

CONTINUIDADE

Em janeiro de 1993, Liete da Rocha Blume assumiu a Secretaria Municipal da Educação, como parte da equipe de governo de Rafael Greca, que sucedia Jaime Lerner na Prefeitura e que representaria mais do que somente uma consolidação das propostas do período que o precedeu.

A nova gestão deixaria a sua própria marca na RME, além de concluir também algumas das iniciativas do período anterior, como a questão do Currículo Básico, que não chegara a ser publicado durante a fase de Sueli Seixas na Secretaria. As adaptações e fortalecimentos dos trabalhos iniciados na gestão anterior foram, no entanto, só o começo de um período movimentado, como recorda a superintendente Ana Teresinha Rigolino:

O nosso primeiro trabalho foi junto aos Núcleos Regionais, transformando ou fazendo com que as escolas fossem o centro das metas da SME. Nosso objetivo era este: a Secretaria existe para atender as escolas. Esse era nosso principal objetivo e os nossos princípios norteadores eram: fazer fácil o que é difícil, pensar grande e agir no pequeno e buscar a qualidade, entendendo que, de qualidade, devem ser as ações. (RIGOLINO)

Na época, o grupo político ao qual pertencia o prefeito era filiado ao PDT, e isso tinha repercussões diretas na perspectiva de uma política educacional, visto que essa era uma questão importante para a linha administrativa defendida pelo partido.

Nós éramos, na época, ligadas ao PDT; então nós tínhamos uma orientação da regional do partido e fizemos muito do nosso trabalho baseando-nos nas ideias do Darcy Ribeiro, que mandou para o Rafael (Greca) toda uma proposta de educação. O nosso plano de trabalho, então, foi, em parte, embasado em cima dessas diretrizes. (RIGOLINO)

Uma das alterações estruturais do começo da administração foi a saída definitiva da Educação Física da SME, com a criação de uma nova Secretaria voltada exclusivamente para essa área, que sempre havia sido alvo da atenção do governo municipal, com interferências e modificações frequentes, bem lembradas pelos profissionais envolvidos com essa atividade, como o professor João Luiz Scorsin, que ingressou na Rede em 1978:

Fui um dos participantes na elaboração do Programa de Educação Física, que ficou conhecido como “A Bíblia”, e foi criado com a colaboração de vários professores da RME, na antiga Diretoria de Educação Física. O programa foi feito com o propósito de auxiliar e dar subsídios aos profissionais da área e também para as professoras de 1.ª a 4.ª séries (recreacionistas) que atuavam no setor. Ele seria deixado de lado mais tarde, mas, na época, funcionou como um norteador de ações... e foi referência nacional, sendo copiado em muitas cidades... então essas mudanças acontecem. (SCORSIN)

Durante muito tempo, havia uma interpretação implícita da Educação Física como uma práxis pedagógica mensurável por resultados esportivos, um entendimento de que o ensino visava à preparação de atletas em um ambiente saudável, mas competitivo. Isso vinha sendo criticado como um elemento gerador de tensão que, ademais, contrastaria com uma ética defendida por princípio dentro da escola: a da cooperação. Essa prática era arraigada no sistema escolar, sustentando-se em jogos promovidos em um clima de competição que favorecia o surgimento e até a promoção de rivalidades duradouras. Em muitos casos, os professores, convertidos em técnicos, adotavam uma postura agressiva perante seus rivais, com o intuito de estimular seus times e grupos de atletas a alcançar a vitória.

Em rigor, a crítica a esse tipo de manifestação levava a sério, em demasia, o que não passava de uma expressão da agressividade da juventude combinada com o formato da competição esportiva, refletindo aspectos presentes na própria sociedade.

Mesmo assim, havia um movimento crescente de correntes pedagógicas contrárias a essa abordagem da Educação Física Escolar centrada no direcionamento desportivo e chegando, em alguns casos, a ignorar outras possibilidades igualmente legítimas. Com isso, pensava-se superar o paradigma até então em vigor, ampliando seus horizontes, como comenta a professora Célia Regina Rufino Assumpção:

No decorrer desse período, houve um rompimento com uma prática mais positivista, que era medida cientificamente e considerada apenas por seu trabalho com o corpo físico da criança. Lutou-se por transformar essa prática existente no interior das escolas... de disciplina obrigatória em uma nova pedagogia corporal. Conforme isso ia acontecendo, a Educação Física foi se inserindo cada vez mais na prática pedagógica da escola como um todo e se desenvolvendo em todos os aspectos. (ASSUMPÇÃO)



Festival de Danças Folclóricas na Ópera de Arame, em 1995.



Semana Cultural e Desportiva na Escola Municipal Bairro Novo do CAIC, em 1996.

Isso pode ser comprovado a partir dos trabalhos desenvolvidos no decorrer de todo esse período. As iniciativas na área de Educação Física foram levadas a cabo originalmente pelo Setor de Escolas da antiga Diretoria de Educação Física e Desportos da Prefeitura Municipal de Curitiba; posteriormente, o processo continuaria enquanto área de conhecimento no Departamento de Educação da atual Secretaria Municipal da Educação, em conjunto com as escolas da RME e consultores de várias universidades.

Desde a virada para a década de 90, a proposta passou a ser de renovar esses conceitos, com uma abordagem que reconhecesse a Educação Física como forma de conhecimento e não apenas como prática corporal. Uma vez integrado às técnicas pedagógicas já estabelecidas, esse novo ponto de vista passaria a estabelecer uma relação mais completa entre pensamento, sentimento e movimento.

O Programa de Educação Física e Desportos, por exemplo, previa uma prática de caráter desportivo/recreativo/pedagógico fundamentada na psicomotricidade, enquanto o Festival de Danças Folclóricas funcionava como um encontro anual das escolas da RME para festejar o caráter étnico, estético e artístico da Educação Física, partindo do resgate cultural de danças tradicionais.

A partir de 1993, com a criação da Secretaria Extraordinária do Esporte e Lazer, hoje Secretaria Municipal do Esporte e Lazer (SMEL), a separação dessas áreas de atuação foi um passo além, com a nova Secretaria ficando diretamente encarregada de lidar com todas as iniciativas que envolvessem atividades esportivas.²⁴ Por sua vez, a parte didático-pedagógica do antigo Departamento de Educação Física, embora continuasse dentro da SME, passou a ser incluída na Gerência de Currículo da Secretaria, perdendo de certa forma a sua posição de destaque:

Por um lado houve uma sensação de perda por parte dos professores, porque realmente nós tínhamos muitas facilidades, inclusive verbas, para administrar os projetos. Mas, por outro lado, houve um entrosamento muito grande, favorecendo a questão da interdisciplinaridade... e, além disso, houve um envolvimento maior com os pedagogos não só da Secretaria da Educação como das escolas. (ABREU)

²⁴ A criação dessa Secretaria exclusiva para atender ao Esporte começara a ser reivindicada em 1992, em um movimento liderado pelo Prof. Renato Werneck, envolvendo professores da SME e também de fora, com o argumento de que era necessária a ampliação organizacional da estrutura que comandava o esporte no Município, através de um órgão que fortalecesse o esporte e o lazer de forma independente.

Essa memória da professora Marise Moura de Abreu permite um vislumbre das complexidades que se ocultam sob a aparência do que um olhar pouco atento poderia ver como um mero reposicionamento burocrático. A separação da Educação Física causou muitas alterações dentro da Secretaria e da própria Rede, e houve um período de adaptação, com práticas até então costumeiras tendo de ser revistas. Encontros esportivos de caráter competitivo deveriam passar a ser organizados pela nova Secretaria, o que fortaleceu, dentro da SME e junto aos pedagogos das escolas, o posicionamento que encarava como mais apropriada a criação de torneios de cunho participativo, com uma perspectiva voltada aos aspectos pedagógicos dessas atividades.

Houve realmente um choque, um conflito de ideias, de interesses, mas, aos poucos, nós fomos dando uma nova cara a esse encontro esportivo, seria um esporte muito mais educativo. Porque o que nós sempre tínhamos criticado era você chegar na quadra com seus alunos e ver o professor de Educação Física agindo como técnico, com os hábitos da competição, confrontando os outros professores que lá estavam em um clima de rivalidade... porque a questão era o que a gente está ensinando com isso? (ABREU)

Com o tempo, essas arestas foram aparadas, regras começaram a ser discutidas e esses eventos passaram a ser regionalizados; isso, porém, seria muito mais tarde, sendo antes necessária uma adaptação à nova realidade.

Nós já tínhamos um trabalho bem significativo com as regionais. Então, cada regional passou a construir os seus encontros esportivos... eventos cooperativos, em que a essência estava muito mais na confraternização do encontro do que no resultado... era mais um festejar o fato de estarem todos juntos no processo... isso em uma época posterior, quando já havíamos conseguido uma parceria bem melhor com a SMEL. (ABREU)

No começo do período de adaptação, muitos dos professores que continuaram atuando nas duas extremidades do processo, na área de esporte (junto à SMEL) e na de educação (junto à SME), resistiram às mudanças, por entenderem que só havia um modo de proceder. A prática convencional do esporte ligado à educação e com ênfase na competitividade como instrumento didático levaria algum tempo para ser alterada, abrindo espaço para o reconhecimento de uma práxis, em que o desporto estivesse ligado à perspectiva pedagógica.

O professor Romandir Sabóia Mendes representa um olhar mais crítico a essa mudança, não tanto pela ideia em si, mas pela forma como foi feita e por alguns dos seus resultados:

Nós pensávamos que, com a criação da secretaria, a coisa tenderia a se expandir, havia uma perspectiva positiva, mas o pessoal que trabalhava há anos ali, que conhecia bem tudo relativo a esporte na prefeitura... gente que até hoje continua na ativa, sendo convidado para participar de eventos na área esportiva... esse pessoal todo acabou se marginalizando, e foi uma perda muito grande para a Educação Física. (SABÓIA MENDES)

Olhares e sensibilidades diferentes se voltam para o mesmo objeto e percebem, por vezes, coisas inteiramente distintas e até antagônicas, algo que é ainda mais perceptível quando lidando com a realidade da administração pública, onde o posicionamento político dos governantes pode ser o direcionador de seus ímpetos criadores.

Os governos que se sucedem deixam sua marca, tanto na sociedade quanto nas instituições e até nos espaços. Muitas dessas marcas geram polêmicas e resistências, e nem todas sobrevivem, e a administração de Rafael Greca na Prefeitura de Curitiba criou muitos exemplos de interferências físicas na paisagem da cidade. No âmbito educacional uma das marcas mais reconhecíveis foi a criação dos Faróis do Saber, que se tornaram uma referência visual concreta, elemento novo do mobiliário urbano e instrumento de uma tentativa de aperfeiçoamento, tanto das escolas, como da sua relação com a comunidade.

Nós fizemos um levantamento das escolas na época, e eram poucas as que tinham a biblioteca estruturada... então, com a equipe do prefeito, foi criada uma biblioteca que atendesse tanto a parte da escola quanto a parte da comunidade num ambiente só: os Faróis do Saber, que têm uma porta de entrada para a escola e outra para a comunidade e que tinham a intenção de atender toda a população da redondeza. (RIGOLINO)

O projeto da prefeitura, como lembra a professora Ana Teresinha Rigolino, pretendia atender a escola e a comunidade, através de um grande número de estruturas de construção rápida, que pudessem ser erguidas sem morosidade, e concluídas dentro de prazos limitados. Tanto no aspecto de seu formato marcante e inconfundível, quanto na rapidez de sua construção, o projeto ecoava inovações anteriores como os CEIs, tornando-se imediatamente parte do repertório arquitetônico da cidade, assim como do instrumental urbano voltado para a cultura.



Festival de Danças Folclóricas na Ópera de Arame, em 1997.



Farol do Saber Cecilia Meireles e Escola Dona Lulu, foto: [199-].

Desde a sua concepção, o uso do simbolismo do farol remontava ao imaginário da própria ideia de biblioteca, e os outros elementos arquitetônicos do projeto também se abriam a muitas leituras, como esclarece a professora Rosane Carvalho Pólli:

Como biblioteca, a idealização dos Faróis do Saber, desde a sua denominação, foi inspirada na Biblioteca de Alexandria²⁵ e tinha também outros significados arquitetônicos: o galo (representando o despertar para o saber), o telhado em forma de livro aberto, a localização no ponto mais alto do bairro, as cores vivas (azul, vermelho e amarelo) para chamar a atenção da comunidade... e havia ainda o acervo, selecionado com cuidado para contemplar todas as áreas do conhecimento e o currículo escolar da RME. (PÓLLI)

No total, seriam inaugurados dez Faróis localizados em praças da cidade e mais trinta e cinco agregados às escolas municipais, durante o período em que foi mantido o programa.²⁶

Os Faróis eram administrados pela Gerência de Logística, que foi criada dentro da SME e que cuidava, entre outras coisas, dos aspectos práticos de manter toda aquela estrutura. E o acervo pensado na época incluiria não só uma relação de livros indicados pelo Darcy Ribeiro, como também havia a intenção de ter inclusive os periódicos para que realmente a comunidade usufruísse, tivesse acesso à leitura. (RIGOLINO)

Outro projeto foi a TV Professor, que seria realizado inteiramente por uma equipe ligada à Secretaria Municipal da Educação, ainda que tenham obtido consultoria de fora para a efetivação.

²⁵ A mais famosa biblioteca da Antiguidade, construída na cidade fundada no Egito por Alexandre, o Grande, para ser a capital do seu império, onde também se localizava o célebre Farol de Alexandria, uma das 7 maravilhas do mundo antigo.

²⁶ Na gestão Rafael Greca, seriam construídos os Faróis do Saber: Senador Accioly Filho, Antonio Machado, Padre Antônio Vieira, Cecília Meireles, Cesar Pernetta, Dante Alighieri, Dona Pompília, Emiliano Pernetta, Emílio de Menezes, Fernando Amaro de Miranda, Fernando Pessoa, Gibran Khalil, Gilberto Freyre, Gonçalves Dias, João Guimarães Rosa, Heitor Stockler de França, Joaquim Nabuco, Luís de Camões, Machado de Assis, Manuel Bandeira, Mario Quintana, Pablo Neruda, Roberto Barrozo, Rocha Pombo, Rubem Braga, Sérgio Mercer, Tasso da Silveira, Telêmaco Borba, Vinícius de Moraes; o programa continuaria na administração de Cássio Taniguchi com os Faróis: Albert Einstein, Antônio Callado, Aparecido Quinaglia, Aristides Vinholes, Castro Alves, Clarice Lispector, Frei Miguei Bottacin, Herbert José de Souza, José de Alencar, Samuel Chameki, São Pedro e São Paulo, Tom Jobim.

Isso é uma coisa que eu quero destacar: no caso da TV Professor, nós tínhamos uma consultoria porque a gente precisava ter um apoio teórico para realizar algo que nunca tinha sido tentado antes, mas quem administrava eram os próprios professores municipais. (RIGOLINO)

O lançamento da TV Professor se deu em 18 de outubro de 1993, em cerimônia na Prefeitura Municipal de Curitiba, pelo prefeito Rafael Greca, mas a equipe responsável pela implantação do projeto seria constituída em março de 1994. O grupo seria formado por dez professoras da RME, sob a coordenação de Raquel Grein dos Santos, que recorda:

Foi a primeira vez que houve uma licitação de um canal de TV e das instalações necessárias para a efetivação do projeto. Não foi fácil, pois não havia parâmetros anteriores que servissem de base ou ponto de partida, nem mesmo para a realização das normas de licitação, quanto mais para uma empreitada daquela dimensão. (SANTOS)

Depois do processo de licitação, a Prefeitura formalizou o contrato com a empresa Cabo TV, que iniciou o trabalho de produção dos programas em novembro de 94. A veiculação da programação começou em 20 de maio de 1996, para todas as escolas equipadas com o *kit* de recepção composto por um aparelho de TV acoplado a um videocassete, que recebia o sinal por meio de um aparelho receptor, que chegava às salas de aula por meio de cabos.

A TV tinha uma programação diária, com uma grade previamente enviada às escolas e obedecendo com rigor ao horário estabelecido, que compreendia apresentações de 30 minutos, quatro vezes ao dia, em um total de duas horas completas de veiculação. Fichas técnicas pedagógicas acompanhavam a programação, para orientar os professores no trato dos programas como ferramenta didática em sala de aula.

Porém, foi um processo extremamente difícil conciliar as dificuldades técnicas para a instalação de toda a aparelhagem, impedindo que todas as escolas recebessem de fato a programação da TV Professor, devido a problemas com o recebimento do sinal ou com a própria estrutura constituída em cada local, muitas vezes enfrentando as dificuldades físicas dos prédios, que não haviam sido desenhados para permitir o trânsito da infinidade de cabos e ligações. Adaptações tinham de ser feitas no aspecto técnico, mas também na forma de lidar com as possibilidades abertas por aquela inovação no processo do ensino.

A programação da TV Professor foi distribuída dentro de quatro espaços, cada qual dedicado a um objetivo diferente, previamente estabelecido. O primeiro seria voltado à criança, para permitir que tivesse oportunidade de vivenciar a prática televisiva; o segundo seria destinado aos professores, oferecendo subsídios para estudo e aperfeiçoamento; o terceiro demonstraria as práticas pedagógicas dentro da vivência escolar; e o quarto seria um jornal, funcionando como fonte de informações relativas aos aspectos da SME e das próprias escolas.

Cada espaço foi, respectivamente, assim denominado: “Criança tem vez”, “Educação em foco”, “De escola para escola” e “Jornal da TV Professor”, e os quadros alternativos, que eram programas bem curtos, fornecendo alguma curiosidade, que entravam entre um programa e outro, com os nomes de: “É bom saber” e “Saber não ocupa lugar”. (SANTOS)

Já ao final de 1996, havia 80 programas prontos e mais 5 produções em fase de conclusão, mantendo uma abordagem eminentemente pedagógica, embora adaptados para a linguagem da comunicação pela equipe de professores da TV, com o assessoramento teórico do consultor Angel Torres Quiroz.

O Angel tinha formação e especialização em pedagogia audiovisual e ele fez um acompanhamento cuidadoso de toda a fase de implantação e desenvolvimento do projeto. Houve também reuniões de estudos, análises de diversos trabalhos referentes à linguagem da comunicação, oficinas e a oportunidade de participação em seminários e encontros de pedagogia audiovisual com o professor Manoel Calvello Rios, que foi o autor do modelo de comunicação adotado na TV Professor. (SANTOS)

A repercussão da TV Professor levou a equipe a ser convidada a se apresentar no 9.º Encontro de Vídeo na Educação realizado de 18 a 20 de setembro de 1996 em São Paulo, onde pôde descrever as características do projeto e as dificuldades do uso de equipamentos e técnicas de televisão no universo da educação.

De natureza semelhante, o projeto Rádio Escola foi idealizado pela professora e jornalista Zeneida Alves Assumpção, como objeto da sua dissertação de mestrado na USP. Aprovado em 1993 pelo Ministério da Educação, ele seria implementado em Curitiba em 1994 através de um convênio para o qual o MEC/FNDE liberava as verbas, ficando a prefeitura municipal e a SME encarregadas da aquisição e instalação dos equipamentos e da construção do estúdio de gravações.



Rádio Escola* entrevista a Historiadora Cecília Westphalen, na Escola Municipal CEI Bela Vista, em 1995.

*O nome aqui aparece na grafia original, atualmente, pelas novas normas ortográficas, seria Radioescola.

A Escola Municipal CEI Bela Vista do Paraíso foi escolhido para receber o estúdio e, ainda em 1993, foram definidos os outros dois CEIs, o David Carneiro e o Júlio Moreira, que participariam do Projeto-piloto, recebendo as Unidades Transceptoras, que podiam, ao mesmo tempo, receber a programação e interagir ao vivo com as demais escolas envolvidas.²⁷

A Radioescola atuou em caráter experimental até 13 de dezembro de 1994, quando teve sua inauguração oficial, com uma programação semanal, dividida em turnos de manhã, tarde e noite e com temas que iam do resgate da memória, educação ambiental, esportes, lazer, campanhas educativas, notícias do bairro e da cidade. Além disso, ainda havia dramatizações, tanto de textos da literatura infantojuvenil como de outros, produzidos pelas próprias crianças, bem como noticiários e entrevistas.

As professoras Elizabeth D'Almeida Garrett e Sandra Mara K. Lopes Martins, através da Coordenadoria Especial da TV Professor e Radioescola, (que abrangia os dois serviços e depois seria integrada à Gerência de Tecnologia Educacional), elaboraram a proposta pedagógica, iniciando, junto às escolas, um atendimento que ia da adaptação do espaço físico necessário ao desenvolvimento do projeto até à elaboração de horários e atividades, o manuseio dos equipamentos e a transmissão radiofônica, com visitas às rádios comerciais e envolvimento dos alunos.

Esse aspecto acrescentava uma dimensão pedagógica a essas atividades das crianças, que participavam no processo como um todo, da pesquisa à produção, edição, locução, transmissão, recepção e avaliação dos programas. Isso levava a uma mudança de hábitos e atitudes nas crianças, com a identificação de melhoras significativas no desenvolvimento da atenção, raciocínio, criatividade, expressão oral e escrita e até da comunicação e desenvoltura para falar, assim como uma maior consciência de vida e envolvimento com a comunidade.

A Radioescola foi criada com o objetivo de favorecer o trabalho interdisciplinar, com uma visão integradora, ao mesmo tempo em que o exercício da linguagem pelos alunos pudesse enriquecer a relação

²⁷ A Rádio Escola chegava às unidades escolares em circuito fechado, utilizando linhas telefônicas LPS (Linhas Permanentes de Som – RX/TX). O som era amplificado através de uma maleta de transmissão e difundido por caixas acústicas nas salas de aula e outros espaços da escola.

enino-aprendizagem. Foi um marco na utilização da linguagem radiofônica em prol do ensino, nas inaugurações dos Faróis do Saber e em eventos da comunidade local. (GARRET)

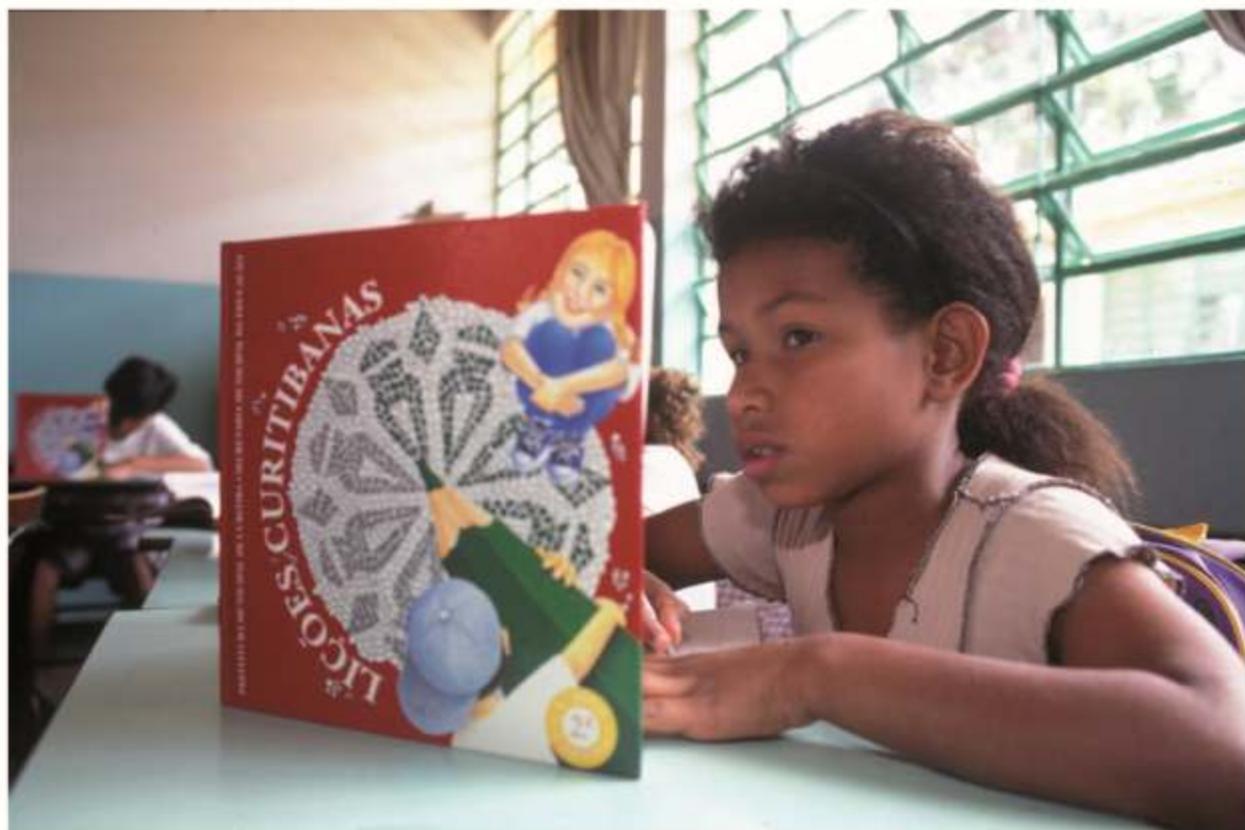
A importância dessa iniciativa pode ser medida se levarmos em conta projetos mais recentes, como a Rádio Comunidade Escola²⁸, que chegou a utilizar o estúdio de gravação do CEI Bela Vista do Paraíso até 2008, ou o Projeto Repórter Mirim Oficina Radioescola, em parceria com a Secretaria Municipal da Comunicação Social, que teve início em 2007.

Havia uma preocupação em incrementar a relação direta com a população, através de instrumentos de mídia voltados à discussão sobre a realidade e história da cidade. No caso da Educação, isso se dava com ênfase no trabalho pedagógico e valorizando uma produção local, o que rendeu também criações literárias como o “Lições Curitibanas”, um livro didático que contemplava a vida da cidade e da sua gente, totalmente elaborado por professores da RME e com ilustrações inéditas de artistas locais.

Por sugestão do prefeito, foi idealizado um livro que partisse do conhecimento do que a criança tinha para o que ela ainda não conhecia. Então nasceu o “Lições Curitibanas”. Esse livro foi elaborado por uma equipe de professores da própria Secretaria – nós tínhamos os consultores para fazer uma análise, mas quem organizou os conteúdos eram os professores municipais, sempre com a preocupação de valorizar o professorado municipal. (RIGOLINO)

O conceito era interdisciplinar, elaborado com base nos conteúdos do Currículo Básico na RME e explorando a pesquisa cotidiana como princípio educativo. Como outros projetos levados a cabo nesse período, o “Lições Curitibanas” tinha uma preocupação com o entendimento da cidade em uma perspectiva eminentemente cultural, reconhecendo as formas de sua representação e realimentando-as por meio de interferências que poderiam ser tanto edificações como publicações.

²⁸ Do Programa Comunidade Escola, que é uma parceria entre a Prefeitura Municipal e a população de Curitiba, valorizando a escola como espaço aberto de conhecimento e centro de irradiação da vida da comunidade – seu objetivo é manter as escolas municipais, integradas com outros serviços, abertas aos sábados e domingos, das 9h às 17h, com ações sócioeducativas nas áreas de: Saúde, Esporte e Lazer, Educação e Cidadania, Cultura e Geração de Renda.



Alunos da Escola Municipal Dona Pompília com o livro "Lições Curitibaanas", foto: [199-].

Na mesma linha, houve outro projeto que tinha um perfil multimídia, e que nasceu de um encontro entre um jovem talento, o cartunista Marcos Vaz, e o próprio prefeito, combinando-se para permitir a criação de um personagem: o Curitibinha.

A história dessa figura simpática começou quando Marcos Vaz foi escolhido pela AMB (Associação dos Magistrados Brasileiros), para fazer uma cartilha da justiça em quadrinhos. Ela seria publicada em nível nacional, e a sua escolha surpreendeu até o próprio desenhista:

Junto comigo estava participando da concorrência gente como o Mauricio de Souza... e eu tive a sorte de ter sido escolhido o meu trabalho... eu tinha 21 anos de idade e tinha conseguido emplacar esse trabalho nacionalmente... Na época, nem acreditei. E o lançamento do piloto dessa cartilha foi justamente em Curitiba. Foi então que eu conheci o Rafael Greca, que tinha acabado de assumir a Prefeitura, e eu comentei com ele que tinha pensado nesse personagem, o Curitibinha. (VAZ)

Marcos tinha se mudado para Curitiba no final de 92, logo imaginando um personagem com as características da cidade, que ele desenvolveu em suas várias particularidades.

Nesse projeto, eu já coloquei todas as peças que eu achava que deveriam ser implementadas: o gibi, o jornalzinho, que era o boneco para ser vestido, o boneco cênico... então seria um contato com as crianças feito de várias formas... e de todas essas a que mais emplacou foi, mesmo, o jornalzinho, que foi produzido com a Secretaria da Educação. (VAZ)

Em 93, o projeto foi apresentado ao prefeito, com os primeiros gibis do Curitibinha sendo publicados pela Fundação Cultural de Curitiba, além de o personagem ser ainda utilizado em várias campanhas promovidas nos anos seguintes.

Mas a iniciativa só entraria de vez no imaginário das crianças curitibanas através da criação do periódico mensal “Curitibinha”, pela Secretaria Municipal da Educação, que seria distribuído durante o período letivo para os alunos de todas as escolas municipais e que duraria de 1994 até dezembro do ano 2000, atingindo a marca de mais de 110 mil exemplares.

Eu escrevia, desenhava, editava, diagramava... Foi muito trabalho, mas também foi um projeto muito importante para mim, porque marcou muito essa geração de crianças, que hoje estão na faixa de 20 a 24 anos, e tinham

8, 9 anos e estavam nas escolas uma década atrás e recebiam o “Curitibinha”. Quando elas me conhecem elas comentam que até hoje têm os jornaizinhos guardados... isso para mim é o maior prêmio... ver como marcou uma geração daqui de Curitiba. (VAZ)

Para o lançamento, os irmãos Queirolo²⁹ produziram o boneco do Curitibinha, fazendo também todo o trabalho cênico de preparação de ator para vestir a fantasia do personagem. E muitos vestiriam a pele do Curitibinha, acompanhados pela sua melhor amiga, a gralha-azul Celeste, que ganhava vida graças a Maria Cristina Rinaldin dos Santos (Pitty). Juntos, eles visitavam escolas e participavam de eventos, criando para as crianças a ilusão de estarem em contato real com os personagens.

No entanto, embora tivesse uma presença dentro do âmbito escolar, projetos como o Curitibinha faziam parte de uma atuação mais ampla da Prefeitura na imagem da cidade, a partir do discurso que procurava representá-la, entre outras coisas, como a “capital ecológica”.

Também significativo, e ainda capaz de se tornar um elemento da paisagem urbana desde então, foi o Projeto Coral Canta Criança, idealizado e implantado no ano de 1994, a partir da percepção da existência de pouca música nas escolas da RME como prática pedagógica. Tendo como objetivo inicial trazer de volta a prática musical de forma organizada e sistemática, foi organizada a formação de grupos vocais nas escolas a partir de abril daquele ano, com a participação de 20 estudantes das escolas Guilherme Butler, Tereza Matsumoto, Guilherme Braga Sobrinho, Miracy R. de Araújo, Bela Vista do Paraíso, Paranaguá, Maringá e Nova Esperança, totalizando 160 crianças.

As escolas foram indicadas pelos chefes de Núcleo, e as crianças, pela própria escola, com os ensaios começando no mês de maio, nas dependências da Igreja Batista de Curitiba, sob a orientação e regência da Professora Cleonice dos Santos. Os estudantes foram divididos em quatro

²⁹ A família Queirolo veio para Curitiba, em 1942, inaugurar um centro de diversões, o Pavilhão Carlos Gomes. Os irmãos Julian e Otelo criaram a dupla “Harris & Chic-Chic”, apresentando-se também no Cassino Ahu e, nos anos 60, migraram para a televisão, onde fizeram sucesso com os programas “Fiorela”, “Cirquinho Canal 6”, “Cirquinho do Chic-Chic” e mais tarde, “Clube do Capitão Furacão”. A partir dos anos 70, a nacionalização, que levou ao declínio das programações locais de TV, inviabilizou a continuidade desse tipo de iniciativa, e o Palhaço Chic-Chic foi forçado a ceder o seu lugar ao Bozo, que não era palhaço (foi interpretado por vários atores diferentes e não profissionais de circo) e nem originário do Brasil (a franquia foi criada nos Estados Unidos em 1946, por Alan Livingstone). Apesar disso, a família Queirolo continuou como a grande representante da arte circense em Curitiba e no Paraná.



Ó Curitibinha entrevistado pela Rádio Escola, em 1995.



Ensaios do Coral Canta Criança, em 1996.

grupos de quarenta, cada um dos quais participando de um ensaio semanal, com o transporte realizado por meio de convênio entre a SME e a URBS.

No cronograma, estavam previstas apresentações em julho e dezembro, mas houve um total de sete, só naquele ano, sob convite, a maioria das quais com a presença do prefeito.

Com o sucesso do projeto em seus dois primeiros anos, outras escolas solicitaram a participação no Coral e, para atender à demanda no ano de 1995, a metodologia foi redirecionada para a capacitação dos professores das próprias unidades escolares. No ano de 1996, o número de escolas foi ampliado para 15, atendendo 650 alunos – e esse número continuou a crescer, atingindo 70 escolas e mais de 2.000 alunos em 2007.

Um exemplo de projeto de grande durabilidade, o Coral não apenas sobreviveu, mas passou a integrar as ações curriculares das escolas participantes e incorporou-se à realidade curitibana através de encontros sempre renovados, como os Recitais Natalinos, que chegaram à sua décima quarta apresentação no ano de 2007.

Menos visível, porém igualmente importante, a Educação Infantil passou por uma avaliação durante a administração Greca, a partir de uma ação da equipe central da Secretaria Municipal da Criança, juntamente com o grupo do Projeto Araucária, que procuraram rever a proposta pedagógica.

Foram feitas consultorias e intensificaram-se os debates sobre o trabalho pedagógico, com a Equipe Central e as das Regionais buscando a unidade teórico-educativa. Nesse sentido, foram oferecidos encontros de estudos que muitas vezes resultaram em conflitos, mas que resultaram, no final de 1993, em uma nova proposta, pensada para auxiliar os profissionais no seu trabalho pedagógico de forma mais flexível e aberta à crítica e à reelaboração.

Com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, várias questões ficaram mais delineadas, como o Direito da Criança ou a própria definição do conceito de Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – ficando o Ensino Superior em outra modalidade.



CMEI São José, creche inaugurada em 1993, foto: 2009.



CMEI Bairro Alto Tarumã, creche inaugurada em 1993, foto: 2009.



CMEI Chiquita, creche inaugurada em 1995, foto: 2009.

Enquanto esses debates ocorriam, os investimentos em áreas como a Educação Infantil precisavam continuar e, em Curitiba, a gestão Greca manteve o ritmo de construções, com um grande número de unidades sendo construídas dentro do Programa Vale-Creche.³⁰

A educação propriamente dita recebia outras atenções e assistia a intervenções importantes, como a normatização da Educação para Jovens e Adultos (EJA), que ocorre neste momento. Foi definida uma proposta de regulamentação da atividade, primeiro com professores concursados pela Prefeitura, iniciando em 1992 os turnos para funcionários que eram dispensados por duas horas durante seu expediente de trabalho para serem alfabetizados. A implantação dessa proposta, sob a coordenação do professor Aparecido Chinaglia, visava qualificar o ensino e promover a aprendizagem voltada à classe trabalhadora de jovens e adultos... Elizabeth Helena Baptista Ramos relembra:

A Beth de Oliveira, da Universidade de São Carlos, tinha feito esse trabalho na parte de Matemática com o Álvaro de Oliveira... foram eles que pensaram a Educação de Jovens e Adultos em nível nacional. Vinham trabalhando com o Paulo Freire e fizeram suas próprias produções acadêmicas. E eles nos assessoraram nesse grupo que organizou a proposta. O Cido (Aparecido Chinaglia) fez todo um trabalho junto aos alunos da EJA. Entrevistou, levantou as expectativas deles e o quanto eles esperavam de um curso de alfabetização e da educação para a vida deles. Foi a partir daí que surgiu o nosso pensamento de uma Educação de Jovens e Adultos e de uma Educação Permanente. (RAMOS)

O grupo era formado por pedagogos e professores, que escreveram a proposta com base nos relatos recolhidos pelo professor Chinaglia. Mas foi necessário esperar a autorização do Conselho Estadual, mesmo depois de já elaborado o formato a ser implantado, montado o grupo de professores e iniciada a sua capacitação.

³⁰ Foram implantadas as creches: São José, Bairro Alto/Tarumã (1993); Osternack, Vila Diana (1994); Tia Chiquita, Lygia Carneiro, Vó Nazareth, Vó Anna (1995); CAIC Cândido Portinari e Santa Izabel (1996). As creches construídas através do Vale-Creche foram: Vila Gália, Cantinho Feliz, Nossa Senhora Salete, Divina Misericórdia (1993); Xapinhal, Fany Lerner, Hospital Cajuru, Jardim Savana, Acácias Unidas, Vila Real (1994); São Leopoldo, Jesus Criança (1995); Cantinho do Sol, Novos Caminhos, Frei Tito, Menino Nazareth, Família Feliz, Sonho de Criança e Arco Íris (1996); e ainda foram reconstruídas as creches: Barigüi, Vila Hauer e Santo Antonio (1996).

O processo levaria mais de um ano para sair, acabando por efetivar-se somente durante o governo Greca, como parte da consolidação de projetos promovida no início da gestão de Liete Blume na SME, garantindo a continuidade de projetos e a conclusão de metas em paralelo com as suas próprias iniciativas.

Essa iniciativa parte da Secretaria porque, com a extinção de ações como o Mobral e a Fundação Educar, ficou a cargo dos municípios desenvolverem as suas próprias propostas pedagógicas para esse tipo de serviço. Curitiba formou esse grupo que pensou uma proposta pedagógica onde essencialmente o profissional tinha que ser qualificado... não poderia ser mais aquele monitor contratado, que apenas tinha o ensino médio completo ou incompleto. Essa educação para o aluno trabalhador tinha que ser uma educação de qualidade, a começar pelo profissional que ia trabalhar com ele. Então a gente buscou fazer uma qualificação... hoje em dia até existem disciplinas, cursos de especialização e pós-graduação que se voltam para a Educação de Jovens e Adultos... mas não em 1989. (RAMOS)

No caso da EJA, havia principalmente a necessidade de formalizar uma proposta que já estava implicitamente aceita, mas que permanecia com os meandros burocráticos e legais ainda por serem resolvidos, como explica a professora Neusa Milléo, que gerenciou o programa:

Nós fomos até o Conselho de Educação ver como é que estava a situação e tratamos de regularizar toda a parte formal, toda essa documentação... e preparamos fichas de avaliação e de acompanhamento. Então, nós encaminhamos tudo isso ao Conselho, com um relatório final do trabalho da proposta, para ser aprovado, homologado e tornar-se de fato um Programa de Educação de Jovens e Adultos. (MILLÉO)

Esta era uma das características que o professor Aparecido Chinaglia defendia: a necessidade de contrapor a imagem já estabelecida, principalmente pelo Mobral, de que esse tipo de educação tinha por alvo, eminentemente, o idoso. Sua preocupação era de que fossem também contemplados os jovens e adultos que haviam sido excluídos da escola pela necessidade de conseguir trabalho e, por isso, viam-se impossibilitados de experimentar qualquer ascensão social, prisioneiros do analfabetismo ou até de uma educação que havia sido precária ou que não tinham podido concluir em nenhum nível.

Para garantir as possibilidades dessas pessoas de retomar o ensino, não era obrigatória a sua presença diária, em vez disso, era cobrado apenas o conteúdo. A carga horária era estabelecida,



Alunos da Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Newton Borges dos Reis, em 2007.

mas era computada pela avaliação feita do conteúdo. Cada livro (denominado Unidade Temática ou UT) devia ser vencido de acordo com a possibilidade de cada um, e a superação dessas unidades era então calculada para determinar as condições do aluno, no caso de sua integração ao ensino regular.

A ficha de acompanhamento do aluno permitia ir fazendo a sua avaliação. Assim o programa poderia ser equiparado às outras formas regulares de ensino, pois ele não era ensino supletivo, porque o ensino supletivo exige presença; e nem era um ensino regular... então nós tínhamos que desenvolver um grau de equiparação. Se o aluno venceu um determinado número de unidades, isso corresponderia à segunda série, por exemplo... ele então estaria apto a frequentar a terceira série do ensino regular. (MILLÉO)

Essa preocupação era necessária, pois não se tratava apenas de ensinar a ler ao idoso, como no Mobral, mas de fazer ambas as coisas: restituir a dignidade da alfabetização às pessoas de idade mais avançada (que não teriam necessariamente outras aspirações dentro do ensino regular), e também oferecer uma retomada àqueles que tiveram sua escolarização interrompida e que, por isso mesmo, poderiam ser reencaminhados ao ensino regular, dentro da perspectiva defendida desde o início pelo professor Chinaglia.

Por isso, era importante resolver todos os aspectos legais, para que aquilo que o aluno fizesse ali fosse aproveitado nas duas outras modalidades de ensino: supletivo e regular. Todo o material foi reformulado nesse sentido, garantindo a continuidade do que vinha sendo feito mas já integrando essa possibilidade. (MILLÉO)

Considerou-se ainda importante levar em conta que, se era para o adulto estudar fora do seu horário de trabalho, à noite, era também necessário que os professores vivessem a realidade do horário noturno.

Não era fazer uma educação de gabinete, onde você trabalha de dia para um aluno que estuda à noite. Nós tínhamos que viver a educação do horário noturno com seus empecilhos: trabalhou o dia inteiro, chega cansado, não aguenta ficar até dez e meia, onze horas... é o seu terceiro turno. É preciso viver isso para poder pensar uma educação voltada para esse grupo, e também é preciso um material diferenciado, porque não se pode pensar que o mesmo material usado com a criança pode ser usado com o adulto. (RAMOS)

Em 1994, foi montado o projeto Tudo Limpo, em que desempregados eram contratados pela associação de bairro por períodos de até 89 dias (para não caracterizar vínculo empregatício)

e sob financiamento da Prefeitura. Esse pessoal trabalharia parte do tempo no serviço de limpeza nos seus bairros e o restante nas turmas de alfabetização e de escolarização.

A condição para eles serem contratados é de que não fariam um trabalho de 8 horas... seriam seis horas, e as duas horas restantes eles frequentariam a aula. E daí foi criado um material, o pré-livro, usando aquilo que era da vivência deles. Eles frequentavam as aulas das oito às dez da manhã, depois eles iam fazer o seu trabalho. (MILLÉO)

Esse material chegou ao conhecimento do programa Comunidade Solidária do governo federal que, nessa ocasião, estava tentando começar um projeto de alfabetização, atendendo os estados com maior índice de analfabetismo. O interesse motivou um contato com a equipe responsável, pedindo que fosse feita uma “des-curitibização” (sic), que permitisse seu uso em todo território nacional.

Claro que nós tínhamos uma série de regionalismos daqui de Curitiba, além de trabalhar também com as questões locais. Então nós mudamos o material todo e ele foi utilizado no Programa da Alfabetização Solidária... depois ele até receberia um prêmio oferecido pelo MEC, na área governamental em Educação de Jovens e Adultos. (MILLÉO)

O Programa de Educação Permanente foi gerado pelo professor Aparecido Chinaglia, que em sua proposta previa que a prefeitura disponibilizasse os professores para o projeto. O que não se tornaria viável, porque a nova LDB não permitia o uso direto dos recursos municipais em educação não formal.

Foi preciso pensar em uma outra forma... e as pessoas que mais ajudaram nisso foram a Bernadete Lopes Cavalcante e a Regina de Leão Serafin, que escreveram uma proposta de Educação Permanente com a ajuda de um consultor, o Mauricio de Souza, que havia apresentado a elas os projetos franceses de Educação Permanente. (MILLÉO)

Pensou-se em dar oportunidade às pessoas de fazer os cursos nos quais elas tivessem interesse a custos acessíveis, as chamadas Escolas Corujinha, com o espaço disponibilizado e sem custo de infraestrutura. Era cobrada uma mensalidade pequena, sendo 10% destinados à Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF)³¹ da escola, uma forma pela qual se tornava possível viabilizar legalmente o uso da escola à noite por outra instituição.

³¹ A partir de 1991, ocorreu a transformação das APMs (Associação de Pais e Mestres) em APPFs (Associação de Pais, Professores e Funcionários).

Foram feitos convênios com escolas de línguas e, depois, com o SENAC... os cursos que eles davam em sua sede, eles expandiram para todas as escolas de Curitiba que teriam Educação Permanente, a um custo de quarenta por cento do preço normal... e o aluno ainda não precisava se deslocar, não tinha que gastar em condução... Depois fizemos também convênio com a Bosch para oficinas e, mais tarde, tivemos ainda os cursos autosuficientes, em que profissionais nos procuravam para dar aula de ginástica rítmica, de ginástica aeróbica... de jazz e até de capoeira. (MILLÉO)

Nesse último caso, os indivíduos interessados eram cadastrados como instrutores autônomos da Educação Permanente, criando-se esse quadro para que pagassem o seu ISS como profissionais autônomos do Município. Essa prática havia começado na época do professor Aparecido Chinaglia e perdurou pelas gerências seguintes.

Tínhamos cursos de informática, e as empresas que implantaram os laboratórios nas escolas deixavam os computadores para os alunos utilizarem durante o dia em troca de poderem dar os cursos à noite. Fizemos até cursos de moda com corte e costura e, no final do ano, eles fizeram desfiles. Houve curso de crochê, de garçom, de recepcionista, de almoxarife... e isso foi crescendo: em 1993, a gente tinha só 305 alunos na Educação Permanente; em 1994, eram 1.129 alunos; em 1995, nós tínhamos 2.395 alunos e, em 1996, já eram 2.066 alunos... só para se ter uma ideia do crescimento da Educação Permanente. (MILLÉO)

Sempre que possível, era tentada a obtenção de uma certificação via SME, com autorização do Conselho e com base na lei do ensino profissionalizante, para que as pessoas que iam fazer esses cursos recebessem um certificado dos mesmos, habilitando-os a exercer essas atividades.

O Programa de Educação a Distância (EAD) foi outra inovação da SME, surgindo em 1995 como instrumento para garantir a continuidade no processo de aprendizagem dos professores.

O projeto-piloto seria implantado em setembro do mesmo ano, com o lançamento do curso: Alfabetização – princípios básicos, destinado aos supervisores escolares e orientadores educacionais, mas que seria estendido a todos os professores atuantes na 1.ª série a partir do ano seguinte. A este curso inicial se seguiria o de Geografia – princípios básicos, e, na sequência, cursos de Matemática, Educação Artística, História e Ciências.

A forma principal de estudo utilizada pelo programa foi a de módulos escritos, compostos de 5 unidades cada, sendo as unidades formadas por textos para leitura e reflexão, atividades de avaliação, textos complementares, sugestões de livros e filmes. Os participantes tinham 30 dias para fazer o estudo e o retorno das atividades da unidade, que seria avaliado para permitir o

prosseguimento do cursista à fase seguinte. O certificado de conclusão do curso era expedido ao final de cinco módulos, com a carga horária indo de 20 a 40 horas.

O EAD obteve grande participação por parte dos professores da Rede e, embora não fosse substituto para o aperfeiçoamento tradicional, presencial, constituía mais uma ferramenta para a capacitação.

Em termos administrativos, houve, ainda durante a gestão de Liete Blume, a criação do Núcleo da Educação do Bairro Novo, com o objetivo de integrar essa região recém-instituída como um bairro em separado na estrutura da RME.³²

Era um bairro muito grande e, por isso, nós providenciamos a criação de um Núcleo da Educação... e isso era tão necessário que, depois, foi criada a Regional. O caso é que na região sul é que está a concentração de maior número de escolas, e o Núcleo do Pinheirinho não suportava mais o volume de escolas para dar um bom atendimento. (RIGOLINO)

Os Núcleos se apresentavam como ferramenta de contato com as escolas para essa gestão, através de reuniões com as chefias de Núcleo, que mantinham a sua função de representantes da Secretaria junto às unidades da Rede.

Outra ação administrativa foi a ampliação do tempo de gestão da diretoria da escola, de dois para três anos, resolvendo um impasse causado pela mecânica do processo eleitoral. Pelo sistema até então em vigor, o período de adaptação de uma nova administração mal havia acabado quando já estava para começar o ano eleitoral. Assim, não existia tempo para desenvolver trabalhos e muito menos consolidar políticas administrativas, levando a um permanente processo de reposição, não apenas da direção das escolas, mas das suas próprias metas e projetos tomados individualmente.

A mudança de lei foi um benefício, porque o diretor era eleito, começava a trabalhar naquele ano e, no ano seguinte, já era ano eleitoral. Então a escola nunca tinha tempo de recolher aquilo que tinha sido plantado. Foi uma mudança importante... e a criação do vice-diretor também foi dessa época. (RIGOLINO)

³² O Bairro Novo foi constituído em uma grande área localizada na região do Sítio Cercado, com 4,2 milhões de metros quadrados, representando (até pelo nome) a conquista de um dos últimos vazios urbanos na região sul de Curitiba. A sua ocupação começou em 1992, criando uma nova fronteira de expansão para a cidade, mas também toda uma série de problemas estruturais, entre os quais a questão da demanda educacional para a sua crescente população.



Inauguração da Escola Marumbi, em 1995

Antes da nova lei, não existia a figura do vice-diretor, em seu lugar era escolhido pelo diretor um coordenador administrativo, em função do porte da escola e a partir de critérios estabelecidos pelo Departamento de Recursos Humanos.

A gestão de Liete Blume foi a última a partir de um modelo centralizado de administração, em que o processo decisório, a distribuição de recursos e até mesmo a definição de prioridades de manutenção eram determinados pelas respectivas gerências dentro da Secretaria.

Quando nós assumimos a Secretaria, centralizamos todas as decisões, usando os Núcleos para atingir as escolas. E, quando encerrou a nossa gestão, eu falei com o Paulo Schmidt, que sucedeu a Liete... e disse para ele: “agora você pode descentralizar, as escolas estão prontas para assumir todo o seu papel”. Porque, agora, as escolas já estavam estruturadas, tinham um comando central, diretor, vice-diretor, a limpeza e a alimentação tinham sido terceirizadas. Então, eu disse a ele que, agora sim, elas estavam no ponto em que era possível iniciar a descentralização.
(RIGOLINO)

Esse seria um dos objetivos do período que estava para se iniciar. Ao final de 1996, o governo Greca se encerrava, tendo assistido ao início da estabilização econômica do país, durante os anos de Itamar Franco na presidência, e à confirmação de Fernando Henrique Cardoso como seu sucessor. A moeda de transição, o cruzeiro-real, tinha dado lugar ao real, que se tornaria a primeira moeda estável da história recente do Brasil, um sucesso que, no entanto, não se daria sem um alto custo social, que só seria sentido muito mais tarde.

No Paraná, o governo do Estado passara de Mario Pereira, do PMDB, que assumira quando Roberto Requião se tornara senador, para o PDT de Jaime Lerner, cujo grupo político experimentaria ainda outra vitória na sucessão para a Prefeitura da capital. E, como não havia sido aprovada até então a possibilidade de reeleição para prefeito, a continuidade partidária foi alcançada com a eleição de Cássio Taniguchi.

Entretanto, mesmo levando em conta a mudança administrativa, as modificações que afetariam a Rede Municipal de Ensino seriam mais numerosas do que muitos esperavam, a começar pela escolha do novo Secretário da Educação, Paulo Afonso Schmidt, que assumiu em 1997.

A minha chegada na Secretaria partiu de um convite do próprio prefeito eleito, Cássio, um convite que foi uma grande surpresa pra mim e, principalmente, pra todos os professores, depois. Eu tocava na época um projeto que era de

cooperação técnica com o governo do Japão, na montagem do Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade. E meu foco de trabalho, embora minha formação seja Engenharia Mecânica, era, na época, de Gestão. Inicialmente, na época, um dos principais focos da área de gestão das empresas era a questão da qualidade, a gestão da qualidade ou a qualidade total, como chamavam. (SCHMIDT)

Embora tenha partido do prefeito, a formalização do convite para assumir a Educação veio em 10 de dezembro de 1996, através do Secretário de Estado da Educação, Ramiro Wahrhaftig, seguindo-se vários contatos com o prefeito eleito, que já então revelava que queria uma nova visão de gestão da Educação. A ideia era de alterar a forma como eram processadas as respostas às demandas do Município, algo que, no caso da Educação, implicaria em mexer na própria estrutura do relacionamento entre a Secretaria e as escolas.

Todavia, se aquele convite foi uma surpresa para o engenheiro, o impacto entre os educadores de Curitiba foi ainda maior, chegando a haver um estranhamento em relação ao que foi considerada uma escolha difícil de entender. O novo secretário parecia indicar uma administração totalmente tecnocrática, distante das escolas e enclausurada no gabinete, sem manter contatos de espécie alguma.

Pra mim, ter um convite como esse foi algo que eu não esperava na vida. Porque dirigir uma estrutura como a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba é algo que me fez pensar: isso vale a pena (...) porque o tipo de resultado que isso traz para a cidade, o tipo de retorno que isso pode me trazer como gestor, como experiência, é algo fantástico. (SCHMIDT)

O entusiasmo teria que enfrentar muitas dificuldades, resultantes da aparente distância entre a formação profissional do novo secretário e a estrutura da qual ficaria encarregado:

Eu não conhecia nada da Secretaria, tinha apenas os dados gerais. E minha chegada foi complicada para os dois lados, porque eu não conhecia a estrutura, não conhecia as pessoas, tinha toda uma dificuldade de entender o funcionamento da máquina pública da prefeitura. Cheguei com uma série de ideias (...) mas a minha chegada foi a de alguém com vontade de fazer algumas coisas, mas que tem de conhecer o terreno em que está pisando. (SCHMIDT)

Embora a sucessão na prefeitura tenha representado uma nova continuidade política, com o prefeito eleito pertencente ao mesmo partido do anterior, e tendo sido apoiado por ele, as alterações resultantes, tanto do estilo e objetivos como do próprio grupo administrativo, acabaram

por ser extensas. E isso foi ainda mais visível no âmbito da Educação, devido à escolha de alguém fora da área para a Secretaria, levando à expectativa de mudanças dramáticas e alimentando as preocupações de funcionários, professores e até de antigos ocupantes do cargo.

O governo que saía também chegou a manifestar surpresa e até apreensão com essa opção, em contraste com a feita por Rafael Greca, que havia deixado a Secretaria a cargo de uma professora de carreira. De imediato, havia a preocupação de que o novo secretário fosse desconsiderar totalmente os profissionais ligados ao ensino, em favor de uma equipe da sua própria área de especialidade, a ser introduzida desde o primeiro dia da nova gestão, no começo de 1997.

Cheguei na Secretaria só com três pessoas de fora: a Luiza Suguimati, que já trabalhava comigo no IBQP, mas era professora da Rede Municipal de Ensino; com a Vera Bittencourt, que era Procuradora do Município e que foi minha Superintendente; e o Geraldo Bozz Jr., que era engenheiro do TECPAR que foi justamente para me ajudar no projeto tido como mais importante da gestão do Cássio, que era o da informatização de todas as escolas. (SCHMIDT)

Contrariando as expectativas, Paulo Schmidt procurou fazer o mínimo de mudanças iniciais na equipe, até por compreender as características condizentes com a administração de uma Secretaria que, a despeito da gestão, tem de dar conta de uma rede de escolas cujos cronogramas e programações são governados independentemente, sob o ritmo sem parada do ano letivo.

Eu procurei fazer o mínimo de mudanças na equipe, até porque a chegada era em primeiro de janeiro de 1997, mas nós só iríamos começar a atuar em final de fevereiro, início de março. Então, eu tinha de respeitar a programação existente, justamente para não criar maiores problemas já no início do ano. E mantive a estrutura de chefes de Núcleo, que me ajudaram bastante... aliás, a equipe toda me ajudou. (SCHMIDT)

Foram iniciadas conversas com a equipe, procurando identificar as dificuldades e problemas existentes, para que se tornasse possível reestruturar o que fosse necessário. E essa aproximação não se deu apenas com os chefes de Núcleo, como era a prática estabelecida, tornando-se uma das marcas dessa gestão, desde o início, algo que rompeu padrões e causou algumas surpresas.

Porém, ao contrário do que muitos poderiam pensar em um primeiro momento, isso não era uma procura de aumentar o controle sobre o trabalho, tanto das chefias de Núcleo, como das diretorias. O objetivo era, antes, o de modificar a relação existente, aproximando a Secretaria da

realidade das escolas da Rede. Era um processo administrativo inspirado no modelo adotado no Japão, país em que Paulo Schmidt havia morado e no qual, a despeito de qualquer hierarquia, os administradores são encorajados a “ir ao gemba”³³ sempre que possível.

Eu tinha um projeto de gestão que era baseado em algumas ideias, a questão é saber onde está o foco de toda mudança. O foco de mudança tem de estar na escola, ela é que tem que liderar esse processo, não somos nós. A escola tem que ser o eixo mais forte e fortalecido do sistema, porque é lá que a educação acontece. Não é na Secretaria, nas estruturas administrativas, por mais que algumas pessoas acreditassem realmente nisso. Toda uma série de vários conceitos foi formada a partir daí. (SCHMIDT)

Uma das questões identificadas relacionava-se com o modelo logístico das escolas, que tinha uma relação de custo/benefício deficitária, causada pelo processo burocrático. Era um custo característico da máquina administrativa do estado, que o sistema não precisava manter, podendo ser revertido para coisas que agregassem valor em função da escola.

Era um sistema que dependia de uma longa linha de procedimentos, indo de quem identificava o que precisava ser feito e pedia providências, até quem fazia o levantamento e estabelecia o que devia ser feito, passando por uma autorização devidamente protocolada e chegando, então, às equipes encarregadas de atender à solicitação da escola – se não houve a necessidade de proceder a uma licitação – tudo acompanhado por uma devida contrapartida burocrática, com a documentação sendo apresentada a cada passo para assegurar a continuidade do processo.

Quando quebrava um vidro na escola, o que a diretora fazia? Mandava seis ofícios! Um para a gerência de Logística, outro para o distrito de manutenção da Prefeitura outro para o secretário, outro para o Departamento da Educação, porque quem lidava com o pedagógico tinha que entender isso também, outro para o vereador e, se pudesse, para o prefeito. Então qualquer planejamento ou programação era impossível. (SCHMIDT)

Isso é um problema que afeta toda a administração pública brasileira, e não apenas um caso isolado da SME e de Curitiba. A estrutura burocratizada remonta ao próprio período colonial e reflete

³³ A expressão “Ir ao Gemba” (em japonês *genchi gembutsu*) quer dizer ir “aonde as coisas acontecem”, também normalmente traduzida, no âmbito industrial, como o “chão de fábrica”.

a tradição ibérica, que encara o registro da ação tão importante quanto a ação propriamente dita, chegando, às vezes, a ser considerado mais importante. É um princípio centralizador para o qual até mesmo a menor decisão não pode sair do alcance e da responsabilidade do governo, devendo ser protocolado incansavelmente para garantir que nada seja feito sem necessidade, evitando o desperdício – era, no entanto, uma eficiência que só ocorria no plano burocrático.

E, para realizar um ajuste nesse modo de ser, as visitas constantes foram importantes, pois permitiam o contato com as diretorias das escolas, as chefias de Núcleo e os ambientes de trabalho.

Para mim, foi uma experiência fantástica. E, com o tempo, a gente foi formando uma visão nova de gestão. Eu me lembro que fiz uma reunião, em março de 1997, com todos os diretores, lá em Araucária... uma reunião em que pude apresentar assim as ideias. E várias pessoas me questionaram, sempre perguntando “como”... e a pergunta era o “como”, não o “porquê”. Então o “porquê” estava respondido. E eu disse: olha, estou feliz, porque cinco por cento dos problemas que vocês colocaram aqui são pedagógicos, coisa que eu não sei... Agora, no restante, eu posso ajudar, porque é logística, é gestão, e isso eu sei muito bem. (SCHMIDT)

O processo acabou sendo auxiliado pela necessidade de instrumentação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que reforçava a questão da autonomia na escola. Aquela era uma oportunidade para levar adiante essa meta, promovendo uma descentralização administrativa, mesmo que isso implicasse em questionar práticas consagradas e poderes estabelecidos.

Muitas pessoas se posicionaram contra a ideia da Descentralização Administrativa e Financeira, por receio de perder o controle. Mas ela não representava uma ameaça à estrutura, pelo contrário. Discutindo o problema da manutenção com um secretário, ele chegou a me sugerir criar um cargo específico só para controlar todos os pedidos (...), e eu respondi que não era isso, que nós tínhamos que ajudar a escola a resolver o problema, e não criar mais um problema para ela. (...) Vamos pôr o dinheiro na mão da Associação de Pais, e esta fica encarregada de resolver o problema, junto com a diretora de escola e o Conselho da Escola. Eles podem contratar alguém lá mesmo, da comunidade, para fazer o que for necessário. (...) A gente não vai perder o controle, porque só se perde o que se tem... e nós já não temos esse controle... nós vamos é ganhar. (SCHMIDT)

A ideia é que se ganharia com a economia de recursos, com a eliminação de etapas redundantes e ineficientes, levando ao fortalecimento das administrações das escolas e até do

seu funcionamento, através de necessidades que seriam então satisfeitas sem longas esperas, consertos parciais de equipamentos ou aquisições inadequadas de material.

Mas havia muita desconfiança, porque eu, na prática, tirei caneta de muita gente: a parte de obras, a parte de administração, de finanças... a mudança que ocorreu atropelou uma estrutura que existia e que nunca tinha sido questionada... mas era preciso fazer isso, porque ela literalmente não servia para o que a gente precisava. (SCHMIDT)

Já existia um modelo desenvolvido pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato, o Dinheiro Direto na Escola, mas o projeto de descentralização em Curitiba iria desenvolver essa ideia. Os recursos seriam alocados para a Associação de Pais, e o Conselho da Escola, que ficariam responsáveis em resolver essas coisas do dia a dia, e o processo para determinar o montante destinado a cada unidade de ensino seria determinado através do número de alunos atendidos:

Eu tinha uma pessoa junto comigo no gabinete, a professora Maria Marli Piovezan, e ela e o (Geraldo Bozz) Júnior começaram a desenvolver a ideia junto com os chefes de Núcleo. Os recursos chegariam à escola, que ficaria responsável pela gestão desse dinheiro. E como é que nós faríamos isso? Como iríamos começar? Então a Maria Marli teve a ideia de dar um real por aluno por mês para começar... depois a gente iria ajustando pelo caminho. (SCHMIDT)

A resistência se expressava na percepção de que isso era uma tentativa de desobrigação do poder público, com a Secretaria deixando de lado seus deveres e delegando funções. O argumento usado para responder a isso era de que o poder público não se confinava ao gabinete do secretário, estando presente onde quer que alguém exerça uma função pública. Delegando aos diretores poderes para administrar recursos, a Secretaria da Educação não estaria, então, desobrigando-se, mas sim lhes estendendo as condições de gerir sua própria realidade. E isso se completaria com a presença dos pais dos alunos na equação, pois estaria, na teoria, trazendo a comunidade para dentro da escola.

Eu acho isso fundamental... a escola é deles... senão ela fica sendo nossa e, se for nossa, então não será de ninguém, porque nós não estamos lá. Mas nós vamos trazer a comunidade à escola para quê? Não pode ser para uma reunião pedagógica infundável, discutindo o que eles não entendem. O convite tem que ser para eles ajudarem a gerir a escola, e nós damos os meios para isso acontecer. (SCHMIDT)

A resistência ao processo continuou, inclusive com uma passeata na frente da Secretaria, em junho de 1998, no momento da discussão do plano de cargos, em que o sindicato portava faixas pedindo “pela volta da manutenção à Prefeitura centralizada”. Todavia, o novo sistema acabou se sedimentando, a despeito das críticas, com suas vantagens sendo eventualmente sentidas, o que levaria até a uma inversão posterior na pauta de reivindicação do sindicato, com pedidos de aumento de descentralização.

Uma das áreas de atendimento das escolas, a Merenda Escolar, já havia sido submetida a um processo de descentralização na gestão anterior. A terceirização do programa representou um tipo de solução, ainda que não necessariamente ideal, para um desafio que tinha conhecido muitas respostas até então.

Desde a década de 50, haviam sido criados vários programas de alimentação escolar, tendo como objetivo atender, em pelo menos 15%, as necessidades nutricionais das crianças. No Paraná, a Merenda Escolar era fornecida com verba do governo federal e distribuída às prefeituras através da Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR). No esforço para viabilização, foram tentados vários programas alimentares diferentes, como o do leite de soja saborizado e resíduo de soja, a partir de 1985. Chegou a haver um corte em 1992, com a diminuição do número de dias atendidos, levando a Prefeitura de Curitiba a utilizar recursos próprios para complementar a merenda. Duas nutricionistas foram contratadas para atender todo o Município (incluindo escolas estaduais, municipais e entidades filantrópicas), sob a supervisão da equipe da alimentação escolar. A professora Dinacir Lúcia Favoretto relembra:

Passamos a fazer as planilhas no único computador da Divisão de Controle Administrativo. Antes disso, tudo era feito manualmente, em folhas gigantes onde eram calculados os índices per capita. Lembro-me de ficar muitas vezes até mais tarde fazendo as planilhas, pois tínhamos que agendar o uso daquele único computador. Depois de prontas, as planilhas eram distribuídas às respectivas supervisoras, para o cálculo do estoque restante nas escolas e a sua complementação. Em seguida, era tudo enviado ao almoxarifado, que fazia a entrega dos produtos não perecíveis. (FAVORETTO)

Eram feitas visitas regulares para orientação quanto ao armazenamento, manuseio, higiene na preparação e na maneira de servir a merenda, além de serem ministrados cursos no Laboratório de Ensino e Aprendizagem (LEA) para as cantineiras.

Sempre que visitávamos a escola na hora do servimento, sentíamos aquele cheirinho delicioso de comida caseira, remetendo-nos ao aconchego da cozinha da nossa casa. Todos os alimentos eram degustados antes da compra que era feita pela Secretaria Municipal do Abastecimento (SMAB). Tínhamos uma microcozinha no Pery Moreira, onde preparávamos algumas coisas, outras eram preparadas em casa... E também íamos nas empresas fornecedoras para experimentar, às oito horas da manhã, sopas, risotos, pudins, flans, etc., respeitando o paladar infantil e a realidade socioeconômica de cada região da cidade... adequando o cardápio e complementando com iogurte, sonho, pizza, barra de cereais e alimentos perecíveis, todos acompanhados com os valores nutricionais. (FAVORETTO)

Em 1995, foi feita uma pesquisa de aceitabilidade para melhor adequação dos cardápios e, em 1996, foi criado o Conselho Municipal de Alimentação Escolar.

Como já havia sido descentralizada, essa área não sofreu grandes alterações quando princípios de administração semelhantes se tornaram a tônica da Secretaria.

Mantendo essa linha, outro projeto educacional desse período seria dominado pela perspectiva de romper com o modelo centralizador de decisões: a iniciativa de informatização dentro das escolas, o Digitando o Futuro.

A concepção original da Prefeitura previa a criação de laboratórios destinados ao ensino de informática nas escolas, preparando os alunos para o domínio das novas tecnologias. Por si só, já seria um empreendimento de méritos, coordenado pelo IPPUC e desenvolvido por especialistas da área de informática, como lembra o engenheiro eletrônico Geraldo Bozz Júnior:

Saí do TECPAR, da divisão de inteligência artificial, e fui para a Educação sem saber nada do assunto... O que eu tinha era uma visão técnica e fui aprendendo com a Educação. O Paulo me chamou para o Digitando o Futuro, e a gente montou uma equipe junto com os integrantes da SME. Fizemos licitação para a evolução dessa proposta de informática, que era orçada em 25 milhões de reais... para os softwares, capacitação de professores, hardware, etc. (BOZZ JR.)

Esse projeto inicial completo, compilado em um volume respeitável, foi apresentado ao prefeito junto com um outro, apenas uma ideia esboçada em poucas páginas, que previa uma abordagem totalmente diferente, na qual o foco não seria a informática, mas a integração do computador no processo educacional.

Minha pergunta era: o que esse projeto de ensino de informática nas escolas tem a ver com a educação? Não é isso o que a gente quer, a educação é que tem de usar o computador como instrumento de transformação. Isso é que é importante. Não é trazer o que existe de computador... é o computador trazer algo novo. (SCHMIDT)

Essa proposta alternativa foi defendida como a opção que mais tinha a ver com a educação, enquadrando-se na ideia da descentralização.

Cada escola ia comprar o modelo de máquina que quisesse. Então, como a SME iria administrar essa diversidade de softwares, como é que faríamos manutenção em máquinas diferentes? A resposta era: vão ser PCs de vários fabricantes, que as escolas mesmas vão escolher e depois vão poder se capacitar com as próprias empresas que elas escolheram para lhes fornecer tanto o software como o hardware, e a manutenção também. (BOZZ JR.)

A ideia era dar a oportunidade das escolas decidirem sobre o processo, a partir do exame de projetos-piloto apresentados pela iniciativa privada, financiando depois os resultados.

Computador não é o que especialistas usam, é o que o usuário faz com ele... e a educação precisava se apropriar disso desde o início. Eu via que nós precisávamos entender essa diversidade das escolas. E o financiamento a longo prazo, a manutenção, ficaria a cargo da própria escola... ela é que sabia da sua realidade e ela é que tinha que decidir... era preciso confiar no que elas iam fazer, se a gente não podia confiar que elas eram capazes de comprar computador, como é que iríamos confiar que eram capazes de educar uma criança? (SCHMIDT)

Onze empresas participaram do *workshop* que visava promover a aproximação com as escolas, discutindo com as direções e com professores, adequando suas propostas, constituindo um projeto que integrasse o uso de computadores ao próprio ensino. Assim, a máquina não seria apenas um elemento que se agregaria à estrutura para reproduzir o que estava ali, mas sim um instrumento que permitiria ir além, oferecendo às crianças a oportunidade de fazer coisas novas, projetos intelectuais impossíveis de ser executados sem o uso do computador. É nesse sentido que a ideia havia surgido: questionar a integração da informática só como algo anexo, uma matéria a ser aprendida somente com fins profissionalizantes, ou ainda um novo método para fazer as mesmas coisas.

O que é o computador na educação? O computador é o novo limite da aprendizagem. É algo que dá um alcance para a aprendizagem muito maior. É isso que a gente quer. E é claro, as escolas já tinham os laboratórios ou estavam implantando, mas a gente precisava de uma ideia mais forte; uma ideia que amplificasse isso, que fosse construindo essa visão para frente. (SCHMIDT)



Digitando o Futuro: o computador em definitivo nas escolas da Rede, foto: [199-].

As críticas ao programa argumentavam que teria sido mais fácil fazer tudo a partir de uma decisão centralizada, com um projeto único e uniforme, exigindo que as escolas se adequassem a ele. A forma como foi feito o projeto, no entanto, era defendida com o argumento de que se estava dando a liberdade de escolha, confiando que a solução plural, por maior que fosse a dificuldade de implementá-la, seria a que apresentaria maiores resultados.

Para manter o conjunto das escolas da rede a par do que estava acontecendo nesse ou naquele projeto-piloto, foi criado o jornal mural Papel de Parede que ia semanalmente para todas as escolas.

Nem todas as empresas ficaram satisfeitas com a regra de seleção dos projetos, chegando a haver protestos das que se consideravam prejudicadas. E, para apagar essas arestas, foram necessários muitos encontros e discussões, que também serviram para definir os objetivos e métodos a serem empregados.

Acabando a fase do projeto piloto, começou a 1.ª de 3 fases de aquisição, em que seriam atendidas 35% das escolas de cada Núcleo Regional da Educação, através de um sorteio proporcional, que foi feito ali no Edifício Castelo Branco, no Centro Cívico. Foram sorteadas, proporcionalmente, as verbas para cada escola, a fim de atender esse projeto, e elas podiam escolher, entre 3 propostas, a empresa com que tivessem mais afinidade. (BOZZ JR.)

O objetivo do sorteio era evitar a impressão de favoritismo, que prejudicaria a imagem de todo o processo e o princípio da descentralização.

Ninguém podia questionar o direito da escola de assumir a propriedade da sua ideia, porque era ela que participava de tudo e não era uma só pessoa que decidia. Tinha o Conselho Escolar, que era o órgão máximo deliberativo da vida da escola; tinha a diretoria da escola, que era eleita pela comunidade, que era eleita por seus pares; e tinha a Associação de Pais. Então esse triângulo – esse tripé – dava equilíbrio e controle para essa ideia, garantindo a condição de discussão necessária. (SCHMIDT)

Muito do Digitando o Futuro só se concretizaria no decorrer dos anos seguintes, o processo estava só no início, com a capacitação dos professores, a compra de software e equipamentos, os recursos sendo repassados para as escolas em parcelas mensais, na conta das Associações de Pais, Professores e Funcionários (APPFs), como acontecia com a verba da descentralização.

Em tudo isso, cada escola deveria exercer o controle e se tornar dona de seu projeto, com a Secretaria servindo apenas como seu apoio.

Foram estabelecidos critérios depois das reuniões intersecretariais dentro da SME, que começaram efetivamente em 1997. A ideia a que se chegou foi a do repasse de um real por aluno e por mês, para material de consumo e pequenos reparos... e já em 1998 aconteceu o primeiro desses repasses para obras. Isso gerava uma grande mudança, pois a faixa de número de alunos por escola dava mais ou menos vantagens. O projeto de informática poderia ser melhor se a escola tivesse mais alunos. A escola passava a receber por aluno e, com isso, a descentralização mudava a percepção, valorizando ainda mais os alunos. (BOZZ JR.)

Essa forma de independência é um fator complicador do processo, multiplicando métodos e opções diferentes, onde antes havia apenas aquela determinada pela decisão administrativa, no entanto, o argumento do aumento de custo era rebatido pela ideia de que esse não poderia ser medido apenas no seu aspecto direto, devendo incluir também a estrutura burocrática necessária ao seu funcionamento e os prejuízos causados por ela.

Eu usava o lápis como referência: era usado um lápis barato, amarelinho, que quebrava o tempo todo. Ele era adquirido por licitação, onde se supunha obter o menor preço... mas era o menor preço de quem participava da licitação. E, depois de entregue, o lápis ia para o almoxarifado e já começava a custar mais caro, pois o almoxarifado tem custo: gente, seguro, manutenção... toda uma estrutura que não agregava valor nenhum. Aí tinha de ir para a escola: custo do transporte, pessoal de entrega e manutenção dos caminhões. Aí chegava na escola e se dava o pior, pois o lápis que custou muito mais do que pareceu na licitação ainda era muito ruim e causava mais um custo: perda de desempenho do professor e do aluno que o usava pouco pois ele logo quebrava... não dava nem para apontar. Todo um esforço para chegar na mão de uma criança que estava sendo alfabetizada, tudo ia para o ralo... imagine a decepção de todos. (SCHMIDT)

Em vez disso, a própria escola passaria a fazer a compra do lápis: uma cotação de preços na região determinava a melhor opção, sem custo de transporte, pois a entrega era feita diretamente na escola e com os preços baixando, pela concorrência entre os comerciantes locais.

Iniciativas como a Semana de Estudos Pedagógicos também foram alvos de práticas descentralizadoras, conferindo-se às escolas a possibilidade de contratarem profissionais vinculados aos seus projetos individuais para as apresentações, ficando a cargo da Secretaria

financiar as contratações e organizar dois dias do encontro, enquanto as escolas ficavam com os três dias restantes.

O foco era a autonomia da escola, mas o foco era o sucesso do aluno. Era a aprendizagem do aluno. Não era ensinar. Era a criança aprender. E para isso tudo tinha que conspirar a favor do aluno. Então a gente tinha que eliminar barreiras. Fazer com que as coisas acontecessem. Com que a escola se sentisse fortalecida e apta a buscar isso. E assim começou acontecer de uma forma bastante expressiva. A gente começou a derrubar mitos. O mito último era o da reprovação, isso foi em 2000. Mas eu acho que o resultado nesses dois primeiros anos até 1998 foi muito mais fácil por isso. (SCHMIDT)

Naturalmente, a ideia de autonomia não seria completa se não houvesse também colaboração mútua entre as escolas, bem como certa sintonia administrativa, algo que, em termos contemporâneos, costuma-se chamar de convergência. Mas não se trata de uma simples conversão do princípio de gestão empresarial, conferindo à escola uma dinâmica de empresa, onde meramente se substituísse o lucro por outro elemento de medida, mesmo que este fosse o sucesso do aluno. O que se procurou foi algo mais amplo: a educação como um empreendimento conjunto, no qual a Secretaria, as escolas, os pais e os alunos colaboram em um esforço em que todos são reconhecidos e o sucesso de cada um não é a recompensa de um investimento, mas o objetivo da própria ação.

O que a gente queria era pensar um novo modelo de administração pública, um novo modelo gerencial, e a partir de um processo de planejamento e distribuição. Porque autonomia é uma coisa, pode ser concedida... mas a convergência, ou melhor, a colaboração, precisa ser construída... existem caminhos diferentes, mas o objetivo é um só. (SCHMIDT)

Os dois primeiros anos da gestão de Paulo Schmidt foram marcados pelo fortalecimento do modelo descentralizador para a Rede Municipal de Ensino como um todo.

Foi também o momento em que teve início a discussão do novo plano de carreiras dos professores, que começou com a formação de um grupo, composto por representantes dos departamentos, para apresentar uma proposta para o novo plano. O surgimento de uma nova regra de financiamento da educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), permitiu começar a ajustar os valores para uma condição mais favorável, depois de sua implantação em janeiro de 1998.³⁴

O projeto da Descentralização Administrativa seria assimilado, sim, pelas escolas da RME, mas até as iniciativas mais bem-sucedidas não podem se dar sem críticas, mesmo que estas não sejam dirigidas ao espírito da ação e sim à sua forma:

Esse período foi marcado por uma ênfase administrativa muito grande. Em final de dezembro de 96, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a grande ênfase passou a ser a autonomia de gestão nas unidades escolares... mas a interpretação dada foi estabelecer como prioridade a descentralização. Então houve realmente um período áureo com relação a fazer com que a escola assumisse para si o papel de gestora... mas gestora da questão financeira e administrativa... eu considero que a parte pedagógica não teve a mesma atenção. (FIGUEIREDO NEVES)

A crítica de Berenice Figueiredo Neves, que então tinha assumido o cargo de Diretora da Educação, ecoa uma preocupação que afligia os educadores de Curitiba no momento da nomeação de Paulo Schmidt, de que o seu projeto fosse voltado para os aspectos técnicos e administrativos, deixando de lado ou, pelo menos, não dando a ênfase necessária aos pressupostos pedagógicos e como seriam apresentados à Rede Municipal de Ensino.

Talvez eu tenha sido a pessoa errada para aquela função e naquela hora. Eu já vinha com toda uma história na Rede e, como Diretora da Educação, eu queria poder retomar o que tinha sido discutido e realizado, resgatar tudo aquilo que tinha ficado para trás, e eu não tive essa possibilidade... até essa capacidade de convencimento... você vem caminhando nessa história, e aí começa toda uma nova discussão, descentralizando totalmente a questão pedagógica... Você tira da Secretaria essa autoridade e essa responsabilidade... o que pode até ser bom, mas nega todo o encaminhamento que essas questões vinham tendo, todo um trabalho já realizado. Eu não vou dizer se está errado ou se está certo, só que muitas coisas se perderam pelo caminho. (FIGUEIREDO NEVES)

E uma das mudanças que se fará presente tem suas origens neste momento, com o lançamento, em 1998, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento

³⁴ O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996, sendo regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro também de 1996, e depois pelo Decreto n.º 2.264, de 27 de junho de 1997.

contendo referências e orientações pedagógicas para a implantação de práticas educativas para crianças brasileiras de zero a seis anos de idade.

Isso levaria a uma alteração na forma como a Educação Infantil seria desenvolvida, baseando-se na nova LDB para alterar posturas para os profissionais tanto nas instituições públicas quanto nas particulares, interferindo em uma estrutura até então consolidada. Essa, porém, é uma história que terá que ser retomada no próximo livro.

Ao nos debruçarmos sobre as memórias da Rede Municipal de Ensino nesses anos que foram aqui abordados, entre 1983 e 1998, o olhar reconhece uma paisagem que sofreu grandes mudanças, mesmo quando experimentava épocas de continuidade.

Essa é, talvez, a virtude que se apresenta mais evidente, de algo que se altera em meio à sua própria permanência, uma criação coletiva revelada por obras ou por lembranças, pelo trabalho dos que ensinam ou pelo esforço dos que aprendem... um sentido de crescimento e transformação, mas tendo o movimento sempre reforçado pela experiência, como é bem próprio da educação e, também, da História.