instrução pública no

¹⁹ A Escola Carvalho recebeu essa denominação em homenagem ao Presidente da Província que a edificou, Sr. Carlos Augusto de Carvalho (CASTRO, 2008, p.19).

Paraná, construindo dois edifícios escolares na Capital: o Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva (1903), destinado à implantação do sistema de escola graduada, e o Ginásio Paranaense, para o ensino secundário.

Ainda na Primeira República, segundo Castro (2008), foram construídas e inauguradas as seguintes escolas em Curitiba: Casa Escolar Cruz Machado (1907), Grupo Escolar Professor Cleto (1911), Casa Escolar Presidente Pedrosa (1911), Casa Escolar Conselheiro Zacarias (1911), Casa Escolar Professor Brandão (1911), Grupo Escolar Rio Branco (1911), Grupo Escolar Dezenove de Dezembro (1911), e Grupo Escolar D. Pedro II (1928).

A partir de 1917, a educação escolar do Paraná foi regida pelo Código de Ensino de 1917 (Decreto nº 17, de 9 de janeiro de 1917), que normatizou as atividades administrativas e pedagógicas para a Escola Maternal, o Jardim de Infância, o Curso Primário, a Escola Intermediária, o Ginásio e a Escola Normal. O Paraná era “o segundo Estado da federação a promover uma reforma educacional inovadora” (MIGUEL, 1997, p. 21).

Quando se iniciaram as preocupações com a educação no Município de Curitiba sob a ótica administrativa, o Brasil vivia o período conhecido como Estado Novo, sob o governo de Getúlio Vargas. O general Mário Tourinho, indicado para assumir o Governo Provisório do Paraná em 1930, fora substituído pelo interventor Manoel Ribas, que veio a ocupar o cargo por 13 anos consecutivos, como interventor de 1932 a 1934 e de 1937 a 1945, e, como governador, de 1935 a 1937.

O período correspondente ao Estado Novo foi marcado, no Paraná, pela restauração das poucas centenas de quilômetros de estradas existentes no Estado, pelos trabalhos de colonização executados diretamente pela administração estadual e pelo fomento à agricultura e à pecuária, com destaque para a produção de café.

No âmbito educacional, como referiu o próprio Manoel Ribas, deu-se atenção à “edificação escolar, que praticamente não existia no Estado, pois, excluindo-se alguns prédios de real valor em Curitiba, Ponta Grossa e Paranaguá, nada mais havia em todo o vasto território” (PARANÁ, 1940). Estabelecendo como prioridade a educação e a construção de escolas, Manoel Ribas construiu 19 grupos escolares no interior do Estado e, em Curitiba, a Escola de Aprendizes e Artífices e a Escola de Trabalhadores Rurais Carlos Cavalcanti, que ofereciam instrução primária e também ensino profissionalizante.

Os Grupos Escolares Lysímaco Ferreira da Costa e Júlia Wanderley foram

projetados e construídos no final do governo Manoel Ribas. Ambos, caracterizados por seu grande porte, apresentavam espaços condizentes com as demandas pedagógicas e foram edificados distantes do centro da cidade, sob influência dos princípios higienistas²⁰, que buscavam o desenvolvimento de conceitos como ordem, disciplina e higiene.

Segundo Miguel (1997, p. 11), que estudou a formação de professores no Paraná, particularmente entre 1920 e 1961, nesse período “o entendimento, por parte da maioria dos educadores, [era] de que então os professores saíam da Escola Normal bem formados, com competência para transmitir os conteúdos na sua prática pedagógica”. Esse era, também, o senso comum da população. No entanto, explica Miguel, tal percepção não correspondia à realidade, uma vez que, apesar da formação pedagógica recebida, “os professores tinham dificuldades em ensinar crianças das classes populares (que não correspondiam à criança ideal estudada na Escola Normal)” (MIGUEL, 1997, p. 11). Portanto, embora se considerasse, de um modo geral, o curso realizado na Escola Normal como suficiente para o preparo do professor que viesse a atuar nas escolas do Município, esse entendimento parecia equivocado, uma vez que a formação desses professores não envolvia o preparo para trabalhar com crianças das classes populares.

Na primeira metade da década de 1940, buscando amenizar o problema da falta de escolas, a Prefeitura de Curitiba construiu três escolas municipais na periferia da cidade, nos bairros do Cajuru, Santa Felicidade e Guabirota. Castro (2008) considera que o programa arquitetônico dessas escolas municipais construídas era “mais completo que o encontrado na versão estadual”, uma vez que elas apresentavam a estrutura mínima de um grupo escolar, com quatro salas de aula, diretoria, sala de professores, biblioteca e um pequeno auditório para ocasiões festivas (CASTRO, 2008, p. 76).

No início da década de 1940, percebe-se que a Prefeitura Municipal de Curitiba procurava dotar a região rural da cidade com escolas primárias. No bairro

²⁰ O higienismo influenciou a instrução pública a partir do final do século XIX e durante a primeira metade do século XX. Considerando os problemas trazidos pela urbanização sem planejamento, decorrente, sobretudo, da industrialização do Brasil naquele período, as autoridades passaram a considerar a doença como um fenômeno social que abarcava todos os aspectos da vida humana. Em face disso, era necessário manter condições de salubridade nos ambientes urbanos, para que se pudesse controlar as epidemias, como a varíola, a febre amarela, a malária, o tifo, a tuberculose e a lepra. A entrada na escola era tida como o momento ideal para a “higienização” dos indivíduos (BOARINI; YAMAMOTO, s.d.).

do Cajuru, reuniu três escolas isoladas para integrar o que passou a denominar Grupo Escolar República do Uruguai, inaugurado em 1942. Em Santa Felicidade, região habitada por colonos de origem italiana, inaugurou uma escola, em 1943, mais tarde denominada Grupo Escolar Professor Francisco Zardo. No Bairro do Guabirotuba, inaugurou também uma escola municipal, em 1943. Todas essas escolas, que haviam sido projetadas e construídas pela Prefeitura Municipal de Curitiba, após sua conclusão, eram passadas para a administração estadual, observadas as formalidades legais (CASTRO, 2008).

O governador Moysés Lupion, em seu plano de obras, diante da carência de escolas na rede pública de ensino primário no Estado, previu “a construção, até 1950, de mais 700 salas de aulas aproximadamente”. Com isso, dizia, “dobramos o número atual das existentes em prédios do Estado e ainda ficamos bastante aquém das nossas necessidades” (PARANÁ, 1948, p. 11). Adotando projetos padronizados, Moysés Lupion conseguiu edificar 60 grupos escolares nas áreas urbanas do Paraná. Em Curitiba, foram construídos o Grupo Escolar do Boqueirão, a Escola Experimental Maria Montessori, o Grupo Escolar do Bacacheri, o Grupo Escolar do Cristo Rei, o Grupo Escolar do Alto Cabral, o Grupo Escolar Guaíra, o Grupo Escolar do Novo Mundo, o Grupo Escolar Seminário do Barigui e o Grupo Escolar da Vila Hauer, este último inaugurado na gestão de Bento Munhoz da Rocha Netto, durante as comemorações do Centenário do Paraná (CASTRO, 2008).

Na gestão seguinte, do governador Bento Munhoz da Rocha Netto, as escolas projetadas trouxeram uma inovação, ao perderem “a rigidez e a simetria das configurações tradicionais”. Nessa gestão, foram construídas 31 unidades e concluída boa parte das que foram iniciadas por Moysés Lupion. As escolas construídas entre 1951 e 1955, em Curitiba, foram os Grupos Escolares Barão do Rio Branco, Paula Gomes, Hildebrando de Araújo, Pietro Martinez e Tiradentes (segunda sede) (CASTRO, 2008, p. 119-120).

1.2.2 O período compreendido entre 1963 e 1975

Registros históricos informam que o prefeito Carlos Heller (1937-1938), de Curitiba, criou, pela Lei Municipal nº 65, de 14 de outubro de 1937, o Departamento

de Cultura, resultante “do desmembramento dos Serviços de Educação e Cultura e da Divisão de Cadastro, o primeiro do Departamento Jurídico e de Educação e Cultura e o segundo do Departamento de Engenharia” (CURITIBA, 1969a, p. 1). No Departamento de Cultura, os assuntos relativos à educação integravam a Divisão de Estética, Educação e Recreio, dividindo espaço com a Divisão de Cadastro e o Museu Paranaense, o Teatro Guaíra, a Biblioteca Pública e as Escolas Técnicas Elementares de Educação Agrícola. Dentre as atribuições do Departamento de Cultura, entre definir a planta da cidade, realizar transferências e averbações de terreno, organizar e divulgar os recreios públicos, se pode inferir como relativa à educação apenas parte da incumbência de realizar:

[...] propaganda sistemática para a criação de hábitos cívicos, de amor e respeito pelo patrimônio cultural do Município, pela estética da cidade, pela edificação de lares sadios e pela condenação dos empilhamentos de habitações mal-sãs nos centros urbanos e, sobretudo, pela criação de uma consciência de respeito que nós devemos uns aos outros e de zelo pelas coisas de serventia pública (CURITIBA, 1969a, p. 1-2).

Embora a criação do Departamento de Cultura, em 1937, seja o embrião do que, mais tarde, passaria a ser o Departamento do Bem Estar Social da Prefeitura Municipal de Curitiba, atual Secretaria Municipal de Educação, percebe-se que, pela fragilidade e falta de especificidade de suas atribuições, pouco repercutiu na educação municipal.

Essa inconsistência organizacional em relação ao atendimento da educação pelo setor público perdurou até a eleição de Ney Braga como Prefeito de Curitiba (1954-1958), o qual tratou de reorganizar os diversos órgãos da Prefeitura e deu nova denominação e estrutura ao Departamento de Cultura, que passou a ser designado Departamento de Educação, Cultura e Turismo, pela Lei nº 1.127, de 2 de agosto de 1955.

Esta lei, contudo, não chegou a ser regulamentada, ficando, com o novo Departamento, a finalidade exclusiva de pesquisar nos bairros de Curitiba a possibilidade de construção de grupos escolares (CURITIBA, 1969a, p. 2). A realização desse trabalho sinaliza, segundo Costa (2007, p. 7), o início da atuação da Prefeitura de Curitiba no âmbito educacional. O resultado foi o aumento do número de escolas públicas da cidade, embora não se pudesse falar ainda de uma “rede municipal”, posto que essas escolas eram subordinadas ao Estado. No

período 1955-1958, foram construídas 16 unidades escolares, 12 de madeira e 4 em alvenaria, totalizando 82 salas, com capacidade para 4.815 alunos (CURITIBA, 1969a, p. 2). Uma vez construídos, os prédios escolares eram cedidos ao governo estadual, que assumia a contratação de professores e a efetivação do trabalho pedagógico.

Na década de 50, o ensino elementar obrigatório em Curitiba era considerado satisfatório, tanto em relação ao Estado quanto ao País, com uma taxa de alfabetização correspondente a 71%, na faixa de 12 a 15 anos (CURITIBA, 1989a, p. 1).

Com o aumento da população e a ampliação das funções educacionais, para tornar possível a execução dos serviços públicos na área, decidiu o prefeito Iberê de Mattos (1958-1961), pela Lei nº 1.741, de 31 de março de 1959, dar nova composição estrutural ao Departamento de Educação, Cultura e Turismo, cuja regulamentação se efetuou pelo Decreto nº 722, de 10 de julho de 1959. Órgão diretamente subordinado ao Prefeito²¹, segundo disposição legal, o Departamento tinha por finalidade “executar, fiscalizar e coordenar as atividades relativas aos problemas de Educação, Cultura, Turismo, Divulgação e Recreação Pública do Município” (CURITIBA, 1969a, p. 3).

Competia ao Departamento de Educação, Cultura e Turismo, no que dizia respeito aos assuntos educacionais, “prestar assistência a todo movimento educacional, cultural e turístico”, promover “campanhas educativas sobre fatos e acontecimentos de interesse coletivo público”, bem como maratonas escolares, conferências e palestras, além de dever colaborar com o Estado e a União, “com o objetivo de construir estabelecimentos de ensino primário e técnico”²² (CURITIBA, 1969a, p. 3). A Seção de Educação e Cultura, órgão integrante do Departamento, a partir dessa data passou a denominar-se Serviço de Educação e Cultura.

Do relatório das atividades que foram desenvolvidas pelo Departamento recém-reestruturado, constava, entre outras, a realização de “pesquisas, in loco, nos grupos e casas escolares existentes no Município, compreendendo: localização,

²¹ A subordinação dos Departamentos e, mais tarde, das Secretarias Municipais, diretamente ao Prefeito, deriva da estrutura do Poder Executivo Municipal, segundo a qual a distribuição das atividades do Executivo é feita de acordo com a especificidade de cada Secretaria, que é dirigida pelo Secretário, pessoa que exerce cargo de confiança de livre nomeação pelo Prefeito.

²² De acordo com o artigo 47, da Lei nº 4.024/1961, os cursos técnicos integravam o grau médio e eram de formação industrial, agrícola e comercial. Não foi encontrada, na documentação pesquisada, referência à construção de estabelecimento de ensino de nível técnico, no período mencionado.

dependências, estado de conservação dos prédios, número de professores e alunos por turno” e de “construções de unidades escolares nos bairros de maior demanda populacional, escolhidos de conformidade com as pesquisas realizadas” pelo próprio serviço (CURITIBA, 1969a, p. 4).

Os dados obtidos com a realização dessas pesquisas possibilitaram, segundo consta, a organização do cadastro das unidades escolares e a elaboração de quadros estatísticos do Município. Foram oito as unidades escolares construídas no período da gestão Iberê de Mattos, sendo cinco de madeira, uma mista e duas em alvenaria, totalizando 30 salas de aula com capacidade para 2.117 alunos.

Em 1963, na gestão do prefeito Ivo Arzua Pereira criou-se, pelo Decreto nº 1.014/63, a Comissão de Planejamento Educacional do Município de Curitiba²³, com a finalidade de colaborar com a administração municipal na orientação didática e na programação do Centro Experimental da Vila Leão, que viria a se constituir no 1º Centro Experimental de Educação em Curitiba.

Ainda na gestão de Ivo Arzua Pereira, pela Lei nº 2.323/1963, regulamentada pelo Decreto nº 1.393, de 5 de outubro de 1963, foi criada a Diretoria de Educação e Recreação Pública, como parte do Departamento de Educação, Saúde e Recreação. A princípio, relata Costa (2007, p. 7) “departamento e diretoria tinham uma atuação eventual, que só ganharia um caráter sistemático com a primeira Unidade Escolar do Município”, o Grupo Escolar Papa João XXIII, na Vila Leão, o Centro Experimental Papa João XXIII (oficialmente Grupo Escolar), criado pelo Decreto nº 1.273, de 12 de setembro de 1963 (CURITIBA, 1969a).

Foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que definiu a “competência dos Estados e do Distrito Federal” para “autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário [...] não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los” (art. 16).

Esse mesmo diploma legal estabeleceu a responsabilidade municipal quanto à chamada da população escolar de 7 anos de idade, para matrícula na escola primária (art. 29), e quanto à realização de levantamentos que propiciassem ao Conselho Estadual de Educação os elementos para apuração do “custo médio do

²³ A Comissão de Planejamento Educacional do Município de Curitiba foi extinta pelo Decreto nº 1.447, de 23 de setembro de 1965, que considerou estarem cumpridas suas finalidades, cabendo ao Departamento do Bem Estar Social, a partir daí, pela sua Diretoria de Educação, dar continuidade à orientação estabelecida pela Comissão e, para tanto, criando a Divisão de Planejamento Educacional na Diretoria de Educação (CURITIBA, 1969a, p. 10).

ensino no Município” e do “grau de escassez de ensino oficial em relação à população em idade escolar”, consoante o art. 94, § 3º, a (BRASIL, Lei nº 4.024/1961).

A responsabilidade do Município estava definida na Lei Estadual nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964, que estabelecia o Sistema Estadual de Ensino, e, em seu artigo 95, parágrafo único, dispunha: “Cada município fará, anualmente, a chamada da população escolar de sete (7) anos, para matrícula na escola primária” (PARANÁ, Lei nº 4.978/1964).

O Município de Curitiba, no entanto, partindo do pressuposto de que, para um planejamento integrado que visasse a propiciar condições de desenvolvimento global da população, haveriam de ser consideradas as metas sociais “que levam o homem a se auto-promover”, optou por conhecer a realidade do ensino no Município, “para se chegar a definir uma Política Educacional e estabelecer critérios mais válidos para o Planejamento Físico Territorial, de maneira a favorecer o desencadeamento do processo de promoção humana” (CURITIBA, 1968b, p. 1).

É oportuno lembrar que foi durante a administração de Ivo Arzua que ocorreu no país o que se convencionou chamar “Revolução”²⁴ de 1964, a qual, no entanto, não implicou em qualquer ruptura quanto às iniciativas de expansão do ensino público municipal.

A Vila Leão era periférica ao centro da cidade. Narra Fenianos (2000, p. 24) que, no início da década de 20, instalou-se na região do Portão, Novo Mundo e Fazendinha a indústria de beneficiamento de erva-mate Cia. Leão Junior, construída próxima à estação da Estrada de Ferro do Paraná. A empresa, para facilitar o escoamento e o recolhimento de seus produtos, adquiriu um ramal ferroviário, com locomotiva e vagões, ligando seus depósitos à linha de tráfego da Companhia São Paulo – Rio Grande. Ao lado do grande edifício em que funcionava, ergueu-se a vila de operários, denominada Vila Leão. Outras indústrias de beneficiamento da

²⁴ A junta militar composta pelos chefes militares das três Armas convencionou denominar o movimento de 1964 de “Revolução”, “querendo explicitar a perspectiva de que não tinham promovido uma intervenção de caráter passageiro, mas algo mais profundo” [...]. “O problema é que o processo fora consumado não em nome de uma *revolução*, mas no dos valores da civilização cristã e da democracia” (REIS FILHO, 2000, p. 36). Segundo Fernandes (1981) e Prado Jr. (1987), essa “revolução” não gerou nenhuma mudança na estrutura social e econômica do país, apresentando, ao contrário, traços de continuidade. É possível explicar esse movimento, também, como um movimento do próprio desenvolvimento do capitalismo capitaneado pelos Estados Unidos e que marcou o ingresso do Brasil, definitivamente, no modelo de desenvolvimento associado ao capitalismo internacional.

madeira, como Códega e Bettega, além da indústria de móveis Guelmann, também ali estavam instaladas. A população do bairro, portanto, era constituída predominantemente por operários, e a criação do Grupo Escolar Papa João XXIII, como centro da vida da comunidade, mostrava-se ao poder municipal como extremamente relevante. Era uma realização pioneira, que vinha atender à necessidade de uma comunidade tradicional no bairro.

Quem relata a história dessa escola é Costa (2007, p. 8):

[...] a área onde foi situada a escola era, em 1956, um campo de futebol. Naquele ano, foi construída, pelo governo estadual, uma escola isolada com o nome de Casa da Vila Pimpão, que funcionava em dois turnos, manhã e tarde, com três professoras para as classes de 1ª, 2ª e 3ª séries. Nos dois anos seguintes, houve aumento do número de alunos, e a Escola Isolada da Vila Pimpão foi demolida em 1958, sendo construída outra, ainda naquele ano, e no mesmo local, também de madeira, denominada Casa Escolar Vila Leão, com oito professoras, também por iniciativa do executivo estadual.

À época, mesmo quando o Município era responsável pela construção das escolas, não era o órgão que nomeava os professores, uma vez que cabia ao Estado atender à obrigatoriedade da educação.

Com a construção do Grupo Escolar Papa João XXIII, esboçava-se a criação de uma rede municipal voltada às necessidades locais. O Centro Comunitário Papa João XXIII visava a ministrar educação integral aos alunos e familiares. Sua implantação tinha por fim, também, possibilitar uma elevação no nível de renda da população local.

De um modo geral, os centros comunitários tinham como objetivo propiciar a reorganização das comunidades em que atuavam, conjugando os meios e coordenando esforços “no sentido de obter o máximo rendimento e a máxima eficiência na promoção do bem comum”. Constituindo-se em verdadeiro centro da comunidade, ofereciam ambiente próprio ao desenvolvimento de atividades que possibilitassem a criação de hábitos, atitudes, interesses das crianças, de modo que elas viessem a se tornar elemento atuante na sociedade na qual estavam destinadas a viver. Nos centros comunitários também estavam presentes as propostas de educação integral e de formação de uma mentalidade de descoberta, aliada ao sentimento de responsabilidade para com a comunidade em que se vivia (CURITIBA, 1969a, p. 24).

Explica o prefeito Ivo Arzua, em depoimento gravado em DVD, citado por

Costa (2007, p. 10):

A Vila Leão era muito pobre, então a presença ali do grupo escolar como centro da vida da comunidade seria muito importante. A escola não ensinava somente na parte intelectual. Lá também havia o centro de artes industriais, a merenda escolar, grupos de interesse comunitário das donas de casa, o setor agrícola para a produção hortigranjeira, literatura (de recreação e orientação), alfabetização de adultos, biblioteca comunitária vinculada à Biblioteca Pública Estadual, unidade sanitária para atender não só os alunos, mas a população, e a associação de pais e mestres. Então realmente era uma vida comunitária. [...] criamos o Grupo João XXIII como o centro da vida da comunidade.

A estruturação do Centro Comunitário Papa João XXIII, que veio a servir de modelo para os demais Centros, era a seguinte (CURITIBA, 1969a, p. 11-12):

– Grupo Escolar, que ministrava educação primária em cinco séries e possibilitava horário integral de atendimento às crianças. Para tanto, eram programadas atividades extraclasse, realizadas nos vários setores do Centro Comunitário, que funcionavam interligados, embora com objetivos específicos;

– os Clubes de Interesses, distribuídos em:

- a) Clube Agrícola, que congregava alunos e jovens da comunidade, com o objetivo de despertar-lhes “o gosto pelas coisas da terra” e de ensinar-lhes “meios racionais de trabalho, através de conhecimentos e técnicas especiais relativamente à horticultura e à avicultura”;
- b) Clube de Recreação Orientada, que atendia “os alunos e jovens da comunidade, contribuindo para o equilíbrio do organismo e da personalidade” dos que dele participavam, constituindo-se em oportunidade de dar também “um aproveitamento sadio às horas de lazer”;
- c) Clube de Educação Doméstica, que congregava alunas, “despertando-lhes o amor ao trabalho, o sentido de dever e de responsabilidade do lar, permitindo-lhes melhor nível de vida dentro do ambiente familiar e contribuindo na formação do caráter e da personalidade feminina”;
- d) Escolinha de Artes, que buscava desenvolver nos alunos “o espírito criador e a imaginação às habilidades manuais, favorecendo-lhes ainda adaptação social”;
- e) Clube de Leitura, que funcionava como atividade complementar à aprendizagem da Língua Portuguesa, “habilitando os alunos a

desenvolverem o autodomínio, a faculdade de se expressar com desembaraço e a ler com expressão, despertando-lhes o gosto pela boa leitura e o interesse pela pesquisa” (CURITIBA, 1969a, p. 11-12).

– o Centro de Artes Industriais, que desenvolvia no educando “atitudes favoráveis à aceitação dos princípios racionais do trabalho através de atitudes desempenhadas nas diversas áreas (técnicas: cestaria, metal-eletricidade, metal-madeira, cerâmica, couro, encadernação, tecelagem, cartonagem e desenho técnico)”, desta forma educando pelo trabalho e para o trabalho;

– o Clube das Donas de Casa, que congregava “senhoras e jovens, proporcionando-lhes conhecimentos e técnicas diversas” que lhes possibilitassem melhor nível de vida, por meio de “um desenvolvimento sócio-econômico individual, refletindo no ambiente familiar e na comunidade”;

– a Biblioteca Comunitária, que atendia “aos alunos da escola, jovens e adultos da comunidade, nos seus trabalhos de pesquisa, estimulando a leitura recreativa, participando inclusive das atividades cívico-literárias programadas”, e que possuía ainda um serviço de empréstimo de livros em domicílio;

– o Setor da Unidade Sanitária Polivalente, que propiciava educação sanitária que viesse a refletir “numa melhor saúde e condições sanitárias mais adequadas, além de oferecer odontologia preventiva e recuperadora” (CURITIBA, 1969a, p. 11-12).

Em 1967, o Centro Comunitário Papa João XXIII contava com 29 professores que atuavam em classe e 4 professores de atividades didáticas, além do corpo administrativo, composto pela direção, 5 auxiliares da administração, 9 serventes e 1 vigia. A partir do ano de 1968, contava também com 1 jardineiro, que passou a executar serviços em sistema de rodízio a partir de 1969. O corpo discente, em 1967, era composto por 607 alunos; em 1969, esse número havia aumentado para 700 (CURITIBA, 1969b, p. 12).

Nos Clubes de Interesses, havia professoras especializadas para desenvolver atividades, e para o Clube de Recreação Orientada eram contratados professores de Educação Física. A Biblioteca comunitária era atendida por bibliotecárias e suas auxiliares, enquanto a Unidade Sanitária Polivalente contava com médicos, enfermeiras e atendentes como responsáveis (CURITIBA, 1969b).

A criação de Centros e Núcleos Comunitários fazia parte das recomendações da “Carta de Punta del Este”, Uruguai, acordo internacional conhecido também como “Aliança para o Progresso”, que

[...] recomendó el estudio de nuevos métodos de educación de masas, que permitieran erradicar el analfabetismo, el perfeccionamiento de la enseñanza en las escuelas rurales, la reorientación de la enseñanza secundaria regular, industrial, vocacional agrícola y comercial, en función de las necesidades comunitarias, así como la creación de oportunidades para la educación avanzada en ciertos campos de importancia clave para el desarrollo económico (ACCAME, 1970, p.51).²⁵

Costa (2007, p. 12) acrescenta que “além de ser a primeira escola municipal, o Centro Experimental Papa João XXIII também foi pioneiro na implantação do primeiro Jardim de Infância destinado às crianças da região, começando em 64 com uma turma de 45 crianças”. Segundo o mesmo autor, a professora que atendeu essas crianças foi Maria Madalena Savi, “dispensada no ano seguinte para fazer um curso de especialização no atendimento de jardins de infância, visando melhorar seu desempenho nessa área de experiência tão recente” (COSTA, 2007, p. 12). Tratava-se de uma iniciativa isolada de formação continuada promovida pela administração municipal.

A experiência de implantação do Centro Comunitário foi repetida em outros núcleos habitacionais, em especial naqueles situados na periferia do Município. Nos termos da Lei nº 2.347, de 1963, que criou a carreira de professor normalista em Curitiba, os professores eram regidos pelo Estatuto dos Funcionários Públicos do Município. Apesar da criação da carreira, só mais tarde é que se realizou concurso público para preenchimento dos cargos. Não se poderia falar, em 1963, ainda, em uma rede municipal de ensino, em seu sentido específico, mas é certo que foi com a implantação do Centro Comunitário Papa João XXIII que se iniciou a trajetória do ensino municipal em Curitiba. Buscando identificar a data de início da Rede, foram consultados a legislação e documentos pertinentes, sem que se localizasse menção específica a respeito. No entanto, dos registros do Projeto Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, criado pelo Decreto nº 1.468, de 8 de novembro de

²⁵ [...] recomendou o estudo de novos métodos para educação de massas, que permitissem erradicar o analfabetismo, o aperfeiçoamento do ensino nas escolas rurais, a reorientação do ensino secundário regular, industrial, vocacional agrícola e comercial, em função das necessidades comunitárias, assim como a criação de oportunidades para a educação avançada em certos campos de importância chave para o desenvolvimento econômico (tradução da autora).

2005, consta o ano de 1964 como o do início da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o que será considerado nesta pesquisa (CURITIBA, 2007).

Devido à proximidade física da administração com a população que seria escolarizada, esperava-se, em médio prazo, revelar uma política altamente eficiente para solucionar os problemas para a educação de base. Em 1964, o censo escolar indicava uma taxa de escolarização de 90% entre a população de 7 a 14 anos (CURITIBA, 1969a). O poder estadual funcionaria como órgão orientador de uma filosofia de educação coerente com as diretrizes nacionais, e também como provedor de grande parcela de recursos que assegurariam à educação de base a eficiência desejada.

Após a transferência da responsabilidade maior da educação de base para o Município, e para garantir ao sistema todas as condições de executar os planos que viessem a ser elaborados, houve algumas implicações de natureza jurídica que determinaram a criação de algumas leis e a adaptação de outras.

Ainda em 1963, pela Lei nº 2.323, de 1º de outubro, o Departamento de Educação, Cultura e Turismo, responsável pela administração da educação em Curitiba passou por nova reformulação, e o prefeito Ivo Arzua Pereira aprovou a nova constituição geral dos órgãos municipais, alterando sua denominação para Departamento de Educação, Saúde e Recreação Pública, e dando-lhe nova estrutura. Na nova estrutura, foi criada a Diretoria de Educação e Recreação Pública, responsável pelas ações culturais no Município (CURITIBA, 1969a).

Foi pela Lei nº 2.564, de 8 de maio de 1965, que o Departamento de Educação, Saúde e Recreação Pública passou a ser denominado Departamento do Bem Estar Social, com as Diretorias Geral, de Educação, de Medicina e Engenharia Sanitária e de Habitação (CURITIBA, 1969a). Ao mesmo tempo, a Diretoria de Educação, que ainda não dispunha de uma estrutura suficientemente sólida, passou a ter seções, que correspondiam às unidades de ensino que foram sendo criadas. Assim, pela Lei nº 2.564/1965, a Diretoria de Educação foi constituída pela Assistência Administrativa; Divisão de Ensino, composta pelas Seções de Estatística Educacional e de Bolsas de Estudos e Maratonas; Divisão de Recreação Orientada; e Centros Experimentais, fazendo-se menção ao Papa João XXIII (CURITIBA, 1969a, p. 8-9).

A Lei nº 2.828, de 10 de agosto de 1966, que instituiu o Plano Diretor de Curitiba, estabeleceu em seu artigo 61 a divisão do Município em Setores

Educacionais, “a serem delimitados pelo IPPUC, correspondendo cada um destes setores a área atendida pelo seu conjunto de unidades escolares” (CURITIBA, Lei nº 2.828/1966). O § 1º acrescentava que no centro geográfico de cada Setor Educacional seriam previstos Centros de Educação, os quais serviriam de sede ao respectivo Setor. E o § 2º especificava que as Unidades Escolares deveriam

[...] servir núcleos populacionais de 2.500 a 5.000 habitantes ou situar-se de modo a ter um raio de ação aproximado de um quilômetro e sempre que possível, instaladas juntas a unidades sanitárias, objetivando a criação de centros comunitários (CURITIBA, 1966).

Garantia-se legalmente a criação de Centros Comunitários nos setores delimitados pelo IPPUC. Assim, dando continuidade a esse processo, pelo Decreto nº 2.050, de 5 de outubro de 1966, foi criado o Grupo Escolar Professora Isolda Schmid (originalmente Emiliano Pernetá e atual Herley Mehl), a segunda escola comunitária do Município, localizada no Conjunto Residencial do Pilarzinho e construída pela Companhia de Urbanização e Saneamento de Curitiba (URBS). Esse Conjunto Residencial abrigava 100 famílias de operários municipais de baixo poder aquisitivo, alguns provenientes de favelas. Para a nova escola comunitária, foi adotada a estrutura básica do Centro Comunitário Papa João XXIII, seguindo as mesmas características.

Para ocupar a direção do Grupo Escolar Professora Isolda Schmid, foi convidado o professor Frederico de Almeida Torres, que aceitou o cargo e o assumiu em 1967. A respeito do professor Almeida Torres, Costa (2007, p. 19) menciona que, oriundo “de família de professores, ele teve experiências particulares com o ensino ainda aos 16 e 17 anos”. Mais tarde, foi um dos aprovados em concurso público promovido pela Prefeitura Municipal, destinado a preencher vagas de professores primários, para lecionar do pré-primário à 4ª série. Em 1968, o Grupo Escolar Professora Isolda Schmid foi pioneiro na área da educação especial, com a criação de uma Classe Especial para atender alunos com dificuldades de aprendizagem, conforme consta do relatório das atividades desenvolvidas na gestão Omar Sabbag (1967-1969):

Devido a um número grande de problemas de aprendizagem surgidos principalmente nas primeiras séries, solicitou-se no início do ano letivo de 1968 o auxílio de um médico e psicólogo que, através da aplicação de testes, constatou a existência de 40 crianças com graus mais ou menos

leves de retardamento, que as impossibilitavam de se ajustarem às classes comuns. Constituiu-se então uma classe especial sob a orientação de três professoras especializadas em alfabetização, matemática e música, recebendo ainda a classe a atenção especial por parte dos professores de Educação Física e Recreação, Escolinha de Artes e Cerâmica. Cuidou-se também que aquelas crianças recebessem uma merenda especial, uma vez que a má alimentação, na maioria dos casos, era a causa determinante do problema (CURITIBA, 1969b, p. 15).

De uma Seção de Classes Especiais, dentro da Divisão de Educação do Departamento do Bem Estar Social, em 1970, originar-se-ia um Serviço de Educação Especial, dentro do Departamento de Educação, em 1979.

Na sequência da criação dos Centros Comunitários, pelo Decreto nº 200, de 21 de março de 1967, foi implantado o estabelecimento de ensino denominado Centro Educacional Nossa Senhora da Luz, localizado no Núcleo Habitacional da Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais.

O Núcleo Habitacional da Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, também conhecido como Conjunto Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, foi o primeiro conjunto habitacional implantado no Brasil com recursos do BNH. Em 1965, havia sido criada a Companhia de Habitação Popular de Curitiba (COHAB-CT), vinculada ao Sistema Financeiro de Habitação (SFH), seu agente promotor e financeiro, do qual era acionista majoritária a Prefeitura Municipal de Curitiba. Era objetivo da COHAB-CT planejar, executar e comercializar unidades habitacionais destinadas à população de baixa renda. Com seus recursos, foram construídas, na Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, 2.200 residências, cujos moradores eram, em sua maioria, ex-favelados, biscateiros e operários de baixo poder aquisitivo.

Iniciadas as matrículas, em maio de 1967, para atender ao grande número de crianças em idade escolar, construíram-se duas novas unidades escolares: uma primária e outra ginásial. A estrutura básica do Centro ficou constituída, então, pelo Grupo Escolar Nossa Senhora da Luz (1967), Grupo Escolar Monteiro Lobato (1969), Ginásio Municipal Albert Schweitzer (1968), Parque Infantil Francisco Matheus Albizu, e Biblioteca Comunitária (CURITIBA, 1969a).

Em outubro de 1966,

[...] às vésperas da sua inauguração, 1.500 famílias foram transferidas das favelas de Curitiba para ocupar as casas da vila. Mas o resultado desse movimento, sem preparação prévia e acompanhamento de adaptação permanente, foi a criação de uma comunidade formada por pessoas sem vínculos imediatos de identidade com o local e entre si, advindas de

condições econômicas e até culturais diferentes, que levariam tempo e esforço para se transformarem em um todo coerente (COSTA, 2007, p. 23).

Em tal contexto, a dedicação por parte dos professores era algo indispensável à boa consecução dessa proposta pioneira. Com efeito, o trabalho pedagógico realizado nos Centros Comunitários não tinha por objetivo apenas os alunos matriculados nas Unidades Escolares, mas também a comunidade em que se situavam. Neles, funcionavam as séries do antigo curso primário, os Centros de Artes Industriais, os Clubes de Interesses, os Clubes de Dona de Casa, a Biblioteca Comunitária, o Setor da Unidade Sanitária Polivalente. Era um desafio que se impunha aos professores, os quais se organizavam em reuniões semanais para discutir e propor as atividades a serem realizadas.

O Relatório da Gestão Omar Sabbag 1967/1969 (CURITIBA, 1969b, p. 17) menciona, a propósito da Escola Comunitária da Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, que

[...] pedagogicamente, está bem equipada e dirigida. A equipe de professores, bem entrozada (sic) com a administração da escola, vem facilitando o andamento do trabalho. O passo mais importante dado pela orientação foi a realização dos encontros pedagógicos, que vieram revitalizar o processo educativo.

Em 1967, realizou-se o primeiro concurso público municipal para o magistério, organizado em três etapas: prova escrita, prova oral e aula prática. Explica Costa (2007, p. 14) que a prova escrita constava de questões discursivas; a prova oral consistia em uma arguição por uma banca de três examinadores sobre um tema sorteado; e, finalmente, a aula prática, avaliada por dois ou três examinadores, versava sobre um assunto indicado com antecedência de 24 horas, destinadas à preparação, que incluía o plano de aula e o material a ser utilizado.

Muitos professores recém-concursados não possuíam qualquer experiência além de sua formação na Escola Normal, e o primeiro contato com aquele empreendimento educacional sem precedentes exigia dedicação e perseverança. A diversidade de problemas que os professores enfrentavam nas novas instituições, em 1967, é bem ilustrada pelo professor Frederico de Almeida Torres (2005, *apud* COSTA, 2007, p. 24):

Nós tivemos até que ensinar a usar banheiros, pois as crianças não conheciam a finalidade daquele vaso branco e esmaltado... e nós também ensinávamos os pais dos alunos como viver dentro das casas. Tinha muitos que não sabiam o que fazer com o fogão a gás, foi a escola que ensinou. Havia um centro de orientação social da Vila Nossa Senhora da Luz, e as assistentes sociais tentavam, às suas próprias custas, fazer esse serviço, mas elas eram poucas, no máximo dez moças, enquanto na escola eu tinha 70 professoras, por isso elas acabavam realizando grande parte deste trabalho.

Esse tipo de situação permaneceria ainda nos anos seguintes, enquanto se estruturava a educação municipal. No entanto, os resultados trazidos pela execução da política educacional do Município de Curitiba, desenvolvida nos Centros Comunitários, eram perceptíveis.

Segundo o citado Relatório da Gestão Omar Sabbag 1967/1969 (CURITIBA, 1969b, p. 21-24), em relação à criança, a merenda escolar ministrada diariamente seria “a principal responsável pela aparência saudável e melhor aproveitamento escolar dos alunos”; o tratamento dentário consistia na aplicação tópica do flúor, obturação das cáries existentes e tratamento de gengivas; a recreação orientada tornava as crianças “mais alegres, graciosas de gestos e atitudes, mais disciplinadas”; a escolinha de artes, “além de desenvolver a coordenação motora”, estimulava o bom gosto, desenvolvia “o senso estético, a ordem, que se refletia até na conservação e ilustração dos cadernos, apresentação de trabalhos, asseio etc.”; a biblioteca comunitária estimulava “a curiosidade pela aquisição de novos conhecimentos, o hábito de pesquisa e o entusiasmo pelas festividades comemorativas, tanto de caráter social quanto cívico”; o clube agrícola, por sua vez, desenvolvia “o carinho pelas plantas e aves, dando-lhes também o sentido de responsabilidade pelos cuidados” que deveriam dispensar aos animais; o centro de artes industriais propiciava a aprendizagem do valor do trabalho, do custo de cada objeto e do sentido de economia.

De um modo geral, as crianças se apresentavam com atitudes mais educadas, estavam menos inquietas, “auxiliando na conservação da limpeza, não sujando ou destruindo as dependências ou objetos existentes na escola”. Mostravam-se “mais sociáveis, menos agressivas, mais cordiais e solidárias entre si”, dando sua colaboração sempre que solicitadas e demonstrando haver assimilado noções de responsabilidade (CURITIBA, 1969b, p. 22).

Do ponto de vista do rendimento escolar, a assiduidade e a pontualidade eram consideradas fatores positivos, aliadas ao melhor aproveitamento e interesse

pelos estudos.

Quanto à relação da escola com a comunidade, o relatório assinalava terem havido modificações na comunidade da Vila Leão, sobretudo em função da elevação do nível sócio-econômico-cultural. Alguns resultados já haviam sido obtidos, também, nas comunidades do Pilarzinho e da Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais. Muitas das associadas dos Clubes das Donas de Casa haviam conseguido sua independência econômica com a profissão de costureiras, contribuindo para o equilíbrio do orçamento familiar. No citado relatório, o cuidado com a aparência pessoal e com o ambiente doméstico era igualmente destacado (CURITIBA, 1969b, p. 23). As Associações de Pais e Mestres, ainda em fase inicial de atividade, já demonstravam exercer “uma força integradora da Escola com a Comunidade”, estimulando a liberdade de opiniões e sugestões de seus integrantes (CURITIBA, 1969b, p. 24).

Com a expansão acentuada da Rede Municipal de Ensino, aos poucos foi se organizando uma diversidade de atividades curriculares, que tinham por objetivo corresponder à finalidade maior da educação nacional: o desenvolvimento integral do homem e sua participação efetiva na obra do bem comum, consoante estabelecia o Decreto nº 907, de 1965, citado no Plano de Educação de 1968, o primeiro da Rede Municipal de Curitiba.

Esse Plano de 1968 foi elaborado por técnicos do IPPUC, assessorados pela consultoria do prof. Erasmo Pilotto (NEVES *et al.*, 1988), e acatou as recomendações do Plano Preliminar e do Plano Diretor. Previa que o Município assumiria os encargos referentes à educação de nível pré-primário e primário, ficando o ensino médio para o âmbito estadual e o superior para o federal. O documento sugeria, também, que se utilizassem outros equipamentos, além da escola, para o atendimento na faixa etária do pré-primário, como, por exemplo, os Parques de Recreação, com atividades como bandinha rítmica, desenho e pintura, educação física e recreação propriamente dita (CURITIBA, 1968b).

O IPPUC, criado no final de 1965 para realizar o acompanhamento e a implantação do planejamento de Curitiba, foi o responsável pela elaboração do Plano de Educação de 1968. O Plano propunha também investimentos na alfabetização, criação das associações de pais e mestres, valorização do magistério e educação comunitária, tendo por respaldo a premissa da educação integral. Os centros comunitários abrigavam “clube agrícola, clube de recreação orientada, clube

de educação doméstica, escolinha de artes, clube de leitura, centro de artes industriais, clube das donas de casa, biblioteca comunitária”, além das atividades relativas ao ensino primário da época (CURITIBA, 1968b). Segundo o Plano,

[...] o progresso e o desenvolvimento social devem resultar da participação consciente de cada cidadão e reverter em benefício da coletividade; a responsabilidade de conscientizar e preparar o homem para assumir seu papel no mundo moderno, dentro de um conceito democrático, cabe, em grande parte, às instituições educacionais (CURITIBA, 1968b, p. 1).

Destaca Passos que:

[...] pela primeira vez, foi feita uma análise global da rede escolar física de Curitiba, com um levantamento das condições de oferta do ensino público e particular do nível pré-escolar ao nível médio (1º e 2º ciclos), do ensino supletivo e cursos para excepcionais (PASSOS, 1988, p. 5).

Com o Plano de Educação, consolidou-se o Setor de Educação do IPPUC, iniciando-se sua experiência de planejamento na área social. A escolha do IPPUC para a elaboração do Plano justificava-se, segundo Costa,

[...] pela conjuntura em que se encontrava a cidade, pois, para cada diretriz de condicionamento urbano, apareciam novas necessidades a ser resolvidas. Assim, a delimitação de uma zona industrial na região sul iria gerar uma carência de mão-de-obra correspondente na área e, conforme esta fosse se resolvendo, as populações ali instaladas precisariam, entre outras necessidades imediatas, que fosse atendido o déficit de escolas públicas próximas de suas moradias. O resultado foi que a instituição criada para administrar a implantação do Plano Diretor acabou se convertendo em elemento fundamental para o desenvolvimento de ações que, à primeira vista, transcenderiam às suas atribuições (COSTA, 2007, p. 27).

Em seu capítulo introdutório, o Plano afirmava a importância de se propiciar condições de desenvolvimento global para a população e de serem as metas sociais as que levassem o homem a se autopromover, não podendo por isso ficar em segundo plano. A educação para a autonomia e a autopromoção poderia substituir, aos poucos, as ações do Estado paternalista, cujo objetivo seria o de atender às necessidades básicas da população (CURITIBA, 1968b, p. 1). Apontava o Plano, assim, para um estado neoliberal, isento de proporcionar determinados serviços à população. Essa educação, buscada pelos próprios indivíduos, estaria sustentada pela tecnologia, pela especialização, pela formação técnico-profissional e pela cultura geral:

Toda Política Educacional fundamentada numa Filosofia Humanista de desenvolvimento busca fazer da educação o instrumento que leve o homem a se autopromover. No mundo de hoje, dominado pela tecnologia, as oportunidades são tão mais freqüentes quanto mais especializado for o homem; logo, a formação técnico profissional calcada em sólida cultura geral, deve ocupar o lugar de destaque nos Planos Educacionais (CURITIBA, 1968b, p. 24).

A ideia de educação permanente²⁶ era também destacada, considerada como um progresso contínuo que extrapolasse o ambiente escolar, unindo a escola a outras instituições da comunidade, tais como bibliotecas, teatros e outros cursos, dentre os quais os centros de treinamento profissional e de outras especializações.

Programas educativos através da Televisão poderiam se constituir em valioso auxiliar da escola, bem como em excelente veículo de divulgação da cultura e da generalização de uma Filosofia do Desenvolvimento, se devidamente orientados no sentido de dinamizar os mecanismos internos liberando as energias criadoras que condicionam o progresso (CURITIBA, 1968b, p. 25).

Poder-se-ia dizer que não foi por acaso que o setor ao qual incumbiu a administração da educação em Curitiba recebeu a denominação de Departamento do Bem Estar Social. Essa filosofia do desenvolvimento referida no Plano de Educação de 1968, como instrumento que possibilitasse a autopromoção do ser humano, se manifestava, do ponto de vista administrativo, na própria história do Departamento do Bem Estar Social, que refletia os objetivos definidos para a educação no Município de Curitiba e a política subjacente a essas atividades.

As ações da Prefeitura Municipal de Curitiba estavam pautadas, portanto, em uma filosofia de progresso e desenvolvimento, que deveria resultar da participação consciente de cada cidadão, tornando-se “inadiável recuperar o homem marginalizado pela falta de escolarização mínima e que, por isso, não tinha condições de integrar-se ao processo sócio-econômico” (CURITIBA, 1968b, p. 3). Como instrumento de autopromoção, a educação deveria enfatizar a formação técnico-profissional baseada em sólida cultura geral, o que era destacado no Plano Educacional.

Esta concepção refletia os princípios do *Welfare State* – Estado de bem-estar social ou Estado-providência –, compreendido como o conjunto de serviços e

²⁶ A ideia de educação permanente apresentada no Plano de Educação de 1968 baseava-se “no desenvolvimento como um progresso contínuo, não limitado no tempo e espaço à vida escolar”. Desta forma, as oportunidades de aperfeiçoamento do ser humano deveriam estar presentes, além da escola, em diferenciadas instituições da comunidade (CURITIBA, 1968b, p. 24-25).

benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado, cuja finalidade era garantir certa "harmonia" entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social. Dessa forma, a sociedade seria suprida de benefícios sociais, que significavam segurança para manter o mínimo de base material e níveis de padrão de vida, e que pudessem enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente, segundo Gomes (2006).²⁷

Ao mencionar escolarização mínima, o Plano não se resumia à aprendizagem da leitura e da escrita, mas sim ao envolvimento do homem

[...] no contexto da enculturação, a fim de poder conscientizar-se sobre o próprio valor e utilizar de forma efetiva as técnicas adquiridas para aumentar a sua produtividade e, conseqüentemente, conquistar o seu lugar social (CURITIBA, 1968b, p. 4).

Os programas de educação de adultos estariam associados à formação da mão de obra necessária a um país em desenvolvimento. Era fundamental que a educação fosse o instrumento que levasse o homem à autopromoção, permitindo-lhe aproveitar as oportunidades de um mundo dominado pela tecnologia e pela industrialização.

Enquanto os programas de educação de adultos assim estavam direcionados, no que dizia respeito à prática pedagógica nas primeiras séries destacavam-se os princípios pedagógicos da Escola Nova²⁸, que se opunha ao ensino tradicional e colocava o ensino em Curitiba na vanguarda das novas tendências.

Em 1970, o então prefeito Omar Sabbag implantou o Sistema Municipal de Educação. O relatório da PMC do ano de 1971, gestão de Jaime Lerner, afirmava a necessidade de retração na execução de obras e a necessidade da construção de quatro núcleos de emergência já sob orientação de se transformarem em núcleos básicos da comunidade.

Em 11 de agosto de 1971, entrou em vigor a Lei nº 5.692, que implantou o

²⁷ Miguel e Vieira (2007, p. 10), em estudo a respeito dos resultados efetivos do *Welfare State* na educação em Curitiba, afirmam que, embora pareça acertada a "necessidade de se assegurar a todos os cidadãos os serviços sociais, articulando-os às políticas de redistribuição", o Estado de bem-estar social nunca chegou a ser efetivamente implantado no Brasil, aqui incluída a cidade de Curitiba, não tendo passado de meras intenções as políticas sociais a ele vinculadas.

²⁸ A respeito dos princípios pedagógicos, Lourenço Filho sistematizou-os em: respeito à personalidade do educando, compreensão funcional do processo educativo sob o aspecto individual e social, compreensão da aprendizagem simbólica em situações de vida social e consideração das características de cada indivíduo segundo a cultura da família, seus grupos de vizinhança, de trabalho, recreação, vida cívica e religiosa (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 246-248). Estudo mais detalhado sobre a Escola Nova será apresentado no Capítulo 3.

ensino de 1^o e 2^o graus no país. O 1^o Plano de Educação, porém, permaneceu como referência até 1974, final da 1^a gestão do prefeito Jaime Lerner (1971-1974), sendo, desde essa data, direcionadas as mudanças em Curitiba, inclusive em sua estrutura urbana, para além da questão educacional.

A partir de 1971, mas não ainda adequando o ensino à nova lei, o Município de Curitiba, em face do aumento da demanda escolar que se verificava especialmente em áreas urbanas periféricas, adotou três diretrizes fundamentais em sua política de educação:

- Expansão da rede escolar, mediante a localização de novas unidades nas áreas mais carentes.
- Diversificação do atendimento de acordo com as características e necessidades locais.
- Prestação de outros serviços sociais às áreas servidas por escolas (CURITIBA, 1975a, p. 15).

Dessas novas diretrizes, quatro medidas operacionais se originaram: criação de Núcleos Comunitários²⁹, criação de Centros Recreativos Educacionais Integrados³⁰, implantação de Unidades de Ensino e implantação de Escolas de Emergência³¹ (CURITIBA, 1975a).

O Departamento do Bem Estar Social, em estudo das condições de ensino na cidade, identificou que as regiões mais populosas, justamente as de maior carência, eram aquelas desassistidas pela educação governamental (estadual e municipal). Como decorrência, o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) apresentou proposta de revisão do plano, o que gerou a gradual inclusão das escolas periféricas no quadro da Prefeitura, chegando-se a índices mínimos de

²⁹ Os Núcleos Comunitários surgiram com a proposta de articulação dos serviços básicos desenvolvidos pelo Departamento do Bem Estar Social – educação, saúde e serviço social – localizados fisicamente em uma mesma área (CURITIBA, 1975a).

³⁰ Os Centros Recreativos Educacionais Integrados – CREIs constituíam, basicamente, um Núcleo Comunitário com funções e propósitos mais amplos, o que lhes permitia assumirem a condição de centro cultural.

³¹ A escola de emergência é uma unidade escolar que funciona sob a forma de extensão, mantendo apenas uma classe e, por meio desta, atendendo uma ou mais séries (multisseriada), sem ultrapassar a 4^a série do ensino fundamental e contando com apenas um docente ‘polivalente’. Criada em caráter provisório, tem por objetivo atender uma população flutuante, podendo ser extinta ou transferida para outra localidade, de acordo com as necessidades da região. As Escolas de Emergência, implantadas em 1972, eram construídas de modo a possibilitar facilmente sua ampliação, adaptação a outros usos sociais ou relocação, à medida que fosse possível a construção de unidades definitivas. Seus objetivos eram atender as necessidades escolares mais imediatas da população infantil e avaliar a demanda real da área, tendo em vista definir a natureza dos serviços e dimensionar a área que as unidades definitivas passariam a ter (CURITIBA, 1975a).

desescolarização na capital.

Com o intuito de se reduzir os altos custos com educação, foi necessário verificar as causas do baixo rendimento escolar, dentre as quais se salientaram: carência nutritiva, falta de boa saúde e pobreza de estimulação da criança na fase da infância em que é mais acentuado seu desenvolvimento cerebral. Quanto às soluções, indicou-se a suplementação da merenda escolar com soja, suplementação esta que estava sendo estudada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e que deveria ser de fácil aceitação ao paladar. Outra medida a ser tomada seria a implantação da ‘correção de fluxo’ em toda a rede escolar, com ampliação de ofertas de ambientes especiais, tornando possível cumprir os objetivos da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971).

Em uma cidade como Curitiba, para onde afluíam contingentes cada vez maiores de migrantes rurais, vivendo nas periferias, em precaríssimas condições de vida, a educação não poderia considerar apenas o educando, mas deveria estender-se também às famílias.

Essa situação, nos anos setenta, decorreu das transformações político-econômicas verificadas no Paraná, em função do momento histórico vivido no país. Até a década de 70, a principal fonte de riqueza do Paraná era a produção agrícola cafeeira, que exigia um grande contingente de mão de obra para sua efetivação. Com a introdução de novas formas de cultura, como a soja e o trigo, que não necessitavam da mão de obra existente no campo, uma vez que se valiam da modernização tecnológica, ocorreu o êxodo rural em massa. Os trabalhadores rurais, assalariados, migraram para os centros urbanos do país ou partiram para outras regiões. No caso do Paraná, como as cidades não possuíam infraestrutura para absorvê-los, a escolha recaiu sobre Curitiba, que, segundo dados do IPARDES, havia passado de 609.026 habitantes, em 1970, para 1.034.629, em 1980 (CURITIBA, 1989a).

Da evolução da ideia de “escola comunitária” que se propunha a realizar a elevação cultural da comunidade, a fim de se conseguir melhores resultados com o aluno, surgiu a ideia de “núcleo comunitário”, mais completa e mais real, uma vez que se procurava atender às necessidades básicas de saúde e formação social da comunidade.

Como explica o prefeito Ivo Arzua, nessas comunidades carentes, as escolas deveriam ser o núcleo através do qual a administração pública prestaria os serviços

sociais básicos, como o atendimento primário de saúde, e executaria programas de medicina preventiva. Assim, a escola implantada em áreas carentes, como núcleo comunitário, possibilitava encarar a tarefa educacional

[...] como um todo dentro de uma ação integrada: a criança faz em casa o prolongamento do que aprende na escola e desperta o interesse de sua família, tornando real não ser ela a única finalidade do processo, mas toda a sua família e, por extensão, a comunidade (IPPUC, 1989, p. 31).

Considerando este aspecto e a circunstância de o Departamento do Bem Estar Social se compor de três diretorias (Educação, Saúde e Serviço Social), optou-se por implantar núcleos comunitários com a integração desses três setores de trabalho, o que se fez por meio do Decreto nº 561, de 11 de julho de 1974. Desta forma, as escolas já existentes receberam a denominação de Unidades Escolares, devendo passar, no espaço de dois anos, mais ou menos, a se constituírem em Núcleos, desenvolvendo junto à comunidade um programa integrado de atividades nas áreas: sociais, educacionais e de saúde (CURITIBA, 1974(?)).

A função do Núcleo Comunitário era desenvolver junto à comunidade, atividades integradas nas áreas social, educacional e de saúde. Seu funcionamento obedecia à organização seguinte:

- a) Política de Serviço Social – atuando em sua área físico-geográfica, tendo a seu encargo a execução de levantamentos socioeconômicos, educacionais, sanitários, habitacionais e outros que se fizessem necessários; as atividades de serviço social escolar; a organização de trabalhos com a comunidade, em função de problemas sociais urgentes e imediatos; a orientação ocupacional e o aperfeiçoamento profissional; a atuação em programas de desfavelamento; a dinamização das associações de bairros e de clubes de interesse, entre outras.
- b) Política Educacional – atuando em sua área físico-geográfica num raio teórico de 1 km, competia-lhe desenvolver o programa de educação do 1º grau e integrá-lo com as entidades de Serviço Social e de Medicina Sanitária.
- c) Política de Saúde – a ser executada em sua área físico-geográfica, cabendo-lhe executar levantamentos sanitários, desenvolver atividades de higiene e saúde escolar, de saneamento básico domiciliar,

assistência médico-sanitária, imunização, odontologia sanitária, educação sanitária, programa de nutrição escolar (CURITIBA, 1974(?)).

Com tais funções, o Núcleo Comunitário garantia uma ação integrada e eficiente em termos de conscientização da população sobre a importância, prevenção e efeito dos programas de imunização, saneamento, parasitose intestinal, nutrição e planejamento familiar, criando atitudes valorativas desses aspectos para o bem estar físico, social e intelectual.

No que diz respeito à estrutura organizacional, o Núcleo Comunitário obedecia à política e às normas educacionais de serviço social e de saúde do Departamento do Bem Estar Social da Prefeitura Municipal de Curitiba, adequadas consoante as características metodológicas e filosóficas de cada Unidade.

Para operacionalização das ações de conscientização da população sobre a importância, a prevenção e os efeitos dos mencionados programas de imunização, saneamento, parasitose intestinal, nutrição e planejamento familiar, foi elaborada uma metodologia comum para o Núcleo Comunitário, envolvendo a proposição de objetivos, estratégias de aplicação e envolvimento de cada programa. Esses programas, por sua vez, envolviam a participação das famílias e o incentivo à comunidade para dinamização de associações e clubes de interesse, além da integração de esforços para, em corresponsabilidade, prevenir e solucionar problemas sociais, educacionais e de saúde.

Desta forma, o currículo, em seus diferentes níveis de abrangência (educação geral e formação especial), era trabalhado de forma integrada com os programas do Núcleo Comunitário.

Alguns exemplos dessa integração podem ser mencionados:

- em Comunicação e Expressão, promovia-se a comunicação e a divulgação dos programas dos Núcleos Comunitários (Saneamento, Parasitose Intestinal, Imunização, Nutrição e Orientação Sexual), dentro da realidade escolar, por meio de textos, jornais e murais;
- em Estudos Sociais, promoviam-se campanhas envolvendo a comunidade e enfatizando a importância dessas campanhas para o desenvolvimento da comunidade, do Município, do Estado, do País;
- em Ciências, relacionavam-se as avitaminoses com os alimentos que deveriam ser ingeridos para evitá-las;

- em Educação Física, a comunidade era trazida à escola para participar de atividades físicas dirigidas e orientadas, com a finalidade de preenchimento das horas de lazer e de melhor entrosamento entre as pessoas;
- em Técnicas Domésticas, propiciavam-se informações sobre os aspectos da nutrição no desenvolvimento dos membros da família;
- em Técnicas Industriais, forneciam-se noções elementares sobre a confecção de objetos destinados à prática de medidas imunizantes e sanitárias;
- em Técnicas Agrícolas, estimulava-se o reconhecimento da função dos vegetais como seres vivos carentes de saneamento, imunização e nutrição, e como recursos para a melhoria da alimentação da população;
- em Técnicas Comerciais, proporcionava-se conhecimento de normas das empresas quanto ao tratamento e prevenção da saúde dos empregados (CURITIBA, 1974 (?)).

Com um trabalho fundamentado em situações concretas que envolviam a escola, a família e a comunidade, os Núcleos Comunitários não só se propunham a conseguir melhores resultados com o aluno, mas ampliavam sua atuação com o objetivo de elevar culturalmente as famílias desses alunos e, em consequência, a própria comunidade.

Como setores auxiliares, aos quais poderiam ser acrescentados outros, consoante necessidades específicas de cada comunidade, os Núcleos Comunitários possuíam: Biblioteca Comunitária; Parque de Recreação; Associação de Pais e Professores; Pavilhão de Reuniões; e Centro de Orientação Profissional e Artes Industriais (CURITIBA, 1975a).

Tendo em vista a criação de seis Unidades de Ensino no Sistema Municipal de Educação³², a Divisão de Estudos e Pesquisas da Diretoria de Educação, em 1974, editou documento denominado “Plano Global”, destinado a orientar os trabalhos nessas novas Unidades de Ensino, visando a respeitar a autonomia de cada escola, permitindo que cada uma realizasse sua programação de ensino de acordo com sua realidade, mas traçando um esquema teórico-metodológico que

³² As Unidades de Ensino criadas em 1974 foram: São Miguel, Jardim Piratini, São Braz, Vila Tapajós, Vila Aurora e Sítio Cercado (CURITIBA, 1974b, p. 19).

definia as diretrizes básicas do trabalho como um todo.

Do “Plano Global” constava a finalidade das Unidades de Ensino, que era “desenvolver, cientificamente, um trabalho educacional, permitindo através de continuidade educativa o atendimento às necessidades biológicas e sociais das diferentes etapas do desenvolvimento do educando” (CURITIBA, 1974b, p. 10).

Constava do “Plano Global” também o Regimento do Sistema Municipal de Educação, o qual, ao tratar dos órgãos de alta direção das Unidades de Ensino, previa um Conselho Técnico-Pedagógico-Administrativo composto pela “Direção, Coordenação Administrativa, Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional e um representante eleito do corpo docente” (artigo 12), com a competência de: “a) garantir a continuidade do trabalho técnico e pedagógico do estabelecimento”; b) [...]; e c) “sugerir ao órgão competente, através da Direção, a realização de cursos de aperfeiçoamento e atualização para aprimoramento dos componentes da Unidade de Ensino” (artigo 13) (CURITIBA, 1974b, p. 14).

O “Plano Geral” estava apoiado nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961, e na Lei nº 5.692/1971, e o modelo curricular apresentado (“apenas a imagem mental de um conjunto de características e condições de funcionamento das escolas”) se fundamentava nos princípios filosóficos, psicológicos e pedagógicos de John Dewey, Carl Rogers, Jerome Bruner, Skinner e Jean Piaget, conforme explicitado (CURITIBA, 1974b, p. 30-33).

É possível articular o modo como a escola, ou melhor, o sistema escolar da Rede Municipal de Ensino de Curitiba estava organizado, bem como os autores que o embasavam, com a Pedagogia da Escola Nova. Esta é uma Pedagogia para desenvolver não a equidade social, mas a melhora das populações menos favorecidas. Principalmente, desenvolver cada aluno como um “homem”, na concepção liberal burguesa. Esta proposta, apesar dos avanços, se enquadra no processo de urbanização acelerada criado pelo capitalismo, tal como se fazia presente naquele momento, inserida no contexto econômico pelo qual passava Curitiba.

Em 1975, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba compreendia sete Núcleos Comunitários, três Centros de Recreação Integrada, oito Unidades de Ensino Fundamental e quatro Escolas de Emergência³³.

³³ Núcleos Comunitários: Papa João XXIII, Isolda Schmidt, Omar Sabbag, Bacacheri, Sítio Cercado, São Miguel e São Braz. Centros de Recreação Integrada: Atuba, Tapajós e Vila Aurora. Unidades

Situações sociais mais graves eram prevenidas por meio de um atendimento mais abrangente do que o pretendido, oferecendo-se os serviços básicos de educação, saúde, lazer, serviço social e esporte a todas as faixas etárias da população. A população, polarizada em torno de uma infraestrutura física e de serviços, integrava-se à realidade da escola, que atuava como centro cultural.

1.2.3 A organização do quadro do magistério

Embora a Constituição Federal de 1946 determinasse, em seu art. 169, cap. 11, a aplicação de nunca menos de 20% das suas receitas com impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino, a Prefeitura não vinha podendo atender a esses encargos (CURITIBA, 1962). Outras despesas vinham sendo incluídas na verba empenhada para o setor de educação, destinando recursos que deveriam ser aplicados no ensino primário para o ensino médio e superior.

O corpo docente era composto por professores que possuíam vinculação com o Estado do Paraná e com a Prefeitura Municipal. Assim, em 1963, atuavam na rede municipal 23 docentes mantidos pelo Estado, número que se ampliou para 29 em 1964, vindo a diminuir a partir de 1965, com a ampliação do número de docentes sob responsabilidade municipal (CURITIBA, 1966, p. 6).

Com efeito, esse decréscimo no número de docentes vinculados ao Estado deve estar relacionado ao Decreto nº 1.140, de 31 de julho de 1965, que dispôs sobre o Plano de Classificação de Cargos, reclassificação dos serviços, promoções, progressão horizontal, readaptação e enquadramento dos funcionários públicos municipais, e entre outras providências regulamentou a Lei nº 1.900/60, de 19 de agosto, que criou o cargo de Técnico em Educação Física e Recreação, transformado pela Lei nº 2.347, de 18 de dezembro de 1963, no cargo de Professor de Educação Física, e regulamentou, ainda, esta mesma Lei nº 2.347/1963, que criou a carreira de Professor Normalista.

A regulamentação dos documentos legais citados permitiu que, em 1967,

de Ensino Fundamental: Maria Clara Brandão Tesseroli, Monteiro Lobato, Albert Schweitzer, Nossa Senhora da Luz, Graciliano Ramos, Anísio Teixeira, Júlia Amaral Di Lenna e Jardim Piratini. Escolas de Emergência: Vila Krasinski, Jardim Paraíso, Jardim Santos Andrade e Jardim Paranaense (CURITIBA, 1975a, s.p.).

para suprir necessidades da Diretoria de Educação, fossem realizados concursos públicos para provimento de 10 vagas da Carreira de Professor de Educação Física e de 43 vagas da Carreira de Professor Normalista (CURITIBA, 1967).

Naquele mesmo ano, foram também realizados testes para os cargos de professoras dos Clubes de Donas de Casa. De nove candidatas apresentadas, seis foram aprovadas e quatro contratadas para aulas de culinária, artes aplicadas, flores e costura (CURITIBA, 1967).

Data de 1966, de acordo com os documentos consultados, a primeira iniciativa da Prefeitura Municipal de Curitiba voltada à discussão coletiva das questões relativas a educação e saúde. Assim, com o objetivo de incentivar a educação por meio da formação de um espírito comunitário, a Lei nº 2.827, de 7 de julho de 1966, criou a Semana Municipal de Educação e Saúde, da qual participaram professores, educadores e técnicos em educação sanitária. O evento contou, também, com a presença do Ministro da Educação à época, que inaugurou exposição sobre “Educação e Saúde”. Da relação de temas discutidos no decorrer da semana, constaram: comunidade, educação rural, educação integral, educação para a cidadania, delinquência infanto-juvenil, conscrição escolar, sala de aula, organização das Associações de Pais e Mestres, artes industriais, meios de informação, televisão, denotando ampla gama de possibilidades de reflexão sobre assuntos de interesse na esfera educacional (CURITIBA, 1966). Essa Semana, procurando atualizar os professores sobre temas de interesse para melhoria de sua atuação na docência - considerado o conceito amplo adotado nesta pesquisa -, pode ser incluída entre as atividades de formação continuada propostas pelo Município.

Em 1968, pela Lei nº 3.295, de 14 de setembro, foi criada a carreira de Professor Licenciado, no Quadro Permanente I da Prefeitura Municipal de Curitiba.

No período correspondente à gestão Omar Sabbag (1967/1969), procurou-se controlar com rigor a seleção, admissão e preparação do pessoal, com o objetivo de dar aos diversos órgãos e setores da diretoria maior eficiência, o que se refletiu, também, em que toda admissão ao quadro permanente fosse feita por meio de concurso. Aliás, “zelar pela qualidade do corpo administrativo e docente, providenciando cursos de aperfeiçoamento e especialização” estava previsto, como atribuição da Diretoria de Educação do Departamento do Bem Estar Social, pelo Decreto nº 259, de 12 de março de 1969 (CURITIBA, 1969a, p. 15).

Nesse quadro de universalização dos serviços sociais, verificou-se que,

quanto à qualificação dos professores que atuavam no ensino pré-primário e no primário, do ponto de vista qualitativo, as carências eram acentuadas. Os dados demonstravam que o percentual de professores capacitados era significativamente baixo.

Assim, ao mesmo tempo em que o Município buscava ampliar seus programas sociais, percebia-se ser necessário atuar na capacitação docente. A valorização do magistério se apresentava, portanto, como uma das variáveis mais importantes a ser manipulada, objetivando a elevação dos padrões de rendimento da escola. A partir daí, passaram a ser adotadas fórmulas que estimulassem o professorado a se aperfeiçoar e a renovar periodicamente seus conhecimentos, considerando-se que os resultados decorrentes contribuiriam para a superação do problema da qualidade do ensino local.

Do concurso realizado para provimento de vagas da carreira de Professor Normalista, em 1967, de 108 aprovados, 45 foram nomeados em 1967, e 61 em 1968. Em novo concurso realizado em 1969, 165 foram aprovados e 50 nomeados. Relatório apresentado a 13 de agosto de 1969, pela Diretoria de Educação, destacava que o “maior problema e de solução mais complexa” enfrentado pelos Centros Comunitários era o de pessoal, uma vez que “dependente exclusivamente da disponibilidade financeira” do Município (CURITIBA, 1969d, p. 2).

O relatório das atividades desenvolvidas no período 1967/1969 refere os cursos que foram realizados para aperfeiçoamento docente: em 1968, “Ensinando a redigir” e “Matemática Moderna”; em 1969, “Estudos Sociais” e “Xilogravura”, todos frequentados pelas professoras primárias municipais (CURITIBA, 1969b, p. 4):

No mês de fevereiro, foram realizados 2 (dois) cursos visando o aperfeiçoamento do corpo docente. ‘Estudos sociais’, ministrado pelas professoras Heloína Greca e Anita Gomes Alvares e o de ‘Xilogravura’, ministrado pelo professor Nilo Previdi. Como se pode notar, a Diretoria de Educação tem-se preocupado pelo aperfeiçoamento geral de professores não se prendendo a cursos que visam apenas o aperfeiçoamento curricular (CURITIBA, 1969c, p. 3).

No que diz respeito ao curso de “Estudos Sociais”, é clara sua relação com os conteúdos curriculares trabalhados nas escolas primárias. Já quanto ao curso de “Xilogravura” pode-se inferir, dessa menção, que cumpria a função de colaborar no “aperfeiçoamento geral de professores”, ou talvez no seu “aprimoramento cultural”, uma vez que não se prendia a conteúdo curricular específico. Nos arquivos

pesquisados, não foi possível identificar maiores detalhes sobre os mencionados cursos.

O documento “Subsídios para o Planejamento da Rêde Escolar de Curitiba”, datado de 1968, ao tratar da situação dos professores no Município de Curitiba, refere carências de diferentes níveis em relação ao ensino pré-primário, primário, educação de adultos e de excepcionais.

Quanto ao ensino pré-primário, afirma que:

Do ponto de vista qualitativo, as carências são igualmente gritantes: apenas 10% do total das professoras (25 em 253) que se dedicam a este tipo de ensino possuem curso de especialização, quando seria desejável que todas fossem especializadas, sob pena de comprometer seriamente o atingimento dos objetivos específicos, já que o curso Normal, somente, não capacita a professora para o bom desempenho de suas funções junto ao pré-escolar (CURITIBA, 1968a, p. 2).

Não era mais favorável a situação quanto ao ensino primário:

Significativo fator que se apresenta como obstáculo a um melhor rendimento do sistema é, sem dúvida, a qualificação do Corpo Docente: não obstante o fato de que 76% dos professores, em média, possuírem ao menos o Curso Normal Colegial, há que considerar os 24% [que] estariam a exigir recuperação (CURITIBA, 1968a, p. 3).

A educação de adultos, segundo o documento, não deveria se resumir tão somente a alfabetizar, mas, sem chamar a si a responsabilidade total da formação da mão de obra, dinamizar “as energias de sua clientela para busca de auto-aperfeiçoamento”, e manter ligações com centros de treinamento profissionais que pudessem colaborar na tarefa de capacitação do homem para o trabalho (CURITIBA, 1968a, p. 4).

Quanto à qualificação do professorado, era tido por “relativamente satisfatório o nível do corpo docente dos Cursos Regimentais (100% de normalistas) e Supletivos (71% de normalistas e 15% com Curso Superior)”. O mesmo não se dava, contudo, com os cursos de Alfabetização, nos quais apenas 60% dos professores possuíam o certificado de normalistas (CURITIBA, 1968a, p. 4).

Já no que se referia à educação do excepcional, com 56% do total de professores com especialização, o documento acrescentava que o atendimento dado demonstrava,

[...] além da sensibilidade humana, a preocupação das autoridades educacionais em propiciar condições de desenvolvimento para todos os membros da comunidade: duas escolas públicas, dez cursos particulares e mais seis classes funcionando em Grupos Escolares atenderam, em 1967, 620 alunos matriculados nos diferentes tipos de curso (CURITIBA, 1968a, p. 5).

Em decorrência desse quadro, ao se traçar as diretrizes para 1969, inseriu-se, no resumo das propostas, a “valorização do magistério através do estabelecimento de níveis salariais compatíveis com a responsabilidade de suas funções” (CURITIBA, 1968a, p. 6).

Com a necessidade de expansão do sistema, previu-se o número e a localização das futuras escolas, até 1970, estabelecendo-se que o número de novas vagas passaria de 6.090 em 1969, para 8.330, em 1970, respectivamente para uma população escolarizável em 1968 de 72.685 crianças. A escola estaria preparada para atender, em 1969, 78.628 crianças e, em 1970, 86.230. Em 1969, ainda, seriam construídas 87 salas de aula, das quais 72 em novas unidades, e, em 1970, 119 salas, das quais 21 em novas unidades (CURITIBA, 1968a). As novas escolas seriam localizadas em regiões do Município atendendo a fatores como densidade, área de influência, esquema viário e zoneamento. Teriam capacidade máxima de 10 salas de aula para 35 alunos cada, isto é, 700 alunos em dois turnos de funcionamento.

O Relatório do Departamento do Bem Estar Social de 1969 (CURITIBA, 1969c, p. 21) menciona que “todas as professoras foram encarregadas de apresentar um plano de curso, individual, com relação à distribuição e dosagem do conteúdo programático”, com fundamentação nos aspectos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos, recursos da comunidade, da escola e do professor. Além de entrevistas com regentes e supervisão da execução do planejamento pelas coordenadoras, para o aprimoramento do corpo docente a base passou a ser a Orientação Pedagógica. A partir de 1969, passou-se à realização dos encontros pedagógicos regulamentados, com o objetivo de aprimorar o corpo docente.

Num primeiro momento, as atividades do Centro Comunitário Nossa Senhora da Luz sofreram com a redução no número de professores. Tal redução dizia respeito a ter sido dado aviso prévio, para subsequente rescisão de contrato, a sete professoras que não haviam sido aprovadas no Concurso realizado pela Prefeitura Municipal de Curitiba para provimento do cargo de professor. “Várias licenças para

tratamento de saúde, mais o aviso prévio, abalaram um pouco o trabalho na escola. Mas, logo em seguida, agosto, recebemos algumas professoras aprovadas no concurso [...]” (CURITIBA, 1969c, p. 23).

No entanto, ainda persistia a carência de pessoal nos setores, segundo esse mesmo relatório noticia no item “Atividades pedagógico-administrativas”, a propósito do Grupo Escolar Monteiro Lobato: “Tendo em vista o reduzido número de professores, a Orientação Pedagógica foi exercida pela Diretora e Secretária da escola. O material necessário ao andamento do trabalho didático foi confeccionado pelas próprias professoras”. E continua:

No início do segundo semestre, as Professores X e Y deram aulas de Recreação e Trabalhos Manuais. Em setembro, entretanto, foram suspensas estas aulas, pois devido à dispensa de algumas professoras reprovadas no Concurso, houve necessidade de regentes para as classes (CURITIBA, 1969c, p. 26).

No relatório da Diretoria de Educação alusivo ao primeiro semestre de 1969, ao se tratar do tema “professores”, tem-se que foram nomeados 51 professores. “Sendo chamados os onze primeiros professores classificados no concurso, foi possível sanar um problema existente na Vila Nossa Senhora da Luz, em relação às classes que funcionavam precariamente em prédio destinado ao Ginásio” (CURITIBA, 1969d, p. 1).

Quanto ao Grupo Escolar Professora Júlia Amaral Di Lenna, os dados referem que “teve seu início sob a orientação pedagógica do Instituto de Educação” (CURITIBA, 1969c, p. 28), que ali mantinha um grupo de estagiárias.

Ainda, sobre o Grupo Escolar Vila Nossa Senhora da Luz, afirma-se que, com 1.450 alunos e 58 professores,

[...] pedagogicamente, é a escola municipal mais bem equipada e dirigida. A equipe de professores está bem entrosada com a administração da Escola, o que vem facilitar o andamento do trabalho. O passo mais importante dado pela orientação da Escola foi a realização dos encontros pedagógicos que vieram suprir uma falta existente em nossas escolas (CURITIBA, 1969d, p. 2).

No Grupo Escolar Papa João XXIII,

[...] no que diz respeito à parte pedagógica da escola, nada foi feito de importante e que mereça registro. Foi mantida a tradição de apenas realizarem-se as reuniões pedagógicas e administrativas, como vem sendo

feito há muito tempo. Mesmo assim, a escola tem bom funcionamento, apresentando alguns pequenos problemas administrativos (conservação e limpeza do prédio), de móveis e utensílios (CURITIBA, 1969d, p. 3).

No Grupo Escolar Santa Efigênia,

[...] a lotação docente deveria ser feita pelas professoras municipais que estivessem estagiando para o concurso do Estado. Mas, surgiram problemas, houve desistência total das professoras e fomos forçados a mandar 16 professoras das quarenta chamadas pelo DAP, para suprir as faltas existentes. Ainda há necessidade de professores, mas procuramos, da melhor maneira, solucionar esses problemas tendo em vista o prosseguimento do processo didático (CURITIBA, 1969d, p. 4).

Ao se mencionar a situação das professoras municipais que estivessem estagiando para o concurso do Estado, quer-se referir concurso público para professores da rede estadual de ensino, realizado em 1969, que trazia entre suas condições de admissão a prestação de estágio.

A partir de 1971, considerando principalmente que o aumento da demanda escolar se verificava de modo especial em áreas urbanas periféricas, a Prefeitura Municipal de Curitiba adotou três diretrizes fundamentais em sua política educacional: expandir a rede escolar, construindo novas unidades em áreas mais carentes; diversificar o atendimento de acordo com as características e necessidades locais; e prestar outros serviços sociais às áreas servidas por escolas (CURITIBA, 1975a).

Também em 1971, foi dado início à transformação da estrutura vigente. As Seções de Orientação Pedagógica, Educação Sanitária, Clubes Agrícolas e Classes Especiais passaram a ser coordenadas pela Seção de Orientação Pedagógica. Em reuniões, foi discutida a nova estrutura, levantaram-se possíveis problemas e estabeleceram-se soluções viáveis. As atividades desenvolvidas pela Seção, então, envolveram o planejamento anual das escolas, pesquisas de campo sobre deficiências do processo de ensino e aprendizagem, pesquisa bibliográfica e compilação, bem como grupos de estudos sobre temas de relevante interesse para a área pedagógica.

Há registro de que os professores participaram de cursos, tendo como resultado o aperfeiçoamento dos planos de ensino. Por último, foram estabelecidas as previsões para 1972, com vistas à organização de classes, reformulação do currículo, planejamento do trabalho e de reuniões. Menciona-se a falta de técnicos:

psicometrista, foniatra, neurologista e clínico geral, concluindo-se que o rendimento escolar foi baixo, que há pouco pessoal para um trabalho muito abrangente, mas também que se estabeleceu o “início de um processo de envolvimento em uma filosofia comum de ensino para o Sistema Municipal de Educação” que “foi feliz, mas deverá sofrer correções para as próximas etapas” (CURITIBA, 1971a, p. 13).

Em 1972, a Diretoria de Educação, na perspectiva de melhorar a qualidade de ensino, promoveu encontros técnico-administrativos para garantir a constante atualização e aperfeiçoamento do pessoal, organizando Grupos-Tarefa para orientar e coordenar a montagem de currículos em face do advento da Lei nº 5.692/71; estimulou a participação do pessoal em cursos, encontros, seminários, locais e interestaduais, possibilitando intercâmbio pedagógico. Novas técnicas de trabalho, pesquisa e experiências foram introduzidas, como também foi elaborado o programa de educação para implantação da reforma de ensino, encaminhado ao Conselho Estadual de Educação. Dificuldades como a carência de pessoal, no entanto, persistiam (CURITIBA, 1972).

A Seção de Orientação Pedagógica, já estruturada, desenvolveu projetos específicos, por área de atuação, com o objetivo de orientar e supervisionar pedagogicamente as escolas municipais. Entre eles, a Semana de Orientação Pedagógica, para planejamento anual e bimestral das atividades pedagógicas e a preparação do pessoal para elaboração de currículos.

Essa atuação, no entanto, apresentou limitações de diferentes ordens, desde o mínimo aproveitamento de estudos, a não execução de projetos, interferências ocasionadas por mudanças de chefia e de responsáveis por setores, com a conseqüente falta de conhecimento da situação pedagógica das escolas e das dificuldades de integração dos setores, motivada pelo acúmulo de trabalho. As alterações administrativas ocasionaram, também, falta de crédito e de atenção aos trabalhos realizados pela Divisão, por parte dos professores.

Essas alterações propiciaram ainda problemas de relacionamento, demora na tramitação de pedidos e outras situações, que colaboraram para dificultar o desenvolvimento das atividades. Da leitura dos relatórios parciais dos setores, verifica-se a existência de dificuldades que a estas se somaram: falta de melhores instalações (clubes agrícolas); falta às reuniões, não apresentação de relatórios, atraso no envio dos dados estatísticos por parte de professores e gestores (avaliação); poucas oportunidades de reunião em alguns setores; falta de elemento

humano e número excessivo de alunos (orientação educativa); preparo insuficiente dos professores (atividades criadoras); diferentes funções assumidas por um mesmo profissional em decorrência da defasagem de pessoal (CURITIBA, 1972).

Por fim, a apreciação geral dos trabalhos menciona que “devido às diversas dificuldades encontradas para o alcance do produto geral dos trabalhos da Seção, não foram atingidos os objetivos globais aos quais os elementos responsáveis se propuseram” (CURITIBA, 1972, s. p.). Quanto à previsão de atividades para o ano seguinte, os professores, ao final do ano, foram consultados sobre cursos dos quais teriam interesse em participar para o aperfeiçoamento de suas atividades pedagógicas. Diversas foram as opções dos professores, dentre elas, curso sobre ciências físicas e biológicas, criatividade em redação, aplicação da matemática moderna, planejamento, alfabetização, educação sanitária, psicologia infantil (CURITIBA, 1972).

Para adequar os serviços às orientações da Lei nº 5.692/71, em 1973 foram criados os serviços de Supervisão Escolar e Orientação Educacional, com as atribuições que lhes eram conformadas.

As experiências vivenciadas até aquele momento, agravadas pelos encargos adicionais trazidos ao Município pela Lei nº 5.692/71, levaram o Departamento do Bem Estar Social a rever suas ações, adotando uma “agressiva política educacional” para fazer frente ao “crescimento explosivo que ameaçava sua eficiência e dificultava sua atuação nas áreas de Educação, Saúde e Serviço Social” (CURITIBA, 1974a, p. 1).

A situação vivenciada pelo Município em relação a esse crescimento pode bem ser avaliada pela referência seguinte, constante do Relatório Geral de Atividades do Departamento do Bem Estar Social da Prefeitura Municipal de Curitiba:

Com efeito, ao mesmo tempo em que sua população central, mais estabilizada, vê iniciar-se o processo de transição demográfica que lhe facilitaria o atendimento das necessidades em serviços urbanos, o potencial de atração que representa como capital do Estado e cidade universitária faz com que, nas zonas periféricas, tenham crescimento vertiginoso novos núcleos habitacionais, num processo de explosão demográfica que acentua as dificuldades de um correto e adequado atendimento àquelas necessidades básicas. Embora contidos nos limites urbanos, constituem alguns desses grupamentos verdadeiras zonas de penetração pioneira, em que os problemas culturais advindos da dificuldade de assimilação pelo migrante dos padrões urbanos, sem possibilidade de manutenção dos valores originais, se somam à imensa demanda de serviços que os órgãos

públicos não podem, naturalmente, satisfazer (CURITIBA, 1973, pp. 149-150).

O que se planejava, no campo da expansão de escolas, não era suficiente para atender às demandas ocasionadas pelo processo de migração que o capitalismo vinha ocasionando. Na cidade, ocorriam intervenções de agentes que lhe eram externos, as transformações eram perceptíveis e dinâmicas, pressionando pela revisão das políticas sociais. Pode-se dizer que havia uma disfunção entre o perfil da crise social urbana e o olhar mecanicista do planejamento, o que exigia novo diagnóstico por parte dos órgãos públicos aos quais incumbia a gestão da cidade.

Esse diagnóstico dos fatores determinantes do desequilíbrio foi realizado, e o ano de 1974 marcou o início das medidas que se impunham para sua correção.

Consoante afirma o “Relatório de atividades do exercício de 1974” elaborado pelo Departamento do Bem Estar Social:

[...] o exercício corrente constituiu o primeiro que pode ser dedicado à consolidação da estrutura departamental, com estabilização do seu quadro de pessoal e entrosamento num programa único das três Diretorias, de forma a criar a noção de um sistema, cuja eficiência não mais dependa de circunstâncias pessoais da direção (CURITIBA, 1974a, p. 1).

Com efeito, nesse ano, além de se identificar os fatores determinantes do baixo rendimento escolar, investiu-se no entrosamento da atuação médica, social e pedagógica nas escolas, obtido pela nova concepção de núcleos comunitários, sendo que outras medidas não menos importantes tiveram por objetivo a eficiência do corpo docente, no que se incentivaram programas de treinamento e aperfeiçoamento de professores. De um total de 12 cursos, somando 218 horas, houve mais de 2.000 participações.

O Relatório de Atividades do exercício de 1974, do Departamento do Bem Estar Social apresenta os seguintes dados, referentes aos programas de treinamento e aperfeiçoamento de professores realizados:

TABELA 3 – Programas de treinamento e aperfeiçoamento de professores

CURSOS	Nº de horas	Nº de participantes
Língua Nacional (1ª e 2ª etapas)	24	312
Educação Musical	6	312
Matemática (1ª e 2ª etapas)	24	312
Ciências Físicas e Biológicas (1ª e 2ª etapas)	32	312
Métodos de alfabetização	16	120
Língua Nacional (3ª e 4ª etapas)	12	30
Inglês	12	16
Formação Especial	16	70
Orientação Educacional	16	35
Supervisão Escolar	20	35
Fundamentação Didático-Pedagógica	16	500
Treinamento de Supervisores para realização da realimentação curricular	24	35
TOTAL	218	2.089

FONTE: Curitiba, 1974a, p. 4.

Os cursos ministrados atendiam às exigências oriundas da reformulação curricular implantada pela Lei nº 5.692/1971, além de efetivarem o treinamento de Supervisores para realização da necessária realimentação curricular.

Em 1974, a admissão por seleção pública de professores licenciados eliminou a figura do professor horista, pouco estimulado a se integrar no sistema, o que passou a possibilitar a coesão dos docentes em torno dos programas do Departamento. Essas providências teriam colaborado para que, naquele ano, tivesse havido acentuada redução do percentual de alunos retidos nas primeiras séries, consoante dados constantes do mesmo relatório.

1.2.4 A educação municipal no período 1975-1979

Em 1975, considerando as características socioeconômicas das comunidades atendidas e a política de atuação da Diretoria de Educação, foi implantado um Currículo único para todas as Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino.

Conforme já mencionado, no início deste trabalho, as comunidades que eram atendidas pela Rede Municipal de Ensino situavam-se em zonas periféricas da

cidade, nas quais vivia uma população de nível socioeconômico mais baixo, com padrão habitacional caracterizado, segundo o Plano de Educação, por

[...] casas de madeira pequenas e precárias, casas de alvenaria do tipo COHAB, e casas de alvenaria pequenas, comuns; situadas em terrenos pequenos, em loteamentos definidos com serviços de ônibus e luz, e com arruamento geralmente com pavimentação (CURITIBA, 1975b, p. 3).

O Plano de Educação de 1975, que estabeleceu o Currículo único, além de unificar as diretrizes de trabalho nas Unidades Escolares, foi elaborado em consonância com os dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e organizado a partir das seguintes premissas: a criança, como centro e objeto da educação; a escola, como agente específico da educação; a comunidade, como ponto de origem da criança; e a realização da humanidade, com fim da educação (CURITIBA, 1975b, p. 5-6).

A concepção de educando nele expressa traduzia quatro características essenciais ao ser humano: espiritualidade, racionalidade, liberdade e sociabilidade, que representam uma forma ampla de possibilidades e, durante a infância, podem ser desenvolvidas de acordo com a idade cronológica e mental dos educandos. A racionalidade, possibilitando discernir e comparar fatos e circunstâncias, abstrair, criar, exercitar o pensamento crítico e a argumentação, a partir da qual se estabelece a maior diferença entre o homem e o animal; a liberdade, permitindo ao educando autodeterminação e autogoverno, a conquista da autonomia intelectual e moral, e da responsabilidade em face de suas escolhas conscientes; e a sociabilidade, como possibilidade de viver e conviver, modos existenciais irreduzíveis e inseparáveis da dimensão humana (CURITIBA, 1975b, p. 6-7). A respeito da espiritualidade, o Plano não apresentava considerações.

“Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971), objetivos constantes do artigo 1º da Lei nº 5.692/71, são igualmente os propostos pelo Plano de Educação de 1975.

O Plano de Educação de 1975, após caracterizar as etapas de desenvolvimento do aluno de 7 a 14 anos em relação a raciocínio (p. 10-14), afetividade (p. 15-18), família (p. 19-20), amigos (p. 20-21), grupo (p. 21), sexo oposto (p. 21-22) e relacionamento pessoal-social (p. 22--23), traz expressos os

objetivos gerais das Unidades Escolares. A distribuição das matérias de Educação Geral (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências, Educação Física e Ensino Religioso) e de Formação Especial (Iniciação às Técnicas de Trabalho), bem como os conteúdos específicos³⁴ dessas matérias e a relação de objetivos específicos a serem atingidos no processo de ensino e aprendizagem são também apresentados no Plano (CURITIBA, 1975b, v. III-A e III-B).

Quanto aos princípios e procedimentos metodológicos que orientariam os trabalhos nas Unidades Escolares, o Plano de Educação de 1975 enumera as contribuições de Jerome S. Bruner (“a criança explica o mundo de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontra”), Robert Gagné (ensinar significa “organizar as condições exteriores próprias à aprendizagem de maneira gradual, levando em conta, em cada etapa, as habilidades recentemente adquiridas, a necessidade de retenção dessas habilidades e a situação estimuladora específica”), Carl Rogers (“não se pode ensinar diretamente a uma pessoa, pode-se tão somente facilitar-lhe a aprendizagem”) e Lauro de Oliveira Lima (“uma aprendizagem é eficiente quando procura adaptar democraticamente o aluno à cultura de seu tempo e atender às diferenças individuais, aproveitando aptidões, tendências e motivações”) (CURITIBA, 1975b, p. 27-30). Refletem-se, nesses princípios e procedimentos, as pedagogias da Escola Nova e do Tecnicismo.

Capítulos especiais são dedicados às atividades extraclases, à avaliação e à recuperação da aprendizagem (CURITIBA, 1975b, v. III-B, p. 230-242).

Ao final do ano letivo de 1975, a Supervisão Pedagógica da Diretoria de Educação, em seu relatório, menciona que, das 19 supervisoras da Rede Municipal, dez delas, em resposta a formulário de avaliação sobre os trabalhos realizados, afirmaram que alguns dos objetivos definidos no projeto de atuação não haviam sido atingidos. Acrescenta que as justificativas para o não atingimento dos objetivos “referiam-se principalmente ao aspecto de aperfeiçoamento de professores no

³⁴ A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1972 estabelecia, para o ensino de 1º grau, em seu art. 4º, “um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, Lei nº 5.692/1971). O Parecer nº 853/71, anexo à Resolução nº 8/1971, definiu que o núcleo comum abrangeria as seguintes matérias e conteúdos fixos: a) Comunicação e Expressão - Língua Portuguesa; b) Estudos Sociais - Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil; c) Ciências - Matemática, Ciências Físicas e Biológicas. Além disso, eram obrigatórias Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para as escolas e facultativo para os alunos (BRASIL, Parecer 853/1971).

sentido de círculos de estudo e observações em classe” (CURITIBA, 1975c, s.p.).

Outro quesito dizia respeito a saber se os professores haviam sido esclarecidos a respeito dos objetivos propostos no plano de trabalho, ao que a totalidade das supervisoras respondeu afirmativamente. Do mesmo relatório, entre as atividades mais desenvolvidas, com grau de intensidade 3, numa escala de 1 a 3, constavam “reuniões pedagógicas” (1-1; 2-4; 3-14) e “encontros de professores de área ou disciplina” (1-0; 2-6; 3-8) (CURITIBA, 1975c, s.p.).

Alguns projetos de trabalho especial, individualmente ou em comissão, são mencionados: Cursinho sobre Técnica da Criatividade - Redação Criativa; Fundamentação sobre o método genético; Planejamento Especial em Matemática 4ª série, além de projetos especiais para a 1ª série, intensificação do processo da recuperação, teatro escolar, organização do centro cívico, projetos de recuperação, projetos de classes experimentais de recuperação, entre outros (CURITIBA, 1975c, s.p.).

Dentre os aspectos significativos ocorridos durante o ano letivo, em relação ao trabalho da Supervisão, são mencionados: o entrosamento entre os setores, o crescimento profissional dos supervisores e professores e a aceitação da Supervisão Pedagógica por parte dos professores. Quanto aos aspectos negativos, constam: a realização de poucas reuniões com professores, a falta de tempo para estudo do Plano de Educação, o pouco atendimento individual a professores novos e o pouco tempo para estudo e pesquisa (CURITIBA, 1975c, s.p.). Em decorrência desses resultados, a Supervisão se propunha, no ano seguinte, entre outros itens, a desenvolver trabalho de equipe, estruturar o trabalho de Coordenação de Área, trabalhar de forma mais entrosada com a Orientação Educacional, promover círculos de estudo, elaborar projeto específico para treinamento constante do pessoal docente e fornecer aos professores melhores subsídios para melhoria do nível dos alunos (CURITIBA, 1975c, s.p.).

Em 1975, a defasagem crescente entre o crescimento da população da capital e a oferta de vagas para o ensino de 1º grau suscitou a realização de estudo diagnóstico pelo Departamento do Bem Estar Social, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e Cultura e a Fundepar, que culminou com a elaboração de um plano integrado que permitiu a quase duplicação do número de Unidades Escolares pertencentes à Rede Municipal de Ensino. Pode-se inferir que o planejamento técnico, embora elaborado por setor especializado e sob a orientação

de profissionais da área, não dava conta dos problemas sociais. A revisão das ações e metas se impunha, no processo de urbanização acelerada característico do capitalismo periférico.

Para que se pudesse compatibilizar a oferta e a demanda, as obras iniciaram-se no 2º semestre de 1976, utilizando-se do projeto modulado desenvolvido pelo Departamento do Bem Estar Social a partir de 1973 e que permitia que as construções se efetivassem em menos de 90 dias.

Ao lado da construção de novas escolas, ampliaram-se grandemente as existentes: assim, às 201 salas de aulas existentes em 1975, contrapõem-se 377 em condições de funcionamento em 1976, às quais se devem acrescentar outras 35 que serão concluídas antes do início do próximo ano letivo [1977] (CURITIBA, 1976a, p. 4).

O exercício de 1976 caracterizou-se, dessa forma, pela expansão da rede escolar municipal, objetivando, em médio prazo, diminuir os claros de escolaridade existentes na população em idade escolar. Aumentou também o número de professores atuantes no sistema: em 1973, havia 711 docentes na Rede Municipal, número que em 1976 era de 1.211 professores. Para a construção dos prédios escolares, colaboraram o governo do Estado do Paraná e o Ministério da Educação e Cultura, repassando recursos à Prefeitura Municipal de Curitiba (CURITIBA, 1976a).

Em seu relatório alusivo ao ano de 1976, o prefeito Saul Raiz, ao descrever a administração do ensino, mencionava que:

A estrutura central da Diretoria de Educação, através da Coordenação Geral do Ensino de 1º grau, à qual estão subordinados a Supervisão Pedagógica, Orientação Educativa, Administração e Avaliação, bem como o Grupo de coordenadores das áreas de ensino, elabora integradamente as normas gerais de funcionamento para execução, também integrada, pelos órgãos correspondentes, ao nível da escola (CURITIBA, 1976b, p. 95).

Quanto à formação dos professores, referia que:

A formação mínima exigida é o curso de segundo grau, específico para o magistério, efetuando-se sistematicamente a admissão das normalistas através de seleção pública. Em relação aos licenciados, sua admissão, basicamente feita por seleção pública, é complementada nos intervalos entre os concursos - quando esgotada a chamada do anterior - por seleção efetuada pelo Departamento de Administração; tais professores, obrigatoriamente, deverão se submeter à seleção pública subsequente (CURITIBA, 1976b, p. 95).

A jornada de trabalho de todo o pessoal do magistério era de 24 horas semanais, correspondendo a uma média de 18 horas de aula para os licenciados. Inexistia a figura do professor horista, bem como a do chamado suplementarista (CURITIBA, 1976b, p. 95).

Nesse mesmo ano, a Diretoria de Serviço Social, que atendia as populações residentes nos bairros onde estavam inseridos os Núcleos Comunitários e as marginalizadas, desenvolveu seus programas básicos por meio das unidades sociais situadas nos bairros da Vila Nossa Senhora da Luz, Bacacheri, Pilarzinho, Vila Leão, São Braz, Tapajós, Atuba, Vila Aurora e São Miguel (CURITIBA, 1976a, p. 11).

No início do ano letivo de 1978, a Rede Municipal contava com 485 salas de aula, em 48 Unidades Escolares. O Plano de Educação para 1978 previa a construção, com recursos emprestados ao Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social, de mais duzentas e trinta e uma salas de aula, que permitiriam “atingir, em 1979, a meta da total cobertura da população em condições de matrícula do pré à quarta série do primeiro grau”, sem que fosse “necessário à criança percorrer mais de um quilômetro, de sua residência à escola” (CURITIBA, 1977, p. 2).

Para que fossem asseguradas as grandes linhas que caracterizassem o subsistema municipal de ensino, mas garantindo, ao mesmo tempo, a necessária flexibilidade de atuação e adaptação de cada escola às condições particulares de cada comunidade, foi editado o Plano Curricular de 1977 que implantou as Diretrizes Curriculares para as Escolas Municipais, na perspectiva de “democratizar o ensino melhorando os padrões qualitativos e quantitativos do processo educativo”, para oferecer uma educação global (CURITIBA, 1977, p. 6).

Para garantir a uniformidade nos aspectos pedagógicos e administrativos expressos no Plano Curricular de 1977, foram considerados “pontos de controle”³⁵:

1. Plano de educação nos Núcleos Comunitários: as três diretorias (Educação, Serviço Social e Saúde), trabalhando integradamente em todos os setores das unidades escolares, teriam como objetivo desenvolver os programas básicos de Saneamento e Parasitoses Intestinais, Imunização, Nutrição e Planejamento Familiar.
2. Regimento escolar único: a existência desse regimento único, além de

³⁵ O controle era entendido como avaliação de decisões, após sua implementação, e também como predição de resultados de decisões que envolvessem a comparação com o resultado real, para que se promovesse a ação corretiva onde houvesse desvios, segundo o Plano Curricular de 1977 (CURITIBA, 1977, p. 9).

garantir uniformidade no aspecto administrativo, possibilitaria a elaboração do Manual de Serviços Internos nas escolas.

3. Calendário escolar: o calendário permitiria estabelecer períodos específicos para o planejamento de ensino, a recuperação de alunos e a realização de reuniões internas, de forma a assegurar uma melhoria das condições de atendimento à clientela escolar.
4. Verificação unificada: permitiria comparar o nível escolar e a aquisição dos conhecimentos para o 1º grau, constituindo instrumento de avaliação para aferição da Rede, num valor de 30% da avaliação total do aluno. Os demais 70% ficariam sob responsabilidade da escola.
5. Pré-escolar: com a finalidade de aumentar o rendimento escolar, a educação pré-escolar no Município constituía a forma de ingresso normal para o ensino de 1º grau, favorecendo as condições de ingresso na 1ª série e minimizando a retenção.
6. Atividades complementares: voltadas para o desenvolvimento das áreas afetiva e psicomotora, envolveriam as atividades realizadas por setores com características próprias e serviriam de suporte às atividades de classe.
7. Merenda escolar: o programa específico de Merenda escolar estaria voltado ao suprimento das deficiências nutritivas apresentadas pela clientela escolar (CURITIBA, 1977, p. 8-9).

A exemplo do Plano de Educação de 1975, o Plano Curricular de 1977 trazia a caracterização da clientela escolar, abrangendo a faixa etária dos 7 aos 14 anos, sob o ponto de vista do desenvolvimento do raciocínio (p. 13-17), da afetividade (p. 18-21), bem como dos aspectos referentes à família (p. 22-23), aos amigos (p.23-24), ao grupo (p. 24), ao sexo oposto (p. 24--25) e ao relacionamento pessoal-social (p. 25-26) (CURITIBA, 1977).

Os princípios metodológicos seguiam os parâmetros definidos no Plano de 1975 (Rogers, Bruner, Gagné e Lauro de Oliveira Lima). Também constaram do Plano a especificação dos objetivos afetivo, cognitivo e psicomotor, além de diretrizes sobre o programa de avaliação e a distribuição das matérias, entre outros tópicos (CURITIBA, 1977). A influência dos estudos de Jean Piaget surgia igualmente como apoio psicológico ao contido no Plano, embora não fosse nele mencionada.

Em junho de 1978, o Departamento do Bem Estar Social editou exemplar sob o título “Aspectos gerais da Rede Escolar Municipal de Curitiba”, no qual apresentava a localização das 49 escolas de 1º grau e das 3 escolas de emergência do Município (CURITIBA, 1978a).

O relatório da Diretoria de Educação relativo ao ano de 1978 refere a continuidade da “programação estabelecida para minimizar a defasagem entre o crescimento da população da capital e a oferta de vagas para o ensino de 1º grau” (CURITIBA, 1978b, p. 1). Dentre as inúmeras atividades que foram realizadas, nos diversos setores da área pedagógica, no que se refere à formação de professores são citados os seguintes cursos: “Aperfeiçoamento Técnico Pedagógico para professores e estagiários da Escola de Educação Física; Aperfeiçoamento para Recreacionistas e 1º Curso para Seleção e Treinamento de Recreacionistas” (CURITIBA, 1978b, p. 5). Não constam desse relatório a relação dos participantes e a duração de cada um dos cursos. Setores específicos da Diretoria de Educação participaram, em 1978, de eventos como o II Congresso de Orientadores Educacionais e I Encontro de Supervisores de Educação (Curitiba), I e II Seminário Nacional sobre a Realidade do Ensino de 1º Grau nas Capitais (Belo Horizonte e Rio de Janeiro), Seminário de Tecnologia Educacional (CURITIBA, 1978b, p. 3).

Por sua vez, a Coordenação Geral do Ensino de 1º Grau, no “Relatório das atividades realizadas no ano de 1978” destaca que

[...] procurou realizar um trabalho integrando as atividades desenvolvidas pela Coordenação de Administração, Orientação Educacional, Supervisão Pedagógica e Avaliação e dos Grupos Coordenadores da Área de Comunicação e Expressão, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Físicas e Biológicas, Formação Especial, Pré-Escolar e Merenda Escolar (CURITIBA, 1978c, p. 1).

No detalhamento das atividades desenvolvidas por essa Coordenação, são mencionados a promoção de círculos de estudos, a análise e acompanhamento de projetos, encontro com a equipe técnico-administrativa das escolas, programação e acompanhamento da reciclagem de 1978, promoção de cursos específicos das áreas para as Supervisoras Municipais e Curso de Cantineiras. Há menção específica de que os padrões mínimos foram alcançados “com pleno êxito” (CURITIBA, 1978d, p. 1-2).

Os gráficos que compõem os Anexos A, B e C apresentam, com clareza, o

crescimento da Rede Municipal de Ensino, em termos de número de escolas, salas de aula e alunos matriculados no período até aqui estudado.

A política educacional implantada na Rede Municipal de Ensino, em 1979, atuou especialmente sobre três aspectos básicos: a reorganização administrativa da Rede Municipal de Ensino, os recursos humanos e o aumento do rendimento escolar, com a otimização dos recursos físicos e materiais disponíveis (CURITIBA, 1979, p. 3).

Após a aprovação da Lei nº 6.033/79 e do Decreto nº 1.094/PMC, que estabeleceram a nova estrutura organizacional da Prefeitura Municipal de Curitiba, até o nível das Diretorias, foram estruturados os demais níveis operacionais do Departamento de Educação, envolvendo os níveis de apoio e execução programáticos. Foi, também, elaborado o Regulamento do Departamento de Educação, com as atividades pertinentes às Divisões, Serviços e Seções, o qual foi aprovado pela Portaria nº 09, de 17 de julho de 1979 (CURITIBA, 1979).

Em articulação com o Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, realizou-se o “Seminário Municipal de Educação”, que subsidiou “a elaboração do Diagnóstico da Situação da Rede Municipal de Ensino, pelo exame e levantamento das necessidades; estabelecimento de prioridades e formulação de prognóstico, com vistas à fixação de objetivos, determinação das metas e estratégias de ação”. Participaram do seminário 63 técnicos do Departamento de Educação e 165 (Diretores, Supervisores Escolares e Orientadores Educacionais) das 59 Unidades Escolares existentes (CURITIBA, 1979, p. 4-5). Ainda para os técnicos do Departamento de Educação, em número de 22, com o objetivo de instrumentalizá-los no planejamento das ações educacionais, foi realizado o “Encontro de Planejamento de Educação”.

Em 1979, foi elaborado, com a colaboração do IPPUC, o “Programa Municipal de Educação – 1980/1983 –, contendo aspectos referentes às tendências, comportamentos e evolução da situação sócio-econômica, demográfica e de escolaridade do Município de Curitiba” (CURITIBA, 1979, p. 5).

O ano de 1979 marca, também, a revisão dos vencimentos do magistério municipal, com o objetivo de corrigir distorções salariais, e a proposição da “gratificação de regência” ao pessoal do magistério, com a respectiva regulamentação, objetivando valorizar o professor (CURITIBA, 1979).

No que dizia respeito aos recursos humanos³⁶ (magistério – docentes e especialistas - e pessoal administrativo), pela mencionada Portaria nº 09, de 17 de julho de 1979, foi criada a Divisão de Treinamento Pedagógico, encarregada dos trabalhos destinados ao atendimento dos recursos humanos do Município (CURITIBA, 1980b, p. 10).

Recentemente instalada, e ainda “se ressentindo de melhor definição de uma política global de aperfeiçoamento de pessoal”, promoveu, além da participação em encontros e seminários, “Cursos de pequena duração, 20 Encontros, várias Reuniões e Palestras” (CURITIBA, 1979, p. 11). Esses eventos foram dirigidos tanto à Educação Geral (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Programas de Saúde, Estudos Sociais, Atividades Complementares, Inglês e Educação Artística), como à parte de Formação Especial, contando com a participação do pessoal do ensino de 1º grau e do pré-escolar.

Para 1980, havia previsão, por meio da nova Divisão de Treinamento Pedagógico, de se estabelecer “uma política global e funcional para o desenvolvimento dos recursos humanos, em articulação com o Sistema Estadual de Ensino e outras instituições” (CURITIBA, 1979, p. 11).

A evolução do número de professores atuantes na Rede Municipal passou de 2.035, no ano de 1978, para 2.241, em 1979 (CURITIBA, 1979, p. 35).

Em suma, 1979 foi o ano em que a Rede Municipal buscou consolidar ações que vinham sendo anunciadas em anos anteriores. No que dizia respeito ao magistério municipal, além do aumento no número de professores, foi inserida a “gratificação de regência”. Do ponto de vista da formação continuada, foram promovidos encontros, seminários e cursos, prenúncio da política global voltada para o desenvolvimento de recursos humanos, prevista para 1980 e anos seguintes, e que será objeto do tópico seguinte.

³⁶ Theodore Schultz (1973) procurou construir uma noção de capital mais ampla e abrangente do que a utilizada pelos economistas de sua época, considerando o trabalho como uma nova fonte de capital. As pessoas instruídas seriam o capital da sociedade, o que motivaria o investimento em sua formação. Tal era o sentido dos denominados “recursos humanos”. Observe-se que a teoria do capital humano, que embasa essas considerações, é típica do desenvolvimento econômico norte-americano. Para maiores esclarecimentos, ver o item “A teoria do capital humano”, às páginas 207 e seguintes.

1.2.5 A educação municipal no período 1979-1983

A partir das ações consolidadas em 1979, sendo prefeito Jaime Lerner (1979-1983), a Diretoria de Educação procurou “planejar, dirigir, coordenar e controlar a educação dentro da política adotada e obedecendo a legislação em vigor”, de acordo com a Portaria nº 09/79 – Regulamento do Departamento de Educação (CURITIBA, 1980a, p. 5). No período 1980-1983, novas adequações no sentido da previsão de necessidades e aumento do atendimento à demanda por escolarização foram realizadas.

O Programa de Trabalho do Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba para o período 1980-1983 previu ações em quatro programas, a saber: 1 - Dinamização da estrutura organizacional; 2 - O aluno; 3 - O currículo; 4 - Recursos humanos (CURITIBA, 1980a), sendo que, de acordo com o relatório da Diretoria de Educação, “a prioridade nesse exercício voltou-se à sistematização das ações desenvolvidas pelas Divisões de Ensino, Treinamento Pedagógico e Atendimento ao Estudante, no sentido de consolidar a nova estrutura organizacional” (CURITIBA, 1980a, p. 8).

Para tanto, a Diretoria de Educação atuou diretamente com a administração nos níveis de execução programática e de ação escolar, o que facilitou o levantamento de necessidades e a identificação de alternativas de solução adequadas à realidade da Rede Municipal de Ensino.

No que se refere à dinamização da estrutura organizacional, foram sistematizadas as ações de planejamento, controle e acompanhamento da execução do trabalho das Divisões, de acordo com o Programa de Ação Anual – 1980. Gradativamente, ampliou-se a autonomia decisória das Unidades Escolares em aspectos como organização da secretaria escolar, elaboração ou realimentação dos planos curriculares e do regimento escolar. A Diretoria de Educação trabalhou em conjunto com a Diretoria de Saúde, que passou “a absorver as atividades de promoção, proteção e educação sanitária, incluindo-se triagem e encaminhamento de escolares a tratamentos especializados” (CURITIBA, 1980b, p. 7).

Em 1981, buscou-se

[...] a descentralização dos serviços, de modo que, pela corresponsabilidade, a partir da capacidade criativa e do senso crítico dos elementos envolvidos na ação educativa, [...] se desenvolvessem ações capazes de influenciar e agilizar o processo de mudanças (CURITIBA, 1981, p. 4).

Desta forma, os serviços técnico-pedagógico-administrativos de execução programática e de ação escolar foram atualizados, de acordo com as necessidades e peculiaridades de cada escola; instalou-se a sistemática da Orientação Educacional e da Supervisão Escolar, implementando-se processo de consultoria; divulgaram-se as normas relativas à estrutura e ao funcionamento do ensino de 1º grau; e implantou-se sistema de informação estatística, documentação e registro da vida escolar (CURITIBA, 1981).

A execução do Programa de Ação Anual – 1981 teve como preocupações básicas a simplificação e racionalização das ações administrativas, de maneira a facilitar a funcionalidade de sua atuação, do ponto de vista da administração central, sendo que, em relação aos alunos, a expansão da oferta de escolarização e a otimização dos recursos necessários para o atendimento ao estudante foram prioritárias (CURITIBA, 1981).

No ano de 1982, buscou-se a melhoria do desempenho dos diretores, em especial no que se referia à “descentralização do processo de tomada de decisões e à implementação do Processo de Consultoria (referente aos serviços de Orientação Educacional e Supervisão Escolar)” (CURITIBA, 1982, p. 8). Buscou-se simplificar e racionalizar as ações, valendo-se de critérios flexíveis, que fossem compatíveis com a estrutura organizacional de cada escola.

Com o sistema de informação implantado, realizaram-se estudos quanto à documentação em casos de “irregularidade escolar”, para subsidiar a adoção de medidas compatíveis com a legislação em vigor. Foi, ainda, regularizado o funcionamento das escolas, por meio de pedido de Verificação Prévia e Verificação Complementar, com vistas ao reconhecimento das Unidades Escolares, nos termos da Deliberação 30/80, do Conselho Estadual de Educação. Quanto aos Regimentos Escolares, foram encaminhados à Secretaria de Estado da Educação, órgão do sistema de ensino encarregado de sua aprovação (CURITIBA, 1982).

No Programa de Trabalho do Departamento de Educação da PMC antes mencionado, o segundo dos programas previstos era o Programa Aluno. Em relação a esse programa, a partir de 1980 houve preocupação da Diretoria em oferecer

atendimento médico-odonto-sanitário e alimentar adequado às necessidades reais, bem como de propiciar melhores condições aos alunos carentes, mediante a distribuição de bolsas de estudo.

Em 1980, a matrícula inicial na 1ª série representou 37% da matrícula total, com 12.614 de um total de 34.389 alunos. No que se referia à educação pré-escolar, no entanto, a matrícula apresentou decréscimo em relação aos anos anteriores: 3.551 alunos em 1978; 3.439 alunos em 1979 e 1.995 alunos em 1980 (CURITIBA, 1980b). Para minimizar eventuais prejuízos causados por essa diminuição, organizou-se o Projeto “Atendimento ao pré-escolar no período de férias” (1980-1981), que consistia no emprego de módulos de ensino apropriados ao atendimento da clientela-alvo, além de atendimento pedagógico, assistência nutricional e atenção primária em saúde aos alunos provenientes da Chamada Escolar que não tiveram educação pré-escolar. Esse projeto obteve resultados que superaram as expectativas, eis que a previsão era de 2.400 e foram inscritos 3.045 alunos, em 127 turmas de pré-escola de 45 escolas (CURITIBA, 1980b).

Em 1981, relativamente ao Programa Aluno, agentes de saúde realizaram visitas de orientação e acompanhamento das atividades da escola; organizaram-se as farmácias escolares e fez-se o levantamento do estado nutricional do aluno, além de serem providenciados exames médicos especializados à clientela escolar. No que diz respeito ao atendimento odonto-sanitário e nutricional, o Relatório de Atividades do Departamento de Educação no ano de 1981 destaca:

- a obtenção de 16.243 unidades de medicamentos, através do INAMPS, IAM e SESB;
- o encaminhamento de 492 escolares a exames laboratoriais;
- o fornecimento de 5.218 frascos de medicamento para o tratamento das ectoparasitoses;
- a realização de 03 encontros para professores, promovidos pela Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Paraná, reunindo 46 professores da Rede Municipal de Ensino;
- a participação na programação para a prevenção da cárie, através do Concurso Superescovinha, em articulação com o Departamento de Desenvolvimento Social (DDS) (CURITIBA, 1981, p.6).

Entre outras ações de atendimento ao aluno estavam a distribuição de bolsas de estudo, de material escolar e as “Classes de Antecipação de 1ª série”. Em 1982, esses programas foram incentivados, obtendo-se resultados superiores àqueles do ano anterior.

No Programa Currículo, a preocupação do Programa de Ação foi a de agilizar

e ajustar a estrutura pedagógica das unidades escolares, pela dinamização da atuação das Coordenações de Áreas junto às escolas. Sentiu-se necessidade de melhorar o processo de alfabetização e de orientar metodologicamente os professores de pré a 8ª série (CURITIBA, 1980b, p. 8). Também houve a preocupação de implantar classes especiais para o atendimento ao aluno excepcional educável, visando à adequação do processo de ensino-aprendizagem às suas condições.

Em 1981, duas preocupações básicas nortearam as atividades na RME: a minimização dos percentuais de reprovação e a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, foram realizados estudos preliminares para proposta de continuidade do processo de alfabetização na 2ª série, elaboraram-se os Planos Curriculares das Unidades Escolares e material de apoio para o desenvolvimento de atividades junto aos alunos, além de terem sido executados inúmeros projetos envolvendo os alunos e as escolas, em parceria com instituições de ensino técnico e superior (CURITIBA, 1981).

Já em 1982, inúmeras atividades, tanto na parte de Educação Geral, como de Formação Especial, foram desenvolvidas. Informa o Relatório do Departamento de Educação relativo a 1982 que “das 79 unidades escolares em funcionamento em 1982, 66 possuem o Plano Curricular aprovado pelo setor competente da SEED” (CURITIBA, 1982, p. 13). Foram promovidos concursos, elaboraram-se documentos de apoio visando à melhoria do desempenho do professor em todos os componentes curriculares, implantaram-se os projetos “Melhoria do Ensino de Ciências”, “Educação Ambiental”, “Hortas Escolares” e “Educação Não Formal nas Comunidades Rurbanas” (CURITIBA, 1982).

Para este estudo, que trata especificamente da formação continuada dos professores, é importante referir que no Programa Recursos Humanos, em 1980, foram executados cursos de treinamento e atualização, por intermédio da Divisão de Treinamento Pedagógico, para atender às necessidades emergentes suscitadas pelo trabalho e às propostas das Divisões de Ensino e de Atendimento ao Estudante. Os cursos foram oferecidos ao pessoal técnico-administrativo-pedagógico e docente das Unidades Escolares e do Órgão Municipal de Educação, ampliando-se, ao mesmo tempo, as possibilidades de frequência a cursos, encontros e seminários ofertados por outros órgãos (CURITIBA, 1980a).

Sobre a realização de cursos de treinamento, consta de demonstrativo

elaborado pela Divisão de Treinamento Pedagógico, que, em 1980:

- dos 1.678 professores de pré a 4ª série, 1.237 foram treinados, correspondente a 73% do total;
- dos 345 professores de 5ª a 7ª série, 207 foram treinados, correspondendo a 60% do total;
- dos 282 integrantes dos C.T.A. das Unidades Escolares, 282 foram treinados, correspondendo a 100%;
- dos 299 funcionários administrativos das Unidades Escolares, 240 foram treinados, correspondendo a 80% do total (CURITIBA, 1980a, p. 34).

Para a realização desses treinamentos, foi utilizado o número de horas-aula que segue:

professores de pré a 4ª: 274 horas-aula
 professores de 5ª a 8ª: 204 horas-aula
 pessoal técnico-administrativo das Unidades Escolares: 100 horas-aula
 pessoal administrativo das Unidades Escolares: 128 horas-aula (CURITIBA, 1980a, p. 36).

Essas atividades e projetos tiveram sequência em 1981, dando-se, porém, nova sistemática de execução ao Programa Recursos Humanos, a qual lhe permitiu conter 90% dos custos inicialmente previstos. A partir de 1981, “funcionaram como docentes dos cursos de treinamento e atualização os elementos do próprio DE, do DDS, do DA e das Unidades Escolares” (CURITIBA, 1981, p. 11). Em se tratando de assuntos específicos, foram utilizados convênios com instituições especializadas. Desta forma, em 1981 foram ofertados 48 cursos, para 2.711 funcionários. “Foram ministradas 68 horas-aula para professores de pré-escolar; 1.208 horas-aula para professores de 1ª à 4ª série; 200 horas-aula para professores de 5ª à 8ª série, totalizando 1.576 horas-aula, no ano” (CURITIBA, 1981, p. 11). O total geral de funcionários atuando no Departamento de Educação, em 1981, era de 3.374, sendo 2.765 professores e especialistas (CURITIBA, 1981, p. 41). Sobre o treinamento do pessoal por área de atuação, observar os dados contidos nos Anexos D e E.

Referindo-se aos resultados obtidos com o treinamento feito no exercício de 1981, integrante do Programa Recursos Humanos, o Relatório Geral de Atividades do Departamento de Educação conclui que: “[...] podem ser considerados satisfatórios, devendo-se considerar também que o atingimento dos objetivos educacionais ocorre a longo prazo, exigindo reformulações e reajustes, à vista de uma realidade dinâmica que evolui constantemente” (CURITIBA, 1981, p. 11).

Do ponto de vista da administração dos recursos humanos, as atividades que mereceram destaque, em 1981, foram o controle mensal da “gratificação de regência”, que tinha por objetivo valorizar o professor regente de classe, atribuindo-lhe 20%, 25% ou 30%, de acordo com o número de aulas ministradas e a habilitação do professor; os concursos de remoção realizados em julho e em dezembro daquele ano e a atualização dos dados cadastrais dos funcionários do Departamento de Educação (CURITIBA, 1981).

Os resultados apresentados pelo Programa Recursos Humanos, em 1982, visando à atualização sistemática de professores, especialistas e pessoal administrativo das escolas e do órgão central, foram:

I - Dados Gerais:

Nº de Cursos - 49

Nº de Turmas - 69

Nº de Cursistas - 1.947

Nº de horas/aula, total das 69 turmas - 1.698

II - Dados Específicos:

Treinamento de Pessoal Técnico-Administrativo das Unidades Escolares:

Nº de Cursos - 07

Nº de Turmas - 14

Nº de Participantes - 422

Treinamento de Pessoal Técnico-Pedagógico das Unidades Escolares:

Nº de Cursos - 04

Nº de Turmas - 05

Nº de Participantes - 173

Treinamento de pessoal docente (professores de pré-escolar e de 1ª a 8ª série):

Nº de Cursos - 38

Nº de Turmas - 57

Nº de Participantes - 1352 (CURITIBA, 1982, p. 17).

Ao final do exercício de 1982, último da gestão administrativa do período 1979-1982, em relatório do Departamento de Educação constava haver sido realizado “o possível, dentro das limitações de ordem financeira e orçamentária”, considerando haverem sido atendidos os problemas mais urgentes. Admitia-se persistirem ainda vários outros, “difíceis de serem solucionados a curto e médio prazos, quando se defronta com o problema quantidade - qualidade na execução de programa que visa à expansão de oportunidades educacionais” (CURITIBA, 1982, p. 3).

Uma das preocupações da Diretoria de Educação, no período, havia sido a

melhoria do desempenho dos Diretores, junto às Unidades Escolares, em especial na parte relativa à descentralização do processo de tomada de decisões e à implementação do Processo de Consultoria. Em relação a esta parte, as conclusões do relatório expressavam que, no ano de 1982, era de se “ressaltar a melhoria da qualidade do desempenho da administração, no tocante aos problemas administrativos e pedagógicos”, buscando a operacionalização dos fins e objetivos da educação (CURITIBA, 1982, p. 57). Percebe-se, de tais referências, que a capacitação de docentes e do pessoal técnico-pedagógico e administrativo havia colaborado para o alcance de bons resultados, segundo a concepção de administração adotada pela PMC.

Naquele ano, a Rede Municipal de Ensino possuía 82 Unidades, com 766 salas de aula (CURITIBA, 1982). Muitas das antigas reivindicações haviam sido conquistadas, como: a adoção de uma política de educação para uma escola mais democrática; a eleição direta para os Diretores das Escolas; a busca pelo aperfeiçoamento contínuo dos educadores; a definição do real papel da escola e dos educadores; a dinamização de equipes interdisciplinares da Divisão de Ensino, para assessoramento pedagógico direto e sistemático às escolas; a delimitação de período no Calendário Escolar para realização do Seminário Municipal de Educação; a garantia de o Orientador Educacional e o Supervisor Escolar estarem vinculados a uma só escola; a autonomia para a escola elaborar seu próprio Calendário; a reformulação curricular, com incentivo a novas propostas educacionais e projetos; a organização de exposições e feiras de trabalhos de alunos; o atendimento de projetos básicos de saúde escolar nas áreas de Oftalmologia, Otologia e Odontologia; o atendimento a projetos básicos de alimentação escolar, com vistas à melhoria da merenda escolar; e o atendimento em caráter de suplência à população não escolarizada (CURITIBA, 1983a).

1.2.6 A educação municipal no período 1983-1986

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba iniciou seu atendimento à comunidade, na década de 60, com escolas que possuíam condições adequadas em termos físicos, humanos e financeiros. Com o passar dos anos, embora

mantivesse crescimento quantitativo e qualitativo, não lhe fora possível acompanhar o crescimento real da demanda por escolaridade. Assim, nas décadas subsequentes, diagnosticou-se falta de escolas, de professores e de recursos para a expansão necessária.

As reflexões sobre a concepção de educação, a função do educador na ação educativa e o currículo suscitaram, na Rede Municipal de Ensino, uma revisão das políticas norteadoras da educação. Pensou-se a educação como ação mediadora da prática social, os seus efeitos na estrutura da ação pedagógica e as possibilidades de repensá-la. Emergiu, então, a filosofia de ação da educação municipal, a ser concretizada no currículo, com base nos princípios norteadores que marcaram a gestão do prefeito Maurício Fruet (1983-1985) na área educacional - a “Política de Educação da Escola Aberta”:

- a democratização da educação que implica em oportunizar o acesso da maioria da população ao saber e o resgate da finalidade precípua da prática educativa, isto é, de sua função política.
- reavaliação sistemática da educação que implica no constante repensar dos valores educacionais, no compromisso do educador de articular a prática educativa aos interesses populares.
- operacionalização da educação para a subsistência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação que implica na prática democrática que propicie a participação da comunidade e o instrumental necessário ao aluno tendo em vista a sua politização para buscar melhores condições de vida (CURITIBA, 1983a, p. 1).

Estavam subjacentes a esses princípios a necessidade de envolvimento dos pais, alunos, professores e grupos da comunidade no processo educacional. A escola funcionaria como agente do processo socioeconômico e político em que estavam inseridos. Os serviços de Orientação Educacional e Supervisão Escolar, superando a postura tecnicista, atuariam em conjunto, com uma ação mais crítica e democrática. As Associações de Pais e Mestres desenvolveriam funções mais educativas e menos assistencialistas. Os Planos Curriculares deveriam ser revistos. Seria necessário reformular os objetivos da escola.

Em 1983, foram eleitos os Diretores das Escolas Municipais, em conformidade com a Lei nº 6.468, aprovada pelo Legislativo Municipal, sendo que para esses Diretores foi ofertado curso de treinamento em janeiro de 1984 (CURITIBA, 1983d; 1984b).

Uma “Escola Aberta”, nessa concepção é:

[...] aquela que oportuniza aos membros da comunidade transmitir suas experiências numa relação de troca. É aquela que através da prática social, do conteúdo organizado, do pensamento coletivo, de um trabalho conjunto, do confronto das relações sociais, promove a articulação dos universos sociais, respeitando o contexto cultural do aluno e a expressão do seu conhecimento, ao mesmo tempo que propicia o acesso à cultura elaborada, tendo como fundamental não a substituição de uma cultura pela outra, mas a complementação, o enriquecimento mútuo, ou seja, a troca do saber. Uma Escola Aberta é, portanto, aquela vinculada aos interesses das camadas populares e que assume o compromisso não só do acesso mas da permanência da criança na escola (CURITIBA, 1983c, p. 8).

Segundo o documento “Diretrizes Gerais” para o período 1983-1985, “não mais se buscaria o condicionamento da população infanto-juvenil, no sentido de se formarem instrumentos a serem manipulados pelo sistema capitalista”, mas, sim, buscar-se-ia dotar os alunos “dos requisitos básicos para a sobrevivência num mundo em mudança, aliados ao despertar de uma consciência crítica e atuante da sociedade a que pertencem” (CURITIBA, 1983b, s.p.).

O ponto de partida para os educadores que se preocupavam com a função social da educação seriam as contradições emanadas das relações sociais (CURITIBA, 1983c, p. 11). Era preciso questionar o currículo escolar e o papel do professor em relação à criança que frequentava as escolas da Rede Municipal de Ensino. O currículo precisava “ser repensado para poder atender as etapas e necessidades de desenvolvimento do aluno e responder aquilo que ele necessita aprender. O professor [necessitava] de uma avaliação constante de seu papel frente à educação” (CURITIBA, 1984b, p. 2).

No período 1983-1985, época da retomada de conceitos fundamentais da sociedade democrática, no Brasil, a Rede Municipal de Ensino orientou seu trabalho “especialmente para o desenvolvimento de uma política de aperfeiçoamento do pessoal” que visasse a um permanente repensar da ação educativa e do papel do educador, com vistas à melhoria da qualidade do ensino; ao assessoramento sistemático às escolas e professores, buscando a consecução desse objetivo e a democratização na ação de educar; à descentralização das decisões e busca de uma relação mais horizontal e superação de uma postura tecnocrática, tanto em nível de diretoria, quanto em nível de escola, tendo como pressuposto o compromisso e a responsabilidade de todos os pais, alunos e educadores no processo educacional; ao estímulo no desenvolvimento de experiências pedagógicas que valorizassem a cultura do aluno, instrumentalizando-o para uma atuação crítica, participante e transformadora; à melhoria das condições de saúde,

higiene e alimentação das crianças, e à busca de melhores condições de trabalho para o profissional da educação (CURITIBA, 1984a).

Atenção especial foi dada ao trabalho na pré-escola. A Divisão de Ensino providenciou orientação, acompanhamento, assessoramento e avaliação do desenvolvimento dos trabalhos, com revisão dos currículos do pré-escolar. Em convênio com a Secretaria de Educação (SEED), Ministério da Educação e Cultura (MEC), Companhia de Habitação Popular (COHAB) e PRODASEC³⁷ foi desenvolvido o Projeto Freinet, para turmas de pré-escola.

No ensino de 1^a a 8^a série, realizaram-se projetos como os de Atividades Integradas, de Ensino de Xadrez, de Educação e Orientação do Consumidor, de Leitura-Literatura Infantil, de Educação Tributária, de Centro Cívico Escolar, de Valorização da Cultura Local, Oficina de Criação e Sensibilização, Aprender e Vencer, além de outros específicos de trabalho nos diversos aspectos pedagógicos.

Foram editadas orientações metodológicas e de conteúdos nas diversas áreas que compunham o currículo, além de reformulados todos os Planos Curriculares. Foi também elaborado o Sistema de Informação Estatística Educacional referente ao período de 5^a a 8^a séries.

Na área da saúde escolar, foram considerados os problemas que determinavam elevado índice de evasão e reprovação: má alimentação, doenças infecto-parasitárias, deficiência da acuidade visual e auditiva, precariedade da saúde dos alunos. A partir daí, foram desenvolvidos os projetos: Oftalmologia sanitária escolar, Otologia sanitária escolar, Bochecho semanal com solução de flúor, Suplementação alimentar e vitamínica, Combate às ectoparasitoses, tendo sido feitos também encaminhamentos de alunos com problemas de saúde para consultas médicas.

³⁷ PRODASEC – Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas e Rurais, vigente durante o regime militar.

A tabela a seguir permite dimensionar o trabalho realizado em 1983 e 1984:

TABELA 4 – Ações realizadas na área da saúde escolar entre 1983 e 1984

PROJETO	AÇÕES	1983	1984	TOTAL
Oftalmologia Sanitária Escolar	Alunos testados na escola	30.239	24.252	54.491
	Alunos encaminhados para Oftalmologia	3.257	2.944	6.201
	Óculos obtidos por doação (PRASEPAR)	203	214	417
Otologia Sanitária Escolar	Alunos testados na escola	7.112	7.985	15.097
	Alunos encaminhados para Otorrino	239	584	823
Bochecho semanal com flúor	Nº de bochechos realizados	891.654	1.094.490	1.986.144
Encaminhamento de alunos com problemas de saúde	Consultas médicas	928	5.211	6.139
	Exames laboratoriais	271	360	631

FONTE: Curitiba, 1984a, s.p.
Elaboração: a autora

Na merenda escolar, foi inserida a soja, em função de sua concentração proteica³⁸, com boa aceitação por parte dos alunos. As cantineiras escolares, inicialmente, realizavam seu treinamento na cozinha experimental existente na Escola Lysímaco Ferreira da Costa. Com a desativação dessa cozinha, passaram a realizar cursos de treinamento em ação, promovidos pela Divisão de Atendimento ao Estudante da Diretoria de Educação, com carga horária de 24 horas: 8 horas de aulas teóricas e 16 de prática culinária. No período 1982-1984, foram treinadas 358 cantineiras (CURITIBA, 1984a).

A política de aperfeiçoamento sistemático de recursos humanos para a Pré-Escola e o Ensino de 1º Grau, na Rede Municipal de Ensino, que se desenvolveu entre 1982 e 1984, teve por objetivo propiciar aos docentes “um repensar permanente da atuação do professor e da qualidade do ensino ministrado” (CURITIBA, 1984a, s.p.). Inúmeras oportunidades foram oferecidas ao corpo docente pela Divisão de Treinamento Pedagógico da Diretoria de Educação, que já atuava no Município desde 1979 e cujas diretrizes de ação visavam a desenvolver

³⁸ A soja possui um teor médio de proteínas em torno de 40%, enquanto o do arroz é de cerca de 7% e o do feijão, de 20%. Além disso, possui isoflavonas, substância que apresenta inúmeros benefícios à saúde (BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. *Soja na Alimentação*. Embrapa soja. Disponível em <http://www.cnpso.embrapa.br/soja_alimentacao/index.php?pagina=23> Acesso em: 18 dez. 2009).

uma política de formação contínua de recursos humanos, que viesse a resultar em melhorias no rendimento escolar e no desempenho dos docentes.

Para tanto, entendia-se necessário

[...] estimular a realização de encontros, seminários e congressos, que visassem a uma avaliação dinâmica do processo educacional, objetivando uma reorientação deste processo em consonância com uma sociedade em transformação (CURITIBA, 1983b, p. 1).

O trabalho da Diretoria de Treinamento Pedagógico se realizava de forma integrada com a Divisão de Ensino e a Divisão de Atendimento ao Estudante, a partir do levantamento das necessidades reais do corpo docente, as quais eram detectadas por meio de instrumentos objetivos elaborados em conjunto com o IPPUC. Após a programação, a etapa de execução envolvia a determinação de local permanente para a realização de cursos, o cadastramento dos recursos humanos habilitados a ministrarem os cursos e os estudos para viabilizar a troca de serviços entre as entidades educacionais e o Departamento de Educação, quanto ao aproveitamento dos docentes.

Os cursos, seminários, encontros e congressos eram realizados em duas fases distintas: no início do semestre, para todos os professores da Rede Municipal de Ensino; no decorrer do ano letivo, para atender a necessidades específicas. Uma vez realizados os cursos, o Serviço de Supervisão fazia o acompanhamento do desempenho dos professores treinados, com o objetivo de verificar a utilidade dos conhecimentos adquiridos e promover a realimentação do processo.

Diante do grande número de escolas a serem atendidas, havia a possibilidade de ofertar modalidades de cursos de forma flexível, adequando-os às necessidades da clientela. Por exemplo, cursos ininterruptos com a duração de 5 dias, num total de vinte horas-aula; cursos em dias alternados, uma ou duas vezes por semana; cursos de mais de trinta horas, subdivididas em etapas por área de estudos; cursos aos sábados pela manhã; cursos com dispensa de alunos, para escolas previamente selecionadas; cursos de emergência para professores, a fim de atender problemas de baixo rendimento de alunos, em escolas designadas, com ou sem dispensa de alunos (CURITIBA, 1983b).

Consoante a carga horária trabalhada, os cursos se classificavam em encontro (menos de 20 horas), treinamento (de 20 a 39 horas), atualização (de 40 a

119 horas), aperfeiçoamento (de 120 a 359 horas) e especialização (360 horas ou mais) (CURITIBA, 1983b, p. 8). Aos cursistas que apresentassem de 80 a 100% de frequência eram conferidos certificados ou declarações, consoante a carga horária do curso.

Além disso, de acordo com o Decreto Municipal nº 806, de 25 de novembro de 1976, para poder participar do processo de promoções, exigia-se, “obrigatoriamente, que o funcionário [tivesse] freqüentado integralmente os cursos de aperfeiçoamento funcional promovidos pela Administração” (CURITIBA, 1983b, p. 4a).

Entre 1982 e 1984, houve significativo aumento do número de cursos programados e realizados para os professores das 85 escolas da RME, além de cursos para merendeiras, inspetores de alunos, pessoal administrativo das escolas e do órgão central. Diversos professores realizaram mais de um curso. Dos Seminários Municipais de Educação de 1983 e 1984 participaram 2.550 profissionais.

Outros cursos de aperfeiçoamento e atualização foram promovidos, além de encontros e seminários para discussão de problemas específicos da área, com vistas à melhoria da proposta curricular. Entre estes, o II Seminário Municipal de Alfabetização, dirigido aos professores de 1ª série, que divulgou o método globalizado de alfabetização; o I Seminário de Estudos Sociais e o I Seminário de Formação Especial.

Como parte da política de valorização do pessoal atuante nas escolas, foram professores de vários cursos os próprios professores, diretores, orientadores educacionais e supervisores escolares da Rede Municipal de Ensino.

A Tabela 5 adiante bem ilustra o número de cursos e de participantes no período 1982-1984:

Tabela 5 – Treinamentos no período 1982-1984 – cursos e participantes

	1982	1983	1984
Nº de cursos realizados	49	65	93
Nº de pessoas treinadas	1.947	3.608	3.540

Fonte: Curitiba, 1984a, s.p.

Percebe-se que, de 1982 a 1984, praticamente dobrou o número de cursos

ofertados pela RME, como também o de pessoas treinadas. Minimizando custos e possibilitando que as escolas apresentassem propostas de treinamento com o objetivo de sanar suas próprias dificuldades, investiu-se na valorização dos profissionais pertencentes às escolas da Rede Municipal de Ensino como professores capazes de ministrar treinamento aos demais colegas. Além disso, foi aberta a possibilidade de contratar docentes de outros órgãos e entidades, com experiências profissionais diversificadas, para desenvolverem o trabalho de treinamento dos professores e do pessoal técnico-administrativo-pedagógico, na expectativa de reflexos favoráveis no rendimento escolar dos alunos. A maior dificuldade relatada pela Divisão de Treinamento Pedagógico, para realização desse trabalho, “foi a inexistência de local específico para a realização dos cursos” (CURITIBA, 1983d, p. 17), o que levou à procura de espaços em estabelecimentos de ensino como

[...] a Escola Israelita Brasileira Salomão Guelmann, o Instituto de Educação do Paraná, o Colégio Dom Bosco, o Colégio Estadual do Paraná, a Secretaria de Administração do Estado, salas de aula de algumas escolas municipais e de outros órgãos como o Departamento de Administração (CURITIBA, 1983d, p. 17).

Os 93 cursos ofertados em 1984 constituem a somatória de: 2 cursos de treinamento de pessoal técnico-administrativo do Órgão Central; 10 cursos de treinamento de pessoal técnico-pedagógico das Unidades Escolares (diretores, orientadores e supervisores); 16 cursos de treinamento de pessoal técnico-administrativo das Unidades Escolares; 65 cursos de treinamento de pessoal docente, consoante as metas da Diretoria de Educação.

Vale a pena referir que, dos cursos realizados em 1984, foi elaborado, pela Diretoria de Educação, alentado relatório, detalhando cada um dos cursos ofertados em termos de pessoal treinado, custos, relação por unidade escolar, atividades realizadas e órgãos envolvidos (CURITIBA, 1984b). Foi o primeiro relatório detalhado a respeito de cursos de treinamento que, dos documentos disponíveis no Arquivo Municipal, foi possível compulsar. Nele também estão relatadas as atividades relativas ao II Seminário Municipal de Alfabetização e ao III Seminário Municipal de Educação. A realização do II Seminário Municipal de Alfabetização propiciou amplo debate sobre os problemas inerentes à 1ª série, à divulgação de projetos de outros Estados e à troca de experiências entre as escolas da RME. Por

sua vez, o III Seminário Municipal de Educação possibilitou o envolvimento conjunto dos componentes do Departamento de Educação na discussão de três temas fundamentais: A escola e a comunidade, O processo de alfabetização e O educador, sua formação e função.

Para realização desses eventos, a Rede Municipal estabeleceu convênios com outros órgãos, contou com a participação de professores da Universidade Federal do Paraná e, preferencialmente, com a atuação “de elementos pertencentes às escolas da RME, com professores, diretores, orientadores educacionais e supervisores escolares que trabalharam como professores de vários cursos dentre os ofertados pela Divisão” (CURITIBA, 1984b). A utilização dos recursos humanos³⁹ da própria Divisão como docentes, no entanto, não excluía a possibilidade de contratar docentes de outros órgãos e entidades, com experiências profissionais diversificadas, para o enriquecimento e ampliação de pontos de vista dos integrantes da RME. Os bons resultados do trabalho asseguravam a perspectiva de sua continuidade, nos períodos seguintes.

Outros bons resultados constavam do relatório anual da Diretoria de Educação: a ampliação no atendimento de 3.798 alunos, por meio da racionalização das vagas existentes e da utilização de espaços alternativos; o desenvolvimento do Sistema de Informações Estatístico-Educacionais; o assessoramento psicopedagógico às escolas; o Projeto de Revisão do Papel do Educador na Sociedade Atual⁴⁰; o estudo piloto do Projeto de Ação Social, para integrar escola-família-comunidade; o Projeto de Atendimento ao Pré-Escolar; o Projeto de Atividades Integradas (Comunicação e Expressão, Matemática, Ciências e Estudos Sociais); o Projeto Reestruturação do Ensino de Ciências; o Projeto de Educação Ambiental; o Projeto de Educação em Hanseníase; o Projeto de Orientação ao Consumidor; o Programa de Ação Cultural sobre Indigenismo; a divulgação da proposta de Política de Educação de uma Escola Aberta, e dezenas de outros mais (CURITIBA, 1984b). Os documentos expressam que, não obstante o desenvolvimento de inúmeros projetos nas áreas do ensino, da saúde e da alimentação escolar, limitações de recursos humanos e financeiros interferiram no

³⁹ Sobre “recursos humanos”, ver observação na p. 151.

⁴⁰ No segundo encontro do projeto foi apresentada a dissertação “Necessidades pedagógicas das crianças que freqüentam as séries iniciais do Ensino de 1º grau nas escolas de periferia: um estudo em Curitiba”, de autoria da profª Maria Elisabeth Passos, da UFPR. Outros encontros e reuniões foram realizados (CURITIBA, 1984b).

processo (CURITIBA, 1984a, p. 41).

Na área de Saúde Escolar, foram treinados 254 profissionais para atuarem nas escolas em atividades de saúde. No entanto, foram identificados alguns problemas como o questionamento, por parte de muitas escolas, sobre o envolvimento do professor nos problemas de saúde escolar; a falta de estagiários para realização dos exames médicos nos escolares incluídos no projeto de suplementação vitamínica; a falta de atendimento aos problemas auditivos levantados, por não haver médico especialista disponível; além dos insuficientes recursos financeiros e humanos para o desenvolvimento da programação estabelecida (CURITIBA, 1984b).

Para o Serviço de Alimentação Escolar, o ano igualmente foi difícil em certos aspectos, diante do atraso na entrega de gêneros alimentícios pela FAE/MEC, da falta de condução para a realização de uma supervisão mais direta junto às escolas e de um maior número de veículos para entrega da merenda nas escolas (CURITIBA, 1984b).

A gestão administrativa do IPPUC no período em estudo, demonstrando sua preocupação com o planejamento integrado e com propostas na área social, constatou, por meio de uma autoavaliação realizada pelos técnicos da área do planejamento educacional,

[...] o avanço conquistado com relação à previsão e controle da rede física escolar, com o domínio de aspectos quantitativos da educação de 1º grau da capital, relacionados com os sócio-demográficos da população (IPPUC, 1985, p. 6).

Reconheceu, no entanto, que

[...] a inexistência de análises mais aprofundadas sobre a qualidade do ensino, [...] poderia vir a distorcer o planejamento da rede física, além de prejudicar a integração necessária entre as diferentes políticas setoriais do município (IPPUC, 1985, p. 6).

Em face disso, com base na “Proposta de Política para uma Escola Aberta”, elaborada pelo Departamento de Educação, técnicos do IPPUC sistematizaram dados sobre a problemática educacional do Município, avaliando as principais dificuldades existentes no processo de democratização do ensino fundamental brasileiro e apresentando um diagnóstico da rede municipal, com propostas

preliminares (IPPUC, 1985).

O documento em questão analisa a relação entre os interesses econômicos dos grupos dominantes e sua tradução em programas e ações políticas que, de modo aparente, visam ao desenvolvimento social e à democratização do ensino, mas, no entanto, ocultam as necessidades econômicas que as embasaram. Discute a concepção de educação como instrumento de transformação social, num contexto em que serve a interesses dominantes conservadores e, após consistente argumentação, conclui que “a democratização da educação não pode, [...], ser confundida com expansão da rede escolar” (IPPUC, 1985, p. 11). Num modelo econômico como o brasileiro, em que há concentração de renda, acrescenta, “a questão da distribuição de oportunidades educacionais não se esgota, [...], na desigualdade da distribuição dos recursos para educação” (IPPUC, 1985, p. 13). O documento conclui que essa situação acarreta o barateamento do ensino, que está relacionado ao fracasso escolar.

Investir em educação, diante do quadro instalado no Município de Curitiba e segundo o estudo realizado pelo IPPUC, demandaria possibilitar um maior enriquecimento curricular, por meio da construção e ampliação de bibliotecas, canchas, salas para educação artística, oficinas e laboratórios. Propunha-se também a revisão do acordo estabelecido entre o Município e o Estado,

[...] na medida em que, na prática, a dicotomia entre o ensino nas séries iniciais do 1º grau (1ª a 4ª) e as finais (5ª a 8ª), se mantém, com o trabalho sendo desenvolvido por duas redes paralelas, sem a necessária integração curricular (IPPUC, 1985, p. 99).

Essa solução precisaria ser reavaliada, por meio “da elaboração de uma proposta global e integrada, que definisse os rumos e as diretrizes do ensino de pré e 1º grau, ficando a expansão do 2º grau, sob a responsabilidade do Estado” (IPPUC, 1985, p. 99). Sobre o número de estabelecimentos por dependência administrativa, em 1984, verificar o contido no Anexo F.

Quanto aos recursos humanos, entendia-se que, em número, eram suficientes, constituindo prioridade capacitá-los tecnicamente para o desenvolvimento de um trabalho de maior qualidade, bem como fornecer-lhes

[...] remuneração condigna, tempo disponível para o planejamento das aulas, acesso a material didático diversificado, dentre outras, e

principalmente a participação em grupos de estudo, cursos e estágios e outras formas de aperfeiçoamento profissional (IPPUC, 1985, p. 99).

Considerando a inexistência de dados evidenciada no decorrer da realização daquele trabalho, ao final do documento foram feitas sugestões, buscando promover a discussão sobre o encaminhamento da investigação da realidade atendida:

1. obter dados sobre as formas utilizadas na recuperação paralela nas escolas e o índice de aproveitamento para poder inferir a eficiência destes procedimentos;
2. acompanhar a evasão de um ano para o outro tendo em vista aferir a evasão mediata;
3. averiguar os dados referentes ao tempo de experiência dos professores nas diferentes séries e áreas de trabalho no sentido de analisar a relação destes com o rendimento escolar;
4. coletar dados que possibilitem verificar a hipótese de que a movimentação de transferências tenha relação com o rendimento escolar;
5. efetivar estudos específicos sobre as idades dos alunos reprovados e o número de vezes que cursaram a mesma série para averiguar a hipótese de que o atraso na série gere inadaptação do aluno facilitando a reprovação;
6. averiguar a forma como é realizado o registro de pessoal e o seu movimento para que se possua dados confiáveis na análise de pessoal;
7. aprofundar estudos sobre as metodologias de análise de custos em educação;
8. desenvolver trabalho sistemático de acompanhamento das ações pedagógicas desencadeadas pelas diferentes divisões, serviços e seções do D.E. [Departamento de Educação], tendo em vista avaliar a qualidade das referidas ações frente às problemáticas da Rede Municipal de Ensino (IPPUC, 1985, p. 100-101).

Em 1985, as mudanças estruturais da sociedade brasileira trouxeram também expectativas de mudança na área educacional, que foram efetivadas na Rede Municipal de Ensino, simbolizando a passagem para um novo momento histórico. A “Política de Educação para uma Escola Aberta”, elaborada em 1983, pressupôs um tipo de planejamento educacional mais dinâmico, fundamentado nas necessidades diagnosticadas junto às escolas e que possibilitasse maior autonomia de gestão.

1.2.7 A educação municipal no período 1986-1988

Em 1986, o Departamento do Bem Estar Social, que englobava as Diretorias de Educação, Saúde e Promoção Social, foi transformado em Secretaria Municipal de Educação. A nova estrutura administrativa da Prefeitura de Curitiba transformara

os Departamentos em Secretarias.

As políticas educacionais definidas para o período correspondente à gestão do prefeito Roberto Requião (PMDB), entre 1986 e 1988, abrangiam três grandes metas: a democratização do conhecimento pela ampliação da oferta escolar, o compromisso da ação escolar com a transformação da sociedade e a integração da ação educativa com as demais ações sociais. Para Requião, a ampliação da oferta escolar era considerada uma “forma de pagamento da dívida social para com a classe trabalhadora” (CURITIBA, 1986a, p. 7).

Cada uma dessas metas foi dividida em sub-metas, contendo as atividades e os respectivos meses em que deveriam ser desenvolvidas (CURITIBA, 1987).

Do ponto de vista da democratização do conhecimento pela ampliação da oferta escolar, previa-se a ampliação das oportunidades de acesso e permanência na escola (meta 1); o apoio técnico-pedagógico às escolas (meta 2); o apoio à estrutura e funcionamento da escola (meta 3); o aperfeiçoamento profissional permanente (meta 4), e o apoio à integração escola-comunidade (meta 5) (CURITIBA, 1987).

Aspectos relativos à instrumentalização do pessoal docente e pedagógico-administrativo e ao assessoramento na elaboração e reformulação de Planos Curriculares estavam presentes na meta 2, com sub-metas que especificavam “apoio técnico-andragógico permanente, desde a elaboração do currículo até o processo de realimentação do trabalho junto às classes” (CURITIBA, 1987, p. 13), “assessoramento pedagógico aos professores” (CURITIBA, 1987, p. 20) nas escolas e no Departamento de Educação, a “participação em cursos, encontros, seminários e congressos” (CURITIBA, 1987, p. 21), e o “assessoramento direto ao corpo docente e técnico das escolas com relação à atualização em métodos e técnicas de ensino” (CURITIBA, 1987, p. 23). A “troca de experiências entre professores” (CURITIBA, 1987, p. 36) e o “planejamento, organização, coordenação e realização de encontros para discussão de propostas pedagógicas” (CURITIBA, 1987, p. 45) também estavam previstos.

A meta 3, que propunha a “instrumentalização de supervisores e orientadores para uma atuação mais integrada e efetiva na prática escolar” (CURITIBA, 1987, p. 63), previa a realização de reuniões com coordenadores de área, supervisores e orientadores, cursos de atualização profissional, participação em cursos, reuniões, grupos de estudo, seminários e congressos.

Na meta 4, especificamente voltada ao aperfeiçoamento profissional permanente, inseriam-se, como sub-metas, inúmeras ações voltadas à formação continuada do professor:

- 4.1 Implantação de uma sistemática de atendimento setorial que permita atuação direta do Departamento junto à escola e ao professor.
- 4.2 Utilização dos dias da semana móvel para atendimentos setorizados por áreas e por séries.
- 4.3 Programação de oficinas sobre temas diversos e por solicitação da escola.
- 4.4 Realização de cursos diversos de capacitação.
- 4.5 Formação de grupos de estudos sobre temas relevantes e novas metodologias.
- 4.6 Intercâmbio de experiências entre instituições educacionais (CURITIBA, 1987, p. 7).

Para cumprimento dessas sub-metas, foram previstas atividades que tratavam do planejamento, da oferta de cursos conforme solicitação das escolas ou setores, da organização e divulgação desses cursos, que eram acompanhados e avaliados pelos cursistas. Estabeleceu-se a semana móvel para atendimentos setorializados e programaram-se oficinas, cursos e a formação de grupos de estudo sobre temas relevantes. Um desses temas era a Constituinte, de cujos trabalhos participariam também “Associações de Pais e Mestres e Associações de Moradores para organização de debates sobre o tema” (CURITIBA, 1987, p. 91).

O Currículo Básico implantado em 1988, sistematizado no 4º Plano de Educação, traduz um projeto pedagógico que resultou de reflexões, estudos e debates entre profissionais da própria RME e de algumas universidades. Segundo Tomacheski (2003, p. 21), “representou um marco importante na história da educação municipal que, nesse processo histórico, foi sendo realimentado pelas políticas educacionais que se sucederam”.

O 4º Plano Municipal de Educação teve inspiração na Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada nas idéias de Saviani (1986), resgatando a escola como parte do sistema social, em seu papel de instrumentalizar as pessoas, mediante a aquisição de conhecimentos sistematizados, para a prática da cidadania.

A oportunidade de acesso, aliada à garantia de uma educação de boa qualidade, implicava numa maior permanência do aluno na escola. Partindo dessa constatação, a Rede Municipal de Ensino passou à implantação da Escola Integrada de Período Integral, dentre escolas que estivessem localizadas na periferia da cidade, atendessem a famílias com baixo nível de renda e apresentassem elevado

índice de reprovação e evasão escolar. Inicialmente, previa-se a implantação de dez unidades em período integral, que demandariam a superação de concepções relacionadas à educação e que estavam presentes na Rede Municipal de Ensino.

Nesta nova escola é fundamental que se aprenda a ler e a interpretar e não a detectar; a escrever e não a copiar; a raciocinar e não apenas memorizar, a compreender a organização do espaço geográfico e não a simples descrição dos acidentes geográficos, a compreender o espaço e o tempo histórico e não a simples memorização de fatos e datas. Através de uma pedagogia histórico-crítica se reverterá o papel da educação escolar e o seu eixo será a preocupação para o exercício da cidadania de todos os brasileiros (CURITIBA, 1986b, p. 29).

Como explica Boneti (2003, p. 307), “o pensamento que move a escola é o pensamento tipicamente burguês, construído historicamente e concomitantemente ao aparecimento das bases ideológicas do capitalismo, e que coincide com o que se entende como pensamento científico hoje”. O que se pretendia nessas escolas, com fundamento na Pedagogia Histórico-Crítica, era a superação da sociedade burguesa, formando os alunos para o exercício de sua efetiva cidadania.

As Escolas de Tempo Integral (ETI), como passaram a ser denominadas, tanto poderiam resultar da transformação de escolas, quanto da construção de novas escolas. Germani (2006, p. 54) menciona um total de oito ETIs, localizadas em bairros da periferia de Curitiba:

[...] ETI Erasmo Pilotto (Boa Vista), ETI Adriano G. Rubini (Fazendinha), ETI Francisco Frischmann (Pinheirinho), ETI do Expedicionário (Novo Mundo), ETI Antonio Pietruza (Tatuquara), ETI José Lamartine (Pinheirinho), ETI Cláudio Abramo (Capão Raso) e ETI Belmiro César (Fany) (GERMANI, 2006, p. 54).

A nova proposta, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, exigia preparação adequada dos docentes e do pessoal administrativo. Em face disso, previu-se a participação de todos na discussão dos pressupostos teóricos, buscando assegurar um desenvolvimento coerente no processo de implantação, além de debates, treinamentos, troca de experiências e alternativas que integraram as metas especificadas no Plano.

1.2.8 A educação municipal no período 1988-1992

De modo geral, a partir de 1988 estavam definidas as propostas de ação da Secretaria Municipal da Educação voltadas ao processo de democratização da sociedade brasileira, considerada nos aspectos de acesso e permanência do maior número possível de crianças na escola, da participação de todos os integrantes da Secretaria Municipal no estudo, análise e debate das questões da educação, e na busca da universalização do saber, que possibilitaria

[...] o estudo e aprofundamento dos conteúdos de ensino, a construção do conhecimento pela mediação com a realidade e a formação de cidadãos críticos, participantes e comprometidos com o processo de transformação da sociedade (CURITIBA, 1989b, p. 6).

A concepção de um aluno concreto, inserido em uma realidade, era a pedra de toque para que a educação interferisse, buscando propiciar o seu pleno desenvolvimento como pessoa e preparando-o para uma sociedade mais justa, com melhor qualidade de vida. Para tanto, fazia-se necessária a valorização dos recursos humanos, “com provimento de pessoal habilitado mediante concurso público e capacitação permanente” (CURITIBA, 1989b, p. 7).

Com efeito, no que se refere à capacitação permanente do pessoal, a Divisão de Aperfeiçoamento Profissional, durante o ano de 1989, em relatório encaminhado à Secretaria Municipal de Educação, menciona haver planejado 160 eventos (cursos, seminários, encontros, congressos e outros), que receberam 6.311 inscrições, resultando em 4.375 certificados ou declarações de frequência expedidas aos participantes (CURITIBA, 1989b).

Ao final de 1990, relativamente às ações para o ano subsequente, entre as sugestões apresentadas pelo corpo docente, é mencionada a continuidade das consultorias, para

[...] auxiliar na análise do material de apoio pedagógico [...], orientar os estudos dirigidos para realimentação do currículo [...], orientar os estudos e registros para elaboração e sistematização da proposta curricular [...] e auxiliar quanto ao encaminhamento das oficinas (CURITIBA, 1990, s.p.).

Os docentes demonstravam preocupação com o planejamento de tempo

sistematizado para estudos, discussões, aprofundamentos e inter-relação entre as áreas de conhecimento e serviços.

Além destas, outras dificuldades do ponto de vista do Departamento de Ensino eram relatadas, como a morosidade na definição da política educacional, as expectativas das escolas criadas em relação a projetos que não haviam sido concretizados, a falta de espaço e de tempo para estudo e aprofundamento, a dificuldade na conciliação da postura adotada pela Secretaria Municipal do Meio Ambiente e a da Secretaria Municipal da Educação, quanto ao programa de Educação Ambiental (CURITIBA, 1990).

As ações desenvolvidas pela Divisão de Aperfeiçoamento Profissional haviam crescido do ponto de vista qualitativo: a Divisão informava, em relatório datado de 1992, haver planejado, de 1989 até o mês de outubro de 1992, 668 eventos, com 1.147 turmas, 33.380 inscrições realizadas e 29.611 certificados expedidos. Uma série de dificuldades encontradas na operacionalização dos trabalhos, no entanto, era relatada pela equipe responsável, na avaliação geral do trabalho realizado, dentre elas: a falta de local para a realização dos eventos, de um carro exclusivo para a Divisão, de material audiovisual, de uma equipe de limpeza e de apoio, de telefone com linha que permitisse completar ligações interurbanas e de computador e impressora exclusivos da Divisão; a diversidade de locais utilizados para os cursos; a má utilização dos locais pelos participantes dos cursos; a ausência de funcionário para trabalhos de datilografia; e o número reduzido de elementos na equipe (CURITIBA, 1992b).

Ao assumir o cargo de Prefeito para o período 1989/1992, Jaime Lerner designou uma comissão para estudar a situação das Escolas de Tempo Integral, uma vez que era seu objetivo implementar o projeto de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, implantando os Centros de Educação Integral e, segundo os objetivos dessa política educacional, dar um “salto qualitativo” em termos de educação pública. Essa comissão elaborou um Relatório, do qual constavam os critérios que haviam sido observados para a construção ou transformação das escolas que atenderiam os alunos em tempo integral na gestão do prefeito Roberto Requião (CURITIBA, 1989c). Uma das questões nele registradas dizia respeito à seleção das escolas com maior espaço físico para contemplação com a ampliação do horário escolar a qual, no entanto, não envolvera todas as escolas que dispunham de terreno apropriado para a expansão.

De acordo com o projeto inicial das ETIs, dez escolas deveriam ter sido beneficiadas pelo programa educacional, atendendo aos critérios da situação sócio-econômica da comunidade e localização em “bolsões de pobreza”. Contudo, dentre as dez escolas⁴¹ constantes do projeto, somente em uma delas ele fora concretizado: na Escola Municipal Moradias de Belém.

Do Relatório sobre as ETIs constavam também referências ao custo do material permanente e de consumo para o funcionamento das oficinas, do refeitório, do laboratório fotográfico e dos outros materiais necessários para implantação da proposta. Outras considerações mencionavam que: os motivos da existência da Escola Integral não eram conhecidos das equipes pedagógicas e administrativas das escolas; a comunidade não havia sido preparada quanto ao funcionamento das escolas integrais; eram frágeis os controles de matrícula das crianças; não havia uma proposta única para as ETIs; a alimentação, embora atendesse aos requisitos de qualidade e quantidade, era restrita aos alunos; o banho dos alunos não fora implementado, diante das dificuldades de sua operacionalização; havia maior número de professores para as oficinas do que para o ensino regular (CURITIBA, 1989c).

Em face dessa situação, o relatório propôs medidas que permitiriam um redirecionamento do processo de implantação e acompanhamento das ETIs, suprimindo as carências apresentadas até aquele momento. Entre elas, o aumento da jornada escolar diária, possibilitando a permanência da criança por um período de oito horas diárias na escola.

Segundo Germani (2006, p. 98), essa ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, embora tivesse ocorrido, configurava a implantação de “uma outra proposta de escola de tempo integral, com estruturas físicas bem diferentes. A visão arquitetônica dessa nova gestão buscava, além de uma nova concepção de espaço escolar, um barateamento das obras”. No afã de implantar os Centros de Educação Integral, foi esquecido um ponto fundamental, que era a realidade de cada comunidade educacional, componente básico de uma pedagogia histórico-crítica.

Na sequência, com o objetivo de fundamentar, discutir e aprofundar as diretrizes dessa política de atuação, realizou-se o 1º Seminário Municipal Interno

⁴¹ Fizeram parte do projeto inicial para construção/transformação em Escolas de Tempo Integral as escolas municipais Pedro Dallabona, Moradias Belém, Cerro Azul, Rio Negro, Francisco Hubert, Nova Esperança, Araucária, Palmas, Pinheirinho e João Cruciane (CURITIBA, 1986b).

para Elaboração de Diretrizes de Educação, de agosto a novembro de 1989, cujos resultados fundamentaram a elaboração do Plano de Ação da SME, contendo metas e programas que já vinham sendo desenvolvidos e aos quais se daria continuidade na gestão do prefeito Jaime Lerner (CURITIBA, 1989b, p. 8).

O Plano Municipal de Educação 1989/1992 estabeleceu oito metas, dentre as quais se destacavam a Meta 1, que previa a organização de um ensino de qualidade que priorizasse “a ação pedagógica comprometida com a democratização da sociedade brasileira, a universalização do saber e o resgate da confiabilidade da escola pública”; a meta 2, definindo a “implantação gradativa dos Centros de Educação Integral, e efetivação das Escolas de Tempo Integral”; a meta 3, propondo o “desenvolvimento da educação ambiental como um processo desencadeador da construção de novos conceitos e valores e da transformação das relações dos homens entre si e com a natureza”; além de outras que previam a política de atendimento à educação pré-escolar, ao atendimento educacional especializado aos portadores de excepcionalidade, o compromisso com a educação de jovens e adultos, a democratização do acesso ao esporte e ao lazer, e a ampliação do sistema de informatização da Secretaria Municipal da Educação, para agilizar os serviços administrativos e pedagógicos (CURITIBA, 1991, p. 5).

No ano de 1990, pelo que se depreende dos relatórios compulsados, podem ser considerados destaques no trabalho do Departamento de Ensino o assessoramento direto aos professores da Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de compreender e efetivar o Currículo Básico, bem como as consultorias que foram implantadas para dar suporte à equipe pedagógica do Departamento de Ensino. Merece referência, ainda, a efetivação de três Semanas Pedagógicas, a implantação de salas de recursos nas escolas, o início das atividades dos Centros de Atendimento Especializado Alto Boqueirão e Reeducação Visual, e a definição da linha de atuação do Parque de Ciências de Curitiba. Há menção de que a greve do Magistério Municipal, naquele ano, “trouxo prejuízos pedagógicos significativos pelas condições políticas que se evidenciaram” (CURITIBA, 1990, s.p.).

A realidade educacional da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, entre 1988 e 1990 pode ser observada na tabela a seguir:

TABELA 6 – Evolução de matrícula, aprovação, retenção e evasão de alunos na rede municipal de ensino – 1988/1990

Ano	Nº total de matrículas	Alunos aprovados		Alunos retidos		Alunos evadidos		Total de alunos evadidos e repetentes	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1988	46.495	34.489	77	10.825	23	3.290	7	14.115	30
1989	47.419	35.686	76	11.489	24	2.829	6	14.318	30
1990	49.096	36.989	78	10.740	22	2.608	6	13.348	28

FONTE: CURITIBA, 1992c.

Considerando os dados acima, que dão conta do alarmante índice de evasão e repetência dos alunos da Rede Municipal de Ensino no período 1988/1990, foram propostas as seguintes ações, para reverter essa situação:

- Repensar a prática pedagógica a partir do contexto social brasileiro atual.
- Buscar alternativas pedagógicas que viabilizem a melhoria do processo ensino-aprendizagem, a partir de experiências bem sucedidas.
- Repensar o tempo efetivamente utilizado no processo ensino-aprendizagem.
- Investir na formação do profissional de educação, de acordo com as necessidades da prática escolar.
- Efetivar o compromisso político do educador com a criança da classe trabalhadora.
- Subsidiar a prática com uma teoria coerente com o momento histórico-social.
- Envolver diversos segmentos representativos da comunidade no trabalho escolar.
- Repensar a prática escolar a partir do empobrecimento e da falta de condições da classe trabalhadora de acessar bens culturais (CURITIBA, 1992c, p. 19)

Tendo em vista as considerações acima, formou-se um grupo de discussão, composto por docentes da Rede Municipal de Ensino e da Universidade Federal do Paraná, para analisar as experiências desenvolvidas no Centro de Educação Integral Doutel de Andrade, localizado no bairro Boa Vista e inaugurado em 1991. O objetivo desse grupo era buscar alternativas que modificassem o quadro exposto.

Uma prática escolar preocupada com a pobreza deveria levar em conta que a luta do pobre é pelo imediato, ao contrário da progressão, que implica em planejamento e esperança no futuro. Uma pessoa se sente pobre quando não tem acesso à escola, ao trabalho, aos bens culturais, aos serviços de saúde, ao transporte coletivo, enfim, não exercita sua cidadania. Como explica Boneti (2003, p. 313):

No passado era a idéia da progressão que fazia a ponte entre a razão institucional da escola e as demandas individuais e as de condições sociais. Mas, na medida em que a sociedade se pauperiza, a idéia da progressão perde o seu significado para o segmento pobre, o utilitário deixa de se constituir numa busca progressiva em detrimento de uma busca imediata.

Para se adequar a essas necessidades, a escola deve “resgatar os parâmetros de determinação da condição social existente entre os diversos segmentos sociais” (BONETI, 2003, p. 313).

Das discussões e estudos a partir da situação diagnosticada, resultou a proposta pedagógica que serviu de referência para os Centros de Educação Integral que viessem a ser implantados. “No decorrer de 1991, a Secretaria Municipal da Educação desenvolveu todo o seu trabalho cumprindo o Plano Municipal da Educação, gestão 1989/1992, cuja redação final ocorreu no início de 1991”, menciona o Relatório Anual de 1991 (CURITIBA, 1991, p. 2).

Curitiba contava, naquele ano, com 102 escolas de 1^o grau, com 2.560 turmas atendidas e 71.283 alunos; 83 turmas de educação básica de jovens e adultos, com 2.250 alunos, em 36 escolas municipais, no período noturno; 10 turmas de ensino supletivo de 5^a a 8^a séries, com 443 alunos, na Escola Papa João XXIII, no período noturno; 108 turmas de alunos de 5 a 6 anos nas creches, com 3.240 alunos; 57 entidades de pré-escola conveniadas, com 165 turmas e 3.240 alunos (CURITIBA, 1991).

Entre as realizações consideradas marcantes, no Relatório de Atividades de 1991, constava a política de capacitação de recursos humanos, que viabilizava melhores condições de trabalho aos profissionais da educação, trazendo a Curitiba “os melhores e mais conceituados pedagogos e especialistas na área educacional”, e que havia realizado, naquele ano:

12 Semanas de Estudos Pedagógicos;
121 Cursos, Seminários, Encontros;
229 Turmas;
7033 Inscrições;
67 Consultorias (CURITIBA, 1991, p. 20).

Além desse trabalho na capacitação de recursos humanos, o ano de 1991 marcou também a consolidação do Parque de Ciências de Curitiba, como polo de produção e socialização de conhecimento em matemática, química, física e biologia, e a efetivação das Escolas de Tempo Integral (CURITIBA, 1991). Entre março de

1991 e fevereiro de 1993, foram inaugurados 29 Centros de Educação Integral em Curitiba (GERMANI, 2006, p. 66).

Os Centros de Educação Integral (CEIs) foram legalmente referendados com base no Parecer 172/92, de 7 de junho de 1992, do Conselho Estadual de Educação, que aprovou a proposta, e no Decreto Municipal nº 543, de 6 de agosto de 1992, que regulamentou as atribuições do pessoal atuante nos CEIs. O objetivo dos CEIs era “a instrumentação do indivíduo, através da garantia do acesso ao saber elaborado, articulado com o saber popular, para que o mesmo possa atuar na sociedade como agente de transformação” (CURITIBA, 1992a, p. 21).

De acordo com Germani (2006, p. 64), o Conselho Estadual de Educação, “ao analisar a proposta de implantação dos CEIs, [...] considerou que o aumento da jornada escolar diária emergia como sinal de progresso na melhoria da qualidade do ensino”. Esta análise, restrita ao tempo de permanência do aluno na escola, não levava em conta os demais fatores já mencionados no tópico anterior, relativos à própria concepção dos CEIs.

Pelo Decreto nº 221, de 8 de abril de 1992, que tratou da reforma administrativa da Prefeitura Municipal de Curitiba, foi aprovada a Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal da Educação. Em função da nova estrutura, o Departamento de Ensino “ganhou a Divisão de Apoio à Escola em Tempo Integral e o Parque de Ciências, a Divisão de Apoio Pedagógico se transformou na Gerência de Ensino Fundamental e Pré-Escolar” (CURITIBA, 1992d, v.I, p. 6). A Divisão de Aperfeiçoamento Profissional deixou de pertencer ao Departamento de Ensino e passou para o Departamento de Estudos e Pesquisas Educacionais. Novas atribuições foram estabelecidas para as Divisões, possibilitando avanços no trabalho pedagógico (CURITIBA, 1992d).

Segundo o Relatório anual do Departamento de Ensino, ao final do período, que coincidia com o término do mandato do prefeito Jaime Lerner, o ano de 1992 foi “considerado como o [ano] das realizações, do atingimento das metas, fruto de um trabalho incansável de cada um neste Departamento [de Ensino], na busca permanente da escola pública de qualidade” (CURITIBA, 1992d, p. 7).

Vale referir que a qualidade visada para a educação do Município, mencionada nos documentos oficiais e vinculada à maior eficiência e eficácia no desenvolvimento do projeto pedagógico da Rede Municipal de Ensino, passa, nos anos seguintes, a ser identificada com o conceito à época difundido, no Brasil, de

“qualidade total”, o qual, tomando por base a experiência empresarial, expandia a necessidade de se ter eficiência e eficácia no relacionamento de todos os elementos que compusessem o modelo educacional inserido em seu contexto mais amplo.

1.2.9 A educação municipal no período 1992-1996

Em 1993, para um período de quatro anos, Rafael Greca de Macedo assume a Prefeitura Municipal de Curitiba. Nesse ano, seriam comemorados 300 anos da cidade de Curitiba, o que foi considerado na elaboração das propostas de ação da Secretaria Municipal da Educação para o período.

Ainda em débito com a universalização da escola pública, a primeira das ações se referia à democratização do saber, com ênfase na universalização da escola pública de qualidade. A segunda das ações dizia respeito à valorização e conhecimento da cidade de Curitiba, com projetos voltados ao conhecimento da cidade e à cultura. Como terceira ação vinha a valorização dos profissionais da educação – formação continuada, mencionando especificamente a

[...] revisão de critérios de seleção na escolha dos diretores escolares, a realização da semana móvel anual, por série e área, a programação de estudos específicos para avanço da proposta pedagógica e a realização de cursos e assessoramento sistemáticos junto às escolas (CURITIBA, 1993a, p. 4).

Como quarta ação, previa-se a descentralização da Secretaria Municipal da Educação, para agilização de ações (CURITIBA, 1993a).

A valorização dos profissionais da educação, com ampliação de espaços para sua atuação competente, tinha seu foco no compromisso com a disposição para a mudança, buscando efetivar um processo administrativo e pedagógico cujas características fossem o princípio da simplicidade e do “fazer acontecer”, “entendendo-se que o mais difícil é fazer o fácil” (CURITIBA, 1993a, p. 10).

Para os professores recém-admitidos na Rede Municipal de Ensino, em 1993, e que não usufruiriam férias regulares, foram organizados cursos nas áreas do conhecimento, durante o período, objetivando o aperfeiçoamento e o crescimento profissional na área, consoante ofício encaminhado aos novos integrantes pela

Secretária Municipal (CURITIBA, 1993a).

Os documentos do período dão mostra, ainda, de que em 1993 foi designada uma comissão, pela Divisão de Estudos e Pesquisas, para desenvolver o projeto “O Currículo em Etapas”. Esses estudos tinham o objetivo de testar os procedimentos básicos sobre os quais seria apoiada a reestruturação curricular que possibilitasse uma adoção segura, por parte das Unidades Escolares, da flexibilização do currículo, entendida como “atendimento às diferenças individuais e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno” (CURITIBA, 1993b, p. 5). Com a implantação da estrutura curricular em etapas, pretendia-se atender ao ritmo de aprendizagem dos alunos, propiciando-lhes um avanço progressivo que determinaria a elevação dos índices de aproveitamento, eliminando gradativamente a retenção.

É de se mencionar que inúmeros outros projetos foram realizados no período em estudo. Nos documentos pesquisados encontram-se referências ao Livro Didático Municipal, com a perspectiva de interdisciplinaridade curricular; à TV-Professor, que buscava dar apoio técnico-pedagógico aos docentes, na efetivação do Plano Curricular; a Troca do Lixo que não é Lixo por Material Escolar, em conjunto com a Secretaria do Municipal do Meio Ambiente.

Destaque especial é dado ao desenvolvimento de projetos relacionados à comemoração dos 300 anos de Curitiba: Pegadas da Memória; Museu-Escola Itinerante; o Aniversário da Escola nos 300 Anos de Curitiba; Concertos Didáticos – UFPR/FCC; Curitiba: Roteiro Histórico; Conhecendo a Curitiba Ano 300; A Criança e o Teatro; II Festival Folclórico Interescolar da Rede Municipal de Ensino; 30 Anos de Educação na Curitiba dos 300 Anos; 300 Crianças nos 300 Anos de Curitiba (Coral Infantil) (CURITIBA, 1993a).

Em seu relatório de 1994, a Secretaria Municipal da Educação mencionava que “a centralização das decisões pedagógicas, em decorrência do planejamento estratégico adotado pela SME resultou no fortalecimento da proposta curricular, com vistas a sua efetivação em todas as escolas da Prefeitura Municipal de Curitiba”. Durante aquele ano, haviam sido estabelecidas, “como características de administração a abertura às mudanças, a visão do trabalho como projeto pessoal e coletivo e a busca da qualidade total⁴² em todos os empreendimentos” (CURITIBA,

⁴² A “qualidade total” é uma técnica de administração multidisciplinar fundamentada nos princípios da administração científica de Frederick Taylor (1856-1915), no controle estatístico de processos de Walter Shewhart (1891-1967) e na administração por objetivos de Peter Drucker (1909-2005).

1994, p. 35).

No que se referia aos profissionais da educação, buscava-se valorizá-los, ampliando espaços para sua atuação competente, com o compromisso de “disposição para a mudança, em um processo pedagógico e administrativo” (CURITIBA, 1994, p. 35).

Para que as ações previstas fossem realizadas, o relatório de 1995 esclarecia que:

Na elaboração das diretrizes orçamentárias para a gestão 1993/1996, foram previstas grandes ações que dependeriam, além do concurso das verbas municipais, da captação de recursos externos para sua consecução. No decorrer do período, foram propostos inúmeros projetos às instâncias administrativas federais, mais especificamente ao Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) e outras entidades de financiamento de projetos (CURITIBA, 1995, p. 119).

Os recursos recebidos do FNDE/MEC, porém, estiveram aquém do que havia sido solicitado, inviabilizando a realização de algumas das metas. Essa situação deu margem a que se priorizassem outras metas, considerando-se “a escola municipal como centro de todas as preocupações, esforços e trabalho da SME”. As metas priorizadas envolveram “um programa abrangente de manutenção da rede física e de valorização dos profissionais da educação por meio da promoção permanente de cursos de aperfeiçoamento e da melhoria gradativa de suas condições de atuação” (CURITIBA, 1995, p. 119). Foram ainda enfatizadas a criação do livro didático “Lições Curitibanas”, a TV Professor, a Rádio Escola, a construção dos Faróis do Saber e os projetos de informática. Dentre os projetos realizados encontram-se a análise globalizada das causas do fracasso escolar, a otimização do tempo do aluno na escola, bem como projetos temáticos como: Projeto Identificar, Projeto Desenvolver Talentos, Projeto Hortas, Projeto Loxosceles (aranha marrom), Projeto Teatro de Bonecos Dadá, Projeto Música Erudita, Projeto Conhecendo Curitiba, entre outros.

Ao término da gestão do prefeito Rafael Greca, considerava-se que as megametras previstas haviam sido alcançadas, com o apoio de princípios básicos de gestão (planejamento celular, articulação de procedimentos entre os setores, rapidez

Busca obter bens e serviços pelo menor custo e melhor qualidade, objetivando atender as exigências e a satisfação dos clientes. Nos anos 90, foi adotada por inúmeras organizações no Brasil.

e eficiência no desempenho e ação voltada para resultados), que haviam possibilitado

[...] ofertar um ensino de qualidade, atualizado, dinâmico e consoante aos requisitos de uma sociedade em processo de transformação, tendo como finalidade maior a garantia do acesso, da permanência e do sucesso escolar de todas as crianças de Curitiba (CURITIBA, 1996, p. 119).

O período objeto desta pesquisa tem seu termo final em 1996, término da gestão do prefeito Rafael Greca. No primeiro semestre de 1999, na gestão do prefeito Cássio Taniguchi (1997-2001; 2001-2004), a Rede Municipal de Ensino iniciou o processo de organização escolar em ciclos de aprendizagem⁴³, buscando contemplar a diversidade cultural e individual, o ciclo de desenvolvimento humano e a construção de aprendizagens significativas. Justificando essa implantação, afirmava pretender, “mais do que a permanência do aluno na escola, a formação plena de todos os cidadãos” (CURITIBA, 1999, p. 21).

Encerrada a contextualização histórica e a descrição dos dados pesquisados nos documentos oficiais disponíveis nos Arquivos da Secretaria Municipal da Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba, do Instituto de Pesquisa e Planejamento de Curitiba e na Fundação Cultural de Curitiba, que corresponde ao detalhamento dos dados empíricos, primeiro passo do método histórico-dialético, consubstanciado no “concreto real”, passa-se ao Capítulo 2 deste trabalho. Nele, serão analisadas as políticas públicas que influenciaram a educação e a formação continuada de professores no Município de Curitiba, nos anos 1963-1996. Pretende-se, com o aprofundamento ali realizado, dar apoio teórico para as discussões que serão contempladas no capítulo seguinte. Os capítulos 1 e 2, representando o empírico e o abstrato, se constituem em “momentos do processo de apropriação do concreto no pensamento” (SAVIANI, 2009, p. 5).

⁴³ A organização escolar em ciclos de aprendizagem decorre de políticas públicas nacionais, adotadas de acordo com as orientações do Banco Mundial (Conferência de Jontiem, na Tailândia), emanadas em 1990. Consiste na adequação do tempo escolar ao desenvolvimento global do aluno, de forma a que a aprendizagem ocorra sem as rupturas existentes na organização escolar em séries (CURITIBA, 1999). Está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 23, que estabelece: ‘A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar’ (BRASIL, 1996).

No Capítulo 3, serão retomadas, com especificidade, as questões relativas à formação continuada de professores, à luz das políticas públicas que influenciaram a municipalização da educação, as concepções evidenciadas nos Planos Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e as políticas educacionais, buscando-se ligar tudo a tudo, na tentativa de aprofundar conexões e movimentos que possibilitem compreender as determinações históricas do problema pesquisado.

CAPÍTULO 2

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Considerando-se os dados apresentados no capítulo anterior, que dizem respeito à formação do Estado do Paraná e do Município de Curitiba, e também aos avanços na esfera da prestação educacional, mais especificamente na formação continuada de professores, como será visto no capítulo 3, é necessário aprofundar os elementos teóricos que irão embasar a análise e a discussão dessas realidades, sob a ótica das políticas públicas que predominaram no período estudado.

A passagem do senso comum à consciência filosófica, do concreto-ponto de partida (empírico) ao concreto-ponto de chegada (pensado), supõe o processo de apropriação do concreto (empírico) pelo pensamento. A mediação do abstrato é relevante para que a lógica formal se converta num *momento* da lógica dialética (SAVIANI, 2009, p. 4). Desta forma, a descoberta progressiva de relações⁴⁴, pela análise, conduzirá à elaboração do conhecimento esperado.

Neste capítulo, num primeiro momento, como respaldo teórico para a discussão, far-se-á uma introdução ao estudo das políticas públicas e, em particular, das políticas educacionais, em suas relações com o estado, a sociedade e a gestão pública. Adiante, serão discutidas as políticas de administração da educação no Brasil, desde seus primórdios. Um terceiro tópico tratará das políticas públicas internacionais e de sua interferência nas políticas educacionais. Será necessário, ainda, discutir as questões relativas à municipalização da educação, relacionando-as à administração da cidade de Curitiba, nos anos 60 a 90, e às macro-políticas que direcionaram as ações dos seus gestores. Por último, o capítulo tratará das concepções evidenciadas nos planos educacionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba a partir das grandes linhas decorrentes do modo de produção, com seus reflexos na formação continuada dos professores.

⁴⁴ A “relação” aqui é tomada no sentido da maneira como as situações da realidade exterior ao pensamento conhecedor e que constituem o objeto do conhecimento, se dispõem e se compõem, em si e entre si, no espaço e no tempo. Essa caracterização se afasta da conceituação mais corrente da lógica moderna, em que “relação” é tomada no sentido de simples ligação exterior entre objetos distintos. Aqui, a relação engloba os objetos relacionados numa totalidade e nova unidade. “[...] entrosados, fundidos em conjunto, e congregados assim numa totalidade que transcende a soma deles e sua individualidade própria” (PRADO JR., 2001, p. 23).

2.1 A SOCIEDADE, O ESTADO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO

2.1.1 O Estado e a sociedade civil

O chamado Estado “moderno” não se assemelha ao Estado existente na Antiguidade, quando era constituído pelos próprios cidadãos que, embora em percentual inferior ao número de habitantes, tinham participação direta nos assuntos públicos.

Para Weber, o Estado “moderno” se configura por ser uma ordem jurídica e administrativa pela qual se orienta a atividade do quadro administrativo, a qual é regulada por normas administrativas que pretendem ser válidas em relação a todos aqueles que nascem naquele território e sobre todas as ações nele executadas (WEBER, 1980). Ao longo do século XIX, pode-se perceber o desenvolvimento do Estado Moderno e o crescimento de seu controle sobre a vida dos indivíduos, como bem observa Hobsbawn:

Ao longo do século XIX, essas intervenções se tornaram tão universais e rotinizadas nos Estados “modernos” que uma família teria que viver em um lugar muito inacessível se um dos seus membros não quisesse entrar em contato regular com o Estado nacional e seus agentes; através do carteiro, do policial ou do guarda, e oportunamente do professor; através dos homens que trabalhavam nas estradas de ferro, quando estas eram públicas [...] Cada vez mais o Estado detinha informações sobre cada um dos indivíduos e cidadãos através do instrumento representado por seus censos periódicos regulares [...], através da educação primária teoricamente compulsória e através do serviço militar obrigatório, onde existisse. [...] E as revoluções nos transportes e nas comunicações, verificadas no século XIX, estreitaram e rotinizaram os liames entre a autoridade central e os lugares mais remotos (HOBSBAWN, 1990, p. 101-102).

A ampliação desse controle envolve o controle da educação, como instrumento para atingir os objetivos do Estado. Inversamente do que ocorria na sociedade feudal,

[...] o eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, a qual converteu o saber, de potência espiritual (intelectual) em potência material, isto é, transformou o saber (a ciência) em meio de produção (SAVIANI, 1992, p. 12).

A sociedade moderna, isto é, capitalista burguesa, entendida como um domínio passível de ser organizado, ao constituir a economia de mercado, erigiu a escola em instrumento por excelência para viabilizar o acesso à cultura intelectual. Como solução surgida da sociedade civil, o Estado teria como objetivo proporcionar o atendimento do bem comum, das necessidades de todos, devendo exercer papel ativo na distribuição social dos bens materiais e culturais.

Do ponto de vista da educação, duas propostas podem ser analisadas nesse contexto. A primeira delas, uma proposta educacional liberal, que sintetiza o conhecimento e a experiência acumulados historicamente pela sociedade ocidental, cuja construção teórica é embasada no positivismo de Auguste Comte (1798-1857), no organicismo evolucionista de Herbert Spencer (1820-1903) e na teoria sociológica de Durkheim (1858-1917). Enfatiza a ordem social, o equilíbrio estrutural e a integração funcional, com o objetivo de preservar e aperfeiçoar a democracia liberal. Para o pensamento liberal, Estado e sociedade civil são entidades isoladas, o que repercute nos encaminhamentos críticos da educação que ora se concentram no papel do educando, ora no do educador.

A segunda proposta busca empreender uma crítica radical do pensamento pedagógico liberal, concentrando-se mais especificamente no papel das instituições e dos sistemas de ensino. Fundamenta-se nos princípios filosóficos e políticos de Friedrich Engels (1820-1895) e Karl Marx (1818-1883) e considera os encaminhamentos da proposta liberal aquém das necessidades e aspirações de renovação da sociedade. De acordo com o marxismo, as formas de Estado têm suas raízes nas relações materiais da existência, sendo “a sociedade civil entendida como o conjunto das relações econômicas, que explica o surgimento do Estado, seu caráter, a natureza de suas leis e assim por diante” (GRUPPI, 1986, p. 27).

Nesta segunda proposta se encontram as contribuições dos trabalhos de Bourdieu (1930-2002) e Passeron (1930 -), ao analisar a escola como instrumento de reprodução da cultura; de Althusser (1918-1990), caracterizando a escola como “aparelho ideológico do estado”; e de Gramsci (1891-1937), que apresenta uma preocupação mais abrangente ao se referir à sociedade como um todo.

Conforme já exposto anteriormente, neste estudo, optou-se por adotar a concepção ampliada de Estado elaborada por Gramsci (2000), que tem propiciado referencial teórico para análise da política educacional na sociedade capitalista, bem como possibilitado repensar a educação em termos dialéticos. Gramsci revela o

plano ideológico e político sem perder a visão de totalidade, o que permite que se examine a questão das políticas públicas no seu ser de momento e no seu vir-a-ser. No caso brasileiro e, em especial, no Município de Curitiba, em que o sistema educacional tem sido historicamente um instrumento utilizado pelo Estado para reforçar e dinamizar o modelo liberal vigente no mundo ocidental, a concepção gramsciana contribui denunciando o caráter ideológico da educação e propondo a busca de transformação social como objetivo comum.

Segundo Bobbio (1982, p. 24), “para uma reconstrução do pensamento político de Gramsci, o conceito-chave, o conceito do qual devemos partir, é o de sociedade civil”, no qual o emprego gramsciano se afasta tanto do emprego feito por Hegel como por Marx. Em sua leitura de Gramsci, acrescenta Bobbio que “[...] a teoria de Gramsci introduz uma profunda inovação em relação a toda a tradição marxista. A sociedade civil, em Gramsci, não pertence ao momento da estrutura, mas ao da superestrutura” (BOBBIO, 1982, p. 32), possibilitando a fixação de “dois grandes planos superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’, ou seja, o conjunto de organismos habitualmente ditos privados, e o da ‘sociedade política’ ou Estado” (GRAMSCI, 1947, *apud* BOBBIO, 1982, p. 32-33). A primeira corresponderia ao âmbito do consentimento; a segunda, ao da força. Para Gramsci, porém, essa divisão é puramente conceitual, uma vez que ambas as sociedades se mesclam na prática. Observa Gruppi que é o próprio Gramsci que alerta, nos “Cadernos do Cárcere”, que essa distinção entre sociedade política e sociedade civil é puramente de método, pois, “sociedade civil e Estado, na realidade, não são separados” (GRUPPI, 1986, p. 78).

Para Texier e Portelli, e também para Bobbio, o conceito central em Gramsci seria o de “bloco histórico”, que permitiria compreender como os elementos econômicos, políticos e culturais se relacionam de maneira orgânica e dialética (SEMERARO, 1999). Com efeito, segundo Gramsci, no capitalismo moderno, é possível à burguesia manter seu controle econômico, permitindo que a esfera política satisfaça certas demandas de sindicatos ou de partidos políticos, representativos da sociedade civil, o que corresponde a permitir que sejam alteradas algumas formas de sua hegemonia.

A educação, concebida como atividade mediadora no seio da prática social (SAVIANI, 1986), inserida no quadro teórico gramsciano, embora não possa transformar diretamente a sociedade, constitui um dos aspectos imprescindíveis na

luta pela hegemonia de uma classe e pela transformação da sociedade. Este tema apresenta particular interesse quando se trata de desvendar as reais intenções do Estado, num determinado momento histórico, num contexto específico.

A trajetória histórica do conhecimento no campo das políticas públicas - inseridas aqui as políticas educacionais -, até as primeiras décadas do século XX, conduz-nos à percepção de que a educação não constava entre as prioridades dos governantes que, desta forma, também não se voltaram à organização de um sistema de ensino para a população. Sander (2007), em pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil, afirma:

Em que pesem os esforços e a ação de educadores, publicistas e políticos que se bateram pela valorização da educação durante o Império e a Primeira República, a avaliação histórica não registra a existência de uma infra-estrutura organizacional e administrativa do Estado brasileiro preparada para atender às exigências mínimas das poucas instituições educacionais para a elite governante da época e, muito menos, para planejar e dirigir as escolas destinadas à educação popular (SANDER, 2007, p. 424).

Com efeito, a influência simultânea do formalismo legal e da filosofia escolástica, no período colonial, seguida, mais tarde, do racionalismo positivista, não criou condições para que a sociedade civil brasileira se organizasse na busca de uma educação de qualidade para todos. O Estado brasileiro, por sua vez, além de cooptado, “sempre foi capturado por interesses particulares, quer familiares, quer de grupos, quer individuais” (HAGUETTE, 1992, p. 172). Sem essa clareza sobre a separação entre o público e o privado, cada novo princípio político representava um novo personalismo, mantendo uma estrutura de privilégios.

A constituição do Estado brasileiro, a partir da Revolução de 1930, no entanto, trouxe em seu bojo a heterogeneidade e a contraditoriedade, manifestadas na pretensão de ser um Estado Social, “sem nunca ter conseguido instaurar uma sociedade de bem-estar: moderno e avançado em determinados setores da economia, mas tradicional e repressor em boa parte das questões sociais” (BERCOVICI, 2006, p. 160).

Não se pode negar, porém, que no século XX, com o surgimento dos direitos humanos e sociais, ocorreu uma mudança de paradigma na área de atuação do Estado, que passou a pensar em políticas que neutralizassem a força desagregadora e excludente da economia capitalista, promovendo o

desenvolvimento da pessoa humana. Uma vez definidas diferentes políticas públicas, com decorrências em várias áreas, sua discussão, em anos recentes, passou a interessar à academia.

Entre as razões gerais que estimulam o interesse pelo estudo das políticas públicas, segundo Turner (1997), situa-se o fato de a crescente escala de intervenção do Estado e a complexidade dos governos nos dias de hoje colocarem problemas cada vez mais complexos aos gestores, seja no setor público, na sociedade civil ou na iniciativa privada. Percebe-se, assim, que os assuntos públicos não são simples, que há diferentes alternativas de solução a serem analisadas e que, para tanto, não bastam a boa vontade dos governantes ou a rapidez das soluções apresentadas.

Uma segunda razão que favoreceria o aumento desse interesse seria de ordem acadêmica, que estimularia a análise da política do ponto de vista dos resultados mais do que das estruturas e instituições. Essa ótica estaria voltada para a preocupação com a forma como as decisões são tomadas e que técnicas são empregadas para resolver problemas, constituindo tema de estudo de diferentes disciplinas além da própria ciência política, como, por exemplo, a sociologia, a economia, as ciências sociais aplicadas, o direito, as ciências da saúde, a antropologia, a educação e tantas mais que participam dos debates sobre políticas públicas. Outras razões emanariam de oportunidades de trabalho relacionadas a esse campo, no qual atuam analistas políticos e assessores representativos de agências e grupos econômicos ou de organizações da sociedade civil.

Se para o cidadão é importante conhecer e entender o que determinam as políticas públicas que o afetam, quem as propôs, como foram estabelecidas, de que maneira estão sendo implementadas, quais os interesses que estão em jogo e outras características mais, para a academia foram os resultados das ações governamentais que suscitaram a necessidade de compreender teoricamente os fatores intervenientes e a dinâmica que impulsiona essas políticas.

Na realização deste trabalho, quer-se saber dos conteúdos concretos da política, dos programas de ação do Estado na esfera educacional e, em especial, na formação continuada de professores.

2.1.2 Políticas públicas

O desenvolvimento do Brasil deu-se sob influência das relações escravocratas que predominaram por quase três séculos (1532-1852), e que acompanharam os diferentes ciclos econômicos regionais: do açúcar, de 1550 a 1700; das minas, de 1700 a 1775; e, em parte, do café, de 1820 a 1870.

A Proclamação da República, em 1889, embora representasse mais uma etapa na constituição do Estado-nação, não destruiu as oligarquias regionais, nem tampouco os resquícios monárquicos, o que fez com que políticas públicas não se institucionalizassem, nem ganhassem expressão nas diversas Constituições, de 1824 a 1967. Assim, constata-se que foi só no início da década de 80 que os estudos sobre as políticas públicas vieram a apresentar relevância no Brasil.

O tratamento dado às políticas educacionais, num dado contexto, é marcado pelo tratamento dado às políticas públicas em sua concepção genérica. Nesse sentido, para discutir a educação como política, é preciso inseri-la no espaço próprio das políticas públicas, nas quais estão traduzidos os modos de articulação entre o Estado e a sociedade, neles considerados a divisão social do trabalho e as relações de produção.

De forma sucinta, Gisi (2003, p. 92) entende por políticas públicas “um conjunto de medidas que conformam um determinado programa de ação governamental que busca responder a demandas de grupos de interesse”. Com apoio nas reflexões de Azevedo, acrescenta que as políticas públicas podem ser enfocadas num plano mais abstrato, consoante se tenha presente “a estrutura de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o lócus da sua condensação”, ou mais concreto, ao se considerar “os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (AZEVEDO, 2004, p. 5).

Inspiradas e postas em prática a partir de uma determinada concepção de sociedade ou de um fundamento teórico (BONETTI, 2006, p. 19), as políticas públicas apresentam usualmente uma classificação que as distingue entre políticas sociais e políticas econômicas ou macroeconômicas. Consoante Schmidt (2008), as primeiras dizem respeito às consideradas áreas “sociais”, como saúde, educação, habitação,

seguridade e assistência social, enquanto as segundas incluem fundamentalmente a política fiscal e a política monetária, tratando de questões como o controle da inflação, a taxa de juros, a taxa de câmbio, incentivos a setores da economia, comércio internacional, entre outras.

Azevedo (2004), ao analisar os estudos que configuram as políticas públicas a partir dos paradigmas clássicos, distingue três abordagens: liberal, marxista e funcionalista.

De acordo com a *abordagem neoliberal* (AZEVEDO, 2004, p. 9-17), ao Estado cabe o papel de guardião dos interesses públicos, sendo sua função prover alguns bens essenciais à sociedade, como a educação, a defesa e a aplicação das leis. Sua formulação está nas obras de Hayek⁴⁵ e Friedman⁴⁶, que propõem “menos Estado e mais mercado”, tendo como princípio-chave a noção da liberdade individual concebida nos moldes do liberalismo clássico. A capacidade de regulação do capital e do trabalho estaria sob responsabilidade do mercado, ao qual caberia, também, se constituir em referência básica quanto às políticas sociais.

No entanto, em relação à política educacional, que se inclui entre as políticas sociais, o tratamento é diferenciado. A educação, como setor pioneiro de intervenção estatal, é uma das funções permitidas ao “Estado guardião”, cabendo ao Estado ampliar as oportunidades educacionais para a redução das desigualdades. Postula, não obstante, a divisão dessa responsabilidade com o setor privado, como forma de estimular a competição e o aquecimento do mercado, garantindo-se o padrão de qualidade na oferta de serviços.

A segunda abordagem explicitada por Azevedo (2004, p. 19-38) é a chamada *teoria liberal moderna da cidadania*, que apregoa que “o bem-estar e a igualdade constituem-se em pré-requisitos indispensáveis ao exercício pleno da individualidade e da liberdade” (p. 19). Essa teoria, ao contrário da abordagem neoliberal, é norteada por uma concepção de Estado que postula a sua responsabilidade na

⁴⁵ Frederick August Von Hayek (1899-1992), economista da Escola Austríaca, autor do *best-seller* “O caminho da servidão” e de cerca de 200 obras. Em seu clássico “Os fundamentos da liberdade” (1983) expõe os principais fundamentos de uma ordem política, econômica e social baseada na liberdade.

⁴⁶ Milton Friedman (1912-2006), um dos mais destacados economistas do século XX, Prêmio Nobel de 1976, defensor do liberalismo econômico e do livre mercado, em sua obra “Capitalismo e liberdade” (1984) apresenta uma proposta neoliberal para os serviços educacionais.

promoção do bem comum. Suas raízes encontram-se nos trabalhos de Durkheim⁴⁷, Parsons⁴⁸ e seus seguidores.

Integram a teoria liberal moderna da cidadania a abordagem *pluralista*, que reconhece a existência de uma distribuição desigual do poder, mas admite que essa participação deva ser mediada, e a *social-democrata*, que advoga a conquista de um melhor padrão de políticas sociais nas sociedades capitalistas: educação, saúde, alimentação e habitação. Coincide com a proposta do Estado de bem-estar social (*Welfare State*).

A terceira abordagem trazida por Azevedo (2004, p. 39-55), em seu estudo, é a *marxista*⁴⁹. Ao longo do século XX, multiplicaram-se as teorias marxistas, analisando o Estado e suas manifestações nas políticas públicas. Pode-se afirmar que compreender as formas e funções do Estado, bem como os limites e possibilidades de sua atuação auxilia a compreensão do espaço reservado às políticas sociais. Esse “espaço público da regulação”, na convivência entre o capitalismo e a democracia, se traduziu num processo em que os direitos sociais dos cidadãos tiveram de ser considerados.

Dentre os estudos que buscam o entendimento do Estado, para esta análise adotou-se os realizados por Poulantzas (2000), que privilegiam especificamente o político. Poulantzas, “inspirando-se, de um lado no estruturalismo de Althusser e, de outro, na teoria da hegemonia de Gramsci, relativizou o papel do Estado na defesa direta dos interesses econômicos das classes dominantes” (AZEVEDO, 2004, p. 44).

De acordo com Poulantzas (2000), as transformações nas relações de produção sugerem modificações na constituição e reprodução das classes sociais e nas estruturas de poder e de dominação. O Estado, em relação às classes dominantes, “tem um papel principal de organização” (POULANTZAS, 2000, p. 128). É ele que representa e organiza as classes dominantes e o interesse político em

⁴⁷ Émile Durkheim (1858-1917), considerado um dos pais da sociologia moderna, forneceu elementos teóricos que iriam dar substância à teoria liberal moderna da cidadania (AZEVEDO, 2004, p. 21).

⁴⁸ Talcott Parsons (1902-1979), sociólogo norte-americano e construtor da teoria funcionalista, procurou determinar a função que os indivíduos desempenham na estrutura social, com vista à excelência das coisas. Entre suas obras, estão “A estrutura da ação social” (1937), “Sistema social” (1951) e “Economia e sociedade” (1956).

⁴⁹ Há que se estabelecer distinção entre “marxista” e “marxiana”, no contexto das teorias estudadas. Manacorda, logo no prefácio da obra “Marx e a pedagogia moderna”, esclarece o sentido do adjetivo *marxiana* como sendo “inerente ao pensamento de Karl Marx”, destacando que deste se exclui o adjetivo “marxista”, o qual se tem configurado nos países socialistas (1991, p. 1) e caracterizado pela ortodoxia fundamentada na luta de classes.

longo prazo do *bloco no poder*. Esse papel fundamental de organização pode ser preenchido pelo Estado, “na medida em que detém uma autonomia relativa em relação a tal ou qual fração e componente desse bloco, em relação a tais ou quais interesses particulares” (POULANTZAS, 2000, p. 129). Assim, a política de Estado deve ser considerada como a resultante das contradições de classe inseridas na própria estrutura do Estado, sendo que são essas contradições que constituem o Estado.

Muito mais que com um corpo de funcionários e de pessoal de estado unitário e cimentado em torno de uma vontade política unívoca, lida-se com feudos, clãs, diferentes facções, em suma com uma multidão de micropolíticas diversificadas. Essas, por coerentes que possam parecer consideradas isoladamente, não são menos contraditórias entre si, consistindo a política do Estado no essencial na resultante de seu entrelaço e não na aplicação - mais ou menos perfeita - de um esboço global de objetivos do Estado (POULANTZAS, 2000, p. 138).

Tal condição leva o Estado a exercer sua política global em favor da classe ou fração hegemônica, que atualmente é o capital monopolista. O Estado capitalista apresenta-se, assim, como representante do “interesse geral” de grupos concorrentes: simultaneamente, ele é o Estado popular, racional e de classe. Desta forma, mesmo representando os interesses políticos de classe, o Estado comporta, em suas estruturas, um jogo de força que permite o reconhecimento dos interesses do trabalho, dentro de determinados limites. Isso depende da estratégia acionada pela dominação hegemônica das classes dominantes, em busca de “consentimento”. Isto permite que sejam atendidos determinados interesses econômicos de certas classes dominadas, ainda que contrariem, eventualmente, os interesses econômicos predominantes, desde que sejam compatíveis com os interesses políticos e, via de regra, com a dominação hegemônica. Como consequência, o Estado burguês não se constitui apenas em um Estado burguês, mas sim num Estado dominado pela burguesia, no qual os interesses das classes subalternas também estão, de alguma forma, representados (POULANTZAS, 2000).

Aprofundando e até refutando em parte essas reflexões sobre o papel do Estado, Claus Offe (1984) afirma que ele nem está a serviço, nem se constitui no instrumento de uma classe contra outra, pois protege e sanciona instituições e relações sociais que se constituem no requisito institucional para a dominação de classe do capital. “O Estado não defende os interesses particulares de uma classe,

mas sim os interesses *comuns* de todos os membros de uma *sociedade capitalista de classes*” (OFFE e RONGE, 1984, p. 123).

As ações governamentais devem ser programadas e estar dirigidas à realização de direitos que possibilitem às pessoas uma vida digna, mas preservando-lhes a liberdade de escolha. Por se tratarem de ação governamental, devem cobrir todas as formas de intervenção do Estado na esfera social, sendo estáveis no tempo, implantadas e avaliadas.

As políticas sociais, sob esse ponto de vista, não são apenas um requisito para a reprodução das condições materiais de produção, mas um elemento fundamental da própria sociabilidade capitalista. No que diz respeito às políticas educacionais, podem ser entendidas como um meio de se garantir a sociabilidade da força de trabalho segundo os parâmetros próprios do capitalismo. Considerando-se a implantação dos sistemas públicos de ensino e o seu caráter obrigatório e universal, “a regulação estatal sobre a educação, conjugada a outras políticas públicas, constitui-se, assim, numa das estratégias para regular e manter a possibilidade e continuidade do trabalho assalariado” (AZEVEDO, 2004, p. 50), ainda que o direito à escolaridade possa transcender, no quadro dos direitos sociais, a própria dimensão que lhe conferiu o capitalismo.

Como parte das políticas sociais, as políticas educacionais devem ser pensadas em sua articulação com o projeto de sociedade que se deseja e que será realizado por meio da ação do Estado. Esse projeto de sociedade, por sua vez, deverá ser construído pelas forças sociais que tenham poder de voz e de decisão, e que façam seus interesses chegar até ao Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação (AZEVEDO, 2004, p. 60).

As políticas públicas e, em consequência, as políticas educacionais, dependem do jogo de forças presentes no aparelho de Estado. As contradições de classe inseridas na estrutura do Estado, e que constituem o próprio Estado, acabam gerando a prevalência de um ou outro grupo na gestão da máquina governamental, cujos interesses serão refletidos nas políticas públicas educacionais ora estudadas.

Nas últimas décadas,

[...] observa-se um contexto constituído de três instâncias - global, nacional e local - que move a estrutura produtiva e política de uma nação. Neste caso, o contexto social e político nacional, de um país como o Brasil, se vê

envolvido em condicionantes que são globais, que interferem numa nova estrutura social (de classe) nacional, os quais intervêm decididamente nas questões das políticas públicas (BONETI, 2006, p. 14-15).

Diante dessas considerações, a análise das políticas públicas que nortearam a educação no Município de Curitiba, entre 1963 e 1996, considera as macropolíticas que influenciaram os processos determinantes de sua execução. Serão considerados os fatores originados num contexto global, sob a ótica do modo de produção capitalista, sua absorção pela elite política nacional e municipal, e ainda por outros segmentos organizados da sociedade civil.

Na fase que antecedeu a economia globalizada, buscava-se o aumento da produtividade com base na divisão pormenorizada do trabalho. Constatou-se, porém, que tanto o capital quanto os meios de produção foram se concentrando, gradativamente, nas mãos de poucos capitalistas, que precisavam de um grande contingente de trabalhadores em suas indústrias.

Com as mudanças ocorridas na sociedade industrial, o termo 'globalização' perpassou

[...] todas as relações contemporâneas como a econômica, a social, a política, a educacional, a cultural, a trabalhista, dentre outras. No sentido ideológico, passamos de uma sociedade liberal para uma neoliberal, na qual a preponderância dos valores morais e direitos básicos dos indivíduos – liberdade, dignidade e vida – foram se subordinando aos interesses econômicos (QUEIROZ, 2003, p. 120).

Os interesses das elites globalizadas, claramente expressos nas políticas de expansão das relações capitalistas como as do Banco Mundial, por exemplo, trouxeram consequências evidentes para a educação. Tais interesses, considerados na análise das políticas públicas educacionais, propiciam questionamentos por parte de agentes nacionais, estaduais ou locais, numa correlação de forças que pode ter influenciado o processo de elaboração e aplicação das políticas educacionais.

Segundo Matus (2005), o planejamento e a avaliação constante são indispensáveis, não apenas para o êxito das políticas públicas, mas do próprio exercício do poder.

Pode-se afirmar que as políticas públicas

[...] têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo expressão do compromisso

público de atuação numa determinada área a longo prazo (CUNHA & CUNHA, 2002, p. 12).

Elas garantem a distribuição ou a redistribuição de bens e serviços sociais, consoante as demandas da sociedade, razão pela qual estão fundamentadas no direito coletivo, e não individual. O que as determina, em suma, é o interesse coletivo. Elas não são outorga social, ação exclusiva do governo, mas sim fruto da correlação de forças entre os diferentes segmentos sociais.

Com respaldo nessa concepção, para se compreender o significado das políticas educacionais em Curitiba é preciso conhecer os aspectos que tornaram as ações governamentais importantes para a sociedade em geral. Neste trabalho, a atuação dos Prefeitos de Curitiba constitui o pleno exercício da gestão pública local.

A gestão pública, também conhecida como administração pública, é caracterizada por estabelecer ações imediatas envolvendo o Estado, de forma a assegurar os interesses de todos os participantes da vida pública.

Explica Freitag (1986, p. 43) que na execução das políticas públicas o Estado só aparentemente é seu autor e causa central, sendo seu papel efetivo o “de mediador dos interesses da classe dominante”.

Analisando as políticas educacionais, “uma política pública de corte social” (HÖFLING, 2001, p. 31; GISI, 2003, p. 93; AZEVEDO, 2004, p. 3), Nagel entende que a política educacional é, de fato, “um conjunto de medidas agilizadas e sistematizadas pelo Governo para atuar, com maior eficiência, nos mecanismos de produção, distribuição e consumo de bens já instituídos ou em constante renovação” (2001, p. 99), que se expressam, a partir de um dado instante, em diplomas legais. No período a que corresponde este estudo, foi possível identificar documentos legais vigentes no Município de Curitiba que visam a traduzir, em diferentes graus e formas, a adoção de políticas educacionais.

Na verdade, entretanto, o que se recebe objetivado em decretos, leis, resoluções, pareceres e planos, é o produto final resultante de um processo muito mais amplo do que aquele que se percebe nos debates ou discussões referentes à normatização da educação. O Estado, como mediador, viabiliza a indispensável harmonização entre interesses conflitantes e/ou diversos de diferentes segmentos da população.

A reflexão sobre as políticas educacionais implica em trazer informações sobre o passado, cotejando-as com o presente, isto é, em comparar as formas de

trabalho, os comportamentos humanos que foram aprovados e vivificados anteriormente, e os que passam a ser sinalizados como os que poderão ou não, no futuro, satisfazer as necessidades do ser humano.

2.2 POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste tópico, será analisada a experiência brasileira em matéria de política e administração da educação, relacionando-a com o primeiro capítulo do trabalho.

É significativo reproduzir o que Sander (2005) menciona a propósito do momento da colonização do Brasil:

O primeiro momento dos últimos cinco séculos de nossa história registra precisamente o encontro ou desencontro de dois mundos em Porto Seguro no dia 22 de abril de 1500. Encontro entre o mundo dos donos da casa e o mundo dos visitantes. O mundo dos povos nativos e o mundo dos povos latinos. O mundo dos conquistados e o mundo dos conquistadores (SANDER, 2005, p. 92).

Esse momento de nossa história está associado a um movimento mais amplo, que representa um processo histórico que pode ser definido como processo civilizatório, colonizador ou globalizador, mas que reflete poderosos processos de expansão da propriedade, do comércio, do poder, da fé. Reflete a conquista econômica, política e cultural da nova terra, mediante a transplantação sistemática de valores e práticas religiosas dos países dominados pela cultura latina da Europa (SANDER, 2005).

Em se tratando de Curitiba, as providências que foram adotadas pela metrópole para sua transformação em freguesia, vila e, posteriormente, capital da província, bem como para que nela fosse feita a provisão de serviços, a organização administrativa, a manutenção da segurança entre outras necessidades, o foram após longas reivindicações dos moradores.

Do ponto de vista da metrópole, o que se desejava era que Curitiba tivesse seu aspecto similar a todas as outras vilas fundadas pelos portugueses, e que as autoridades municipais dirigentes pensassem a cidade da mesma forma, como um conjunto homogêneo, com as casas construídas umas ao lado das outras, sem

haver espaço entre elas. A colônia atendia às leis portuguesas, sem condições de desenvolver características autóctones em diferentes campos.

Essa transplantação que ocorria em diferentes setores sobrevinha também na área educacional, em que conhecimentos, valores e práticas educacionais da Europa eram transmitidos para o Brasil, por meio de uma política de educação pública confessional, delegada, inicialmente, aos missionários da Companhia de Jesus e que tinha como centro político a cidade de Roma, sede da Igreja de Cristo. Além disso, no período colonial, somente uma minoria da elite política e do clero tinha acesso à escola, sem se vislumbrar vontade política por parte da Família Real de Portugal em relação à ampliação de oportunidades educacionais.

No século XIX, a política imigratória adotada no Império contribuiu para que os imigrantes alemães, italianos e poloneses, que se estabeleceram na província do Paraná, trouxessem novas práticas pedagógicas, com base nas tradições pedagógicas de seus respectivos países. A sensibilidade e o interesse pessoal pela educação demonstrados pelo Imperador Pedro II, em sua visita ao Paraná, em 1880, foram decisivos para que, em 1882 e 1884, se construíssem as primeiras casas escolares em Curitiba, a Escola Carvalho e a Oliveira Bello, respectivamente. Zacarias de Goes e Vasconcellos, como já visto, não chegou a construir escolas no Paraná.

O pensamento político e educacional brasileiro, no século XIX, foi marcado pela orientação positivista⁵⁰, que deixou sua marca permanente em nossas instituições políticas e sociais, assim como na educação. Ao enfatizar as noções de ordem e progresso, preconizando métodos empíricos baseados em dados objetivos e racionais, sua influência revelou-se no autoritarismo centralizador da administração pública, que se repetiria na administração escolar.

Souza (1998) bem descreve as características do projeto civilizador da República brasileira:

Um projeto civilizador foi gestado nessa época e nele a educação popular foi ressaltada como uma necessidade política e social. A exigência da alfabetização para a participação política (eleições diretas) tornava a difusão da instrução primária indispensável para a consolidação do regime republicano. Além disso, a educação popular passa a ser considerada um

⁵⁰ Criado pelo filósofo francês Auguste Comte (1798-1857), o positivismo influenciou o sistema republicano de governo e o sistema educacional da Primeira República. Sugere a observação científica da realidade, cujo conhecimento viabilizaria o estabelecimento de leis universais para o progresso da sociedade e dos indivíduos.

elemento propulsor, um instrumento importante no projeto prometido de civilização da nação brasileira. Neste sentido, ela se articula com o processo de evolução da sociedade rumo aos avanços econômicos, tecnológicos, científico, social, moral e político alcançado pelas nações mais adiantadas, tornando-se um dos elementos dinamizadores dessa evolução. Por outro lado, responsabilizada pela formação intelectual e moral do povo, a educação popular foi associada ao projeto de controle da ordem social, a civilização vista da perspectiva da suavização das maneiras, da polidez, da civilidade e da dulcificação dos costumes (SOUZA, 1998, p. 27).

O modelo republicano reproduzido nos grupos escolares fundados em todo o país revelava uma preocupação prioritária com a manutenção da ordem, o respeito e a harmonia na sala de aula, a uniformização de comportamentos e práticas que garantissem a reforma da sociedade brasileira. Os primeiros anos do século XX denotam essa preocupação dos governantes paranaenses, com a construção de edifícios escolares e a inauguração, em Curitiba, da Casa Escolar Cruz Machado (1907), do Grupo Escolar Professor Cleto (1911), da Casa Escolar Presidente Pedrosa (1911), da Casa Escolar Conselheiro Zacarias (1911), da Casa Escolar Professor Brandão (1911), do Grupo Escolar Rio Branco (1911), do Grupo Escolar Dezenove de Dezembro (1911) e do Grupo Escolar D. Pedro II (1928). Ainda que os recursos fossem poucos, a reestruturação da instrução pública merecia todos os esforços do poder público paranaense.

Além das influências referidas, outras, na política nacional, também podem ser creditadas ao positivismo. Segundo Bosi (2004), entre os efeitos salutares do positivismo, que, em várias conjunturas, se opôs às oligarquias liberais desde o fim do Império até o ocaso da República Velha, constavam:

[...] o pensamento antropológico anti-racista; a precoce adesão à campanha abolicionista mais radical; a luta pelo estado republicano leigo com a consequente instituição do casamento civil, do registro civil obrigatório e da laicização dos cemitérios; a exigência sempre reiterada da austeridade financeira no trato da coisa pública; enfim, o interesse pela humanização das condições de trabalho operário, que resultou, tanto na França da Terceira República quanto no Brasil, em propostas de leis trabalhistas, afinal implementadas quando políticos gaúchos de formação positivista ascenderam ao poder central em 1930 (BOSI, 2004, p. 161).

Na elaboração do primeiro Plano Diretor da cidade de Curitiba, a concepção de Agache, marcada pelo positivismo de Le Play e de seus sucessores, igualmente constitui exemplo dessa influência. A cidade, segundo ele, era vista sob a ótica de suas funções comerciais, industriais, políticas, administrativas e turísticas, devendo

ser planejada em seus detalhes com o emprego de um método que fosse cientificamente rigoroso. No Plano Diretor elaborado na década de 60, a concepção de cidade pesquisada, planejada e desenhada evidenciava-se na competência técnica do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), responsável pela gestão integrada da cidade.

Quando da elaboração do Plano de Educação de 1968, consolidou-se o Setor de Educação do IPPUC, atuando na área social e afirmando a importância de se propiciar condições de desenvolvimento global para a população. Relembrando Costa (2007), vislumbra-se que a cada diretriz de recondicionamento urbano surgiam novas necessidades, entre elas a de uma escola próxima às moradias das populações instaladas na área. Foi assim que o IPPUC, criado para “administrar a implantação do Plano Diretor, acabou se convertendo em elemento fundamental para o desenvolvimento de ações que, à primeira vista, transcenderiam às suas atribuições” (COSTA, 2007, p. 27).

2.3 POLÍTICAS INTERNACIONAIS E EDUCAÇÃO

Para se analisar as políticas educacionais em vigor no Brasil, na segunda metade do século XX, do ponto de vista econômico e social, é necessário considerar as relações que se foram desenvolvendo, no período, com o capitalismo internacional. O tópico traz, num primeiro instante, uma reflexão sobre as eventuais influências da política do bem-estar social, o *Welfare State*, e da teoria do capital humano nas políticas educacionais do Município de Curitiba. Em seguida, passa-se a discutir as relações que se desenvolveram entre o Brasil e países mais articulados e estruturados economicamente, a partir da criação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI).

2.3.1 O Welfare State

Welfare State, Estado de bem-estar social ou Estado-providência pode ser compreendido como um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado, com a finalidade de garantir certa "harmonia" entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente, conforme explica Gomes (2006). O Estado, assim, é o agente regulamentador de toda a vida e saúde social, política e econômica do país, cabendo-lhe garantir serviços públicos e proteção à população.

Inicialmente difundida na Inglaterra pelos meios jornalísticos, somente mais tarde essa expressão foi absorvida pelos meios acadêmicos e científicos (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996), em especial como contraponto às concepções liberais do século XIX, de Estado preocupado com a institucionalidade jurídica e o direito à propriedade, ou, no século XX, com as questões de soberania nacional e a proteção de seus respectivos mercados. Seu objetivo era combater os cinco maiores males da sociedade: a escassez, a doença, a ignorância, a miséria e a ociosidade (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 261-262).

Os Estados de bem-estar social desenvolveram-se principalmente na Europa, onde seus princípios foram defendidos pela social-democracia, tendo sido implementados com maior intensidade nos países nórdicos, sob a orientação do economista sueco Karl Gunnar Myrdal. Favoreceu esse desenvolvimento, também, a ampliação do conceito de cidadania, com o fim dos governos totalitários da Europa Ocidental e a hegemonia dos governos social-democratas, baseados na concepção de que existem direitos sociais indissociáveis à existência de qualquer cidadão. Tais direitos iriam desde a cobertura de saúde e educação, em todos os níveis, até o auxílio ao desempregado, à garantia de uma renda mínima etc..

As condições que caracterizassem o surgimento de um Estado de bem-estar social, porém, só se constituíram plenamente no período pós-II Guerra Mundial. Propunha-se a criação de um sistema de seguridade social, com benefícios para os trabalhadores em termos de aposentadoria, criação de um sistema de seguro-

desemprego e fornecimento de auxílio financeiro às famílias menos abastadas. Sabe-se, contudo, segundo esclarece Mishra (1996), que de acordo com as realidades nacionais, o Estado do bem-estar social adquiriu diferentes formas institucionais. Ora restringiu-se ao fornecimento de benefícios mínimos, direcionado quase que exclusivamente aos indivíduos ou famílias de rendimento muito baixo (modelo *laissez-faire*); ora forneceu serviços universais e gerais baseados na noção de solidariedade social (modelo socialdemocrata); ou, então, construiu um sistema com fortes características de compromisso estatal.

No Brasil, por sua configuração histórico-econômica e social, os rumos tomados assumiram contornos diferentes. Analisando-se o sistema econômico-social a partir da segunda metade do século XIX, percebe-se que devido à forma pela qual o país, em especial a sua classe dirigente, se vinculava a outros países, surgiam continuamente fenômenos que revelavam transformações estruturais básicas. Nessas condições, “as inadequações da configuração tradicional produzem ou possibilitam o aparecimento de novos fenômenos que, por sua vez, agravam reversivamente as contradições daquela”, explica Ianni (1963, p. 19).

Assim ocorreu com a abolição do regime de trabalho escravizado, quando, pela necessidade de uma nova configuração econômico-social, de diversificação das atividades produtivas, se passou a lutar pela transformação do trabalhador cativo em trabalhador livre. Destaca Florestan Fernandes (1959) que a abolição do regime escravocrata, sob o ponto de vista político e moral, foi um movimento destinado a atribuir à pessoa do negro a mesma valorização cristã que era devida ao branco, eliminando uma das contradições mais graves da cultura brasileira. Do ponto de vista da infraestrutura econômica, porém, o abolicionismo propiciaria importantes transformações que contribuiriam para a constituição do regime capitalista de produção. Nesse contexto se insere, igualmente, o processo de “incentivo à imigração de trabalhadores europeus, dos quais uma parte crescente se ligará a atividades artesanais urbanas, predecessoras da tecnologia primordial da industrialização” (IANNI, 1963, p. 20). A conexão que daí surge, no entanto, não é entre imigração e industrialização, mas entre o imigrante e o capitalismo nascente, ou seja, entre meios de produção e força de trabalho (IANNI, 1963, p. 102).

Como corolário da formação de um contingente de trabalhadores livres, que irão constituir a classe operária, estimula-se a acumulação de capitais necessários às inversões em empresas manufatureiras e industriais. Vêm da burguesia agrário-

comercial os primeiros recursos para a implantação dessas empresas, sendo os grupos de cafeicultores que financiarão as primeiras iniciativas de industrialização. Portanto, da acumulação originária realizada pela cafeicultura é que vieram os capitais para a constituição das empresas industriais. As oligarquias rurais fecharam acordos e transformaram-se, elas próprias, na burguesia urbana. O capital agrícola que será investido irá transformar-se em capital financeiro. Assim, a decantada incompatibilidade do país com a industrialização, pregada pela “aristocracia” agrária, é um dos obstáculos sociais que vai sendo destruído quase que totalmente, no período que antecede 1930.

Explica Ianni (1963, p. 21):

Nessa época, à ideologia da burguesia agrário-comercial, que se encontra no poder e pretende preservar a nação dedicada e presa à agricultura, opõe-se uma contra-ideologia produzida num sistema urbano-industrial em germe, que possui escassas possibilidades de luta. Somente nos anos posteriores a 1914 é que a situação começa a alterar-se, fechando-se esse ciclo básico em 30, quando o poder político é “subdividido” com outros grupos econômicos.

Antes de 1930, a estrutura do poder era incompatível com a democratização das instituições sociais, políticas, econômicas ou educacionais do país. Tal situação esclarece as profundas tensões entre os grupos operários e o poder dominante, concretizadas em greves como as de 1917 e 1929. Vale mencionar que o tipo de dominação patrimonial, à época, baseava-se numa tradição cujas raízes recentes evocavam o sistema escravocrata e era colocado em prática por grupos vinculados à ordem patrimonial na qual se baseava o poder político. Desta forma, as técnicas de dominação vigentes não se coadunavam à natureza das tensões em que se viam envolvidos os trabalhadores do nascente sistema fabril. Segundo Ianni (1963, p. 22), nesse quadro, se depara com a “inadequação política gerada pela coexistência de duas estruturas econômico-sociais distintas: a agrário-comercial, que se estiola, e a urbano-industrial, que emerge paulatinamente”.

Estas condições, associadas a fatores econômicos dentre os quais a “socialização das perdas”⁵¹, conforme denominada por Furtado (1959), levaram as

⁵¹ A “socialização das perdas” consistia na transferência sistemática, para o conjunto da coletividade, por meio da alta do preço das importações, do grosso das perdas que ocorriam quando caía bruscamente o preço internacional do café. Desta forma, os cafeicultores, que detinham também o poder central, transferiam os ônus da crise de exportação para os consumidores diretos ou indiretos das importações (FURTADO, 1959).

populações urbanas - grupos militares, industriais, proletários, classe média - a realizarem a revolução de 1930, que tinha por objetivo destruir a supremacia da burguesia agrário-comercial, instalando um grupo heterogêneo no governo do país, com destaque para a burguesia industrial nascente.

Em tal contexto, a industrialização encontrou bases sólidas de expansão. A revolução de 30, portanto, foi “um fenômeno produzido pelas contradições insuperáveis da estrutura agrário-comercial em sua última crise, em conexão com os pré-requisitos do sistema capitalista em constituição”, segundo Ianni (1963, p. 19). Pode ser considerada como um evento produzido pelo capitalismo industrial que ela própria, a revolução⁵² ajudou a constituir.

Percebe-se que é só a partir de 1930 que se pode identificar a vigência de um capitalismo industrial no Brasil. Com uma estrutura de poder mais complexa e adequada às novas tendências econômico-sociais, aceleram-se as transformações institucionais. Sai fortalecida desse período a burguesia industrial, “em compromisso com os grupos dominantes do mundo agrário e nas trocas comerciais, na preservação da nova estrutura de poder, isto é, na dominação da classe média, do proletariado e dos meios de produção” (IANNI, 1963, p. 23).

Com a expansão do sistema urbano-industrial, impõe-se a democratização progressiva dos setores da vida social, liberalizando-se as instituições econômicas, políticas e educacionais, como também possibilitando o surgimento de uma nova estrutura societária de classes. Nas décadas de 40 a 60, como consequência, “as relações entre as classes sociais são organizadas segundo dispositivos e alvos destinados a eliminar ou reduzir as áreas de tensões e os focos de agitação” (IANNI, 1963, p. 24).

A classe empresarial, cada vez mais poderosa diante da expansão do sistema industrial, desde cedo começou a manipular as relações com o operariado. Antes que os trabalhadores pudessem desenvolver suas primeiras formas de organização, o capitalista outorgou-lhes instituições organizadas de tal maneira que os focos de tensões que viessem a surgir encontravam, de antemão, seus canais de manifestação disponíveis. Foram satisfeitas as necessidades recorrentes dos

⁵² Acrescentamos à nota explicativa, constante da página 112, que entendemos por revolução uma transformação profunda da totalidade social, no sentido que lhe atribuiu Marx (1983). A compreensão dos processos sociais que a promovem está ínsita na história concreta de cada sociedade. Ao serem desalojadas as forças anteriores, instala-se uma nova sociedade e uma nova cultura.

trabalhadores e atendidos os interesses de classe, fazendo com que surgisse, ao menos temporariamente, o “aquietamento” de ambos, em especial devido às conquistas inseridas na Consolidação das Leis do Trabalho. Os interesses divergentes encontravam solução de conformidade com o emprego dos mecanismos tradicionais, organizados e manipulados de acordo com os objetivos dos grupos detentores do poder econômico. As tensões entre as classes aparentemente se resolviam numa legislação que previa e canalizava, num determinado sentido, o comportamento político do operário.

A classe média, por sua vez, ajustada às condições impostas por um sistema de classes em que passavam a predominar a burguesia industrial e o proletariado, progressivamente reduzia-se a uma condição secundária, numa sociedade capitalista que se fortificava e expandia.

Tal era o contexto econômico-social brasileiro no período em que, no hemisfério norte, se trabalhava pela criação dos Estados de bem-estar social. Desta forma, para se compreender mais facilmente os motivos pelos quais no Brasil, ao contrário do que ocorria em países da Europa, a classe trabalhadora fora enfraquecida pelo próprio Estado, é que se fez essa breve digressão. A estatização das relações de produção refletiu o caráter paternalista e de classe do Estado brasileiro. Gomes (2006) destaca que no Brasil, inclusive, durante as décadas de 40 e 50, foram poucas as instituições criadas com o objetivo de oferecer benefícios sociais à classe trabalhadora.

No período que vai do segundo governo Vargas ao golpe militar de 1964, os avanços igualmente foram pequenos. Foram deixadas de lado as questões sociais, para centrar-se no debate econômico.

Ao longo dos anos 70 e 80, na tentativa de satisfazer algumas demandas da população desprotegida, organizou-se o que se pode denominar um “arremedo” de *Welfare State*. O que se conseguiu foi uma universalização de serviços que, na prática, resultou excludente. Conforme explica Gomes (2006), a política social brasileira, além de ser insuficiente para cobrir as necessidades da população de mais baixa renda, não somente em termos de quantidade, mas também de qualidade, excluiu, na prática, os segmentos de alta e média renda, que se constituem em fatores distintivos do tipo de universalismo que se implantou na maioria dos países europeus na fase áurea do *Welfare State*. Talvez seja mais coerente considerar, afirma o citado autor, que, durante todo o processo histórico de

formação e estruturação das formas do Estado moderno no Brasil, não foram implementadas mais do que apenas algumas políticas de bem-estar social.

Mesmo após a Constituição de 1988, que consagrou o ideário da universalização das políticas sociais no Brasil, as finanças públicas passaram a ser um dos conflitos a serem enfrentados numa eventual reforma do Estado.

Desta forma, pode-se concluir que, no Brasil, ao contrário das experiências de países europeus no período pós-II Guerra Mundial, o *Welfare State* nunca chegou a ser implantado em sua plenitude.

2.3.2 A teoria do capital humano

Se o *Welfare State* não obteve sucesso em sua implantação, o mesmo não se pode dizer das políticas relacionadas à lógica econômica desenvolvimentista, que dominou os programas do Plano Marshall na Europa e da Aliança para o Progresso nas Américas. Essas políticas se sustentavam em “poderosos movimentos internacionais da administração para o desenvolvimento, da economia da educação, das teorias do capital humano e do investimento econômico no ser humano e suas taxas de retorno individual e social” (SANDER, 2005, p. 100).

A ideia de *capital humano*, segundo Frigotto (1996),

[...] surge, historicamente, bem antes [...] da década de 50. O fato de que sua formulação sistemática e seu uso ideológico somente se verificam a partir do fim da década de 50 e início da década de 60 aponta para a hipótese de que é efetivamente neste período que as novas formas que assumem as relações intercapitalistas demandam e produzem esse tipo de formulação (FRIGOTTO, 1996, p. 55).

Acrescenta Blaug (1975) que a teoria anunciada por Theodore Schultz, em 1960, teve, porém, seu nascimento efetivo em 1962, em suplemento da revista científica americana *Journal of Political Economy*, dedicado ao tema do investimento em seres humanos. O capital humano era entendido como um capital independente do capital convencional, no que se referia às características econômicas e produtivas de um país. Esse investimento nas pessoas deveria ser considerado não tanto pelas suas dimensões quantitativas, como pelas suas dimensões qualitativas.

Assim, embora difíceis de serem mensuradas, algumas atividades poderiam ser destacadas dentre as que poderiam promover as capacidades humanas, como os serviços de saúde, o treinamento no emprego, a educação formal e a educação de adultos.

Rapidamente, os estudos sobre capital humano se difundiram nos Estados Unidos, em especial, bem como em outros países, fazendo emergir estudos sobre sua relação com a economia da educação (SAUL, 2004). A tese central da teoria do capital humano, que vincula educação ao desenvolvimento econômico, era a de que o capital humano é sempre produzido, resultante de decisões deliberadas de investimento em educação, com base em que, nas economias modernas, o grau de educação está correlacionado aos rendimentos das pessoas. Segundo Schultz (1973a), Prêmio Nobel de Economia em 1979, o componente da produção que decorre da instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta as rendas futuras e se assemelha, portanto, a um investimento em outros bens de produção.

De acordo com Blaug (1975, p. 21), “uma educação adicional elevará os rendimentos futuros e, neste sentido, a aquisição de educação é da natureza de um investimento privado em rendimentos futuros”. O raciocínio é o de que as pessoas se educam, aumentam suas habilidades e conhecimentos, o que interfere diretamente em sua produtividade e, em consequência, no aumento de seus rendimentos. Quanto maior a sua produtividade, maiores seus rendimentos. Assim, quanto mais se educarem as pessoas, melhor será seu padrão de vida.

A educação, na visão de Dowbor (1996), é “um instrumento destinado a adequar o futuro profissional ao mundo do trabalho, disciplinando-o e municiando-o de certa maneira com conhecimentos técnicos”, para que possa “vencer na vida” e inserir-se de forma vantajosa no mundo. O progresso técnico, econômico e social do país, assim, segundo a teoria do capital humano, parecia estar indissolúvelmente ligado à educação.

Schultz (1973b), ao discutir sobre o valor da instrução, entende que ela deve ser considerada numa estrutura de análise econômica. Desta forma, tanto o investimento realizado em educação quanto os frutos dela decorrentes podem ser medidos sob a ótica da economia. Para ele, o investimento em educação é a maior fonte de capital humano. Nesta perspectiva, a educação fundamenta-se na concepção de homem enquanto um recurso para o crescimento do capital como

forma de produção da vida material. Justificam-se os investimentos em educação e pesquisa, a partir da premissa de que todo homem vale pela sua capacidade de produção de trabalho, gerando assim maiores resultados que, segundo Schultz, podem ser aproveitados pelo próprio homem ou por quem o emprega. O citado autor afirma que a teoria econômica clássica isolou o homem enquanto um recurso humano, valorizando a terra, o capital e o trabalho, mas não valorizando sua capacidade intrínseca como um recurso para a produção de riquezas. E explica:

A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É *humano* porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é uma fonte de satisfações futuras ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui. Tem de acompanhar, sempre, o seu capital humano, quer o sirva na produção ou no consumo (SCHULTZ, 1973b, p.53).

Assim, a educação é entendida como investimento cujo objetivo é bem definido: o desenvolvimento da capacidade produtiva do homem, adaptável às demandas do capital.

Os investimentos com educação, saúde e migração interna (podemos inferir que com a emigração também), com o objetivo de melhores empregos, constituem exemplos claros de “investimento em capital humano” incluindo os trabalhadores que se “propõem a adquirir um treinamento no local de trabalho” (SCHULTZ, 1973a, p.31).

A educação surge como a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social, sendo um dos principais meios para melhorar o bem estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, à saúde e à nutrição (BANCO MUNDIAL, 1992, *apud* FIGUEIREDO, 2006).

Assinala Frigotto (1996, p. 56), em sua crítica à teoria do capital humano, que “a educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda”. Frigotto (1984) mostra,

porém, que a escola não é produtiva a serviço dos indivíduos indistintamente, nem a serviço exclusivo do capital, nem é simplesmente improdutiva. Para ele, o que existe entre a escola e o trabalho é um vínculo indireto e mediato. O homem,

[...] um devir que se define no conjunto das relações sociais de produção de sua existência, um ser histórico, concreto, ativo, que se transforma na medida em que transforma o conjunto destas relações sociais, é reduzido a uma concepção metafísica do indivíduo com uma natureza dada, genérica e a-histórica (FRIGOTTO, 1996, p. 70).

Como a natureza não produz, de um lado, possuidores de dinheiro ou mercadorias, e, de outro, meros possuidores da própria força de trabalho, essa relação não se origina nem na natureza nem nas relações sociais entre os homens. O que ocorre é a transfiguração da desigualdade real numa igualdade legal, fundada numa liberdade abstrata do Estado liberal (FRIGOTTO, 1996).

Disseminada ao longo das últimas quatro décadas, a teoria do capital humano elaborada por Schultz, contudo, não permaneceu intacta. Sua versão originária surgiu no período do *Welfare State*, que preconizava o pleno emprego, donde se deduz que a educação tinha como função preparar as pessoas para que atuassem num mercado em expansão, que absorveria a força de trabalho educada. Após a década de 70, porém, com o fim da “era do ouro”, seu significado foi alterado, e essa teoria passou a assumir um novo sentido:

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (GENTILI, 2002, p. 51).

Cabe ao indivíduo, nesse novo contexto, exercer sua capacidade de escolha, visando a adquirir os recursos que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. A escola é o caminho para a conquista do *status* de empregabilidade, mas não do emprego.

Explica Saviani (2005) que, vista sob esta ótica, a teoria do capital humano alimenta a busca de produtividade na educação, de modo geral, produzindo efeitos na formação do professor.

Este novo vigor da teoria do capital humano está de acordo com o objetivo da sociedade capitalista de produzir para acumular e concentrar o capital,

estabelecendo um processo de reestruturação produtiva que propicia, segundo Cruz (2005, p. 25), “o desenvolvimento da tecnologia, dos meios de comunicação, da informática e da microeletrônica”, rompendo as fronteiras nacionais, quer sejam econômicas, políticas, sociais ou culturais, na perspectiva de expansão dos mercados, para que sejam alcançados maiores níveis de acumulação. Com esse desiderato, surgiram organismos internacionais como o G7, composto pelos Estados Unidos, Japão, França, Alemanha, Reino Unido, Itália e Canadá; o FMI e o Banco Mundial. Estes órgãos nada mais buscam do que a globalização econômica, a inserção dos países na “nova economia global”, atendendo aos objetivos do neoliberalismo.

2.3.3 O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional

O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), criados em 1944, na Conferência de Bretton Woods, nos Estados Unidos, foram pensados como instituições complementares, mas com papéis bem definidos. Cabia ao Banco Mundial tratar da concessão de empréstimos não comerciais em longo prazo, com vistas à reconstrução das economias arrasadas no pós-guerra; ao FMI, a fixação das políticas monetária, fiscal e cambial de curto prazo, além do monitoramento da dívida externa.

Aos poucos, o Banco Mundial foi se tornando um Grupo e reorientando seu papel. Necessário se faz distinguir o Banco Mundial do Grupo Banco Mundial que veio a se formar. O Banco Mundial propriamente dito é composto pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e pela Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), que prestam assistência financeira e técnica para os países ditos “em desenvolvimento” no mundo. Ambos desempenham um papel importante na missão do Banco Mundial, que é a redução da pobreza, e cuja assistência se concentra nos países mais pobres, aos quais proporcionam empréstimos sem juros e outros serviços. Não se trata, portanto, de um banco no sentido corrente: é propriedade de 186 países membros e é formado por duas instituições de desenvolvimento. Já o Grupo Banco Mundial é integrado por cinco instituições estreitamente relacionadas, que funcionam sob uma única

presidência. Fazem parte do Grupo, além das duas instituições acima mencionadas, que compõem o Banco Mundial (BIRD e AID), a Corporação Financeira Internacional (IFC), que promove o crescimento no mundo em desenvolvimento mediante o financiamento de investimentos do setor privado e a prestação de assistência técnica e de assessoramento aos governos e empresas; o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas Internacionais (CIADI), que proporciona meios para solucionar problemas por conciliação ou arbitragem, bem como polêmicas relacionadas a investimentos entre investidores estrangeiros e os seus países anfitriões; e a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), estabelecida em 1988, que ajuda a estimular investimentos estrangeiros em países em desenvolvimento por meio de garantias a investidores estrangeiros contra prejuízos causados por riscos não comerciais (políticos) e a promover técnicas e recursos para ajudar as economias emergentes a atrair esses investimentos (BANCO MUNDIAL, 2007).

Os estatutos do Banco Mundial estabelecem que a influência nas decisões e votações é proporcional à participação no aporte de capital, o que tem assegurado aos Estados Unidos não só a presidência do Banco desde a sua fundação, mas também a “hegemonia absoluta entre as cinco nações líderes na definição de suas políticas e prioridades” (SOARES, 2000, p. 16).

De acordo com Soares (2000), o Brasil recebeu seu primeiro empréstimo do Banco Mundial, no valor de 75 milhões de dólares, em 1949. Na sequência, entre 1949 e 1954, foram financiados no país projetos equivalentes a 194 milhões de dólares, vinculados sobretudo aos setores de energia (92,5%). No entanto, não houve fluxo contínuo nos empréstimos concedidos ao país. Explica a autora:

Na fase seguinte, o Banco Mundial passou oito anos sem aprovar empréstimos para o Brasil, tanto por discordâncias associadas à política econômica quanto por motivos estritamente políticos, como ocorreu nos períodos 1955-1957 e 1960-1964. No primeiro caso, ao viés crescentemente nacionalista do governo Vargas somavam-se desentendimentos quanto à política econômica adotada e aos fortes desequilíbrios no balanço de pagamentos. No segundo, foi decisivo o rompimento do governo JK com o FMI, agravado posteriormente pela linha política do governo de João Goulart (SOARES, 2000, p. 32).

Destaque-se que, a partir de 1960, o Banco Mundial começou a considerar algumas políticas sociais para que os empréstimos fossem concedidos aos países periféricos, com a intenção de conter possíveis reivindicações e de difundir os

interesses norte-americanos. Embora o Banco reconhecesse que cada país possuía sua especificidade, em função da etapa de desenvolvimento econômico e educacional em que se encontrava, bem como de seu contexto histórico, social e político, apresentava uma proposta articulada para melhorar o acesso e a qualidade dos sistemas escolares em um único “pacote” de reformas para os países em desenvolvimento. Nele estavam definidas questões como descentralização e autonomia das instituições escolares, prioridade na educação básica, melhoria da eficácia na educação, redução da capacidade de interesses locais (sindicatos, associações de professores), desenvolvimento das capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário, subsídios exclusivamente para os alunos capacitados para aprender e que não podiam pagar por sua educação, avaliação da educação, maior tempo de dedicação dos professores ao ensino, maior oferta de livros didáticos, capacitação do corpo docente mediante formação em serviço, análise econômica como critério dominante na definição das estratégias.

Assim entendida, referindo-se ainda à década de 60, a finalidade da educação seria aumentar a produtividade dos indivíduos, reduzir a fecundidade, melhorar a saúde e desenvolver atividades para a participação no mercado de trabalho e na sociedade. A educação, nesta perspectiva, fundamentava-se na concepção do homem enquanto um recurso para o crescimento do capital como forma de produção da vida material, na sociedade mundializada (MIGUEL e VIEIRA, 2006).

A lógica que sustentava a disponibilização de recursos para o desenvolvimento/crescimento econômico dos chamados “países em desenvolvimento” fundamentava-se no pressuposto de que o fator escasso nesses países seria o capital, fundamental para estimular a utilização plena dos fatores de produção que, potencialmente, existiam neles (RIZOTTO, 2000).

As interferências internacionais na educação brasileira, portanto, se fizeram de modo mais acentuado desde a rearticulação do capitalismo após a 2ª Guerra, sob a égide dos Estados Unidos, por meio da UNESCO.

A formulação da política externa norte-americana para os países periféricos foi bastante influenciada pela tese de W. W. Rostow sobre o desenvolvimento das nações. Rostow (1961), em sua obra "Etapas do Desenvolvimento Econômico" (Um manifesto não comunista), enfatizava que o crescimento econômico que levaria os países recentemente descolonizados para o desenvolvimento não poderia ser feito

por meio do comunismo, mas sim pela influência política e econômica dos Estados Unidos, o que justificaria a interferência direta dos Estados Unidos nos países em desenvolvimento, inclusive pela força militar. Mais tarde, algumas questões, antes desconsideradas na noção de desenvolvimento, começaram a tomar lugar no debate internacional, chegando-se à conclusão de que o crescimento era condição necessária, mas não suficiente, para a redução da pobreza. A partir daí, foi possível demonstrar a necessidade de serem consideradas dimensões sociais na atuação financeira de instituições como o Banco Mundial.

Os empréstimos então concedidos aos países passaram a ser garantidos pelo Banco Mundial às fontes de crédito internacional, por meio de condicionalidades que vinculavam os países devedores, entre as quais se incluía a adequação de suas estruturas econômicas às orientações dadas pelo Banco. Os ajustes estruturais recomendados pelo Banco Mundial eram considerados a fórmula correta para se obter a estabilidade política e a preservação da ordem nacional.

Destaca Cruz (2005, p. 32) que, na década de 70, período em que o Banco Mundial estava sob a administração de McNamara, “com o acelerado processo de globalização da economia, as teorias monetaristas neoliberais passam a influenciar as economias, alcançando hegemonia nas décadas seguintes”. Nessa oportunidade, o Banco Mundial e o FMI passaram a “oferecer aparato ideológico e político para a expansão do neoliberalismo em escala mundial”.

A influência exercida pelo Banco Mundial nos rumos do desenvolvimento mundial não se reduzia, portanto, ao volume de empréstimos nas áreas de abrangência definidas, mas também se efetivava no processo de reestruturação neoliberal dos países participantes. Os efeitos das políticas adotadas, no entanto, evidenciaram que o modelo de desenvolvimento proposto não se integrava a um modelo de desenvolvimento social desejado. Estabilidade e equilíbrio macroeconômico não eram suficientes.

Com o regime militar, a partir de 1964, foram progressivamente sendo ampliados os empréstimos do Banco Mundial para o Brasil, o qual se tornou, nos anos 70, o maior tomador de recursos do BIRD. No período 1966-1975, 65,6% dos empréstimos concedidos foram destinados aos setores de transporte (33,0%) e energia (32,6%) (ARAÚJO, 1991).

Nos anos 80, foram difíceis as relações do Brasil com o Banco Mundial, uma vez que o modelo de ajuste dos organismos multilaterais se revelou incompatível

com a estrutura da economia brasileira. No final dessa década, inclusive, o Brasil decretou moratória parcial da dívida externa. A partir de 1989, observa-se que a participação do Brasil nos empréstimos do BIRD caiu significativamente. “De uma participação média anual de 10% do valor total dos empréstimos do Banco no decênio 1980-1988, o Brasil passou para apenas 4,9% no período 1989-1994, [...]” (SOARES, 2000, p. 33).

Constata-se que os investimentos financiados pelo Banco Mundial para o Brasil, no período 1987-1990, totalizando US\$ 4.896 milhões, destinaram-se prioritariamente à agricultura (47%), ao desenvolvimento urbano (12%) e ao transporte (12%); no período 1991-1994, totalizando US\$ 3.707 milhões, foram destinados à educação (29%), a água e esgoto (21%), ao desenvolvimento urbano (11%) e à agricultura (10%) (SOARES, 2000, p. 34). Pode-se perceber, da análise desses dados, que a participação efetiva da educação na aplicação dos recursos advindos de empréstimos ocorreu fortemente a partir de 1991.

Explica Fonseca (2000), que os financiamentos do Banco Mundial para o Ministério da Educação seguiam as mesmas regras fixadas para qualquer projeto comercial. E acrescenta:

Até 1980, os juros dos empréstimos eram cobrados a uma taxa fixa média de 8% a.a. A partir de 1980, o Banco instituiu a taxa variável de acordo com o custo do dinheiro no mercado internacional, acrescida de mais 0,5% sobre o total dos empréstimos tomados pelo Banco nesse mercado e que constituirão as reservas para empréstimo aos países receptores (FONSECA, 2000, p. 234).

Essa sobretaxa encarecia os empréstimos em relação aos custos no mercado internacional. Além disso, incluía-se também o pagamento de uma “taxa de compromisso”, correspondente à cobrança de 0,75% a.a. sobre os recursos ainda não retirados pelo tomador, o que trazia como consequência o aumento significativo de encargos na eventualidade de qualquer atraso na execução dos projetos. A manutenção do ritmo de execução dos projetos era fator indispensável para a contenção de despesas adicionais.

Diversos autores (FONSECA, 1995; TORRES, 1996; LEHER, 1998; CORAGGIO, 2000; entre outros) analisaram os impactos dessa intervenção na elaboração das políticas educacionais no Brasil, como também as consequências e

possíveis vantagens desses acordos, tendo demonstrado que houve uma reduzida eficácia quanto aos objetivos pretendidos.

Antonini (2006, p. 18) observa que, além disso, “para o desenvolvimento dos projetos, os recursos nacionais seriam suficientes, sendo a captação de recursos internacionais desnecessária, podendo levar à conclusão de que o País muito pouco se beneficia destes acordos”. Estudos realizados por Altmamm (2002) e Borges (2003), no entanto, diante do questionamento sobre a necessidade de se aceitar essa intervenção na política educacional brasileira, concluem que, ao se seguir a política econômica ditada pelo FMI, o Banco Mundial passava a orientar também as políticas sociais do país, entre elas as políticas educacionais.

No neoliberalismo⁵³, as políticas sociais têm como papel garantir a satisfação de necessidades pessoais não incorporadas à relação direta do mercado capitalista, o que caracteriza essas políticas como compensatórias, mas que objetivam, não obstante, manter e ampliar o modo de produção capitalista. As causas estruturais da questão social não são discutidas, nem há o pressuposto da necessidade de um projeto que venha a eliminar as desigualdades sociais, que se entendem necessárias e intrínsecas ao modo de produção capitalista. A percepção da história do ponto de vista neoliberal é linear, oriunda do ideário positivista e compartilhada pelos países industrializados, sem provocar qualquer intenção de mudança no sistema. Parte-se do pressuposto de que a democracia consagra a liberdade de todos, garantindo-lhes oportunidades para concorrer de forma igualitária na sociedade. Desta forma, a posição social de cada um seria determinada pela capacidade e esforço demonstrados, pela sua competitividade e resposta rápida às mudanças.

Segundo Coraggio (2000), as políticas sociais implantadas a partir dos ajustes propostos pelo Banco Mundial manifestam-se ora no campo de ação, ora no campo técnico, ou no senso comum dos agentes educativos. Quando os empréstimos para o setor educacional realizados pelo Banco Mundial são a principal fonte de

⁵³ As raízes do neoliberalismo estão no liberalismo clássico, no qual se destaca Adam Smith, propondo que a economia poderia regular-se a si própria, sem recorrer a princípios exteriores. Seus ideólogos foram os laureados economistas Friedrich Hayek (Viena, 1899-1992), autor de “O caminho da servidão” (1944), e Milton Friedman (Brooklin, EUA, 1912-2006), autor de “Capitalismo e liberdade” (1962), ambos líderes da escola de Chicago. Segundo Comblin (2000), o neoliberalismo pode ser considerado como teoria econômica, como utopia, como ética ou como filosofia do ser humano.

financiamento para a educação, é possível perceber o papel político que os ajustes propostos desempenham na definição e indução do modelo de desenvolvimento econômico e político no Brasil, papel esse que se estende às ações e estratégias vinculadas aos investimentos para a educação pública.

Já de acordo com Fonseca (1989), essa política de crédito à educação nada mais é do que um co-financiamento, cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e a rigidez das regras e condições financeiras e políticas que são inerentes ao processo de financiamento comercial.

Durante as últimas décadas, o aporte financeiro propiciado pelo Banco trouxe expectativas favoráveis por parte dos diferentes segmentos da administração pública. Além disso, os objetivos dos projetos prenunciavam ações de impacto no desenvolvimento da escola e na melhoria da qualidade de ensino, na gestão do sistema educacional e da escola, na inovação tecnológica, com efeito significativo na redução da evasão e da repetência. Desnecessário destacar, por outro lado, que esses recursos carregavam também privilégios para o quadro técnico-burocrático, tanto em nível federal como estadual, uma vez que para operacionalização dos projetos eram constituídas unidades especiais para gestão, com remuneração complementar, oportunidades de formação no Brasil e no exterior, além de outras vantagens.

Para o Banco Mundial, a concepção de qualidade em educação resulta da existência de certos “insumos” que podem ser considerados fatores determinantes para uma aprendizagem efetiva: 1) biblioteca; 2) tempo de instrução; 3) tarefas de casa; 4) livros didáticos; 5) conhecimento do professor; 6) experiência do professor; 7) laboratórios; 8) salário do professor; 9) tamanho da classe (TORRES, 1996). De acordo com o discurso neoliberal, a gestão da educação está voltada para a concorrência e a competência nas escolas. Desta forma, a crise técnica - como são denominados os problemas educacionais - resulta da falta de qualidade e eficiência dos sistemas escolares.

Explicam Gentili e Silva (1997, p. 17-18) que “os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial”. Resultam dessa crise gerencial a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional, que poderiam ser superados com “uma profunda reforma administrativa do sistema escolar, orientada pela

necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais” (GENTILI; SILVA, 1997, p. 17-18).

O discurso neoliberal, em sua aplicação ao campo educacional, transfere a lógica do mercado para a educação, entendendo que “o conhecimento das matérias por parte dos professores está fortemente associado e consistentemente relacionado ao rendimento do aluno”, sendo que “professores com amplo repertório de habilidades de ensino são ao que parece mais efetivos que aqueles que têm um repertório limitado” (BANCO MUNDIAL, 1995: xvi).

Em consonância com essa perspectiva, os currículos, as avaliações e os livros didáticos estão voltados para que os indivíduos ultrapassem a linha de pobreza - que representa uma ameaça ao sistema capitalista vigente. Valores e atitudes de solidariedade e respeito, de tolerância e de respeito ao diferente, devem ser estimulados, no desenvolvimento de uma postura submissa em relação às desigualdades sociais.

Na década de 90, ao enfatizar a educação básica, os organismos financeiros internacionais, com o consentimento dos responsáveis pela sociedade brasileira, tinham por objetivo:

1. produzir indivíduos consumidores e competitivos;
2. possibilitar a participação do indivíduo na sociedade a partir do trabalho por via da requalificação profissional;
3. ultrapassar a linha da pobreza sendo que os pobres poderão conquistar esta possibilidade por meio do Ensino Fundamental - por isso a gratuidade do mesmo;
4. controlar, por via ideológica, o menor risco de abalo do sistema capitalista vigente, visando sempre sua acumulação;
5. promover o acesso, a qualidade e a equidade social;
6. contribuir para o fator de desenvolvimento (FIGUEIREDO, 2001, p. 53-54).

Para atingir tais objetivos, voltados à qualidade da educação, as ações relativas ao docente deveriam envolver educação a distância para treinamento de dirigentes e professores e para apoio em sala de aula; avaliação educacional nacional, priorizando os resultados estatísticos com base na produtividade e eficiência; além de políticas de contratação e demissão, situando-se a educação sob a lógica da competitividade, da racionalidade econômica e da reforma do Estado.

Saviani (2007), ao tratar da questão da produtividade em educação, destaca a mudança do significado da contribuição da educação para o processo econômico-

produtivo. Nesse novo contexto,

[...] é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades educacionais já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita os indivíduos para a competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2007, p. 189).

Desta forma, a nova política social, voltada a beneficiar grupos específicos da população em geral, como os grupos sociais de baixa renda, direcionou o sistema educacional para as demandas do mercado de trabalho e instou os professores a realizarem sua formação continuada no próprio serviço, em cursos a distância ou com o emprego de módulos de ensino. Nessa perspectiva neoliberal, cabe ao professor desenvolver sua capacidade de aprender, para poder adequar-se com facilidade às rápidas transformações do mundo do trabalho.

Santos (2000) se inclui entre os autores que alertam para o fato de que a educação em serviço se apresenta como a forma mais barata e eficiente de formar profissionais para a educação, bem como para a circunstância de que o Banco Mundial valoriza mais o conhecimento do conteúdo das matérias do que o conhecimento pedagógico que os professores venham a ter.

Em todos os períodos estudados, relativos à educação e à formação dos professores na Rede Municipal de Curitiba, pode-se afirmar estarem presentes influências das grandes linhas orientadoras do Banco Mundial. Veja-se, por exemplo, a municipalização do ensino em Curitiba, na década de 60, quando o ensino primário não estava sob responsabilidade do Município, nos termos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; a ênfase na ampliação da educação básica, correspondendo à expansão da rede escolar, que permeou todo o período estudado; os objetivos do Plano de Educação de 1968, voltados à importância de se propiciar condições de desenvolvimento global para a população, levando o homem à sua autopromoção; dentre outros, que serão analisados no capítulo 3.

2.3.4 A Carta de Punta del Este

Como parte da Aliança para o Progresso⁵⁴, em 1960 foram consubstanciadas as articulações políticas e econômicas entre os países da América Latina e os Estados Unidos, na “Operação Pan-Americana”, estratégia que visava a apontar, em nível internacional, os problemas econômicos e políticos dos países da América Latina. Essa estratégia foi firmada na Conferência realizada em 1961, em Punta del Este, no Uruguai, por meio da Carta de Punta del Este, à qual aderiram as repúblicas americanas, que assumiram o compromisso de:

Aperfeiçoar e fortalecer as instituições democráticas em aplicação do princípio de autodeterminação dos povos. Acelerar o desenvolvimento econômico e social, executar programas de casas, impulsionar, a reforma agrária, assegurar aos trabalhadores uma justa remuneração, promover programas de saneamento básico e higiene, reformular as leis tributárias, estimulando a poupança e o reinvestimento de capitais, eliminar o analfabetismo: estendendo no menor prazo os benefícios a todos os países latino-americanos e estimular a atividade privada (OEA, 1961, p.4).

As origens dessa conferência estão em uma reunião realizada em Bogotá, em setembro de 1960, convocada pelo Conselho da Organização dos Estados Americanos (OEA), da qual resultou a Ata de Bogotá, em que se reafirmava a noção de que o desenvolvimento econômico e o progresso social estavam indissoluvelmente ligados e somente poderiam ser alcançados em ambiente que preservasse e fortalecesse as instituições livres e democráticas.

No contexto da Guerra Fria⁵⁵, os Estados Unidos adotaram uma mudança paradigmática em sua política externa em relação à América Latina. De acordo com a nova tendência, perceberam que seu próprio bem-estar dependia do bem-estar

⁵⁴ A participação do Brasil na Aliança para o Progresso ocorreu a partir de março de 1961. Tratou-se de um compromisso firmado entre os Estados Unidos da América e os países mais pobres da América Latina, com o objetivo de: “unir todas as energias dos povos e governos, a fim de desenvolver um magno esforço cooperativo que acelerasse o desenvolvimento econômico dos países latino-americanos participantes, para que consigam alcançar o máximo grau de bem-estar geral com iguais oportunidades para todos, em sociedades democráticas adaptadas aos seus próprios desejos e necessidades” (ROCHA, 2005, p. 4).

⁵⁵ Guerra Fria é a designação que se atribui ao período histórico que envolve disputas estratégicas e conflitos indiretos entre os Estados Unidos e a União Soviética, cada qual buscando hegemonia. Teve início no final da II Guerra Mundial (1945) e se estendeu até a extinção da União Soviética, em 1991. Essas disputas e conflitos possuíam caráter político, militar, econômico, social e ideológico.

dos outros países, e que a prosperidade global era condição essencial para a prosperidade americana.

Os governos signatários aceitavam a proposta do governo dos Estados Unidos em estabelecer um fundo, com o objetivo de fornecer recursos de capital e assistência técnica para apoiar os países que estivessem dispostos a realizar melhoramentos institucionais efetivos. Tais melhoramentos se concentravam em “três elementos, percebidos como interdependentes: o crescimento econômico, as mudanças sociais estruturais e a democratização política” (SCHLESINGER JR., 1975, p. 63).

Para que o desenvolvimento da América Latina ocorresse, entre outras condições, era urgente promover o desenvolvimento dos recursos humanos necessários ao progresso social. Com relação ao Brasil, em especial, enfatizava-se que tivessem como elemento primordial “o desenvolvimento integral de cada ser humano, onde o espírito individual do homem se fortaleceria como parte decisiva na manutenção do pleno desenvolvimento social econômico” (ROCHA, 2005, p. 7). Assim, do plano de educação constava, entre outras recomendações, o estudo “de novos métodos de educação de massas, que permitissem erradicar o analfabetismo, [...] a reorientação do ensino secundário regular, industrial, vocacional agrícola e comercial, em função das necessidades comunitárias”, bem como a criação de oportunidades para a educação avançada em campos de importância chave para o desenvolvimento econômico (ACCAME, 1970, p. 51).

É possível que a criação dos Centros Comunitários tivesse sido inspirada nas recomendações da Carta de Punta del Este, ao destacar a função da educação em relação às necessidades comunitárias. Rocha (2005), em artigo intitulado “A Carta de Punta del Este: as idéias positivistas nas reformas educacionais e no plano de segurança nacional orquestradas na década de 60”, analisa a influência da filosofia positivista nas propostas contidas na mencionada Carta, assinalando as providências adotadas pela ditadura militar para sua execução.

As propostas educacionais dos organismos internacionais dirigidas especialmente às nações periféricas da economia capitalista mundial, portanto, consideraram que educação, desenvolvimento e mobilidade social formavam uma aliança capaz de retirar os países de baixa e média renda da condição de atraso. Lima Filho (2002, p. 276), ao comentar os impactos das políticas públicas de educação, afirma que: “Efetivamente, o argumento tem um papel nitidamente

ideológico cuja finalidade é a ocultação tanto das fontes de subdesenvolvimento, desemprego e pobreza dos países periféricos, quanto dos interesses dos países centrais [...]”. E acrescenta:

Na assimilação e implementação dessas políticas nos países periféricos do sistema de relações capitalistas mundiais ocorrem processos políticos diversos em que as elites dominantes nacionais se articulam ao capital internacional, de forma que a consecução das orientações de reformas educacionais se dá por mecanismos de adequação variados [...] (LIMA FILHO, 2002, p. 277).

Isso explica que as experiências em educação não se transferem automaticamente de um país para outro, ainda que se pense de outra forma. Para que a cooperação técnica internacional se efetive é preciso que haja um conhecimento profundo das condições dos países participantes e das diferenças existentes entre eles, caso contrário, as mudanças políticas e sociais constituir-se-ão em processos lentos e complexos.

2.3.5 A Conferência Mundial de Educação para Todos

Em 1990, o BIRD, a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura -, o UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância -, e o PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - convocaram a Conferência Mundial de Educação para Todos, que reuniu representantes de vários países, mutuários do Banco e signatários da ONU - Organização das Nações Unidas, em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. A UNESCO e o UNICEF são agências da ONU voltadas, em especial, para a questão da educação, com planos e ações que se desenvolvem cada vez mais no sentido de interferir nas políticas educacionais de países de todo o mundo.

Se, nos anos 80, as políticas neoliberais apresentavam o intuito de humanizar o desenvolvimento, a partir dos anos 90 apontavam “para a inserção competitiva da economia, num mercado globalizado, proclamando a necessidade de uma nova etapa do desenvolvimento educacional para satisfazer novas necessidades básicas de aprendizagem” (MELO, 1998, p. 123). Neste contexto, a “Declaração Mundial

sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”⁵⁶, além dos dez artigos que definem o direito de todos à Educação Básica, traz também que é dever das nações cumprir com essas necessidades num prazo de 10 anos, em especial nos países com alta taxa de analfabetismo:

Art. 1 - Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (BRASIL, 1993, p. 2).

No que se refere à qualificação docente, a Declaração de Jomtien propõe a realização de articulações e alianças em todos os níveis, por meio das quais seja reconhecido o “papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação”. Destaca que:

É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica (BRASIL, 1993, p. 5).

Estas e outras questões referentes à eficiência dos sistemas educacionais foram também objeto de documentos como “Educação e conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade”, produzido pela CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe e pela OREALC - Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe, em 1992 (CEPAL, 1992).

Reuniões de ministros de Educação dos países da América Latina e Caribe foram realizadas para discutir os temas vinculados à satisfação das necessidades básicas e à educação como parte desse processo, em abril de 1991, em Quito, Equador; e em junho de 1993, em Santiago, Chile. Na Declaração de Santiago (1993), propôs-se a urgência de profissionalizar as ações da escola, fortalecendo a capacidade dos docentes em assumir as responsabilidades dos resultados.

⁵⁶ Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>.

Na década de 90, quando os recursos aplicados em educação passaram a ser considerados como investimentos necessários e estratégicos, a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras se fazia como forma de trabalhar a contenção da pobreza e construir a cidadania. A defesa do direito à educação se integrava como discurso às práticas sociais vigentes.

2.4 A MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O período 1946-1971 é, de acordo com a divisão elaborada por Both (1997), aquele em que se identificam as primeiras manifestações sobre a municipalização da educação⁵⁷, quando ocorreram, também, algumas iniciativas isoladas provenientes de municípios como Curitiba, que se anteciparam ao assumir as responsabilidades relativas à administração do ensino. Em especial, é o período que mais interessa a esta pesquisa, uma vez que foi com a municipalização da educação, ocorrida em 1964, que se iniciou a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, aqui estudada. Além disso, com a municipalização da educação, os professores das escolas situadas em Curitiba, que integravam os quadros funcionais do Estado, passaram gradativamente a atuar sob responsabilidade da Prefeitura Municipal.

Quanto aos demais períodos - 1971 a 1988 e 1988 a 1991 -, divididos pela entrada em vigor da Constituição de 1988, correspondem àqueles em que os debates a respeito da municipalização da educação ganharam vigor, ocorrendo efetiva entronização desse processo no Brasil.

Em retrospectiva histórica, é de se mencionar que Portugal, até a primeira metade do século XVIII, não havia assumido as responsabilidades relativas à organização e manutenção do ensino. Após a expulsão dos jesuítas, a responsabilidade pela instrução pública foi apenas parcialmente assumida em Portugal, sendo que no Brasil as primeiras providências a respeito ocorreram

⁵⁷ Segundo Both (1997, p. 9), “a diferença fundamental entre *municipalização do ensino* e *municipalização da educação* reside na concepção de homem. Enquanto aquela concebe o educando como *ser* em mudança comportamental principalmente por meio do ensino-aprendizagem [...], esta encara o educando como uma questão também pluridimensional, em que o resultado da educação se manifesta em forma de mudança comportamental e bem-estar social’, atingindo o educando de uma forma ampla e profunda. Por tais razões, emprega-se, neste trabalho, a terminologia “municipalização da educação”.

somente treze anos depois. Lembra Romanelli (1987, p. 36) que “da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos”.

As providências que foram adotadas, dependentes do pagamento do “subsídio literário”, que não era cobrado adequadamente, não vingaram. As aulas régias que foram instaladas eram em número insignificante, se comparadas às necessidades da Colônia. Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 57) mencionam que, após a introdução do sistema, o número de aulas régias era: “17 de ler e escrever, 15 de gramática, 6 de retórica, 3 de grego e 3 de filosofia. Ao todo, 44, para uma população que girava em torno de 1,5 milhão”.

Providências adotadas por D. João VI valorizaram o ensino superior e técnico, o mesmo não ocorrendo com o ensino elementar. Essa situação se prolongou até após a Proclamação da Independência, em 1822, havendo poucas escolas de primeiras letras, mal distribuídas no território e com professores despreparados.

Foi a Constituição Política do Império do Brasil, outorgada em 25 de março de 1824⁵⁸, que garantiu, em seu artigo 179, “XXXII. A instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”, o que, do ponto de vista legal, se consolidou com a Lei de 15 de outubro de 1827.

O Ato Adicional à Constituição, editado em 12 de agosto de 1834, porém, ao conferir às Províncias o direito de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, transferiu a responsabilidade sobre as escolas primárias e secundárias para os governos provinciais. Sem recursos materiais e humanos, as províncias assumiram a responsabilidade do ensino. A interpretação dada ao Ato Adicional, transferindo a responsabilidade do ensino primário e secundário para as Províncias, não foi pacífica. Segundo Sucupira (1996, p. 61-62), “[...] juristas, políticos, educadores questionaram a exclusão do Poder Central do campo da instrução primária e secundária”, em especial sobre “se a competência conferida às assembleias provinciais, em matéria de educação, era privativa”. Prevaleceu a interpretação de que a competência era privativa das Províncias, às quais caberia, com o auxílio das Câmaras Municipais, prover a escolarização inicial e secundária da população.

⁵⁸ BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*. 25 de março de 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 20 jan. 2010.

Primitivo Moacyr (1939-1940), em análise dos relatórios das Províncias no período 1834-1889, revela diversas iniciativas tomadas pelas assembleias provinciais em relação às Câmaras Municipais, no oferecimento e desenvolvimento do ensino. As medidas constantes desses documentos, relativas ao Paraná, foram: auxílio a alunos “indigentes”, em 1877; atribuição do poder de fiscalizar os professores, inspecionar o ensino e manter o poder provincial informado sobre a situação do ensino no Município; criação do Conselho Literário por Distrito, em 1857, e do Conselho de Instrução em cada Município, em 1874, órgãos colegiados incumbidos de cuidar da questão do ensino. Esse trabalho conjunto, no entanto, nem sempre foi tranquilo. Há queixas, por exemplo, do pessoal sem instrução, no Paraná, em 1860. Moacyr (1939-1940) refere também que, para conseguir recursos para a instrução, as Províncias contaram, além dos auxílios das Câmaras Municipais, com a contribuição de particulares.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891 (BRASIL, 1981), em relação ao ensino, reservou à União, no art. 35, o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (3º) e de “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (4º), cabendo aos Estados a instrução primária.

A legislação em relação ao período estudado, relativamente ao ensino secundário e superior, era centralizada, centralizadora e rígida. Em duas oportunidades, apenas, experimentou alguma flexibilização: com a Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879) e a Reforma Rivadávia (Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911), ambas com resultados negativos.

Não obstante a gestão da educação no Brasil tenha tido caráter predominantemente centralizador, isso não impediu que as discussões sobre a descentralização estivessem presentes na esfera pública. Congressos, conferências e reformas foram realizados em diferentes Estados do país em que a preocupação com o envolvimento dos municípios na questão do ensino continuava existindo.

A Constituição de 16 de julho de 1934⁵⁹, quanto à educação, em seus artigos

⁵⁹ Art 150 - Compete à União:

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
- b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;

150 e 151, estabeleceu a responsabilidade da União em relação ao ensino nos Territórios e no Distrito Federal, além da ação supletiva em caso de insuficiência de recursos dos Estados. Em seu artigo 156, determinava que os Municípios devessem aplicar nunca menos de 10% da renda resultante dos impostos, no ensino. De acordo com Azevedo (1964, p. 683-684), essa Constituição estabeleceu uma “política nacional de educação de conformidade com os postulados e aspirações vitoriosas na Conferência de Niterói, em 1932, e no manifesto dos pioneiros pela reconstrução educacional do Brasil”.

Em Curitiba, o que se observava, no entanto, era o desinteresse da municipalidade pelos assuntos relativos à educação. Esses assuntos, inseridos na Divisão de Estética, Educação e Recreio, disputavam espaço com a Divisão de Cadastro e o Museu Paranaense, o Teatro Guaíra, a Biblioteca Pública e as Escolas Técnicas Elementares de Educação, no Departamento de Cultura. Quando se realizavam, as funções relativas à educação se reduziam ao trabalho de conscientização quanto à criação de hábitos cívicos, de amor e respeito pelo Município, do cuidado com a habitação, manifestando a influência republicana em termos higienistas e positivistas.

-
- d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;
 - e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;
- f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem, a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Art 151 - Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. 16 de julho de 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

Em 10 de novembro de 1937, foi outorgada uma nova Constituição⁶⁰, em momento no qual se declarava o estado de emergência no país (art. 186). Em seus artigos 129 e 130, essa Constituição trazia como dever do Estado o ensino profissional e o pré-vocacional, destinado às “classes menos favorecidas”, mencionando, contudo, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário.

A normatização do ensino primário, em nível nacional, foi feita pelo Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário.

A Constituição de 18 de setembro de 1946⁶¹ atribuiu à União a organização do sistema federal de ensino e o dos Territórios (art. 170), deixando a cargo dos Estados e do Distrito Federal a organização de seus sistemas de ensino (art. 171). A descentralização do ensino, assim, surgiu como princípio fundamental adotado pela Constituição. Como cabia à União a elaboração de lei contendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ministro da Educação, Clemente Mariani, em 1948 encaminhou projeto ao Congresso. Esse projeto teve longa tramitação, sendo aprovado treze anos depois e dando origem à Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).

A defesa da municipalização da educação no Brasil teve seu início com Anísio Teixeira, como refere Both (1997). Em “A crise educacional brasileira” (TEIXEIRA,

⁶⁰ Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpra-se dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. 10 de novembro de 1937. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm> Acesso em: 10 jan. 2010.

⁶¹ Art 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.

Parágrafo único - O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.

Art 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

Parágrafo único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. 18 de setembro de 1946. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

1953, p. 36-41), propôs dez medidas prioritárias para melhorar a educação pública, dentre as quais se destacava o princípio da descentralização. Foi nesse texto que ele mencionou, pela primeira vez, o termo “municipalizar”: “[...] julgamos que é chegada a hora de ‘municipalizar’ a escola pública, entregando-a ao Município, que a manterá com os recursos do Fundo Escolar Municipal”. E acrescentava:

No começo, a escola não seria melhor que a atual. Mas, à medida que se fossem desenvolvendo as virtualidades do sistema e fossem sendo percebidas as possibilidades do regime de responsabilidade assim criado [estados e municípios] forças insuspeitadas de iniciativa e de emulação surgiriam para conduzir o conjunto do sistema nacional ou os múltiplos sistemas escolares solidários, ao mais alto nível de decência e eficiência (TEIXEIRA, 1953, p. 41).

De acordo com Santos (2000, p. 115), para Anísio Teixeira, a escola municipalizada, “que atendesse a todos sem discriminação, colocaria em prática o ideal democrático de igualdade de oportunidades e proporcionaria, de fato, a participação da comunidade em defesa da escola pública”.

Em outras oportunidades, Anísio Teixeira retomou a questão da municipalização da educação⁶², e finalmente, em abril de 1957, apresentou sua tese sobre “Municipalização do Ensino Primário”, no Congresso Nacional de Municipalidade. Para ele, a municipalização se constituía em incentivo ao esforço local e oportunidade para que os municípios pudessem oferecer ensino com melhores condições, fazendo “ressurgir o regional e o autêntico na cultura brasileira, ameaçados e feridos pelos restos de centralização colonialista de que ainda não nos emancipamos e que tanto se refugiam ainda nas instituições educativas” (TEIXEIRA, 1957, p. 37-40).

Para Anísio Teixeira, o Município era a instância de execução da educação mais próxima da comunidade. Assim sendo, o conceito de municipalização simbolizava o “reconhecimento da escola como instituição presa, de um modo ou de outro, à comunidade a que serve e da qual recebe as influências mais significativas para a sua caracterização real” (TEIXEIRA, 1962, p. 19).

⁶² Em 1954, apresentou no X Congresso Brasileiro de Educação, em Curitiba, o trabalho “Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro”, propondo medidas para administrar o Fundo de Educação previsto na Constituição de 1946, entre elas, as competências e a articulação do Conselho Estadual de Educação com o Conselho Estadual local. [...] Em setembro de 1956, retomou as ideias em defesa da nova escola pública, de administração municipal, na conferência de abertura do I Congresso Estadual de Educação, na cidade de Ribeirão Preto, no interior de São Paulo (SANTOS, 2000).

Foi no período de 1946 a 1971 que surgiram algumas iniciativas de planos por parte de alguns municípios, entre os quais Curitiba, que se empenharam em assumir as responsabilidades relativas à administração do ensino, em especial no que dizia respeito a intervenções de ordem sociocultural e de ensino junto às comunidades.

Em 1955, o Prefeito Ney Braga decidiu reorganizar o Departamento de Cultura, dando-lhe nova estrutura e passando a designá-lo Departamento de Educação, Cultura e Turismo. A este novo órgão foi atribuída a finalidade de pesquisar, nos bairros de Curitiba, a possibilidade de construção de grupos escolares. Construídos os prédios escolares, a Prefeitura os cedia para o governo estadual, que assumia a contratação dos professores e a manutenção do trabalho pedagógico. Era o início da atuação do Município na esfera educacional.

Gradativamente, as funções dos serviços ligados à educação que integravam o Departamento de Educação, Cultura e Turismo foram se ampliando. Assim, passou a ser sua atribuição também organizar, com os dados coletados, o cadastro das unidades escolares e os quadros estatísticos.

Lembra Both (1997) que, “se na década de 1950 o debate sobre a municipalização do ensino era empolgante” - principalmente em função de sua defesa por Anísio Teixeira -, “com a promulgação da Lei nº 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ele perdeu um pouco de seu entusiasmo, mormente por iniciativa da classe política” (BOTH, 1997, p. 110).

Essa perda de entusiasmo teria relação com o resultado pouco prático decorrente do que estabelecia a Lei nº 4.024/61. Explica-se: ao vincular a ação municipal à educação, mediante a aplicação de nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos, essa lei não previa qualquer obrigação aos municípios que não a cumprissem.

A idéia da municipalização do ensino, potencialmente contida na lei [4.024/61], e agora a cargo dos sistemas estaduais de ensino, teria se deteriorado tendo em vista a incapacidade das administrações estaduais para formularem, dentro de sua área de autonomia, diretrizes próprias que afirmassem seus próprios sistemas de ensino, configurando dentro deles as responsabilidades e recursos para os sistemas municipais (BELCHIOR, 1985, *apud* BOTH, 1997, p. 111)

Se com a lei ocorreu certa descentralização, não houve, contudo, concomitantemente, suficiente delegação de competências, recursos e incentivos compatíveis.

De acordo com os artigos 28 e 29 da Lei nº 4.024/1961, a administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios deveria promover o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar, além do incentivo e a fiscalização da frequência às aulas. Cada município ficava encarregado de fazer, “anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária” (BRASIL, 1961), o que foi observado também pela Lei nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964, que estabelecia o Sistema Estadual de Ensino, um dos avanços da Lei nº 4.024/1961 em termos de descentralização.

Exatamente em 1962, na gestão de Ivo Arzua Pereira, iniciava-se o processo de planejamento da cidade de Curitiba, com a revisão do Plano Agache. Até então, as escolas municipais, depois de projetadas e construídas pela Prefeitura Municipal de Curitiba, eram passadas para a administração estadual.

A partir dos estudos realizados pelos técnicos do Departamento de Urbanismo da Prefeitura, contudo, ficou claro que as funções de uma cidade diziam respeito a tudo aquilo que pudesse torná-la mais acessível aos seus habitantes, e que aí estavam envolvidos os setores residencial, de abastecimento, de transportes, comércio e indústria, bem como, entre outros, os de educação e saúde. O planejamento da cidade, portanto, deveria ser feito de forma integrada, propiciando condições de desenvolvimento global à população. Foi nesse contexto que se decidiu definir uma política educacional voltada ao processo de promoção humana, que ficasse sob responsabilidade da Prefeitura. Conhecendo-se a realidade do Município para planejá-lo, ter-se-iam as melhores condições para também definir a localização das escolas, que eram denominadas “equipamentos urbanos”, conforme antes referido.

Ao assumir a responsabilidade maior da educação de base, o Município de Curitiba tratou de dar nova constituição aos órgãos da administração municipal. Assim, em 1963, reformulou o Departamento responsável pela administração da educação, denominando-o Departamento de Educação, Saúde e Recreação Pública e nele criando a Diretoria de Educação e Recreação Pública. Logo, em 1965, transformou-o em Departamento do Bem Estar Social, com estrutura suficiente para atender às novas tarefas que lhe incumbia realizar.

A partir de 1966, quando o Plano Diretor de Curitiba estabeleceu a divisão em Setores Educacionais, a serem delimitados pelo IPPUC, deu-se prosseguimento à criação dos Centros Comunitários, cujo projeto experimental havia sido o Centro

Comunitário Papa João XXIII.

No início dos anos 60, o modelo nacional desenvolvimentista chegara a um impasse. O Município possuía comunidades pobres, que precisavam ser atendidas à luz das suas necessidades, tendo na educação e na saúde fortes aliados para alavancá-las no sentido do bem comum.

Como refere Freitag:

O pacto populista começa a fragmentar-se. As pressões distributivistas das massas se tornam cada vez mais dificilmente harmonizáveis com a manutenção da lucratividade das empresas e com as necessidades de acumulação, uma vez esgotada a euforia desenvolvimentista (FREITAG, 1986, p. 55).

Os Centros Comunitários, tendo por objetivo não apenas os alunos matriculados nas Unidades Escolares, mas sim a comunidade em que se situavam, foram a resposta do Município às exigências sociais emergentes à época. O corpo docente que atuava nos Centros Comunitários ainda era composto por professores que possuíam vinculação com o Estado e com a Prefeitura. Nos anos seguintes, vieram a prevalecer os docentes sob responsabilidade do Município (CURITIBA, 1966, p. 6). A municipalidade, ao final do processo, assumiu integralmente a responsabilidade pelos docentes da Rede Municipal de Ensino.

Foi nesse cenário que se desencadeou o golpe de 1964, apoiado por amplas camadas da classe média e também pelo capital estrangeiro. No período pós-1964, diversos Atos Complementares e Institucionais foram baixados e, para incorporá-los à Constituição, em 24 de janeiro de 1967, o governo promulgou uma nova Carta Magna (BRASIL, 1967). De um modo geral, foram mantidas as determinações da Constituição de 1946, sem referência, porém, aos valores mínimos orçamentários para a educação.

Com a Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969), outorgada pela junta militar que estava no poder, aumentou a centralização, diminuindo consideravelmente a autonomia dos Estados e Municípios nas áreas política, financeira e administrativa. No que se refere à educação, essa Emenda obrigava os Municípios a aplicarem 20% da receita tributária no ensino primário (art. 176, § 4º).

Num contexto repressivo, sem debates ou discussões nos meios acadêmicos e políticos, em 11 de agosto de 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692/71 (BRASIL,

1971), que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Como inovações, estavam o aumento de quatro para oito anos de escolaridade obrigatória e o caráter profissionalizante para o ensino de 2º grau. Quanto ao currículo escolar, a Lei nº 5.692/71 avançou no sentido da descentralização, distribuindo atribuições ao Conselho Federal de Educação, aos Conselhos Estaduais de Educação e aos estabelecimentos de ensino.

De acordo com o artigo 58, foi delegado aos Estados, em legislação supletiva, o estabelecimento das responsabilidades destes e dos Municípios no desenvolvimento do ensino nos diferentes graus. Em relação à descentralização do ensino, o mesmo artigo 58, em seu parágrafo único, estabelecia que tais medidas “visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau” (BRASIL, 1971).

Com a Lei nº 5.692/71, portanto, houve possibilidade de uma abertura significativa para iniciativas na área da educação, em especial no que se referia à transferência de encargos e competências. Documentos legais posteriores, no entanto, acabaram desvinculando recursos antes destinados ao 1º grau, diluindo em outros setores verbas que deveriam ter sua aplicação prioritariamente no ensino de 1º grau.

Ainda nos anos 70, ressurgiu a ideia da municipalização como forma de descentralização política. Um extenso programa de apoio às administrações municipais, denominado Promunicípio (1975), viria a fortalecer a estrutura de apoio técnico e financeiro dos municípios, auxiliando na elaboração de ações pedagógicas, na criação e fortalecimento de órgãos municipais de educação, no treinamento de professores e na construção, restauração e equipamento de escolas.

Como observa Oliveira (1999, p. 26), “aparentemente uma medida que tende à municipalização, nesse período autoritário, pode parecer contraditória. Porém, não o foi, porque a União não abriu mão de seus controles [...]”. Com efeito, continua:

[...] do ponto de vista curricular assegurou-os pela determinação do núcleo comum e dos mínimos profissionalizantes; do ponto de vista do financiamento a questão já estava equacionada pelo F.N.D.E. - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; e do ponto de vista administrativo, a grande maioria das matrículas estava a cargo das redes estaduais, havendo ainda, historicamente, a participação dos Municípios na oferta de vagas (OLIVEIRA, 1999, p. 26).

No final dos anos 70 e mais intensamente na primeira metade dos anos 80,

com a reabertura democrática, passou-se a discutir a nova Constituição e a questão da municipalização da educação foi retomada com mais vigor. Assim, no momento em que entrou em vigor a Constituição de 1988, passou-se ao terceiro período, na divisão apresentada por Both (1997), que corresponde ao processo de municipalização efetiva da educação no Brasil. Os conceitos de democracia e de descentralização ocuparam o centro das discussões políticas e acadêmicas, ratificados que foram como valores necessários à definição dos ideais de participação da sociedade na formulação e na execução de políticas públicas.

A Constituição de 1988, no artigo 211, *caput*, definiu o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, sendo que seu § 2º estabeleceu caber aos Municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar. Em comentário a respeito, Boaventura (1996, p. 10) assinala que fora confirmada, “em parte, a presença da antiga escola primária municipal”.

Na sequência, o artigo 212 determinou que a União aplicasse,

[...] anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

O papel do Estado em relação à educação demonstrava-se ativo, e não tardou a ser questionado, em função das restrições econômicas, da globalização e das propostas neoliberais, que propunham um Estado mais enxuto, descentralizando para o setor público não-estatal a execução de serviços como os da educação, saúde, cultura e pesquisa científica.

Em 1990, na Conferência de Jomtien, na Tailândia, e em 1993, na Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (BRASIL, 1993), o Brasil havia assumido compromissos internacionais quanto ao oferecimento das ofertas educacionais. Na Conferência de Jomtien, haviam sido propostas diretrizes educativas a serem seguidas pelos países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo, a saber: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão – e denominados E-9.

Além disso, o país sofreu influência das agências externas de financiamento, em especial do Banco Mundial (TOMMASI *et al.*, 1996), da CEPAL – Comissão

Econômica para a América Latina (PAIVA e WARDE, 1994) e do empresariado (NEVES, 1995). Nesse cenário, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que alterou a Constituição de 1988, em seus artigos 34, 206, 207, 208, 211 e 60 das Disposições Transitórias.

O artigo 60 das Disposições Transitórias previu que a União deveria aplicar o equivalente a nunca menos que 30% para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, sendo que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam destinar 60% para essas atividades. Previu-se ainda a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, conhecido como FUNDEF. Esse Fundo foi regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Naquele mesmo ano, foi aprovada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases para a educação nacional, à luz das mudanças pelas quais passava o país e dos compromissos recentemente assumidos. A nova LDB induziu claramente à municipalização.

Mais recentemente, com a promulgação da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a ênfase que era dada ao ensino fundamental se estendeu à educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Em especial no que se refere ao professorado, pode-se considerar positiva a vinculação dos recursos do Fundo à formação e valorização do magistério. A qualificação do pessoal docente, a modernização da administração e a existência de recursos financeiros, para suprir as necessidades educacionais, fazem parte das grandes transformações experimentadas pelo setor nos últimos anos.

O tema municipalização da educação, complexo e polêmico, induz à reflexão sobre até que ponto essa descentralização favorece ou dificulta, em qualidade e quantidade, o direito social à educação garantido na Constituição. Como reflete Fonseca:

A municipalização do ensino não tem valor em si, não podendo ser considerada fim, mas meio ou instrumento para a consecução de objetivos educacionais. Ao educando não interessa a que instância administrativa cabe a responsabilidade pela educação e sim que esta lhe seja concedida

da forma mais eficiente possível. Ele não é municipal, estadual ou federal, mas cidadão brasileiro (FONSECA, 1989, p. 135).

Segundo Both (1997), a municipalização da educação pressupõe a participação da sociedade nas decisões, possibilitando o exercício do direito de cidadania e contemplando os ideais políticos que a ela deram origem.

A relevância da educação do cidadão brasileiro, embora não explicitada, deve ter contribuído, também, para que, ao lado do planejamento integrado da cidade, o Município de Curitiba gradativamente trouxesse a si a responsabilidade pelo ensino primário, no início dos anos 60.

2.5 A GESTÃO DA CIDADE NO PERÍODO 1963-1996

Para melhor análise das políticas públicas que orientaram a formação de professores no Município de Curitiba, entende-se necessário retomar aspectos da urbanização da cidade já apresentados no Capítulo 1, relacionando-os à crescente necessidade de expansão do ensino em Curitiba e às tendências políticas que nortearam a administração do Município entre 1963 e 1996.

Desde a década de 50 a cidade veio recebendo um contínuo fluxo de migrantes oriundos do interior do Paraná e de outras regiões do Brasil, como resultado da industrialização urbana e da modernização agrícola (SOUZA, 2001, p. 107).

A necessidade de adaptação do Plano Agache às novas perspectivas de desenvolvimento do Município consolidou-se no Plano Piloto de Zoneamento de Uso, que estabeleceu nova divisão para a cidade, instituindo as “unidades de vizinhança”, como política de desenvolvimento físico, social e econômico. Assim, as 47 Unidades de Vizinhança com características urbanas e as cinco com características rurais foram planejadas de acordo com uma metodologia específica, que originou o “Plano Regulador da Unidade de Vizinhança”, desdobrado em cinco mapas, um dos quais dizia respeito aos distritos escolares. Em cada Unidade, estava prevista uma escola primária, como equipamento essencial.

Caracterizada pelo processo de desenvolvimento urbano-industrial, a década de 60 trouxe a exigência de formas mais evoluídas de organização social,

objetivando planejar e acelerar o desenvolvimento do Município. À luz dessa nova tendência, a eleição de Ivo Arzua Pereira, para o período 1962-1967 marcou o efetivo processo de planejamento da cidade. Foi Arzua quem criou a Companhia de Urbanização de Curitiba (URBS) e a Associação de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, mais tarde IPPUC, tendo obtido, da Companhia de Desenvolvimento do Estado do Paraná (CODEPAR)⁶³, os recursos para financiar a revisão do Plano Agache, sem ônus para a municipalidade. O Plano Agache estava desatualizado: a sua descontínua implementação o tornara obsoleto. Arzua tomou as providências para atualizá-lo, integrando ao debate representantes de várias entidades da comunidade como, por exemplo, o Instituto de Arquitetos do Brasil no Paraná, a Universidade Federal do Paraná, o Instituto de Engenharia do Paraná e, por fim, toda a comunidade.

Para que isso ocorresse, promoveu o seminário “Curitiba de Amanhã”, constituído por uma série de debates organizada com as várias entidades da comunidade. Era a forma de fazer com que o público “aprovasse o seu próprio futuro”, nas palavras de Arzua (IPPUC, 1989, p. 7). Assim, organizações comunitárias, sindicatos da construção civil e dos corretores de imóveis, órgãos de classe, universidades, clubes de serviço, entidades religiosas e corporações militares se manifestaram sobre o plano, antes que ele se tornasse lei.

Era o período em que estava em evidência o conflito conhecido como Guerra Fria, entre as grandes potências, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e Estados Unidos da América (EUA), com seus grandes projetos de sociedade: o socialismo e o capitalismo. No Brasil, com a tomada do poder pelos militares, passou a se acentuar a interferência norte-americana, em especial por meio dos acordos MEC-USAID⁶⁴, consolidados em 1964.

Jaime Lerner, engenheiro-arquiteto da equipe do IPPUC, que havia acompanhado a elaboração do Plano Preliminar de Urbanismo de Curitiba, em 1965

⁶³ A Companhia de Desenvolvimento do Estado do Paraná (CODEPAR) era responsável pelo processo de implementação e desenvolvimento industrial do Estado. Na década de 70, a partir da CODEPAR, foi criado o Banco de Desenvolvimento do Estado do Paraná (BADEP), que deu continuidade à política de desenvolvimento industrial, valendo-se do período marcado pela expansão da economia brasileira, com a retomada dos investimentos privados.

⁶⁴ Os acordos MEC/USAID foram convênios estabelecidos entre o Brasil e os Estados Unidos da América, em assuntos educacionais e cooperação técnica. Com a assinatura do Tratado da Aliança para o Progresso, na Conferência de Punta del Este, durante o governo Kennedy, a assistência técnica norte-americana foi caracterizada como assistência financeira. A USAID surgiu nesse momento, com a finalidade de executar o programa da Aliança (1961). No total, foram assinados 18 acordos (Arquivos Acordos MEC/USAID, 1993).

e presidira o IPPUC no período 1968-1969, foi escolhido, pelo governador do Estado Haroldo Leon Peres, para prefeito de Curitiba, a partir de 1971. Rischbieter (1990, p. 5) comenta:

E o IPPUC começou, realmente, a trabalhar em cima de propostas a serem imediatamente realizadas. Prefeito, Jaime revelou-se fantástico: acreditava na proposta do Plano; acreditava na competência da equipe - e que não se fez graças a ele, pois fora montada pelo Ivo [Arzua], tendo funcionado até há uns três-quatro anos. A Prefeitura era uma máquina fantástica. Ao Jaime, cabia pegar as propostas e botá-las na rua.

Com as taxas de aumento demográfico, o crescimento da frota de veículos, o processo crescente de ocupação do solo e a necessidade de serviços urbanos, a gestão de Lerner estava marcada pela ampliação dos serviços públicos, planejada pela equipe de técnicos do IPPUC.

Lubomir Ficinski, que foi Presidente do IPPUC por duas vezes, de 1971 a 1972 e de 1975 a 1979, além de consultor do Banco Mundial entre 1984 e 1995, em entrevista publicada em 2008, pela revista “Espaço Urbano”, explica:

Nosso trabalho era estabelecer como deveria ser a cidade. Tivemos a intuição clara do que era preciso. Criamos, nesta época, o tripé do planejamento. Juntamos o transporte, o sistema viário e o uso do solo como as bases do que deveríamos construir. Fomos criticados na época por sermos ‘fazedores’. Por não escrevermos sobre o que estava acontecendo ou por acontecer. Não havia sociologia nenhuma. Temos que reconhecer que fizemos o pinheirinho (a estruturação física), nesta época. Não pusemos as ‘bolinhas’(os programas sociais). Estes vieram depois. Mas estávamos tão imersos em adivinhar o que a cidade queria ser, estávamos tão envolvidos com a intensidade do programa de estruturação física, que não pensamos em muitas outras coisas. Mas posso dizer, hoje, que acertamos. A cidade foi e é um sucesso (FICINSKI, 2008, p.11).

O Estado brasileiro pós-64, como se vê, agia de maneira autônoma, sem considerar os interesses das classes sociais. Partidário do tecnicismo, Lerner e sua equipe ofereciam à cidade mudanças sobre as quais a população não era convidada a se manifestar. Segundo Sánchez (2003, p. 155), a imagem da “Curitiba-Modelo”⁶⁵,

⁶⁵ As chamadas ‘cidades-modelo’ constituem, com efeito, imagens de marca construídas pela ação combinada dos governos locais, junto a participantes hegemônicos com interesses localizados, agências multilaterais, como o Banco Mundial (BID, BIRD) e redes mundiais de cidades, conforme explica Sánchez (2001, p. 31). Elas surgem a partir de alguns centros de decisão e comunicação, num campo político de alcance global, construindo imagens que se tornam dominantes, por meio de instrumentos que as divulgam e legitimam em larga escala. No entanto, trata-se de um processo que ocorre de dentro para fora, como parte da nova racionalidade do capitalismo, que potencializa a eficiência econômica e a reorganização territorial, introduzindo formas modernas de dominação e técnicas de manipulação cultural (BOURDIEU, 1998).

com características associadas a “inovação, modernidade, eficiência, simplicidade, baixo custo e preocupação com o meio ambiente” começou a ser desenhada no cenário nacional. O projeto de Jaime Lerner atendia aos interesses das elites do planejamento urbano e dos empresários, uma vez que a negociação e a acomodação das pautas das políticas urbanas era feita “de modo a privilegiar o atendimento aos interesses dominantes ou, ao menos, não interferir em tais interesses [...]” (SÁNCHEZ, 2003, p. 158).

Saul Raiz, sucessor de Jaime Lerner, que assumiu o governo municipal de 1975 a 1979, era do mesmo grupo político de Lerner. Incumbiu-lhe a implantação do Plano de Desfavelamento, em ação conjunta da Prefeitura Municipal de Curitiba, do Governo do Estado e do Banco Nacional de Habitação. Esse Plano propunha a criação de núcleos habitacionais de pequeno porte, inseridos na malha urbana, com pequenas unidades e diversas alternativas de ampliação. Ampliou-se, também, o número de creches.

Destaca Souza (2001), que

A modernização urbana de Curitiba se fez num contexto nacional de ascensão das forças burocrático-militares e de fortalecimento da ideologia do planejamento racional e, especialmente, da crença no poder da Arquitetura e do Urbanismo no ordenamento do espaço e na (trans)formação do comportamento das camadas mais pobres da população (SOUZA, 2001, p. 107).

A influência de tais princípios teria levado a uma divisão da cidade em zonas funcionais excludentes, com a decorrente “classificação da população segundo ‘necessidades’ identificadas pela razão técnica inspirada num conceito de homem universal” (SOUZA, 2001, p. 1008). Parecia, aos planejadores da cidade, que o planejamento global seria capaz de superar as contradições sociais, tão somente a partir da redefinição do espaço. Pensava-se a cidade como todo orgânico, com uma população capaz, ou não, de operar o bom funcionamento do corpo urbano. As ocupações urbanas desordenadas em regiões de baixo custo eram tidas como causa e não como efeito dos desequilíbrios da cidade. Contudo, “ao eleger a racionalidade técnica urbanística como único instrumento capaz de superar as contradições capitalistas, inclusive a divisão da sociedade em classes, o urbanismo modernista revelou-se utópico” (SOUZA, 2001, p. 108). Nesse contexto de

valorização da racionalidade técnica, o urbanista surgia como uma autoridade acima dos conflitos e da sociedade política, procurando gerar uma igualdade social sem a necessidade de transformar o modo de produção existente.

A cidade, não obstante, constitui um espaço de conflito, no qual as relações de força e poder se estreitam, buscando normalizar os comportamentos das classes populares, disciplinando os seus trabalhadores e tornando-os disciplinados, comprometidos com o processo produtivo e com o mercado. Ao determinar os tipos de equipamentos sociais, sua função e localização no espaço urbano, segundo necessidades construídas a partir de uma razão técnica, o urbanista situava o olhar técnico como pré-existente às necessidades das pessoas. Esse olhar técnico, igualmente, “bloqueia a possibilidade de uma sociabilidade marcada pela autonomia e pelo livre jogo de forças no espaço público”. O saber técnico é colocado “como fonte legítima e exclusiva da solução dos conflitos e o urbanista como juiz incontestável da nova ordem” (SOUZA, 2001, p. 110).

Os anos 70 foram marcados pela crise de acumulação do capitalismo, caracterizada por baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, que se iniciou nos países centrais e atingiu gradativamente os países periféricos. De acordo com a reflexão de Neves e Fernandes (2002, p. 21), “no Brasil, ela [a crise] começou a configurar-se, de forma ainda embrionária, nessa mesma década, com o fim do chamado ‘milagre econômico’, estendendo-se nos anos de abertura política” e, apesar das ações implementadas pelos governos neoliberais dos anos 1990, os autores consideraram que se arrastava até a data da publicação do artigo (2002).

A opção das classes dominantes internacionais pelo neoliberalismo na condução de suas economias atingiu os países periféricos, com a colaboração dos organismos internacionais ligados à economia (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) e aos aspectos sociais e das relações internacionais (UNESCO, UNICEF, ONU). O receituário neoliberal impregnou assim a economia nacional: “abertura comercial, privatização de bens e serviços produzidos pelo Estado, desregulamentação financeira e das relações de trabalho” (NEVES e FERNANDES, 2002, p. 25).

Findo o mandato de Saul Raiz, Lerner retornou à prefeitura de Curitiba, para novo mandato: 1979 a 1983. Segundo Sánchez (2003), foi nesse período que tomou corpo o projeto de planejamento urbano da cidade, com financiamentos dos governos federal e estadual e do Banco Mundial. Esse projeto, contudo, foi

interrompido no início dos anos 80, segundo a autora, uma vez que

[...] os movimentos sociais de bairro e os movimentos sindicais tiveram emergência e fortalecimento como atores coletivos em Curitiba, questionando as políticas urbanas relativas à habitação, ao transporte público e ao saneamento. Construíram, na época, relações políticas que foram capitalizadas pela oposição para desestabilizar a hegemonia da coalizão local da década anterior (SÁNCHEZ, 2003, p. 161).

Efetivamente, quanto às reivindicações mencionadas por Sánchez, os documentos pesquisados referem ter havido, nos anos 80, influenciado pelo processo de abertura democrática no país, o estímulo à implantação de equipamentos sociais em áreas periféricas, o que incentivou a gestão compartilhada com a criação de mecanismos de participação popular. “Esse processo propiciou a organização da população em Associações de Moradores e, em 1984, havia mais de 100 destas entidades comunitárias” (IPPUC, 2002b, p. 53).

Indicado por José Richa, primeiro governador eleito após a ditadura, Maurício Fruet, do partido de oposição a Lerner, assumiu a prefeitura em 1983. Nesse período de oposição, foi concluído o Plano Municipal de Desenvolvimento Urbano (PMDU), que propunha diretrizes básicas para um novo modelo de desenvolvimento. Foram instituídas as Administrações Regionais, em número de nove; fortaleceram-se os órgãos setoriais da Prefeitura, os quais ficaram responsáveis pela adequação das políticas setoriais às diretrizes do planejamento estruturante da cidade. Com a descentralização das ações setoriais do governo, as Regionais ganharam relativa autonomia econômica. Deu-se nova composição ao Departamento de Educação, iniciando-se as discussões em torno do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal, que visava a uma escola direcionada às necessidades da classe trabalhadora. Negava-se, desta forma, a suposta neutralidade política em nome da tecnocracia, baseada na ideia de que o mundo já não apresentava divisão ideológica entre socialismo e capitalismo, mas tecnológica, em virtude da globalização.

Roberto Requião assumiu a Prefeitura Municipal de Curitiba para o período 1986-1988. Entre suas ações, transformou o Departamento de Educação em Secretaria Municipal de Educação, priorizando a elaboração do Currículo Básico, iniciado na gestão de Maurício Fruet.

Retornando à Prefeitura, para seu terceiro mandato (1989-1992), Jaime Lerner nomeou outro grupo para a Secretaria de Educação, promovendo a primeira

reescrita do Currículo Básico que, embora mantivesse aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica do governo anterior,

[...] iniciava sutilmente [...] o rompimento com o que foi decisivo na década anterior: a participação efetiva dos profissionais da Rede na discussão curricular, acompanhada de um processo sistemático de qualificação centrado em uma reflexão teoricamente fundamentada sobre a prática didática (SOARES, 2003, p. 103).

O prefeito seguinte, Rafael Greca, do mesmo grupo de Lerner, marcou sua gestão (1993-1996) por obras que registraram sua própria administração. São desse período os Faróis do Saber, as Ruas da Cidadania, o livro Lições Curitibanas. As Ruas da Cidadania estão implantadas em locais próximos a terminais de transporte e abrigam a sede da Administração Regional, com representação de todas as secretarias. São “a filial da Prefeitura nos bairros” (IPPUC, 2002b, p. 95).

A gestão de Rafael Greca coincidiu com o período da política de “educação para todos”, coordenada pelo MEC a partir do Plano Decenal de Educação para Todos. Essa política balizou os planos decenais de educação dos Estados e Municípios, a partir das diretrizes fundamentais emanadas do plano principal de educação elaborado pela UNESCO para a América Latina e o Caribe, cujo objetivo era “assegurar, até o ano 2000, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p. 15).

Em decorrência do “acordo nacional” firmado por inúmeras entidades do poder público e representantes da sociedade civil, o qual representou um pacto pela qualidade da educação, foram assumidos compromissos que incluíam:

[...] cumprimento dos percentuais mínimos de investimento em educação fixados na Constituição Nacional; busca de outras fontes de investimento e redefinição das prioridades de aplicação dos fundos públicos; empenho pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional; definição das competências e responsabilidades das instâncias governamentais em relação à Educação Básica; garantia de enfrentamento da problemática docente; mobilização social em torno da universalização do Ensino Fundamental, da divulgação de experiências inovadoras e positivas e do desenvolvimento de programas de educação a distância, com amplo apoio dos meios de comunicação de massa (CÊA, 1996, p. 105-106).

As ações do governo municipal, portanto, a partir de 1993, foram orientadas pelas políticas do Plano Decenal de Educação para Todos, com suas decorrências.

Para maior compreensão das relações entre a formação de professores e as políticas educacionais, além da reflexão sobre a gestão da educação municipal, até aqui estudada, é conveniente fazer uma incursão sobre as concepções de educação que subsidiaram os Planos implantados na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, consideradas suas relações com o modo de produção. Esse estudo compõe o próximo tópico deste trabalho e apresenta sua relevância na forma como as concepções liberal e revolucionária compreendem o trabalho docente e, em consequência, a formação continuada do professor.

2.6 AS CONCEPÇÕES QUE INFORMARAM A EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO E SUAS RELAÇÕES COM O MODO DE PRODUÇÃO

Tratar das concepções que influenciaram a educação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e suas relações com o modo de produção, neste capítulo, apresenta relevância, sobretudo porque nas duas concepções apresentadas - liberal e revolucionária - enquadram-se as propostas educacionais assumidas pelo Município, sob diferentes governos, concretizando as teorias educacionais adiante mencionadas.

De acordo com Schmied-Kowarzik (1983, p. 10), “a relação entre teoria e prática é a mais fundamental da pedagogia”. Se entendermos a pedagogia como “teoria da educação”, na concepção afirmada por Saviani (2005), trata-se da teoria da prática educativa, em que se agrupam diferentes concepções de educação, a partir de duas grandes tendências:

[...] a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática.

No primeiro grupo estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga. No segundo grupo se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova (SAVIANI, 2005, p. 1).

Se na primeira tendência a questão fundamental é saber “como ensinar”, cuja resposta está na tentativa de elaborar métodos de ensino, na segunda o problema

fundamental diz respeito a “como aprender”, o que levou à generalização do “aprender a aprender”.

Desta forma, a pedagogia, entendida como teoria da educação, orientadora do processo de ensino e aprendizagem, poderá manifestar-se em suas concepções tradicional, escolanovista, tecnicista.

A propósito desta questão, Neves *et al.* (1988) elaboraram estudo segundo o qual, desde o início da atuação da Prefeitura Municipal de Curitiba no setor educacional, em 1955, até o surgimento do 1º Plano de Educação, em 1968, “o pensamento pedagógico era escolanovista, contrapondo-se à prática pedagógica da escola pública brasileira, a qual era essencialmente tradicional” (NEVES *et al.*, 1988, p. 6). Nesse mesmo período, em meados de 1964, a pedagogia tecnicista começou a se esboçar. Nos planos que se seguiram, na 1ª e na 2ª gestões (1971-1974 e 1979-1982) do prefeito Jaime Lerner, o tecnicismo veio a se consolidar, com a fragmentação do trabalho no interior da escola. Segundo as mencionadas autoras, na gestão do prefeito Maurício Fruet, de 1983 a 1986, com a publicação do manifesto “Política de Educação para uma Escola Aberta”, considerado o divisor de águas entre projetos distintos, delineou-se uma tendência progressista libertadora, que teve continuidade na gestão de Roberto Requião. No período 1988-1992, diante do processo de democratização da sociedade brasileira, a educação municipal fundamentou-se na Pedagogia Histórico-Crítica, que passou por reformulações na gestão seguinte (1992-1996).

Pode-se analisar a educação, no entanto, sob outra ótica, sem o intuito de formular diretrizes que orientem a atividade educativa. Essa ótica se consolida a partir das relações da escola com a sociedade e, nesse caso, duas outras concepções se evidenciam: a liberal e a revolucionária, ambas vinculadas à noção de Estado e de sociedade capitalista e socialista, respectivamente. Destaque-se que essas concepções educacionais não se contrapõem nem excluem, mas, ao contrário, envolvem as teorias educacionais ou da prática educativa (pedagogias) constantes dos Planos estudados.

Considerou-se mais apropriado, tendo em vista os objetivos deste trabalho, discutir aqui as concepções de educação denominadas liberal e revolucionária, uma vez que a formação do professor se relaciona, no contexto estudado, ao modelo de produção, ou melhor, ao modo de produção no qual a educação escolar se insere.

As relações de produção capitalistas são baseadas na propriedade privada

dos meios de produção, que substituiu a propriedade feudal, e no trabalho assalariado, que substituiu o trabalho servil do feudalismo. Já no socialismo, a base econômica está na propriedade social dos meios de produção, cujo objetivo é a satisfação completa das necessidades materiais e culturais da população. Enquanto na primeira duas classes sociais se destacam, a burguesia e os trabalhadores assalariados, na segunda essa separação não deve existir.

2.6.1 Concepção liberal de educação

Com o sistema produtivo organizado de acordo com as regras de produção capitalista, substituiu-se a produção artesanal característica do feudalismo por uma produção racionalizada, ligada estreitamente à produção de conhecimentos técnicos e científicos, que se materializaram na maquinaria. Por sua vez, a maquinaria provoca “uma submissão real do processo de trabalho e do trabalhador ao capital. O instrumento de trabalho não mais pertence ao trabalhador” (FRIGOTTO, 2001, p. 81). A mediação entre trabalho e natureza passa a ser feita pelo instrumento, e não mais pelo trabalhador. Assim, com o saber do trabalhador transferido para a máquina, prescinde-se cada vez mais da qualificação do trabalhador, porque para a maior parte das tarefas não se exige senão uma mínima qualificação. A desqualificação, portanto, passa a ser a qualificação requerida para a produção manufatureira (FRIGOTTO, 2001).

Como consequência, simplifica-se a formação do trabalhador, que é reduzida à necessidade de conhecimentos mínimos. A escola, desta forma, contribui apenas para a formação mínima do trabalhador. Por outro lado, o desemprego não se relaciona à baixa escolarização, mas sim à organização social do trabalho. Como vantagem para o detentor do capital tem-se que quando a desqualificação torna-se a qualificação, a contratação de mão de obra passa a ter seu custo reduzido.

Visto de outro modo, ao dividir-se o processo de trabalho em várias funções de acordo com os interesses da produtividade capitalista, há condições de se desconsiderar o potencial de cada pessoa. No entanto, para o capitalismo⁶⁶, “tem

⁶⁶ Istvan Mészáros, em sua obra “Para além do capital”, trata das diferenças entre o capital e o capitalismo. Segundo ele, muitos pensadores acreditam que a ruptura com o sistema capitalista

valor o trabalho individual na medida em que ele é incorporado ao trabalho social coletivo anexado ao maquinário sob seu controle” (ZANELLA, 2003, p. 115).

Assim, torna-se claro que não interessa para a burguesia a universalização da educação pública de qualidade para todos. A escolarização deverá satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, patamar mínimo para que os indivíduos possam se inserir no “mundo globalizado” em constante mudança. Portanto, mesmo que a qualidade da educação esteja presente nos discursos e faça parte dos objetivos proclamados, traz em si mesma sua própria contradição, pois ao não se efetivar, se transforma em objetivo real.

A teoria do capital humano somada às linhas de ação do Banco Mundial, ao influenciar a concepção de educação, difunde o ideal meritocrático, segundo o qual cada cidadão poderá conquistar trabalho digno e usufruir de seus resultados se fizer por merecer essa condição. Como a educação é vista como fonte de ascensão social, entende-se que seria o caminho adequado para assegurar conquistas. Corolário dessa afirmação, portanto, seria responsabilizar o trabalhador por seu fracasso, criando-se no imaginário liberal a falsa consciência de que seria possível uma sociedade igualitária. Já vimos que, com a crise da década de 1970, alterou-se esse significado, uma vez que a escolaridade não mais garantia as condições de empregabilidade do indivíduo, pela simples razão de que não havia mais emprego para todos.

É de se referir, aqui, que a organização racional do espaço e do trabalho escolar na modernidade tem como referência a obra de Comenius que, em sua *A Didática Magna*, busca explicar a eficiência do trabalho escolar comparando-a à manufatura. Dizia ele:

Não só afirmo que um único mestre pode ensinar centenas de alunos, como também reitero que assim é que deve ser, pois é de máxima utilidade tanto para quem ensina como para quem aprende. Quem ensina, sem dúvida, desenvolverá sua atividade com mais prazer quanto mais gente tiver diante de si [...]. Assim como o tipógrafo com uma única composição de caracteres produz centenas e milhares de exemplares de livros, também o mestre, sem nenhum esforço, pode ensinar, ao mesmo tempo, os mesmos exercícios a um grande número de alunos (COMENIUS, 2002, p. 209).

O professor idealizado por Comenius seria um profissional preparado para

seria suficiente para se atingir uma sociedade humanizada. Contudo, observa, “o que precisa ser destruído, de fato, é o capital, que antecede e é também posterior ao capitalismo” (MÉSZÁROS, 2002, p. 29).

executar tarefas, não para pensá-las, estando adequado, portanto, ao contexto da organização racional do trabalho, nos moldes da produção capitalista.

No caso do trabalho docente, são frequentes os mecanismos de desqualificação efetiva do papel do professor (APPLE, 2002), entre os quais podem ser elencados salários sujeitos à avaliação do desempenho individual, imposição de novos currículos e exigências crescentes em termos de trabalho. Tais mecanismos de qualificação, no entanto, entram em contradição com um propalado discurso profissionalizante e de formação continuada do professor.

Ao capital, interessa que a educação possa garantir uma formação para o mercado de trabalho, atendendo às necessidades do processo produtivo. Quando se refere, porém, que a escola deve formar para o mercado de trabalho, tendo como critério de eficiência a utilidade imediata que o conhecimento possa proporcionar ao aluno, tem-se, *a contrario sensu*, que, “quanto menos a escola servir à utilidade imediata do mercado de trabalho, melhor ela será na perspectiva da classe trabalhadora” (DALAROSA, 2005, p. 163), uma vez que estará voltada para a formação do ser humano em sua integralidade. Com efeito, do ponto de vista liberal, a escola não é uma instituição para atender as necessidades de todos. Ela se constitui em “instrumento de mediação para a efetivação da hegemonia burguesa em todos os sentidos e, nesse sentido, o Estado acaba por se tornar um instrumento a serviço da classe dominante” (DALAROSA, 2005, p. 167).

O Plano de Educação de 1968, cujas metas propunham a substituição do antigo conceito paternalista de Estado voltado ao atendimento das necessidades básicas da população, tinha por meta levar o homem a se autopromover, com amparo na tecnologia e na formação técnico-profissional adquirida. A concepção liberal estava aí expressa, sob a seguinte denominação: “filosofia humanista de desenvolvimento”. Os princípios do bem-estar social igualmente se manifestavam, ao se evidenciar a possibilidade do homem de, com a aprendizagem de técnicas, aumentar a sua produtividade, conquistando seu lugar social (CURITIBA, 1968b, p. 24).

A escola era definida como “agência sistematizadora de uma cultura complexa, cuja função principal é a transmissão do conhecimento acumulado. Nela, os conteúdos são [...] repassados aos alunos como verdades” (NEVES *et al.*, 1988, p. 9). O tipo de organização escolar pré-estabelecida, linear, sem rupturas e sem crises, marcava o modelo da escola na Pedagogia Tradicional. Com sua autoridade

moral e intelectual, o professor era o centro da atividade educacional, cabendo ao aluno o papel passivo de assimilar os conhecimentos transmitidos e realizar suas atividades disciplinarmente.

A fragmentação do tecnicismo estava presente no “Plano Global” elaborado em 1974, que previa um corpo técnico-pedagógico-administrativo especializado e se dizia fundamentado em autores tão divergentes em suas concepções filosóficas, psicológicas e pedagógicas como John Dewey, Carl Rogers, Jerome Brunner, Skinner e Jean Piaget (CURITIBA, 1974b, p. 30-33). A concepção nele expressa, inspirada na Lei nº 5.692/1971, procurava conciliar o que surgia como mais interessante, naquele momento histórico. O que resultou, porém, dessa conciliação, foi uma verdadeira colcha de retalhos. Interessa observar que esse Plano de 1974 foi elaborado por pedagogos, profissionais da educação, enquanto que o de 1968 havia sido resultante do trabalho de técnicos, como engenheiros, arquitetos e economistas formados pela Pedagogia Tradicional.

Com o Plano de Educação de 1975, no qual estavam inseridos os programas dos Núcleos Comunitários, que acompanhavam toda a escolaridade de 1^a a 8^a séries do 1^o grau, o professor surgia como facilitador da aprendizagem, e o aluno como um ser em processo. Seguia-se um modelo sistêmico, de cunho empresarial, em que os conteúdos e os objetivos gerais eram os mesmos do sistema.

Apesar disso, do ponto de vista da prática pedagógica nas escolas municipais, como bem destacam Neves *et al.* (1988),

[...] tanto a Pedagogia Escolanovista quanto a Pedagogia Tecnicista não rompem com a Pedagogia Tradicional (que nunca deixou de existir) e introduzem na escola os objetivos pré-estabelecidos para uniformizar o ensino, acentuar as técnicas, simplificar os conteúdos (NEVES *et al.*, 1988, p. 10-11).

O Plano de Educação que se seguiu (1979) não trouxe alteração a esse quadro pedagógico. Foram necessárias mudanças históricas e sociais no Município para que surgisse uma nova maneira de pensar a educação.

2.6.2 Concepção revolucionária de educação

De acordo com a concepção denominada revolucionária de educação, não são nem o Estado nem a educação que geram a sociedade: é a sociedade que se organiza em forma de Estado e, a partir daí, estrutura a educação. O Estado, na concepção revolucionária, portanto, contrapõe-se ao Estado que fundamenta a concepção liberal.

Seus fundamentos estão em Marx e Engels, que elaboraram a crítica do capitalismo e de suas contradições. Em seu discurso no funeral de Karl Marx, em 18 de março de 1883, Engels declarou:

Assim como Darwin descobriu a lei do desenvolvimento da natureza orgânica, Marx descobriu a lei do desenvolvimento da sociedade humana: o fato tão simples, mas que até ele se mantinha oculto pelo ervaçal ideológico, de que o homem precisa, em primeiro lugar, comer, beber, ter um teto e vestir-se antes de fazer política, ciência, arte, religião etc.; e que, portanto, a produção dos meios de subsistência imediatos, materiais e, por conseguinte, a correspondente fase econômica do desenvolvimento de um povo ou de uma época é a base a partir da qual se desenvolveram as instituições políticas, as concepções jurídicas, as idéias artísticas e inclusive as idéias religiosas dos homens e de acordo com a qual devem explicar-se; e não o contrário, como se vinha fazendo até então (ENGELS, 1883).

Diversamente da concepção liberal de Estado, segundo a qual este é o próprio veículo organizador e controlador da sociedade, mantendo-a coesa, para Marx (1983b), o Estado é a expressão das contradições da sociedade. A sociedade política, para ele, corresponde à sociedade civil quando esta está representada no Estado, que é uma instituição criada pela sociedade civil e que tem nele seus interesses representados. Como poderia o Estado garantir a defesa de uma sociedade se ela se encontrasse dividida em classes antagônicas? Numa sociedade de classes, a classe excluída do poder não possuiria cidadania, o que o leva a concluir que na sociedade burguesa a cidadania existe apenas para os próprios burgueses.

Percebe-se, portanto, que a contradição entre uma política educacional na perspectiva liberal e uma política educacional na perspectiva revolucionária relaciona-se ao modelo de sociedade em que são construídas. Para se estabelecer a diferença entre ambas é necessário, portanto, investigar o processo de organização das forças produtivas na sociedade capitalista, o que nos levou a

buscar no materialismo histórico o método de análise aqui utilizado.

A concepção liberal de educação se expressa nas pedagogias burguesas e nas teorias crítico-reprodutivistas. Entre as primeiras, Saviani (2005) inclui a Pedagogia Tradicional, a pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista. Entre as segundas, a teoria da escola dual, a teoria da escola como aparelho ideológico de estado e a teoria da escola como violência simbólica. Faltou a estas teorias, no entanto, a síntese, ou seja, a visualização da superação da sociedade e da educação criticadas. Essas pedagogias, explica, embora façam a crítica ao modelo burguês de educação, não sinalizam para uma prática transformadora, posto que o papel do educador não consiste em adaptar o educando à realidade social.

A democratização da escola brasileira nos anos 70, aqui incluída a expansão do sistema de ensino em Curitiba, foi marcada pelo aumento da oferta de vagas, que garantia o acesso à escola da maioria da população. A profissionalização que se propunha visava a atender prioritariamente a classe trabalhadora, para a qual se apresentava um meio de acesso ao mercado de trabalho. Essas escolas de ‘tipo profissional’, segundo Zanella (2003),

[...] são paliativos educacionais das classes dominantes oferecidos às classes populares. É a educação em doses homeopáticas, ou melhor, é o saber elaborado - ‘força produtiva’ – expropriado e negado (ZANELLA, 2003, p. 185).

Na visão de Gramsci, seria uma forma sutil de “perpetuar as diferenças sociais” (GRAMSCI, 1991, p. 136). Em oposição a essa escola, ele propõe a escola unitária.

Na perspectiva revolucionária gramsciana, a escola é unitária, e não unilateral. Como escola unitária, sua função não é formar para o mercado de trabalho, como o faz a escola burguesa, mas proporcionar ao educando uma formação geral, política e emancipatória que o instrumentalize, também, para que possa fazer uso dos seus conhecimentos no mercado de trabalho. A escola deve garantir aos educandos o acesso ao saber elaborado pela superação do senso comum, superação essa que não se dá, no entanto, pela exclusão do senso comum, mas por sua incorporação e superação.

Foram essas ideias que impregnaram o “Manifesto Político de Educação para uma Escola Aberta”, de 1983, na Prefeitura Municipal de Curitiba. O Manifesto não

trouxe uma proposta curricular, mas indicou uma nova maneira de pensar a escola e uma nova postura para o professor. O ponto de partida seria a realidade do aluno, a partir da qual lhe seria dada possibilidade de acesso ao conhecimento sistematizado e historicamente produzido. Assim, todos os conteúdos ensinados e assimilados estariam ligados à significação humana e social, com a mediação do professor.

Percebendo que a escola significava a única possibilidade, para as camadas populares, de participação no projeto de reconstrução da sociedade, a Prefeitura assumiu o compromisso político de implantar a proposta delineada no Manifesto.

O projeto pedagógico que foi elaborado pressupunha a construção de uma 'escola necessária' (RODRIGUES, 1989), que viabilizasse a efetivação de um plano que desse às pessoas a possibilidade de serem sujeitos da história. Tratava-se de uma proposta de escola democrática, aberta à realidade social e comprometida politicamente com o preparo do educando para o exercício da cidadania. A formação para o mercado de trabalho não era seu objetivo principal, contrariamente às propostas liberais anteriores. O professor, para cumprir os propósitos dessa escola, deveria, além de possuir competência técnica e científica, ser também politicamente comprometido.

A contradição que aqui se evidencia é a de que, havendo uma 'escola necessária', há de haver também uma 'escola real', com uma prática escolar autoritária, desvinculada da realidade social, na qual são transmitidos conteúdos fragmentados e apolíticos, com um professor que não corresponde ao intelectual orgânico sugerido por Gramsci.

Desta forma, a escola não mais assumiria uma característica compensatória de carências sociais, mas sim sua real função de preparar o aluno para sua transformação e para a democracia. O que ocorrera na década de 70, em que, com base em um conceito ampliado de currículo, permitira-se fazer de tudo na escola, transformando-a em um mercado de trabalho disputado pelos mais diferentes tipos de profissionais (SAVIANI, 2003), não teria mais guarida numa escola socialmente comprometida.

Compreende-se que uma escola somente será democrática quando oferecer uma educação emancipatória e técnico-política que garanta uma formação para além das necessidades do capital. No mesmo sentido, Gramsci afirma:

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados, assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar (GRAMSCI, 1991, p. 137).

Segundo Gramsci, a educação não deve, portanto, permitir a profissionalização restrita e unilateral, mas sim propiciar uma formação para a cidadania, que traga em seu bojo a consciência crítica do significado do próprio trabalho, no contexto em que ele se insere. Só assim será possível uma unidade dialética entre teoria e prática, na escola.

Numa pedagogia liberal, instituída por um Estado mínimo, cujas políticas públicas sociais e educacionais também são mínimas, priva-se o educando do acesso ao saber elaborado, precariza-se a formação de professores e reduz-se a qualidade da educação.

De encontro à concepção liberal, as Diretrizes Gerais da Rede Municipal de Curitiba para o período 1983-1985 propuseram não mais formar os alunos como “instrumentos a serem manipulados pelo sistema capitalista”, mas sim, dotá-los “dos requisitos básicos para a sobrevivência num mundo em mudança, aliados ao despertar de uma consciência crítica e atuante na sociedade a que pertencem” (CURITIBA, 1983b, s.p.). A Pedagogia Histórico-Crítica foi assumida, então, como a que melhor se identificava com a concepção revolucionária de educação. De acordo com Duarte (2001):

A Pedagogia Histórico-crítica, tal como ela encontra-se esboçada, na forma de primeiras aproximações, nos trabalhos de Dermeval Saviani, é a concepção pedagógica que entendemos ser compatível com nossa fundamentação filosófica e com nosso compromisso político, bem como aquela com base na qual entendemos ser possível apresentar uma crítica radical ao “aprender a aprender” e às interpretações neoliberais e pós-modernas que tentam aproximar Vygotski a esse lema educacional (DUARTE, 2001, p. 4).

Desta forma, quando entrou em vigor a Constituição Brasileira de 1988, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba estava com suas propostas de ação afinadas com o processo de democratização da sociedade brasileira.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Neste capítulo, objetiva-se analisar a formação de professores, considerando sua formação inicial e, de acordo com o problema de tese, sua formação continuada como reflexo das políticas educacionais adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Considerando-se o recorte histórico 1963-1996, têm-se diferentes planos educacionais implantados no Município, com tendências pedagógicas diversas. Em termos de formação docente, cada um dos períodos insere-se no momento histórico em que foi elaborado, sob a influência mais ou menos significativa da concepção educacional adotada, não sem traduzir as orientações das políticas nacionais e internacionais vigentes no país. São essas interrelações que tentaremos explicar, com respaldo nos aspectos históricos, conceitos e tendências que foram apresentados nos capítulos anteriores. É de se mencionar ainda que, para se estudar um período de mais de trinta anos, caracterizado pela diversidade política e educacional, em um município em fase de expansão, a adoção de um conceito de formação continuada em seu sentido mais amplo, com destaque para o conhecimento, em muito favoreceu a análise.

O conceito de formação traduz múltiplas possibilidades voltadas à superação de si mesmo, tanto do ponto de vista pessoal como profissional do desenvolvimento humano. No caso da formação docente, requer um encontro entre pessoas adultas que aspiram modificar-se e, desta forma, modificar favoravelmente o contexto escolar em que atuam.

Desconsiderando-se as experiências preliminares vinculadas ao processo de ensino e aprendizagem que vivemos na condição de alunos, podemos estabelecer a primeira etapa de preparação para o exercício da docência na formação inicial, que possibilita ao futuro professor adquirir conhecimentos pedagógicos e realizar atividades práticas na área da educação.

Uma vez no exercício da profissão de professor, a aprendizagem docente passa a ocorrer na prática, caracterizando-se pela adequação da formação inicial às

demandas dos alunos. A formação continuada, no entanto, não pode ficar à mercê de situações eventuais decorrentes apenas das demandas dos alunos. Ela deve estar vinculada a atividades planejadas pela instituição escolar e direcionada à melhoria da qualidade do ensino que se pretenderá atingir com um preparo maior do professor em relação a objetivos, conteúdos, metodologia, relacionamento com os alunos e outros temas. Assim, o processo sistemático que envolve atividades de desenvolvimento profissional realizadas isoladamente ou em conjunto com outros professores, sob os auspícios do Município, caracteriza, para os fins deste estudo, o que se entende por formação continuada. Não se compreendem nesse conceito atividades eventuais, pontuais ou de caráter assistemático, muito embora estejam presentes nos períodos estudados.

Reitere-se que diversas denominações são adotadas, no recorte histórico 1963-1996, passando-se de treinamento e aperfeiçoamento a reciclagem e formação em serviço de professores. Foi só a partir da segunda metade dos anos 80 que se desenvolveu a ideia de que a formação de professores não se limitava ao curso inicial, preparatório.

Quanto às atividades de desenvolvimento profissional, devem estar relacionadas a conhecimentos de ordem técnica, científica ou política, que promovam a competência docente, buscando melhor conhecer o processo de aprender a ensinar contextualizado na sociedade em que ocorre.

Ao tratarmos da competência docente, valemo-nos das reflexões de Mello (1995), que entende que essa competência, por ela denominada “competência profissional”, compõe-se de várias características que devem ser consideradas:

Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração (MELLO, 1995, p. 43).

Essa competência profissional, assim compreendida, envolve “o domínio

teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar” (SAVIANI, 2008, p. 29), acrescida de uma atuação politicamente compromissada. O caráter político da escola a transforma num dos espaços em que se refletem os interesses contraditórios da sociedade capitalista, exigindo do profissional que nela atue não só uma formação técnica, mas também política.

Com inspiração nessas idéias, este capítulo se inicia com uma discussão sobre a formação inicial e a continuada, para em seguida analisar, com apoio na periodização elaborada por Miguel e Vieira (2006), a relação entre as políticas educacionais e a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

3.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O ideal liberal, surgido a partir das guerras religiosas na Europa, no século XVII, em sua forma originária, defendia o limite da liberdade governamental adstrito ao cumprimento do dever de assegurar aos cidadãos a liberdade, garantindo-lhes a liberdade de consciência⁶⁷. Essa ideologia foi adotada pela burguesia ascendente, que tanto na Europa Ocidental como nos Estados Unidos da América, no decorrer do século XVIII, assumia a condição de nova classe dominante.

A característica básica do liberalismo, em sua forma originária, era estar a serviço da classe proprietária, retirando-a do arbítrio do monarca e definindo seus direitos e liberdades. Um sistema representativo baseado nas posses possibilitava à classe proprietária fazer-se representar no poder legislativo, que até então era dominado pela aristocracia de sangue e dinheiro.

Coube à elite brasileira, no início do século XIX, saída do regime colonial, organizar o Estado brasileiro que nascia. Considerando os interesses econômicos e políticos predominantes, optou-se por uma sociedade liberal. É de se considerar aqui a participação, tanto do ponto de vista político quanto cultural, de uma camada -

⁶⁷ Ver, a respeito, BARRETO, V. *Curso de introdução ao pensamento político brasileiro*. Primórdios do liberalismo. O liberalismo e representação política: o período imperial. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982, p. 13-18; PINTO, F. C. F. *Filosofia da Escola Nova: do ato político ao ato pedagógico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: Universidade Federal Fluminense/EDUFF/PROED, 1986, p. 31-36.

que se chamou de “pequena burguesia” - surgida antes do aparecimento da burguesia. Era “uma camada intermediária entre a classe dos senhores (de escravos e/ou de servos) e a classe dos escravos e/ou dos servos”, como observa Sodré (1999, p. 23), cuja origem estava sobretudo nas atividades de mineração, que lhe conferiram poder aquisitivo e ampliaram as perspectivas de divisão do trabalho. Coube a essa pequena burguesia “transplantar” ao Brasil os valores de uma burguesia externa, que envolviam o “interesse singular pelas coisas do espírito” (SODRÉ, 1999, p. 24). A ela vieram se agregar também o clero, os intelectuais, os funcionários públicos, antes mesmo que a burguesia se firmasse como classe dominante, e representaram importante papel no projeto de constituição do Estado brasileiro.

No Paraná, igualmente, entre a classe dominante brasileira e o escravismo, um novo grupo havia se constituído, formando uma camada intermediária que se agrupava em núcleos populacionais formados em torno da produção e que desenvolvia, no Paraná, “a mineração, o comércio de tropas muares e criação de gado, a indústria extrativa e o comércio da erva-mate, e, finalmente, a exploração da madeira do pinho, como atividades econômicas mais expressivas” (WACHOWICZ, 1984, p. 3-4).

Nesse contexto, a instrução pública parecia ser uma das principais bandeiras do liberalismo. A realidade, contudo, distanciava-se do discurso. As escolas criadas não dispunham de professores, as responsabilidades dos professores excediam as questões ligadas ao ensino e, como consequência, os resultados ficavam distantes dos esperados. Na Província do Paraná, até o advento da República, vivia-se “um contexto institucional para a instrução pública, no qual o professor organiza[va] sua ação, sem o controle próximo do governo, e em precárias condições” (WACHOWICZ, 1984, p. 14).

A definição das novas relações de produção, porém, trouxe a modificação das instituições sociais existentes, entre as quais se inseria a educação escolar. Essa educação escolar era alardeada como a grande oportunidade para a população melhorar de vida, consoante o esforço de cada indivíduo. A concepção de escola, como instituição, era a que lhe conferia a classe dominante, sem que disso se apercebesse a população, como observa Wachowicz (1984). A consciência pedagógica era fruto do ideário liberal nacional que, como explica Xavier (1990, p. 15) “contribuiu para a constituição do capitalismo brasileiro”.

No momento em que o Estado “substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino” (NÓVOA, 1995, p. 15), o magistério passou a se constituir em profissão submetida ao controle estatal. O trabalho do professor passou a ser percebido como o de um funcionário que, antes de tudo, deveria ser leal ao governo, deixando a preocupação com seus vencimentos em segundo plano. Para a formação desse profissional, foi criado um lugar privilegiado - as escolas normais -, que, além de consolidar o professor como produtor do saber e do saber-fazer, também legitimavam um saber produzido externamente à profissão docente. Desta forma, ao longo do século XIX, consolidou-se uma imagem do professor

[...] que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana (NÓVOA, 1995, p. 16).

Acrescenta Nóvoa que, no entanto, ao mesmo tempo em que essa imagem se consolidava, a profissão docente era impregnada de “uma espécie de *entre-deois*”, que passou a orientar a história do professorado: “não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc.” (NÓVOA, 1995, p. 16).

O controle estatal, aliado a essa imagem que buscava uma espécie de neutralidade do magistério em relação ao conjunto da sociedade, passou a orientar os processos de seleção, recrutamento e formação docente, ao longo dos dois últimos séculos. Tinha-se por certo, porém, que a inadequada escolha do professor e o seu insuficiente preparo eram uma das principais causas do fracasso escolar.

No Brasil, no final do século XIX, as ciências da educação ainda estavam em fase incipiente de desenvolvimento, mas a Escola Normal⁶⁸ já era “uma instituição que representava o mais alto grau de domínio do fazer educativo nas dimensões pedagógica e político-administrativa” (WERLE, 2003, p. 267).

Miguel (2006, p. 2167), a propósito da formação do professor no Paraná, relata que “no início do período provincial (1854), a educação e a formação do professor eram valorizadas como o modo de promover o progresso da província”.

⁶⁸ Werle (2003) referia-se mais especificamente à relevância da Escola Normal na Província do Rio Grande do Sul, objeto central de seu artigo.

Relacionava-se a preparação dos professores à qualidade do ensino público. Acrescenta Miguel (2006, p. 2167) que, curiosamente, o Presidente da Província Polidoro César Burlamarque opunha-se à criação de uma Escola Normal, sob o argumento de que

[...] as Escolas Normais no Brasil 'têm sido plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia' (Relatório Oficial, 1867)⁶⁹. O professor era percebido como alguém que se definia pela profissão quando se convencia da sua incapacidade para outras atividades,

Em 1870, pela Lei nº 238 de 19 de abril, foi criada a Escola Normal da Província do Paraná (MIGUEL, 2000), destinada a ambos os sexos. O Inspetor Geral da Instrução Pública, Bento Fernandes, em relatório ao Presidente da Província (1871), mencionava:

Para formar professores do ensino primário, dignos de sua missão, as escolas normais são tão indispensáveis como os seminários para formar bons sacerdotes [...] e os estabelecimentos militares para formar bons oficiais [...]. As escolas normais são uma dessas instituições que se assinalam por um caráter de necessidade comum à educação moral de todos os povos. [...] A voz que fazem ouvir todas as províncias do império sobre o estado do ensino primário é unânime em proclamá-lo como fraco e viciado em suas fontes. É nas Escolas Normais que existe o único meio seguro de melhorar tal estado de coisas, de satisfazer as necessidades do tempo e do progresso de nossa civilização (PARANÁ, 1871, p. 12-13).

Como a formação de professores para as escolas primárias estava vinculada aos liceus, que se destinavam tradicionalmente às elites masculinas, aquelas foram por estes influenciadas (KULESZA, 1998). Essa influência acabou por restringir o acesso das mulheres de tal forma, que o Presidente da Província, em 1888, se manifestou: “Funcionando como está juntamente com o Instituto Paranaense [liceu], não há como esperar-se que ela seja freqüentada por alunas” (MOACYR, 1939-1940, p. 344). Nestas circunstâncias, a Escola Normal tinha dificuldades em se consolidar. As mulheres, à época, estavam destinadas aos afazeres domésticos e à maternidade, sem maior incentivo aos estudos.

Em 1875, ao assumir a presidência da Província do Paraná, Lamenha Lins solicitou à Assembleia Legislativa Provincial autorização para reformar a instrução pública, criar uma Escola Normal e um Instituto de Preparatórios, o que lhe foi

⁶⁹ O Relatório Oficial aqui mencionado é o do Presidente da Província Polidoro César Burlamaque, 1867. Curitiba, DEAP, consoante Miguel (2006, p. 2167).

autorizado pela Lei nº 456, de 12 de abril de 1876 (MIGUEL, 2000).

Valnir Chagas atribui à criação da primeira Escola Normal no Município da Corte, em 1880, o início do movimento das Escolas Normais no Brasil, considerando que, até aquele ano,

[...] nas províncias, ora se criavam cadeiras de Pedagogia anexas aos Liceus, ora se improvisavam escolas ditas normais que em seguida eram extintas, mais tarde reabertas, depois reextintas e novamente reabertas, numa interminável sucessão de avanços e recuos muito próprios daqueles dias (CHAGAS, 1984, p. 23).

A participação de maior número de mulheres no magistério ocorreu só em meados da década de 1880. Essa mudança não se deveu apenas à inclinação natural da mulher para atuar na educação das crianças. No Paraná, com o desenvolvimento da indústria do mate, novas opções profissionais acabaram por canalizar parte do professorado masculino para atividades mais rendosas (OLIVEIRA, VOGT e REMER, 2008).

A função do professor, no final do Império, “se deslocava da simples transmissão das primeiras letras, noções da doutrina cristã e trabalhos manuais para a preparação de uma sociedade que, no discurso liberal, se mostrava com novas conformações”, explica Miguel (2006), mencionando que também é importante salientar

[...] a função da escola e do professor, como a preparação das classes mais pobres para o advento da sociedade industrial, na qual os cidadãos menos afortunados ocupariam um novo lugar na organização social do trabalho [...] (MIGUEL, 2006, p. 2169).

Por quase um século, portanto, a Escola Normal foi “o lócus formal e obrigatório como escola de formação de professores para atuar na escola fundamental, na escola complementar⁷⁰ e na própria Escola Normal”, aponta Brzezinski (1996, p. 19). Apesar dos esforços para criação e manutenção das Escolas Normais, os resultados não haviam sido satisfatórios.

O Estado trouxera a si a função educacional e o discurso da instrução pública, que se afigurava como a oportunidade de propiciar a mudança na vida das pessoas. Dessa forma, a função civilizatória e moral da escola pública, no final do século XIX,

⁷⁰ A escola complementar era o nível de ensino imediatamente superior ao grupo escolar e inferior à Escola Normal.

constituía uma exigência da república recém-instalada.

No século XX, com a criação dos grupos escolares no modelo republicano, os professores deveriam ser formados, tecnicamente, na Escola Normal. No Paraná, em particular, sabe-se que até o início da década de 20 eram poucos os professores primários que tinham formação específica (MIGUEL, 1997). Em 1923, Lysímaco Ferreira da Costa implantou uma reforma do ensino, com o objetivo de preparar o futuro professor, não sem atentar para princípios de higiene, civismo e moral. A Escola Normal ganhou estrutura própria, separada do curso ginásial, com o qual funcionava, antes, em conjunto. Miguel (2006, p. 2171) considera “possível situar nesse momento, o início da influência da Pedagogia da Escola Nova na educação paranaense”.

Vivia-se, no país, um período de efervescência educacional. Na área econômica, a sociedade brasileira passava do modelo agrário-comercial-exportador dependente para o modelo capitalista-urbano-industrial.

A Escola Normal de Curitiba, assim, nas décadas de 30 e 40 do século XX, se constituiu no espaço em que se vivenciavam as ideias da Pedagogia da Escola Nova. Essa tendência se confirmou com o plano de formação para o magistério primário elaborado pelo professor Erasmo Pilotto, em 1937⁷¹, inspirado nas ideias de Montessori, Decroly, Pestalozzi e Anísio Teixeira. É oportuno destacar que o principal articulador da pedagogia da Escola Nova, no Brasil, foi Anísio Teixeira, discípulo de John Dewey. Aprovada a Lei Orgânica da Educação, em 1946, as Escolas Normais passaram a formar o regente de ensino e o professor primário.

Entre os anos de 1950 e 1961, após o estabelecimento de diretrizes pela Lei Orgânica do Ensino Normal, houve um incremento significativo na criação de escolas, com o acréscimo de 121 delas (OLIVEIRA; VOGT; REMER, 2008). Os diplomados pela Escola Normal destinavam-se às escolas primárias, fossem elas públicas ou particulares, e eram considerados, pela comunidade, aptos ao desempenho de suas funções. Destaque-se que essa percepção era adequada em relação àqueles professores que viessem a atuar nas escolas do Município, mas não quanto aos que fossem trabalhar com crianças das classes populares, uma vez que a Escola Normal não preparava para tal.

⁷¹ O Anteprojeto do Código de Educação de 1937, embora não tenha sido aprovado, em face da decretação do Estado Novo, foi colocado em prática em 1938, com a aprovação de leis e decretos que continham suas ideias fundamentais (MIGUEL, 1997).

O sistema, ao permitir que os professores com formação inicial deficiente ou inexistente viessem a adquirir a prática profissional mediante o exercício da docência, possibilitava-lhes uma espécie de formação continuada emergencial, cujos resultados, porém, escapavam ao seu controle.

Nas escolas primárias de Curitiba, até a década de 60, de acordo com o já exposto no capítulo I, segunda parte, o corpo docente era composto por professores vinculados ao Estado e à Prefeitura. A carreira de Professor Normalista, criada pela Lei nº 2.347/1963, veio a ter providas as primeiras 43 vagas apenas no concurso público realizado em 1967. Dos 108 aprovados nesse concurso, 45 foram contratados em 1967, e 61 em 1968. Como havia necessidade de maior número de docentes, novo concurso se realizou em 1969, com aprovação de 165 professores (CURITIBA, 1969b). Até a realização desses concursos, os professores vinham sendo contratados pela municipalidade.

Os documentos oficiais analisados referem que, do ponto de vista qualitativo, nos anos 60 havia carências em relação ao corpo docente. Quanto aos professores que atuavam no ensino pré-primário, apenas 10% possuíam curso de especialização (25 em 253); quanto àqueles que atuavam no ensino primário, 24% não possuíam o Curso Normal Colegial (CURITIBA, 1968a, p. 2-3).

Considerando que era significativo o número de professores sem a formação inicial representada pelo Curso Normal Colegial, o Município buscou, no período 1967/1969, controlar com rigor a seleção do pessoal, observando-se a recomendação de que toda admissão ao quadro permanente fosse feita por meio de concurso.

Confirmando a adoção dessa providência, o prefeito Saul Raiz, em seu relatório alusivo ao ano de 1976, quanto à formação de professores, afirmava que “a formação mínima exigida é o curso de segundo grau, específico para o magistério, efetuando-se sistematicamente a admissão das normalistas através de seleção pública”, acrescentando que, na Rede Municipal, inexistia “professor horista, bem como o chamado suplementarista”⁷² (CURITIBA, 1976b, p. 95). A partir de 1976, não mais seriam admitidos professores sem formação inicial, primeiro passo para o ingresso no magistério municipal.

⁷² O professor horista era contratado para ministrar tantas aulas quantas as previstas no contrato estabelecido entre as partes. Já o professor suplementarista não possuía vínculo contratual com o município, na forma da legislação em vigor, nem direito à efetivação.

Nos anos subsequentes, em que pese ter havido alterações legais nos cursos de formação inicial, a admissão de professores na Rede Municipal observaria as exigências basilares definidas na gestão do prefeito Omar Sabbag.

Os anos 70 foram marcados pelo advento da Lei nº 5.692/1971, que transformou o curso Normal Colegial em curso de Magistério, dentre os cursos profissionalizantes de 2º grau, com enfoque tecnicista.

Mais tarde, a reforma educacional de 1996, no artigo 62 da Lei nº 9.394, estabeleceria que a formação docente para atuar na educação básica deveria ser feita em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e em institutos superiores de educação. Admitiria, no entanto, “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1969). A novidade eram os institutos superiores de educação, que poderiam ofertar o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, além de outros programas de formação pedagógica e de educação continuada. Essa nova modalidade de curso, porém, vigoraria por pouco tempo. Com a edição da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, a formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental ficou a cargo do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Essas reformas educacionais não atuaram apenas no nível da escola, mas em todo o sistema, trazendo mudanças significativas no trabalho pedagógico e na organização da escola.

Destaque-se que os organismos internacionais financiadores da educação no Brasil têm reconhecido a importância da formação inicial para os professores, partindo do pressuposto de que quem conhece uma matéria e é capaz de ensiná-la, pode produzir um ensino eficaz. No que se refere à formação continuada, privilegiam a formação em serviço, que representa economia de recursos, não obstante desconsidere o aspecto formativo da educação.

Após as considerações acima, analisaremos a questão da formação continuada dos professores, tema que vem sendo bastante discutido ao longo das últimas décadas e que interessa em particular aos objetivos desta pesquisa.

3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Na pesquisa documental realizada sobre a formação do professor na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, identificando as ações relacionadas ao que atualmente se denomina formação continuada, verificou-se que não há uma terminologia uniforme em todos os períodos estudados. Termos como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento profissional, capacitação, atualização, educação permanente, formação continuada e educação continuada permeiam os textos, consoante determinados momentos históricos.

Essa diversidade de denominações tornou possível perceber que cada termo utilizado para tratar a formação de professores traz um sentido que lhe é subjacente, expressando uma concepção que lhe é própria. Com o objetivo de buscar esses sentidos, os termos que remetam o leitor à formação continuada serão explicitados à medida que forem surgindo, na análise de cada um dos períodos.

Entendemos que a formação inicial dos professores, correspondente à instrumentalização docente para o exercício da atividade pedagógica, não pode ser compreendida independentemente da formação continuada, processo pelo qual os professores realizam a adequação do aprendido na formação inicial às exigências do cotidiano em sala de aula. Ambas devem corresponder ao modelo que o sistema educativo adota num determinado momento histórico. Trata-se de um longo caminho a ser percorrido no dia-a-dia da prática docente.

Se, no período inicial deste estudo, na década de 60, a formação recebida na Escola Normal era tida como suficiente para formar o bom professor da escola primária, a partir dos anos 80, sobretudo, tem-se considerado a formação continuada do docente como essencial para se alcançar um ensino de qualidade.

Romanowski e Martins (2010, p. 289-291), tratando da institucionalização da formação continuada, destacam que, a partir do final da década de 60, “a formação continuada passou a constituir-se complementação profissional [...] sob a forma de cursos de curta duração e palestras” Na concepção tecnicista, restringiu-se “à aplicação na prática dos modelos preconizados, visando à organização do ensino eficiente e eficaz”. Já no final da década de 70, a ênfase dos programas de formação dos professores recaía sobre “os conteúdos de ensino na perspectiva crítica”. A partir dos anos 90, passou-se a considerar “o professor como sujeito de

sua própria prática” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 290-291).

Adotando essa nova tendência, nos últimos anos, a preocupação com a formação continuada de professores tem aumentado, tanto em nível internacional quanto nacional. Estudiosos como Schön (1992), Zeichner (1993), Perrenoud (1993), Nóvoa (1995), García (1995) e Marín (1995) têm-se dedicado ao estudo do tema, contribuindo para o seu debate teórico.

No plano internacional, Nóvoa (1995) chega a destacar que a década de 70, em Portugal, foi marcada pelo “signo da formação inicial de professores”, a de 80, “pelo signo da profissionalização em serviço”, e a de 90 pelo “signo da formação contínua de professores” (NÓVOA, 1995, p. 20-21). Pode-se dizer que no Brasil, com pequenas variações, acompanhou-se essa tendência.

Os autores mencionados, embora apresentem peculiaridades específicas em seus trabalhos, são unânimes ao destacar que um ensino de qualidade não pode prescindir da formação continuada dos professores.

“Durante algum tempo, os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes”, destaca García (1995, p. 136). Tal variedade terminológica existiu também nas atividades da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que foram dedicadas à formação dos professores. Por essa razão, adotamos neste trabalho, em relação à terminologia utilizada, uma concepção ampla.

No entanto, para melhor situar essas denominações, as diferenças entre o que cada uma significa, seja em função da época em que a formação se realizou, seja de acordo com uma ou outra tendência pedagógica adotada, são esclarecidas ao longo do texto, pois tratam de aspectos específicos da formação do professor.

Porto (2004), ao tratar das diferentes concepções sobre formação continuada, considerando os diferentes pressupostos filosóficos e epistemológicos em que se apoiam, resume-as em duas grandes tendências. A primeira, que identifica como *estruturante*, compreenderia a formação continuada tradicional, a comportamentalista, a tecnicista, identificando-as pela definição prévia de programas, procedimentos e recursos, a partir da racionalidade científica e técnica. A segunda tendência, que denomina *interativo-construtivista*, abrangeria a formação continuada “dialética, reflexiva, crítica e investigativa”, organizada “a partir dos contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina” (PORTO,

2004, p. 13).

O que caracteriza a segunda tendência e a difere da primeira é a compreensão de que a formação ocorre de maneira indissociável com a vida. A formação docente e a prática pedagógica integram-se no cotidiano dos professores e das escolas, transformando-os, ao mesmo tempo em que transformam os professores que as desenvolvem.

Acrescente-se a esta compreensão a observação de Nóvoa (1995, p. 28-29), segundo o qual “hoje em dia nenhuma inovação [transformação das práticas pedagógicas na sala de aula] pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento”. Desta forma, não é suficiente investir apenas na formação individual do professor. É preciso interferir nos contextos em que ele intervém, encarando a formação continuada como processo permanente, integrado ao cotidiano dos professores e das escolas.

Numa reflexão sobre a formação continuada de professores, é preciso considerar, também, que estes não constituem um grupo homogêneo e cada um deles, embora se socialize na profissão, carrega experiências construídas anteriormente, sendo o conhecimento novo incorporado a estruturas já existentes. “Quando lhe é apresentada uma proposta de mudança, certamente o professor sofre uma desestabilização em suas crenças e práticas: o novo provoca-lhe conflitos” (FALSARELLA, 2004, p. 10). Resultado disso é que o professor, ao desenvolver sua prática pedagógica, torna indissociáveis sua formação e o aperfeiçoamento da escola, posto que sua atividade afeta todo o contexto da instituição.

A formação continuada, segundo García (1995, p. 137), refere-se ao “desenvolvimento profissional de professores”, que valoriza “o caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”, ao mesmo tempo em que “parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”.

De acordo com Landini (2008, p. 139), “o trabalho docente tem como pressuposto a ação voltada à condução dos processos de ensino com a finalidade de proporcionar aos alunos a apropriação, assimilação e generalização do conhecimento científico”. Para realizar esse trabalho, o docente possui autonomia, optando conscientemente pelas alternativas que irá seguir para atingir os objetivos. No entanto, acrescenta Landini (2008, p. 139), “as condições históricas definem um caráter particular para a ação docente, tendo em vista seu papel no processo de

reprodução social”. Pode ocorrer que, em dado contexto, a atuação cotidiana do professor assuma um caráter contraditório, ao lhe ser solicitada uma prática que não encontra contrapartida em sua concepção de ser humano e de sociedade. Nessa hipótese, o professor poderá desenvolver mecanismos de resistência, que poderão ir desde a acomodação até o comprometimento de sua saúde. Uma formação continuada do professor apoiada na divisão técnica do trabalho, segundo o modo de produção capitalista, pode acarretar tais consequências.

Nos processos de formação continuada baseados na racionalidade, na fragmentação de tarefas e na rotinização do trabalho, em que se considera o trabalho como mercadoria, apenas, ocorre uma ruptura entre o que o professor espera realizar como parte de sua humanidade, como trabalhador, e o que se exige dele. Essa ruptura leva-o à perda de autonomia, à desqualificação e à perda do controle tanto do processo quanto do produto do trabalho (APPLE, 1989). Ao realizar seu trabalho de forma cada vez menos consciente e mais pragmática, o professor se afasta do significado desse trabalho, que é ensinar. Isto significa que expropriar o saber do trabalho do professor acarreta a descaracterização do processo de ensinar e aprender.

Em síntese, é possível perceber que as políticas neoliberais, visando à sustentação do capitalismo, utilizam a educação como forma de garantir a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. A formação continuada, na década de 80, seguindo o modelo tecnicista, colaborou para a especialização do trabalho nas escolas, aplicando treinamentos para que os professores passassem conhecimentos produzidos por outros; na década de 90, outras estratégias de regulação passaram a ser usadas, como a pedagogia das competências e o professor reflexivo, que vêm contribuindo para dar sustentabilidade ao capitalismo. Essa formação, que Freitas (2003) denomina de produtivista e unidimensional, em todos os momentos ocorreu em detrimento de uma formação humana e, como tal, multidimensional.

“A formação de professores não é um conceito unívoco”, nos lembra García (1995, p. 54). Ao se refletir sobre a formação de professores, diferentes posições são assumidas em relação ao ensino, ao professor e aos alunos, gerando diferentes paradigmas, que traduzem diferentes concepções do professor. No recorte histórico correspondente a esta pesquisa, posições ideológicas e epistemológicas distintas irão nortear a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, em cada período estudado.

A discussão da formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba será realizada adotando-se a subdivisão que norteou a análise documental, elaborada por Miguel e Vieira (2006) e que se justifica a partir da constatação de que cada um desses momentos históricos parece revelar a adoção de diferentes concepções educacionais.

3.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA

3.3.1 Período 1963-1968: implantação do sistema municipal de ensino

Como já referido, até 1963 as escolas que funcionavam em Curitiba haviam sido construídas pela Prefeitura Municipal e, em seguida, transferidas para a administração estadual, que era a responsável pela nomeação de professores para as escolas primárias em Curitiba. A formação inicial de professores ficava a cargo da Escola Normal, cujo curso era considerado satisfatório para atender as necessidades educacionais no Município.

A partir da municipalização da educação, ampliou-se o número de docentes sob responsabilidade municipal, ampliação coincidente com a regulamentação da carreira de Professor Normalista e a transformação do cargo de Técnico em Educação Física e Recreação no cargo de Professor de Educação Física. Essas providências legais possibilitaram a realização de concursos públicos para provimento de vagas nessas duas carreiras.

Carências do ponto de vista qualitativo, decorrentes da insuficiente formação dos professores, são mencionadas nos documentos oficiais. Era desejável que os professores do ensino pré-primário fossem especializados e que os do ensino primário possuíssem diploma do Curso Normal Colegial, o que não ocorria. Providenciar cursos de aperfeiçoamento e especialização ao corpo docente estava entre as atribuições da Diretoria de Educação, mas até 1968 apenas dois cursos, “Ensinando a redigir” e “Matemática Moderna”, haviam sido ofertados. Os cursos de formação, à época, eram sinônimo de formação de professores, com o objetivo de treiná-los para o domínio de determinadas competências.

De acordo com Koogan e Houaiss (1994, p. 61), *aperfeiçoamento* significa “ato de aperfeiçoar; resultado desta ação”. Aperfeiçoar, por sua vez, significa “aproximar da perfeição; trazer melhoramento a: [...] / Apurar, aprimorar”. Aperfeiçoamento profissional, assim, seria o processo de formação que daria continuidade à formação profissional inicial, com o intuito de complementar e aprimorar conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos em relação à profissão exercida.

Partindo do princípio de que somos seres completos, embora inacabados, não é possível se pensar num processo de formação que complete alguém, tornando-o perfeito, concluindo-o, uma vez que é da essência da própria educação a educabilidade do ser humano.

As novas exigências vivenciadas pela população na década de 60 foram motivadas pelas modificações sócio-econômicas pelas quais passava o Município e, em especial, pelo ingresso do país no modelo desenvolvimentista proposto pelo capitalismo internacional. As transformações que esse modelo propiciou iriam repercutir no trabalho escolar nas duas décadas seguintes, preparando a realidade dos anos 90, marcada pela globalização.

Pinto (1986), em sua tese de doutoramento sobre a filosofia da Escola Nova, destaca que a proposta escolanovista se respaldou no ideário liberal, associado à defesa de uma sociedade democrática, com igualdade de oportunidades educacionais para todos.

A educação, nos anos 60, era considerada o “meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos” (OLIVEIRA, 2004, p. 1129). As reformas educacionais visavam, desta forma, à ampliação do acesso à escolaridade para todos. Era preciso educar a população para o trabalho, a autopromoção, a melhoria da qualidade de vida, objetivos que se atrelavam ao desenvolvimento sócio-econômico individual. Para tanto, a proposta pedagógica adotada se fundamentava no modelo da Escola Nova e estava respaldada no ideário liberal. A igualdade de oportunidades educacionais para todos, em base democrática, encontrava sua realização na escola integrada à vida (DEWEY, 1980). A escola surgia, assim, como a instituição em condições de propiciar o ingresso no mercado de trabalho e o acesso a melhores formas de vida na sociedade. Tinha-se por certo que a mudança da sociedade só poderia ocorrer se a educação estivesse a serviço dessa mudança, bem como que havia necessidade de manter essa sociedade organizada. A

preparação do aluno, portanto, deveria tomar por base situações reais da vida e, embora as histórias pessoais fossem diversas, todos poderiam participar da vida em sociedade como iguais.

A proposta educacional da Escola Nova privilegiava os valores utilitários, também chamados instrumentais, por Dewey, que poderiam beneficiar tanto os indivíduos quanto a sociedade (AGUAYO, 1966, p. 25). Assim, a aprendizagem de uma profissão, que se constitui em um valor individual, se realizada com o objetivo de prestar serviços à comunidade, apresenta-se com caráter social.

Previa também que os planos de estudo, ao determinarem as disciplinas a serem estudadas numa escola, deveriam adequar-se à realidade da educação, sendo mais flexíveis e dando oportunidade ao que se denominava “ensino ocasional” (AGUAYO, 1966, p. 26), o qual propiciaria a aprendizagem a partir de incidentes que viessem a ocorrer na vida das crianças.

Para os professores, a orientação da tendência escolanovista era a de que, diferentemente do que propunha a didática tradicional, se desse a maior importância à preparação do trabalho escolar, da qual dependeria o êxito da aprendizagem dos alunos.

Ao expandir o número de escolas e de matrículas, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba atribuía à escola a tarefa de procurar formas de trabalho que atendessem clientela da mais variada procedência, condições de saúde, habitação, perspectivas de vida. A formação docente, no entanto, continuava sendo fornecida pela Escola Normal, na qual a Escola Nova traduzia a forma pela qual era pensada a educação para o Paraná. Segundo Miguel (1992),

A Pedagogia da Escola Nova consolidou-se na formação do Magistério [...] como uma denominação genérica unificando vertentes diferentes, entre as quais se dava relevância ao aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, à metodologia ativa, à ação educacional pautada nos avanços científicos da Psicologia, Biologia e Sociologia (MIGUEL, 1992, p. 141).

Miguel (1992, p. 141) ainda destaca que essa concepção, “ao consolidar-se, continha também mecanismos de controle social, identificados no direcionamento diversificado da formação do professor”. Desta maneira, formava-se um profissional em bases científicas mais sólidas, às quais se acrescentava “a transmissão da

cultura geral” (Miguel, 1992, p. 142), que incluía comportamentos e valores adequados à vida social.

A preparação de um professor para atender às exigências da Escola Nova, portanto, deveria acrescentar a ênfase no estudo sistemático da criança, amparado pelos avanços da Psicologia, da Biologia e da Sociologia, com sua repercussão na Didática. Assim, o processo de ensino seria adaptado ao nível de desenvolvimento físico e mental da criança, às suas atividades, interesses e ideias, formando em torno do aluno um ambiente propício à satisfação de suas necessidades e à sua aprendizagem (AGUAYO, 1966). A formação do professor estaria fundamentada na Didática Geral, tratando da “doutrina ou ciência da aprendizagem”, isto é, das funções da aprendizagem e dos meios para efetivá-la, e na Didática Especial, relativa à “ciência do método, que diz respeito à teoria e prática dos métodos de aprendizagem” (AGUAYO, 1966, p. 9). A solução dos problemas da Didática Especial demandaria o apoio de leis e princípios da Psicologia, da Biologia e de outras ciências positivas. O método, no entanto, estaria sempre presente, de forma a que se obtivesse o máximo de resultados com o mínimo de gastos em termos de tempo e energia.

Não obstante presentes os métodos e técnicas de ensino na formação docente, a ênfase dessa formação não estaria adstrita a eles, sob pena de ocasionar a marginalização do saber. Nos cursos de magistério implantados no Paraná sob influência da Escola Nova, tem-se por certo que a ênfase não recaiu apenas nos métodos e técnicas de ensino, a partir da observação feita por Miguel:

Se aqueles professores conseguiam alfabetizar os alunos e transmitir-lhes os conhecimentos científicos básicos, aparentemente com mais competência do que os professores atuais, pressupõe-se que os mesmos dominavam tais conhecimentos e que a sua formação profissional ia além do domínio das metodologias e das práticas de ensino, privilegiando alguns elementos ainda hoje considerados fundamentais para o exercício da prática docente, tais como a valorização do aluno, a adequação do ensino às suas necessidades educacionais e o conhecimento dos processos pedagógicos (MIGUEL, 1997, p. 13-14).

Referida formação, no entanto, diante das exigências do atendimento às crianças nos Centros Comunitários instalados no Município, mostrou-se insuficiente.

O trabalho pedagógico nos Centros Comunitários era um desafio que se impunha aos professores e para o qual eles não estavam preparados. Dentre as inúmeras propostas viabilizadas pelos teóricos da Escola Nova, a Rede Municipal de

Ensino havia adotado, nos Centros Comunitários, a proposta de uma educação integral aos alunos e seus familiares, com a colaboração de atividades extraclasse interligadas, que funcionavam organizadas em diferentes “clubes”. Naquele contexto, a educação integral significava ir além da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, criando hábitos de trabalho nos alunos, para que pudessem participar da sociedade de forma autônoma e produtiva. Era uma educação integral de certa forma restrita e condicionada, fundamentada na teoria do capital humano, de acordo com a qual o ser humano vale pela sua capacidade de produção de trabalho, gerando resultados conforme as demandas do capital. Não se tratava, portanto, de uma educação integral emancipatória e técnico-política que garantisse a formação para além das necessidades do capital, atendendo a totalidade do ser.

Para dar conta dessa proposta de educação integral, princípios racionais do trabalho e emprego de técnicas específicas para realização de atividades eram orientações presentes no funcionamento desses “clubes”, relacionando-os ao desenvolvimento econômico desejável num país que se estava adequando ao modo de produção capitalista. Percebia-se um descompasso entre a teoria aprendida e a prática necessária à educação em uma sociedade urbano-industrial em constante modificação. Para fazer frente a esse desafio, algumas iniciativas isoladas puderam ser identificadas no período. Pelo lado do Município, a dispensa de uma professora para se especializar no atendimento a crianças; de parte dos professores, a organização em reuniões semanais para discussão de alternativas no sentido de encontrar soluções para a diversidade de problemas que os desafiavam, nos Centros Comunitários recém-instalados.

Assim, adotou-se a prática de se realizarem reuniões semanais, para discutir e propor as atividades a serem adotadas. O Relatório da Gestão Omar Sabbag 1967/1969 (CURITIBA, 1969b, p. 17) ressalta que “o passo mais importante dado pela orientação [da Escola Comunitária da Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais] foi a realização dos encontros pedagógicos, que vieram revitalizar o processo educativo”. Tais encontros eram marcados pelo espírito de união entre os professores, na adaptação dos projetos que eram enviados à escola pela Prefeitura, mobilizando toda a comunidade para que os objetivos propostos fossem efetivamente atingidos. Para a consecução dessa proposta inovadora, contava-se com a dedicação por parte dos professores.

Os encontros pedagógicos são o primeiro sinal da intenção de se realizar formação continuada no âmbito da Rede Municipal de Ensino. Reitere-se, aqui, que estão sendo consideradas como formação continuada, neste estudo, todas as oportunidades oferecidas aos professores, pela municipalidade, para aprimorar o seu desenvolvimento profissional. Inicialmente realizados por iniciativa de grupos de docentes, mais tarde os encontros pedagógicos foram sistematizados pela administração municipal. Da análise dos documentos compulsados, percebe-se que esses encontros não se efetivaram com o mesmo entusiasmo em todas as escolas, nem ao menos nos Centros Comunitários recém-instalados. De toda forma, representavam uma tentativa de resolução de problemas, surgidos no novo modelo de escola implantado, como também uma das poucas possibilidades - senão a única existente à época - para discussão, com os pares, em busca de decisões a serem tomadas frente a questões para as quais a formação inicial não havia sido suficiente.

Essa reflexão do professorado sobre sua prática docente, coletivamente realizada, constituía o embrião do que, décadas após, seria considerado um dos caminhos mais seguros e profícuos quanto à formação continuada em serviço.

Se, porém, a percepção à época era a de que a superação do problema da qualidade do ensino estava atrelada à qualificação do corpo docente, pode-se concluir que as ações adotadas com o objetivo de melhorar a qualidade profissional dos professores foram bastante tímidas. Não se pode identificar, no período 1963-1968, a existência de uma política de formação continuada de professores, mas apenas de ações isoladas, cujos resultados não chegaram a atingir a totalidade do professorado.

As melhorias que se pode observar no que diz respeito àqueles que ingressavam na carreira de professor normalista, criada na Rede Municipal de Ensino em 1963 - e que só foram implantadas alguns anos depois -, não podem ser estendidas à qualificação daqueles que já atuavam como professores e que permaneceram como tal na Rede Municipal de Ensino.

Percebe-se que a racionalidade pretendida, com o emprego de métodos e técnicas adequados, que resultassem em economia de tempo e energia, constantes do discurso educacional, não era observada na prática cotidiana. De certa forma, somente quando surgia um problema é que se buscavam soluções, sem que houvesse a previsão de situações relacionadas à aprendizagem dos alunos que suscitasse estudos e antecipação de alternativas para aplicação em casos

concretos. Assim ocorreu quanto ao trabalho dos professores junto aos alunos e familiares nos Centros Comunitários, como também no enfrentamento dos problemas de aprendizagem identificados nas primeiras séries. Estes, por sua vez, dando origem à participação de profissionais da saúde no diagnóstico de crianças que foram encaminhadas à classe especial.

Princípios como o da racionalidade é que levaram a Pedagogia da Escola Nova a ser apontada “como a origem da Pedagogia Tecnicista” (MIGUEL, 1997, p. 12), diante da formação preponderantemente técnica que era dada aos professores primários.

Numa ótica contextualizada da questão do desenvolvimento profissional dos docentes, porém, se nos dias de hoje se tem clareza dessa necessidade de aprendizado, por parte dos educadores, não era o que ocorria na década de 60.

Da literatura pertinente, sabe-se que os primeiros esforços para delimitar o comportamento organizacional dos profissionais surgiram em meados da década de 60, quando Pugh (1966) realizou um estudo sobre os departamentos das organizações, buscando avaliar as estruturas, o funcionamento e o modo de agir do grupo de colaboradores de uma organização, com base em princípios que englobavam disciplinas como a Psicologia, a Sociologia e a Economia.

Foi a partir daí que se percebeu que as organizações deveriam dar maior atenção à formação do trabalhador para o desempenho das atividades organizacionais, uma vez que a formação obtida na escola não era suficiente para acompanhar as mudanças que ocorriam na sociedade, com a introdução de novas tecnologias. Esse posicionamento trouxe para o seio das organizações e dos sistemas a preocupação com a formação dos seus colaboradores.

É de se considerar que a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, passou-se a utilizar um enfoque desenvolvimentista de administração da educação⁷³. “Educadores de vanguarda da época começaram a ensaiar enfoques sociológicos e antropológicos, de caráter interdisciplinar, para o estudo e a prática da administração escolar” como, por exemplo, Lourenço Filho, com sua obra “Organização e administração escolar”, publicada em 1963 (SANDER, 2007, p. 52).

⁷³ O enfoque desenvolvimentista da educação e sua administração, segundo Sander (2007, p. 45), estava inserido “no poderoso movimento internacional da economia da educação e suas áreas correlatas, como a formação de recursos humanos para o desenvolvimento, as teorias do capital humano e do investimento no ser humano e suas taxas de retorno individual e social”.

O caráter pragmático e técnico atribuído às funções da administração escolar inseriam-na num contexto tecnicista, em que o ensino era considerado um sistema e a escola, uma organização. Como organização que era, a escola também deveria dar atenção à formação do professor, para o melhor desempenho de suas atividades docentes. Transportava-se para o sistema de ensino o modelo organizacional do sistema empresarial, em busca da eficiência, da produtividade e da racionalidade. A formação inicial, que era tida como suficiente até a década de 60, dava mostras de não suportar os novos desafios que o desenvolvimento socioeconômico e a escola passavam a propor. Começaram a surgir, então, cursos para melhorar o desempenho profissional docente.

Em suma, é possível afirmar que, se não existia uma política pública de formação continuada para os professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no período 1963-1968, a percepção dessa necessidade, no âmbito escolar, começava a se delinear.

3.3.2 Período 1968-1975: 1º Plano Educacional

Este período se inicia na gestão do prefeito Omar Sabbag (1967-1971) e finda no primeiro período de gestão do prefeito Jaime Lerner (1971-1975). Sua marca principal é a implantação do 1º Plano Educacional, elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC). Fundamentado no ideário escolanovista, dará apoio à pedagogia tecnicista que havia inspirado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor a partir de 1971.

Em 1969, reiterou-se a oferta de dois cursos para aperfeiçoamento docente: “Estudos Sociais” e “Xilogravura”, a exemplo do que fora promovido no ano anterior. No mesmo molde dos cursos que haviam sido oferecidos, destinavam-se à aquisição de conhecimentos pontuais, por parte daqueles professores que tivessem interesse nas duas áreas. Se o aprofundamento em “Estudos Sociais” auxiliaria os docentes no cumprimento dos conteúdos curriculares, a “Xilogravura”, como processo de gravação de imagens em relevo sobre madeira, estaria vinculada ao objetivo de formação técnico-profissional para a autopromoção dos alunos e de seus familiares.

De acordo com García (1995, p. 177), “não existe modelo de formação com mais tradição e reconhecimento do que os cursos de formação. Durante muito tempo, os cursos foram sinônimo de formação de professores.”

Esses cursos têm características muito definidas, como a presença de um professor que domina o conhecimento a respeito da temática do curso e que determina o conteúdo a ser estudado, sessões que se desenvolvem com grande clareza do que se objetiva atingir em termos de aprendizagem e aquisição de competências ou conhecimentos (GARCÍA, 1995, p. 178). Normalmente, são de caráter excessivamente teórico, com pouca flexibilidade e baixa possibilidade de causar qualquer impacto na escola. Em geral, o conhecimento anterior do professor é ignorado. Além disso, privilegiam-se as ações do dia-a-dia da escola, sem aprofundamento dos aspectos teóricos que lhes dão respaldo, fazendo ressurgir a finalidade instrumental do processo. Sua vantagem é possibilitar aos professores a aquisição de conhecimentos em curto espaço de tempo.

Deduz-se que os cursos ofertados aos professores da Rede Municipal de Ensino poderiam produzir resultados apenas na dimensão do trabalho em sala de aula, uma vez que se restringiam a algumas temáticas específicas. Muito pouco teriam contribuído para mudanças significativas na escola.

De acordo com as orientações emanadas da Pedagogia da Escola Nova, o 1º Plano Educacional previa que as professoras tivessem a incumbência de apresentar um plano de curso individual, com a distribuição do conteúdo programático, fundamentado sob os pontos de vista filosófico, sociológico, pedagógico e psicológico. Diferentemente do que propugnava a educação tradicional, para a nova metodologia a preparação do trabalho adquiria relevância, uma vez que dela dependeria o sucesso do trabalho escolar. A propósito, refere Aguayo (1966, p. 72): “Escolhida a tarefa, começa a parte mais difícil da preparação: a compreensão do tema e a organização do trabalho”.

Essa valorização dada ao preparo das aulas exigia que os professores fossem habilitados para tanto. A aprendizagem da Filosofia, da Sociologia, da Pedagogia e da Psicologia constituía elemento fundamental na formação docente, subsidiada pela Estatística, que tinha a função de quantificar o fenômeno educativo com vistas à racionalização do sistema educacional.

Nos anos 1970 e 1971, foram realizados cursos com o objetivo de melhorar os planos de ensino dos professores. O professor, com apoio na ciência,

desempenhando papel técnico, buscava a solução de problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Essa prática, com sua conotação de eficácia e rigorosidade, traduzia uma concepção de formação docente fundamentada em dois grandes componentes: “um componente *científico-cultural*, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar; um componente *psicopedagógico*, que permite aprender como actuar eficazmente na sala de aula” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 98). Tanto um quanto outro não consideravam a realidade social na qual se inseria a escola. Desta forma, em se tratando de formação continuada de professores, a pura racionalidade técnica apresentava-se inadequada: na prática, acarretava divisão do trabalho e atuação dos professores em níveis diferenciados, com uma autonomia que, em verdade, conduzia a um isolamento profissional. Além disso, a atividade prática ficava reduzida à escolha dos meios que conduziam à consecução de determinados fins, sem consideração dos aspectos éticos e políticos que lhe eram subjacentes. Uma formação rápida, voltada apenas à elaboração de planos de curso era em geral superficial, mecânica, fragmentada, direcionada à organização de um documento e sem condições de propiciar a reflexão, quer individual ou coletiva, sobre os fundamentos que informavam a prática ali prevista.

Em que pesem as limitações da racionalidade técnica (SCHÖN, 2000), a modernização dos métodos pedagógicos, aliada ao domínio de parte da cultura geral, ao mesmo tempo em que “escondia o autoritarismo e o conservadorismo presentes na sociedade”, contraditoriamente continha um avanço, como destaca Miguel (1997, p. 110), consistente na descoberta de práticas pedagógicas diferenciadas, que eram estimuladas pela Escola Nova.

Na continuidade da vigência do 1º Plano Educacional, já na gestão do prefeito Jaime Lerner, em 1972, a expansão das escolas era realizada de acordo com o planejamento, mas não era suficiente para atender às demandas ocasionadas pelo processo de migração e acarretava falta de profissionais para o atendimento aos alunos. Aliado a isso, havia sido diagnosticado baixo rendimento escolar, o que levava a exigir maior eficiência do corpo docente. Essa situação motivou a Prefeitura Municipal de Curitiba a realizar ações no sentido de garantir a constante atualização e o aperfeiçoamento do pessoal.

Para melhorar a qualidade de ensino, a Diretoria de Educação promoveu encontros com o pessoal técnico-administrativo e estimulou a participação dos

professores em encontros, cursos e seminários, com o objetivo específico de organizar currículos que estivessem de acordo com as exigências da Lei nº 5.692/71. Num quadro ainda com carência de pessoal, foi possível elaborar o programa de educação para reforma de ensino de acordo com a nova Lei, prevendo conteúdos curriculares e objetivos para as atividades, áreas e disciplinas de todas as séries.

No entanto, a situação geral não era favorável. Constantes mudanças de chefia, dificuldade de integração entre os setores, demora na tramitação dos pedidos, acúmulo de trabalho, número excessivo de alunos, geraram, por parte dos professores, descrédito em relação aos trabalhos da Diretoria de Educação.

As Semanas de Orientação Pedagógica, para planejamento anual e bimestral das atividades pedagógicas foram promovidas, mas com aproveitamento mínimo de estudos e muitas limitações de diversas ordens. Verificou-se, ao final, que mesmo com os investimentos que haviam sido realizados em formação continuada, os objetivos globais não haviam sido atingidos.

As iniciativas da RME em promover a formação continuada dos professores não estavam sendo bem sucedidas. Urgia rever as medidas que impunham correção. Havia uma proposta de qualidade que, na prática, não se realizava, dadas as limitações existentes.

Em função da revisão das ações, decidiu-se que, para o ano de 1973, os professores seriam consultados sobre os cursos que teriam interesse de fazer. A resposta do corpo docente foi então positiva. Cursos como ciências físicas e biológicas, criatividade em redação, aplicação da matemática moderna, planejamento, alfabetização, educação sanitária e psicologia infantil foram solicitados. Comparando-se este rol de sugestões com os cursos que haviam sido anteriormente ofertados, e que diziam respeito, em suma, às disciplinas ministradas nas diferentes séries dos cursos em que os professores atuavam, percebe-se que não interessava aos docentes aprofundar conteúdos específicos de sua área, mas sim estudar novos temas e compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem.

Em 1974, a RME já não contava com professores horistas, estando em condições de trabalhar com um quadro docente estável na implantação do Currículo único para todas as Unidades Escolares. Professores com habilitação de 2º grau em magistério eram selecionados por meio de provas públicas e contratados pela

municipalidade. Segundo nosso entendimento, a contratação do professor mediante aprovação em concurso, com garantia de estabilidade, ia ao encontro da necessidade de respeito à dignidade funcional do professor, com reflexos em sua identidade profissional.

Os padrões elaborados por técnicos não mais satisfiziam os professores, que desejavam utilizar ideias próprias e originais, com novos enfoques educativos, exteriorizando sua personalidade pedagógica, como autorizava o Plano Global (CURITIBA, 1974).

É possível que essa ânsia de autonomia dos professores e das escolas se relacionasse às concepções de alguns dos teóricos inspiradores do novo modelo curricular adotado, entre eles Dewey, Rogers, Gagné, Bruner, Piaget e Oliveira Lima, que haviam sido estudadas e se procurava adotar no cotidiano das escolas. Esses teóricos, com suas teses nem sempre convergentes, à primeira vista conduzem à indagação de como poderiam embasar, juntos, uma proposta de aprendizagem. Talvez seja ousado, mas não de todo equivocado, concluir que dessas concepções os professores extraíssem aquilo que lhes fosse favorável e, sem uma reflexão epistemológica mais aprofundada, criassem uma linha eclética de atuação para eles próprios.

3.3.3 Período 1975-1979: 2º Plano Educacional

O ano de 1975 corresponde à implantação do 2º Plano Educacional, elaborado pelo Departamento de Educação, que instituiu um Currículo único para todas as Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, durante a gestão do Prefeito Saul Raiz. Apresentava uma concepção de educação de acordo com a Lei nº 5.692/71, destacando a espiritualidade, a racionalidade, a liberdade e a sociabilidade como características essenciais ao ser humano. Era um modelo que repetia as pedagogias da Escola Nova e do Tecnicismo, nas quais se fundamentava igualmente o Plano anterior, acrescentando-lhe, porém, a espiritualidade⁷⁴ que não

⁷⁴ Ressalte-se que a Lei nº 5.692/1971 não mencionava a espiritualidade como característica essencial ao ser humano. Por sua vez, o 2º Plano Educacional, que a referia em sua concepção de educação, não a explicitava.

fazia parte das preocupações da nova Lei. Acrescente-se que esse plano, elaborado por pedagogos - diversamente do 1º Plano, que havia sido elaborado pelos técnicos do IPPUC - não possuía uma linha metodológica definida, baseando-se em teóricos e educadores que não apresentavam nenhuma proximidade entre si e que, não raras vezes, apresentavam posicionamentos opostos.

Consoante a orientação tecnicista, as tarefas da escola eram divididas, com profissionais preparados especificamente para exercer as funções de controle do processo escolar: o Supervisor Escolar, o Orientador Educacional e o Administrador Escolar, habilitações oferecidas pelos cursos de Pedagogia, a partir do Parecer 252/1969, do Conselho Federal de Educação.

A escola, em sua organização, deveria ser eficiente, racional e produtiva, com processos ordenados e operacionais que viessem a oferecer o produto que dela se esperava. O aluno e o professor passariam a exercer papéis secundários, executando o processo planejado pelos especialistas.

Persistiam os problemas ligados à formação continuada de professores. Relativamente ao ano de 1975, o Relatório Final da Supervisão Pedagógica (CURITIBA, 1975c) apontava não terem sido alcançados alguns dos objetivos definidos no projeto de atuação, mencionando que isso havia ocorrido devido “principalmente ao aspecto de aperfeiçoamento de professores no sentido de círculos de estudo e observações em classe” (CURITIBA, 1975c, s.p.). Em seguida, ao serem mencionados os aspectos negativos que teriam prejudicado o bom andamento dos trabalhos nas Unidades Escolares, encontravam-se referências a mudança e falta de pessoal, falta de professores substitutos, carga horária insuficiente para a supervisão, excesso de documentação a ser preenchida pelo professor, descentralização de informações, elevado número de objetivos e outros fatores com menor peso nas atividades docentes. Com tais condições de trabalho, as ações voltadas ao aperfeiçoamento dos professores haviam sido certamente prejudicadas.

A esses fatores acrescentava-se a falta de preparo dos professores para as atividades programadas, a realização de poucas reuniões no ano letivo, a falta de tempo para estudos e pesquisas, inclusive do 2º Plano Educacional, como também o pouco atendimento individual a professores novos. Diante desse quadro, a Supervisão se propôs a, no ano seguinte, trabalhar de forma mais entrosada e a elaborar um projeto específico para treinamento constante do pessoal docente.

Na nomenclatura diferenciada, utilizada para referir a formação continuada em suas nuances, tem-se que o *treinamento* é um processo que auxilia o empregado a adquirir eficiência no trabalho, por meio de métodos e técnicas apropriadas. Caracteriza-se, assim, por ser uma forma de educação voltada para o trabalho (CARVALHO, 2001).

Nesse sentido, Macian (1987) afirma que treinamento é uma forma de educação, tendo como característica essencial educar para o trabalho. Acrescenta, no entanto, que treinar estimula mudanças de comportamentos, direcionando as pessoas para um melhor desempenho profissional e, conseqüentemente, propiciando o desenvolvimento da organização.

O treinamento, fundamentado em pressupostos *behavioristas*, concebe a aprendizagem como modificação de comportamento. Desta forma, um professor com formação geral poderá vir a exercer diversas funções, desde que seja treinado para isso. De acordo com o modo de produção capitalista, esse docente deverá apresentar cada vez maior qualificação, para realizar trabalhos cada vez mais complexos, aumentando sua eficiência e produtividade. Para o aprimoramento da força de trabalho, as organizações oferecerão diferentes treinamentos aos trabalhadores.

A decisão de promover treinamento constante do pessoal docente marca o início de uma formação continuada dos professores, processualmente integrada à programação do Departamento do Bem Estar Social.

A formação mínima para o exercício do magistério era o curso de segundo grau, habilitação magistério, mas o Município assumia o compromisso de fornecer treinamento e reciclagem constante aos professores. Reciclagem era outro termo utilizado para significar formação continuada, que começou a aparecer no final da década de 70 e esteve presente nos anos 80.

Para Koogan e Houaiss (1994, p. 715), *reciclagem* significa “atualização pedagógica, cultural, administrativa etc.”. Trata-se de uma formação complementar dada a um profissional, no sentido de que possa adaptar-se aos progressos industriais, científicos, pedagógicos. O sentido de ajustamento, acomodação, vem implícito na adaptação pretendida, o que significa que a pessoa que realiza a reciclagem é um sujeito passivo, mero receptor.

Acrescenta Muniz (1992) que as diversas transformações no mundo do trabalho ocorridas nas últimas décadas, passaram a exigir uma nova proposta,

visando a fortalecer o compromisso dos colaboradores com a função que exerciam. Dessa forma, devido ao aumento da concorrência, os objetivos das empresas ficaram dependentes do profissionalismo de seus funcionários e, para manter esse profissionalismo, a empresa se obrigou a oferecer cursos de reciclagem.

Ainda perquirindo o sentido de reciclagem, verificamos que, para Marin (1995), esse termo traz a visão do senso comum, segundo a qual, para haver reciclagem, são necessárias alterações substanciais:

[...] a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial (MARIN, 1995, p. 14).

As mesmas características identificadas nos cursos oferecidos nos períodos anteriormente estudados, sob a denominação de aperfeiçoamento e treinamento, estão aqui presentes. A reciclagem pode ser entendida, portanto, como uma modalidade de formação que busca a atualização ou aquisição de conhecimentos, atitudes e capacidades dentro de uma mesma profissão, em face dos avanços científicos e tecnológicos. Em todas essas formas pelas quais se manifesta, sua característica é a superficialidade no tratamento daquilo que é seu objetivo.

Na esteira desse entendimento, em 1978 foram realizados diversos cursos para formação de professores, integrando-se na política de aperfeiçoamento, já a partir de 1979, o “Seminário Municipal de Educação”, articulado ao Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

O grande passo que veio a consolidar o propósito de desenvolver uma política de formação continuada foi a criação da Divisão de Treinamento Pedagógico, pela Portaria nº 09, de 17 de julho de 1979. Assim, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba passou a dispor, oficialmente, de um setor de atendimento aos recursos humanos, denominação calcada na teoria de Schultz (1973), conforme mencionado anteriormente.

Analisando a expressão *treinamento*, Marin (1995) conclui que, se treinamento for entendido como tornar apto, capaz de realizar tarefas, ter habilidades, não se pode rejeitá-lo integralmente, uma vez que, para alguns profissionais, a formação também envolve treinamento. Contudo, ao se referir a processos educacionais desenvolvidos com profissionais da educação, de forma

mecânica, o treinamento desconsidera a capacidade pensante daqueles a que se destina.

É correto afirmar que a extensão que hoje se dá à formação continuada não existia nos períodos em estudo. No período, os cursos e atividades de aperfeiçoamento, treinamento ou reciclagem que eram realizados, reproduziam a concepção tecnicista, que se repetia, igualmente, nos Planos Educacionais em vigor.

3.3.4 Período 1979-1983: 3º Plano Educacional

Na década de 80, frente à ameaça de profundas transformações sociais, em um contexto social sob tensão e uma economia em recessão, o bloco no poder mudou sua tática, com o objetivo de manter sua hegemonia. Poulantzas (2000), como já vimos, explica essa questão, quando menciona que o bloco no poder, para manter sua hegemonia, faz concessões, atendendo a interesses das camadas populares e estabelecendo pactos políticos, ainda que esses pactos eventualmente contrariem os interesses econômicos predominantes, para mascarar a continuidade da dominação. Com essa tática, o país ingressou numa fase de democratização social conservadora, em que se rearticularam as forças liberais, mas foi preservada a essência do liberalismo, qual seja a vontade individual como fundamento das relações sociais e a propriedade privada dos meios de produção (NOGUEIRA, 1993).

Não ocorreu uma profunda transformação da sociedade civil, mas a administração municipal, em seu discurso, deixava clara sua preocupação em expandir a oferta de escolarização e a otimização dos recursos necessários para atendimento ao estudante (CURITIBA, 1981).

O Programa de Trabalho da Divisão de Treinamento Pedagógico previu, para o período 1980-1983, um programa específico para “recursos humanos”, com a missão de buscar a melhoria do desempenho dos docentes por meio da sistematização de ações voltadas ao treinamento pedagógico. Para tanto, em 1980, foram executados “cursos de treinamento e atualização”, atendendo às necessidades emergentes durante o acompanhamento do trabalho e às propostas das Divisões de Ensino e de Atendimento ao Estudante. Além dos cursos, foram

ampliadas as possibilidades de frequência a cursos, encontros e seminários oferecidos por outros órgãos.

A administração municipal tomava consciência de que os problemas que se evidenciavam ao se ofertar escolarização a populações carentes eram de natureza sócio-pedagógica e financeira. Desta forma, fazia-se necessário adequar o sistema educacional ao contexto dos alunos e dispor de recursos financeiros para os programas que visassem à melhoria da qualidade e à expansão da oferta de ensino. Expandir o número de vagas nas escolas podia minorar a questão relativa à quantidade da educação oferecida, mas não era suficiente para dar conta de uma educação de qualidade. Esta é uma contradição que estará, em maior ou menor grau, permeando o trabalho de formação continuada de professores no período em estudo.

A contenção de recursos financeiros destinados à qualificação docente era necessária, contudo, tendo em vista que os recursos destinados pelo Banco Mundial tinham como caráter prioritário o atendimento da escolaridade básica e não o aperfeiçoamento docente (TOMMASI, 1996).

Para fazer frente a esse desafio, a Rede Municipal de Ensino adotou uma sistemática na execução dos cursos que possibilitou uma contenção de 90% nos custos iniciais previstos: passaram a funcionar como docentes dos cursos de treinamento e atualização os profissionais do próprio Departamento de Educação e das Unidades Escolares. Ofertados com a participação dos colegas, os treinamentos produziram resultados considerados satisfatórios e contaram com significativo número de professores.

A sistemática de trabalho da Orientação Educacional e da Supervisão Escolar foi implementada, dando continuidade à proposta implantada no período anterior, sob os auspícios da Lei nº 5.692/71, em todos os seus aspectos.

Acentuou-se, no entanto, a preocupação com a diminuição dos índices de reprovação e a melhoria da qualidade de ensino. Foram promovidos concursos para agregar professores qualificados à Rede Municipal de Ensino e elaborados documentos de apoio para a melhoria do desempenho do professor. Outra estratégia adotada para melhoria da qualidade do ensino foi o desenvolvimento de inúmeros projetos de interesse dos alunos, os quais abrangiam todos os componentes curriculares e obtinham boa participação docente e discente.

No que se refere à formação continuada, especificamente, a Divisão de

Treinamento Pedagógico realizou cursos de treinamento e atualização para atender às necessidades emergentes e os relatos demonstram que grande número de docentes deles participou. Aos professores foram abertas possibilidades de participação em encontros e seminários ofertados por outros órgãos, além de terem sido celebrados convênios com instituições especializadas.

Dando continuidade à linha de trabalho desenvolvida na vigência do 2º Plano Educacional, mas com uma preocupação ligeiramente mais adensada em relação ao social, ao final de 1982, quando o prefeito Saul Raiz encerrou seu mandato, pode-se afirmar que o aperfeiçoamento contínuo dos educadores tornara-se realidade na Rede Municipal de Ensino.

3.3.5 Período 1983-1986: “Políticas da Educação para uma Escola Aberta”

O início da década de 1980 foi decisivo na história nacional e municipal, com mudanças radicais que afetaram a estrutura da sociedade brasileira e determinariam marcantes consequências futuras.

Dentro da euforia das liberdades políticas que vinham sendo reconquistadas, após longo período de regime militar, no Paraná e em Curitiba o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) conseguiu eleger seus candidatos. Assim, José Richa e Maurício Fruet assumiram, respectivamente, os cargos de Governador do Estado e de Prefeito de Curitiba.

O modelo econômico implantado no Brasil pelos militares depois de 1964, “concentrador de renda, excludente, voltado para o mercado externo” (GOHN, 1991, p. 10), porém, continuava o mesmo nos anos 80. Essa situação era de tal forma grave e complexa que mesmo a retomada do processo de crescimento após 1984 não foi suficiente para recuperar os indicadores dos anos 70. “Alguns analistas chegam a denominar essa fase de ‘a década perdida’. Perdeu-se impulso e esgotou-se o modelo de crescimento”, explica Gohn (1991, p. 10).

É a mesma Gohn (1991), porém, que aduz que se, para alguns analistas, a década de 80 pode ser considerada “perdida”, não se pode considerar esses anos como apenas anos de perdas, uma vez que neles se pode identificar avanços significativos no plano sócio-político, com a restauração da vida democrática.

A administração do PMDB municipal representava, também em Curitiba, a expectativa popular de mudanças, diante da profunda crise econômica e social que se vivia, com boa parcela da população vivendo abaixo dos níveis mínimos de subsistência. Como a política econômica do Estado nacional mantivera-se a mesma dos anos anteriores, os governos estadual e municipal, conquanto acenassem com avanços significativos no plano sócio-político, tiveram necessidade de conviver com práticas retrógradas que lutavam contra sopros de maior participação e responsabilidade.

De acordo com a proposta de democracia participativa, que era o lema da campanha do PMDB, o prefeito Maurício Fruet, em sua gestão na área educacional, adotou uma política de superação da postura tecnicista, exigindo uma ação mais crítica e democrática por parte dos professores. Estimulou a valorização da participação da comunidade no processo educativo, a autonomia da escola, o planejamento dinâmico, a interação entre o Estado e a sociedade e a promoção da democracia.

Para explicitar a nova maneira de pensar a educação e nortear o pensamento pedagógico da Rede Municipal de Ensino, foi formulado o documento “Políticas de Educação para uma Escola Aberta”, durante o I Simpósio Educacional do Departamento de Educação, de 22 de setembro a 09 de dezembro de 1983. Esse documento expressava uma política de educação comprometida com a maioria da população e visava a superar a tecnocracia, partindo de necessidades diagnosticadas junto às escolas com a colaboração da própria população. Ressaltam Neves *et al.* (1988) que, ao chegar às escolas, o documento sobre a “Escola Aberta” causou confusão quanto à sua interpretação. Entendia-se que “Escola Aberta”

[...] era aquela que abrindo seus portões à comunidade, discutia com ela os conteúdos ou chamava-a para festas, emprestava a cancha nos finais de semana, promovia cursos de artesanato e economia doméstica, enfim... A escola seria mais ou menos democrática na medida em que abria espaço para a participação da comunidade nas atividades escolares e no uso do espaço físico (NEVES *et al.*, 1988, p. 12).

Esse documento se diferenciava dos anteriormente estudados porque não trazia uma proposta curricular, mas procurava indicar uma maneira diferente de se pensar a escola, com um novo papel para o professor. Visava à superação da concepção liberal de educação, adotando uma postura progressista, com a denúncia

do autoritarismo e da tecnocracia vigentes no período ditatorial.

A partir dessa mudança de caráter político, foram estimuladas discussões sobre o Currículo Básico de 1984, o que exigiu o estabelecimento de uma política efetiva de formação continuada do corpo docente, operacionalizada pela Divisão de Treinamento Pedagógico da Diretoria de Educação da RME, que vinha atuando desde 1979 e havia permanecido com a mesma denominação.

Diante da nova proposta educacional, em que o papel do professor assumia nova dimensão, era fundamental desenvolver uma política de aperfeiçoamento sistemático dos docentes, para que pudessem identificar as contradições emanadas das relações sociais e elaborar um currículo escolar em que as necessidades dos alunos fossem contempladas. Para suprir as carências dos docentes nesses aspectos, foram oferecidas inúmeras oportunidades de formação continuada ao corpo docente, por meio da realização de encontros, seminários e congressos, no início de cada semestre e durante o ano letivo. Procurou-se facilitar a participação dos professores mediante a oferta de cursos de forma flexível. Condiçionava-se a promoção na carreira docente à participação nos cursos, uma maneira de se estimular o professor a investir na sua formação.

Ao se analisar os cursos ofertados e que eram classificados em encontros, treinamento, atualização, aperfeiçoamento e especialização, verifica-se que os encontros e treinamentos tinham concepção similar àqueles que haviam sido realizados em anos anteriores. O emprego da *atualização* como formação docente passava a contemplar o rol de possibilidades oferecido aos professores. Esse termo foi bastante utilizado na década de 80, no sentido de “por em dia os conhecimentos”. Com efeito, de acordo com Koogan e Houaiss (1994, p. 88), o ato ou efeito de atualizar-se significa “tornar atual, adaptar às novas necessidades”.

Outra inclusão dentre os cursos oferecidos eram os destinados a *aperfeiçoamento*⁷⁵, com carga horária entre 120 e 359 horas. Essa denominação era utilizada pela legislação vigente, e foi mantida.

Quanto aos cursos de *especialização*, com carga horária superior a 360 horas, correspondiam aos cursos de pós-graduação que eram oferecidos por instituições de educação superior e às quais um número significativo de docentes acorreu, em busca de uma certificação que lhes facilitasse o acesso a melhores

⁷⁵ Ver outras considerações a respeito à página 268.

níveis no plano de carreira docente do Município.

As ações voltadas à área pedagógica, no período, dirigiram-se especialmente ao desenvolvimento de uma política de aperfeiçoamento do pessoal, com vistas ao resgate do compromisso político e à competência técnica do professor (MELLO, 1995). Na passagem de uma tendência educacional para outra, os educadores se ressentiam de sua formação pouco politizada e voltada exclusivamente ao tecnicismo. A partir da implantação da política da “Escola Aberta”, porém, cabia aos professores repensar a ação educativa e o seu próprio papel, de forma a que pudessem atuar na descentralização das decisões, em uma relação mais horizontal, envolvendo pais, alunos e professores no processo educacional, valorizando a cultura do aluno e instrumentalizando-o para uma atuação crítica, transformadora e participante. Os professores deveriam também realizar projetos e programas pedagógicos que significassem avanços metodológicos positivos. Era preciso que estivessem preparados para esse desafio.

Tais necessidades propiciaram significativo aumento no número de cursos programados e realizados, atendendo-se inclusive às reivindicações apresentadas pelos próprios docentes, nos Seminários Municipais, conforme demonstrado na Tabela 4. Além disso, foi disponibilizado assessoramento sistemático às escolas, no sentido de orientá-las na execução da “Política de Educação para uma Escola Aberta”. Professores da Universidade Federal do Paraná e profissionais ligados a outros órgãos foram chamados a colaborar nesse programa de formação docente.

Como os Diretores das Escolas Municipais foram eleitos pela comunidade, para que estivessem aptos ao desempenho de suas atribuições, de acordo com a nova política, foi a eles igualmente ofertado curso de treinamento, em janeiro de 1984.

Era a busca de superação da concepção liberal de educação e o início de uma proposta de educação revolucionária - para valerem-nos da classificação constante deste trabalho -, em que caberia à sociedade estruturar sua educação. No entanto, essa mesma sociedade que procurava superar suas contradições na área educacional, tinha seu modo de produção calcado no capitalismo. A leitura que era feita, sem considerar o desenvolvimento histórico do processo de acumulação capitalista, impedia avanços.

A execução dessa nova política enfrentou limitações de diferentes nuances: não se dispunha de dados efetivos sobre a qualidade do ensino ministrado nas

escolas; os recursos humanos, físicos e financeiros não eram suficientes para concretização das ações programadas; havia entraves na liberação de recursos oriundos de projetos estaduais e federais; a burocracia administrativa retardava ou impossibilitava decisões; a escola reagia negativamente em relação a um trabalho mais efetivo com a comunidade; constatava-se pequena participação dos pais na eleição dos diretores das escolas. Era preciso, ainda, superar a confusão entre democratização e expansão da rede escolar.

Analisando-se o período de uma forma geral, contudo, pode-se perceber que, apesar das dificuldades, entre 1983 e 1986, o papel político do professor e sua valorização foram consignados. Há registros de que a municipalidade estava comprometida também em fornecer ao corpo docente uma remuneração condigna, sem a qual não haveria sentido em se pretender a valorização do professor.

3.3.6 Período 1986-1988: Plano de Educação do Município de Curitiba

A educação municipal, a partir do governo de Maurício Fruet, rompeu com um projeto liberal, que atendia aos interesses das classes privilegiadas, para assumir os interesses da maioria da população.

Ao assumir a Prefeitura Municipal de Curitiba para a gestão 1985-1989, Roberto Requião mostrou-se comprometido com a democratização do conhecimento e a transformação da sociedade. Dentre suas metas, a que se referia à democratização do conhecimento pela ampliação da oferta escolar previa, como sub-metas que interessavam à formação continuada do professor, o apoio técnico-pedagógico às escolas e o aperfeiçoamento profissional permanente.

O Currículo Básico elaborado em 1988, inspirado na Pedagogia Histórico-Crítica, contribuiu para sintetizar as propostas de ação da Secretaria Municipal de Educação, voltadas ao processo de democratização da sociedade brasileira. De acordo com Tomacheski,

O Currículo Básico/88 da RME de Curitiba representa um projeto pedagógico, produto de estudos, reflexões e debates, sistematizados no 4º Plano de Educação, gestão 85-88, reunindo os esforços de vários profissionais da própria rede e de algumas universidades. Esse trabalho representou um marco importante na história da educação municipal que,

nesse processo histórico, foi sendo realimentado pelas políticas educacionais que se sucederam (TOMACHESKI, 2003, p. 21).

A autora destaca, ainda, que “o caráter inovador das políticas municipais” serviu de inspiração para as políticas estaduais de educação. “Um desses fatos pôde ser observado com o Currículo de 1988 que, em 1990 numa edição revista e ampliada, foi declarado o Currículo Básico do Estado do Paraná” (TOMACHESKI, 2003, p. 19-20).

Com a aprovação do Currículo Básico, inúmeras oportunidades de formação continuada foram ofertadas aos professores, envolvendo atividades voltadas ao planejamento do trabalho docente, oferta de cursos conforme solicitação das escolas, oficinas e grupos de estudos. O estabelecimento da semana móvel favorecia a organização de oficinas, cursos, bem como a formação de grupos de estudos, sem prejuízo do atendimento dos alunos. Era fundamental que os docentes e o pessoal administrativo estivessem preparados para trabalhar com a nova Pedagogia.

Uma breve digressão histórica pode nos auxiliar a compreender a evolução desse processo. Pode-se dizer que as raízes da Pedagogia Histórico-Crítica, concebidas num sentido amplo, estão localizadas no movimento francês de 1968, que estimulou o surgimento das teorias críticas - da violência simbólica, de Bourdieu e Passeron (1970), e da escola capitalista, de Baudelot e Establet (1971) -, as quais passaram a ser conhecidas e estudadas no Brasil, e, de alguma forma, como destaca Saviani (2008, p. 66), impulsionaram “a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista”. Análises e reflexões sobre a educação foram alimentadas pelas ideias críticas que, embora não apresentassem uma proposta de intervenção prática na educação, faziam a crítica da educação existente. A partir dessa crítica, os educadores perceberam que era preciso buscar formas de atuar criticamente na prática pedagógica, indo além do campo teórico e crítico. Coube a Saviani, que se dedicou intensamente à elaboração de uma concepção teórica que atendesse a essa exigência, em 1979, chegar à elaboração de uma concepção que denominou “histórico-crítica”, e que “procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista” (2008, p. 70). A contraditoriedade da função política da educação e

seu cumprimento pela mediação da competência técnica, demonstrada por Guiomar de Mello, em sua tese de doutorado (MELLO, 1995; SAVIANI, 2008) colaborou para definir o entendimento da nova concepção. Ficava claro que os professores se mostravam incompetentes do ponto de vista técnico, sem condições de transmitirem o saber escolar às camadas dominadas, porque a competência técnica exige também a competência política, que não era privilegiada pelo tecnicismo na formação docente.

O saber sistematizado, o conteúdo, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, não interessava à pedagogia como tal, mas como “um meio para o crescimento do aluno”, deixando para o cientista o conhecimento como um fim (SAVIANI, 2008, p. 74). À formação dos alunos não interessava assimilar o saber enquanto resultado, mas sim a aprendizagem do processo de sua produção, historicamente considerada.

Elaborando uma síntese da tarefa a que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, relativamente à educação escolar, Saviani (2008) menciona que ela implica em:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2008, p. 9).

A responsabilidade da escola em relação ao saber sistematizado, sua transmissão e assimilação, é extremamente relevante, na Pedagogia Histórico-Crítica. Para bem desempenhar essa tarefa, os professores devem possuir competência técnica, não no sentido tecnicista anteriormente exposto, mas envolvendo o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, uma compreensão das relações entre o preparo técnico, a organização da escola e os resultados de sua ação, bem como uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade.

Foram esses os fundamentos teóricos que justificaram a ênfase na formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino, que necessitavam discutir

não apenas os aspectos técnicos de sua prática, mas também a compreensão da história, partindo das condições materiais da existência humana.

As contradições internas à sociedade capitalista, na qual se inseria a escola, passaram a ser objeto de reflexão pelos professores, tanto em sua concepção teórica, quanto em sua prática. O compromisso com a transformação da sociedade permeou as atividades dedicadas à formação continuada dos professores e uma dinâmica diferenciada se instalou nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

É de se observar que a Pedagogia Histórico-Crítica, voltada à transformação da sociedade, inseria-se numa proposta de governo que, no entanto, admitia a dominação de uma classe social sobre a outra, desde que houvesse a garantia da cidadania para todas. A escola e, nela, os professores, trabalhavam, portanto, com uma concepção de sociedade que não era aquela em que se inseria o processo educacional do qual participavam naquele momento.

O processo de mudança de política educacional no município propiciou destacada quantidade de eventos voltados à formação continuada docente, desenvolvidos pela Divisão de Aperfeiçoamento Profissional, sucessora da Diretoria de Treinamento Pedagógico. Nem todos os professores, no entanto, entendiam muito bem a nova tendência em seus elementos componentes. Como se verá na análise do período seguinte, quando da realização de pesquisa sobre as dificuldades sentidas em relação ao entendimento do novo currículo, 80% das escolas sugeriram que a proposta fosse reorganizada, para que se tornasse mais clara. Desta forma, a disseminação da Pedagogia Histórico-Crítica, por consistir em uma tendência totalmente diferente da Escola Nova e da Pedagogia Tecnicista, levava os professores a se valerem dos recursos de formação continuada postos à sua disposição pela municipalidade, na busca de melhor compreendê-la e desenvolvê-la.

3.3.7 Período 1989-1992: Plano Municipal de Ensino

Com a definição das propostas de ação da Secretaria Municipal de Educação, no sentido da democratização da educação, e com a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica, era necessário investir ainda mais na formação de profissionais,

sobretudo em sua “capacitação permanente”, terminologia que se empregou.

A respeito do emprego do termo *capacitação*, deve-se mencionar que ele provoca visões divergentes entre os teóricos. Segundo Mizukami (2002), tanto a ideia de reciclagem como a de capacitação apoiam-se na visão de acúmulo de conhecimentos teóricos para posterior aplicação na prática. Este sentido é apoiado por Schön (2000), em sua análise da racionalidade técnica. Marin (1995), no entanto, observa que a ideia de capacitação está relacionada com a perspectiva da educação continuada, pois para sermos educadores necessitamos tornarmo-nos capazes, ou seja, adquirirmos as condições adequadas para o desempenho profissional. Do contexto analisado, é possível que a intenção subjacente ao emprego da expressão “capacitação permanente”, nos documentos pesquisados, estivesse mais próxima do entendimento de Marin.

Num ou noutro sentido, porém, em alentado relatório correspondente a 1989, há referência à realização de 160 eventos com 6.311 inscrições. Era certo que os professores participavam dos eventos, mas ao mesmo tempo se ressentiam da falta de tempo para estudo e aprofundamento das questões.

A propósito da falta de tempo para estudo e reflexão, em decorrência da implantação de reformas educacionais, observam Oliveira e Augusto (2008, p.98) que

O acréscimo de tarefas, projetos, atividades, disciplinas, conteúdos, carga horária e programas, além do excessivo número de alunos em sala de aula - somados às várias turmas, turnos e escolas onde lecionam - desgastam e exaurem as energias dos professores. Diante dessa situação, estes ficam impossibilitados de refletir sobre o sentido e o andamento de sua prática, o que provoca uma relação de alienação com seu trabalho, o qual vai perdendo seu significado como atividade vital concreta - como satisfação da condição humana em sua capacidade de criação, planejamento e execução.

Com certeza, os professores desejavam aproveitar as oportunidades de desenvolvimento profissional, mas queriam torná-las mais significativas e proveitosas, para que melhores resultados trouxessem ao trabalho pedagógico.

Os docentes se ressentiam, também, de não obterem manifestação da nova administração sobre projetos educacionais que não haviam sido concretizados na gestão do prefeito Roberto Requião, mas a propósito de cuja realização havia sido gerada expectativa.

No que se refere à oferta de formação continuada aos docentes, a administração do prefeito Jaime Lerner teve de conviver, ainda, com carências de

longa data existentes no Município. A maior delas, seguramente, era a de que, apesar dos inúmeros programas de formação continuada realizados nos períodos estudados, não havia local destinado especificamente à realização desses eventos, nem tampouco material e logística de apoio. Pessoal reduzido, diversidade de locais, ausência de funcionários para limpeza e operação de material, eram questões que dificultavam a operacionalização dos trabalhos e desagradavam os professores participantes. As ações desenvolvidas pela Divisão de Aperfeiçoamento Profissional haviam crescido significativamente, sem o necessário planejamento para acolhê-las.

Tomacheski (2003, p. 23) noticia que, em 1989, com a mudança do governo municipal, houve “um ‘congelamento’ na prática de assessoramentos” prática essa que foi amplamente retomada em 1990, para dar sequência à discussão do Currículo Básico com inclusão dos professores de 5^a a 8^a séries.

Com os programas desenvolvidos, o assessoramento e as consultorias realizados por profissionais de elevado nível na área educacional, em 1991, concluiu-se o Currículo Básico contendo a proposta curricular de pré à 8^a série, que deu origem ao documento “Currículo Básico: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública”. Acrescentou-se a esse trabalho a elaboração dos “Cadernos de Subsídios” pelas equipes das áreas da Secretaria Municipal de Educação, com o que se esperava estarem definidos os elementos para a consolidação da prática pedagógica docente nas escolas municipais.

No sentido de aperfeiçoar essa prática, o Currículo Básico passou por duas reescritas: a primeira em 1992, com o acréscimo de fundamentação teórica para orientar o projeto numa perspectiva histórica e teórico-metodológica, considerando-se haver sido detectado domínio aquém do esperado por parte dos professores; e a segunda, em 1994, que objetivou a reorganização do texto de forma a trazer mais clareza aos conteúdos, encaminhamento metodológico, fundamentação teórica e critérios de avaliação da proposta.

Destaque-se que o Currículo Básico, cuja primeira versão fora elaborada pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, passou a constituir a proposta curricular oficial da escola pública do Estado do Paraná, de pré a 8^a série, após receber as contribuições de estudos e debates realizados em todo o Estado.

No contexto em tela, o prefeito Jaime Lerner parece-nos ter assumido uma posição de conciliação. Sabidamente, nos períodos em que esteve à frente da Prefeitura Municipal de Curitiba, privilegiou uma postura liberal e tecnicista. No

entanto, ao suceder o prefeito Roberto Requião, não só manteve como propiciou o aprofundamento dos estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Talvez fosse uma das concessões da classe dominante, conforme nos ensina Poulantzas; talvez houvesse percebido que seria inviável um retorno ao tecnicismo, em face da politização crescente da classe docente.

3.3.8 Período 1993-1996: os 300 anos da cidade de Curitiba

Rafael Greca de Macedo assumiu a Prefeitura Municipal de Curitiba em 1993, ano em que foram comemorados 300 anos da cidade de Curitiba. Agregada à ação relativa à democratização do saber estava a proposta que tinha por objetivo a valorização e o conhecimento da cidade de Curitiba, com projetos específicos que lhes eram dedicados. A terceira das ações elencadas consistia na formação continuada dos professores, que dava sequência ao trabalho do governo anterior.

Foram promovidos cursos nas áreas do conhecimento para todos os professores admitidos na Rede Municipal de Ensino em 1993, além de estudos específicos para avanço da proposta pedagógica, cursos e assessoramento junto às escolas. Como avanço da proposta pedagógica consideravam-se os estudos para desenvolver o projeto “O Currículo em Etapas”, que mais tarde seria implantado para atender ao ritmo de aprendizagem dos alunos.

Inúmeros projetos foram implantados no período 1993-1996, destacando-se aqueles que se relacionavam à comemoração do aniversário da cidade. O Prefeito Rafael Greca, profundo conhecedor da história da cidade, imprimiu seu cunho pessoal a muitos dos projetos comemorativos dos 300 anos de Curitiba. Para garantir a efetividade das ações conforme planejado, as decisões pedagógicas haviam sido centralizadas na Secretaria Municipal de Educação.

A busca da qualidade total⁷⁶ em todos os empreendimentos marcou o período, que se caracterizou pela preocupação com o cumprimento de megametras, em uma administração voltada ao planejamento celular, à rapidez e à eficiência no desempenho e a resultados. Tais princípios básicos de gestão significavam um

⁷⁶ A propósito da “qualidade total”, ver nota de rodapé à página 181.

retorno ao tecnicismo o que, do ponto de vista social, equivalia a um retrocesso nas políticas educacionais do município.

Quanto à formação continuada de professores, o que se almejava era que os profissionais da educação compreendessem e tornassem “vivo” o Currículo Básico. Pretendia-se a melhoria gradativa de suas condições de atuação na escola, numa alusão à competência em termos de conteúdo, metodologia e processos de avaliação.

Sistematizando o contido neste capítulo, pode-se afirmar que a formação continuada dos professores, a partir de seu início, como proposta política, manteve coerência com as concepções pedagógicas às quais se filiava. Assim, com a entrada em vigor do 1º Plano Educacional, em 1968, a Rede Municipal de Ensino passou a promover cursos, encontros, seminários e outras atividades que reproduziam as concepções liberais, considerando o trabalho docente como um insumo educacional. Compreendido desta forma, dava-se maior atenção ao nível de escolaridade, à experiência e à competência técnica do docente do que à dimensão educativa e política de sua formação. Ou, por outra, equiparar o professor a um insumo significa colocá-lo no mesmo nível dos livros, salas de aula e outros materiais que colaboram para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra.

As exceções que ocorreram disseram respeito à possibilidade de os professores escolherem os cursos que lhes seriam oferecidos.

Pode-se mencionar que as mudanças no processo de formação continuada que ocorreram no governo de Maurício Fruet e tiveram sequência no governo de Roberto Requião, quando se procurou adotar uma tendência progressista, que culminou com a opção pela Pedagogia Histórico-Crítica, apoiaram-se numa perspectiva dialética, segundo a qual o professor é que realiza a mediação social para a apropriação do conhecimento. O professor, em sua prática mediadora, como refere Mészáros, ao levar o aluno a produzir conhecimento também se constrói como pessoa e como profissional, mobilizando sua experiência de vida em intrínseca correlação com sua prática interativa.

Nos governos que se seguiram, de 1989 a 1996, a ênfase na formação continuada como viés político foi atenuada, embora mantida a continuidade do processo em termos de competência científica, técnica e metodológica.

Em todos os períodos estudados, as políticas públicas educacionais interferiram nas concepções pedagógicas adotadas nas escolas da Rede Municipal

de Ensino e definiram o formato e o conteúdo do que seria ofertado aos professores em termos de formação continuada.

No entanto, em face do aumento da população de Curitiba e da insuficiência do planejamento técnico em relação ao número de escolas, as políticas públicas de educação não foram suficientes para dar conta do processo de formação continuada de professores, o que interferiu na qualidade da educação municipal.

Diante do exposto, confirma-se a hipótese central deste trabalho, de que as políticas públicas de educação adotadas no período 1963-1996, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, não foram suficientes para dar conta do processo de formação continuada dos professores.

Em que pese o trabalho técnico realizado em termos de planejamento urbano na cidade de Curitiba, bem como os esforços envidados pela Rede Municipal de Ensino para oferecer uma formação continuada aos professores que se refletisse na qualidade da educação ministrada à comunidade, esse objetivo não foi alcançado no período 1963-1969.

O planejamento da cidade, de caráter tecnoburocrático, sofreu fortemente o impacto do crescimento devido à migração ocorrida no período estudado, tornando-se impotente para solucionar os problemas que surgiram em face das demandas populacionais.

As políticas educacionais, influenciadas pelas políticas internacionais, buscaram tão somente atender aos interesses do capital, formando mão de obra voltada ao acúmulo de riqueza e ao lucro imediato. A adoção da Pedagogia Histórico-Crítica modificou esse quadro, em parte, nos períodos em que foi adotada como pedagogia oficial. Parece também que a formação continuada de professores, quase em sua totalidade fragmentada e unidimensional, não conseguiu desenvolver a competência técnica dos docentes, a qual é inseparável do compromisso político.

Este cenário sugere a necessidade de uma concepção de sociedade, de homem e de educação mais ampla, que considere o ser humano em sua historicidade e a transformação da sociedade, em seu movimento dialético permanente; que estimule uma prática pedagógica em que professores e alunos se apropriem das bases teóricas que deem sustentação às questões a serem discutidas, possibilitando aos educadores assumirem sua formação continuada; em que o desenvolvimento profissional e o compromisso político sejam aliados, numa proposta de formação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando-se as políticas adotadas pelo município de Curitiba em relação à formação continuada dos professores, ao longo do período 1963-1996, pode-se constatar que o discurso oficial destacava a necessidade de serem atingidos objetivos que, no entanto, se submetidos a uma reflexão mais acurada, apontavam serem contraditórios em si próprios, uma vez que as ações adequadas à sua consecução não eram efetivadas.

Neste trabalho, procurou-se estudar as políticas educacionais a partir da totalidade das políticas sociais adotadas pelo Estado, num determinado contexto histórico, considerando-se as condições concretas da sociedade a partir das quais se manifestaram as contradições identificadas. Procurou-se analisar a posição relativa ocupada por essas políticas públicas nas diversas funções governamentais. Forças contraditórias, discursos fragmentados, ações desestruturadas, afloraram de acordo com as camadas a que se destinavam. E a educação, como resultado dessas contradições, constituiu-se também em fonte de novas contradições.

Duas grandes contradições marcaram o período histórico estudado. A primeira delas disse respeito à relação entre os planos urbanísticos e a proposta de ampliação do número de escolas para atender à demanda educacional.

A partir da década de 60, o processo de desenvolvimento industrial que se implantava em Curitiba passou a exigir um sistema educacional que colaborasse com a formação de mão-de-obra especializada e atendesse às expectativas da população.

Como parte desse processo, a Prefeitura Municipal de Curitiba afirmava ter suas ações voltadas para o progresso e o desenvolvimento global da população, o que tornava “inadiável recuperar o homem marginalizado pela falta de escolarização mínima” (CURITIBA, 1968b, p. 3), uma vez que só desta forma poderia se enquadrar no processo produtivo. O êxodo rural em massa, ocasionado pela modernização das culturas como a da soja e do trigo, fez com que a população de Curitiba aumentasse em torno de 40%. Esse aumento da população vinha já se registrando, em menor escala, como resultado da modernização agrícola, desde a década de 1950. Além do aumento populacional na capital paranaense, os municípios que lhe faziam fronteira tiveram também um aumento demográfico exponencial. Souza (2001, p.

107) identifica nesse aumento populacional concomitante um “crescimento paralelo e articulado entre núcleo urbano e região metropolitana”. Parecia que a capital buscara “selecionar seus migrantes, reservando a Região Metropolitana de Curitiba (RMC) como espaço para as classes populares, enquanto privilegia[va] o recebimento das camadas médias e altas dos novos migrantes” (SOUZA, 2001, p. 107). O Plano Preliminar de Urbanismo aprovado em 1965, que resultou no Plano Diretor executado pelo IPPUC, havia emergido de um discurso técnico, cujo conteúdo político e intervenções a ele ligadas não consideraram as necessidades da população no momento de sua elaboração.

Ao dividir a cidade em zonas funcionais excludentes, com a hierarquização do sistema viário, o Plano Diretor utilizou dados demográficos que não corresponderam àquilo em que se tornou Curitiba nos anos subsequentes. O planejamento global da cidade não fora suficiente para superar as contradições sociais existentes, e a redefinição do espaço contribuíra para acentuá-las. As tendências prováveis do crescimento da cidade oriundas das diretrizes de urbanização, que tanto haviam evitado cercar a cidade por um sistema de avenidas perimetrais quanto levar avenidas radiais a um único centro, não conduziram a um resultado que superasse as exigências sociais do período.

Como destaca Sposito (1998, p. 17), “a cidade na sua origem não é por excelência o lugar de produção, mas o de dominação” que, na totalidade estudada, compreende contradições. Em Curitiba, a concentração do poder político criou condições para o surgimento de uma tecnocracia, que se apoiou na “competência” dos especialistas para desenvolver a planificação urbana. Nessa planificação, os que mais necessitavam dos equipamentos sociais foram se localizando de forma a “descongestionar a área central e preservar o centro tradicional” (IPPUC, 2002b, p. 18) e a propiciar a integração entre transporte, circulação, trabalho, recreação, promoção social e habitação. Ônibus expressos levariam aos bairros atividades que até então só estavam disponíveis no núcleo central. A proposta fundamentava-se no uso do transporte coletivo público.

Entendemos que, entre outros indicadores, faltava considerar o que hoje se entende por “indicadores de monitoramento” que permitem estabelecer programas integrados com outras ações da administração pública. De acordo com esses indicadores, seria possível realizar um planejamento que considerasse a renda familiar, a permanência, a escolaridade, a organização comunitária, a situação de

risco, de insalubridade, de preservação, entre outros (CANTO NETO; BAKONYI, 2009).

Souza (2001, p. 108-110), ao indagar sobre o significado político das intervenções no urbanismo curitibano, concentra-se na “argumentação ‘técnica’ a respeito da localização dos eixos estruturais e a propósito da sua importância para a cidade e seus habitantes”, e identifica, “nas fendas do discurso técnico [...] o conteúdo político das decisões tomadas”. Com efeito, a divisão da cidade com a implantação do Plano Diretor resultou em zonas funcionais excludentes, e a classificação da população de acordo com as “necessidades” identificadas pela razão técnica, com inspiração num conceito de homem universal, não foi suficiente para superar as contradições sociais. Isto porque as necessidades das pessoas não podem ser consideradas pré-existentes e suscetíveis de serem construídas a partir da ótica técnico-urbanista. Os espaços da cidade adquirem significado com a presença e a participação dos que neles habitam, com seus diferentes usos, perfis e necessidades, e tal deve ser a fonte das decisões relacionadas aos equipamentos urbanos. Esse significado não pode ficar atrelado a determinações prévias geradas pela intervenção técnica, que bloqueiam uma sociabilidade marcada pela autonomia.

Os equipamentos coletivos, como as escolas, planejados à luz da razão técnica, não foram suficientes para atender as necessidades da população que migrava para Curitiba e que buscava sua inclusão urbana. A cidade, concebida como um todo orgânico, impedia os cidadãos de participarem de sua construção, ao mesmo tempo em que gerava uma distribuição desigual de espaços. Nessas condições, a expansão programada das escolas, com base em concepções alimentadas por um homem abstrato, manifestou-se insuficiente.

Como cidade orgânica, Curitiba não resistia à migração da população pobre, uma vez que esta não fora considerada em termos estatísticos e não possuía representação no planejamento urbano. Tal população, atraída pela cidade, mas sem possibilidade de nela ocupar terrenos mais valorizados, passou a ocupar regiões de baixo custo imobiliário, de maneira desordenada, originando as favelas. Esses novos agrupamentos, não previstos, passavam a ser focos carentes de equipamentos sociais. Para eles, estavam reservados os espaços da Região Metropolitana de Curitiba, embora com vinculação estreita à capital. Assim, a solução da questão da moradia para o pobre, que se organizava de forma espontânea num espaço não valorizado, passou a constituir, sob o ponto de vista

técnico, o verdadeiro problema para a urbanização da cidade. Investimentos de infraestrutura eram necessários, equipamentos sociais deveriam ser disponibilizados aos habitantes da periferia, muito embora não tivessem sido previstos.

Nesse contexto, evidenciava-se a contradição: enquanto o planejado se realizava, o não planejado surgia ameaçador, disputando ações e desafiando a consecução dos objetivos educacionais propostos pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Dessa forma, não é de se estranhar que os planos educacionais tivessem como meta a expansão da oferta da educação, com a construção de salas de aula, a organização de cadastro das unidades escolares, a elaboração de quadros estatísticos, numa tentativa de quantificação efetiva que propiciasse o controle do que se mostrava incontrolável: o atendimento à obrigatoriedade da educação.

Até o final da década de 60, a qualidade da educação se restringia à ampliação do número de vagas na rede municipal, considerando o crescimento populacional decorrente da migração, e o corpo docente era formado por pessoas sem a devida qualificação pedagógica.

A implantação do Centro Educacional Nossa Senhora da Luz, no Núcleo Habitacional da Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, destinado a famílias de baixo poder aquisitivo, em que não apenas os alunos eram atendidos, mas também a comunidade à qual pertenciam, representa a dimensão dos desafios enfrentados pela Prefeitura Municipal de Curitiba em sua tarefa educacional. A diversidade dos problemas ali encontrados, a falta de preparo dos professores para a nova tarefa que lhes era atribuída, a diversidade cultural dos alunos e das famílias, exigiam esforço redobrado dos que tinham por objetivo promover o desenvolvimento integral do homem e sua participação efetiva na obra do bem comum (CURITIBA, 1968b).

Ao mesmo tempo em que essas tensões eram administradas internamente, a cidade se firmava nacionalmente como “cidade-modelo”, conceituada como imagem de marca construída pela ação combinada do governo local, “junto a atores hegemônicos com interesses locais, agências multilaterais e redes mundiais de cidades” (SÁNCHEZ, 2001, p. 31). Tal aparência se relacionava diretamente à representação de um projeto de cidade construído a partir da ação dos governos e cidadãos que, num segundo momento, vinha a ser descoberto por agentes externos e difundido em outros âmbitos. Como produto, fazia parte da nova racionalidade do capitalismo, com a possibilidade de reorganizar o território com eficiência econômica, introduzindo formas modernas de dominação.

Essa transformação da cidade de Curitiba em mercadoria, como analisa Sánchez (2001), é um fenômeno recente que demonstra a importância cada vez maior do espaço urbano no capitalismo o qual, pressionado pelas novas exigências da acumulação, transforma as cidades em mercadoria. De acordo com Bianchetti (2005, p. 87), “o conceito de mercado para o neoliberalismo é o eixo das relações sociais e, portanto, o motor de organização social”. A ação do Estado, ao intervir nas atividades econômicas, é percebida como um obstáculo que pode vir a desequilibrar o jogo, cujas regras é preciso respeitar. Assim, a manutenção da imagem da cidade, para “vendê-la”, torna-se imprescindível. Lembra Sánchez (2001) que em Curitiba, em campanhas eleitorais desde os anos 80, procurava-se contrapor os candidatos, Jaime Lerner e Roberto Requião, no intuito de construir a superioridade do primeiro em relação ao segundo quanto à leitura que cada um deles fazia da cidade. Desqualificar o “outro” ajudava a qualificar o “nós”, acarretando uma sensação de pertencimento e identidade. A vinculação de Jaime Lerner a organismos internacionais garantia-lhe também a conexão com o pensamento neoliberal, favorecendo a mercantilização da cidade num patamar mundial. Se a cidade é “o lugar onde se reúnem as melhores condições para o desenvolvimento do capitalismo”, como destaca Sposito (1998, p. 64), a cidade-mercadoria supera essa perspectiva. Sua interferência na divisão social do trabalho ultrapassa os limites de uma cidade comum, garantindo a concentração do poder político e a formação de uma tecnocracia assegurada pelos especialistas em planificação urbana.

Essa concepção vem acompanhada de uma aparente imparcialidade sobre as questões urbanas e está calcada num discurso técnico, mas seus reflexos sobre tudo aquilo que fuja da representação criada - no caso, de uma “cidade-modelo” - demandam um controle maior do projeto de modernização. Desta forma, as favelas, por não poderem estar inseridas na paisagem urbana e se constituírem em perturbação da ordem urbana, deveriam ser desalojadas.

A relação entre expansão da educação e planejamento da cidade, com base nos preceitos de ordem técnica, sobrevive apenas na geração de desigualdade entre as populações que desfrutam de condições de permanência na rede urbana e aquelas que dela são alijadas, consideradas inadequadas ao projeto neoliberal.

Para se chegar a essa constatação, no entanto, foi necessário que se estudasse o processo de urbanização da cidade, seu desenvolvimento sócio-

econômico e as demandas educacionais. Do método dialético, a categoria da totalidade esteve presente, alimentando todas as etapas do trabalho.

Outra contradição que permeou o estudo desenvolvido disse respeito à relação formação continuada de professores x qualidade da educação ofertada. Os Planos Educacionais, fundamentalmente voltados a uma proposta de qualidade em educação, não foram suficientes para garantir investimentos na formação continuada de docentes que fizessem frente à anunciada qualidade educacional, num momento em que a formação inicial não preparava o corpo docente para enfrentar os desafios que eram trazidos pela população que migrava para a grande cidade. Pode-se dizer que a história da formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, desta forma, nega o proclamado nos discursos oficiais. Se, por um lado, a sociedade não estava suficientemente conscientizada para reivindicar um nível educacional compatível com o apregoado pelo governo, por outro a solução dos problemas pedagógicos era buscada, não raramente, por meio de medidas de cunho legal, impotentes para promover a transformação desejada. Nos períodos investigados, as políticas educacionais adotadas não foram suficientes para responder às exigências sociais. A partir do governo Maurício Fruet, houve uma sensibilização para o caráter democrático da escola e a formação da cidadania, mas em todos os períodos se admitiu a desigualdade social e a dominação.

Ao se refletir sobre as políticas de formação de professores, é preciso estabelecer diferença entre expansão da oferta de vagas, democratização da escola e atendimento às exigências de qualidade da educação. A expansão da oferta de vagas ocorreu em todos os períodos estudados, embora insuficiente para atender à demanda; a democratização da escola iniciou-se com a abertura política do país, a partir de 1985, adotando nuances mais ou menos intensas conforme a linha política seguida pela Secretaria Municipal de Educação; e o atendimento às exigências de qualidade da educação não foi de ordem a abranger toda a população escolar, deixando a desejar, inclusive pela insuficiência de se ministrar formação continuada que tornasse competentes, técnica e politicamente, todos os professores que atuaram na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

De acordo com Gramsci (1991), a escola pode contribuir para a transformação social, proporcionando os meios para a elevação cultural da população. Nesta linha de raciocínio, o professor readquire importância social como intelectual, podendo colaborar na mudança da visão de mundo dos seus alunos,

ajudando-os a se organizarem e a se governarem. Incumbe ao Estado democrático formular uma política de educação que garanta uma escola em que a qualidade esteja disponível a todos os cidadãos.

Porém, se aos professores não são oferecidas oportunidades de aprofundar a reflexão sobre sua prática, com base nos conhecimentos sobre o “aprender a ensinar”, a alardeada qualidade da educação não tem condições de se efetivar na realidade.

Nos planos educacionais que orientaram a educação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, surge nítida a referência ao objetivo “melhoria da qualidade em educação”. No entanto, os meios necessários para que essa melhoria ocorresse não foram adotados ou, se o foram, não atingiram as áreas do conhecimento responsáveis por esse avanço. A formação continuada docente, sob a forma de treinamento, capacitação, atualização, reciclagem ou aperfeiçoamento, nos períodos em que a tendência adotada foi a tradicional, a da Escola Nova ou a tecnicista, pautou-se pela ênfase em conhecimentos técnicos; quando da política da “Escola Aberta” e da Pedagogia Histórico-Crítica, acrescentou aos conhecimentos técnicos os de ordem política. Em qualquer um desses momentos, porém, considerando-se a expansão da oferta educacional no município, mais acelerada do que o planejamento tecnicista pudera prever, a formação continuada dos professores não foi suficiente para garantir uma educação de qualidade.

Afirmamos na hipótese central do trabalho que as políticas públicas de educação do período em estudo não foram suficientes para dar conta do processo de formação continuada de professores. Tal hipótese foi confirmada, à luz dos dados analisados. As relações entre educação e desenvolvimento, com fulcro nas políticas neoliberais que orientaram a elaboração das políticas educacionais, estiveram presentes na maioria dos períodos estudados, à exceção daqueles em que houve maior preocupação com a pessoa e sua cidadania. Mas, ainda nestes períodos em que o aspecto social foi mais considerado, não foi possível oferecer uma formação continuada que abrangesse todos os docentes, em todas as escolas, com mesmo nível de competência técnica e política.

A educação local esteve sempre em composição com a educação nacional, muito embora apresentasse especificidades, de acordo com a concepção política de seus governantes e as necessidades de sua população. Como em Curitiba o desenvolvimento das políticas de educação esteve sempre atrelado ao

desenvolvimento urbano e social da cidade, foi possível elaborar propostas, planos e estratégias pedagógicas de cunho local.

O estudo permitiu perceber o impacto das concepções tecnocráticas sobre as necessidades sociais, não raras vezes inviabilizando a consecução do atendimento a políticas sociais, cujas exigências superavam o que havia sido planejado. Permitiu esclarecer a ingerência, nas políticas educacionais locais, das políticas internacionais, advindas dos organismos financiadores, da teoria do capital humano e das decisões adotadas a partir de acordos assinados nas conferências internacionais de que o Brasil participou.

A racionalidade econômica e burocrática, característica dos organismos internacionais como o Banco Mundial, emergiu da análise da educação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba no período 1963-1993. Até o início da década de 80, o Banco Mundial era o financiador dos países em desenvolvimento, mas depois assumiu função estratégica junto a esses países por meio de programas de ajuste estrutural favoráveis às forças de mercado e que deslocaram a responsabilidade do Estado para os indivíduos.

Em que pesem esforços reconhecidamente feitos para que houvesse maior qualidade no trabalho docente, a formação continuada na Rede Municipal se preocupava mais com o professor concebido como insumo educacional do que com a dimensão educativa da sua formação,

Ao final desta pesquisa, é importante reconhecer que, sem o emprego do método dialético, não teríamos podido realizá-la nos moldes em que se efetivou. Diferentes métodos atendem a diferentes expectativas em pesquisa, mas não são todas as metodologias que possibilitam trabalhar com a multiplicidade de dados, a abrangência de períodos, numa análise micro e macro-política como a que nos propusemos a realizar. Nesse sentido, foram fundamentais as orientações recebidas da Prof^a Dr^a Maria Elisabeth Blanck Miguel e dos professores doutores que participaram da banca de qualificação desta tese.

Ao enumerar as principais limitações vivenciadas na realização da pesquisa, é de se mencionar a questão dos Arquivos cujos documentos foram compulsados. A organização tardia do Arquivo da Secretaria Municipal de Educação permitiu que muitos documentos relativos ao início do período estudado não estivessem mais disponíveis, impossibilitando o acesso a informações talvez preciosas para auxiliar

nesta reflexão. O decurso do tempo interferiu, também, na conveniência de se utilizar fontes orais para aprofundar questões pertinentes ao estudo.

Acrescente-se a isso as limitações pessoais da pesquisadora que, ao longo de quatro anos, procurou conciliar suas funções de gestora e professora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná com as de aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, tentando superar as implicações que o desempenho de ambos os papéis acarretava.

A continuidade da pesquisa, porém, poderá esclarecer questões ainda não respondidas, como, por exemplo, aquelas sobre as consequências, na formação continuada dos professores, das mudanças bruscas percebidas na passagem de uma a outra tendência pedagógica; ou, mais especificamente, sobre os efeitos, na prática pedagógica, que a formação continuada docente, em diferentes períodos, acarretou.

Espera-se, não obstante, ter contribuído para a sistematização da história da educação municipal, no que se refere à formação continuada de professores em seu contexto, no período compreendido entre 1963 e 1996.

A crença nas possibilidades do ser humano e na viabilidade de se oferecer uma educação de melhor qualidade para as futuras gerações deverá motivar todos nós, educadores, em nossa caminhada.

REFERÊNCIAS

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer 853, de 12 de novembro de 1971. Define a doutrina do currículo segundo a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Habilitações profissionais no ensino de 2º grau*. Brasília: Expressão e cultura, 1972, p. 43-70.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Declaração mundial sobre educação para todos - satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. 1993. Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>. Acesso em 05 jun. 2010.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.

CEPAL/Unesco. *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, 1992.

CURITIBA. Plano Agache. *Boletim PMC*, ano II, n.12; Curitiba: Empresa Gráfica Paranaense Ltda., 1943.

_____. Departamento de Educação e Cultura. *Relatório de 1962*. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1962.

_____. *Plano preliminar de urbanismo de Curitiba*. Curitiba: Sociedade Serete de Estudos e Projetos Ltda. Jorge Wilhelm, Arquitetos Associados, 1965.

_____. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. *Relatório de 1963-1966*. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1966.

_____. *Relatório anual de 1967*. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1967.

_____. *Subsídios para o planejamento da rede escolar de Curitiba*. Curitiba: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba - IPPUC, 1968a.

_____. *Plano de educação*. Curitiba: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, 1968b.

_____. *Histórico do Departamento do Bem Estar Social da PMC*. Relatório do Departamento do Bem Estar Social. Curitiba: PMC, 1969a.

_____. *Relatório da gestão Omar Sabbag 1967/1969*. Curitiba: PMC, 1969b.

_____. *Relatório anual de 1969 e diretrizes para 1970*. Departamento do Bem Estar Social. Curitiba: PMC, 1969c.

_____. *Relatório semestral de atividades da Divisão de Centros Comunitários*. Divisão de Centros Comunitários. Diretoria de Educação. Departamento do Bem Estar Social. Curitiba: PMC, 1969d.

_____. *Relatório anual da Seção de Orientação Pedagógica*. Diretoria de Educação. Departamento do Bem Estar Social. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1971a.

_____. *Relatório geral de atividades da gestão 1967 a março de 1971*. Diretoria de Serviço Social. Departamento do Bem Estar Social. Curitiba, PMC, 1971b.

_____. *Relatório da Secção de Orientação Pedagógica - janeiro/julho 1972*. Diretoria de Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1972.

_____. *Relatório do Departamento do Bem Estar Social*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba: PMC, 1973.

_____. *Histórico*. SME: 1974 (?) (mimeo).

_____. *Relatório de atividades do exercício de 1974*. Departamento do Bem Estar Social. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1974a.

_____. *Plano global*. Divisão de Estudos e Pesquisas. Diretoria de Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1974b.

_____. *Educação*. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1975a.

_____. *Plano de educação*. Plano curricular. vol. III-A. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1975b.

_____. *Relatório final da Supervisão Pedagógica referente ao ano letivo de 1975*. Diretoria de Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1975c.

_____. *Relatório geral de atividades de 1976*. Departamento do Bem Estar Social. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1976a.

_____. *Relatório geral*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Prefeito Eng. Saul Raiz. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1976b.

_____. *Plano curricular - Diretrizes curriculares para as escolas municipais*. Diretoria de Educação. Departamento do Bem Estar Social. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1977.

_____. *Aspectos gerais da Rede Escolar Municipal de Curitiba*. Departamento do Bem Estar Social. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1978a.

_____. *Relatório da Diretoria de Educação*. Departamento do Bem Estar Social. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1978b.

_____. *Relatório das atividades realizadas no ano de 1978*. Coordenação Geral do Ensino de 1º Grau. Diretoria de Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1978c.

_____. *Relatório analítico geral*. Diretoria de Educação. Departamento do Bem Estar Social. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1978d.

_____. *Relatório geral de atividades*. Departamento de Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1979.

_____. *Relatório geral de atividades da Diretoria de Educação à vista do Plano de Ação anual*. Diretoria de Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1980a.

_____. *Relatório geral de atividades*. Departamento de Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1980b.

_____. *Relatório geral de atividades*. Departamento de Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1981.

_____. *Relatório geral de atividades*. Departamento de Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1982.

_____. *Relatório geral de atividades*. Divisão de Ensino. Diretoria de Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1983a.

_____. *Relatório geral de atividades*. Divisão de Treinamento Pedagógico. Diretoria de Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1983b.

_____. *Política de educação para uma escola aberta*. Departamento de Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1983c.

_____. *Relatório das atividades*. Departamento de Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1983d.

_____. *Relatório anual de atividades*. Síntese com dados comparativos 1982/1984. Diretoria de Educação. Departamento de Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1984a.

_____. *Relatório anual de atividades*. Diretoria de Educação. Departamento de Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1984b.

_____. *Plano de educação do município*. Gestão 1986/1988. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1986a.

_____. *Projeto piloto de educação integrada em período integral*. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1986b.

_____. *Políticas (?)*. Secretaria Municipal da Educação. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1987.

_____. *Rede Municipal de Ensino - expansão e melhorias*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1989a.

_____. *Relatório anual das atividades*. Secretaria Municipal da Educação. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1989b.

_____. *Relatório da comissão para estudar a situação das ETIs*. Secretaria Municipal de Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1989c.

_____. *Relatório anual*. Departamento de Ensino. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1990.

_____. *Relatório anual*. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1991.

_____. *Proposta pedagógica dos Centros de Educação Integral*. Coordenadoria Especial de Implantação dos Centros de Educação Integral. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1992a.

_____. *Relatório anual das atividades*. Divisão de Aperfeiçoamento Profissional. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1992b.

_____. *Relatório anual*. Secretaria Municipal da Educação. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1992c.

_____. *Relatório anual do Departamento de Ensino*. v.1. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1992d.

_____. *Diretrizes político-pedagógicas*. Linhas de ação da S. M. E. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1993a.

_____. *Projeto "O currículo em etapas"*. Divisão de Estudos e Pesquisa. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1993b.

_____. *Relatório anual*. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1994.

_____. *Relatório anual*. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1995.

_____. *Relatório anual*. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1996.

_____. *A escola municipal e os ciclos de aprendizagem - Projeto de Implantação*. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1999.

_____. *Diretrizes Curriculares em discussão*. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 2000.

_____. *Plano Diretor 2004 - O planejamento urbano de Curitiba*. Curitiba: IPPUC, 2004.

_____. *Pesquisa e levantamento de informações para o desenvolvimento do Projeto Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba*. Relatório 2005-2007. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 2007.

PARANÁ. Relatório do Presidente da Província do Paraná, *Zacarias de Goes e Vasconcellos*, à Assembléia Legislativa Provincial, em 15 de julho de 1854. Curitiba: Tip. Paranaense, 1854.

_____. Relatório do inspetor geral da instrução pública, *Bento Fernandes*, ao Presidente da Província, em 29 de dezembro de 1870, Curitiba, Tip. Candido Lopes, 1871, p. 12 e 13.

_____. Relatório do Presidente da Província do Paraná, *Carlos Augusto de Carvalho*, à Assembléia Legislativa do Paraná, em 1º de outubro de 1882. Curitiba: Typ. Perseverança, 1882.

_____. Relatório do Interventor Federal do Paraná, *Manoel Ribas*, ao Presidente da República, período de 1932-1939, Curitiba, 1940.

_____. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da Sessão Legislativa ordinária de 1948 pelo Senhor *Moysés Lupion*, Governador do Paraná. Curitiba, 1948.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brazil*. 25 de março de 1824. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. 24 de fevereiro de 1891. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. 16 de julho de 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. 10 de novembro de 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. 18 de setembro de 1946. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. Legislação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 4.024/1961. Disponível em < <http://www.planalto.gov.br/leg.asp>>. Acesso em: 05 abr. 2009.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 24 de janeiro de 1967. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm.>. Acesso em: 22 jan. 2010.

_____. *Emenda Constitucional nº 1*, de 17 de outubro de 1969. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 22 jan. 2010.

_____. Legislação. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 14 nov. 2009.

_____. Legislação. *Lei Complementar nº 14, de 08 de junho de 1973*. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp14.htm. >. Acesso em: 12 nov. 2009.

_____. Legislação. *Lei Federal nº 6.766, de 19 de dezembro de 1979*. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6766.htm >. Acesso em: 20 mai. 2010.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.htm>. Acesso em: 23 jan. 2010.

_____. *Emenda Constitucional nº 14*, de 12 de setembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 23 jan. 2010.

_____. *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*, 1993. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000107.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

_____. *Lei nº 9.424*, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: 25 jan. 2010.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 25 jan. 2010.

_____. Legislação. *Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10257.htm>. Acesso em: 14 nov. 2009.

_____. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 20 ago. 2010.

CURITIBA. Legislação. *Decreto-lei nº 23/1942*. (mimeo).

_____. Legislação. *Lei nº 1.127 de 2 de agosto de 1955*. Disponível em <<http://domino.cmc.pr.gov.br/contlei.nsf/735cd5bfb1a32f34052568fc004f61b8/d6adb00abb87dfbb032569030076bc8a?OpenDocument>>. Acesso em: 05 out. 2008.

_____. Legislação. *Lei nº 1.741, de 31 de março de 1959*. Disponível em <<http://domino.cmc.pr.gov.br/contlei.nsf/baac9fc8c6760aa5052568fc004fc17e/cd15fabf89422ee0325690300765782?OpenDocument>>. Acesso em: 05 out. 2008.

_____. Legislação. *Lei nº 1.875, de 30 de março de 1960*. Disponível em <<http://domino.cmc.pr.gov.br/contlei.nsf/0/6130e91e3568b67e0325690300765576?OpenDocument>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

_____. Legislação. *Lei nº 1.908, de 13 de setembro de 1960*. Disponível em <<http://domino.cmc.pr.gov.br/contlei.nsf/4661c5926d05cf08052568fc004fc17f/77bfad28a9075a35032569030076527c?OpenDocument>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

_____. Legislação. *Lei nº 2.323, de 1º de outubro de 1963*. Disponível em <<http://domino.cmc.pr.gov.br/contlei.nsf/baac9fc8c6760aa5052568fc004fc17e/e574a65724955416032569030076525f?OpenDocument>>. Acesso em: 10 out. 2008.

_____. Legislação. *Lei nº 2.347, de 18 de dezembro de 1963*. Disponível em <<http://domino.cmc.pr.gov.br/contlei.nsf/baac9fc8c6760aa5052568fc004fc17e/38b2b5dc0243aeb50325690300765578?OpenDocument>>. Acesso em: 10 out. 2008.

_____. Legislação. *Lei nº 2.564, de 08 de maio de 1965*. Disponível em <<http://domino.cmc.pr.gov.br/contlei.nsf/baac9fc8c6760aa5052568fc004fc17e/c547f4fe6abf1c7f0325690300765159?OpenDocument>>. Acesso em: 10 out. 2008.

_____. Legislação. *Lei nº 2.827, de 07 de julho de 1966*. Disponível em <<http://domino.cmc.pr.gov.br/contlei.nsf/baac9fc8c6760aa5052568fc004fc17e/aec83e318eddd222032569030076548e?OpenDocument>>. Acesso em: 11 mar. 2007.

_____. Legislação. *Lei nº 2.828/66, de 10 de agosto de 1966*. Disponível em <<http://domino.cmc.pr.gov.br/contlei.nsf/baac9fc8c6760aa5052568fc004fc17e/4f002a4b269f9778032569030076548f?OpenDocument>>. Acesso em: 11 mar. 2007.

_____. Legislação. *Lei nº 3.318, de 18 de setembro de 1968*. Disponível em <<http://domino.cmc.pr.gov.br/contlei.nsf/baac9fc8c6760aa5052568fc004fc17e/e020955e4feeb55d0325690300765912?OpenDocument>>. Acesso em: 22 out. 2008.

PARANÁ. Legislação. *Lei Estadual nº 4.978, de 05 e dezembro de 1964*. Disponível em <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/lei_do_sistema.pdf>. Acesso em: 22 out. 2009.

_____. Legislação. *Lei Estadual nº 6.517, de 02 de janeiro de 1974*. Disponível em <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=8910&codItemAto=87439>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

OBRAS EDITADAS

ACCAME, F. La inversión social e el desarrollo. In: OEA. *Alianza para el Progreso. La primera década del BID: perspectivas para el Futuro*. Punta del Este, Uruguay: Mesa Redonda, BID, abril de 1970.

AGACHE, D. A. Primeira conferência. O que é o urbanismo. [f. em 1927]. In: AGACHE, D. A., *Cidade do Rio de Janeiro. Remodelação, extanção e embelezamento, 1926-1930*. Paris: Ed. du Foyer Brésilien, 1930a. p. 2-9.

_____. Terceira conferência. «Cidades-jardins» e «favellas». [f. em 1927]. In: AGACHE, D. A., *Cidade do Rio de Janeiro. Remodelação, extanção e embelezamento, 1926-1930*. Paris: Ed. du Foyer Brésilien, 1930b. p. 20-25.

_____. *La remodelation d'une capitale: aménagement, extension, embelissement*, 2v. Paris, SCA, 1932.

AGUAYO, A. M. *Didática da Escola Nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

ALTMAMM, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, vol. 28, nº 1, jan./jun. 2002. p. 77-89. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em: 20 jan. 2009.

APPLE, M. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora, 2002.

ARANA, H. G. *Positivismo: reabrindo o debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

ARAÚJO, A. B. de. *O governo brasileiro, o BIRD e o BID: cooperação e confronto*. Rio de Janeiro: DIPES/IPEA, 1991.

ARON, R. *O marxismo de Marx*. São Paulo: ARX, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9284: Equipamentos Urbanos*. Rio de Janeiro, mar. 1986.

AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira - introdução ao estudo da cultura no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56).

BACELLAR, C. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. B. (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 23-79.

BALHANA, A. P.; MACHADO, B. P.; WESTPHALEN, C. M. *História do Paraná*. v. 1. Curitiba: Grafipar, 1969.

BARREIRO, J. *Educación popular y proceso de concientización*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1988.

BARRETO, V. *Curso de introdução ao pensamento político brasileiro*. Primórdios do liberalismo. O liberalismo e representação política: o período imperial. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

BERBERI, E.; SUTIL, M. S. Tiradentes: a praça verde da igreja. *Boletim Informativo da Casa Romário Martins*. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 24, n. 120, jul. 1997.

BERCOVICI, G. Planejamento e políticas públicas: por uma nova compreensão do papel do Estado. In: BUCCI, M. P. D. (Org.). *Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 143-161.

BERDOULAY, V. Modernismo e espaço público: o Plano Agache do Rio de Janeiro. *Revista Território*, Rio de Janeiro, ano VII, n. 11, 12 e 13, set./out. 2003.

BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BLAUG, M. *Introdução à economia da educação*. Porto Alegre: Editora Globo, 1975.

BLOCH, M. L. B. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOARINI, M.L.; YAMAMOTO, O. H. *Higienismo e eugenia: discursos que não envelhecem*. Disponível em <http://www.coc.fiocruz.br/psi/pdf/higienismo_eugenia.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2009.

BOAVENTURA, E. O município e a educação. In: BOAVENTURA, E. et al. (Org.). *Políticas municipais de educação*. Salvador, Edufba, 1996, p. 9-30.

BOBBIO, N. *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BOLETIM CASA ROMÁRIO MARTINS. *Um olhar para o futuro: coleção Júlia Wanderley*. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 29, n. 129, nov. 2005.

BONETI, L. W. A razão da escola, o espaço escolar e a formação docente. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 305-318.

_____. *Políticas públicas por dentro*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 52, jun. 2003. p. 125 – 138. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 22 jan. 2009.

BOSCHILIA, R. A Rua 15 e o comércio no início do século. *Boletim Informativo da Casa Romário Martins*. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 23, n. 113, jul. 1996.

BOSI, A. O positivismo no Brasil: uma ideologia de longa duração. In: PERRONE-MOISES, L. *Do positivismo à desconstrução - ideais franceses na América*. São Paulo: EDUSP, 2004, p. 157-181.

BOTH, I. *Municipalização da educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

CABAS, A. G. *et al.* (Org.). *Paraná, o século, o asilo*. Curitiba: Criar Edições, 2004.

CÂMARA MUNICIPAL DE CURITIBA. *300 anos: Câmara Municipal de Curitiba, 1693-1993*. Curitiba: Câmara Municipal, 1993.

CANTO NETO, A.; BAKONYI, S. M. C. *Uso de indicadores de monitoramento para intervenções em áreas de ocupações irregulares, base para os Programas Morar, da companhia de Habitação Popular de Curitiba*. Curitiba. 2009. Digitado.

CARNEIRO, D. *Galeria de ontem e de hoje*. Curitiba: Editora Vanguarda, 1963.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90, sobre o processo de formação continuada do professor? In: ANPED, 22^a Reunião Anual, 1999, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 1999. 1 CD-ROM.

CARVALHO, J. M. de. *D Pedro II*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CASTANHO, S. E. M. Questões teórico-metodológicas de história cultural e educação. In: LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R. (Org.) *História, cultura e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2006, p. 137-168.

CASTRO, E. A. de. *Grupos escolares de Curitiba na primeira metade do século XX*. Curitiba: Edição do autor, 2008.

CHAGAS, V. *O ensino de 1^o e 2^o graus: antes, agora e depois?* São Paulo: Saraiva, 1984.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COMBLIN, José. *O neoliberalismo - ideologia dominante na virada do século*. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série VI Desafios da Cultura).

COMENIUS. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 75-123.

CORRÊA, R. L. T. Sobre a permanência de práticas pedagógicas ao longo do tempo histórico. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v.5, n.14, jan./abr. 2005, p.135-144.

COSTA, M. J. F. F. da (Org.). *Lysimaco Ferreira da Costa: a dimensão de um homem*. Curitiba: Imprensa da Universidade do Paraná, 1987, p. 131.

COSTA, V. A. A. Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1963-1982). *Boletim da Casa Romário Martins*. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 30, n. 133, mar. 2007.

COUTINHO, C. N. *Gramsci*. Porto Alegre: L&PM, 1981.

CRUZ, R. E. *Banco Mundial e política educacional: o Projeto Nordeste para a Educação Básica e seus desdobramentos no Piauí*. Teresina: EDUFPI, 2005.

CUNHA, E. da P.; CUNHA, E. S. M. Políticas públicas sociais. In: CARVALHO, A. et al. (Org.) *Políticas públicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex, 2002, p. 12.

CURY, C. J. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 2000.

DE BONI, M. I. M. *O espetáculo visto do alto: vigilância e punição em Curitiba. 1890-1920*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

DEWEY, J. Vida e Educação. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 106-179.

DOWBOR, L. Educação, tecnologia e desenvolvimento. In: BRUNO, L. (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

DRABIK, A. E as fronteiras? *Boletim do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná*. "Centenário" 24/05/1900-24/05/2000, v. LI. Curitiba, 2000, p. 7-24.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUDEQUE, I. J. T. *Espirais de madeira: uma história da arquitetura de Curitiba*. São Paulo: Studio Novel: FAPESP, 2001.

ENGELS, F. *Anti-Düring*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ENGELS, F. *Discurso no funeral de Karl Marx*. 18 de março de 1883. Disponível em <www.marxists.org/portugues/marx/1883/03/22.htm>. Acesso em 20 fev. 2010.

FALSARELLA, A. M. *Formação continuada e prática de sala de aula - os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FARGE, A. *O sabor do arquivo*. Trad. Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FÁVERO, M. de L. de A. Pesquisa, memória e documentação: desafios de novas tecnologias. In: FARIA FILHO, L. M. de (Org.). *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000, p. 101-116.

FENIANOS, E. E. *Pilarzinho, Bom Retiro e Vista Alegre - das varandas às tevês*. Curitiba: Editora UniverCidade, 2000. (Coleção Bairros de Curitiba).

FERNANDES, F. *Cor e estrutura social em mudança*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. F. *A revolução burguesa no Brasil*. São Paulo: Zahar, 1981.

FERREIRA, M. de M. História oral e tempo presente. In: MEIHY, J. C. S. B. (Org.). *(Re)Introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, v. 24, n. 85, p. 1095/1124, dez. 2003.

FICINSKI, L. (entrevista). O futuro de Curitiba está na união do pensamento e do planejamento das cidades da Região Metropolitana. *Espaço Urbano - Revista do IPPUC*, n. 10, nov. 2008, p. 10-15.

FIGUEIREDO, I. M. Z. A articulação entre a reforma econômica e a reforma educacional com a sustentação do mito da educação e da ideologia da globalização. In: DEITOS, R.; RODRIGUES, R. M. (Org.). *Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006, p. 105-119.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILLI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. Haddad (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 229-251.

_____. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, R. P. (Org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 85-122.

FONSECA, R. M.; GALEB, M. *A greve geral de 17 em Curitiba: resgate da memória operária*. Curitiba: IBERT, 1996.

FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, v. 24, n. 85, p. 1095/1124, dez./2003.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez Editora - Autores Associados, 1984.

_____. Educação como capital humano: uma "teoria" mantenedora do senso comum. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Brasília, v. 12 n. 2, 1ª parte, p. 1-96, jul./dez. 1996.

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (Org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 21-46.

FURTADO, C. *Formação econômica do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação - um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez Editora - Autores Associados, 1987.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. et al. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 69-90.

GARCEZ, L.A. *Curitiba - evolução urbana*. Rio de Janeiro/Curitiba: William de Lima, 2006.

GARCIA, C. M. *Formação de professores - para uma mudança educativa*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

GARCÍA ÁLVAREZ, J. *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Marfil: Alcoy, 1987.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J. L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____; SILVA, T. T. da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GISI, M. L. Políticas públicas, educação e cidadania. In: ZAINKO, M. A. S.; GISI, M. L. (Org.). *Políticas e gestão da educação superior*. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003, p. 91-103.

GOHN, M. da G. *Movimentos sociais e luta pela moradia*. São Paulo: Loyola, 1991.

GOLDMANN, L. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Marxisme et sciences humaines*. Paris: Éditions Gallimard, 1970.

GOMES, F. G. Conflito social e *welfare state*: Estado e desenvolvimento social no Brasil. *Revista de Administração Pública*, v. 40, n. 2. Rio de Janeiro, mar./abr. 2006.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *Cadernos do cárcere*. Introdução ao estudo da filosofia de Benedetto Croce, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Cadernos do cárcere*. Maquiavel, notas sobre o Estado e a política, v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRUPPI, L. *Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. Porto Alegre: L& PM, 1986.

GUTIÉRREZ, R. O princípio do urbanismo na Argentina. Parte 1 - O aporte francês. *Arquitextos*. n. 087.01, ago 2007. Disponível em <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq087/arq087_01.asp>. Acesso em: 21 dez. 2009.

HAGUETTE, A. A sociedade, o Estado e o sistema nacional de Educação no projeto de Lei de Diretrizes e Bases. In: VELLOSO, J.; MELLO, G. N. de; WACHOWICZ, L. et al. (Org.) *Estado e educação*. Campinas, SP: Papyrus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992, p. 169-177. (Coletânea C.B.E.)

HOBBSAWN, E. J. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Trad. de Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, nov./2001, p. 30-41.

IANNI, O. *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1963.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Tendências demográficas no período 1940/2000*. IBGE, 2000. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/analise_populacao/1940_2000/comentarios.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2009.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA - IPPUC. *Diretrizes educacionais do governo estadual e municipal e diagnóstico da Rede Municipal*. Curitiba: IPPUC, 1985.

_____. *Memória da Curitiba urbana*. Depoimento Ivo Arzua Pereira. Curitiba: IPPUC, 1989.

_____. *Memória da Curitiba urbana*. Depoimentos, 5. Curitiba: IPPUC, 1990.

_____. *Planejamento urbano de Curitiba - 35 anos de história*. Curitiba: IPPUC, 2002a.

_____. *Curitiba - Planejamento um processo permanente*. Curitiba: IPPUC, 2002b.

_____. *Curitiba em dados*. Curitiba: PMC, IPPUC, 2008. 1 CD-ROM.

JORNAL O DIA, Curitiba, 24 de outubro de 1943.

KOOGAN/HOUAISS. *Enciclopédia e dicionário*. Ilustrado. Rio de Janeiro: Edições Delta, 1994.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUBO, E. M. *A legislação e a instrução pública de primeiras letras na 5ª comarca da Província de São Paulo*. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná, 1986.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.55-75.

KULESZA, W. A. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 35-62, set/dez. 1998.

LANDINI, S. R. Significado e sentido do trabalho docente: as contradições no trabalho e sua relação com os quadros de adoecimento psíquico. In: MONFREDINI, I. (Org.) *Políticas educacionais, trabalho e profissão docente*. São Paulo: Xamã, 2008, p. 139-157.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

LEFÈBVRE, H. *O marxismo*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1974.

LIMA FILHO, D. L. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n.2, p. 269-301, jul/dez. 2002.

LOMBARDI, J. C. Modo de produção e educação: notas preliminares. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 43-53, jun. 2009.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1963.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACIAN, L. M. *Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos*. São Paulo: EPE, 1987.

MAGRONE, E. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v.26, n.70, p. 353-372, set./dez. 2006.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Trad. de Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*. Campinas, SP: Papyrus, n. 36, 1995.

MARTINS, A. M. S. Educação e história cultural - algumas reflexões teóricas. In: LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R. (Org.). *História cultural e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2006. p. 109-135.

MARTINS, J. S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, R. *Curitiba de outr'ora e de hoje*. Ed. Comemorativa da Independência do Brasil. Curitiba: P.M.C. [1922?], p. 163.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983a. Os economistas, v. 1.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983b.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Tradução de José Carlos Bruni et al. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

_____; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

MATUS, C. *Teoria do jogo social*. São Paulo: Fundap, 2005.

MELO, A. A. S. de. *Educação e hegemonia no Brasil de hoje*. Maceió: EDUFAL, 1998.

MELLO, G. N. de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1995.

MÉSZÁROS, I. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 1981.

_____. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo/SP: Boitempo (Unicamp), 2002.

MIGUEL, M. E. B. *A formação do professor e a organização social do trabalho*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

_____. *Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854-1889*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. *A formação dos professores e sua função social*. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2006, p. 2165-2176. Disponível em <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/192MariaElisabethBlanckMiguel.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2010.

_____; VIEIRA, A. M. D. P. As políticas educacionais da Rede Municipal de Educação de Curitiba e a implantação de novas práticas nas escolas (1963-1996). CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2006. 1 CD-ROM.

_____; _____. As políticas educacionais e a formação continuada do professor. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.31, p.127-141, set.2008.

_____; _____. Política de formação de professores - implicações do *Welfare State* e do valor econômico da educação. XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO, V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO E I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, RS: ANPAE, 2007. 1 CD-ROM.

MISHRA, R. O bem-estar das nações. In: BOYER, R.; DRACHE, D. (Org.). *Estado contra mercados*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 359-377.

MIZUKAMI, M. das G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2002.

MOACYR, P. *A instrução e as províncias: subsídios para a História da Educação no Brasil - 1835-1889*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 3v., 1939-1940.

MOGARRO, M. J. Arquivos e educação – a construção da memória educativa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP, n. 10, p. 75-99, jul./dez. 2005.

MUNIZ JR., J. *Qualidade de vida no trabalho*. São Paulo: POLI/USP, 1992.

NAGEL, L. H. O estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: GUIMARÃES, F. M. N. (Org.) *Estado e políticas sociais no Brasil*. Cascavel: UNIOESTE, 2001, p. 99-122.

NEVES, B.V.F. et al. *Caracterização dos planos curriculares de educação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba*. Monografia. Curitiba: UFPR, 1988. (mimeo).

NEVES, L. M. W. et al. *Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995.

NEVES, L. M. W.; FERNANDES, R. R.. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, L.M.W. (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

NORONHA, O. M. *História da educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. *EccoS - Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n.2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

OEA. *Aliança para o Progresso*. Ser. H/XII.1. Ver. União Pan-americana, Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos, Washington, D.C., Punta del Este, Uruguai, de 5 a 17 de agosto de 1961.

_____. Alianza para el Progreso. Ser. H/XII.1. Ver. Unión Pan-americana, Washington, D.C., 1961. In: ACCAME, F. *La inversión social e el desarrollo*. Punta del Este, Uruguai: Mesa Redonda, BID, abril de 1970.

OFFE, C. Dominação de classe e sistema político. Sobre a seletividade das instituições políticas. In: OFFE, C. *Problemas estruturais do estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984, p. 140-177.

_____; RONGE, V. Teses sobre a fundamentação do conceito de estado capitalista e sobre a pesquisa política de orientação materialista. In: OFFE, C. *Problemas estruturais do estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984, p. 122-137.

OLIVEIRA, C. de. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C. de et al. (Org.). *Municipalização do ensino no Brasil - algumas leituras*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 11-36.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-755, out. 2005.

_____; AUGUSTO, M. H. G. Gestão escolar e trabalho docente nas redes públicas de ensino em Minas Gerais. In: MONFREDINI, I. (Org.). *Políticas educacionais, trabalho e profissão docente*. São Paulo: Xamã, 2008.

OLIVEIRA, M. C. M. de; VOGT, A. M. C.; REMER, M. M. C. O profissional da educação no Paraná: caminhos e desafios na formação. In: EDUCERE, 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2008, p. 4774-4788. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/270_554.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2009.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1996.

PAIVA, V.; WARDE, M. J. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. In: PAIVA, V. (Org.) *Transformação produtiva e equidade: a questão do ensino básico*. Campinas: Papirus, 1994, p. 9-40.

PASSOS, Z. *A experiência do IPPUC no planejamento da rede de equipamentos sociais*. Seminário Nacional - Experiências em implantação. Curitiba, 17 a 18 de agosto de 1988. (mimeo).

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PINHEIRO JUNIOR, C. Peculiaridades organizacionais. *Espaço urbano*. IPPUC 40 anos. 2005, p. 1-5.

PINTO, A. V. *Ciência e existência*. Rio: Paz e Terra, 1969.

PINTO, F. C. F. *Filosofia da Escola Nova: do ato político ao ato pedagógico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: Universidade Federal Fluminense/EDUFF/PROED, 1986.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface - Comunicação, saúde, educação*, v. 1, p. 83-92, ago. 1997.

PORTO, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARÍN, A. J. et al. (Org.). *Educação continuada*. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 11-37.

POULANTZAS, N. *O estado, o poder, o socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PRADO JR., C.. *Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista*. São Paulo: Edição Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em <www.al.sp.gov.br/acervo>. Acesso em: 28 jun. 2010.

_____. *A revolução brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PUGH, D. S. Modern organization theory: a psychological and sociological study. *Psychological Bulletin*, 66 (4): 235-51, 1966.

QUEIROZ, M. T. S. Desafios à educação num mundo globalizado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/ANPAE*, v. 19, n.1, p. 119-130, jan./jun. 2003.

RATACHESKI, A. Cem anos de ensino no Estado do Paraná. In: *Álbum comemorativo do 1º centenário da emancipação política do Paraná*. Curitiba: Governo do Paraná: Câmara de Expansão Econômica do Paraná, 1953.

REIS FILHO, D. A. *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

RESCHILIAN, P. R. Dinâmica urbana e pobreza: a favela como expressão da inclusão precária. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, v.1, n.1, p. 52-70, jan./abr. 2005.

RISCHBIETER, F. M. G. Depoimento. In: IPPUC. *Memória da Curitiba urbana*. v.3 Curitiba: IPPUC, 1990.

ROCHA, D. do C. A Carta de Punta del Este: as ideias positivistas nas reformas educacionais e no plano de segurança nacional orquestradas na década de 60. In: 2º SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2005, Cascavel. *Anais...* Cascavel: Unioeste, 2005. Disponível em <<http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu01.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2010.

RODRIGUES, N. *Da mistificação da escola à escola necessária*. São Paulo: Cortez, 1989.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v.10, n.30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

ROSTOW, W. W. *Etapas do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1961.

SAINT-HILAIRE, A. de; JUNQUEIRA, R. R. *Viagem a Curitiba e Província de Santa Catarina*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1978.

SÁNCHEZ, F. A reinvenção das cidades na virada de século: agentes, estratégias e escalas de ação política. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, 16, p. 31-49, jan. 2001.

_____. *A reinvenção das cidades para um mercado mundial*. Chapecó: Argos, 2003.

SANDER, B. *Políticas públicas e gestão democrática da educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/ANPAE*, v.23, n.3, p. 421-447, set./dez. 2007.

SANTOS, H. O. Ideário pedagógico municipalista de Anísio Teixeira. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, p. 105-124, jul. 2000.

SARI, M. T. Organização da administração municipal: da administração da rede ao sistema municipal de ensino. In: RODRIGUES, M. M.; BRAGA, A. C. (Org.). *Guia de consulta para o programa de apoio aos secretários municipais de educação*. PRASEM II. Brasília: FUNDESCOLA/MC, 1999.

SAUL, R. P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 6, n. 12, jul./dez. 2004, p. 230-273.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Introdução. In: SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. In: VELLOSO, J.; MELLO, G. N. de; WACHOWICZ, L. et al. *Estado e educação*. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992. (Coletânea C.B.E.), p. 9-28.

_____. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, J. C. e NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004, p. 3-12. (Coleção memória da educação).

_____. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Navegando na história da educação brasileira. HISTEDBR, 2005. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 14 mar. 2009.

_____. Doutorado em educação: significado e perspectivas. *Diálogo Educacional*. Curitiba: Champagnat, n. 21, maio/ago. 2007.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).

_____. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Londrina, v. 1, n.1, p. 110-116, jun. 2009.

SCHLESINGER JR., A. M. The Alliance for Progress: a retrospective. In: HELLMAN, R. G.; ROSENBAUM, H. J. (eds.). *Latin America: the search for a new international role*. New York: J Wiley, 1975.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHMIDT, J. P. Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos. In: REIS, J.R.; LEAL, R. G.. (Org.). *Direitos sociais e políticas públicas: desafios contemporâneos*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2008, v. 8, p. 2307-2333.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHULTZ, T. W. *O capital humano – investimento em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973a.

_____. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973b.

SEMERARO, G. *Gramsci e a sociedade civil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-40.

SODRÉ, N. W. *Síntese de história da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

SOUZA, N. R. de. Planejamento urbano em Curitiba: saber técnico, classificação dos cidadãos e partilha da cidade. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, 16, p. 107-122, jun. 2001.

SOUZA, R. F. de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

SPOSITO, M. E. B. *Capitalismo e urbanização*. São Paulo: Contexto, 1998. (Repensando a Geografia).

SUCUPIRA, N. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FAVERO, O. (Org.). *A educação nas constituições brasileiras 1823-1988*. Campinas: Ed. Autores Associados, 1996, p. 55-67.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. A crise educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.19, n. 50, p. 20-43, abr./jun. 1953.

_____. A municipalização do ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 27, n. 66, p. 22-43, abr./jun.1957.

_____. Bases preliminares para o Plano de Educação referente ao Fundo Nacional do Ensino Primário. *Documenta*, n. 4, jun. 1962.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Editora/ PUC-SP/ Ação Educativa, 1996.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 125-193.

TREVISAN, D. *Desastres de amor*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

TURNER, J. The policy process. In: AXFORD, B. et al. *Politics: an introduction*. London and New York: Routledge, 1997, p. 409-442.

VALENTE, W. História da educação matemática: interrogações metodológicas. *REVEMAT*, v. 2, 2007, p. 28-49.

VARGAS, T. *O Conselheiro Zacarias*. Curitiba: Grafipar, 1977.

VECHIA, A. Formando cidadãos e líderes - o ensino secundário na Província do Paraná. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.22, p. 54-70, jun. 2006.

VIEIRA, E. *Estado e miséria social no Brasil - de Getúlio a Geisel*. São Paulo: Cortez, 1995.

VIEIRA DOS SANTOS, A. *Memória histórica de Paranaguá*, v. 2. Curitiba: Edição do Museu Paranaense, 1951.

VIÑAO, A. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTA, M. L. A. (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-47.

WERLE, F. O. C. Modernizando os cursos de formação de professores: disciplinarização da Pedagogia e deslocamento da prática. In: FERREIRA, N. S. C.

(Org.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p. 251-304.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 2, n.3, jan./jun.2001, p. 171-181.

WACHOWICZ, R. C. *História do Paraná*. Curitiba: Editora Gráfica Vicentina Ltda., 1972.

_____. História das histórias da Rua XV. *Nicolau*, Curitiba, v. 8, n. 55, p. 9, set./out. 1994.

WEBER, M. *Economia y sociedad*. Trad. José Medina Echavarría e outros. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

TESES

BOSCHILIA, R. *Modelando condutas: a educação católica em colégios masculinos*. 2002. Tese (Doutorado em História) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

DALAROSA, A. A. *Análise da política educacional do Estado de Santa Catarina durante a ditadura civil-militar (1964-1985)*. Um estudo do ciclo básico. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: A educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza*. 1998. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MIGUEL, M. E. B. *A pedagogia da Escola Nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do movimento*. 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

RIZZOTTO, Maria L. F. *O Banco Mundial e as Políticas de Saúde no Brasil nos anos 90: um projeto de desmanche do SUS*. 2000. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Faculdade de Ciências Médicas, Unicamp, Campinas 2000.

ZANELLA, J. L. *O trabalho como princípio educativo do ensino*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2003.

DISSERTAÇÕES

ANTONINI, V. L. *Banco Mundial e política educacional brasileira: um olhar sobre o Fundescola e o Plano de Desenvolvimento da Escola*. 2006. Dissertação (Mestrado) - UNESP, Araraquara, 2006.

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

CARVALHO, R. P. *Universidade corporativa: uma nova estratégia para a aprendizagem organizacional*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

CÊA, G. S. dos S. *Trabalho e educação básica: desvelando consensos*. 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1996.

FIGUEIREDO, I. M. Z. *Políticas educacionais do Estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: da prioridade à “centralidade da Educação Básica”*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

GERMANI, B. *Educação de tempo integral: passado e presente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

NOGUEIRA, F. M. G. *Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucionalizada da proposta pedagógica dos anos 80*. 1993. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

RATTO, A. L. S. *Origem e desenvolvimento da Rede Escolar da Prefeitura Municipal de Curitiba - 1963-1979*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

ROMANOWSKI, J. P. *Necessidades educacionais das comunidades de periferia urbana - implicações nas proposições curriculares*. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1985.

SOARES, K. C. D. *A política de qualificação em serviço dos professores da Rede Municipal de ensino de Curitiba na gestão Greca (1993-1996): Entre o discurso da “cultura das elites” e a perspectiva pragmática do trabalho educativo*. 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

TOMACHESKI, E. G. B. *A trajetória da educação matemática na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: do currículo pensado ao vivido*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2003.

PÁGINAS DISPONÍVEIS NA INTERNET

ALICE RUIZ. *Canção pra Curitiba*. (2000). Disponível em <http://www.aliceruiz.mpbnet.com.br/discografia/naipi/cancao_pra_curitiba.htm>. Acesso em: 10 mar. 2010.

ARQUIVO ACORDOS MEC/USAID. (1993). Disponível em <www.proedes.fe.ufrj.br/arquivo/acordos.htm>. Acesso em: 25 nov. 2009.

BANCO MUNDIAL. *O que é o Banco Mundial?* Disponível em <www.obancomundial.org>. Acesso em: 03 ago. 2007.

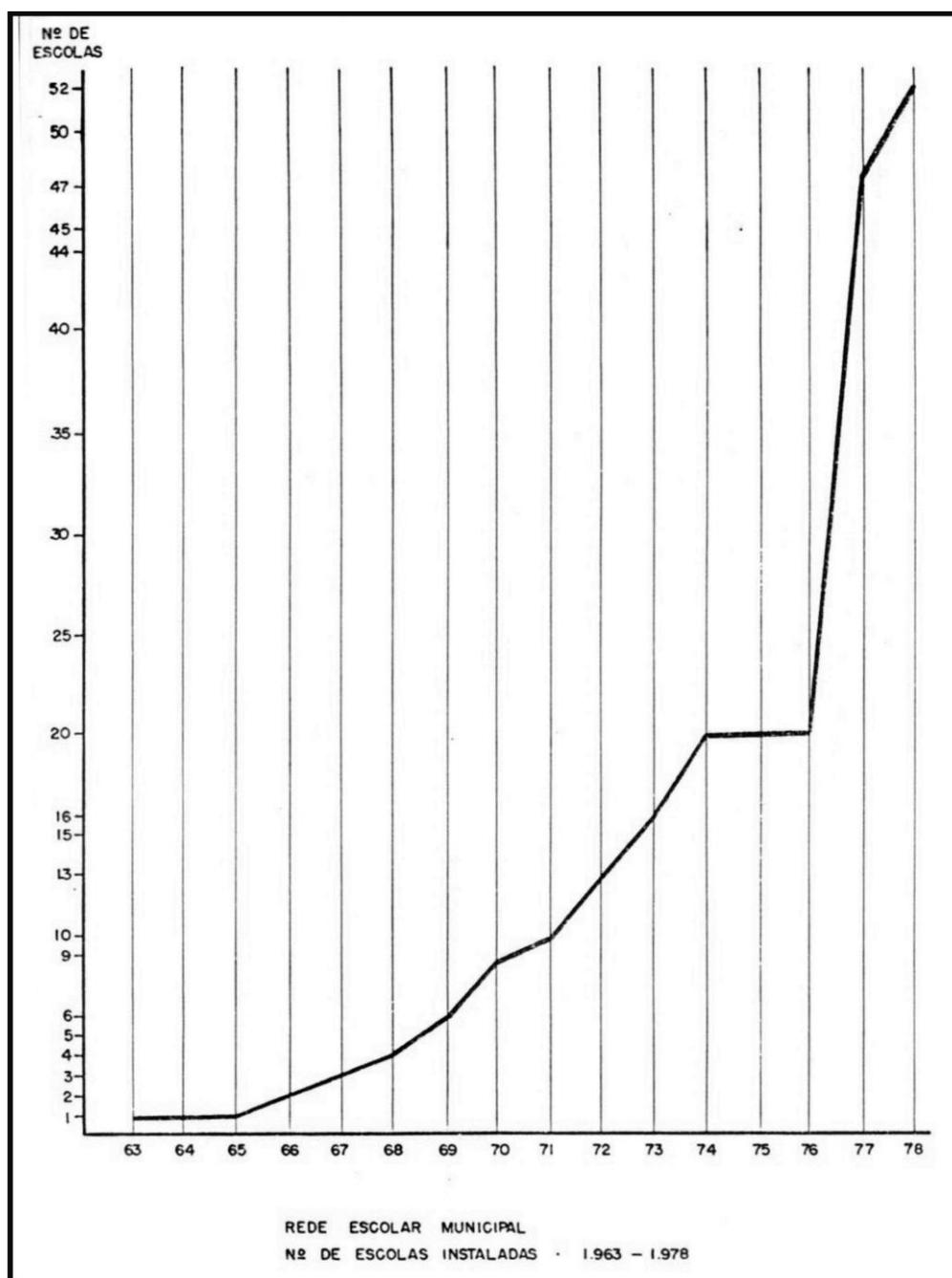
DENATRAN - Departamento Nacional de Trânsito. Disponível em <www.denatran.gov.br> Acesso em: 06 set. 2009.

EMBRAPA . *Embrapa soja*. Disponível em <http://www.cnpso.embrapa.br/soja_alimentacao/index.php?pagina=23>. Acesso em: 18 dez. 2009).

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2009.

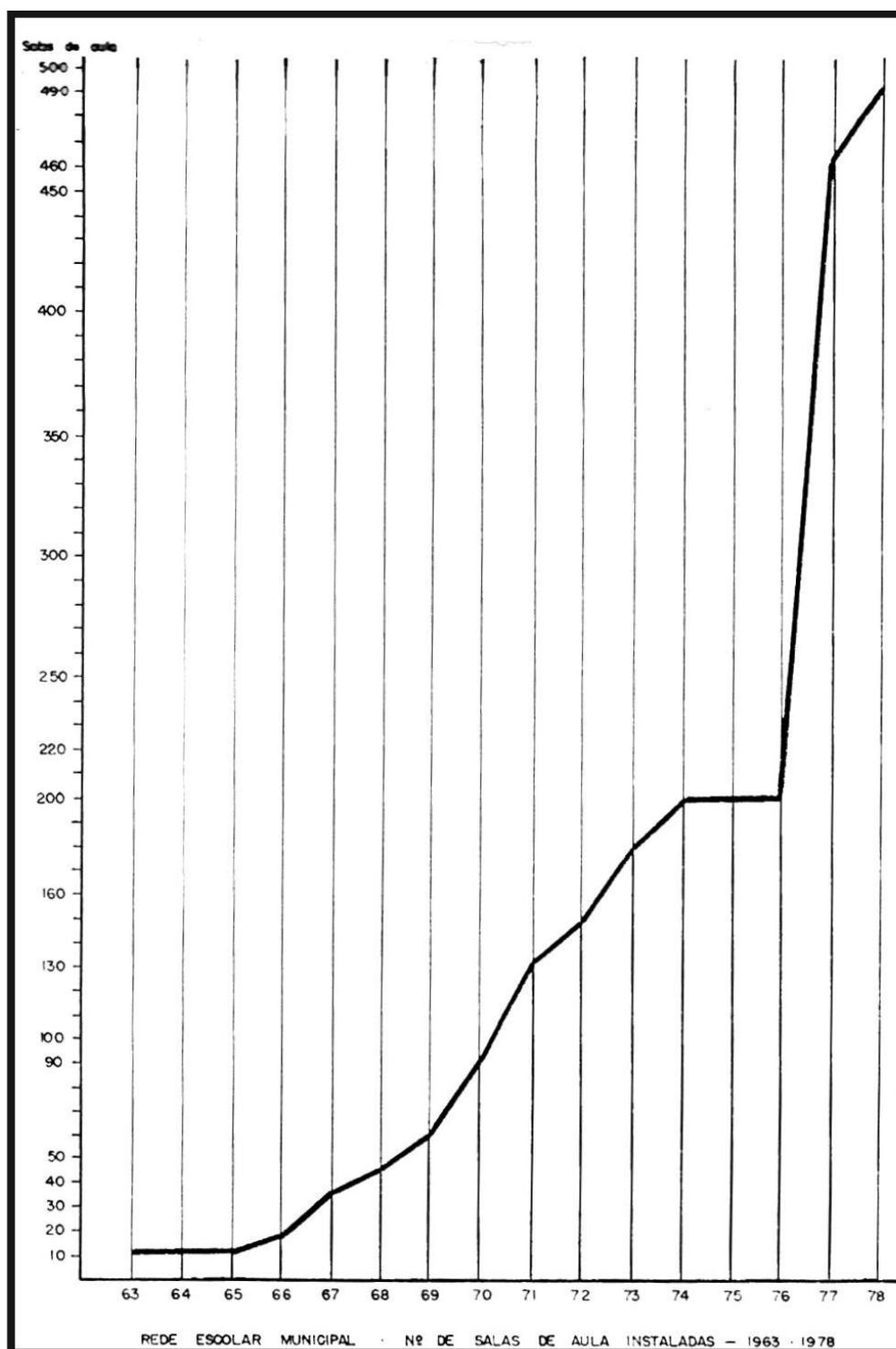
ANEXOS

ANEXO A – REDE ESCOLAR MUNICIPAL
NÚMERO DE ESCOLAS INSTALADAS 1963-1978



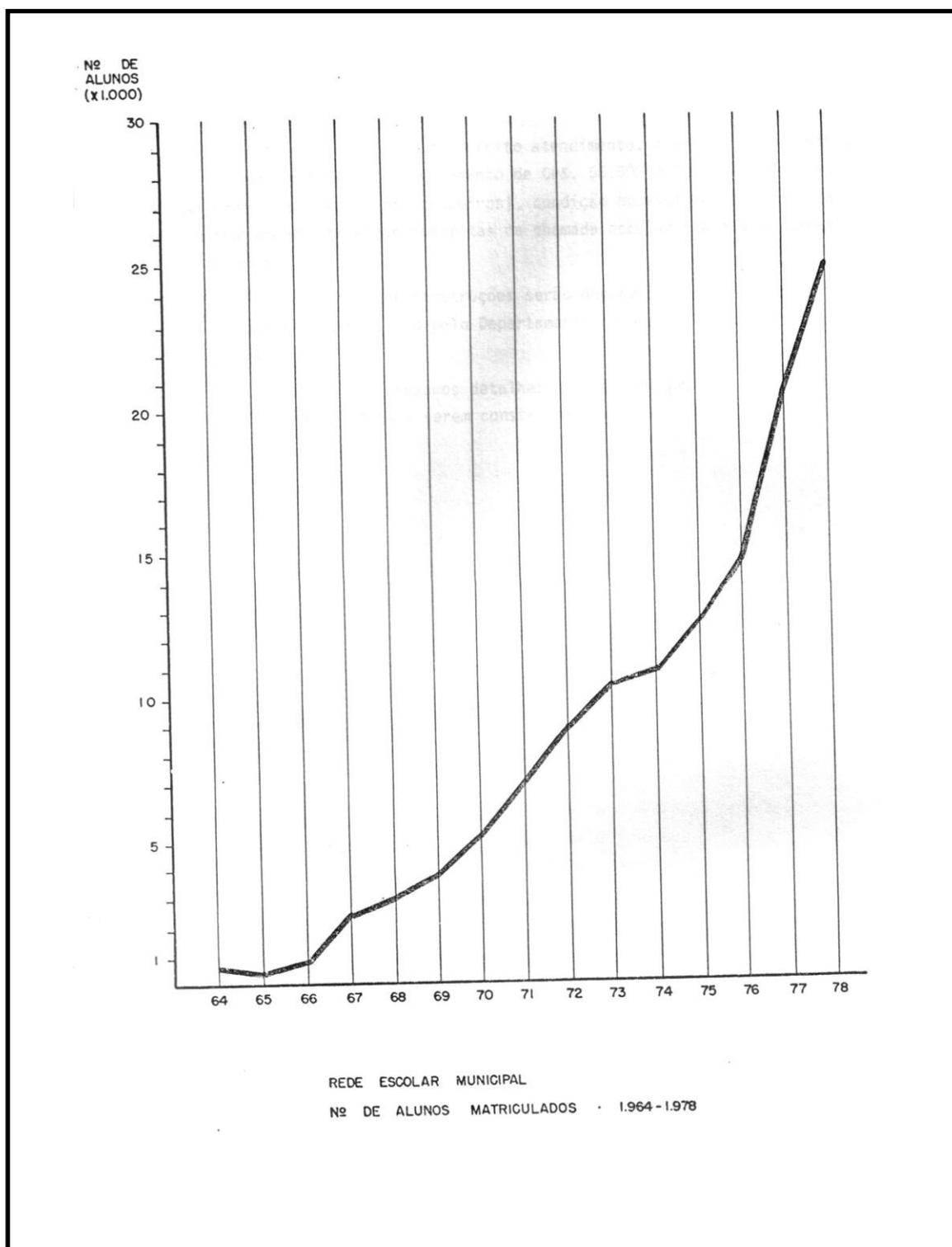
FONTE: Relatório analítico geral - 1978 (CURITIBA, 1978d)

ANEXO B – REDE ESCOLAR MUNICIPAL
NÚMERO DE SALAS DE AULA INSTALADAS 1963-1978



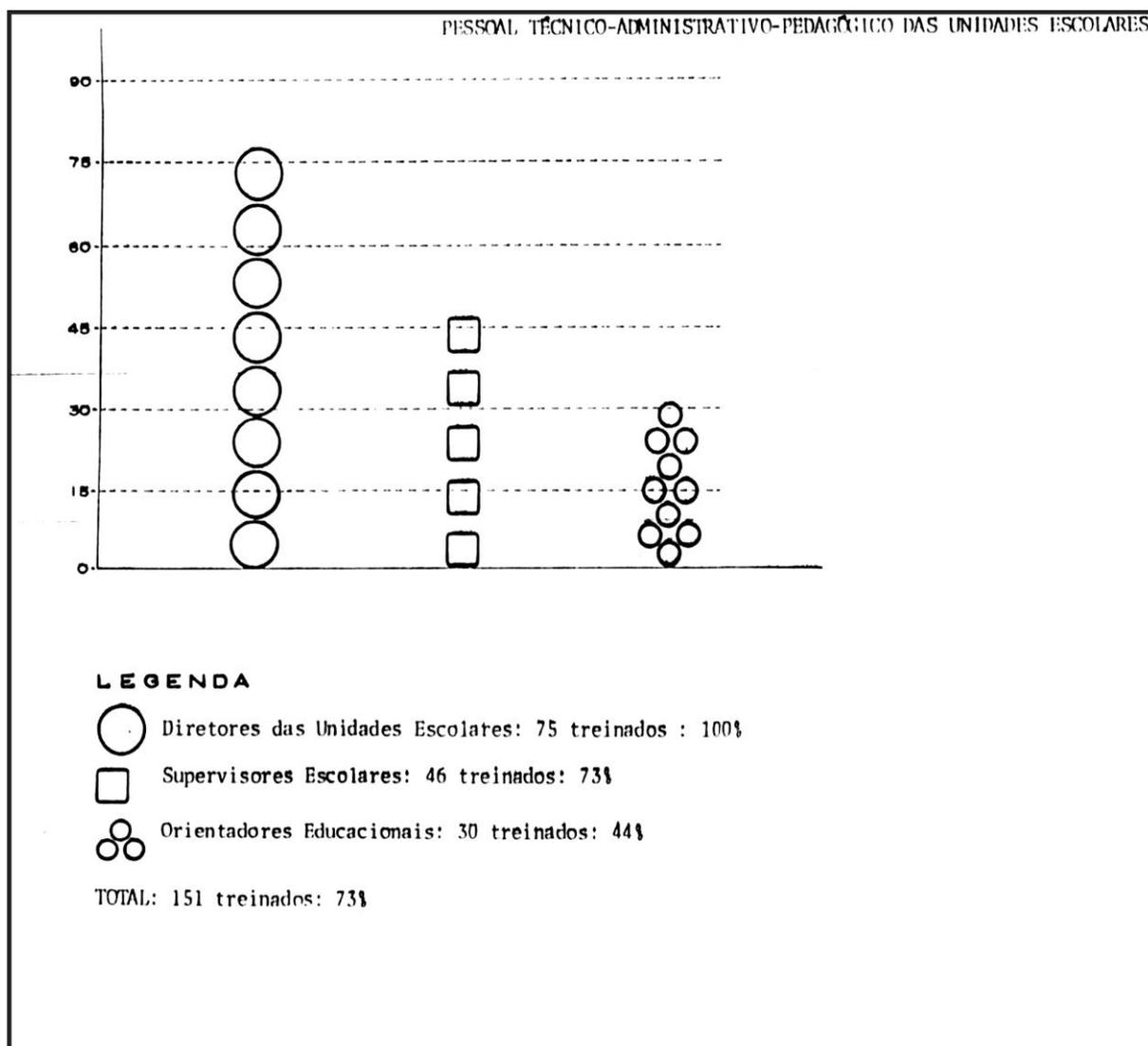
FONTE: Relatório analítico geral - 1978 (CURITIBA, 1978d)

ANEXO C – REDE ESCOLAR MUNICIPAL
NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS 1964-1978



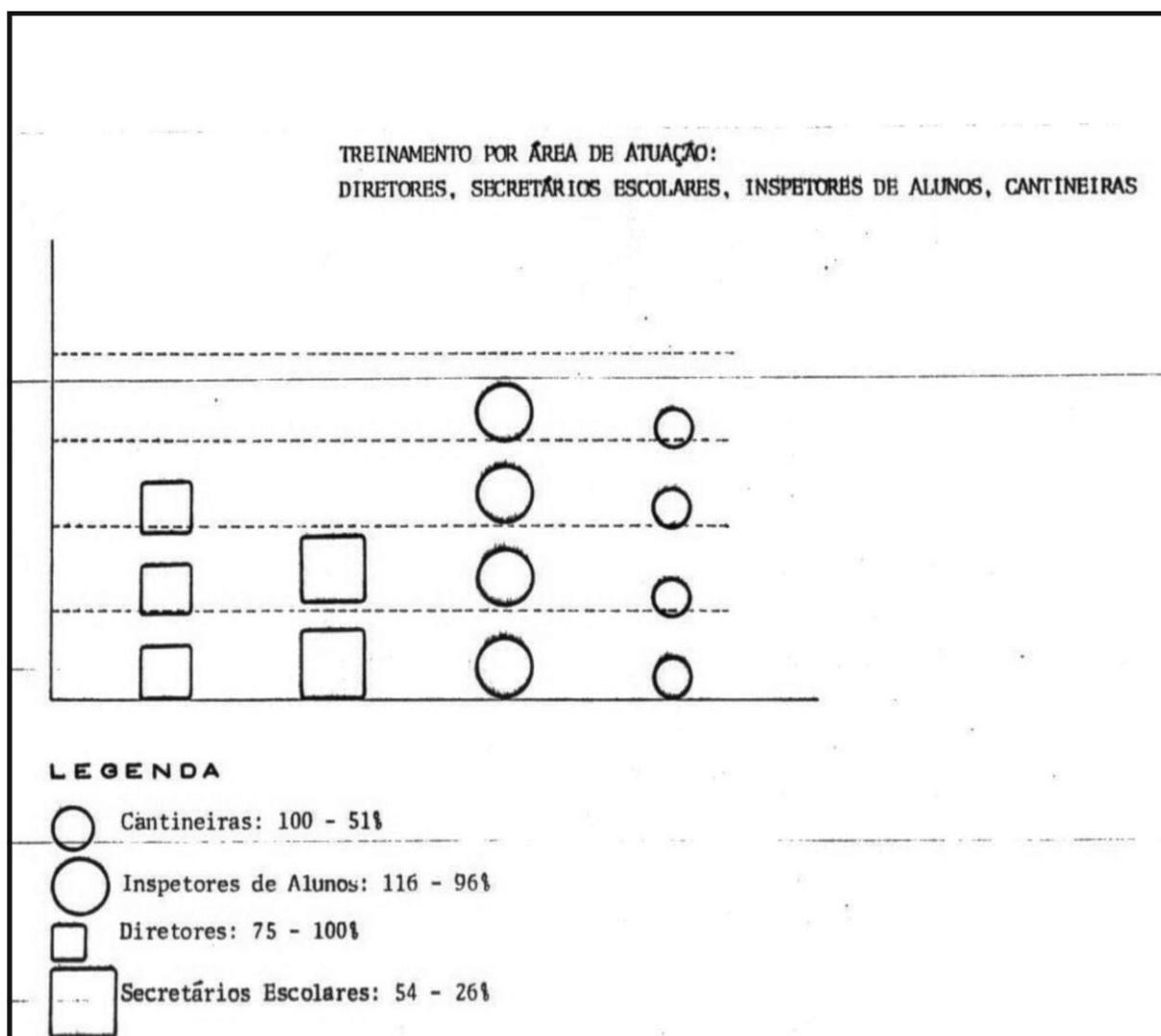
FONTE: Relatório analítico geral - 1978 (CURITIBA, 1978d)

ANEXO D – REDE ESCOLAR MUNICIPAL
TREINAMENTO POR ÁREA DE ATUAÇÃO: PESSOAL TÉCNICO-ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICO DAS UNIDADES ESCOLARES - 1981



FONTE: Relatório geral de atividades. Departamento de Educação. (CURITIBA, 1981, p. 27)

ANEXO E – REDE ESCOLAR MUNICIPAL
TREINAMENTO POR ÁREA DE ATUAÇÃO: DIRETORES, SECRETÁRIOS
ESCOLARES, INSPETORES DE ALUNOS, CANTINEIRAS DAS UNIDADES
ESCOLARES - 1981



FONTE: Relatório geral de atividades. Departamento de Educação. (CURITIBA, 1981, p. 29)

**ANEXO F – ESTABELECIMENTOS DE ENSINO PRÉ, 1º E 2º GRAU DE
CURITIBA, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 1984**

Tabela 3-Estabelecimentos de ensino pré, 1º e 2º grau de Curitiba, por dependência administrativa - 1984.

DEP. ADM.	PRE	1º Grau	2º Grau	1º e 2º Graus	PRE, 1º e 2º Graus	TOTAL
FED.	2	-	1	1	-	4
EST.	3	52	1	18	92	166
MUN.	-	30	-	-	55	85
PART.	115	4	16	3	67	205
TOTAL	120	86	18	22	214	460

FONTE: FUNDEPAR

FONTE: Diretrizes educacionais do governo estadual e municipal (IPPUC, 1985, p. 30)