

# Políticas de cidade e políticas curriculares: o papel do currículo oficial da rede municipal de ensino na conformação do projeto da cidade de Curitiba na década de 1990 e início do século XXI<sup>1</sup>

*City policies and curriculum policies: participation of the official curriculum of the municipal school system in shaping the design of the city of Curitiba in the 1990s and early twenty-first century*

**Valéria Milena Rohrich Ferreira<sup>2</sup>**

## Resumo

Na década de 1990 e início do século XXI, Curitiba apresentava um projeto explícito de cidade que acionava para seu fortalecimento diversos grupos advindos de diferentes campos, inclusive, do educacional. Este artigo analisa materiais curriculares produzidos tanto na Gestão do prefeito Rafael Greca (1993-1996) quanto na de Cássio Taniguchi (1997-2004), no que diz respeito às relações entre estes currículos e questões da cidade. De modo geral, observou-se que, embora na gestão Greca tenha ocorrido uma certa centralização curricular e na de Taniguchi uma descentralização, propostas com encaminhamentos curriculares tão diferentes tiveram em comum um importante fio condutor: o projeto da cidade. O currículo oficial acabou por oferecer à escola uma análise conservadora da cidade, reforçando e incentivando o apolitismo das crianças e procurando conformá-las à imagem de uma cidade modelar -“correta”, “ecológica”, de “planejamento exemplar” e da “união das etnias”- em que as desigualdades sociais e raciais ficavam relegadas a um segundo plano ou à invisibilidade.

Palavras-chave: políticas curriculares, políticas de cidade, Greca, Taniguchi.

## Abstract

In the 1990s and early twenty-first century, Curitiba presented an explicit design of city engaging diverse groups coming from different fields, including the education, for its strengthening. This article examines curriculum materials produced both under the management of mayor Rafael Greca (1993-1996) and under that of Cássio Taniguchi (1997-2004). In general, it was observed that although during the management of Greca some centralization of curriculum and during of Taniguchi some decentralization had taken place, proposals with so different curriculum referrals had in common an important leading thread: the design of the city. The official curriculum eventually offered the school a conservative analysis of the city, strengthening and encouraging apolitic attitude among the children looking to conform them to the image of a city model - “correct”, “ecological”, of “exemplary planning” and “union of the ethnic groups” - in which social and racial inequalities are relegated to the background or invisibility.

Key-words: curriculum policies, city policies, Greca, Taniguchi.

<sup>1</sup> Este texto, com algumas alterações, foi apresentado no IX Colóquio sobre questões Curriculares e V Colóquio Luso-brasileiro: Debater o Currículo e seus Campos – Políticas, Fundamentos e Práticas. Porto, Portugal, 2010. Parte das discussões aqui propostas foi desenvolvida em pesquisa de doutorado realizada com o apoio da CAPES.

<sup>2</sup> Professora do Setor de Educação – DEPAE, da Universidade Federal do Paraná. Mestre e Doutora pela PUC/SP, Programa Educação: História, Política, Sociedade. Pos-doc em Lyon II, grupo de pesquisa: Modes, espaces et processus de socialisation. E-mail: valeriarohrich@gmail.com

## Introdução

A proposta de estabelecer relações entre cidade, escola e currículo partiu do fato de que as escolas municipais de Curitiba receberam durante a década de 1990 e início do século XXI, diversos materiais curriculares que, para além do objetivo de auxiliar na efetivação do currículo oficial da rede, procuravam construir um determinado modelo de cidade e de cidadão curitibano. Parecia haver, portanto, uma relação entre o currículo a ser ensinado às crianças e o projeto da cidade e, expressivamente neste período, marcado pelo fato de que Curitiba tornava cada vez mais explícito este projeto. Assim, seria impossível pesquisar a escola e seu currículo sem compreendê-los na trama da cidade e para tal, seria preciso conhecer tanto como o projeto da cidade veio se constituindo - uma vez que alguns de seus aspectos remetiam há pelo menos 60 ou 70 anos atrás - quanto compreender qual o lugar da educação escolar neste processo.

Mas, quem explicaria o projeto da cidade? A quem dar voz? Metodologicamente, optou-se pela realização de uma “escuta” de diversas vozes advindas de diferentes campos (Urbanismo, Arquitetura, Meio Ambiente, Literatura, Política, Educação entre outros) e a análise do material recolhido (materiais de circulação na cidade, charges, pinturas, contos, poesias, teses e dissertações, livros, mobiliários urbanos entre outros) evidenciou a existência de uma tensão entre vozes que confirmavam o projeto estabelecido da cidade e vozes, chamadas na pesquisa de *outsiders* (Elias, 2000), que o questionavam.

Assim, enquanto uma história estabelecida contava de forma romantizada sobre o início da colonização da cidade ou sublinhava algum período histórico e alguns campos e indivíduos como sendo os que fizeram “a Curitiba ecológica” e de “soluções urbanas”, vozes *outsiders* tentavam resgatar as histórias soterradas (Pollak, 1989), as raças e povos invisibilizados (em especial negros e indígenas), enfim, outros aspectos da história da cidade não destacados pelo discurso oficial.

E enquanto no campo literário diversos escritores e poetas apresentavam possibilidades criativas de leitura da cidade, no educacional (a partir do currículo oficial), por exemplo, insistia-se em recuperar e enaltecer uma literatura e uma estética paranista produzida no início do século XX que propagava um amor incondicional ao Paraná e aos símbolos paranistas, útil à manutenção do projeto da cidade (Ferreira, 2012).

Tal projeto se expressava ainda por meio de mobiliários urbanos como, por exemplo, os portais construídos na entrada dos bairros ou ainda, os parques em homenagem a imigrantes importantes que ajudaram na construção da cidade. Uma análise detalhada evidencia, no entanto, as histórias e memórias que se escolhia perpetuar e quais as que, por meio de processos eufemizados e romantizados (Ferreira, 2008, 2010), se silenciava. Um rápido exemplo é o do Parque “Tingui” que recebe este nome em homenagem a Tindiquera, índio que teria indicado o local de instalação da cidade no início de sua conformação, mas que, na verdade, guarda a memória e a história da cultura ucraniana.

Enfim, analisando a atuação de diferentes grupos e campos o que ficou evidente é que a balança acabou pendendo, na maior parte das vezes, para grupos “estabelecidos” (Elias, 2000) que, mantendo coesão entre si justamente a partir do projeto da cidade, obtinham a força necessária para manter seus acúmulos de poder.

E do ponto de vista político tal coesão manteve também durante muito tempo determinados grupos e partidos no poder. Basta lembrar que Jaime Lerner assumiu a prefeitura entre 1971-74 e 1979-82 por nomeação em período de ditadura militar e foi eleito entre 1989-92 sendo que na década de 1990 esteve também à frente do governo do estado do Paraná por dois mandatos consecutivos (1994-2002). Lerner ajudou a eleger Rafael Greca (1993-1996) que apoiou o próximo prefeito Cássio Taniguchi que ficou na prefeitura por dois mandatos consecutivos (1997-2004).

Assim, a década de 1990 ofereceu ao pesquisador um importante campo de pesquisa uma vez que existia naquele momento um interessante alinhamento de políticas ditas de direita não só no nível estadual e municipal, mas também, federal (Fernando Henrique Cardoso estava na Presidência da República por dois mandatos

consecutivos, entre 1995 e 2002). E embora, no caso da prefeitura, existissem diferenças entre a gestão de Greca e a de Taniguchi, a primeira centralizadora e muito ainda voltada para a cidade e a segunda descentralizadora e cada vez mais em consonância com as políticas do governo federal, havia um fio condutor que mantinha políticas de continuidade que passava pelo projeto da cidade demonstrando, inclusive, que o projeto ainda sobrevivia na virada do século.

É, portanto, nesta configuração social de Curitiba na virada do século XX para o XXI que se pretende discutir e a partir da problematização de como o campo educacional se posicionou nesta cena. Para tal, analisa-se aqui alguns materiais curriculares produzidos pela secretaria municipal de educação daquele período, entregues às escolas ou diretamente às crianças da rede, verificando quais as possibilidades de compreensão da cidade estes ofereciam e que formas de socialização infantil propunham.

## 1. Políticas curriculares na Gestão Greca (1993-1996): a construção de uma proposta erudita e ecológica de cidade

### a) O Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino e as possibilidades de leitura da cidade

Curitiba, no início da década de 1990 utilizava como diretriz para as escolas da rede o Currículo Básico de Curitiba elaborado em 1988 (com revisões em 1991, 1992, 1994, 1996) e que seguia os referenciais teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. Tal currículo defendia a necessidade da aquisição de conteúdos significativos de uma sociedade, por serem eles o “requisito fundamental ao questionamento das relações sociais vividas pelos homens”. (*Curriculum Básico*, 1996, p. 4). Optar por estes conteúdos, na escola, produziria no indivíduo “a capacidade de criar e de interferir na história com o seu pensar”. (p.4).

Se este currículo, porém, deixava claro na parte da fundamentação teórica o referencial marxista, vislumbrando uma sociedade mais justa e igualitária (ainda que com um olhar às vezes superior frente à cultura de origem do aluno), em termos práticos, tais documentos pareciam não conseguir expressar, na parte dos conteúdos, o que a fundamentação estabelecia. Ao que parece, o currículo acabava dividindo-se em duas partes: uma que tentava explicar conteúdo e método em uma perspectiva crítica e uma segunda, que parecia ainda bem distante da primeira, que continuava apresentando uma listagem de conteúdos ditos “universais” que pareciam não ter sido postos em relação com os fundamentos. Dessa forma, os conteúdos apresentavam-se, muitos deles, genéricos e ainda ligados aos currículos praticados anteriormente.

Problematizando qual seria a potencialidade de alguns conteúdos deste currículo para se pensar sobre a cidade, observou-se que, por não trazerem pistas e desdobramentos que apontassem para o professor um caminho de leitura mais crítico, contribuíram pouco para uma análise diferente da comumente divulgada pela mídia. Para chegar a esta consideração, analisou-se diversos conteúdos do currículo básico (das 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries e das disciplinas de Geografia, História e Ciências, nas quais usualmente se inclui o conteúdo “cidade”) procurando verificar se as promessas de um currículo mais justo socialmente encontraram amparo, também, na organização destes conteúdos.

Os conteúdos significativos que pretendiam que se compreendesse e se modificasse a realidade social, quando apareciam listados de forma bastante objetiva, como: “Origem da população de Curitiba”, ou “A imigração europeia e oriental”, ou ainda “Composição da população paranaense: índios, africanos, portugueses, espanhóis, outros imigrantes”, por si só, parecem não ter dado pistas ao professor, para que este pudesse oferecer outras leituras de cidade que não a oficial que circulava na época. O trabalho de relacionar a primeira parte do currículo (os fundamentos histórico-críticos) e, mesmo o texto inicial de cada área (bem escrito, coerente com os fundamentos da proposta), com os conteúdos listados, ficaria a cargo do professor. Este, caso compreendesse a metodologia dialética divulgada no início do documento, teria clareza sobre a estreita relação entre forma de ensinar e conteúdo de ensino. Então, talvez pudesse encaminhar suas aulas analisando que por trás do conteúdo “Origens

da população de Curitiba", por exemplo, houve processos de aculturação, discriminação entre raças e eleição de determinados povos como representantes legítimos da cidade e ainda verificaria que apenas determinadas histórias e memórias destas "origens" é que eram exaltadas pelo projeto da cidade.

Neste sentido, o que se quer argumentar é que, todo conteúdo, por mais simples que seja, pressupõe outras questões ligadas a ele e, é justamente pela análise relacional de todos esses conteúdos é que o ensino se aproximaria do conhecimento da realidade no sentido a que Marx chamou de "uma rica totalidade de determinações e relações diversas". (Marx, 1987, p. 16). A explicitação, portanto, de outros conteúdos ligados aos mais gerais ou de relações entre eles, teria ajudado a que o professor tivesse maior clareza do caminho que precisaria percorrer.

Afora essa questão, por ser o referencial teórico daquele momento, o materialismo histórico-dialético e, mesmo que nas páginas iniciais até se admita que "idéia e matéria são dimensões indissociáveis da mesma realidade humana e não podem ser tomadas isoladamente como elementos explicativos" (*Curriculo Básico*, 1996, p.4), percebe-se que a análise da realidade ainda punha um acento quase que único nas questões materiais, para a análise do real. Um exemplo que deixa isso claro pode ser verificado na área da Geografia. Ao se observar, por exemplo, o conteúdo "O espaço de Curitiba: limites e interdependência com outros espaços", não existe nenhuma pista de que na organização do espaço, as classificações humanas (que não são naturais e neutras), as representações e sentimentos de pertença também precisariam ser levados em consideração.

Um tipo de análise que compreendesse o "real" a partir de suas dimensões tanto materiais quanto simbólicas, tomadas de forma indissociável, ajudaria a que se percebesse outra Curitiba que naquele período se acentuava, justamente, alastrando seus discursos fortes, suas propagandas, a técnica, o convencimento. No exemplo de conteúdo "Origens de Curitiba" seria justamente a análise do espaço no sentido simbólico-material (sentido este amplamente sublinhado por autores como Bourdieu, por exemplo) é que daria a oportunidade a que professores e alunos discutissem o poder que tinham os discursos fortes, como "Curitiba Capital das etnias", em excluir das representações sobre essas origens, determinadas raças, determinadas histórias sobre as origens de seus cidadãos e reforçando outras no imaginário da população. Mas para uma análise como esta seria preciso investigar também que entradas autores como Bourdieu (2000), por exemplo, poderiam ter tido naquele período histórico, tanto na universidade quanto nas redes de ensino.

De qualquer forma, na relação entre currículo e cidade, além dos possíveis problemas que pudesse facilitar ou dificultar uma análise mais ampla a partir de compreensões limitadoras ou não do método dialético, os desdobramentos curriculares que surgiram na sequência deste currículo são exemplares e fundamentais para o reforço ao projeto da cidade que acontecia naquele período histórico. É o que se verá na sequência.

#### b) A coleção *Lições Curitibanas*

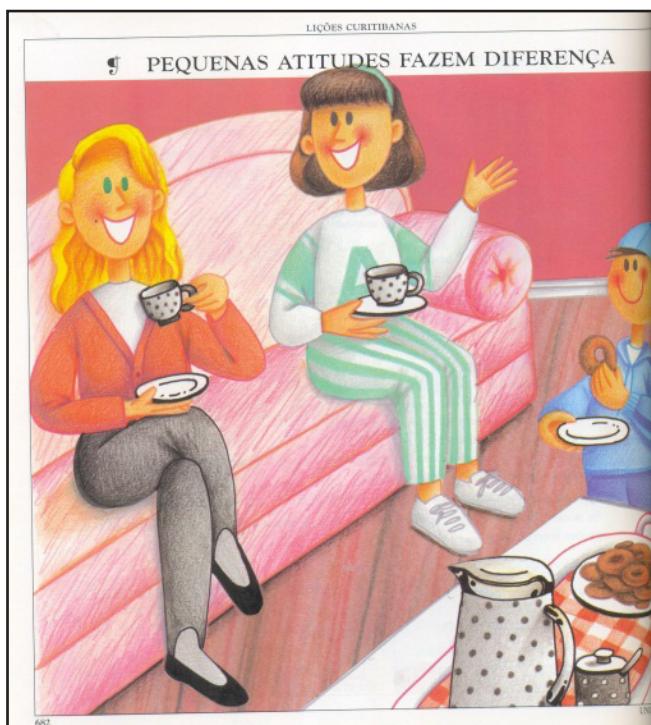
Rafael Greca (1993-1996) assumindo a prefeitura de Curitiba produziu, a partir da Secretaria Municipal de Educação, uma coleção de livros didáticos denominada *Lições Curitibanas* distribuída aos alunos da rede municipal entre 1995-1997 e utilizada também nos próximos anos nas escolas. Tal coleção, dizendo partir dos "pressupostos teórico-metodológicos contidos no Currículo Básico" (*Lições Curitibanas*, 1994, p. 3), oferecia, na contramão de todo o materialismo histórico-dialético defendido, uma visão única e idealizada da cidade. Para tal utilizou-se uma estratégia bastante hábil: qualquer conteúdo curricular que era tratado na coleção, partia de Curitiba ou a ela chegava. Curitiba seria o elemento interdisciplinar que ensinaria ao pequeno cidadão sobre uma determinada Curitiba, as formas possíveis de socialização na urbe, enfim o modo "correto" de ser curitibano.

Uma das seções da coleção intitulada "Lições Curitibanas" não só instigava as crianças a visitarem pontos turísticos da cidade, mas também, ensinava formas de comportamento e socialização esperados. Nesta seção destacavam-se os parques da cidade (quase todos na região norte e central, regiões estas mais favorecidas econômica e socialmente) e os diversos "pontos de encontro" oferecidos ao cidadão (Passeio Público, Rua 24

horas, Shopping e Avenida Batel, todos estes também em regiões centrais ou de elite). A cidade apresentada era harmônica, “correta” e “modelo” como na lição sobre reciclagem de lixo, em que se diz: “*Se todas as cidades do Brasil seguissem este exemplo.*” (LC, 2<sup>a</sup> s, vol 1, p. 125).

Já a escola situava-se em um bairro limpo, organizado, de classe média. O cenário apresentado, na maior parte da vezes, era de um cotidiano europeu de aproximadamente um século atrás sendo que crianças apareciam com trajes típicos alemães, poloneses, ucranianos, culturas estas altamente valorizadas pelo projeto da cidade.

Em uma outra seção chamada “*Pequenas atitudes fazem a diferença*” procurava-se desenvolver nas crianças hábitos bem específicos, como os de limpar a casa, recolher o lixo, plantar flores, ler e demonstrar etiqueta em comportamentos à mesa, como na imagem abaixo em que crianças e famílias tomam chá, muito mais próximas de um modelo cultural e corporal europeu (inglês, se diria) do que brasileiro.



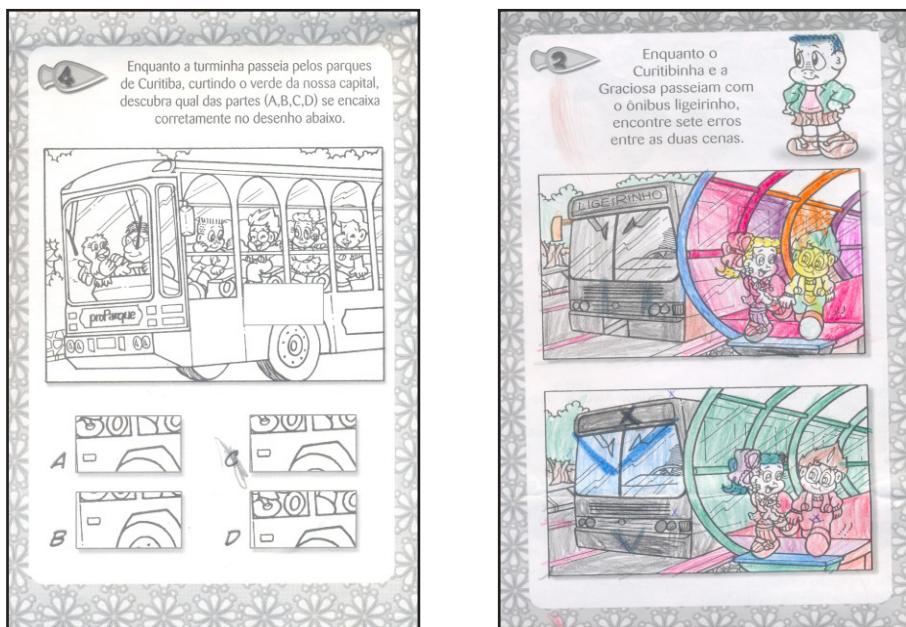
Fonte: Lições Curitibanas, 4<sup>a</sup> série, vol. 2, p. 682.

c) O Jornal *Curitibinha* e outros projetos

Outro material curricular que também procurava formar um determinado tipo de criança curitibana, foi o jornal *Curitibinha*, entregue diretamente às crianças da rede municipal, mensalmente, durante seis anos da década de 1990 (de 1995 a 2000) e que era apresentado pelos seguintes personagens: *Curitibinha* -personagem principal, com cabelos verdes, “para lembrar o meio ambiente”; *Sorriso* -uma árvore Araucária, símbolo do Paraná que divulgava programas da Prefeitura; *Graciosa* -menina loira, de olhos azuis que se vestia com roupas na cor rosa e que fazia propaganda de filmes e livros; *Celeste* -a gralha azul (também símbolo do Paraná) que trazia curiosidades científicas; *Fosco* -personagem que não cuidava da natureza, mas, entendia de informática; *Tio Barigui* -nome em referência a um dos parques mais conhecidos da cidade, personagem de descendência italiana que ensinava a fazer brinquedos de sucata.

A análise da coleção também demonstrou que muitos dos temas abordados nas edições dos jornais coincidiam com os desenvolvidos pelo projeto da cidade e com a ênfase ambiental. Interessante verificar também que a partir de 2000 encontraram-se temáticas mais próximas da gestão Taniguchi como “paz”, “solidariedade”

e “parcerias”, questões estas discutidas na sequência. Assim, por exemplo, por meio da seção de lazer do Jornal, ia se desenvolvendo, como no exemplo abaixo, um determinado imaginário da cidade.



Jornal *Curitibinha*, n. 41, set de 1999 e 35, fev. 1999.

Nas reportagens do jornal, quase não se dava “voz” nem a professores nem a crianças, a não ser nos espaços a eles já reservados (Correio, Poesia e Desenhos). A maioria das cartas, poesias e desenhos enaltecia o jornal, os personagens, a cidade de Curitiba e seu projeto ecológico, como:

Bom é ser curitibano  
A “cidade-natureza”  
Dá orgulho de morar aqui de qualquer lado você vê beleza (...)  
(CEI AB, 4<sup>a</sup> série, FJM)

Vou fazer um rap  
Um rap formidável  
Falando o tempo todo  
Sobre o lixo reciclável  
Usando muitas rimas  
Preciso me desdobrar  
O lixo que não é lixo  
Vamos todos reciclar  
(E M C G, 3<sup>a</sup> série, SM)

Porém, em bem menor quantidade, mas, com muita qualidade de análise, foram encontradas também algumas poucas vozes *outsiders* de crianças e jovens o que confirma a existência desta tensão entre a cidade ideal e a vivida, entre a escola ideal e a existente:

Minha casa é pequena e simples  
Não é acabada  
Só foi erguida e não rebocada  
As paredes estão feias  
Porque não foram azulejadas  
A gente trabalha  
Mas não ganha quase nada  
Por isso a casa está toda lascada  
(3<sup>a</sup> série, EJA, FA)

Sou fera,  
uma pantera que sofre  
com a seca nordestina  
pobre menina  
nem boneca tem  
Saliva gastando  
Com fome e sede  
E o governo,  
O que ele faz? Só sabe gastar e gastar!"  
(E M T B , 4<sup>a</sup> série, PLB)

Sobre outros projetos educacionais existentes na Gestão Greca verificou-se, por meio dos Relatórios Anuais da Prefeitura, que muitos deles eram ligados à memória e erudição, como: Rádio Escola; Farol do Saber ; Videoteca; Criança e a Mídia; Teatro de bonecos Dadá; Escola Música Erudita; Musicalização por meio do piano; O teatro e a criança; projetos sobre Curitiba e afins: Conhecendo Curitiba, Feira do Paraná, Preservando o Paraná, Conhecendo Ambientes Brasileiros, Linha Pinhão; "Mostra de Trabalhos de Educação Artística" e "Festival Folclórico" e o "Desenvolvimento de Talentos". De todos estes projetos somente os três últimos se mantiveram e não de forma sistemática no governo seguinte, os outros acabaram gradativamente ou mudaram de concepção, como no caso dos Faróis do Saber que passam a incorporar com maior ênfase computadores e tecnologias.

Mas, estes projetos passam a dividir espaço também com outros de cunho ambiental, como: Áreas Verdes de Curitiba, Viva o Verde, Horta, Pró-parque, PROAR, Reconhecendo Nossas Águas, Tudo Limpo e Lixo Que Não é Lixo. No entanto, na gestão Taniguchi estes projetos ambientais passam à primeira cena, amalgamando-se em um grande braço do governo, chamado Alfabetização Ecológica, como se verá na sequência.

É importante perceber também que já no final do governo Greca, houve a entrada de outros projetos desta vez ligados ao governo federal ou a tendências neoliberais, como: Projetos ligados a empresas (Empresa vai à escola – Bosch; Projeto Banco Itaú a serviço da comunidade curitibana; Conhecendo a Siderúrgica Riograndense); ligados à tecnologia (Casa da Ciência e Tecnologia) e à gestão escolar (Relacionamento Interpessoal). Todos estes projetos, porém, nesta época, apresentavam-se com um retrato bem mais tímido do que posteriormente iriam se transformar.

## **2. Políticas Curriculares na gestão Taniguchi (1997-2004): a busca da flexibilidade e de parcerias**

Na segunda metade da década de 1990 e no início do terceiro milênio o projeto da cidade tão bem estruturado, parece se debater para sobreviver no meio de um emaranhado de propostas nacionais e internacionais de corte

neoliberal que pareciam bater de forma cada vez mais intensa às portas de Curitiba. Com isso, o prefeito que assumiu em 1997-2000 (e na sequência em 2000-2004), Cassio Taniguchi, tinha em mãos um projeto desafiador: continuar propagando o projeto curitibano ao mesmo tempo em que o conciliava com demandas externas. Assim, foram encontrados neste período diversos projetos desenvolvidos nas escolas a partir dos seguintes “parceiros”: SENAI, SEBRAE, UNESCO, HSBC, SPAIPA S/A, ZERI, ASEC, BOSCH, Projeto Banco Itaú a serviço da comunidade curitibana, Conhecendo a Siderúrgica Riograndense; Casa da Ciência e Tecnologia; e foram citados como parceiros: clubes de serviço, entidades religiosas, empresas nacionais, estrangeiras, empresários locais. (fonte: SME).

Mas, o que mudou, nas escolas em termos curriculares com a mudança de gestão? Até o final da gestão Greca (1996), os professores organizavam seu planejamento a partir do Currículo Básico, muitos usavam a Coleção *Lições Curitibanas* e seus alunos ainda liam o *Curitibinha*, mas, a partir de meados da década de 1990, alguns outros materiais curriculares começavam a chegar às escolas: os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Municipais, livros didáticos vindos a partir do Plano Nacional do Livro Didático e ainda, em 1999 a rede implantou os Ciclos de Aprendizagem o que provocou a discussão da necessidade de um currículo mais integrado. Aliado a isso e talvez acima de tudo, a cidade já vinha há anos desenvolvendo um currículo ambiental de reconhecimento nacional que precisava ser ainda mais reforçado nas escolas. Na sequência se observará como algumas destas questões foram se acomodando no campo curricular.

a) As Diretrizes Curriculares Municipais

Na primeira gestão de Taniguchi, a Secretaria Municipal da Educação elaborou um documento chamado “Diretrizes Curriculares: em discussão”, assumindo produzir, de acordo com as tendências da época, “diretrizes” mais amplas. Tal documento, embora apontasse preocupações com as “desigualdades sociais” e “diferenças socioeconômicas” trazia também uma linguagem e soluções técnicas: “Para corrigir progressivamente distorções como essas e atender às diversidades psicossociais e culturais, foram criados ao longo da existência do RME, programas e projetos (...). (Diretrizes..., p. 8).

No item chamado “Da programação linear ao currículo em rede” defendia-se a ideia de que na contemporaneidade fontes de informação se multiplicavam assim como as competências requeridas pelas atividades produtivas ligadas às novas tecnologias e assim: “tanto a organização linear do currículo não é mais satisfatória, quanto a concepção que a ela está subjacente.” (p. 17). Neste sentido o texto não só aponta como caminho o currículo em rede quanto vai direcionando o leitor para a ideia de que só existe esse caminho de organização curricular possível: “Os segmentos curriculares, sejam eles temas ou projetos de estudo, não são unidades isoladas, mas sim oportunidades para a efetivação de processos reflexivos (...). (p. 18)

E, para garantir a unidade da rede, embora cada escola devesse realizar seu próprio currículo, este deveria se pautar por três princípios. O primeiro, “Educação pela Filosofia”, orientava os professores para que trabalhassem a partir do “diálogo reflexivo” e pretendia aplicar nas escolas um programa de Filosofia para Crianças, criado no final dos anos 1960 nos Estados Unidos por Matthew Lipman, professor de lógica que trouxe o método para o Brasil e para Curitiba. Em consonância com as orientações da Unesco, estabelecia quatro pilares para a educação do século XXI: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto com outros e aprender a ser” (p. 42).

Mas, enquanto o princípio da Filosofia defendia a metodologia do diálogo ainda que com aportes pouco críticos como os da Unesco e do programa americano, o Princípio do “Desenvolvimento Sustentável” defendia algo diferente: o consenso e o equilíbrio. Argumentava-se que os problemas advindos da concentração de renda e o aumento da pobreza relacionavam-se com a questão ambiental e defendia-se que as soluções precisariam ser “sustentáveis”, partindo de um ponto de vista sistêmico. Dentre as soluções, “não seria o caso

de interromper o desenvolvimento”, mas de formar cidadãos que questionassem “o ritmo, a direção e a política de mercado global (...). (*Diretrizes...*, p. 26). E seria necessário que a sociedade local participasse, buscando soluções originais e isso exigiria que se estabelecessem “parcerias entre a sociedade civil e o Estado” para criar uma sociedade sustentável.

Outros cinco princípios relacionados ao Desenvolvimento Sustentável (e ao campo das ciências naturais) também eram elencados: interdependência (uma comunidade, para sobreviver, depende de cada um dos seus membros; na sociedade humana o homem é depredador); reciclagem (na natureza o que é resíduo para uma espécie é alimento para outra; nos processos humanos joga-se lixo, mas não se reaproveita); parceria: (“coevolução” em que “cada parceiro procura considerar as necessidades e possibilidades do outro e todos aprendem e mudam”); flexibilidade (“em todas as comunidades, percebe-se situações de conflito e contradições que, na perspectiva ecológica, são melhor resolvidos estabelecendo-se consenso, e não com atitudes radicais”; é possível construir uma convivência pacífica); diversidade (a diversidade se torna a condição chave para articulação das contradições e dos conflitos, na direção de um equilíbrio dinâmico).

O terceiro princípio, o da “Gestão Democrática”, defendia a autonomia das escolas e a construção de um ambiente participativo propício para se pensar a qualidade do ensino e os problemas educacionais e enfatizava uma definição de gestão ligada à “parceria”: “Para estes [problemas] a comunidade escolar deve estar voltada, buscando soluções responsáveis e criativas, por meio de um processo de negociação e de construção de parcerias, rumo à efetivação dos objetivos educacionais.” (p. 46).

Analizando de modo geral os três princípios, fica claro que a função social vislumbrada para a escola não era a de questionar o sistema capitalista, mas o de, uma vez estando neste sistema, procurar soluções harmônicas por meio de parcerias e flexibilidade. Passava-se a ideia de que o cidadão, individualmente, é quem deveria fazer a sua parte e, sempre por meio do consenso e equilíbrio.

Ao se verificar alguns dos conteúdos extraídos das Diretrizes Municipais (por exemplo, conteúdos relacionados com cidade em Geografia e História) observa-se, que no texto inicial da disciplina de Geografia (Ciclo 2) embora se mencione uma interessante relação entre “cultura e espaço”, não se evidencia claramente com qual conceito de cultura se está trabalhando. Desta forma, quando se comenta sobre a questão simbólica em um determinado conteúdo, por exemplo, o simbólico parece se tornar apenas um apêndice sem sentido orientador e questionador da organização do espaço: *“Organização do espaço: Grupos sociais (aspectos)/ subitens: Político-econômico; cultural e simbólico; valores; formas de apropriação da natureza (técnica)*. Mas, de qualquer forma -e paradoxalmente uma vez que se tratam de amplas diretrizes-, já passam a existir desdobramentos mais detalhados de conteúdos que auxiliariam o professor a uma leitura mais apurada da realidade social.

Temáticas advindas dos estudos culturais, de gênero, etnia e sexualidade e termos como “multicultural”, “pluralidade cultural”, aparecem também nas discussões referentes aos agrupamentos sociais. Mas se isto pode dar pistas sobre a compreensão de Cultura com a qual se estaria trabalhando e neste sentido haveria um ganho ao provocar professores e alunos a pensarem sobre esta pluralidade, por outro lado, demonstra ainda os limites do trabalho com o conceito. Ao não se provocar discussões sobre as tensões na sociedade advindas do confronto entre instâncias de poder da cultura e, portanto, do questionamento das questões políticas, econômicas e sociais envolvidas na questão espacial, parece que o texto evidencia um conceito de cultura de “harmonia interétnica”. Mais adiante se retornará a esta questão.

Já a disciplina de História desmistifica o conceito de poder comumente ligado apenas ao Estado e liga-o a uma teia de relações sociais, na dimensão pública e privada e a partir de movimentos de resistência, mas, esta discussão vai perdendo força à medida que, novamente, se observa os conteúdos da disciplina. E, a entrada de temáticas sobre a “diversidade cultural”, desembocam sempre, na ideia do “respeito” às culturas (“*Identificar e dispor-se à participação de ações coletivas que desenvolvam uma atitude de preservação, resgatando as tradições -comunidade, cidade, estado, país- e respeitando o patrimônio étnico, natural e cultural*”). Sobre este

último aspecto, o que se quer argumentar é que, em nome do “respeito étnico” um professor poderia propor, caso partisse de um conceito harmônico de cultura, um passeio pelos parques da cidade (o Bosque Alemão ou o Polonês, por exemplo) “respeitando” justamente o patrimônio étnico já eleito para ser preservado pela cidade (a cultura branca e europeia associada ao curitibano) em detrimento de outro (como o patrimônio negro ou indígena, por exemplo).

Sobre esta questão da cultura e o modo com que a escola discute as diferenças, Giroux (1988) verifica dois tipos de conceitos conservadores que geralmente aparecem nos currículos escolares. No primeiro caso, minimiza-se a diversidade social e as diferenças culturais entre os estudantes, com o comentário reducionista de que “a despeito de suas multivariadas diferenças individuais, as crianças são todas iguais em sua natureza humana”. (Adler in Giroux, 1988, p. 62). O conhecimento é considerado um consenso cultural a ser distribuído a todas as crianças sem considerar suas diversidades e interesses. Cultura, neste caso, seria um conceito estático, um depósito de conhecimento tradicional e de habilidades. O currículo se preocuparia com a transmissão de conhecimentos objetivos. Neste sentido, a proposta da coleção didática *Lições Curitibanas* parece se encaixar nesta concepção.

Em uma segunda variante conservadora, o currículo reconhece e aprova tradições culturais e experiências que diferentes estudantes trazem para o contexto escolar. Percebe-se a cultura como uma diversidade de produções, nas quais os seres humanos compreendem suas vidas, sentimentos, crenças, pensamentos e sociedade mais ampla. Neste tipo de currículo a diferença “significa um convite para que grupos culturais diversos deem-se as mãos sob a bandeira democrática de um pluralismo integrador”. (Giroux, 1988, p. 65).

Há, segundo o autor, por trás desse modelo de igualitarismo um alegado respeito por expressões culturais diferentes, “ignorando, todavia, as relações assimétricas de poder que se desenvolvem entre elas”. (Giroux, 1988, p. 65). Neste tipo de abordagem, o conflito e os antagonismos políticos e sociais são previstos, reconhecidos, mas, “são vistos como temas a serem discutidos e superados, a fim de se criar um grupo feliz e integrado, que, espera-se, desempenhe um papel fundamental em concretizar um ‘mundo feliz e cooperativo’”. (Giroux e Jeffcoate in Giroux, 1988, p.65). O conceito de diferença deve ser algo, portanto, resolvido em sala de aula.

As Diretrizes Municipais produzidas no governo Taniguchi parecem caminhar nesta segunda perspectiva. Quando na disciplina de Geografia escreve-se, por exemplo: “*Compreender que as sociedades são multiculturais, formadas por grupos de diferentes etnias, vivenciando essas diferenças sem atitudes discriminativas ou preconceituosas*”, torna-se claro que se reconhece que existem conflitos e tensões entre os diversos grupos, mas:

ao invés de educar os alunos quanto aos modos nos quais os vários grupos lutam, nas relações de poder e dominação que se desenvolvem na arena social mais ampla, tais abordagens subordinam as questões de luta e poder à tarefa de definir objetivos pedagógicos que estimulem o respeito mútuo e a compreensão entre os diversos grupos culturais (...). (GIROUX, 1988, p.67)

E voltando à questão do conceito de cultura, mesmo que no texto introdutório da disciplina de História se exponha um conceito mais amplo de cultura -embora falar de valores, regras, mitos, crenças sem relacioná-los às questões econômicas, sociais e políticas e em um campo de luta a que um conceito crítico de cultura precisaria trabalhar-, se tal conceito é apenas citado não se operando com ele na explicitação dos conteúdos, torna tal discurso apenas apologético.

A saída de Giroux (1988) para a escola é a de associar uma “Pedagogia radical” a uma forma de política cultural em que se celebra a dialética da linguagem crítica e se entende a escola como um espaço de contestação e luta, como uma área de produção cultural. Mas, curiosamente enquanto para Giroux falar em política cultural é inconcebível sem que se fale em uma pedagogia radical, o texto de fundamentação teórica da Diretriz Curricular da rede daquele período, até menciona a “política cultural” a partir de Giroux, mas, elimina da discussão o termo “pedagogia radical”.

Assim, usando-se um Giroux “desinfetado”, acolhendo-se um conceito despolitizado do que seja “multicultural” e estabelecendo princípios de não radicalidade, encontra-se, estritamente para o que interessa aqui discutir, muito pouca ajuda do currículo oficial para se pensar uma Curitiba diferente da apresentada pelo discurso oficial.

Um último ponto a ser destacado sobre as Diretrizes Municipais foi o fato de que o esforço (que partia do campo da Alfabetização Ecológica como logo à frente se verá) de fazer com que cada uma das áreas do currículo relacionasse conteúdos ambientais com os conteúdos de suas próprias áreas -o que poderia significar a possibilidade de que se questionasse a injustiça ambiental (fome, falta de moradia, acesso desigual a esgoto, água etc) e, por conseguinte, a justiça/injustiça na cidade-, tornou-se, na prática, apenas a inserção de termos chavões, como “cuidado com o ambiente”, “melhoria da qualidade de vida no planeta” etc.

#### b) Desdobramentos das Diretrizes Curriculares Municipais e outros projetos

As Diretrizes deveriam ser desenvolvidas nas escolas com o apoio de “um grande projeto de proteção ambiental” que tomou quase toda a cena curricular neste período, chamado “Alfabetização Ecológica”. Sendo um braço forte da política educacional tal programa contava com uma equipe que assessorava não só as escolas (com uma sistemática política de monitoramento de professores e alunos), mas, também os representantes das disciplinas curriculares que trabalhavam na Secretaria Municipal de Educação que deveriam organizar as diretrizes de sua área, como dito acima, com a ajuda (mas também monitoramento) desta equipe.

O controle das escolas pôde ser verificado a partir de uma imensa quantidade de fichas de acompanhamento que as escolas deveriam preencher (Fonte: Arquivo SME). Nelas, verifica-se o detalhamento de informações que era solicitado: sobre a quantia de professores que participavam em eventos como: “Visão Sistêmica”, “Desenvolvimento Sustentável”, “Metodologia ZERI”, “Civilização do Bambu”, “Projeto Franciscando”, “I Fórum de Alfabetização Ecológica”, “A construção de uma escola sustentável”, “Confeccionando o futuro: o bambu”, “Redescoberta dos Sentidos”; sobre o comportamento dos alunos antes durante e após a visita de teatros ecológicos na escola; sobre a leitura dos Cadernos de Alfabetização Ecológica e dos livrinhos ecológicos produzidos por Gunter Pauli; e quais professores estavam sendo capacitados em projetos como: Agrinho, Olho D’Água, ProAr, Procel, Reciclar é preciso, Nosso Quintal, Minas Gás, Coca-Cola etc.

Estes e outros dados coletados demonstraram que diferentes currículos começaram a entrar na escola. O Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem, por exemplo, premiava alunos não faltosos com cupons, as Farinhas Anaconda orientavam para a realização de redações e premiações e os Amigos do Zippy ditavam como pedagogos e professores deveriam organizar o tempo e espaço escolar. Foi a “Era dos Projetos”, em que todos eram “parceiros” e, portanto, poderiam ser “Amigos da Escola”.

E sobre os diversos projetos desenvolvidos pelas escolas (Fonte: Arquivo SME) verificou-se que em muitos deles as temáticas realmente eram ambientais e em diversos casos as propostas pareciam restritivas. As possíveis interseções com a localidade (comunidade, bairro, famílias e cidade) também pareceram limitadas e algumas vezes, preconceituosas (a família é quem polui o bairro, a poluição é causada pela comunidade que joga lixo no rio etc).

### Considerações Finais

Uma comparação entre dois tipos de currículo desenvolvidos na década de 1990 evidenciou tanto diferenças entre eles, quanto elementos que os uniam. A Gestão Greca, defendendo a ideia de que acima de tudo “todos os curitibanos eram iguais”, trabalhou a partir de um currículo único que desenvolvesse os conteúdos acumulados pela humanidade e, sob o argumento de que traduziria o Currículo Básico em materiais curriculares, fez da coleção *Lições Curitibanas* o braço forte, na escola, da divulgação do Projeto de Cidade.

Já a gestão Taniguchi definiu no currículo, um curitibano plural, multicultural. Aceitou a diversidade e, por meio do princípio de que “somos todos diferentes”, direcionou os conteúdos escolares para que essa diferença se transformasse em convivência pacífica. A cidade ensinada passa a ser, mais do que nunca, a ambiental e é proposta nas escolas, pelas escolas, a partir de estudos temáticos sobre o bairro, a poluição, o lixo.

Assim, enquanto a gestão Greca ainda centralizava o currículo e oferecia às escolas conteúdos universais e um livro didático específico sobre Curitiba, a gestão Taniguchi, fundamentada no discurso da “quantidade de informações do mundo moderno”, das demandas “tecnológicas” e pressupondo a necessidade de trabalhar com conteúdos atitudinais- ecológicos, descentralizou o currículo para as escolas. Mas, ao mesmo tempo e paradoxalmente, também o centralizou, na medida em que as escolas precisariam trabalhar - todas elas- a partir dos princípios da sustentabilidade, filosofia e gestão democrática.

No final, o que uniu as propostas curriculares da gestão Greca e da de Taniguchi foi o próprio projeto da cidade e o que se ofereceu à escola, portanto, foi uma análise conservadora da cidade, reforçando e incentivando o apolitismo das crianças e procurando conformá-las à imagem de uma cidade modelar -“correta”, “ecológica”, de “planejamento exemplar” e da “união das etnias”- em que as desigualdades sociais e raciais ficavam relegadas a um segundo plano ou à invisibilidade.

Outra pesquisa foi realizada investigando se, no currículo em ação, os atores escolares fizeram outras análises e novos usos a partir destes currículos oficiais, porém, os dados até aqui coletados indicam que a escola foi considerada instituição-chave para fazer ecoar representações curitibanas úteis a um determinado projeto de cidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. 2000. *O poder simbólico*. Trad. de Fernando Tomaz. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand. 322 p.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. 1997. *Diretrizes curriculares: em discussão – Gestão 1997-2000*. 115 p.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. [199-] *Piá - Programa de Integração da Infância e Adolescência: proposta pedagógica*. Curitiba.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Curriculo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba*. 1996. Curitiba.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta pedagógica dos Centros de Educação Integral*. 1996. Curitiba.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. 1994. *Lições curitibanas* Curitiba: PMC/SME. 1<sup>ª</sup> a 4<sup>ª</sup> série
- \_\_\_\_\_. CURITIBINHA: escolar. 1995-2000. Curitiba.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. 2000. *Os estabelecidos e os outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: J. Zahar.224p.
- FERREIRA, Valéria Milena Röhrich. 2008. *Tecendo uma cidade modelar*: relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 1990. 261p. Tese de Doutorado (Educação: História, Política, Sociedade). PUC São Paulo.
- \_\_\_\_\_. Colorindo o passado curitibano: relações entre cidade, escola e currículo. História Revista (UFG, Impresso), v. 15, p. 421-453, 2010.
- \_\_\_\_\_.; ROMANO, Evellyn. B. R. Literatura outsider para uma cidade estabelecida: a influência do campo literário e do campo curricular na construção do projeto da cidade de Curitiba na década de 1990 e início do século XXI. Línguas & Letras (UNIOESTE), v. 12, p. 9, 2012.
- GIROUX, H. 1988. *Escola crítica e política cultural*. 2. ed. São Paulo: Cortez. 104 p.
- MARX, Karl. 1987. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural. (Os Pensadores, 1)
- POLLAK, Michael. 1989. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15

Recebido em Outubro de 2013 Aprovado em Novembro de 2013