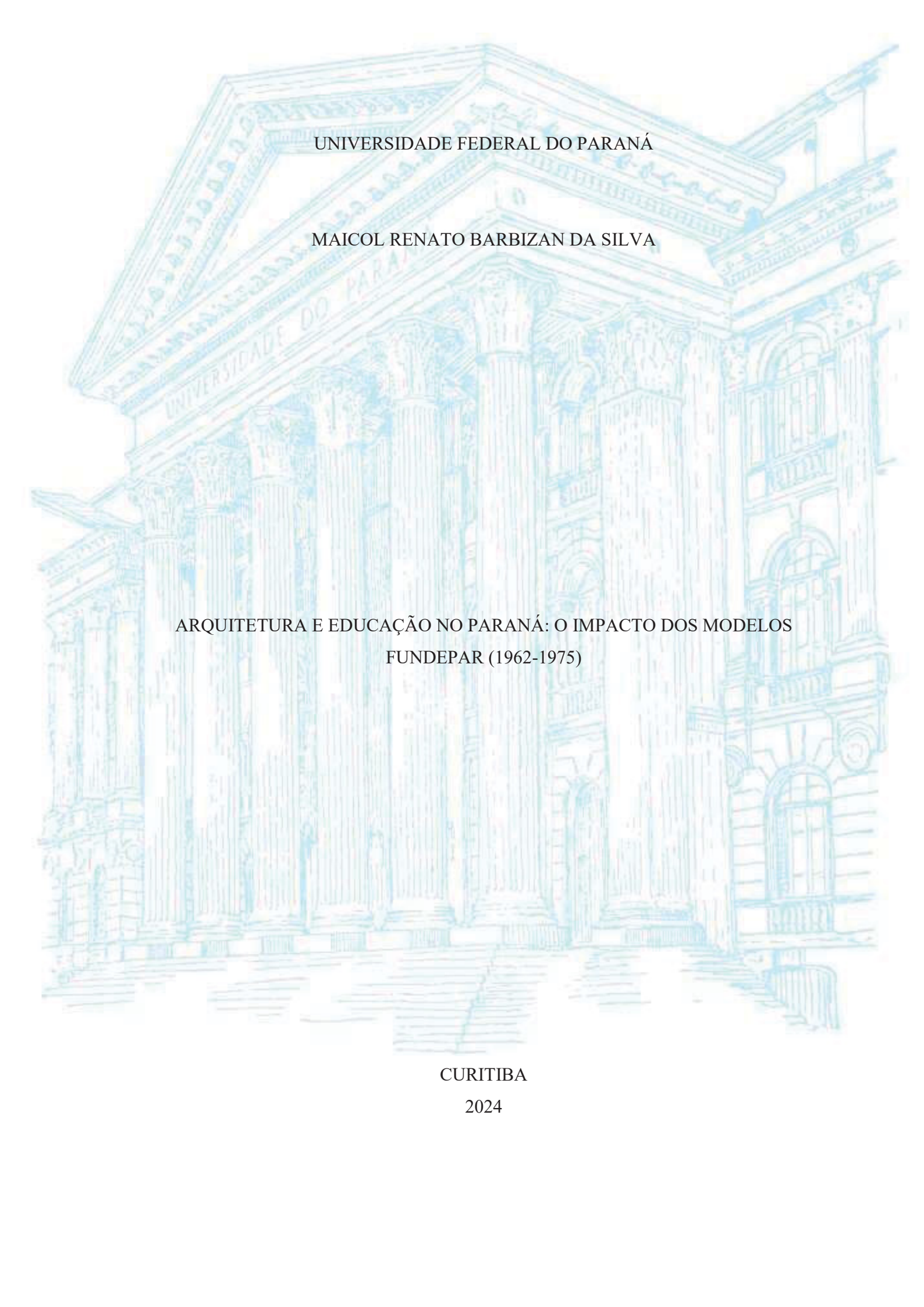




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MAICOL RENATO BARBIZAN DA SILVA

ARQUITETURA E EDUCAÇÃO NO PARANÁ: O IMPACTO DOS MODELOS  
FUNDEPAR (1962-1975)

CURITIBA

2024

MAICOL RENATO BARBIZAN DA SILVA

ARQUITETURA E EDUCAÇÃO NO PARANÁ: O IMPACTO DOS MODELOS  
FUNDEPAR (1962-1975)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, na  
linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, na  
Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Levy Bencostta

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Silva, Maicol Renato Barbizan da.

Arquitetura e educação no Paraná : o impacto dos modelos  
FUNDEPAR (1962-1975) / Maicol Renato Barbizan da Silva – Curitiba,  
2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de  
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Levy Bencosta

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – História. 3. Escolas –  
Projetos e plantas. 4. Educação e Estado. 5. Arquitetura e Estado. I.  
Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **MAICOL RENATO BARBIZAN DA SILVA** intitulada: **ARQUITETURA E EDUCAÇÃO NO PARANÁ: O IMPACTO DOS MODELOS FUNDEPAR (1962-1975)**, sob orientação do Prof. Dr. MARCUS LEVY ALBINO BENCOSTTA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 18 de Março de 2024.

Assinatura Eletrônica

23/03/2024 15:40:00.0

MARCUS LEVY ALBINO BENCOSTTA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

22/03/2024 12:16:40.0

ANA PAULA PUPO CORREIA

Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SANTA)

Assinatura Eletrônica

24/03/2024 13:21:42.0

TATIANE DE FREITAS ERMEL

Avaliador Externo (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID - ESPANHA)

Assinatura Eletrônica

26/03/2024 14:55:09.0

GISELLE LUZIA DZIURA

Avaliador Externo (BANCO INTERAMERICANO DE  
DESENVOLVIMENTO)

## AGRADECIMENTOS

A concretização deste estudo foi viabilizada pela valiosa colaboração de amigos, a quem expresso minha profunda gratidão. Gostaria de manifestar meu sincero agradecimento aos meus pais, João e Antônia, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me em todas as fases da minha jornada. À Prof. Dra. Vania Mara Pereira Machado e ao Dr. Emerson Vicente da Cruz, meus grandes incentivadores na trajetória acadêmica, dedico meus mais calorosos agradecimentos à Prof. Mestra Wívian Patricia Pinto Diniz pelas leituras atentas e sugestões que enriqueceram este trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcus Levi Bencostta, agradeço por ter acreditado e depositado sua confiança em mim ao longo de todos esses anos de trabalho.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, especialmente da linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, com os quais tive o privilégio de conviver, expresso meu reconhecimento pela contribuição essencial para o meu desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico.

Ao amigo e irmão Célio Walter, que, junto à FUNDEPAR, possibilitou o acesso irrestrito às fontes deste estudo, expresso meu sincero agradecimento.

Aos amigos do PPGÉ, em especial a João Pedro, Larissa Portes e Kevin Lino, agradeço pelos momentos de estudo, trocas de experiências e crescimento pessoal e intelectual, destacando especialmente as conversas longas e enriquecedoras.

A Tatiana Zanelatto, sócia e madrinha, pelo incontestável apoio e sincera amizade.

Ao arquiteto e amigo Rodrigo Campos pelas horas de trocas e apoio inestimável.

Quero expressar minha gratidão especial a meu esposo, Isaac da Silva Cabral, cuja compreensão, apoio e alegria tornaram todo esse percurso mais leve.

Reconheço a influência do contexto social que sistematicamente oprime grupos minoritários (indígenas, quilombolas, LGBT+, etc.) e compreendo que minhas crenças, atitudes e preconceitos são reflexos das opressões presentes na estrutura social brasileira.

Apesar dos preconceitos, afirmo minha identidade como pessoa gay e candomblecista, reconhecendo que sou privilegiado devido à história da minha família.

Em conclusão, presto meu respeito a Orumilá, cuja presença possibilitou a personalização dos sopros da vida em mim, manifestando-se com os mais sinceros Montubá a Ossagiã e Oya.

## RESUMO

Esta dissertação examina a intersecção entre os campos de pesquisa história da educação, arquitetura escolar e política educacional no Estado do Paraná no Brasil, durante o período de 1962 a 1975. O estudo analisa como a produção destas escolas, mais do que meros espaços de ensino-aprendizagem, atuaram como instrumentos de intervenção do estado brasileiro, refletindo nas dinâmicas políticas e as qualificações e formação dos estudantes da época. A pesquisa destaca a continuidade dos modelos arquitetônicos da Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR), enfatizando sua eficiência em prover espaços educacionais funcionais e econômicos. Contudo, também ressalta os desafios contemporâneos impostos pela evolução do paradigma educacional que demanda abordagem e centradas no estudante. A dissertação enfoca na necessidade de a arquitetura escolar acompanhar estas mudanças, promovendo espaços flexíveis e estimulantes que atendam às demandas da educação contemporânea. Outra influência importante no período foi a assinatura do acordo entre o ministério da Educação e Cultura do Brasil com os Estados Unidos da América (EUA), que ficou conhecido como o acordo MEC/USAID. A preservação do patrimônio arquitetônico e cultural dessas escolas históricas é discutida como crucial para manter a identidade educacional do estado, desempenhando um papel significativo na formação da educação e no futuro da sociedade. A pesquisa também contempla a análise de Michel Foucault sobre as transformações nas estruturas de poder e como isso interage com a arquitetura. O estudo conclui que a arquitetura escolar, ao longo da história, tem sido um reflexo e um instrumento das dinâmicas de poder e das políticas econômicas, desempenhando um papel significativo na formação da educação e no futuro da sociedade.

Palavras-chave: História da Educação, Arquitetura Escolar; Políticas Educacionais

## **ABSTRACT**

This dissertation examines the intersection between the fields of history of education, school architecture, and educational policy in the State of Paraná in Brazil, during the period from 1962 to 1975. The study analyzes how the production of these schools, more than mere spaces for teaching and learning, acted as instruments of intervention by the Brazilian state, reflecting in the political dynamics and the qualifications and training of students at the time. The research highlights the continuity of the architectural models of the Educational Foundation of the State of Paraná (FUNDEPAR), emphasizing their efficiency in providing functional and economical educational spaces. However, it also emphasizes the contemporary challenges imposed by the evolution of the educational paradigm that demands student-centered approaches. The dissertation focuses on the need for school architecture to keep up with these changes, promoting flexible and stimulating spaces that meet the demands of contemporary education. Another important influence in the period was the signing of the agreement between the Ministry of Education and Culture of Brazil and the United States of America (USA), known as the MEC/USAID agreement. The preservation of the architectural and cultural heritage of these historical schools is discussed as crucial to maintaining the educational identity of the state. The research also contemplates Michel Foucault's analysis of transformations in power structures and how this interacts with architecture. The study concludes that school architecture, throughout history, has been a reflection and an instrument of power dynamics and economic policies, playing a significant role in shaping education and the future of society.

**Keywords:** History of Education, School Architecture; Educational Policies

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 1 – Linha do tempo com os eventos relevantes para o estudo.....                                                                                           | 37  |
| FIGURA 2 – Esquemática estratigráfico como método de análise do espaço. ....                                                                                     | 40  |
| FIGURA 3 – Quadro esquemático da metodologia aplicada .....                                                                                                      | 42  |
| FIGURA 4 – Agentes da USAID e representantes da FUNDEPAR, 1970.....                                                                                              | 63  |
| FIGURA 5 – Nova sede da FUNDEPAR.....                                                                                                                            | 66  |
| FIGURA 6 – Planta do Colégio Polivalente de Curitiba.....                                                                                                        | 74  |
| FIGURA 7 – Elevações do Colégio Polivalente de Curitiba, observar o telhado em forma de shed.....                                                                | 75  |
| FIGURA 8 – Projeto modelo 01. Estudo da FUNDEPAR produzido em 1972 para unidade escolar de ensino de 1º Grau.....                                                | 89  |
| FIGURA 9 – Projeto modelo 02. Estudo da FUNDEPAR produzido em 1972 para unidade escolar de ensino de 1º Grau.....                                                | 91  |
| FIGURA 10 – Projeto modelo 03. Estudo da FUNDEPAR produzido em 1972 para unidade escolar de ensino de 1º Grau.....                                               | 93  |
| FIGURA 11 – Projeto modelo 04. Estudo da FUNDEPAR produzido em 1972 para unidade escolar de ensino de 1º Grau.....                                               | 94  |
| FIGURA 12 – Projeto modelo 05. Estudo da FUNDEPAR produzido em 1972 para unidade escolar de ensino de 1º Grau.....                                               | 96  |
| FIGURA 13 – Projeto modelo 06. Estudo da FUNDEPAR produzido em 1972 para unidade escolar de ensino de 1º Grau.....                                               | 98  |
| FIGURA 14 – Projeto modelo 07. Estudo da FUNDEPAR produzido em 1972 para unidade escolar de ensino de 1º Grau.....                                               | 99  |
| FIGURA 15 – Projeto modelo 08. Estudo da FUNDEPAR produzido em 1972 para unidade escolar de ensino de 1º Grau.....                                               | 101 |
| FIGURA 16 – Projeto modelo 09, opção 01. Estudo da FUNDEPAR produzido em 1975 para unidade escolar de ensino de 1º Grau .....                                    | 106 |
| FIGURA 17 – Projeto modelo 09, opção 02. Estudo da FUNDEPAR produzido em 1975 para unidade escolar de ensino de 1º Grau .....                                    | 107 |
| FIGURA 18 – Esquema analítico da formação do Partido arquitetônico do Modelo 09, opções 01 e 02. FUNDEPAR, 1975, para unidade escolar de ensino de 1º Grau ..... | 110 |
| FIGURA 19 – Esquema analítico de Fluxo e adição do Modelo 09, opções 01 e 02. FUNDEPAR, 1975, para unidade escolar de ensino de 1º Grau .....                    | 112 |

|                                                                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 20 – Esquema analítico de adição de espaços do Modelo 09, segundo Clark e Pause (1983) .....                                  | 113 |
| FIGURA 21 – Mapa da implantação do Modelo 09 opções 01 e 02 no Estado do Paraná...                                                   | 115 |
| FIGURA 22 – Gráfico da implantação do modelo 09, opções 01 e 2, pelas regiões do estado do Paraná a partir de 1971 por regiões ..... | 116 |
| FIGURA 23 – Grupo Escolar Roberto Brezenzinski .....                                                                                 | 117 |
| FIGURA 24 – Perspectiva do modelo 09, opção 02 .....                                                                                 | 121 |

## LISTA DE SIGLAS

|          |                                                                                    |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------|
| APO      | - Avaliação Pós-Ocupação                                                           |
| CARPE    | - Comissão de Construção, Ampliação e Reconstrução dos Prédios Escolares do Estado |
| CARRPE   | - Campanha de Reparo e Restauração dos Prédios Escolares do Estado                 |
| CETEPAR  | - Centro de Treinamento de Magistério do Paraná                                    |
| CODEPAR  | - Companhia de Desenvolvimento do Paraná                                           |
| COPEL    | - Companhia Paranaense de Energia                                                  |
| DEPO     | - Diretoria de Engenharia, Projetos e Orçamentos                                   |
| DER      | - Departamento de Estradas de Rodagem                                              |
| DES      | - Diretoria do Ensino Secundário                                                   |
| DILOG    | - Diretoria de Infraestrutura e Logística                                          |
| DIPLAN   | - Diretoria de Planejamento                                                        |
| DOP      | - Departamento de Obras Públicas do Estado de São Paulo                            |
| FAU-USP  | - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo                |
| FDE      | - Fundação para o Desenvolvimento de Educação                                      |
| FECE     | - Fundo de Construções Escolares do Estado de São Paulo                            |
| FUNDEPAR | - Fundação Educacional do Estado do Paraná                                         |
| GAP      | - Grupo de Assessoria e Planejamento                                               |
| IAB/SP   | - Instituto dos Arquitetos do Brasil                                               |
| IDEP     | - Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná                               |
| INEP     | - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais                           |
| IPES     | - Instituto de Previdência do Estado de São Paulo                                  |
| IPPUC    | - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba                          |
| LDB      | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                            |
| MEC      | - Ministério da Educação e Cultura                                                 |
| OEA      | - Organização do Estados Americanos                                                |
| PAEG     | - Programa de Ação Econômica do Governo                                            |
| PAGE     | - Plano de Ação do Governo do Estado de São Paulo                                  |
| PEAE     | - Programa Estadual de Alimentação Escolar                                         |
| Poli/USP | - Escola Politécnica da Universidade de São Paulo                                  |
| PREMEM   | - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino                                        |
| SANEPAR  | - Companhia de Saneamento do Paraná                                                |

|        |                                                                  |
|--------|------------------------------------------------------------------|
| SEC    | - Secretaria de Educação e Cultura                               |
| SUDE   | - Superintendência de Educação Estadual                          |
| UDF    | - Universidade do Distrito Federal                               |
| UFPR   | - Universidade Federal do Paraná                                 |
| UNESCO | - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| USAID  | - United States Agency for International Development             |

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                                                        |           |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                | <b>15</b> |
| <b>2</b> | <b>CENAS HISTORIOGRÁFICAS DO QUADRO SOCIAL E POLÍTICO<br/>BRASILEIRO NAS DÉCADAS DE 1960-1970: UMA REVISÃO DE<br/>LITERATURA .....</b> | <b>22</b> |
| 2.1      | REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A<br>INTERAÇÃO ENTRE POLÍTICA, ECONOMIA E EDUCAÇÃO .....                               | 23        |
| 2.1.1    | Uma complexa teia entre recursos financeiros e ideologia na construção do Sistema<br>Educacional Brasileiro e a LDB 4024/61 .....      | 24        |
| 2.1.2    | Pensadores educacionais da época: Contribuições e limitações das ideias de Anísio<br>Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire .....      | 25        |
| 2.1.3    | A educação que nos convém: Roberto Campos e a influência internacional na<br>política educacional brasileira .....                     | 28        |
| 2.1.4    | Lei 5.692/71: Reconfiguração do sistema educacional brasileiro e sua perspectiva<br>tecnicista .....                                   | 30        |
| 2.1.5    | Arquitetura escolar e apropriações fragmentadas Foucaultianas das relações de poder<br>e controle no contexto político e social .....  | 31        |
| 2.1.6    | Cultura material escolar, espaço urbano e interdisciplinaridade: Dimensões<br>conectadas na construção da educação .....               | 33        |
| 2.1.7    | Análise de projetos arquitetônicos: Desvendando a materialidade e a complexidade<br>dos espaços escolares .....                        | 34        |
| <b>3</b> | <b>INTERAÇÕES EDUCACIONAIS E ARQUITETÔNICAS NO PARANÁ:<br/>UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA MULTIFACETADA .....</b>                          | <b>36</b> |
| 3.1      | TRAMA HISTÓRICA E ESPACIAL: ANÁLISE ARQUITETÔNICA E<br>DOCUMENTAL DAS FONTES .....                                                     | 39        |
| <b>4</b> | <b>INFLUÊNCIAS E LEGADOS DO CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E<br/>EDUCACIONAL .....</b>                                                   | <b>43</b> |
| 4.1      | TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS E EDUCACIONAIS NO BRASIL (1962-<br>1975): IMPACTO INTERNACIONAL E DESAFIOS LOCAIS .....                       | 44        |
| 4.2      | TRANSFORMAÇÕES E TENSÕES: O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E<br>POLÍTICO DO PARANÁ (1962-1965).....                                         | 51        |

|          |                                                                                                                                                       |           |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.3      | COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS: A INFLUÊNCIA DA USAID NO DESENVOLVIMENTO DO PARANÁ (1960-1970).....                           | 55        |
| <b>5</b> | <b>TRAJETÓRIA DA FUNDEPAR NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ: INFRAESTRUTURA, PARCERIAS INTERNACIONAIS E TRANSFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS.....</b> | <b>60</b> |
| 5.1      | A ATUAÇÃO ESTRATÉGICA DA FUNDEPAR NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO SISTEMA EDUCACIONAL PARANAENSE: O DISCURSO POLÍTICO SOBRE A ARQUITETURA ESCOLAR .....      | 68        |
| 5.1.1    | A Inovação da Escola Polivalente: Um olhar sobre o modelo proposto pelo PREMEX e sua expressão arquitetônica .....                                    | 69        |
| 5.2      | A ESCOLA POLIVALENTE DE CURITIBA: INOVAÇÃO ARQUITETÔNICA MODERNA.....                                                                                 | 72        |
| 5.3      | RITMOS E MUDANÇAS NA ARQUITETURA ESCOLAR INCORPORADAS PELA FUNDEPAR.....                                                                              | 76        |
| <b>6</b> | <b>ARQUITETURA ESCOLAR NO PARANÁ (1962-1975): REFLEXOS DAS TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS E SOCIAIS NA PEDAGOGIA E ESPAÇOS EDUCATIVOS.....</b>              | <b>83</b> |
| 6.1      | OS MODELOS ESCOLARES SOB O ACORDO USAID-MEC-FUNDEPAR .....                                                                                            | 86        |
| 6.1.1    | Projeto modelo 01: Desvendando a proposta arquitetônica da USAID .....                                                                                | 88        |
| 6.1.2    | Projeto modelo 02: Arquitetura escolar em expansão.....                                                                                               | 90        |
| 6.1.3    | Projeto modelo 03: Uma estrutura flexível para complexos escolares adaptáveis....                                                                     | 91        |
| 6.1.4    | Projeto modelo 04: Uma arquitetura para a educação primária .....                                                                                     | 93        |
| 6.1.5    | Projeto modelo 05: Uma arquitetura modular e educativa.....                                                                                           | 95        |
| 6.1.6    | Projeto modelo 06: Uma evolução estrutural para eficiência e inovação arquitetônica .....                                                             | 97        |
| 6.1.7    | Projeto modelo 07: Inovação estrutural para escolas urbanas densamente povoadas. ....                                                                 | 99        |
| 6.1.8    | Projeto modelo 08: Inovação geométrica e ambiental na arquitetura escolar de pequeno porte .....                                                      | 101       |
| 6.1.9    | Considerações sobre a inovação da arquitetura escolar nos modelos da FUNDEPAR .....                                                                   | 102       |

|          |                                                                                                                                                                                                                                                           |            |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>7</b> | <b>A INFLUÊNCIA DO PROJETO MODELO 09 NA ARQUITETURA ESCOLAR DO PARANÁ .....</b>                                                                                                                                                                           | <b>105</b> |
| <b>8</b> | <b>DO MODERNISMO À CONTEMPORANEIDADE: O PROJETO MODELO 09, ENTRE A PRATICIDADE ARQUITETÔNICA E A BUSCA DA IDENTIDADE PERDIDA - UM ESTUDO DAS MODIFICAÇÕES ARQUITETÔNICAS, PERMANÊNCIAS E SIGNIFICADOS DIANTE DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO PARANÁ .....</b> | <b>109</b> |
| 8.1      | ANÁLISE ESPACIAL DAS ESCOLAS PROJETO MODELO 09: DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA E OS DESAFIOS DA PADRONIZAÇÃO .....                                                                                                                                               | 116        |
| 8.2      | O LAYOUT TRADICIONAL DAS SALAS DE AULA DO PROJETO MODELO 09 E A NECESSIDADE DE MUDANÇAS .....                                                                                                                                                             | 119        |
| 8.3      | ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: DESAFIOS NO CONFORTO AMBIENTAL DAS ESCOLAS DO PARANÁ ATRAVÉS DO PROJETO MODELO 09 .....                                                                                                                                       | 120        |
| 8.4      | REFLEXÕES SOBRE O LEGADO E AS LIMITAÇÕES DO PROJETO MODELO 09: EM BUSCA POR UMA ARQUITETURA ESCOLAR HUMANIZADA .....                                                                                                                                      | 123        |
| <b>9</b> | <b>À GUIA DE CONCLUSÃO. ESPAÇOS ESCOLARES QUE EDUCAM E ACOLHEM: A NECESSIDADE DE REPENSAR A ARQUITETURA ESCOLAR NO PARANÁ.....</b>                                                                                                                        | <b>125</b> |
|          | REFERÊNCIAS .....                                                                                                                                                                                                                                         | 131        |
|          | ANEXO 1 – PROJETOS ARQUITETÔNICOS VARIAÇÕES MODELO 09 .....                                                                                                                                                                                               | 135        |

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se situa na intersecção de campos disciplinares como História da Educação, Arquitetura Escolar e Política Educacional, com foco geográfico no estado do Paraná entre os anos de 1962 e 1976, durante o período que politicamente o Brasil estava sob um regime militar. Este período foi marcado por intensas desigualdades sociais e questões políticas que reverberam até os dias atuais, não apenas na estrutura educacional, mas também na arquitetura escolar e na formação da cidadania.

Segundo Shiroma (2004), o regime militar instaurado em 1964 trouxe consigo uma série de políticas educacionais e arquitetônicas que refletiam os ideais políticos e sociais da época. Estas políticas foram muitas vezes influenciadas por acordos internacionais, como os celebrados entre o Brasil e os Estados Unidos da América (EUA), através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Esses acordos, por sua vez, priorizavam uma formação tecnicista, alinhada com as estratégias políticas em vigor, muitas vezes em detrimento das necessidades da população brasileira. “É aqui que entram a cooperação financeira e a assistência técnica prestada pela USAID que, nesse caso específico da educação, resultou na série de acordos MEC-USAID.” (Romanelli, 1978, p. 209).

No contexto paranaense, a Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR) desempenhou um papel significativo na elaboração dos espaços escolares e na implementação dessas políticas educacionais. A FUNDEPAR, em colaboração com a USAID e o MEC, desenvolveu um total de 23 projetos arquitetônicos escolares, fundamentados em um projeto pedagógico claramente definido. Estes projetos não apenas atendiam às demandas de uma sociedade em rápida transformação, mas também refletiam as dinâmicas políticas e sociais da época. A arquitetura escolar, neste cenário, não era apenas um pano de fundo, mas um ator ativo na formação da cidadania e na implementação de políticas educacionais.

A arquitetura das escolas, além de seu papel funcional, reflete e molda as práticas pedagógicas e as dinâmicas sociais. Especialmente em um contexto educacional em constante evolução, é essencial que a arquitetura escolar não apenas atenda às necessidades funcionais, mas também promova um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo. Desse modo, esta dissertação examina criticamente o projeto arquitetônico chamado de modelo 09, um modelo arquitetônico adotado em muitas escolas do estado do Paraná, destacando-se suas limitações, mas também, inúmeros pontos de inovação.

O modelo 09, derivado de uma interpretação simplista do modernismo, enfatiza a modulação e a tecnologia de pré-moldados, visando economia e facilidade de execução. Embora esses objetivos sejam louváveis como inovação tecnológica, o modelo falha em considerar aspectos como a localização geográfica, o clima e o contexto social das escolas. Esta abordagem resultou em edifícios escolares com uma identidade arquitetônica indistinta e potencialmente desconectada de suas comunidades.

A disposição espacial e os elementos de design do modelo 09 também são reflexos das práticas pedagógicas da época. A configuração tradicional das salas de aula, com carteiras alinhadas em fileiras, enfatiza a ordem e o controle, mas pode desencorajar a interação e limitar a aprendizagem ativa. Alternativas mais contemporâneas, que promovem a criatividade, a colaboração e o envolvimento ativo dos estudantes, podem ser exploradas para ilustrar como a arquitetura pode apoiar uma pedagogia mais progressista.

O conforto ambiental, incluindo a adequação térmica e acústica, é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem propício. O modelo 09 muitas vezes não se adapta eficientemente a diferentes condições climáticas e geográficas, um aspecto que poderia ser mitigado com a adoção de práticas de design sustentável e adaptativo. Recomendações específicas para melhorias nessas áreas são benéficas, como o uso de materiais locais e técnicas de construção que considerem a topografia e o clima locais.

A intersecção entre arquitetura, poder e educação é um tema central nesta dissertação. A arquitetura escolar, como demonstrado pelo modelo 09, poderia ser usada tanto como um instrumento de controle social quanto um meio para promover uma educação mais democrática e inclusiva. Uma discussão ampliada sobre como a arquitetura escolar pode ser repensada para refletir e promover valores democráticos seria um complemento significativo.

Em suma, o modelo 09 serve como um estudo de caso revelador das complexidades e desafios na concepção de espaços educacionais. Embora tenha suas qualidades, especialmente em termos de eficiência e custo, suas limitações destacam a necessidade de uma abordagem mais holística e adaptável na arquitetura escolar. Esta dissertação busca não apenas criticar, mas também destacar alguns caminhos que propuseram a inovação, e verificar quais as principais intervenções realizadas ou possíveis de realizar, para que as escolas se tornem espaços onde as necessidades educacionais, sociais e culturais possam ser atendidas de forma eficaz e significativa.

Dada a complexidade e a riqueza do período e local em estudo, essa pesquisa se propôs a responder à seguinte pergunta: **Como as transformações políticas e sociais brasileiras,**

**entre 1962 e 1975, influenciaram os modelos escolares no Paraná, e quais foram as consequências práticas e ideológicas dessas mudanças?**

Para isso, objetivou-se analisar a influência da FUNDEPAR e da USAID nas decisões das políticas educacionais do Paraná e investigar as relações entre projeto arquitetônico e o pensamento pedagógico durante esse período.

Desse modo, este estudo buscou lançar luz sobre um momento crucial na história educacional e arquitetônica do Paraná, contribuindo para um entendimento mais profundo das dinâmicas políticas e sociais que moldaram a educação e a arquitetura escolar durante o regime militar no Estado.

A pesquisa é relevante não apenas para o campo acadêmico, mas também para a compreensão das raízes históricas das práticas educacionais e arquitetônicas contemporâneas no Brasil. Desse modo, a pesquisa justifica-se pela relevância, mas também necessária por várias razões.

Primeiramente, a pesquisa aborda um período crítico da história brasileira, o regime militar, e examina como as políticas educacionais e arquitetônicas foram moldadas e instrumentalizadas para fins políticos e ideológicos. Isso é crucial para entender como essas políticas continuam a influenciar a educação e a arquitetura escolar na atualidade, na medida em que muitas edificações permanecem em uso para finalidades educacionais. A pesquisa, portanto, oferece uma análise diacrônica que pode elucidar questões contemporâneas relacionadas à educação e a arquitetura escolar.

Em segundo lugar, a pesquisa se concentra no Estado do Paraná, proporcionando uma análise localizada que pode revelar especificidades regionais em relação às políticas educacionais e arquitetônicas. Isso é particularmente relevante em um país tão diverso como o Brasil, onde políticas nacionais podem ter diferentes impactos em estados distintos.

Terceiro, a pesquisa se propõe a analisar a influência de organismos internacionais, como a USAID, nas políticas educacionais do estado brasileiro. Isso é vital para entender como as dinâmicas globais influenciam as políticas locais e nacionais, um aspecto frequentemente negligenciado em estudos que se concentram exclusivamente no contexto nacional.

Quarto, a pesquisa adota uma abordagem interdisciplinar, combinando métodos e teorias da História da Educação e Arquitetura. Isso permite uma compreensão mais rica e matizada dos fenômenos em estudo, que não podem ser plenamente entendidos por uma única disciplina.

Quinto, a pesquisa contribui para a literatura acadêmica ao fornecer uma análise empírica baseada em uma variedade de fontes, incluindo documentos oficiais, plantas arquitetônicas e fotografias históricas. Isso não apenas enriquece o campo acadêmico, mas também fornece *insights* práticos que podem ser úteis para formuladores de políticas e educadores.

Por fim, ressalta-se a relevância das implicações éticas e sociais inerentes a esta pesquisa. Ao investigar a utilização das políticas educacionais e arquitetônicas como instrumentos políticos e ideológicos, o estudo oferece contribuições valiosas aos diálogos contemporâneos sobre o propósito e o papel da educação e da arquitetura escolar em uma sociedade democrática.

Nesse sentido, a pesquisa é justificada pela sua relevância acadêmica, social e política. Ela aborda lacunas no conhecimento existente, oferece uma análise interdisciplinar de um período crítico da história brasileira e tem o potencial de informar debates contemporâneos sobre educação e arquitetura escolar. Portanto, o estudo é não apenas oportuno, mas também necessário para uma compreensão mais completa das complexas relações entre educação, arquitetura e política no Brasil.

O Objetivo Geral desse estudo foi analisar a influência das transformações políticas e sociais entre 1962 e 1975 nos modelos arquitetônicos e pedagógicos das escolas no estado do Paraná, e identificar as consequências práticas e ideológicas dessas mudanças.

Elegemos como Objetivos Específicos:

1. Investigar a interação entre a FUNDEPAR, a USAID e o MEC na formulação e implementação de políticas educacionais e arquitetônicas no Paraná entre 1962 e 1975, considerando acordos internacionais e dinâmicas políticas locais e nacionais.
2. Analisar a relação entre as decisões arquitetônicas e as pedagogias adotadas no contexto político e social da época, incorporando as dinâmicas de poder e a inserção desses espaços no contexto urbano e social.
3. Avaliar o impacto histórico e contemporâneo dessas políticas e modelos na educação e arquitetura escolar no Paraná, utilizando uma variedade de fontes empíricas e teóricas.

A abordagem metodológica foi predominantemente qualitativa, visando aprofundar a compreensão dos fenômenos sociais, políticos e culturais que influenciaram a educação e a arquitetura escolar no estado do Paraná entre 1962 e 1975.

A coleta de dados envolveu uma abordagem multifacetada que incluiu documentos oficiais e legislações que são relevantes para o período estudado, fornecendo um contexto legal e institucional de análise essencial. As principais fontes utilizadas foram as plantas arquitetônicas e fotografias disponibilizadas pela FUNDEPAR, que oferecem visões valiosas sobre a estrutura física e a evolução espacial dos ambientes educacionais. Outro pilar importante desta pesquisa foram as publicações acadêmicas e obras de autores renomados no campo da educação e arquitetura, garantindo um embasamento teórico sólido e uma perspectiva crítica. O estudo se beneficia de uma abordagem teórica multidisciplinar, incorporando as contribuições de autores como Michel Foucault no que diz respeito às relações de poder nos espaços escolares, e Herman Hertzberger e Doris Kowaltowski, em relação ao design e funcionalidade dos ambientes educacionais.

Outras fontes fundamentais foram os dados estatísticos relacionados à educação e infraestrutura escolar, permitindo uma análise quantitativa das condições e evoluções no setor. Para complementar, recorreu-se a arquivos da Hemeroteca Nacional, bibliotecas públicas, Secretaria de Educação do Paraná e o Instituto de Pesquisa e Planejamento de Curitiba (IPPUC), que são ricos em registros históricos e dados locais. Esta coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental e bibliográfica, complementada por análise empírica. Os dados foram cuidadosamente categorizados e classificados, facilitando a análise e interpretação subsequentes.

A análise foi conduzida em duas etapas, primeiramente, uma análise temática foi realizada para identificar padrões e tendências nos dados coletados. Em seguida, uma análise crítica foi aplicada para interpretar esses padrões à luz da revisão da literatura, teorias e conceitos relevantes.

Os resultados indicam que as políticas e modelos educacionais implementados pela FUNDEPAR, em colaboração com a USAID e o MEC, tiveram um impacto significativo na educação e na arquitetura escolar do Paraná, refletindo as dinâmicas políticas e sociais da época. O estudo, portanto, contribui para um entendimento mais amplo das dinâmicas políticas e educacionais do período, lançando luz sobre um momento fundamental na história educacional da região.

A pesquisa realizada sobre a influência da FUNDEPAR e da USAID na educação e na arquitetura escolar no Paraná revelou aspectos significativos e multifacetados dessas interações. Foi identificado que a FUNDEPAR teve um papel crucial na modelagem tanto da educação quanto da arquitetura escolar no Estado do Paraná. A colaboração com a USAID,

especificamente, indicou uma tendência para um modelo educacional tecnicista, que estava em sintonia com interesses estrangeiros, especialmente dos Estados Unidos. Essa influência externa reflete-se nas abordagens e nas práticas pedagógicas adotadas durante o período analisado.

Além disso, a pesquisa evidenciou a profunda ligação entre arquitetura e pedagogia nos modelos escolares da época. Verificou-se que a arquitetura escolar não se limitava à funcionalidade, mas também servia como símbolo das ideologias e aspirações políticas do período. Essa combinação de utilidade e simbolismo nos edifícios escolares demonstra como o espaço físico carrega significados e intenções ideológicas mais profundos.

Outro aspecto notável foi o impacto da cultura material nas práticas educacionais. Através da análise detalhada das plantas arquitetônicas e dos materiais de construção utilizados, observou-se que a cultura material escolar foi cuidadosamente planejada para refletir e reforçar as demandas ideológicas e pedagógicas da época. Essa constatação sublinha a importância dos aspectos físicos e materiais na implementação de políticas educacionais e ideologias.

Na perspectiva teórica de Michel Foucault (2022a), conseguiu-se desvendar as complexas dinâmicas de poder que estavam presentes nos espaços escolares. Constatou-se que a arquitetura escolar não representava apenas um espaço físico, mas era também um terreno onde se exerciam poder e controle. Essa visão Foucaultiana de espaço como uma arena de poder oferece uma compreensão aprofundada de como o ambiente escolar pode influenciar e ser influenciado pelas relações de poder.

Por fim, este estudo procurou oferecer uma contribuição valiosa ao campo da educação, arquitetura e estudos políticos. Fornecendo um entendimento mais profundo das interações entre arquitetura, pedagogia e política, e apresenta uma análise crítica das decisões políticas e implementações educacionais da época. A pesquisa destaca a importância de considerar múltiplas perspectivas ao examinar a história da educação e da arquitetura escolar, revelando as complexidades e os entrelaçamentos entre espaço, poder e educação.

A estrutura da pesquisa é a seguinte:

1. Introdução: Contextualização do tema, apresentando a relevância do estudo da arquitetura escolar no Paraná e a influência de aspectos políticos, econômicos e sociais no design desses espaços.
2. Contexto histórico e político: Aborda as influências políticas e sociais que moldaram a arquitetura escolar no Paraná entre 1962 e 1975, incluindo a colaboração entre a FUNDEPAR, a USAID e o MEC.

3. Revisão da literatura: Revisão crítica de textos e teorias relevantes que fundamentam a análise arquitetônica e educacional, abordando autores como Foucault, Kowaltowski e Hertzberger.
4. Metodologia: Descrição dos métodos utilizados para coletar e analisar dados, enfocando a escolha do Modelo 09 de edifícios escolares para estudo detalhado.
5. Análise de fontes primárias e discussão: Avaliação crítica do Modelo 09, considerando aspectos como conforto térmico e acústico, disposição das salas de aula, e a relação entre arquitetura e poder.
6. Conclusão: Síntese dos achados da pesquisa, destacando a necessidade de abordagens mais humanizadas e adaptadas às necessidades educacionais contemporâneas, e a importância da arquitetura escolar na conformação da educação e sociedade.

Quanto às delimitações, a pesquisa foi guiada por objetivos específicos focados na influência da FUNDEPAR e da USAID nas políticas educacionais e arquitetônicas do Paraná durante o período estudado.

Cada capítulo detalha uma perspectiva crucial sobre a intersecção entre arquitetura, educação e poder, enfatizando a importância da adaptação arquitetônica às mudanças nas demandas educacionais e demográficas, e refletindo sobre a natureza e o impacto do poder nas estruturas educacionais.

## **2 CENAS HISTORIOGRÁFICAS DO QUADRO SOCIAL E POLÍTICO BRASILEIRO NAS DÉCADAS DE 1960-1970: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

A revisão de literatura foi estruturada com rigor metodológico e abrange uma gama de autores e obras que fornecem análises críticas e empíricas sobre políticas educacionais, arquitetura escolar e relações de poder, tanto no contexto brasileiro quanto internacional. Inicialmente, a pesquisa se fundamenta nas contribuições de Eneida Oto Shiroma, Maria Célio M. de Moraes e Olinda Evangelista. Essas autoras oferecem uma análise histórico-política das políticas educacionais brasileiras de 1930 a 1990, estabelecendo um contexto essencial para o objeto de estudo.

Complementarmente, Dermeval Saviani e Maria Jose Garcia Werebe contribuem com críticas incisivas às leis e reformas educacionais, enriquecendo a contextualização das políticas educacionais em questão. No âmbito internacional, a pesquisa se beneficia das obras de Otaiza de Oliveira Romanelli, que examina criticamente os acordos educacionais entre Brasil e EUA, elucidando as influências externas nas políticas educacionais brasileiras.

No que tange à análise dos discursos sobre os espaços escolares, este estudo se apropria das teorias de Michel Foucault sobre relações de poder, bem como dos trabalhos de Hertzberger e Kowaltowski, que focam na arquitetura e no ambiente escolar. A cultura material escolar é contextualizada através do livro ‘Cultura Material em Perspectiva Histórica Escrita e Possibilidades’, organizado por Vera Lucia Gaspar da Silva, Gizele de Souza e Cezar Augusto Castro (DA SILVA, DE SOUZA & CASTRO, 2018). Este compêndio oferece um arcabouço para a compreensão da cultura material na educação.

Adicionalmente, o estudo incorpora as abordagens de Augusto Escolano, Cinthya Greive Veiga, Antônio Viñao Frago, Josep Maria Montaner e Zaida Muxio, explorando a intersecção entre espaço físico, simbolismo e política na arquitetura escolar.

Em resumo, a revisão de literatura é meticulosamente organizada para abranger uma pluralidade de perspectivas interdisciplinares e metodologias, com o objetivo de aprofundar a compreensão das complexas relações entre educação, arquitetura e política no estado do Paraná durante o regime militar brasileiro.

Este arcabouço teórico não apenas fundamenta a pesquisa, mas também sugere futuras linhas de investigação. A revisão, portanto, serve como um pilar para pesquisas que visam entender as complexas dinâmicas e forças que influenciaram a educação e a arquitetura escolar durante esse período crítico da história brasileira. Este tópico é particularmente relevante para

estudos que busquem compreender como o espaço escolar e as políticas educacionais são moldados e influenciados por contextos políticos e sociais mais amplos, fornecendo uma visão possível de discussão para pesquisadores, educadores e formuladores de políticas.

## 2.1 REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A INTERAÇÃO ENTRE POLÍTICA, ECONOMIA E EDUCAÇÃO

Este tópico procura-se compreender a complexa interação entre as reformas educacionais e o contexto político-econômico do Brasil nas décadas de 1960 e 1970. Durante esse período, o país vivenciou mudanças significativas, marcadas por reformas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (Lei 4024/61), a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5440/68) <sup>1</sup> e a Reforma do Ensino Médio de 1º e 2º graus de 1971 (Lei 5692/71). Essas legislações reconfiguraram o sistema educacional brasileiro, estabelecendo novas estruturas e objetivos para a educação no país.

Segundo Carvalho (2007), a conjuntura brasileira no final dos anos 1960 é caracterizada por uma dualidade: de um lado, a radicalização da luta política e o enfraquecimento das instituições da sociedade civil, especialmente aquelas em resistência ao regime ditatorial instaurado em 1964; de outro, um crescimento econômico impulsionado por políticas de abertura ao capital estrangeiro. Este cenário de repressão política e crescimento econômico, denominado milagre econômico brasileiro <sup>2</sup>, teve impactos diretos e indiretos na educação.

Werebe (1994) argumenta que as reformas educacionais desse período tiveram consequências significativas na configuração curricular e na produção do espaço escolar. Uma das mudanças mais notáveis foi a eliminação dos exames de admissão, o que resultou em uma democratização do ensino e uma expansão exponencial das redes escolares estaduais. No entanto, essa massificação trouxe desafios, como a falta de preparo dos professores e do sistema educacional para atender a uma demanda crescente e diversificada, contribuindo para a deterioração da qualidade dos currículos.

Em síntese, o período em questão foi marcado por uma complexa interação entre políticas educacionais, contexto político e crescimento econômico. As reformas, embora

---

<sup>1</sup> Ver estudos de FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (2006).

<sup>2</sup> O aprofundamento da crise do capitalismo internacional, cujos sintomas já eram percebidos em fins dos anos de 1960, ganhou dimensão mundial com os acontecimentos da década de 1970, principalmente o do aumento ocorrido nos preços internacionais do petróleo. A gestão do Presidente Geisel foi marcada economicamente pelo acirramento dessa crise e pelo significativo avanço da participação do Estado no processo produtivo (MAGALHAES FILHO, 2011).

tenham expandido o acesso à educação, ocorreram em um contexto de repressão política e desigualdade social, o que levanta questões críticas sobre a qualidade e a equidade do sistema educacional. Este tópico, portanto, oferece uma análise fundamentada e crítica das múltiplas forças que moldaram a educação no Brasil durante as décadas de 1960 e 1970, servindo como um pilar para a compreensão das complexas dinâmicas que influenciaram e foram influenciadas pelo sistema educacional brasileiro.

### 2.1.1 Uma complexa teia entre recursos financeiros e ideologia na construção do Sistema Educacional Brasileiro e a LDB 4024/61

Esse tópico examina a complexa interação entre financiamento escolar e ideologia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961. Conforme Esquinsani (2021) destaca, o financiamento escolar na LDB 4024/61 não foi uma questão meramente técnica ou administrativa, mas sim um campo de batalha ideológica. Ainda conforme o autor, a lei vinculava o financiamento à legitimação de diferentes projetos educacionais, polarizando as discussões entre a defesa da escola pública e uma perspectiva privatista.

O Artigo 92, da LDB 4024/61 estabeleceu fundos específicos para cada nível de ensino: o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior, possibilitando a criação de diversas instituições e fundações públicas em todo o Brasil. Ancoradas à máquina estatal, essas entidades viabilizaram um conjunto de ideias e possibilidades para a construção e produção da arquitetura escolar brasileira.

Magalhães Filho (2011), relata que é crucial observar que a criação desses fundos não foi neutra, mas sim carregada de intenções e implicações ideológicas. A alocação de recursos para diferentes níveis de ensino reflete as prioridades políticas e sociais da época, e a forma como esses recursos foram distribuídos pode ser interpretada como uma manifestação das relações de poder e dos objetivos mais amplos do Estado.

Em síntese, o financiamento escolar na LDB 4024/61 serviu como um mecanismo tanto para a implementação de políticas educacionais quanto para a legitimação de ideologias específicas. A lei, portanto, não apenas estruturou o sistema educacional, mas também se tornou um instrumento para a promoção de determinadas visões sobre o papel e a natureza da educação no Brasil. Este subtópico oferece uma análise crítica e fundamentada do papel do financiamento na LDB 4024/61, apontando como questões financeiras e ideológicas estavam intrinsecamente entrelaçadas na formulação e implementação desta legislação chave.

### 2.1.2 Pensadores educacionais da época: Contribuições e limitações das ideias de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire

Nesse subtópico examina-se as contribuições e limitações das ideias de três figuras proeminentes na educação brasileira: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire.

Anísio Teixeira <sup>3</sup> foi um dos principais articuladores <sup>4</sup> da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/61). Ele defendia a municipalização do ensino e a regionalização da ciência pedagógica, transferindo às comunidades a responsabilidade pela educação. Teixeira foi fundamental para o nascimento da ciência pedagógica no Brasil, com o apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sua visão buscava descentralizar a educação e adaptá-la às necessidades específicas de cada região do país. No entanto, é importante notar que sua abordagem enfrentou resistências, especialmente em contextos em que a municipalização poderia ser vista como uma forma de desresponsabilização do Estado (ABREU, 1960).

Darcy Ribeiro <sup>5</sup>, por sua vez, focou em políticas educacionais voltadas para a educação popular, especialmente em áreas metropolitanas. Ele advogava pela criação de escolas de tempo

---

<sup>3</sup> Anísio Teixeira nasceu em Caetité, na Bahia, em 12 de julho de 1900, em uma família de fazendeiros. Após estudar em colégios de jesuítas em sua cidade natal, na infância, mudou-se para o Rio de Janeiro e formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais, em 1922. A partir dali seu caminho se orientou na direção do ensino, sendo nomeado, com apenas 24 anos, Inspetor Geral de Ensino do Estado da Bahia, após uma temporada de estudos nos Estados Unidos, em que teve contato com as ideias do pedagogo norte-americano John Dewey. Foi Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, então Capital Federal, governada por Getúlio Vargas, momento que se dedicou a criar uma rede de ensino completa, indo desde a escola primária à universidade. Após completar a montagem dessa rede de ensino, participou da criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que foi extinta logo em seguida devido às perseguições e acusações políticas de várias ordens pelo Estado Novo. O educador foi exilado e, mesmo assim, foi nomeado conselheiro da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1946. No ano seguinte, volta ao Brasil livre do Estado Novo e, mais uma vez, se torna Secretário de Educação da Bahia, ocasião na qual criou, em 1950, a Escola Parque, ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro (EBIOGRAFIA, 2023).

<sup>4</sup> Anísio Teixeira foi o idealizador da Escola Parque, inaugurada em 1950 na cidade de Salvador, BA. O projeto foi encomendado ao arquiteto Paulo Assis Ribeiro, que contou também com a colaboração de Diógenes Rebouças e Hélio Duarte, este vindo a ser, posteriormente, o maior disseminador das ideias de Teixeira no Sudeste do país. O programa escola-parque, impulsionado por Anísio Teixeira, desempenhou um papel significativo na história da arquitetura brasileira. Ele não apenas influenciou arquitetos, mas também destacou a importância do design do espaço escolar, priorizando seu programa educativo em vez de sua monumentalidade. A influência desse programa é inegável e continua a ecoar na formulação de novos projetos inovadores para instituições educacionais, especialmente no contexto da busca pela educação integral. Representou o início de um diálogo sobre a educação integral, que ainda está em desenvolvimento, embora tenha sido moldado pela interpretação do discurso moderno da arquitetura e sua aplicação prática nos edifícios escolares (XAVIER, 2017).

<sup>5</sup> Darcy Ribeiro (1922-1997), que se formou em Antropologia em São Paulo (1946). Ele dedicou seus primeiros anos de vida profissional ao estudo dos índios do Pantanal, do Brasil Central e da Amazonia. Nesse período, fundou o Museu do Índio e estabeleceu os princípios ecológicos da criação do Parque Indígena do Xingu. Publicou importantes textos etnográficos e de defesa da causa indígena e elaborou para UNESCO um estudo do impacto da civilização sobre os grupos indígenas brasileiros no século XX. Colaborou com a Organização Internacional do Trabalho (1954) na preparação de um Manual sobre os povos aborígenes no mundo. Na universidade, Darcy Ribeiro foi defensor de cursos que formassem a base de estudos pedagógicos e a prática educativa, e foi ativo na

integral e pela formação de professores em escolas normais superiores e institutos superiores de educação. Ribeiro também foi um dos principais formuladores da Década da Educação, instituída pela Constituição Federal da época. Seu trabalho foi inovador, mas enfrentou desafios práticos, incluindo a falta de recursos e infraestrutura para implementar escolas de tempo integral em larga escala (KOWALTOWSKI, 2011).

Paulo Freire <sup>6</sup>, conhecido por sua pedagogia crítica, via a educação como uma prática de liberdade que requer conscientização e polarização. Ele identificava dois tipos de pedagogia: a dos dominantes e a pedagogia da educação popular. Freire acreditava que a educação deveria ser uma ferramenta para o empoderamento cultural e social. No entanto, após o Golpe Militar de 1964, sua abordagem foi considerada subversiva, e a implementação de sua visão de alfabetização foi interrompida (SCOCUGLIA, 2001).

Segundo Faria Filho e Gil (2023), após o Golpe Militar de 1964 havia, então, uma consciência compartilhada entre técnicos e cientistas sociais de que uma extensa transformação estava em andamento. Diante disso, surgiu a necessidade de reposicionar a educação escolar como uma política estatal, assim como a própria estrutura da escola, seu currículo e o papel dos sujeitos envolvidos. Nesse contexto, a concepção de uma educação, ou melhor, de uma escola de qualidade, de acordo com os discursos oficiais, estava geralmente associada à capacidade da instituição de formar indivíduos capazes de se adaptar a um mundo em rápida transformação.

Faria Filho e Gil (2023), finalizam dizendo que diferentemente de uma escola voltada para uma ‘civilização em mudança’ como pregava Kilpatrick (1918) <sup>7</sup> e retomada por Anísio

---

criação e especializações em ciência da saúde, tecnologias ou ciência agrárias, a procura de soluções para os problemas brasileiro. Considerou que nas faculdades públicas os professores seriam responsáveis por matérias, e não disciplina. teriam obrigação de ministrar o mínimo de 10 horas de aulas semanais de diversas disciplinas. Era também necessário poiar a pesquisa autêntica, seja científica ou tecnológica e recomendou a criação dos Cursos Sequenciais, que dão direito a Certificados de Estudos Superiores a quem cursar mais de cinco matérias correlacionadas. Ele acreditava que uma sociedade moderna necessita de mais duas mil modalidades de formação superior para funcionar eficazmente (KOWALTOWSKI, 2011, p. 33).

<sup>6</sup> Paulo Freire desenvolveu um método de alfabetização revolucionário que podia ser realizado em apenas 40 horas, sem a necessidade de cartilhas ou materiais didáticos convencionais. Na década de 1960, isso resultou em campanhas de alfabetização no Brasil, como "De Pé no Chão Também se Aprende" e o "Movimento de Cultura Popular". O principal objetivo dessas campanhas era mais do que apenas ensinar a ler e escrever; era reciclar culturalmente uma população que havia ficado para trás no processo de desenvolvimento (AQUINO & PINHEIRO, 2019).

<sup>7</sup> No início do século XX, os reformadores da educação progressistas promoveram uma pedagogia que enfatizava o pensamento flexível e crítico e buscava nas escolas a regeneração política e social da nação. A fundação da *Progressive Education Association* (PEA) em 1919 acompanhou o crescente prestígio dos principais teóricos da educação no *Teachers College* da *Columbia University*. Cada vez mais, no entanto, o movimento se preocupou com a metodologia e, especificamente, com a controversa abordagem “centrada na criança”, posteriormente criticada por radicais e conservadores. Imbuído de freudianismo e psicologia infantil, o método centrado na criança pedia aos professores que posicionassem cada criança no centro do processo de aprendizagem, focando as atividades em torno dos interesses do aluno. William H. Kilpatrick, professor do *Teachers College*, delineou a teoria da “atividade intencional de todo o coração” por uma criança como o auge da educação progressiva do pós-

Teixeira, essa nova perspectiva se referia a uma transformação econômica que afetava tudo e todos. Mais do que ser compreendido pelas novas gerações de trabalhadores, essa transformação proporcionava a essas gerações uma flexibilidade intelectual e física que somente a escola poderia viabilizar. A teoria do capital humano, assim, passou cada vez mais a guiar a política educacional, sujeitando mais uma vez a escola e seus participantes aos interesses do capital.

O presente estudo ressalta as contribuições significativas de pensadores como Teixeira, Ribeiro e Freire para a educação brasileira, apesar das limitações contextuais e políticas enfrentadas por eles. Considerando as concomitâncias e particularidades de cada um dos seus tempos de atuação, esses intelectuais não somente influenciaram as políticas educacionais, mas também abordaram questões críticas sobre o papel da educação em uma sociedade em rápida transformação e marcada por divisões.

As ideias de Teixeira foram particularmente evidentes na sua ampla divulgação e defesa da arquitetura escolar, o que impactou diretamente a evolução do pensamento sobre o espaço escolar e pedagógico, especificamente no Paraná, nas décadas elencadas para esta dissertação. Suas concepções se alinhavam, em certa medida, com as de Darcy Ribeiro, que estava desenvolvendo ideias similares em âmbito nacional. Paralelamente, a proposta educacional e pedagógica de Paulo Freire, caracterizada pela sua abordagem humanista e promoção do pensamento crítico, também encontrou alguma ressonância no cenário brasileiro. Contudo, tanto as propostas de Ribeiro quanto as de Freire foram interrompidas e censuradas pelo regime militar, que via com desconfiança qualquer aproximação com questões mais humanas e a criação de um pensamento crítico entre os cidadãos, aspectos contrários aos interesses do novo regime.

Portanto, é essencial reconhecer que estes grandes pensadores, pedagogos e intelectuais estiveram na contramão do que se tornaria o plano educacional para o Brasil e, por extensão, para o Estado do Paraná, durante o período em questão.

---

guerra no seguinte ensaio amplamente lido, publicado inicialmente no *Teachers College Record* em 1918. (KILPATRICK, 1918).

### 2.1.3 A educação que nos convém: Roberto Campos e a influência internacional na política educacional brasileira

O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais da Guanabara (IPES/GB) <sup>8</sup> organizou em 1968 o simpósio ‘A educação que nos convém’, com o objetivo primordial de conter o movimento estudantil universitário (CARVALHO, 2007). No entanto, o evento extrapolou seu foco inicial e abordou questões mais amplas da educação brasileira, incluindo o ensino secundário. Roberto Campos <sup>9</sup>, uma figura influente na política educacional da época, foi um dos participantes notáveis (CARVALHO, 2007).

Campos (1969) destacou a importância da terminalidade do ensino secundário, criticando o foco excessivo no movimento estudantil de 1968. Segundo ele, o ensino secundário deveria ser a prioridade em um país subdesenvolvido como o Brasil. Campos defendia uma reestruturação financeira do ensino de 2º Grau, tornando-o mais acessível através de bolsas generosas e gratuitas. Ele via o ensino secundário como um ‘valor terminal’, uma formação completa em si mesma, e não apenas uma etapa preparatória para o ensino superior.

Esta visão, segundo o autor, estava alinhada com o pensamento das elites da época, que defendiam a inserção de elementos tecnológicos e práticos na educação secundária. A ideia subjacente era que apenas uma minoria teria acesso ao ensino superior, tornando o ensino secundário uma formação final carregada de elementos utilitários e práticos, com menos ênfase no humanismo. Ele também ressaltou a importância de investir na construção do capital humano como parte fundamental do desenvolvimento do país.

Campos (1968) argumenta que os temas de ‘educação’ devem ser considerados como investimentos cruciais para a melhoria da qualidade da mão de obra, destacando que isso é tão importante quanto investir em máquinas, estradas e represas. Em um contexto similar, Campos

---

<sup>8</sup> O IPES, fundado no processo de acirramento da luta política e da desestabilização do governo Goulart, tinha como objetivo orientar e determinar os processos sociais para organizá-los com o intuito de atender aos interesses da classe dominante. O IPES surgiu com o firme propósito de ser um referencial para a produção de uma doutrina que servisse de base para as ações das elites. Seu principal objetivo era derrubar o governo de João Goulart. Ressalte-se que o IPES surgiu graças à ação política de um vasto grupo de personagens que tinham os mesmos interesses, ou seja, certo conjunto de relações econômicas, o discurso anticomunista e a intenção de edificar o Estado, de acordo com suas conveniências. Sua fundação, em 29 de novembro de 1961, foi recebida com satisfação por diferentes meios de comunicação da época, por intelectuais e membros da Igreja. Buscava-se, por meio dessa iniciativa, alcançar no plano político a mesma supremacia obtida no plano econômico, além de retirar dos políticos o controle sobre o Estado (CARVALHO, 2007, p. 371).

<sup>9</sup> Roberto Campos influenciou decisivamente no período de Castello Branco, o primeiro governo após o golpe de Estado em 1964, haja vista que foi o principal formulador do Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), responsável pela implementação de uma série de medidas “modernizadoras” na economia. Ademais, veiculou uma proposta de educação que corroborou a Reforma Universitária (Lei 5.540/68) e as Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional 5.692/71, marcada pela concepção tecnicista (MELLO, 2014, p. 91).

(1968) faz referência a Adam Smith, observando que “esses talentos [...] a melhoria do adestramento de um trabalhador pode ser equiparada a uma ou a um instrumento de comércio.” (CAMPOS, 1968, p. 92).

Assim vai concluir Mello (2014), que é possível desprender do fragmento acima a visão de educação de Roberto Campos durante sua atuação com Ministro do Planejamento no governo militar de Castello Branco, visto que defendeu a “melhoria da mão-de-obra” e investimento em recursos humanos para a produção capitalista. Desse modo, Roberto Campos expressou uma concepção de educação tecnicista, concebendo-a enquanto nível de “treinamento técnico” para a execução de tarefas, ao invés da produção de conhecimento científico (MELLO, 2014, p. 94).

Na sua visão sobre o ensino secundário, o ministro acreditava que esse deveria ser concluído com uma formação técnica e ter um aspecto finalizador. A política educacional adotada durante a gestão de Castello Branco, no entanto, não contempla a toda a população em todas suas necessidades como por exemplo a alfabetização de adultos.

Além disso, Roberto Campos defendeu firmemente um modelo de ensino voltado para o desenvolvimento tecnocrático da força de trabalho. Ele também foi um defensor do fortalecimento da educação privada, beneficiando grupos econômicos envolvidos no setor educacional. “No tocante ao ensino secundário, de acordo com o entendimento de Roberto Campos, deveria possuir caráter terminal e uma formação técnica. Por fim, a proposta educacional do ministro e de Castello Branco não atendeu a alfabetização de adultos.” (MELLO, 2014, p. 102).

Em resumo, Roberto Campos era proponente de um planejamento educacional alinhado às necessidades do mercado e às demandas corporativas privadas, focando no treinamento da força de trabalho. Essa abordagem, tecnicista e produtivista em sua essência, alinhava-se com a estratégia de submissão ao capitalismo norte-americano, justificando assim a adaptação e reprodução de conhecimentos originários desse contexto.

É crucial situar essas discussões no contexto mais amplo dos acordos internacionais e da influência externa na política educacional brasileira. Organizações como a USAID tiveram um papel significativo na formação da política educacional do Brasil, muitas vezes alinhadas com as visões de figuras relevantes na atuação do Estado como Roberto Campos que, ao descrever sua perspectiva sobre a subordinação tecnológica do Brasil aos EUA, referiu-se a essa nação como “a maior civilização que o mundo já conheceu.” (CAMPOS, 1968, p. 54).

Segundo ainda o ministro, o modelo educacional brasileiro deveria ser moldado inspirando-se no sistema americano que, conforme as suas descrições,

[...] conseguiu harmonizar várias características: (a) democratizar o ensino universitário aproximando-os das massas; (b) avançar com certo equilíbrio, em todo o leque de conhecimentos humanos; (c) conjugar a ciência e a tecnologia, associando a universidade à indústria e à tarefa do governo. (CAMPOS, 1968, p. 55).

Em síntese, o simpósio do IPES e as contribuições do ministro Roberto Campos oferecem uma fonte para entender como as influências externas e os acordos internacionais moldaram a educação brasileira durante um período crítico de sua história.

#### 2.1.4 Lei 5.692/71: Reconfiguração do sistema educacional brasileiro e sua perspectiva tecnicista

A Lei 5.692/71, também conhecida como a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, constituiu um marco significativo na trajetória educacional brasileira. Gonçalves e Gonçalves (2008) apontam que essa reforma foi uma resposta às transformações socioeconômicas que o Brasil estava vivenciando, incluindo um rápido processo de urbanização e industrialização. A reforma reestruturou o ensino primário e secundário, renomeando-os para 1º e 2º graus, e introduziu a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau.

É importante esclarecer que a obrigatoriedade mencionada não se aplica à matrícula dos alunos, mas sim à obrigação de oferecer o ensino profissional. Naquela época, o ensino profissional era destinado a um público restrito, geralmente localizado e dirigido a uma faixa específica da classe trabalhadora. Isso permitia que os filhos dessas famílias frequentassem a escola até os 17 ou 18 anos sem a necessidade de trabalhar.

Esta legislação estava fortemente alinhada com uma visão desenvolvimentista, que via a educação como um meio para atender às demandas de mão-de-obra de um país em transformação. A ênfase na educação profissionalizante reflete essa preocupação, marcando uma abordagem mais tecnicista <sup>10</sup> na educação brasileira. Entre as mudanças significativas implementadas pela Lei 5.692/71, destaca-se a extensão da obrigatoriedade escolar para oito anos e a eliminação do exame de admissão.

---

<sup>10</sup> A esse respeito, Mello (2014), aponta que a adaptação da educação brasileira para atender à nova fase da formação capitalista envolvida em uma reorganização do ensino. Esse redesenho educacional ocorreu em um contexto de aprofundamento das inovações tecnológicas externas para os novos processos de trabalho.

A orientação tecnicista da Lei 5.692/71 deve ser avaliada criticamente. Embora tenha buscado alinhar o sistema educacional às necessidades de um Brasil em rápido desenvolvimento, essa abordagem também teve suas limitações. A ênfase na profissionalização, por exemplo, pode ter contribuído para uma visão reducionista da educação, focada mais em habilidades técnicas do que no desenvolvimento integral do indivíduo.

Portanto, a Lei 5.692/71 não apenas reestruturou o sistema educacional brasileiro, mas também reorientou suas prioridades e objetivos. Essa reorientação, embora alinhada com as necessidades percebidas de desenvolvimento econômico e social, também levanta questões críticas sobre o papel da educação na formação cidadã e no desenvolvimento humano mais amplo. Este tópico oferece uma análise fundamentada e crítica do impacto da Lei 5.692/71 na orientação tecnicista da educação brasileira, considerando tanto suas contribuições quanto suas limitações no contexto mais amplo da educação e do desenvolvimento nacional.

### 2.1.5 Arquitetura escolar e apropriações fragmentadas Foucaultianas das relações de poder e controle no contexto político e social

O espaço escolar, longe de ser um mero recipiente físico para a educação, é um campo complexo onde relações de poder e controle são exercidas e negociadas. Utilizando o referencial teórico de Michel Foucault (2022b), este subtópico busca analisar como a arquitetura escolar no estado do Paraná, entre 1962 e 1975, se torna um instrumento de poder e controle, especialmente no contexto político e social da época.

Foucault (2022a) nos oferece uma lente crítica para entender o espaço escolar como uma 'organização complexa' que permite o controle através do olhar, chegando ao requinte com o conceito do Panóptico de Bentham<sup>11</sup>. Esta perspectiva é ampliada por Antonio Vinão Frago e Augusto Escolano (2001) e Augusto Escolano (2017), que argumentam que a arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico, e não apenas uma estrutura física. Frago e Escolano (2001, p.25) vão além, afirmando que a arquitetura escolar desempenha uma "função curricular" que institui um sistema de valores como ordem, disciplina e vigilância.

O contexto histórico e político brasileiro da época, conforme delineado por Romanelli (1978), Saviani (2004) e Shiroma (2004), foi marcado por mudanças econômicas e políticas

---

<sup>11</sup> Para Foucault (2022a), o panóptico nasce como uma arquitetura de maximização da eficiência do poder, além de aumentar as possibilidades de acúmulo de saber sobre os indivíduos vigiados. O panóptico individualiza, faz com que uma massa amorfa se transforme em um grupo ordenado, separado e constantemente inspecionado. A total vigilância, sempre eficiente e constante, é um requisito básico à total disciplina, ao total assujeitamento e à construção de condutas.

que tiveram implicações diretas na educação. O Golpe Militar de 1964 instaurou um regime autoritário que buscou alinhar a educação com os valores e objetivos do Estado. Romanelli (1978) destaca que os acordos de cooperação em educação, especialmente com a USAID, tinham o objetivo de promover a influência ideológica e o alinhamento político com os interesses norte-americanos.

Neste cenário, a arquitetura escolar se torna um espaço onde essas dinâmicas de poder são materializadas. A escolha do local e a concepção arquitetônica, como apontado por Escolano (2017), “[...] pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planejado ou como uma instituição marginal e excrescente” (ESCOLANO, 2017, p. 28). Desse modo, é possível gerar implicações diretas na forma como a educação é transmitida e vivenciada, tornando o espaço escolar um campo de exercício de poder e controle.

A análise Foucaultiana permite que esta pesquisa vá além da superfície física dos espaços escolares, explorando as complexas relações de poder que os moldam. Isso oferece uma compreensão mais profunda das interações entre arquitetura, pedagogia e poder, contribuindo para preencher o hiato identificado por Bencostta (2019, p. 27) apontando que “a primeira metade do século do XX tem sido o preferido [para recorte temporal de pesquisas acadêmicas], afastando olhares para os demais períodos [na historiografia da educação paranaense]”.

Em conclusão, a arquitetura escolar, especialmente no contexto político e social do Paraná entre 1962 e 1975, não pode ser desvinculada das dinâmicas de poder que a permeiam. Utilizando Foucault como referencial, esta pesquisa oferece uma compreensão mais profunda do espaço escolar como um campo de controle e vigilância, proporcionando novas perspectivas para investigações e debates futuros.

## 2.1.6 Cultura material escolar, espaço urbano e interdisciplinaridade: Dimensões conectadas na construção da educação

O estudo da cultura material escolar, conforme proposto por Bencostta (2013), oferece uma lente para examinar os ‘lugares de memórias’ e as representações que emergem desses espaços. Veiga (2018), baseando-se em Bucaile e Peses (1989), categoriza a cultura material escolar em quatro dimensões: produção e uso de objetos escolares, cotidiano e tradições, infraestrutura e objetos concretos. Nesse sentido, a análise das plantas históricas produzidas pela FUNDEPAR como etapa dessa pesquisa, amplia o escopo de investigação da materialidade

escolar, “contribuindo para um estudo mais abrangente que vai além dos aspectos descritivos.” (VEIGA, 2018, p. 35).

A relação entre o espaço escolar e o espaço urbano é crucial para entender como a pedagogia e a experiência educacional são moldadas. Kowaltowski (2011) enfatiza a importância do planejamento adequado dos espaços físicos, áreas de circulação e lazer. A autora argumenta que o alinhamento entre políticas públicas, projeto pedagógico e projeto arquitetônico é vital para o entendimento de seus usuários e boas práticas pedagógicas. Este alinhamento requer uma abordagem interdisciplinar que considere as atividades planejadas, o perfil dos usuários e outros aspectos relevantes <sup>12</sup>.

A interdisciplinaridade na concepção de espaços escolares é corroborada pelos estudos de Hertzberger (2015), que propõe um novo paradigma na concepção de espaços escolares, focando na relação entre arquitetura e interação humana. Segundo Hertzberger (2015), a arquitetura deve considerar as necessidades que se entrelaçam e se complementam em contextos sociais e coletivos. Criar espaços que promovam interações seguras, colaboração e comunicação é essencial para atender às diversas formas de interação humana e às necessidades da comunidade.

O estudo da cultura material escolar, a relação entre espaço escolar e espaço urbano, e a interdisciplinaridade na concepção de espaços escolares são dimensões interconectadas que refletem e moldam práticas e ideologias educacionais. A análise crítica dessas dimensões, fundamentada nos trabalhos de Kowaltowski (2011), Bencostta (2013), Hertzberger (2015) e Veiga (2018) oferece uma compreensão mais profunda e abrangente dos múltiplos fatores que influenciam a educação. Esse subtópico contribui para a construção de um estudo mais abrangente e enriquece o campo de pesquisa em educação e arquitetura escolar.

#### 2.1.7 Análise de projetos arquitetônicos: Desvendando a materialidade e a complexidade dos espaços escolares

Nessa pesquisa, a análise de projeto arquitetônico emerge como uma ferramenta essencial para a compreensão dos espaços escolas na sua materialidade. Segundo Ribeiro e Masini (2014), essa análise não é apenas uma representação da obra, mas uma interpretação

---

<sup>12</sup> O conforto ambiental abarca diversos fatores, tais como a qualidade do ar, as condições de ventilação, de comunicação verbal, os níveis de iluminação, a disponibilidade de espaço, os materiais de acabamento. Os elementos construtivos podem ser avaliados em relação às patologias e às questões de manutenção e higiene. Ambientes escolares são ricos em informação e podem ter avaliações em relação à satisfação dos usuários e à aprendizagem dos estudantes, medindo-se a produtividade do ambiente (KOWALTOWSKI, 2011, p. 111).

que incorpora reflexão, crítica e subjetividade. Ela abrange diversas dimensões, desde os processos criativos e estratégias de projeto até as técnicas construtivas e características espaciais, formais e funcionais que orientam a concepção do edifício. Além disso, a análise contribui para a documentação e preservação da história arquitetônica, reforçando a importância da disciplina na preservação da memória cultural e escolar.

A análise de projeto arquitetônico pode ser bifásica, conforme apontado por Ribeiro e Masini (2014). A primeira fase ocorre durante a experimentação, quando o projeto está sendo concebido e construído. A segunda fase é retrospectiva, focando na compreensão do que foi projetado. Esta pesquisa se concentra na segunda fase, excluindo a etapa de construção dos edifícios.

A importância da representação gráfica na análise arquitetônica é corroborada por diversos autores. Mahfuz (2013) ressalta que o conhecimento arquitetônico pode ser mais eficazmente adquirido através da "passagem gráfica," ou seja, pela (re)construção gráfica de projetos. Unwin também destaca a análise gráfica como um meio de extrair e compreender as ideias concebidas pelos arquitetos. Essas representações gráficas, sejam elas bidimensionais ou tridimensionais, são mais do que meras representações; elas encapsulam ideias definidas e identificáveis (RIBEIRO & MASINI, 2014).

A análise de projeto arquitetônico, apoiada por uma abordagem gráfica, oferece uma metodologia robusta para entender a complexidade da arquitetura. Ela não apenas desvenda os elementos constituintes de um projeto, mas também facilita a compreensão das ideias e conceitos subjacentes. Este método de análise é, portanto, fundamental para qualquer investigação séria em arquitetura.

A análise e interpretação de arquitetura são abordadas sob as lentes teóricas de Clark e Pause (1983) e Simon Unwin (2006). Clark e Pause propõem o uso de desenhos diagramáticos como ferramentas para abstrair e comunicar características essenciais de edifícios. Eles se concentram em projeções ortogonais, como plantas, cortes e elevações, e argumentam que esses diagramas permitem comparações transversais entre obras, independentemente de estilo ou período. O termo *parti* é introduzido como a ideia dominante que serve como o núcleo gerador de um projeto arquitetônico (CLARK & PAUSE, 1983). Desse modo, os autores oferecem uma abordagem metodológica para a análise e interpretação de arquitetura, focando em desenhos diagramáticos como ferramentas para comunicar características essenciais e relações entre edifícios. Estes diagramas abstratos permitem a comparação entre obras, independentemente de

estilo, tipo, função ou período, e ajudam a simplificar as edificações, destacando diferentes modos de organização do pensamento compositivo.

Simon Unwin (2006), por outro lado, enfatiza a análise fenomenológica dos elementos constitutivos de um edifício. Ele propõe que a essência da arquitetura pode ser capturada através da análise de desenhos, incluindo croquis, plantas e cortes. Unwin destaca a importância de entender os princípios orientadores estabelecidos pelos arquitetos, que se manifestam em elementos como massa, volume, estrutura, e em considerações sobre fluxos e hierarquização dos espaços. Unwin também destaca que a arquitetura é uma criadora do espaço e que essa análise deve ser conduzida por meio de redesenho em croquis, plantas, cortes e perspectivas que imitam o projeto original.

Ambas as abordagens reconhecem a centralidade dos desenhos e diagramas na análise arquitetônica, mas enquanto Clark e Pause oferecem uma metodologia mais abstrata e comparativa, Unwin busca uma compreensão mais fenomenológica e contextual. Estas metodologias são complementares e oferecem múltiplas camadas de interpretação, desde a ideia geradora ou *parti* até as considerações funcionais e estéticas que influenciam o design final do edifício.

É importante notar que a análise baseada exclusivamente em desenhos e plantas pode ter suas limitações. A inclusão de métodos qualitativos, como entrevistas ou observações *in situ*, é sugerida como uma área para futura exploração acadêmica. Nota-se, ao final, que a análise arquitetônica não é apenas uma atividade técnica, mas uma investigação crítica e teórica. Ela permite uma compreensão mais profunda de como os espaços são concebidos, quem participa desse processo criativo e quais são os fatores formais, funcionais e ideológicos que influenciam essas decisões.

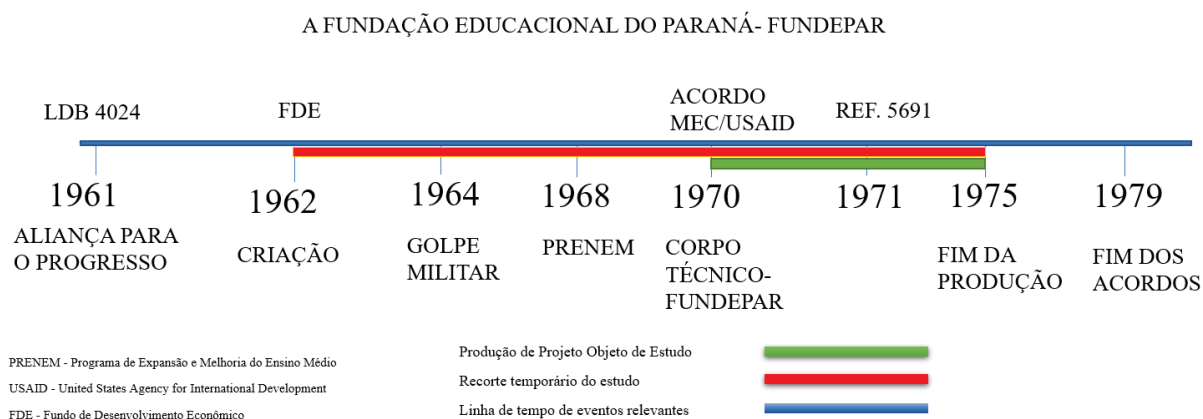
### **3 INTERAÇÕES EDUCACIONAIS E ARQUITETÔNICAS NO PARANÁ: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA MULTIFACETADA**

Essa pesquisa sobre a interação entre políticas educacionais e arquitetônicas no Paraná, durante o período de 1962 a 1975, adota uma abordagem metodológica multifacetada, que engloba elementos exploratórios, explicativos e descritivos. Para Rollin (2013), é importante lembrar que o processo metodológico é influenciado pelos interesses pessoais e pelas crenças e juízos de valor do autor, conforme destacado por Certeau (2013, p. 66): “É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhe serão propostas, se organizam”. Esta perspectiva ressalta a importância do contexto social e pessoal na escolha e na implementação de métodos de pesquisa.

A combinação de métodos, para esse estudo, proporciona uma compreensão abrangente dos fenômenos estudados, revelando detalhes dos aspectos históricos, culturais e políticos que influenciaram a educação e a arquitetura escolar no estado do Paraná, durante este período crucial.

A pesquisa teve início com uma abrangente revisão bibliográfica, visando aprofundar a compreensão do contexto histórico em questão. Uma minuciosa investigação foi conduzida para identificar fontes históricas significativas, explorando os trabalhos de renomados historiadores. O objetivo era obter uma compreensão abrangente dos aspectos políticos, educacionais e econômicos, tanto em escala nacional quanto no contexto específico do Paraná. Como resultado desse processo, foi elaborada uma linha do tempo que mapeia os eventos mais relevantes, proporcionando uma base para a compreensão do ambiente histórico abordado nesta pesquisa (figura 1).

FIGURA 1 - Linha do tempo com os eventos relevantes para o estudo



FONTE: Autor (2023).

O quadro evolutivo da Fundação Educacional do Paraná (FUNDEPAR) entre 1961 e 1979 mostra a influência de intervenções políticas e cooperação internacional, especialmente após o golpe militar de 1964. A LDB 4024 e a criação do Fundo de Desenvolvimento Econômico (FDE) foram passos importantes, mas a repressão política limitou a autonomia educacional. A cooperação com a USAID em 1970 trouxe apoio técnico e financeiro, mas também dependência estrangeira. A Lei nº 5.692/71 e a formação de um corpo técnico na FUNDEPAR refletiram esforços de modernização em um ambiente de censura. O encerramento de uma fase de produção em 1975 e o fim dos acordos internacionais em 1979 marcaram uma busca por maior autonomia educacional.

No contexto paranaense, a Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná (FUNDEPAR) desempenhou um papel significativo na elaboração dos espaços escolares e na implementação dessas políticas educacionais. Em colaboração com a USAID e o MEC, a FUNDEPAR desenvolveu 23 projetos arquitetônicos escolares, fundamentados em um projeto pedagógico claramente definido. Estes projetos atendiam às demandas de uma sociedade em rápida transformação e refletiam as dinâmicas políticas e sociais da época. A arquitetura escolar, nesse cenário, não era apenas um pano de fundo, mas um ator ativo na formação da cidadania e na implementação de políticas educacionais.

Foi utilizada uma produção historiográfica mais tradicional com obras que tratam sobre o período histórico estudado, como Otaiza de Oliveira Romanelli, Eneida Oto Shiroma, Maria Célio M. de Moraes, Olinda Evangelista, Maria Jose Garcia Werebe e Dermeval Saviani, guiaram inicialmente o processo dessa pesquisa. NO que diz respeito ao objeto da pesquisa a obra de Francisco de Borja Baptista Magalhães Filho foi fundamental para esclarecer, a relação

entre o design arquitetônico de escolas e a maneira como os usuários interagem com esses espaços. Baseando-se em autores como Doris Kowaltowski e Herman Hertzberger, a pesquisa procurou entender como o design dos prédios escolares pode influenciar o sentimento de pertencimento e apropriação do espaço pelos usuários. Este estudo concentrou-se na percepção e utilização dos ambientes escolares, adotando uma abordagem integradora que incorpora perspectivas humanistas, funcionais e sociais na análise da arquitetura escolar.

Como arquiteto de formação e profissional atuante na área, ao considerar a interseção necessária entre arquitetura e história nesta pesquisa, também inclui a metodologia de Avaliação Pós-Ocupação (APO), que é um método de avaliar como os edifícios funcionam após serem ocupados, ajudando a entender melhor as necessidades e comportamentos dos usuários em relação ao espaço escolar.

A adoção de uma categoria de análise metodológica baseada na relação entre poder e conhecimento, discutida por Michel Foucault (2022b) em sua obra ‘Microfísica do Poder’, permitiu uma visão mais abrangente do espaço escolar. Especificamente, a noção de ‘vigiar e punir’ que Foucault (2022a) destacou a presença de mecanismos disciplinares e de vigilância sutis e difusos nos ambientes educacionais, permitindo identificar os agentes de poder na história em questão e na reprodução no espaço escolar como um local vigiado. Essas dinâmicas de vigilância e punição não apenas moldam o ambiente físico, mas também afetam as relações de poder entre estudantes, professores e demais atores envolvidos no contexto educacional.

Esta pesquisa adota uma abordagem exploratória, essencial para aprofundar a compreensão da interação complexa entre as políticas educacionais e de arquitetura, e como isso repercute nas práticas educacionais. Esse método possibilita uma análise detalhada e aberta, que não apenas mapeia o contexto histórico, mas também examina as dinâmicas políticas e sociais relevantes. A abordagem exploratória é valiosa porque propicia oportunidades para descobertas e insights inovadores. Como mencionado por Gonçalves (1996), visa à descoberta, ao achado, à elucidação de fenômenos ou à explicação daqueles que não eram aceitos apesar de evidentes, ressaltando a sua importância para revelar e compreender fenômenos que podem não ser imediatamente evidentes ou amplamente aceitos.

Adicionalmente, incorpora-se uma dimensão explicativa (LAKATOS & MARCONI, 2004) essencial para compreender as causas e efeitos das políticas educacionais e arquitetônicas do período. Essa perspectiva foi crucial para desvendar como as decisões políticas e sociais interferem na educação e na arquitetura escolar no Paraná, e como essas políticas foram, inversamente, influenciadas pelo contexto histórico e cultural. A pesquisa explicativa busca,

portanto, uma compreensão detalhada da reciprocidade dessas influências, elucidando as forças que moldaram a trajetória educacional e arquitetônica na região.

Além disso, o estudo beneficia-se da abordagem descritiva, que detalha as características específicas dos fenômenos estudados, visando “à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis relacionadas ao fenômeno ou processo” (PEROVANO, 2014, p. 89). Isso proporciona uma imagem clara e detalhada da arquitetura escolar e das políticas educacionais no Paraná entre 1962 e 1975. Ao descrever esses elementos minuciosamente, a abordagem descritiva complementa as abordagens exploratória e explicativa, oferecendo uma base de dados e informações que enriquecem a análise e interpretação dos fenômenos em questão.

Esta abordagem tripartida não apenas assegura uma compreensão mais profunda e matizada do fenômeno estudado, mas também reflete a complexidade inerente ao campo da educação e arquitetura, especialmente no contexto histórico e cultural específico do Paraná durante este período formativo. Incorpora teoria multidisciplinar, métodos analíticos e um processo crítico de projeto, elementos cruciais para alcançar os objetivos desta dissertação.

### 3.1 TRAMA HISTÓRICA E ESPACIAL: ANÁLISE ARQUITETÔNICA E DOCUMENTAL DAS FONTES

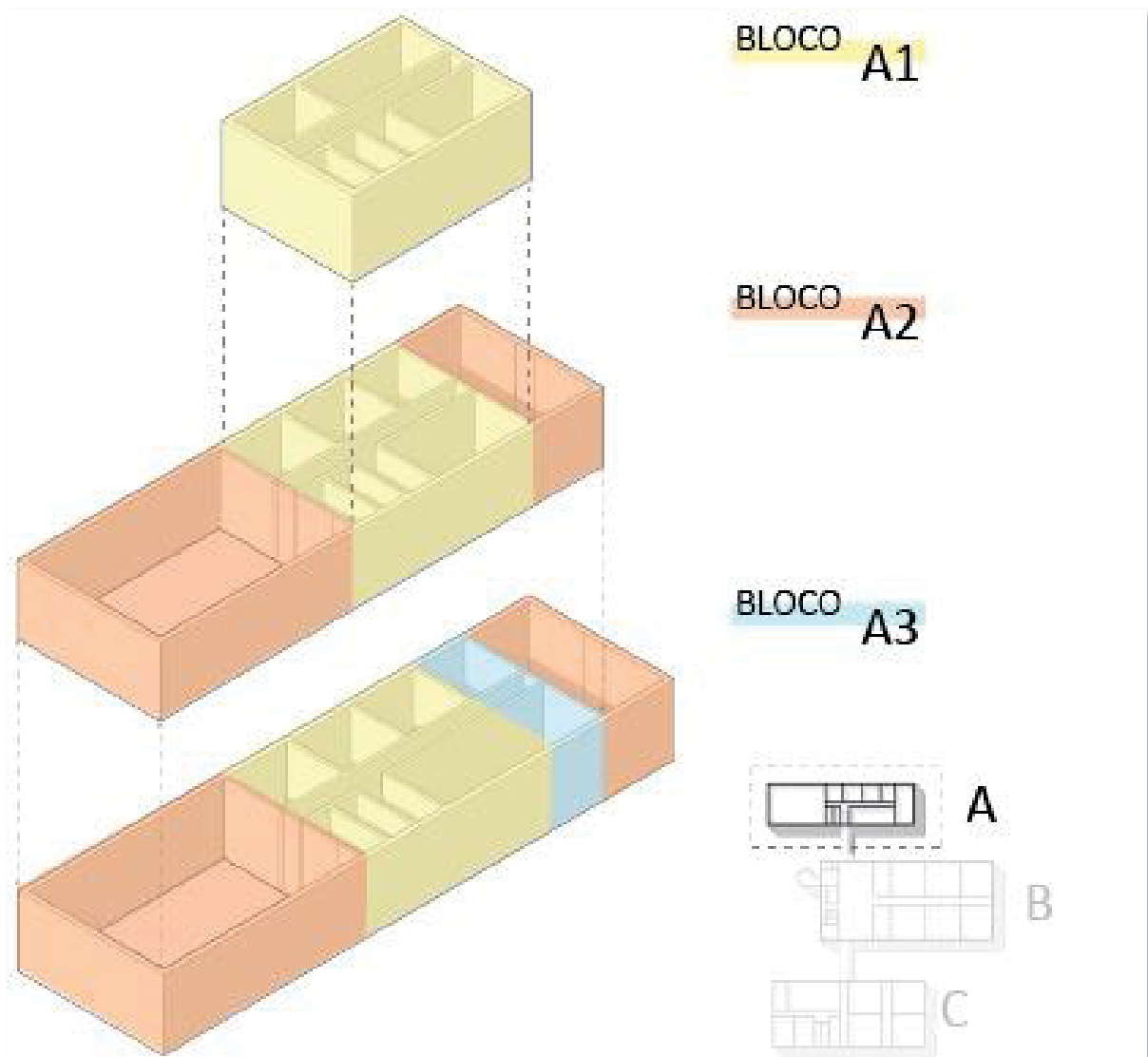
Na fase de coleta de dados, foi implementada uma estratégia focada na análise de plantas arquitetônicas históricas. Após a definição do período histórico de interesse, a busca se concentrou em identificar um conjunto específico de plantas arquitetônicas originárias desse período. Considerando a ampla gama de plantas disponíveis, foi necessário um processo de seleção criterioso para delimitar o foco da pesquisa. Este processo culminou na escolha de um objeto de estudo específico, com destaque especial para o modelo 09, produzido no ano de 1975 pela FUNDEPAR. Esta abordagem permitiu uma análise mais aprofundada e detalhada, garantindo que o objeto de estudo selecionado fosse representativo do período e relevante para os objetivos da pesquisa.

A escolha desse modelo baseou-se na sua relevância para entender o espaço moderno e a intenção por trás de sua concepção. A análise dessas plantas, orientada pelas metodologias propostas pelos arquitetos Doris Kowaltowski, Simon Unwin, e Clark e Pause, permitiu uma leitura setorial dos espaços educacionais, como salas de aula, pátios e corredores. Essa abordagem buscou refletir e incorporar as crenças, filosofias e ideologias nos ambientes de

estudo, bem como a segmentação desses espaços em vetores de ação, como circulação e simetria.

O objetivo principal foi identificar a capacidade de transformação social dos projetos, com base nos parâmetros de sua construção. A compreensão do contexto e a seleção das plantas possibilitaram uma análise multidisciplinar dos projetos, levando à criação de um quadro analítico que enfatizou inicialmente as questões projetuais. Foi realizado um desmembramento do espaço, analisando-o em partes para compreender o todo de forma quase estratigráfica, como ilustrado na figura abaixo. A figura demonstra o método utilizado para desmembrar os espaços arquitetônicos dos projetos em análise, permitindo uma compreensão detalhada de suas capacidades de transformação social. A desconstrução em blocos separados (A1, A2, A3) revela as camadas de complexidade dentro da estrutura construtiva, o que é crucial para entender como cada componente contribui para o contexto social mais amplo. Por meio deste processo, é possível identificar como os elementos do projeto interagem e influenciam a dinâmica social, refletindo a análise multidisciplinar necessária para avaliar o impacto arquitetônico na sociedade. Este quadro analítico, que inicialmente foca em questões projetuais, proporciona uma compreensão holística e estratificada do papel da arquitetura na transformação social.

FIGURA 2 - Esquemática estratigráfico como método de análise do espaço



FONTE: Autor (2023).

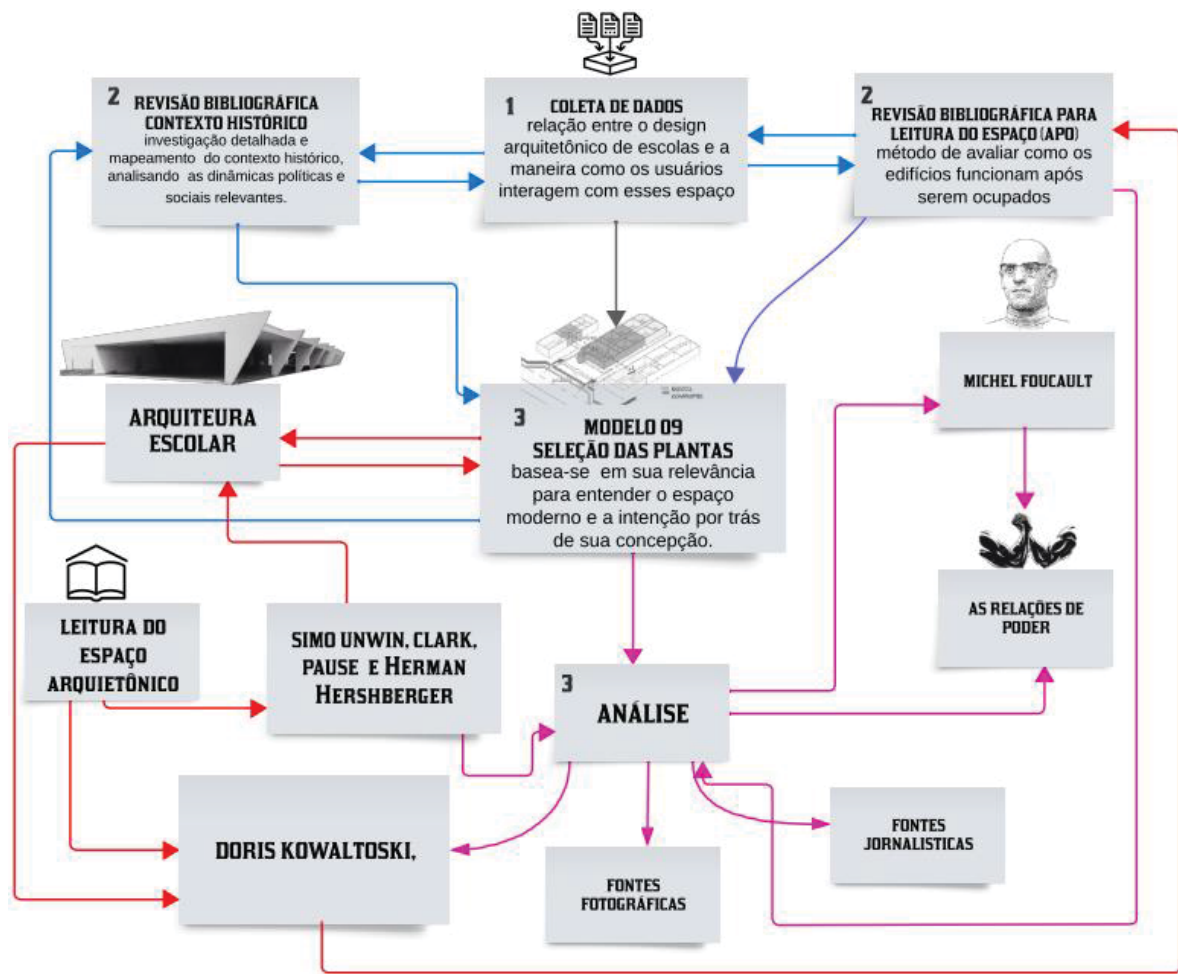
Esta abordagem permitiu uma análise comparativa entre os projetos arquitetônicos estudados, considerando aspectos como o programa de necessidades, a forma, o volume, o conforto, a iluminação, a incidência solar, a ventilação, os fluxos de circulação, o contexto histórico, a organização dos espaços internos, as técnicas construtivas, os materiais empregados, a possibilidade de pré-fabricação de elementos, a configuração dos pavimentos, o acabamento, a localização no terreno e a autoria do projeto. Esse método forneceu uma compreensão detalhada de como o espaço foi produzido e suas possíveis adaptações, além de permitir entender o comportamento individual desses espaços antes de explorar suas correlações e inter-relações.

Conforme apontado por Aires (2011), a adoção de uma abordagem interdisciplinar na investigação de um objeto não é apenas uma escolha do observador, mas uma necessidade imposta pelo próprio objeto estudado. Assim, pesquisas que exploram a relação entre o espaço escolar e os aspectos históricos e pedagógicos devem considerar pressupostos, metodologias, ideias, diretrizes, categorias, procedimentos e fontes relevantes para essa análise interdisciplinar.

Para enriquecer o estudo, foram incluídas fontes da grande imprensa paranaense, tais como ‘Diário da Tarde’ (1960-1969 e 1969-1974) e ‘O Diário do Paraná’ (1955-1969), selecionadas pela sua relevância no período estudado. Essas fontes ofereceram uma cobertura abrangente sobre a FUNDEPAR, desde sua criação até sua instalação e consolidações. Além disso, a análise de imagens fotográficas, que representam fontes valiosas para a compreensão do contexto histórico, desempenhou um papel crucial na percepção espacial das construções escolares desenvolvidas pela FUNDEPAR.

O processo de análise da arquitetura escolar é muitas vezes um labirinto de conceitos e metodologias, onde cada caminho tomado revela uma nova dimensão de compreensão. Como ilustrado na figura 3, a abordagem desse estudo é multifacetada: inicia-se com a coleta de dados para estabelecer uma conexão entre o projeto arquitetônico de escolas e a interação dos usuários com esses espaços. Segue-se uma revisão bibliográfica dupla, uma voltada para o contexto histórico, desvendando as dinâmicas políticas e sociais que influenciam a construção e o uso do espaço educacional, e a outra para entender o funcionamento pós-ocupação dos edifícios, apoiada pelo olhar crítico de Michel Foucault sobre as relações de poder. Os modelos de plantas são cuidadosamente selecionados para decifrar a intenção por trás do espaço moderno. A análise é enriquecida por uma leitura detalhada do espaço arquitetônico, apoiada por teóricos como Simon Unwin, Clark e Pause, e Herman Hertzberger, e complementada por insights de Doris Kowaltowski, bem como por fontes jornalísticas e fotográficas. Este labirinto de análises visa a não apenas descrever o espaço, mas também a interpretar a arquitetura escolar como um artefato cultural que molda e é moldado pelas práticas educacionais e pela sociedade em que se insere.

FIGURA 3 – Quadro esquemático da metodologia aplicada



FONTE: Autor (2023).

As fotografias históricas, particularmente as 200 pertencentes ao acervo da FUNDEPAR, complementaram a compreensão do período histórico e proporcionaram um olhar contextual das edificações escolares.

A análise das plantas arquitetônicas, dos jornais e das fotografias históricas possibilitou a identificação de conexões significativas entre a produção do espaço arquitetônico, oferecendo *insights* valiosos sobre a interdependência entre esses elementos e suas influências no contexto da época. Essas informações foram fundamentais para a pesquisa, proporcionando uma compreensão mais aprofundada e ampla da arquitetura escolar durante o período investigado.

Considerando o projeto como um repositório de conhecimento teórico e experiencial, foi possível investigar como esses espaços foram concebidos e quem teve participação nesse processo criativo.

## **4 INFLUÊNCIAS E LEGADOS DO CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL**

Na elaboração deste capítulo, é fundamental reconhecer o papel do contexto histórico e político na moldagem dos temas abordados. O propósito deste prefácio é estabelecer a relevância desse contexto, para uma compreensão dos discursos e ações que influenciaram as decisões e os eventos do período em estudo. Por exemplo, ao abordar as políticas educacionais no Brasil durante a década de 1970, é necessário considerar cuidadosamente o impacto da Ditadura Militar e como esse período foi moldado e influenciado por ela.

Além disso, é vital reconhecer o papel significativo das estruturas de poder e das políticas governamentais da época. As decisões e reformas não ocorreram isoladamente, mas foram profundamente influenciadas pelo regime político, pelas relações internacionais e pelas ideologias predominantes. No contexto da educação, isso implica entender como as relações internacionais, especialmente com os EUA e as correntes ideológicas moldaram o sistema educacional brasileiro.

Focando nas implicações sociais e culturais, o estudo visa compreender de maneira mais específica como as políticas impactaram a estrutura social e a distribuição de oportunidades. A análise se aprofunda em como as identidades culturais e os valores da sociedade foram moldados ou redefinidos por essas políticas, observando as mudanças e continuidades ao longo do tempo. As decisões políticas de alto nível são examinadas não apenas em termos de suas intenções, mas também em relação às suas consequências práticas e cotidianas, revelando a interconexão entre a macro e a microescala da vida social.

Por fim, busca-se destacar a importância de compreender esses contextos para apreciar melhor o legado desses eventos ou políticas e sua relevância nas questões contemporâneas da educação e os desdobramentos para a construção do espaço escolar. As lições aprendidas, ou não, nesse período continuam a influenciar as práticas e políticas atuais, reforçando a necessidade de um estudo cuidadoso e reflexivo sobre o passado para informar o presente e o futuro.

Assim, este capítulo visa ser mais do que um registro de eventos passados; ele busca ser uma ponte para a compreensão das dinâmicas históricas e políticas complexas que continuam a moldar nosso mundo atual.

#### 4.1 TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS E EDUCACIONAIS NO BRASIL (1962-1975): IMPACTO INTERNACIONAL E DESAFIOS LOCAIS

Entre 1962 e 1975, o Brasil vivenciou transformações políticas e econômicas significativas que tiveram um impacto direto no desenvolvimento educacional e na arquitetura escolar. Durante este período, reformas importantes no sistema educacional brasileiro foram implementadas, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e a Reforma do Ensino de 1971. Estas reformas introduziram novos paradigmas, afetando o planejamento e a estrutura das escolas em todo o país.

Segundo Aires (2011), havia um apelo crescente para adequar o ensino às necessidades do mundo moderno, marcado pelo domínio da ciência e da tecnologia, e pela urgência de um ensino profissionalizante que formasse pessoal qualificado para o trabalho. Esta tendência é evidente na mensagem de 1963, enviada ao Congresso Nacional pelo presidente João Belchior Marques Goulart, destacando a precariedade da rede nacional de ensino e a necessidade de uma sociedade baseada na educação formal, na ciência e na tecnologia:

Um dos principais obstáculos ao pleno desenvolvimento do povo brasileiro encontra-se na extrema precariedade da rede nacional de ensino, destinada à preparação da infância e da juventude. O progresso experimentado pelo País, nos últimos dez anos, tornou mais nítida a incapacidade do nosso sistema de educação. Em face da tecnificação dos processos produtivos na indústria e na agricultura, revelam-se ostensivamente as graves deficiências desse ensino, incapaz de formar a força de trabalho altamente qualificada que o desenvolvimento nacional requer. [...] É que estamos diante de um reflexo de transformações que se processam no cerne mesmo do corpo social brasileiro. Através dessas transformações, deixamos de ser aquela sociedade arcaica, conformada com o seu atraso, em que as técnicas produtivas eram transmitidas oralmente, de pessoa a pessoa. Queremos ser agora uma sociedade moderna. Mas esta terá que se basear na educação formal, com a produção fundada, não na tradição oral, no saber vulgar, mas na ciência e na tecnologia mais desenvolvidas. (GOULART, 1987, p.356)

Podemos notar no discurso de Goulart que o avanço do processo em face à tecnificação da indústria e na agricultura não estava de acordo com os planos pedagógico do momento e que a escola deveria dar um salto de qualidade para se moldar aos novos tempos. Enfatiza ainda que a sociedade anterior a esse movimento era dita como arcaica, além do anseio a uma sociedade moderna, baseada nos saberes da ciência e da tecnologia.

Mostra-se, com isso, a necessidade de modernização em um país repleto de diferenças de classe, má divisão econômica e que trazia, e ainda traz consigo, um legado de diferenças sociais advindo de abusos à negação de parte de sua população. Um discurso muito alinhado com o que vinha sendo pensado para a América Latina, um posicionamento político que não

agradou parte da sociedade brasileira, culminando no Golpe Militar em março de 1964. Com essa reviravolta houve a mudança de uma vez das relações de poder, entre o Estado e os demais agentes pertencentes a ele e interferiu diretamente no comportamento e na criação dos espaços escolares.

O Golpe Militar de 1964 no Brasil, representou uma quebra significativa, impactando a educação e as concepções pedagógicas da época, (SAVIANI, 2007 p. 349). Saviani (2007) ressalta que essa ruptura política, que visava manter a ordem socioeconômica estabelecida, era um tema recorrente nos discursos políticos durante as celebrações cívico-militares ao longo dos anos de ditadura.

Nestes discursos, enfatizava-se frequentemente o papel das forças armadas em defender as tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem e proteger as instituições. No entanto, politicamente, a mudança foi profunda e inédita na história política do Brasil, marcada pela longa permanência dos militares no poder. Analistas de diversas correntes, como Stepan (1975), concluem que, embora não tenha ocorrido uma ‘revolução social’, ocorreu uma ‘mudança política radical’ em 1964.

Ao examinar o Golpe Militar de 1964, torna-se essencial considerar as reflexões de Michel Foucault, especialmente suas ideias sobre a relação entre poder e conhecimento. Essas reflexões são fundamentais para compreender as transformações nas dinâmicas sociais e políticas daquela época. Em seu estudo sobre Foucault, Machado (2004) destaca uma visão crítica sobre o poder, afirmando: “o poder não é uma instituição, nem uma estrutura, nem uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome que se empresta a uma situação estratégica complexa numa determinada sociedade.” (MACHADO, 2004, p. 89). Esta perspectiva é particularmente pertinente ao analisar como o regime militar, ao chegar ao poder, expandiu sua influência através de várias instituições, inclusive as educacionais.

Esta versão apresenta uma estrutura mais coesa e clara, mantendo-se fiel às citações e ao contexto histórico mencionado. Dentro das instituições educacionais, o regime militar buscou exercer um controle rigoroso sobre o conhecimento e a informação. Nesse sentido, Foucault (1996) observou que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlado, selecionado, organizado e redistribuído por certo número de procedimentos. No contexto brasileiro, isso se manifesta através da censura, da reformulação de currículos e da imposição de diretrizes ideológicas, refletindo a noção proposta por Foucault de que o conhecimento é uma forma de poder.

Esse cenário foi fundamentado na teoria do capital humano <sup>13</sup>, proposta por Theodores Schultz (1973), que ganhou popularidade entre economistas, planejadores financeiros e educacionais. Juntamente com essa teoria foi construída a legislação, enfatizando princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, seguindo a lógica de "máximo resultado com mínimo dispêndio" e a prevenção da "duplicação de meios para fins idênticos", (SAVIANI, 2007, p. 364).

A partir de 1964, a influência da USAID no Brasil marcou significativamente o cenário educacional do país, inserindo-se num contexto mais amplo de transformações sociais e políticas. Deste modo, segundo Romanelli (1978), os acordos estabelecidos entre o MEC e a USAID tinham como objetivo principal modernizar o sistema educacional brasileiro, alinhando-o com as estratégias de desenvolvimento econômico dos EUA. Esse alinhamento não se limitou apenas aos aspectos pedagógicos, mas também no estabelecimento de uma arquitetura escolar representativa aos moldes do Regime então instaurado, refletindo uma abordagem abrangente e multifacetada.

Um dos exemplos mais notáveis dessa influência é o Programa de Expansão da Educação Média (PRENEM) <sup>14</sup>, inspirado no modelo do *Comprehensive High School* <sup>15</sup> norte-americano. Esse programa representou uma mudança significativa na forma de como o ensino médio foi concebido e implementado no Brasil e sua expressão física.

---

<sup>13</sup> O conceito de "capital humano" se tornou amplamente difundido no Brasil a partir dos anos 60, especialmente impulsionado pelo livro de Theodore Schultz em 1962. Esse conceito estava inserido em uma abordagem econômica da educação que ganhou destaque durante esse período. A ideia central do conceito de capital humano é que o investimento em educação e treinamento das pessoas é fundamental para o desenvolvimento econômico de um país. Isso ocorre porque a formação de recursos humanos qualificados e capacitados contribui para aumentar a produtividade, a inovação e a competitividade de uma nação. Essa abordagem econômica da educação se tornou relevante devido ao crescente reconhecimento da importância da educação como um motor do desenvolvimento econômico e social. A educação passou a ser vista como um elemento essencial não apenas para o crescimento econômico, mas também para a implementação de planos de desenvolvimento social. As metodologias adotadas nesse contexto incluíam abordagens tipicamente capitalistas, como a análise de custo-benefício, que avaliava os investimentos em educação com base nos retornos econômicos esperados. Além disso, também se realizavam diagnósticos para identificar a disponibilidade de mão de obra qualificada e a demanda futura da economia, com o objetivo de projetar o sistema educacional de forma a atender às necessidades de qualificação da força de trabalho (MONTEIRO, 2016).

<sup>14</sup> PREMEM, através dos objetivos do Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968, o "Programa de Expansão e Melhorias do Ensino Médio" - PREMEM. Segundo Carvalho (2019) o programa previa também o financiamento de viagens para os engenheiros e arquitetos do PREMEM a fim de que visitassem algumas escolas pré-selecionadas do *junior — senior high schools* —, e assim formassem ideias relevantes para serem aplicadas no programa brasileiro. O objetivo era a formação dos técnicos em solo norte-americano para que eles pudessem compartilhar seus aprendizados com seus pares brasileiros no retorno ao país.

<sup>15</sup> *Comprehensive High School*, procurava conciliar as exigências da educação geral básica com a iniciação vocacional. Não é um ginásio profissional, mas visa proporcionar ao aluno experiências que desenvolvam atitudes e capacidades de trabalho adequados à preparação do jovem para a sociedade industrial em que vivemos (ARAPIRACA, 1979, p. 248).

Segundo Shiroma (2004), a adoção de um modelo do Ensino Médio Integral implicava em uma estrutura de ensino mais diversificada e inclusiva, com ênfase em uma abordagem mais holística da educação, que ia além do ensino puramente acadêmico e abrangia uma gama mais ampla de competências e habilidades.

A influência da USAID, portanto, influenciou na redefinição dos paradigmas educacionais no Brasil. As escolas começaram a adotar novas metodologias de ensino, com um foco mais pragmático e alinhado às demandas do mercado de trabalho. Isso exigiu uma ênfase maior em habilidades técnicas e profissionais, em sintonia com as necessidades de um país em processo de industrialização.

Conforme Menezes (2002), os acordos MEC e USAID atribuíram um papel estratégico ao ensino superior, integrando-o ao novo projeto econômico brasileiro, alinhado às políticas norte-americanas. Carvalho (2019) sugere que esses acordos representaram a institucionalização da influência norte-americana, especialmente na assistência ao ensino secundário. Esta influência é evidenciada pela contratação de consultores norte-americanos para assistência técnica e planejamento educacional, como descrito no MEC e INEP (1985, p. 428).

[...] assistir os Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação no preparo de seus planos para o ensino de nível secundário e no treinamento de uma equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino que prestem serviços consultivos em caráter permanente. A AD/W [16] firmará um contrato com uma instituição dessa especialidade nos Estados Unidos com vistas a assegurar os serviços de quatro consultores norte-americanos por um período de 24 meses e de outros assessores técnicos que se fizerem necessários. Esses consultores trabalharão diretamente com funcionários designados pelo Ministério, pela DES e pelas Secretarias Estaduais de Educação (MEC/INEP, 1985, p. 428).

Em 1968, houve uma expansão significativa no acordo de assistência já existente, conforme detalhado pelo MEC/INEP (1985, p. 8).

[...] alargamento da assistência já prevista, a fim de que ela passasse a abranger outras formas de colaboração capazes de acudir, não somente às diretrizes da política

---

<sup>16</sup> A sigla AD/W é usada no texto sem uma descrição completa disponível. Apesar de buscas extensas, sua descrição completa não foi confirmada até a conclusão deste trabalho. O texto busca fornecer contexto sobre o uso da sigla, mesmo sem uma descrição detalhada, para auxiliar na compreensão do seu possível significado ou importância no estudo. AD/W parece estar associada ao desenvolvimento educacional no Brasil, atuando como intermediária ou facilitadora em programas de desenvolvimento educacional internacional. Seu papel inclui a contratação de uma instituição especializada nos Estados Unidos para consultoria em planejamento educacional, o que implica o envio de consultores norte-americanos ao Brasil para colaborar com o Ministério da Educação, o Departamento de Ensino Superior (DES) e secretarias estaduais de educação. A colaboração faz parte de um esforço maior de desenvolvimento educacional no Brasil, envolvendo parcerias internacionais para aprimorar o ensino secundário, com menção ao MEC/INEP (Ministério da Educação e Cultura / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Sem uma referência específica, a identidade exata da AD/W permanece incerta, podendo ser uma abreviação usada especificamente para esse projeto ou relatório, ou talvez referir-se a uma agência ou organização ativa em programas de cooperação educacional internacional na época mencionada (1985).

educacional expressas no discurso de 16 de março, do Excelentíssimo Senhor Presidente da República, mas, ainda, às recomendações da Segunda Conferência de Punta Del Este, recentemente ocorrida, e da qual o Brasil participou com a presença do Chefe da Nação (MEC/INEP, 1985, p. 8).

Essa ampliação incluiu novas formas de cooperação no planejamento do ensino médio, o que se mostrou fundamental para o avanço de técnicas operacionais e para o ganho de experiência no campo do planejamento educacional.

Essa expansão da assistência, como descrita, visava não apenas atender às diretrizes da política educacional, que foram articuladas no discurso de 16 de março de 1962, pelo Presidente da República Jânio Quadros, mas também respondeu às recomendações emanadas da Segunda Conferência de Punta del Este <sup>17</sup>, evento que contou com a participação ativa do Brasil e a presença de seu líder nacional, conforme reportado pelo MEC/INEP (1985, p. 8).

Sobre o poder nas relações sociais e institucionais Foucault (2022b), pode-se reinterpretar o alinhamento entre as políticas educacionais do Estado Brasileiro e as recomendações internacionais mencionadas anteriormente. O autor, enfatiza como o poder é exercido dentro das estruturas sociais, não apenas por meio de repressão, mas também por meio de práticas normativas e discursos que moldam o conhecimento e a verdade.

Nesse contexto, a expansão da assistência no setor educacional do Brasil, conforme descrito pelo MEC/INEP de 1985, pode ser vista sob a lente Foucaultiana como uma manifestação do poder do Estado em moldar e direcionar a educação. O discurso do então Presidente da República Jânio Quadros na segunda Conferência de Punta del Este, articulando as diretrizes educacionais, não é apenas uma orientação política, mas também uma forma de exercício de poder. Ele estabeleceu normas, definiu objetivos e moldou assim a realidade educacional do país. Esta é uma forma de poder que funciona não apenas de cima para baixo, mas também através de redes e práticas institucionais, influenciando como a educação é percebida, organizada e praticada. Além disso, ao considerar as recomendações da Segunda Conferência de Punta del Este, o Brasil demonstra uma receptividade às normas e práticas internacionais.

---

<sup>17</sup> A Segunda Conferência de Punta del Este, realizada em 1962, foi um encontro significativo durante a Guerra Fria, centrado na América Latina. Organizada pelos Estados Unidos, esta conferência foi um marco na implementação da Aliança para o Progresso, um programa de assistência econômica e social destinado a fortalecer as relações entre os EUA e a América Latina. A conferência destacou o compromisso dos EUA em apoiar o desenvolvimento econômico e a estabilidade política na região como uma medida para contrapor a influência comunista, especialmente após a Revolução Cubana de 1959. A Aliança para o Progresso foi vista como uma resposta aos desafios sociais e econômicos da América Latina e como um esforço para evitar a propagação do comunismo na região, oferecendo uma alternativa ao modelo soviético de ajuda e cooperação (AVILA, 2011).

Tendo como base a argumentação de Foucault (2022b), esse é um exemplo de como o poder não é meramente local ou independente, mas também é influenciado por discursos e práticas globais. A acessibilidade e integração de padrões internacionais de educação pelo Brasil podem ser vistas como uma adesão a um tipo de ‘regime de verdade’ globalizado, onde certas normas e conhecimentos são privilegiados.

Conforme apontado por Shiroma (2004), a década de 1970 foi um momento crucial na história da educação brasileira, marcada por transformações significativas. Durante este período, o sistema educacional do Brasil passou por várias reformas, que estavam intimamente relacionadas com o cenário político, econômico e internacional do país. Essas mudanças enfatizaram a importância da educação como uma ferramenta essencial tanto para o desenvolvimento do capital humano quanto para atender às necessidades de um mercado em crescimento.

Ferreira, Bregatto e D’Avila (2008), por outro lado, apontam uma discrepância notável entre a importância declarada da educação e o investimento real feito pelo governo neste setor. Em 1970, menos de 3% do orçamento federal brasileiro era alocado para a educação, uma porcentagem surpreendentemente baixa, especialmente considerando o papel central que a educação desempenhava nos discursos políticos e econômicos da época.

Por um lado, a educação era frequentemente enfatizada nos discursos políticos e econômicos como importantes para o desenvolvimento do país, especialmente em termos de formação de capital humano e atendimento às demandas de um mercado em expansão. Este reconhecimento teórico da importância da educação reflete a percepção do seu papel estratégico no progresso nacional.

Por outro lado, a realidade do financiamento governamental para a educação não corresponde a essa retórica. A alocação de menos de 3% do orçamento federal para a educação em 1970 indica um descompasso significativo entre o que foi proclamado e o que foi efetivamente praticado. Essa discrepância sugere que, apesar do reconhecimento da importância da educação, não houve um comprometimento proporcional em termos de recursos financeiros.

A crítica aqui é interpretada à gestão de políticas públicas da época, onde as prioridades declaradas não eram reforçadas por investimentos financeiros. Isso também pode apontar para uma complexidade maior nas decisões orçamentárias do governo, onde outros fatores, possivelmente incluindo desafios econômicos, políticos e sociais, influenciaram a distribuição dos recursos.

Dessa forma a Reforma Educacional de Nº 5692 de 1971 surge como um ponto de inflexão nesse contexto. Essa reforma marcou uma mudança significativa, orientando a educação brasileira para uma abordagem mais técnica e profissionalizante.

Para Mello (2014), paralelamente, houve um aumento no espaço para instituições de ensino privado, um movimento que teve um impacto ocorrido na configuração do sistema educacional brasileiro, alterando a percepção e a alteração do ensino público. Esta mudança pode ser interpretada como uma estratégia calculada pelo Estado para moldar o sistema educacional de acordo com certas agendas políticas e econômicas. No entanto, Shiroma (2004) critica esta reforma, argumentando que ela se concentrou mais na expansão quantitativa das instituições de ensino do que na melhoria da qualidade da educação. Esta crítica aponta para uma lacuna entre os objetivos declarados das reformas educacionais e os resultados práticos realizados.

Além disso, a influência da USAID durante este período foi notável. A agência trouxe para o Brasil modelos pedagógicos inspirados no sistema educacional norte-americano, como as Escolas Polivalentes. Estas escolas visavam melhorar o ensino fundamental e médio e preparar os estudantes para contribuir com o desenvolvimento nacional. Também buscavam aprimorar o ensino fundamental e médio e preparar recursos humanos para o desenvolvimento nacional, conforme descrito pelo MEC (1974).

Romanelli (1978) observa que esses acordos solidificaram uma influência capitalista na educação brasileira, estabelecendo uma hegemonia alinhada à Aliança para o Progresso <sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> A Aliança para o Progresso foi uma iniciativa política e econômica lançada pelo presidente dos Estados Unidos, John F. Kennedy, em 1961, como parte de um esforço mais amplo para estabelecer relações mais estreitas entre os EUA e a América Latina. O principal objetivo dessa política era fornecer ajuda financeira substancial para o desenvolvimento econômico e social dos países latino-americanos, com a esperança de melhorar as condições de vida e promover a estabilidade política na região. A Aliança visava também combater a influência do comunismo, na esteira da Revolução Cubana de 1959, que havia aumentado os temores dos EUA sobre a propagação do comunismo no hemisfério ocidental. A Aliança para o Progresso enfatizou a reforma agrária, a educação, a habitação, a saúde, a infraestrutura e a industrialização. O programa previa a concessão de bilhões de dólares em ajuda econômica e assistência técnica aos países latino-americanos, com a condição de que esses países implementassem reformas políticas e econômicas. A ideia era criar um ambiente propício para o investimento privado e evitar as nacionalizações que caracterizaram alguns regimes socialistas e comunistas da época. No contexto da educação, a Aliança para o Progresso teve um papel significativo, especialmente na influência de modelos pedagógicos e estruturas educacionais. O envolvimento dos EUA, muitas vezes mediado por agências como a USAID, visava modernizar e expandir os sistemas educacionais na América Latina, promovendo métodos de ensino que alinhavam com os interesses e valores norte-americanos, como a ênfase na educação técnica e profissionalizante. Essas políticas educacionais, influenciadas pela Aliança para o Progresso, muitas vezes refletiam uma abordagem mais pragmática e voltada ao mercado, em contraste com as perspectivas educacionais mais tradicionais ou ideologicamente orientadas de alguns países latino-americanos. Essas mudanças no sistema educacional brasileiro, como mencionado, são um exemplo de como a Aliança para o Progresso influenciou a política e a prática educacional na região, moldando-as em um contexto mais amplo de competição geopolítica e econômica durante a Guerra Fria (NOGUEIRA, 2017).

Essa orientação é ainda mais evidenciada nas recomendações das Conferências Interamericanas de Educação, destacadas por Faria Filho e Gil (2023), que enfatizaram a educação como uma estratégia chave para o desenvolvimento regional nas Américas.

A Conferência de Punta del Este, realizada em 1962, é um exemplo notável dessa tendência. Convocada para estabelecer as bases da política inspirada pela Aliança para o Progresso, essa conferência foi um marco, como destacado por Pasquale (2004), definindo objetivos claros para a educação e outros setores, com um foco explícito no desenvolvimento econômico e social através da educação.

Portanto, as mudanças no sistema educacional brasileiro neste período representam mais do que uma reforma interna; elas refletem uma era de transição influenciada por dinâmicas internacionais, políticas de desenvolvimento econômico e uma reestruturação profunda do ensino no Brasil. Estas mudanças moldaram não apenas o sistema econômico brasileiro mais todo a forma de pensar a educação no país.

#### 4.2 TRANSFORMAÇÕES E TENSÕES: O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E POLÍTICO DO PARANÁ (1962-1965)

No período que se estende de 1962, sob o mandato do então governador Ney Braga <sup>19</sup>, a política paranaense foi marcada por uma disputa significativa. Segundo Magalhaes Filho (2011), essa disputa tinha como pano de fundo a divisão do Estado do Paraná em relação às suas duas principais regiões: o Norte, fortemente ligado à economia cafeeira e com tendências conservadoras, que espelhava em muitos aspectos a política do estado de São Paulo, e a região de Curitiba e Paranaguá, que buscava uma nova transformação econômica para o estado. Ainda segundo o autor, o governador Ney Braga emergiu como uma figura que defendia o fortalecimento e a continuação do chamado, projeto de desenvolvimento paranaense. Esse projeto ganhou ainda mais impulso com a criação, em 1962, do Fundo de Desenvolvimento

---

<sup>19</sup> Ney Braga que se elege com um discurso que “que incluía um forte apelo aos aspectos técnicos e de eficiência, bem como a crítica à (anterior) incapacidade de seus dirigentes (do Estado), à improvisação governamental e aos vícios da burocracia,” o que traduzia também a imagem de mudança, e a crítica à corrupção, que fora uma das bandeiras (e causas) da eleição de Braga. Essa pista remete às preocupações e discussões do final dos anos cinquenta, e às forças que apoiaram a candidatura de Ney Braga, para a identificação das forças sociais que encontraram no projeto o meio de alcançar seus objetivos referia ao que poderíamos chamar de imaginário paranista. privilegiando projetos nos setores de geração de energia e construção de rodovias (MAGALHÃES FILHO, 2011, p. 121).

Econômico (FDE)<sup>20</sup> e da CODEPAR. A criação deste fundo especial teve um profundo impacto na ampliação e diversificação da atuação do governo estadual.

Durante a década de 1960, o estado do Paraná experimentou um período significativo de transformação e desenvolvimento. Este processo envolveu a criação de novas estruturas governamentais e a reestruturação de órgãos existentes em diversas áreas fundamentais, como educação, saúde pública, saneamento básico, habitação, telefonia, agricultura e armazenamento de grãos. O objetivo principal dessas iniciativas era duplo: promover a industrialização do Paraná e, ao mesmo tempo, abordar questões essenciais de infraestrutura e desenvolvimento social. Além disso, buscava-se diversificar as atividades econômicas do estado, alinhando-o com o progresso observado em outras regiões do centro-sul do Brasil. Essa expansão e diversificação refletiam uma nova compreensão das funções do Estado, que se manifestou na formação de diversas sociedades de economia mista. Augusto (1978, p. 29) detalha este processo:

No período em análise (basicamente a década de 1960), vinculada a essa "nova" apreensão das funções do Estado, houve a criação de um número razoável de sociedades de economia mista, com funções de alguma forma paralela às exercidas por organismos que já faziam parte da estrutura administrativa estadual. Foram criadas: companhia Agropecuária de Fomento Económico do Paraná - CAFE do Paraná - em agosto de 1961. paralela à Secretaria de Agricultura; Fundação Educacional do Paraná - FUNDEPAR - em julho de 1962. paralela à Secretaria de Educação; Companhia de Saneamento do Paraná - SANEPAR - em janeiro de 1963; paralela ao Departamento de Águas e Esgotos; Companhia de Telecomunicações do Paraná - TELEPAR - em março de 1963; Centro Eletrônico de processamento de Dados - CELEPAR - em outubro de 1964 (AUGUSTO, 1978, p. 29).

Segundo Magalhães Filho (2011) o projeto de desenvolvimento paranaense não teve origem em uma região típica de economia primário-exportadora. Pelo contrário, ele surgiu durante um período em que a economia da região estava no auge da exportação de produtos primários e se destacava como uma das mais ricas e dinâmicas nesse cenário. Essa situação única trouxe consigo uma série de desafios e preocupações relacionados ao desenvolvimento econômico, à criação de empregos e ao financiamento das atividades do estado do Paraná.

Em primeiro lugar, segundo De Oliveira (2009), o Paraná apresentava padrões de inserção na economia global que, por vezes, divergiam de maneira conflitante em relação aos

---

<sup>20</sup> O Fundo de Desenvolvimento Econômico – FDE, instituído conforme Lei Estadual nº 5.515, de 15/02/1967, tem como objetivo, proporcionar o desenvolvimento do Estado do Paraná, através de aplicação dos recursos previstos na legislação. Para Magalhaes Filho (1999), foi alimentado por empréstimo compulsório, adicional restituível aplicado ao imposto sobre vendas, consignações e transações, principal tributo de competência dos estados à época. Para gerir esses recursos, foi criada, no mesmo ano, a Companhia de Desenvolvimento do Paraná-CODEPAR, que mais tarde seria transformada em Banco de Desenvolvimento do Paraná-BADEP.

modelos predominantes em outras regiões ou setores mais dinâmicos do Brasil. Esse contexto exigia uma abordagem única e adaptada à realidade local, considerando as especificidades econômicas e comerciais da região. Além disso, é importante destacar que o Paraná não possuía uma estrutura econômica previamente estabelecida que fosse compatível com as demandas e desafios do desenvolvimento, da geração de empregos e do financiamento das atividades governamentais.

Magalhaes Filho (1999) destaca que era necessário criar e desenvolver estruturas econômicas e políticas que atendessem às necessidades emergentes da região e que permitissem seu crescimento e prosperidade. Portanto, o projeto de desenvolvimento paranaense foi uma resposta direta a um conjunto complexo de fatores, incluindo o contexto econômico específico da região e a necessidade de adaptar políticas e estratégias para enfrentar esses desafios de maneira eficaz.

Assim, esse projeto representou um esforço coordenado para transformar a economia e a sociedade do Paraná, levando em consideração suas características únicas e as demandas da época. A inclusão da educação nos planos de desenvolvimento do governo paranaense, juntamente com a aprovação da Lei 4.024/61, que estabeleceu as diretrizes da educação nacional, marcou o início de uma mudança de paradigma em vários setores, incluindo a necessidade de criar uma estrutura dentro da Secretaria de Educação e Cultura do estado. Essa estrutura foi direcionada para pensar nas estruturas físicas e espaciais necessárias para atender às novas demandas educacionais que o estado enfrentaria, como veremos a seguir com a criação da FUNDEPAR em 1962.

Segundo Priore (2012) a economia paranaense ainda estava fortemente baseada na cultura cafeeira. Entre os anos de 1961 e 1962, o estado do Paraná experimentou uma expansão significativa da agricultura do café, resultando na produção impressionante de 21,3 milhões de sacas de café. Essa produção em larga escala teve um impacto profundo na região, contribuindo para o crescimento populacional, a modernização da infraestrutura e o fortalecimento dos sistemas de transporte e comunicação.

O café, muitas vezes chamado de ouro verde na época, desempenhou um papel crucial na economia do Paraná. O aumento da produção de café não apenas impulsionou o enriquecimento de muitas cidades da região, mas também estimulou o desenvolvimento de várias outras atividades econômicas relacionadas, como o comércio, o transporte e a indústria.

Com efeito, as transformações em andamento, abrangendo sua estrutura formal, base financeira, sistema educacional e expansão territorial, demandavam mecanismos de coordenação para sustentar seu crescimento.

Segundo Augusto (1978), embora a cultura do café estivesse começando a mostrar sinais de necessidade de reavaliação como principal motor da economia estadual, ela ainda exercia um papel preponderante, como já vinha fazendo há décadas. O cultivo de café havia transformado o Paraná e o colocado em destaque no cenário nacional como um dos principais produtores, impulsionando os setores estruturais da economia.

Consequentemente, o Estado do Paraná testemunhou o surgimento de novos equipamentos culturais, como cinemas, teatros, estações rodoviárias, centros cívicos, bibliotecas e universidades, como parte desse período de crescimento e prosperidade. Essas instituições e instalações culturais não apenas refletiram a prosperidade econômica decorrente da produção de café, mas também desempenharam um papel fundamental na promoção da cultura e da educação, ajudando a moldar a identidade e a influência do estado no contexto nacional.

Após o golpe de 1964 e a eleição de Castello Branco pelo Congresso, as relações entre o governo paranaense e o governo federal passaram por uma mudança radical, em parte devido ao apoio prestado pelo governo paranaense ao movimento golpista e às relações pessoais entre o governador e o novo presidente.

Nos primeiros anos do período ditatorial, essas condições não apenas evitaram problemas maiores, mas também fortaleceram o governo estadual no cenário político. Como observado por Augusto (1978), "o resultado foi que a oposição estadual se manteve bastante tímida e, mais do que isso, o debate parlamentar até então existente praticamente desapareceu." (AUGUSTO, 1978, p. 112). A partir dessa análise, torna-se evidente que, sem a resistência de uma oposição significativa, os legisladores passaram a representar e defender os interesses de grupos empresariais locais específicos. Estes interesses abrangiam uma variedade de setores, incluindo empresas colonizadoras, desenvolvimento de pastagens, criação e engorda de gado, avicultura, piscicultura, pesca, cultivo de cereais e cooperativas agrícolas. Esses setores foram contemplados na legislação para receber financiamento da CODEPAR, conforme estabelecido na lei nº 48/65, promulgada pela Assembleia Legislativa em 23 de dezembro.

Um marco importante nesse contexto foi a Lei nº 5001, de 1º de fevereiro de 1965. Esta lei se distinguiu por revogar a proibição anterior de financiamento a empresas estrangeiras, marcando uma mudança significativa na política econômica. Tal medida ilustra a flexibilidade

e adaptação das políticas legislativas em resposta às necessidades e interesses econômicos do período, refletindo um alinhamento cada vez maior com os objetivos de desenvolvimento econômico do estado.

Segundo Magalhães Filho (2011) no plano político, esse sucesso se manifestou nas eleições de 1965. Ney Braga contou com a prorrogação dos mandatos dos governadores – à semelhança do que ocorreu com o presidente - para escolher seu sucessor. Sem a prorrogação, o candidato natural era Paulo Pimentel, que havia se destacado como secretário da Agricultura e cuja base política estava na região cafeeira. No entanto, essa base cafeeira já estava mostrando sinais de enfraquecimento. Dessa forma, o Paraná se tornou um apoiador do regime militar e das políticas nacionais, assim como seus governadores <sup>21</sup>.

#### 4.3 COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS: A INFLUÊNCIA DA USAID NO DESENVOLVIMENTO DO PARANÁ (1960-1970)

Durante esse período, os acordos bilaterais firmados pelo governo federal brasileiro tiveram um impacto profundo nas esferas estaduais, que se mostravam receptivas a inovações políticas e as legitimavam. O Estado do Paraná é um exemplo notável deste fenômeno. Apesar de ser considerado uma região periférica no contexto nacional na época, o Paraná demonstrava uma intenção firme de se alinhar com os estados mais industrializados do Brasil e de assumir um papel mais proeminente no cenário político nacional.

Este esforço do Paraná pode ser interpretado como parte de uma estratégia mais ampla para mitigar as desigualdades regionais que marcavam o Brasil. O país, caracterizado por disparidades econômicas e sociais significativas entre os estados, via a industrialização e o desenvolvimento econômico concentrados principalmente no Sudeste. Regiões como o Paraná, com uma posição historicamente mais periférica, enfrentavam o desafio de se integrar mais efetivamente a esse dinamismo econômico.

Nesse contexto, a postura adotada pelo governo estadual foi crucial, conforme destacam Gonçalves e Gonçalves (2008). A disposição do Paraná em alinhar suas políticas e estratégias com o plano de desenvolvimento nacional facilitou a atuação da USAID no estado. A agência americana encontrou um ambiente favorável para implementar seus programas em

---

<sup>21</sup> Em 1965, Antônio Ferreira Ruppel assumiu o cargo de governador do Paraná, seguido por Algacyr Guimaraes em 1966. Em 1967, foi a vez de Parigot de Souza assumir o governo. Em 1971, Haroldo Leon Peres ocupou o cargo, sendo sucedido por Jaime Canet em 1972. Em 1973, João Mansur assumiu brevemente o cargo, sendo logo substituído por Emilio Hoffman Gomes. Finalmente, Ney Braga retornou ao governo do estado em 1974.

várias secretarias e áreas do governo paranaense. Esta colaboração entre o governo estadual e a USAID exemplifica como as políticas estaduais podem se adaptar e responder às oportunidades e desafios apresentados no cenário nacional e internacional, especialmente em um período de mudanças políticas e econômicas tão significativas.

A participação da USAID no desenvolvimento do Paraná, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, foi uma peça fundamental no avanço dos projetos de infraestrutura e educação do estado. A agência norte-americana financiou importantes companhias estatais, como a Companhia Paranaense de Energia (COPEL), a Companhia de Saneamento do Paraná (SANEPAR), o Departamento de Estradas de Rodagem (DER), e a Fundação Educacional do Paraná (FUNDEPAR). Estes financiamentos eram vitais para sustentar o ambicioso plano de desenvolvimento do estado.

Durante este período, a influência da USAID foi amplamente perceptível em diversos eventos e desenvolvimentos chave. Por exemplo, como reportado pelo jornal "O Diário do Paraná" em 13 de maio de 1966, o 1º Encontro Nacional de Arquitetos Planejadores, realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), destacou-se como um momento significativo. Este encontro, que congregou mais de 500 arquitetos do Brasil, visava estabelecer diretrizes para a nova arquitetura e planejamento urbano no país. A relevância desse evento residia no fato de ter sido financiado e supervisionado pela USAID, evidenciando o interesse da agência em influenciar as políticas de desenvolvimento e infraestrutura no Paraná e no Brasil.

O ano de 1970 simbolizou uma etapa crucial nessa colaboração, marcado pela formalização da parceria entre a FUNDEPAR e a USAID. Um acordo assinado nesse ano, conforme documentado pelo "O Diário do Paraná" em 08 de outubro de 1970, deu início à produção dos "Planos Anuais de Educação", envolvendo não só a FUNDEPAR e a USAID, mas também o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a UFPR e a Secretaria de Educação e Cultura.

Os Planos Estaduais de Educação de 1971-1976, mencionados por Gonçalves e Gonçalves (2008), representaram um projeto ambicioso para reformar e expandir o sistema educacional no Paraná. Esses planos estabeleceram metas de expansão da rede escolar, visando atender no mínimo 80% da população de 7 a 14 anos, ampliando a educação tanto na zona rural, com foco no ensino fundamental, quanto na zona urbana. O objetivo era também estender o ensino de 1º grau às capitais dos Estados e ao Distrito Federal, com a meta de, até o final da década, atender integralmente a população nessa faixa etária e implementar o ensino de 1º grau em todo o território nacional. Essa parceria entre a USAID e os órgãos educacionais brasileiros

exemplifica como a colaboração internacional pode impactar as políticas e estruturas educacionais de um país. O plano de reforma educacional no Paraná, detalhado e ambicioso, estabeleceu um cronograma para a reformulação curricular e a implementação das reformas em fases cuidadosamente planejadas. Essas fases foram organizadas com base em uma série de critérios, incluindo demografia, recursos humanos e físicos, e capacidade de monitoramento, controle e avaliação.

De acordo com a FUNDEPAR (1976), a primeira fase do plano focou na implementação das primeiras, quintas e sextas séries do ensino de 1º grau em áreas piloto, enquanto as séries iniciais do ensino primário e ginásial continuavam operando com currículos adaptados. A segunda fase tinha como objetivo integrar as séries já estabelecidas com as subsequentes, promovendo a substituição progressiva do currículo antigo pelo novo. Este processo seria continuado até que os novos currículos do ensino de 1º grau fossem totalmente implementados.

Além disso, o plano reconheceu a importância de escalonar a expansão quantitativa do ensino em quatro fases distintas, com o objetivo de alcançar uma taxa média de escolarização de 95% para o grupo etário urbano de 7 a 14 anos. As prioridades para a construção e equipamento de escolas foram estabelecidas de acordo com as etapas e fases previstas.

Neste contexto, a expansão da rede escolar e o investimento em novas instituições de ensino tornaram-se imperativos. Conforme relatado pelo jornal *Diário do Paraná* (1973b), os investimentos necessários para esta expansão foram majoritariamente financiados pelos Estados Unidos. O secretário Candido Martins de Oliveira, da Educação e Cultura, representando o governador Emílio Hoffmann Gomes, assinou com o ministro Jarbas Passarinho o segundo acordo entre o MEC e a USAID. Este acordo previa um investimento de 9,7 milhões de dólares no Paraná, destinado à execução integral do Plano Anual de Educação.

Essa abordagem ao desafio educacional no Paraná reflete um esforço sistemático e bem estruturado, parte de uma tentativa maior de enfrentar as limitações de recursos e as crescentes necessidades educacionais do estado. O plano simboliza uma fase de transformação significativa no sistema de ensino, não apenas no Paraná, mas também como parte das políticas educacionais mais amplas do Brasil na época. Ele evidencia a busca do estado por uma mudança abrangente no sistema educacional, alinhando-se com as necessidades e desafios contemporâneos.

O Plano Estadual de Educação de 1973-1976 no Paraná, analisado por Gonçalves e Gonçalves (2008), serve como um exemplo emblemático do impacto dos acordos internacionais

e da influência federal sobre a educação estadual no Brasil durante a Ditadura Militar. Este plano foi marcado por eventos significativos, incluindo a assessoria do Departamento de Ensino Fundamental do MEC e a participação do Paraná no II acordo entre o MEC e a USAID, destacando a interação entre as esferas estadual, federal e internacional na política educacional.

A inclusão de fundos do acordo entre o MEC e a USAID no orçamento estadual, conforme comunicado ao governador Emílio Hoffmann Gomes pelo Secretário da Fazenda, ilustra o papel fundamental da cooperação internacional e do governo federal na definição de políticas educacionais a nível estadual. Esses recursos e acordos faziam parte de uma estratégia maior para modernizar e reformar o sistema educacional brasileiro, em linha com os interesses políticos e econômicos tanto do Brasil quanto dos EUA na época.

A execução deste plano revela a complexa dinâmica entre diferentes níveis de governo e atores internacionais na formulação e implementação de políticas educacionais. O caso do Paraná exemplifica como as políticas locais podem ser influenciadas por fatores externos, refletindo objetivos e agendas mais amplos em contextos políticos e econômicos globais.

Além disso, a relação entre poder e conhecimento, conforme descrito por Foucault, pode ser observada neste contexto político. As decisões tomadas no Paraná buscavam ampliar o controle estatal sobre o espaço público, estabelecendo relações de poder decisivas. Isso é evidenciado no encontro de arquitetos financiado pela USAID, que procurou fornecer soluções alinhadas com as demandas das estruturas de poder vigentes.

Conforme Foucault (2022b) destaca, a política é frequentemente concebida como uma extensão do modelo militar, visando prevenir distúrbios civis. Esta perspectiva se alinha com a abordagem do governo do Paraná na implementação dos acordos, que estavam em sintonia com as políticas educacionais mais amplas do Brasil e com as expectativas norte-americanas.

Segundo a FUNDEPAR (1977), o plano incluía estudos e propostas para a educação que antecederiam uma Reforma Educacional significativa, marcando o início de uma colaboração mais direta entre a FUNDEPAR e a USAID. Este momento sinaliza o papel influente da USAID no desenvolvimento educacional do Paraná.

Conforme Magalhães Filho (2011) observa, até 1970, o Paraná passou por uma transformação fundamental em suas bases, buscando superar o subdesenvolvimento e reduzir a dependência em relação a São Paulo. Esse esforço também visava abordar os desafios enfrentados pela população devido ao crescimento demográfico acelerado e à rápida ocupação territorial.

A implantação do Colégio Polivalente em 1973 no Paraná representa outro marco significativo na adoção de modelos educacionais internacionais. Inspirado na *Comprehensive High School* norte-americana, este colégio reflete a incorporação de conceitos teóricos estrangeiros no sistema educacional brasileiro. Este movimento já estava em curso desde 1968, quando o MEC, em parceria com a USAID, iniciou o Programa de Expansão da Educação Média (PRENEM) no Brasil. Esta iniciativa evidencia como modelos educacionais e arquitetônicos de fora estavam sendo adotados e adaptados ao contexto local.

Segundo Foucault (2022b, p. 54), “o Estado não é o ponto de partida necessário [...] para explicar a constituição dos saberes nas sociedades capitalistas”. Esta observação se aplica à relação entre o FUNDEPAR e USAID, demonstrando como o poder e o conhecimento podem ser moldados e influenciados por entidades além do Estado. A interação FUNDEPAR e a USAID ilustra como as estruturas internas de um país, neste caso o sistema educacional paranaense, podem ser profundamente influenciadas por organizações externas.

A relação entre a USAID e o sistema educacional brasileiro é um exemplo de como as estruturas estatais internas podem interagir e ser moldadas por entidades externas, levando a mudanças significativas na concepção e implementação da educação. Esta interação destaca a influência ativa da USAID na definição das políticas de educação e infraestrutura no Paraná e, por extensão, no Brasil.

Em suma, a presença e participação da USAID em eventos educacionais, e sua colaboração com instituições locais como a Secretaria de Educação e Cultura do Paraná e a FUNDEPAR, ressaltam o papel influente da agência na orientação das políticas educacionais e de infraestrutura. Este período foi marcado por uma intensa cooperação internacional, refletindo a influência de atores globais nas estratégias de desenvolvimento tanto do estado quanto do país.

## **5 TRAJETÓRIA DA FUNDEPAR NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ: INFRAESTRUTURA, PARCERIAS INTERNACIONAIS E TRANSFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS**

A implantação de fato dos projetos da FUNDEPAR, foco desse capítulo, foram colocados em prática no contexto dos anos 1960 e suas proposições tinham como objetivo: ordenar, produzir e expandir o sistema educacional público do Estado com a construção de prédios escolares, gerando espaços pedagógicos e de ensino no Estado do Paraná. De acordo com Alves (2008), a partir dos anos 1960, a formação de uma cultura nacional e a busca por uma identidade nacional, surgem como contraponto ideológico para as políticas desenvolvimentistas que tinham como meta a modernização do país e de sua economia.

No entanto, no Estado do Paraná, este processo de modernização e industrialização foi mais lento, conforme apontam Gonçalves e Gonçalves (2008). Em comparação com outras regiões do Brasil, o Paraná apresentou um desenvolvimento industrial tardio. Segundo Padis (1981), esse atraso afetou as qualidades do estado em várias dimensões, principalmente porque outros estados já avançaram nesse modelo, resultando em uma desaceleração significativa na economia paranaense.

O estado do Paraná, diante das dificuldades econômicas e dos desafios impostos pelas políticas nacionais, como a erradicação do café, introduziu uma nova postura para transformar seus padrões econômicos e educacionais. Segundo Augusto (1978), essa reviravolta no Paraná foi marcada por reformas e investimentos estratégicos que buscavam diversificar a economia do estado, reduzindo sua dependência do setor cafeeiro. Em resposta à estratégia anteriormente competitiva enfrentada, o desenvolvimento de novos setores foi iniciado, incluindo a industrialização e a melhoria de sua infraestrutura rodoviária. Essas iniciativas visavam fortalecer a posição do Paraná no cenário econômico nacional.

Magalhaes Filho (2011) também destaca as transformações no campo educacional no Paraná. O estado desenvolveu uma abordagem inovadora, com a construção de novas unidades escolares e reformas curriculares que refletiram a necessidade de um sistema educacional mais robusto e adaptado às exigências de um mercado de trabalho em transformação. Essa ênfase na educação faz parte de uma estratégia mais ampla de promoção do desenvolvimento humano e social, além do crescimento econômico.

Essas mudanças no Paraná, conforme descrito por Gonçalves & Gonçalves (2008), podem ser vistas como alinhadas ao espírito da Aliança para o Progresso, programa lançado

pelo presidente dos EUA, John F. Kennedy, em 1961. As políticas inovadoras no Paraná refletiram esse espírito de progresso e desenvolvimento, buscando não apenas melhorar a economia do estado, mas também elevar o bem-estar e a qualidade de vida de sua população.

No âmbito da vontade de reestruturar o Estado do Paraná, foram criados importantes órgãos públicos para gerir esse processo. Gonçalves e Gonçalves (2008, p. 155) destacam a estruturação de tais órgãos e mencionam especificamente a criação da FUNDEPAR pela Lei Nº 4.599 de julho de 1960. Essa evolução remonta à criação da Inspetoria e Diretoria da Educação em 1853, que funcionou até 1947, quando foi transformada na Secretaria de Educação e Cultura. Essa trajetória histórica sublinha a progressão contínua nas políticas educacionais do estado.

A Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1962, constituiu um marco no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, com ênfase especial na contribuição de empresas industriais, comerciais e agrícolas para a educação. Um ponto crucial desta lei, em seu artigo 31, era a garantia de matrícula em escolas públicas ou particulares subsidiadas para os filhos de empregados dessas empresas, independentemente da localização geográfica. Esta disposição reflete um esforço consciente para assegurar o acesso à educação a uma ampla gama de alunos, mesmo aqueles distantes de centros urbanos.

Adicionalmente, o artigo 32 da mesma lei enfatiza o compromisso com a expansão educacional nas áreas rurais, estabelecendo a contribuição dos proprietários rurais para a instalação e manutenção de escolas primárias em suas terras. Essas iniciativas legislativas tinham como objetivo expandir o acesso à educação em todo o território nacional, assegurando que crianças em regiões menos urbanizadas também tivessem acesso a uma educação de qualidade.

A lei também criou a FUNDEPAR (Fundo Estadual do Ensino) através de seu artigo 6º. Sediada em Curitiba, essa entidade sem fins lucrativos tinha como principal objetivo a administração do Fundo Estadual do Ensino. A criação da FUNDEPAR representa um passo significativo na consolidação da infraestrutura educacional do Paraná, enfatizando o comprometimento do estado em aprimorar e expandir suas capacidades educacionais. As funções da FUNDEPAR, conforme estabelecidas pela Lei nº 4.024, art. 6º de 1962, eram multifacetadas e desempenhavam um papel crucial no avanço do sistema educacional do Paraná. Entre suas principais responsabilidades, estavam:

- a) Executar o orçamento do Fundo e propor, através do Secretário de Educação e Cultura, eventuais retificações orçamentárias.

- b) Celebrar convênios com municípios do Paraná para cobrir os custos de construção e equipamento de escolas rurais, além de contribuir para o custeio de outros estabelecimentos de ensino municipais.
- c) Implementar medidas, incluindo a celebração de contratos, para alocar recursos do Fundo na execução de obras e na aquisição ou fornecimento de equipamentos escolares.
- d) Efetuar o pagamento de bolsas de estudo com recursos do Fundo.
- e) Realizar operações de crédito, oferecendo bens do seu patrimônio como garantia hipotecária ou pignoratícia, ou assegurando o reembolso dos empréstimos por meio da cessão do direito à percepção de contribuições ao Fundo.

No inciso terceiro do artigo mencionado, discute-se a propriedade exclusiva pela FUNDEPAR das escolas construídas com recursos do Fundo, independentemente da maneira como os terrenos foram adquiridos. Além disso, esse inciso permite a delegação da administração dessas escolas para as entidades mencionadas no artigo 9º, para os municípios onde as escolas estão localizadas, ou para fundações estabelecidas por esses municípios.

Essa exclusividade de propriedade pela FUNDEPAR ilustra um modelo de gestão centralizado dos ativos físicos. A combinação de controle centralizado da propriedade com a gestão descentralizada da operação escolar reflete um esforço para balancear a eficiência e a padronização com a necessidade de flexibilidade e sensibilidade às especificidades locais. Esse modelo levanta uma questão importante: será que essa abordagem resultou em um equilíbrio efetivo entre centralização e descentralização na prática? Essa dualidade sugere um dilema comum na administração pública, onde a busca por uniformidade e controle central pode, às vezes, entrar em conflito com a necessidade de adaptação às realidades locais.

O Diário do Paraná (1973a) destacou o papel multifuncional da FUNDEPAR no desenvolvimento educacional do estado. Além de gerenciar investimentos e inversões financeiras, a fundação comprometeu-se a apoiar a iniciativa privada por meio de bolsas de estudo. O foco principal da FUNDEPAR, entretanto, estava na construção e equipamento de prédios escolares, incluindo um projeto inovador para a pré-fabricação de escolas em madeira. O jornal também ressaltou a contribuição da fundação para o desenvolvimento de serviços específicos como a merenda escolar, o serviço social escolar, o Centro Áudio Visual da Secretaria de Educação e Cultura (SEC), atividades culturais da SEC, bem como para a expansão da biblioteca pública do Paraná e do Teatro Guaira.

Desde sua criação em 1962 até 1970, a FUNDEPAR passou por um processo de estruturação, sendo marcante a criação de seu primeiro corpo técnico de arquitetos e engenheiros em 1970. Esse movimento iniciou a segunda fase da fundação, na qual ela se tornou uma produtora intelectual de espaços escolares, contribuindo significativamente para o desenho e construção de infraestrutura educacional no estado.

A década de 1970 também foi marcada pela intensificação das parcerias com a USAID, transformando a FUNDEPAR em um importante agente na implementação dos planos educacionais norte-americanos no Paraná. Essa influência da USAID é evidente nos acordos firmados durante os anos subsequentes, bem como em fotos e relatos de jornais locais, que documentam a presença e o impacto da colaboração internacional na educação paranaense.

Essa interação entre a FUNDEPAR e a USAID reflete a complexidade das dinâmicas de desenvolvimento educacional, onde fatores internos e externos se entrelaçam, impactando diretamente as estratégias e abordagens adotadas no sistema educacional do estado. A fusão de esforços locais com influências e apoios internacionais é um exemplo de como a educação pode ser moldada por uma diversidade de interesses e perspectivas, tanto locais quanto globais.

FIGURA 4 - Agentes da USAID e representantes da FUNDEPAR, 1970



FONTE: Diário do Paraná, 1970.

Na figura 4 podemos ver da direita para esquerda; o srs. Walter Adan, diretor do Departamento de Recursos Humanos da USAID, o professor Hélio Italo Serafino, coordenador da Divisão Áudio Visual do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, o superintendente da FUNDEPAR, professor Edwaldo Labatut. No periódico cita-se que os agentes da USAID estão em Curitiba na sede da Fundação em 1970, conhecendo os métodos de trabalho desenvolvidos pela Fundação.

Ao refletir sobre a interação entre figuras notáveis de diversas organizações educacionais e de desenvolvimento em 1970, podemos utilizar a análise de Machado (2004) sobre o pensamento de Michel Foucault para uma abordagem crítica. Foucault, em obras como ‘Vigiar e Punir’ (2022a) e ‘A História da Sexualidade’ (2003), destaca a relação intrínseca entre poder e conhecimento, argumentando que "O conhecimento segue as trilhas abertas pelo poder" (MACHADO, 2004, p. 33). Essa perspectiva sugere que a disseminação do conhecimento é uma extensão do exercício de poder, um conceito claramente evidenciado na interação entre representantes da USAID e líderes educacionais brasileiros.

Foucault também aborda a ideia de "regimes de verdade", definindo-os como "os tipos de discurso [que] são aceitos e funcionam como verdadeiros" (FOUCAULT, 2022b, p. 33). Neste contexto, a presença de agentes americanos em uma instituição educacional brasileira representa um encontro de diferentes entendimentos e práticas educacionais, cada um com seu próprio conjunto de 'verdades' e normas culturais.

Sob a perspectiva do neocolonialismo, Foucault explora em ‘Vigiar e Punir’ (2022a) como o poder é não apenas repressivo, mas também produtivo. Ele poderia interpretar a influência da USAID na educação brasileira como um aspecto do poder produtivo, uma forma de moldar as práticas e ideologias educacionais de acordo com certos interesses e padrões.

Finalmente, a noção de ‘governamentalidade’, descrita por Foucault (2008, p. 143) como o “conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer esta forma muito específica, embora muito complexa, de poder”, é relevante neste caso. A presença e atividades da USAID no Brasil podem ser vistas como uma manifestação dessa governamentalidade, exercendo influência significativa sobre as políticas e práticas educacionais do país.

Assim, a análise da interação entre a USAID e as instituições educacionais brasileiras através das lentes do pensamento de Foucault revela a complexidade das relações de poder e conhecimento, e como estas influenciam e moldam as políticas educacionais em um contexto globalizado.

O Diário do Paraná (1970), evidenciou o papel ativo da FUNDEPAR na execução de políticas educacionais e na promoção da cidadania, destacando dois eventos importantes na época. Primeiramente, a participação da Fundação na criação de pesquisas e planos de estudo, em colaboração com o acordo entre MEC e USAID, foi ressaltada. Esta iniciativa foi fundamental para a elaboração de propostas de novos ambientes escolares, alinhados com as diretrizes pedagógicas estabelecidas após a implementação da Lei 5692/1971.

A influência dessas ações na rede escolar do Paraná foi notável. Conforme relatado pelo "Diário do Paraná" no final dos anos 1970, mais de 1300 escolas foram construídas no estado. Além disso, sob a supervisão da Secretaria de Cultura do Estado, a FUNDEPAR assumiu responsabilidades extensas, incluindo a criação, divulgação e distribuição de material didático e pedagógico, gerenciamento de mobiliário, e supervisão de reformas e ampliações de instalações escolares. A Fundação também promoveu bolsas de estudo para alunos e professores, além de patrocinar eventos educacionais e culturais em todo o Paraná.

Além de suas contribuições educacionais, a FUNDEPAR teve um papel crucial na construção do Teatro Guaíra em Curitiba e no financiamento do restauro da nova sede do Museu Paranaense. A Fundação também foi responsável pela aquisição de peças significativas para o acervo do museu e pela produção de conteúdo cinematográfico para o Museu da Imagem e do Som, bem como pelo restauro do Museu de Arte Paranaense.

Após 1971, a FUNDEPAR se estabeleceu como uma entidade inovadora e abrangente na educação do Paraná, adaptando-se às mudanças legislativas e atuando de maneira proativa na configuração do ambiente educacional. Sua abordagem integrava considerações pedagógicas, culturais e sociais, refletindo um comprometimento com um sistema educacional mais dinâmico e adaptado às necessidades contemporâneas.

Em 1978, a transferência da FUNDEPAR para sua nova sede na Rua dos Funcionários, no bairro Cabral em Curitiba, marcava o início de uma nova era para a fundação. A escolha de um design inspirado na arquitetura Brutalista simbolizava essa transição, representando um marco visual e conceitual para a organização e sua missão de modernização e inovação no setor educacional paranaense.

FIGURA 5 - Nova sede da FUNDEPAR



FONTE: arquivo FUNDEPAR, 1979

A imagem capturada durante um momento solene, possivelmente a inauguração do novo prédio da FUNDEPAR, revela aspectos significativos do contexto político, educacional e arquitetônico da época. Na fotografia, vemos alunos empunhando bandeiras e faixas comemorativas, acompanhados por professores. À esquerda, um grupo de militares ostenta as bandeiras do Paraná e do Brasil. Essa cena, conforme Bencostta (2011, p. 408), ressalta o papel da fotografia em transmitir conhecimento através do olhar, que vai além do aspecto técnico e se aprofunda em significados.

A presença dos militares e a possível representação de membros da USAID na fotografia sugerem a influência e o financiamento da agência na educação do estado naquele momento. Essa interação indica que o edifício também poderia ter sido financiado pela USAID. A cena encapsula o estado de vigilância e o papel da educação como propagadora de ideologias políticas e doutrinação, alinhada com os objetivos e o poder estabelecido a partir de 1971. O espaço escolar, neste contexto, torna-se um propagador de ideias políticas e um local para moldar comportamentos previsíveis.

Além do impacto social e político, a arquitetura do edifício também é notável. Distribuído em três pisos, com grandes aberturas e vãos livres no térreo, o prédio reflete

influências do Modernismo/Brutalismo. A presença do concreto aparente, em sua forma bruta, é indicativa do movimento arquitetônico que estava se estabelecendo no Paraná na época. Este estilo contrasta fortemente com a antiga sede da FUNDEPAR, visível ao fundo da imagem, de cor branca, com um único piso e pequenas aberturas. Esta transição arquitetônica simboliza não apenas uma mudança estética, mas também uma transformação nas ideologias e métodos educacionais, refletindo a evolução do estado e sua abordagem à educação e ao desenvolvimento social.

Ao longo dos anos, a FUNDEPAR passou por uma série de transformações significativas em sua estrutura e funções, refletindo as mudanças nas políticas educacionais e nas necessidades do estado do Paraná. Em 1979, por meio da Lei Nº 7.253/79, a FUNDEPAR se tornou uma pessoa jurídica de direito privado, com o objetivo de incentivar e apoiar o desenvolvimento e a difusão das atividades educacionais no estado. Posteriormente, pela Lei Nº 9.663/91, a fundação se transformou em uma autarquia. Com o Decreto Nº 1.772/92, a instituição passou a ser conhecida como Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná (IDEP).

Em um movimento para fortalecer os programas educacionais, o Paraná instituiu o Programa Estadual de Alimentação Escolar (PEAE) em 1955. Este programa visava atender todos os alunos, da pré-escola ao ensino médio, incluindo a educação supletiva e filantrópica.

Em 2007, a FUNDEPAR foi renomeada como Superintendência de Educação Estadual (SUDE), subordinada à Secretaria de Estado da Educação. Foram estabelecidas diretorias específicas, como a Diretoria de Edificações e a Diretoria de Administração Escolar. Em meados de 2010, a SUDE reestruturou sua configuração interna, criando a Diretoria Técnica. Já em 2011, ocorreu uma reorganização interna que resultou na criação de três novas diretorias: a Diretoria de Engenharia, Projetos e Orçamentos (DEPO), a Diretoria de Infraestrutura e Logística (DILOG) e a Diretoria de Planejamento (DIPLAN), cada uma responsável por diferentes aspectos da infraestrutura e logística educacional.

Finalmente, em 2017, com a Lei N.º 18.418/2014, a FUNDEPAR ressurgiu como Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional, consolidando suas funções em planejamento, coordenação e execução de projetos, obras e serviços de engenharia e edificações, coordenação de alimentação e nutrição escolar, coordenação de material e suprimentos e coordenação de transporte escolar.

A trajetória da FUNDEPAR revela que suas responsabilidades vão muito além do design arquitetônico das escolas, estendendo-se a uma ampla gama de atividades educacionais.

A decisão de focar nesta dissertação principalmente nas questões educacionais relacionadas à infraestrutura física e arquitetura é lógica, dada a área específica de estudo e a formação do pesquisador. No entanto, é fundamental reconhecer o amplo espectro de contribuições da FUNDEPAR para o progresso educacional no Paraná.

### 5.1 A ATUAÇÃO ESTRATÉGICA DA FUNDEPAR NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO SISTEMA EDUCACIONAL PARANAENSE: O DISCURSO POLÍTICO SOBRE A ARQUITETURA ESCOLAR

No âmbito do novo sistema educacional, a FUNDEPAR desempenhou um papel crucial, elaborando uma série de projetos para atender ao ensino de 1º e 2º graus. Esses projetos foram sistematizados de forma modular, incorporando os princípios da arquitetura modernista. Conforme destacado em estudos da FUNDEPAR, em 1977, a produção desses projetos era rigorosamente fiscalizada por profissionais da própria equipe e por aqueles vinculados ao Programa de Expansão e Melhorias do Ensino Médio (PREMEM). Este programa, criado pelo governo federal, visava o aprimoramento do ensino médio e fundamental, principalmente por meio da implantação das Escolas Polivalentes.

No discurso do governador Pedro V. Parigot de Souza em 1972, publicado no "Diário do Paraná", ele enfatizava a importância de buscar recursos externos e extra-orçamentários, uma estratégia necessária diante dos compromissos financeiros já estabelecidos do estado (PARANÁ, 1972, p.VIII). Essa abordagem sublinha a complexidade do financiamento educacional naquele período.

[...] que vê como legítima a busca de recursos externos e extra-orçamentários, deve ser lembrado, para que não se pretenda destinar com excessivo otimismo os recursos provindos da arrecadação tributária, grande parte deles efetiva e antecipadamente comprometidos. (Pedro V. Parigot de Souza in PARANÁ, 1972, p.8).

Gonçalves e Gonçalves (2008) realça a relevância de recursos externos, incluindo empréstimos e financiamentos federais e internacionais, bem como a cooperação técnica externa. Um exemplo dessa cooperação foi o acordo entre o Governo do Estado e a Organização dos Estados Americanos, que visava o desenvolvimento urbano do Paraná e um plano específico para a Região Noroeste do estado (GONÇALVES & GONÇALVES 2008, p.5). Nesse contexto, foi instituída a Coordenação de Planejamento Estadual, que produziu estudos fundamentais para a criação do Sistema Estadual de Planejamento, Orçamento e Modernização Administrativa. Em relação à educação, menciona-se também um convênio MEC/USAID no

valor de 9,7 milhões de dólares, com o objetivo de obter recursos para a expansão e aperfeiçoamento do ensino (Gomes, in PARANÁ, 1974, p. XIV). Pedro V. Parigot de Souza, em 1972, destacou as ações iniciais para alinhar a educação estadual com a Lei Federal n.º 5.692/71, que estabeleceu novas diretrizes para a educação nacional.

Foi criado um Grupo de Assessoria e Planejamento (GAP) na Secretaria de Educação e Cultura para planejar e implantar a reforma do ensino nos moldes da nova legislação federal. Esse esforço resultou em um Planejamento Prévio, um documento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (PARANÁ, 1972, p.61).

No setor da educação e cultura, o ano de 1971 caracterizou-se pelas providências iniciais para compatibilizar o funcionamento da rede estadual de ensino à filosofia e aos mandamentos da Lei Federal n.º 5.692/71 [22...] que estabeleceu novas normas e diretrizes para a educação nacional. Foi instituído um Grupo de Desenvolvimento e educação no Paraná (décadas de 1960 e 1970). Assessoria e Planejamento – GAP, na Secretaria de Educação e Cultura, com a finalidade de planejar e implantar a reforma do ensino no 1º e 2º graus, nos moldes previstos pela nova legislação federal. Do trabalho do GAP resultou um Planejamento Prévio, documento aprovado, com recomendações, pelo Conselho Estadual de Educação (Pedro V. Parigot de Souza, in PARANÁ, 1972, p.61).

Gonçalves e Gonçalves (2008, p. 163) indicam que o GAP elaborou o “Documento-Base para o Planejamento Prévio para Implantação do Sistema de Ensino de 1º e 2º Graus” em 1971, considerando as metas do Plano Setorial de Educação e Cultura para 1972 a 1974. Esse plano envolveu um cronograma para a reformulação curricular e as fases de sua execução. Assim, o GAP propôs um projeto de implantação das reformas educacionais baseado em fases e agrupamentos de municípios, organizados por critérios demográficos, de recursos humanos e físicos, e de capacidade de acompanhamento, controle e avaliação.

#### 5.1.1 A Inovação da Escola Polivalente: Um olhar sobre o modelo proposto pelo PREMEM e sua expressão arquitetônica

Um novo modelo de escola proposto pelo PREMEM foi batizado de Escola Polivalente e deveria, segundo a sua propaganda institucional, aprofundar a transformação estrutural do 1º ciclo do então denominado 2º grau, assim como contribuir para a expansão do ensino público estatal e, sobretudo, para melhora qualitativa do ensino. Essa proposta

---

<sup>22</sup> A própria lei 5692/71 estabelecia, em seu artigo 72, que “a implantação do regime instituído na presente Lei far-se-á progressivamente, segundo as peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino, com observância do Plano Estadual de Implantação que deverá seguir-se a um planejamento prévio elaborado para fixar as linhas gerais daquele, e disciplinar o que deva ter execução imediata.” (PARANÁ, Lei 5692/1971)

estabelecia uma relação direta entre educação e sistema produtivo (teoria do capital humano) e atendia aos ensejos da Lei 5692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que previa a construção do sistema educativo como um reflexo imediato das demandas do mercado de trabalho, tendo assim a educação diretamente ligada à produção.

A expressão Escola Polivalente, conforme GONÇALVEZ (1996), foi assimilada dos conceitos teóricos da *Comprehensive High School* norte-americana. Anteriormente, esses conceitos foram adaptados ao Brasil em uma experiência escolar denominada “Ginásio Orientado para Trabalho, pela Diretoria do Ensino Secundário (DES) do MEC”. (GONÇALVEZ, 1996, p.111). O objetivo das Escolas Polivalentes era “expandir aquela mesma síntese [...] da formação humanística moderna e da preparação para o mundo do trabalho e da técnica” (MEC, SG, PREMEM, 1968, p. 8). Para concretizar esse objetivo, além da reestruturação e reforma do sistema de ensino, foram necessários projetos arquitetônicos especiais que pudessem abrigar as novas finalidades educativas. Tais formulações teóricas e de planejamento das Escolas Polivalentes deram-se através do PREMEM.

Esse processo se materializa pelos acordos de empréstimo financeiro entre o MEC e a USAID – nº 512-L.078 (GONÇALVEZ, 1996), que também registra os aspectos pedagógico-administrativos da aplicação do programa nos Estados. Para além disso o acordo também possuía algumas outras especificação: a) estabelecer uma rede integrada de ginásio e colégios polivalentes, em estados e selecionados e nas capitais dos outros estados; b) fazer a transformação do currículo tradicional para o compreensivo; c) fazer a construção de equipamentos de novas escolas e adaptação de outras; d) realizar o treinamento de pessoal docente e administrativo para essas escolas na filosofia e na prática dos ginásio polivalentes; e) prezar pela modernização dos métodos de ensino e das técnicas de avaliação (GONÇALVEZ, 1996).

Os Estados que desejassem participar do Programa deveriam preparar-se para a adoção completa do modelo do PREMEM. Esse modelo era considerado a solução necessária para a expansão econômica esperada para a década seguinte. Segundo Gonçalves (1996, p. 128), “a reforma do Ensino, antes de ser legalizada em 1971, já deveria estar funcionando na prática, nesses Estados, como forma de demonstração de suas qualidades.” Possivelmente essa formatação espacial funcionou como laboratório experimental para as futuras tomadas de decisão do MEC.

Dessa forma, segundo Carvalho (2019), a Escola Polivalente deveria prover um ambiente propício para a qualificação e ser capaz de adaptar-se à estrutura de ensino de caráter

empresarial, gerencial, eficiente e tecnocrata. Tal empreitada foi pensada e executada através de uma licitação pública, os vencedores foram o Consórcio composto pelo Escritório F.C. Figueiredo Ferraz LTDA e Groce, Aflalo & Gasperini /Arquitetos LTDA para desenhar o plano e as especificações técnicas das Escolas Polivalentes. O projeto nacional da reforma educacional previa também a criação de gerências para a construção de escolas descentralizadas. E assim, foram criados órgãos e programas estatais que, alinhados às orientações nacionais, tinham a tarefa de elaborar, analisar e coordenar as reformas e construções das novas escolas nos vários estados brasileiros.

Nas especificações Educacionais do Manual Técnico de Construção, 1972, elaborado pelo PREMEX, o qual serviu como conjunto de orientações para a elaboração intelectual do projeto da Escola Polivalente, o texto baseia-se em premissas arquitetônicas como: flexibilidade progressividade ou expansividade, quando o espaço pensado tem possibilidades de expansões futuras, de funcionalidade e racionalidade técnica e construtiva, todos conceitos relacionados aqui principalmente à economia construtiva.

Segundo Bastos e Zein (2010), nesse momento o pensar conceitual e simbólico da arquitetura Moderna-Brutalista consistia, não de maneira cabal e completa, mas suficientemente para compreender o que vinha se delineando e que se caracterizava com:

Ênfase na austeridade e homogeneidade da solução arquitetônicas obtidas por meio do uso de uma paleta bastante restritas de materiais; ênfase na construtividade da obra, no didatismo e clareza da solução estrutural; ênfase na noção de cada edifício enquanto protótipo potencial, ou ao menos em solução que busca ser cabal para se tornar exemplar e, no limite, repetível; ênfase na ideia de pré-fabricação como método ideal para a construção, apenas da rara possibilidade de sua realização efetiva, que ocorre em exemplos isolados, mas apenas como mais assiduidade aos a década de 1970; ênfase no caráter experimental de cada exercício arquitetônico, tanto construtiva quanto programática (BASTOS & ZEIN, 2010, p. 79).

A autora nos relata, portanto, que mesmo o movimento Brutalista brasileiro não tendo uma fundamentação conceitual, composta de regras e princípios como ocorre com o Modernismo, podemos ressaltar conceitos simbólicos bem claros e marcantes em seus trabalhos. Isso porque o conjunto de obras que viriam a ser produzidas por arquitetos que, experimentando os novos movimentos das tecnologias e conceitos projetuais, dariam uma nova roupagem à arquitetura dos anos 1970.

Coube, então, à FUNDEPAR a incumbência de iniciar a execução desses planos no estado do Paraná assim, como vinham sendo efetivado em outras regiões do Brasil. A CARPE em Minas Gerais e a FECE no estado de São Paulo, exemplos de que iremos verificar mais adiante.

O fato a salientar aqui é que o escritório vencedor dessa licitação era liderado pelo arquiteto italiano Gian Carlo Gasperini<sup>23</sup>, escritório estava localizado na cidade de São Paulo, nesse momento em que a arquitetura Modernista com fortes traços Brutalista estavam sendo experimentadas pelo FECE e seu conjunto de arquitetos.

## 5.2 A ESCOLA POLIVALENTE DE CURITIBA: INOVAÇÃO ARQUITETÔNICA MODERNA

No Estado do Paraná a implantação do modelo da Escola Polivalente deu-se na criação da Escola Estadual Polivalente de Curitiba, situada no bairro do Boqueirão, zona sul da cidade. Deram início às suas atividades em 02 de outubro de 1972, nas dependências do Centro de Treinamento de Magistério do Paraná (CETEPAR). Os professores e os componentes do corpo técnico- administrativo trabalharam de outubro de 1972 até janeiro de 1973 na tarefa de implantação da escola e ao final daquele mesmo ano as obras já tinham sido finalizadas e o novo espaço estava pronto para recebimento de seus novos estudantes e professores.

As diretrizes do manual técnico de construção do Programa de Expansão e Melhorias do Ensino Médio (PREMEM) de 1968 desempenharam um papel fundamental na concepção arquitetônica das Escolas Polivalentes. Este manual foi essencial para orientar os arquitetos no projeto dessas escolas, refletindo uma mudança significativa não só na estrutura do ensino fundamental, que passou a ter 8 anos, mas também nas abordagens pedagógicas adotadas. A transição para uma programação integrada dos cursos e a adoção de métodos ativos demandaram uma reinterpretação física e espacial dos prédios escolares.

De acordo com o manual, embora as soluções para a configuração física e espacial das escolas pudessem variar amplamente, todas deveriam atender a certas necessidades funcionais e pedagógicas. Essas necessidades incluíam:

Da fácil articulação física e integração técnico-pedagógica, possibilitando o fluxo natural dos alunos das atuais escolas do ensino primário para a ou as de ensino médio

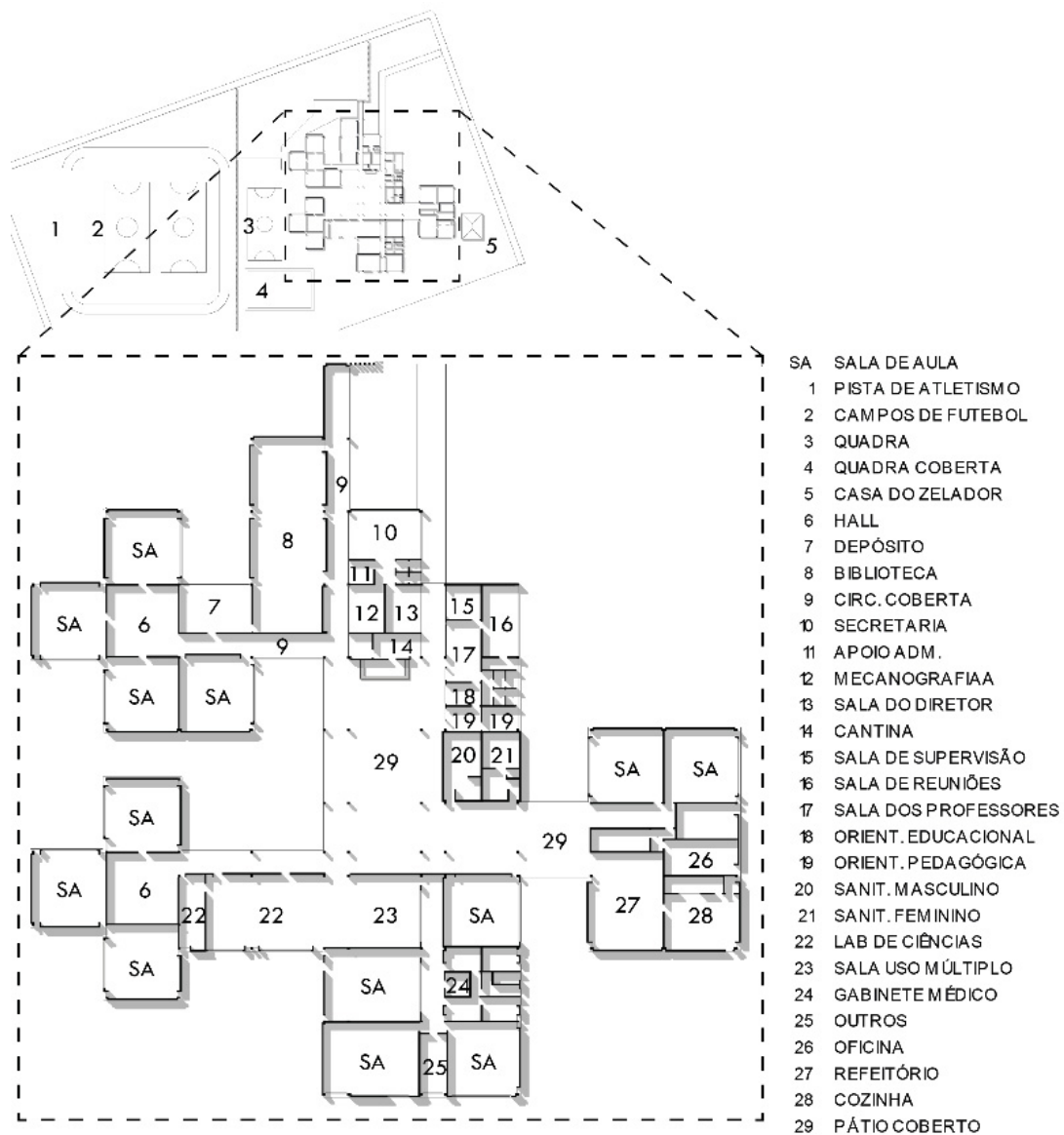
---

<sup>23</sup> Sócio fundador do escritório Aflalo/Gasperini Arquitetos. O arquiteto italiano Gian Carlo Gasperini fundou o escritório em 1962, na época com o nome de Croce, Aflalo & Gasperini, junto com Plínio Croce e Roberto Cláudio dos Santos Aflalo. Teve grande expressão criativa, influenciou e foi influenciado por importantes arquitetos do século XX. Uma pessoa que adotou o Brasil como lar, para onde veio com a família fugida da guerra no final dos anos 1940 e resolveu permanecer após se entrosar com a geração de arquitetos que liderou a modernização da arquitetura brasileira como Oscar Niemeyer e Lúcio Costa. Nos anos 1960, começou a lecionar na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, tornando-se, mais tarde, professor titular. Nesse mesmo período, montou o próprio escritório, que teve papel importante na arquitetura brasileira. Gasperini ainda lecionou na pós-graduação da Universidade de São Paulo e se dedicou à pesquisa na área de Projetos de Edificações. Gasperini faleceu na noite do dia 15 de julho de 2020, aos 93 anos (Equipe ArchDaily Brasil, 2020).

[da rede de prédios escolares]; Da integração e flexibilidade interna dos ambientes [do prédio] (BRASIL, 1968, p 01).

Essa orientação sublinha a importância de uma abordagem holística no design de espaços educacionais. A ênfase na articulação física e na integração técnico-pedagógica reflete um esforço para criar ambientes que não apenas facilitassem a transição dos alunos entre diferentes níveis de ensino, mas também promovessem uma maior flexibilidade e integração dentro dos próprios espaços escolares. Isso implicava em um redesenho dos ambientes escolares para se alinharem melhor com as metodologias de ensino ativas e integradas, enfatizando a importância de espaços que fossem adaptáveis e multifuncionais. A abordagem do PREMEM às escolas polivalentes ilustra um movimento em direção a uma educação mais dinâmica e interativa, refletida na arquitetura e no planejamento espacial das instituições educacionais.

FIGURA 6 - Planta do Colégio Polivalente de Curitiba



FONTE: Arquivo da FUNDEPAR (1969).

A figura 6 ilustra como o manual usado pela PREMEX foi rigorosamente seguido na implantação do projeto. A abordagem modular adotada proporcionou a criação de espaços bem definidos que se conectam de maneira eficiente. Além disso, a funcionalidade tanto em termos de forma quanto de função foi cuidadosamente considerada e atendida.

FIGURA 7 - Elevações do Colégio Polivalente de Curitiba, observar o telhado em forma de *shed*



FONTE: Autor, 2022 (GONCALVEZ, 1996, p. 149)

A escolha das linhas retas na arquitetura e o telhado em forma de *shed*<sup>24</sup>, conforme visto na figura 7, são características notáveis desse projeto. Esse tipo de cobertura, comum na arquitetura industrial, oferece iluminação zenital, vinda de cima, e flexibilidade, pois pode ser orientada de acordo com as necessidades ambientais do espaço, independentemente de sua localização. Além disso, a modulação desse tipo de cobertura é facilmente reproduzível e mais econômica.

A distribuição dos espaços em uma linha perpendicular ao terreno, facilitando o acesso entre as duas ruas circundantes, demonstra um planejamento cuidadoso. A acessibilidade direta da comunidade local à Biblioteca, bem como os espaços administrativos e à secretaria com controle de acesso, reflete uma mudança significativa na composição dos espaços

<sup>24</sup> O telhado em forma de *shed*, também conhecido como telhado *shed* ou telhado em dente de serra, é um estilo arquitetônico distinto que se caracteriza por sua série de superfícies inclinadas, semelhantes às serras de um serrrote. Este tipo de telhado é frequentemente utilizado em edifícios industriais e comerciais, mas também pode ser encontrado em designs modernos de edifícios escolares e outros tipos de construção. Aqui estão algumas características e funcionalidades do telhado em forma de *shed*: 1. Iluminação natural e ventilação: Uma das principais vantagens do telhado *shed* é a sua capacidade de maximizar a entrada de luz natural. As superfícies inclinadas geralmente têm janelas ou painéis de vidro incorporados, permitindo que a luz entre no edifício de maneira eficiente. Além disso, pode contribuir para uma melhor ventilação, especialmente quando as aberturas estão estrategicamente posicionadas para facilitar o fluxo de ar. 2. Design industrial: O telhado em forma de *shed* é uma característica marcante do design industrial, especialmente em fábricas e armazéns construídos durante a Revolução Industrial. Este estilo foi adotado devido à sua eficiência em termos de iluminação e ventilação, essencial em um período anterior à disseminação da iluminação elétrica e sistemas de ar-condicionado. 3. Estética moderna: Em contextos modernos, o telhado *shed* é frequentemente utilizado em designs que buscam uma estética contemporânea e industrial. Ele pode ser empregado em edifícios escolares e outros tipos de construções para criar um visual único e funcional. 4. Economia de energia: A capacidade do telhado em forma de *shed* de maximizar a luz natural pode resultar em uma significativa economia de energia, pois reduz a necessidade de iluminação artificial durante o dia. 5. Facilidade de drenagem: A inclinação do telhado *shed* facilita a drenagem de água da chuva, sendo um design eficaz para evitar acúmulo de água e possíveis infiltrações. 6. Adaptação a diferentes climas: O design do telhado *shed* pode ser adaptado para diversos climas, sendo eficiente tanto em regiões com muita neve - devido à sua inclinação que não permite acúmulo - quanto em áreas quentes e ensolaradas, onde a ventilação e iluminação natural são prioritárias. Em resumo, o telhado em forma de *shed* é uma escolha arquitetônica que combina funcionalidade com uma estética moderna e industrial, oferecendo vantagens significativas em termos de iluminação, ventilação, estética e eficiência energética (Autor, 2023).

arquitetônicos, impulsionada pelo modernismo. Essa mudança influenciou diretamente as futuras concepções das escolas no Paraná, com uma abordagem voltada para o bairro e uma maior integração com a comunidade local.

Os espaços estão organizados em torno de um pátio coberto, que oferece acesso aos laboratórios, salas de aula, refeitórios, gabinetes médicos, oficinas, quadras esportivas, campo de futebol e a casa do zelador.

A disposição desses espaços no terreno é dinâmica e tem um impacto marcante na paisagem. Os vários blocos e equipamentos têm a intenção de marcar território e criar uma presença forte no ambiente. A forma e a função desse projeto ganham significado na relação com os usuários, atendendo às suas necessidades nas esferas social, política e cultural.

Dentro desse contexto, a concepção formal da arquitetura moderna/brutalista é usada como um veículo para promover o novo e vibrante estilo arquitetônico que impulsionava as construções na época. A funcionalidade está intrinsecamente relacionada à produção intelectual dos arquitetos, à medida que se subordina aos princípios de economia e eficiência na reprodução do espaço escolar. Esse projeto, portanto, representa uma combinação equilibrada de forma e função na arquitetura modernista.

### 5.3 RITMOS E MUDANÇAS NA ARQUITETURA ESCOLAR INCORPORADAS PELA FUNDEPAR

[...] esplendidamente isolados de tudo o que lhes precedeu como se fossem heróis míticos que enfrentavam o inimigo da decadência do academicismo – e se legitimavam os valores de uma nova moralidade, com seus efeitos pedagógicos, regeneradores e higienistas. (MONTANER, 2007, p.35, tradução do autor).<sup>25</sup>

No trecho citado de Josep Maria Montaner (2007, p.35), observa-se uma reflexão sobre a postura de individualidade no processo de produção intelectual na arquitetura moderna. Montaner destaca como os arquitetos modernos se viam isolados de seu passado acadêmico, assumindo um papel quase mítico na luta contra a decadência do academicismo. Eles buscavam legitimar valores de uma nova moralidade, com efeitos pedagógicos, regeneradores e higienistas.

---

<sup>25</sup> Trecho no original em espanhol: [De dicha manera se justificaba la actuación de los arquitectos vanguardistas] espléndidamente aislados de todo precedente, como si fueran unos héroes míticos que se enfrentaban al enemigo de la decadencia academicista, y se legitimaban los valores de una nueva moralidad con efectos pedagógicos, regeneradores e higienistas.

Essa abordagem ressalta a importância do termo ‘pedagogo’ no contexto da arquitetura moderna. A visão dos jovens arquitetos modernos de transformar a sociedade por meio da revolução de sua própria linguagem arquitetônica reflete uma tentativa de usar o edifício – com suas formas, fluxos de uso, arranjos espaciais e materiais – como um meio de educação e disciplina. Eles viam a arquitetura como uma ferramenta para preparar as pessoas para o novo mundo moderno. Seguindo a perspectiva de Foucault (2022a), essa abordagem disciplinadora pode ser vista como “políticas de correções”, trabalhando sobre o corpo e o espaço para moldá-los em um “mecanismo de poder” educador e disciplinador, no qual se define o domínio sobre o corpo/espaço dos outros (FOUCAULT, 2022a, p. 135).

Neste contexto, a figura do arquiteto assume um papel central na articulação do espaço escolar, de uma forma que pode ser vista como pouco democrática. A participação de jovens arquitetos na nova produção arquitetônica escolar no início dos anos 1960, muitas vezes sem um diálogo significativo com educadores e pedagogos, levou a uma série de propostas projetuais inovadoras para os espaços escolares. Como resultado, instituições governamentais começaram a convidar arquitetos que não faziam parte de seus quadros técnicos, abrindo novas possibilidades para o discurso arquitetônico e marcando uma nova fase na produção independente de espaços escolares. Essa mudança reflete um momento significativo na arquitetura educacional, onde a inovação e a experimentação começaram a desafiar e remodelar as convenções estabelecidas.

O Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE)<sup>26</sup>, surgido a partir do Plano de Ação do Estado de São Paulo (PAGE)<sup>27</sup>, representa uma resposta inovadora do Estado de São Paulo ao contexto político nacional da época. A iniciativa de reorganizar a produção e execução de projetos escolares sob uma única estrutura reflete um movimento estratégico para modernizar a arquitetura educacional. Inicialmente focado na produção intelectual dos projetos escolares, o FECE evoluiu para também se tornar responsável pela execução desses projetos.

---

<sup>26</sup> O Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE), no Estado de São Paulo, foi um dos modelos aos quais os estados brasileiros serviram para se estruturarem. O FECE foi criado em 1959 e instalado em meados de 1960, passando imediatamente a planejar a rede escolar do estado de São Paulo e, no exercício seguinte, passou a custear a construção e equipamento de prédios escolares. Criado a partir do Plano de Ação do Estado do São Paulo, PAGE, e para dar suporte aos Departamento de Obras do Estado de São Paulo (DOP) e ao Instituto de Previdência do Estado de São Paulo (IPESP), com a função de planejar a rede escolar daquele estado (HADLICH, 2008).

<sup>27</sup> Em 1959, Carvalho Pinto assumiu o governo de São Paulo e encontrou um cenário escolar marcado pela insuficiência de escolas e de vagas e pela degradação do ensino existente. O planejamento, já há algum tempo adotado pelos governos brasileiros, também foi aceito por Carvalho Pinto, que elaborou um Plano de Ação estabelecendo metas, prioridades e prazos. Em termos de educação, o Plano estabelece como objetivo para o ensino primário “proporcionar condições de efetivo ensino elementar a todas as crianças em idade escolar” (BUFFA & PINTO, 2002, p. 129), oferecendo-lhes adequadas instalações e um tempo razoável de permanência diária na escola.

Essa transformação exigiu um levantamento abrangente da situação das escolas existentes e uma abertura para uma nova geração de arquitetos, que não estavam diretamente vinculados à máquina estatal.

A experimentação conduzida pelo FECE resultou na criação de espaços arquitetônicos que, embora em uma escala menor em comparação aos Grupos Escolares <sup>28</sup> monumentais de antes, conseguiram infundir nos espaços urbanos símbolos significativos de inovação na arquitetura escolar. Esses espaços não apenas serviram como referências importantes na arquitetura educacional, mas também enriqueceram o tecido urbano com elementos de design arquitetônico moderno e funcional.

Alguns desses arquitetos e escritórios de arquitetura, que se destacaram na elaboração de escolas no Estado de São Paulo, também foram convidados a participar de projetos no Estado do Paraná. Embora essa colaboração entre arquitetos e o governo paranaense não fosse algo novo antes de 1962, com a criação da FUNDEPAR, essa prática se intensificou significativamente até o início dos anos 1970. Este processo ilustra uma fase de maior experimentação e inovação na arquitetura escolar, não apenas em São Paulo, mas também no Paraná, marcando uma evolução na maneira como os espaços educacionais eram concebidos e construídos, refletindo as mudanças sociais e políticas da época.

Durante esse período crucial na história arquitetônica do Paraná, Priore (2012) destaca a influência significativa da escola paulista de arquitetos que migrou para Curitiba. Esses arquitetos não apenas contribuíram para o cenário arquitetônico local com as edificações que projetaram, mas também exerceram influência acadêmica ao ocupar cargos docentes em diversas disciplinas <sup>29</sup> nas universidades da cidade (SANTOS, 2009, p. 4).

Santos (2004) observa que, desde os anos 1950 <sup>30</sup>, a arquitetura moderna começava a se firmar em Curitiba, processo que se consolidou com a chegada de urbanistas e paisagistas paulistas, bem como de um grupo de arquitetos de São Paulo em 1962. Esses arquitetos, incluindo Luiz Forte Netto, José Maria Gandolfi e Roberto Luis Gandolfi (este último chegou em 1964), formados pela Universidade Mackenzie, foram atraídos para Curitiba pela vitória em

---

<sup>28</sup> Ver trabalhos de Wolff, 2010.

<sup>29</sup> Os arquitetos Forte Netto e Roberto Gandolfi foram convidados pelo engenheiro e professor Rubens Meister para integrarem o quadro de docentes do novo curso de arquitetura da UFPR, fundado em 1961. Outro arquiteto paulista atuante no recente curso de arquitetura era Joel Ramalho Jr, que se junta ao grupo de Forte & Gandolfi e se estabelece na cidade em 1967 (SANTOS & ZEIN, 2004).

<sup>30</sup> Convém reiterar a importante atuação dos engenheiros e arquitetos antecedentes a 1960, como Rubens Meister, Lolô Cornelsen, Elgson Ribeiro Gomes que iniciaram o processo de modernização em Curitiba. Como afirma Santos e Zein (2004), ao descrever como fantasiosa a imagem dos envolvidos no novo curso de Arquitetura da UFPR, se referem à Curitiba como uma terra arrasada de ideias e construções antes de 1962.

um concurso para um clube de campo. O ingresso desses profissionais na cidade marcou um novo capítulo na formação arquitetônica do Paraná, com a criação do curso de arquitetura e urbanismo da Universidade Federal do Paraná em 1962 — o primeiro do estado. Este curso foi fundamentado em conceitos Corbusianos e Wrightianos <sup>31</sup>, refletindo as influências de Lucio Costa, Niemeyer e Vilanova Artigas, crítico da arquitetura modernista.

Artigas <sup>32</sup>, embora nascido em Curitiba, teve sua formação na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU/USP) e desempenhou um papel crucial no desenvolvimento intelectual da arquitetura paranaense. Suas obras, altamente expressivas, podem ser encontradas em Curitiba e Londrina, no norte do estado. O ensino de projeto sob sua influência promoveu um modo de pensar e atuar na arquitetura que estava em pleno desenvolvimento, influenciado pelo grupo de arquitetos paulistas recém-chegados que também lideravam um dos escritórios mais ativos da cidade na época. Este período representa uma fase de transição e inovação na arquitetura paranaense, onde novos conceitos e abordagens foram integrados ao cenário local, enriquecendo a diversidade e a qualidade do design arquitetônico no estado.

A predisposição do Estado do Paraná em buscar respostas e inovações, especialmente em relação aos Estados do Sudeste do Brasil, desempenha um papel fundamental no contexto educacional e arquitetônico da época. Notavelmente, durante este período, as Secretarias de Educação de vários estados brasileiros, incluindo São Paulo e Minas Gerais, estavam envolvidas em um processo colaborativo na Universidade de Brasília. Esses Grupos de Trabalho, originados da metodologia adotada para a criação da LDB 4024/61, reuniam técnicos

---

<sup>31</sup> Frank Lloyd Wright (1867-1959) Um arquiteto norte-americano, autor de famosos projetos, entre eles o "Museu Guggenheim" de Nova Iorque e a "Casa da Cascata", na Pensilvânia. Fazendo o uso de materiais rústicos, suas primeiras obras residenciais ficaram conhecidas como "Prairie Houses", (casas-pradarias), pois estavam integradas com a paisagem, muitas delas construídas em Oak Park. Seu discurso e suas ideias foram muito disseminados na Universidade Mackenzie, SP. Ele seguia as premissas de que a forma e a função de um edifício devem ser uma só coisa, uma união espiritual e que nenhuma casa deve ser construída sobre uma montanha. Casa e montanha devem conviver e se fazer mutantes felizes (NEDELYKOV & MOREIRA, 2001).

<sup>32</sup> João Batista Vilanova Artigas nasceu em Curitiba em 1915, mas apesar de sua origem, ele foi estabelecer carreira em São Paulo. Não apenas como arquiteto, mas também professor, militante político, engenheiro e urbanista. Formado em engenheiro-arquiteto pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli/USP). Artigas não se limitava a um ou outro tipo de projeto. Hospitais, prédios, estádios – todo tipo de edificação pode ser encontrado em seu legado, que conta com mais de 700 obras deixadas por ele. O arquiteto voltou a sua carreira especialmente para o estudo da arquitetura, e mais adiante, defendeu um movimento modernista nacional, que previa a incorporação de elementos da cultura brasileira criação de obras modernas. Militante de esquerda, Artigas teve grande engajamento com movimentos políticos, e isso se refletiu em suas obras, como os projetos de residência unifamiliar inspiradas pelo que foi chamado à época de "cultura urbana paulista. Artigas também foi um grande ativista da regulamentação da profissão e docência de arquitetos no Brasil. Em 1943, funda junto de seus colegas o Instituto dos Arquitetos do Brasil (IAB/SP) em São Paulo. Em 1948, participa ativamente da criação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU/USP), onde passou a lecionar (SANTOS, 2021).

em cursos de aperfeiçoamento com o objetivo de encontrar as melhores práticas para implementar a Reforma 5692/71. Um exemplo claro dessa dinâmica é ilustrado no Plano Estadual de Educação 1973-1976 da FUNDEPAR:

Esse processo foi impulsionado pela participação de técnicos do Paraná no Curso de Especialização e Atualização do Ensino de 1º e 2º Graus realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob o patrocínio do Ministério da Educação. (PARANÁ, 1972, p. 2).

Diante desse cenário, surge a hipótese de que, se esse período foi propício para a troca de informações e conhecimentos sobre experiências educacionais, talvez tenha também fomentado experimentações na logística das redes de ensino e suas ramificações, incluindo a Arquitetura Escolar.

No dia 13 de maio de 1966, um evento marcante ocorreu no complexo arquitetônico da Reitoria da UFPR, projetado por David Xavier Azambuja e inaugurado em 1956, um ícone da Arquitetura Curitibana dos anos 1950. O I Encontro Nacional de Arquitetos Planejadores reuniu arquitetos e líderes políticos e administrativos para discutir os rumos da arquitetura no Brasil. Segundo o Jornal do Paraná de 1966:

O representante do governo Paulo Pimentel, com um discurso sobre planejamento, deu início ontem ao I Encontro Nacional de Arquitetos Planejadores, no auditório da Reitoria perante 300 arquitetos, planejadores, sociólogo, observadores e economistas. Perto de 110 estudantes de arquitetura, entre eles 30 moças, também assistiram à abertura do conclave. Já estão presentes em Curitiba as representações dos Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Distrito Federal, Guanabara, Minas e Pernambuco. Os arquitetos participam do encontro como membros atuantes, tendo direito a apresentação de trabalhos a debate a voz e a voto, enquanto os observadores apenas assistirem o encontro, hoje, às 9 horas, no auditório da Reitoria, será realizada a primeira sessão plenária; as 14 horas, nos 5º andas da Faculdade de Ciência Econômicas, haverá sessão de grupos e às 20 horas no auditório da Reitoria, sessão plenária. O encontro tem encerramento marcado para segunda-feira quando o ministro do Planejamento, sr. Roberto Campos, fará a conferência de encerramento. O Encontro tem a finalidade de debater a posição do arquiteto e sua participação direta nos planejamentos de órgãos nacionais e internacionais como a Organização de Estados Americanos, OEA a USAID e outros (DIÁRIO DO PARANÁ, 1966).

Este evento reflete a importância dos arquitetos e planejadores no desenvolvimento urbano e educacional do país, evidenciando um período de intensa colaboração e troca de ideias entre profissionais de diferentes regiões do Brasil. A participação ativa dos arquitetos e a presença de organizações nacionais e internacionais, como a OEA e a USAID, sublinham a relevância do encontro na definição das políticas e práticas arquitetônicas do período.

A trajetória da produção arquitetônica da FUNDEPAR, influenciada por novas perspectivas e intercâmbios de informações, reflete uma evolução significativa na maneira de

conceber os espaços escolares. Essas trocas, especialmente aquelas envolvendo a USAID no contexto educacional, apontam para a adoção de princípios que seriam posteriormente consolidados pelo PREMEX. As experiências de São Paulo e Minas Gerais na arquitetura escolar também tiveram um papel influente, contribuindo para a expansão da rede de ensino no Paraná. Em São Paulo, por exemplo, a funcionalidade da arquitetura modernista e as novas tecnologias aplicadas nas construções escolares, suportadas pelo FECE, moldaram a abordagem da FUNDEPAR.

A FUNDEPAR, seguindo essa concepção, adotou uma abordagem modular na construção de suas escolas, uma técnica prevalente em Minas Gerais, aplicada pelas autarquias CARRPE e CARPE <sup>33</sup>. Esta modulação permitia a adaptação dos projetos escolares conforme o programa de necessidades específicas <sup>34</sup>, proporcionando flexibilidade e eficiência. Neste processo, a FUNDEPAR não só se tornou a principal produtora de equipamentos educacionais do Paraná, mas também gerenciou o recém-criado Fundo de Educação <sup>35</sup>, desempenhando um papel crucial no suporte financeiro à educação e à cultura no estado.

Inicialmente, a FUNDEPAR projetava suas escolas através da Secretaria de Viação e Obras Públicas, no Departamento de Edificações e Obras Especiais. Contudo, no final dos anos 1960 até 1971, começou a contratar projetos por meio de licitações e convites a arquitetos e escritórios de Curitiba e São Paulo. Em 1970, com acordos firmados entre estados e municípios e sob a supervisão da USAID, a FUNDEPAR enfrentou o desafio de criar um modelo de escola que atendesse às demandas governamentais e às necessidades geradas pela Reforma Educacional nº 5692/71.

Esta reforma foi crucial para consolidar o papel arquitetônico da FUNDEPAR. Respondendo às mudanças sociopolíticas, a Fundação adaptou-se às diretrizes da reforma, formando uma equipe técnica composta por educadores, arquitetos, engenheiros e sociólogos. Esta equipe foi responsável por repensar o dimensionamento dos espaços físicos escolares,

---

<sup>33</sup> Segundo SILVA (2016) Inicialmente criada como a Campanha de Reparo e Restauração dos Prédios Escolares do Estado de Minas Gerais (CARRPE) e depois transformada em Comissão durante a ditadura militar, esta autarquia estadual operou de 1958 a 1987 com uma autonomia técnica considerável, apesar das pressões político-sociais da época. A principal estratégia da CARPE na construção de escolas era a padronização arquitetônica, que não variava mesmo diante de diferentes condições geográficas, climáticas ou socioculturais. Este modelo de padronização, baseado na repetição e tipificação de elementos construtivos, visava aumentar a eficiência na produção escolar. As soluções de construção adotadas eram escolhidas com base em testes que consideravam custo, durabilidade, facilidade de manutenção e eficiência de execução. A coordenação modular, ou repetição de medidas, era essencial para assegurar a compatibilidade e racionalização dos componentes. O custo, tanto imediato quanto de manutenções e reformas futuras, era o fator decisivo nas decisões de projeto e construção.

<sup>34</sup> Programa de necessidades é um documento com todos os ambientes, metragens e requisitos para a criação de um projeto de arquitetura. Ele é feito a partir das informações passadas pelo cliente e tem como objetivo registrar quais são as necessidades específicas de cada projeto.

<sup>35</sup> Lei 4599, de 02 de junho de 1962, Artigo 1º.

alinhando-os às novas diretrizes curriculares, e por selecionar terrenos adequados, desde a implantação da obra até sua fiscalização. A FUNDEPAR, portanto, demonstrou uma capacidade notável de adaptação e inovação, moldando o ambiente educacional do Paraná de acordo com as exigências e desafios de sua época.

## **6 ARQUITETURA ESCOLAR NO PARANÁ (1962-1975): REFLEXOS DAS TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS E SOCIAIS NA PEDAGOGIA E ESPAÇOS EDUCATIVOS**

O objetivo principal deste capítulo foi identificar as consequências práticas e ideológicas dessas mudanças no contexto educacional. E para alcançar essa meta, analisou-se um conjunto de 23 projetos arquitetônicos escolares, produzidos e detalhados pela equipe de técnicos da FUNDEPAR, nos períodos de 1971 e 1975. Estas fontes estavam no acervo da Fundação e foram organizados em dois blocos distintos de produção, a fim de facilitar a compreensão: o Bloco A, que compreende os projetos numerados de 01 a 08, e o Bloco B, representado pelo projeto de número 09, que se desdobra em 15 opções distintas.

A análise fundamentou-se em fontes documentais oriundas dos arquivos da FUNDEPAR, bem como em referências bibliográficas acessíveis na biblioteca do IPPUC. Entre as fontes utilizadas, incluíram-se plantas baixas, elevações, cortes longitudinais e desenhos técnicos presentes nas pranchas de projetos arquitetônicos. Recorreu-se também a publicações que forneciam gráficos, tabelas e fotografias, elementos que enriqueceram a investigação ao possibilitar o cruzamento de informações, a formulação de questionamentos e a elaboração de respostas às questões propostas.

Assim, este estudo busca não apenas demonstrar a importância da documentação encontrada, mas também interpretar e compreender as nuances das transformações ocorridas na arquitetura escolar do Paraná durante um período marcado por intensas mudanças políticas e sociais, refletindo sobre como esses fatores moldaram os espaços educacionais e o ensino no estado.

No que diz respeito à concepção e planejamento dos espaços escolares, os arquitetos e técnicos desempenharam um papel central na transposição das necessidades espaciais, decorrentes das práticas educacionais estabelecidas pelos currículos da Lei 5692/71, para projetos arquitetônicos efetivos. Estes espaços foram intencionalmente pensados para suportar e facilitar as práticas pedagógicas específicas, definidas pelas políticas e reformas educacionais como relevantes e eficazes.

De acordo com Escolano (2017), é evidente o impacto das tendências pedagógicas e políticas norte-americanas na educação brasileira e, por extensão, na cultura educacional. Este impacto é observável não apenas nas práticas pedagógicas, mas também na arquitetura escolar. A evolução arquitetônica reflete as transformações na educação brasileira, adaptando-se tanto

às influências globais quanto às necessidades locais, aspecto que será explorado nos modelos arquitetônicos apresentados subsequentemente.

Escolano (2017) também aponta que a cultura educacional é influenciada por um contexto cultural e ideológico que permeia a linguagem educacional, as reformas escolares e, conseqüentemente, as práticas educacionais. Estas práticas são orientadas pelos currículos desenvolvidos e implementados nas escolas. Portanto, torna-se crucial compreender como estes fatores culturais e ideológicos se manifestaram na arquitetura e no planejamento das escolas no Paraná durante o período analisado.

Durante o século XX, a arquitetura escolar no Paraná passou por significativas transformações que acompanharam as evoluções pedagógicas e sociais. As mudanças mais contundentes tiveram início com a instalação dos grupos escolares no começo do século, que representavam não só um modelo pedagógico específico, mas também desempenhavam um papel importante na economia, aspecto evidenciado em sua arquitetura de estilo eclético. Bencostta (2001) destaca o Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva, inaugurado em 1903 na cidade de Curitiba, como um exemplo em destaque dessas instituições. Este edifício não apenas se destacou por suas características arquitetônicas, mas também serviu como um paradigma para a construção de escolas em todo o estado do Paraná, exemplificando a intersecção entre educação, economia e estética arquitetônica da época.

Para Castro (2018), a década de 1930 trouxe projetos aprimorados e padronizados para escolas públicas, divididos em dois grupos. O primeiro mantinha a padronização estabelecida na década anterior, enquanto o segundo apresentava edifícios maiores com influência *art déco*. Na década de 1940, houve uma transformação estilística significativa, com a arquitetura escolar abandonando o *art déco* em favor do modernismo e do neocolonial. Essa mudança não foi apenas estilística, mas também refletiu um novo posicionamento pedagógico, adaptando-se às necessidades educacionais emergentes.

Acerca do acervo de fontes, a formação do arquivo histórico de plantas de edifícios escolares no Paraná teve início com a criação da Secretaria da Educação e Cultura do Estado, marcando um importante passo no registro e na conservação do patrimônio arquitetônico educacional. Esse desenvolvimento coincidiu com um período de crescimento econômico significativo no estado, impulsionado principalmente pela produção de café. Especificamente, na década de 1940, Curitiba enfrentou uma carência de edifícios escolares, o que levou à construção de escolas modernas e padronizadas nas áreas periféricas da cidade.

De acordo com Castro (2018, p. 242), essa série de escolas padronizadas representou os primeiros projetos inovadores e sistematizados para escolas estaduais no Paraná daquela década. No final dos anos 1940, a planificação das obras para o estado previa a construção de 700 salas de aula, uma demanda que necessitava de projetos arquitetônicos padronizados. Entre 1955 e o início dos anos 1960, a arquitetura escolar no Paraná foi influenciada pelo Movimento Arquitetônico Moderno, caracterizada por edifícios de grande porte e formas geométricas marcantes.

Contudo, Castro (2018) também destaca que a padronização desses projetos arquitetônicos pode ter afetado negativamente aspectos como o conforto ambiental. A repetição do mesmo projeto em diferentes locais, sem considerar as especificidades de cada contexto, pode ter comprometido a eficiência e a adequação desses espaços às variadas necessidades climáticas e sociais. Esse período, portanto, foi marcado por um balanço entre inovação e padronização na arquitetura escolar, refletindo tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pelo Paraná na busca por um sistema educacional mais moderno e eficiente.

A próxima discussão, deste estudo se dedicará a examinar a abordagem estratégica adotada pela FUNDEPAR para o aprimoramento contínuo dos espaços escolares. Será explorado como a instituição pode se valer das experiências acumuladas ao longo do tempo para enriquecer sua abordagem pedagógica e arquitetônica. Em particular, a análise focará em como as lições do passado podem informar e orientar as práticas contemporâneas da FUNDEPAR, buscando uma integração efetiva entre a evolução pedagógica e as demandas espaciais.

Além disso, uma atenção especial será dada à identificação e análise dos atores e entidades que emergiram como novos parceiros e concorrentes no campo dinâmico dos espaços educacionais. Este exame abrangerá o espectro de influências que essas entidades exerceram no contexto arquitetônico das escolas paranaenses. A análise investigará suas propostas, a relevância dessas ideias para o contexto educacional atual e como foram concretizadas em projetos arquitetônicos no Paraná para compreender não apenas as características físicas dos espaços escolares, mas também as dinâmicas políticas, sociais e culturais que moldam esses ambientes. Ao examinar como as propostas dos diferentes atores foram implementadas e se manifestaram na arquitetura escolar, este estudo busca oferecer uma visão abrangente da evolução dos espaços educacionais no Paraná, refletindo sobre as interações entre pedagogia, arquitetura e contexto social mais amplo.

## 6.1 OS MODELOS ESCOLARES SOB O ACORDO USAID-MEC-FUNDEPAR

Conforme discutido nos capítulos anteriores, o acordo estabelecido em 1971 entre a USAID, o MEC e a FUNDEPAR tiveram um impacto significativo na arquitetura escolar no Paraná. Esse acordo permitiu que um grupo de técnicos da FUNDEPAR desenvolvesse novos projetos para escolas públicas no estado, em alinhamento com o modelo educacional que começou a ser implementado no Brasil após o Golpe Militar de 1964.

Estes projetos foram cuidadosamente elaborados para se alinharem às diretrizes curriculares vigentes, refletindo a abordagem tecnicista da educação da época. Essa orientação pedagógica influenciou profundamente o design dos espaços escolares, que foram projetados para atender a esta abordagem de maneira eficaz e abrangente. Os oito primeiros modelos de escolas desenvolvidos sob este acordo são exemplos claros desta tendência, caracterizando-se pela funcionalidade e correção arquitetônica. Apesar de não serem particularmente expressivos do ponto de vista estético, esses modelos estão em conformidade com o programa pedagógico e as diretrizes estabelecidas pela Reforma 5691/71.

Essa fase da arquitetura escolar no Paraná, portanto, destaca uma era de transformações, onde a funcionalidade e a adequação às necessidades pedagógicas foram priorizadas. Esta abordagem reflete não apenas as mudanças na educação, mas também um período de ajuste e adaptação às novas realidades políticas e sociais que o Brasil enfrentava na época.

A estrutura curricular definida pela Lei Federal nº 5.692/71 foi um elemento crucial na modelagem dos espaços escolares no Brasil. Esta lei estabeleceu uma divisão do currículo do ensino fundamental em duas partes distintas: Formação Geral e Formação Especial.

A Formação Geral abarcava áreas fundamentais como Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, oferecendo aos estudantes uma base educacional ampla e diversificada. Esta parte do currículo incluía disciplinas variadas, abrangendo desde línguas estrangeiras e artes até ciências naturais e sociais.

A Formação Especial, por outro lado, focava em áreas mais técnicas e práticas, alinhadas com as necessidades do mercado de trabalho. Esta seção do currículo era destinada a preparar os estudantes para futuras carreiras e profissões, com um enfoque mais aplicado e técnico. Este segmento curricular era diversificado, englobando desde práticas comerciais e agrícolas até habilidades em artesanato e cuidados de saúde (FUNDEPAR, 1977).

A implementação dessas estruturas curriculares teve um impacto significativo na concepção dos espaços escolares. As escolas precisavam acomodar uma variedade de disciplinas e atividades, o que exigia espaços flexíveis e multifuncionais. Assim, a arquitetura escolar teve que se adaptar para atender a essas novas demandas, refletindo a diversidade e a complexidade do currículo.

No entanto, essa abordagem curricular também levanta questões pertinentes. Como foi a tradução dessas diretrizes curriculares na prática? De que forma as escolas adaptaram seus espaços físicos para cumprir esses requisitos? E, crucialmente, como essas mudanças afetaram a experiência educacional dos estudantes? Essas são questões importantes para entender a interação entre o currículo, a arquitetura escolar e a qualidade da educação oferecida.

Conclui-se que as políticas educacionais da época, conforme delineadas pela Lei nº 5.692/71, moldaram decisivamente os espaços escolares. A divisão curricular em Formação Geral e Especial tinha como objetivo equilibrar a formação teórica e prática dos estudantes, preparando-os para diversos aspectos da vida e a inserção no mercado de trabalho. Esta análise ressalta a importância de considerar a relação entre currículo, arquitetura escolar e experiência educacional no planejamento e na implementação de políticas educacionais.

De acordo com a FUNDEPAR (1977), a concepção e desenvolvimento dos modelos de escola no Paraná foram fortemente guiados pela necessidade de atender ao número de matrículas previsto para cada localidade. Este critério tem sido uma diretriz projetual fundamental, influenciando as decisões de planejamento escolar até os dias atuais, não apenas sob a égide da FUNDEPAR, mas também por todas as entidades responsáveis pela construção e expansão de espaços educacionais públicos.

Essencialmente, era crucial assegurar que os espaços escolares fossem suficientemente amplos para acomodar adequadamente todos os estudantes de uma região específica, prevenindo problemas como superlotação e inadequação das condições locais de ensino. Além disso, o número de usuários de uma instalação educacional influencia diretamente na distribuição de recursos essenciais, como salas de aula e outros espaços de aprendizagem.

Focando especificamente no modelo 09, que é o centro deste estudo, observa-se que ele foi subdividido em quinze variações, ou modelos. Inicialmente, o modelo apresentava uma estrutura extremamente simplificada, funcionando quase como blocos de ampliação para escolas já existentes. No entanto, ele evoluiu para uma concepção final mais complexa, consistindo em três blocos distintos, atendendo assim ao projeto pedagógico proposto. Esta evolução reflete uma mudança significativa na forma como os espaços escolares foram

concebidos, indicando uma adaptação às necessidades pedagógicas e às demandas locais no Paraná.

Essa transformação nos modelos escolares demonstra como as políticas educacionais da época, em particular a divisão curricular em Formação Geral e Formação Especial, influenciaram a arquitetura escolar. Essa divisão buscava equilibrar a formação teórica e prática dos estudantes, preparando-os para enfrentar diversos desafios da vida, incluindo a inserção no mercado de trabalho.

No entanto, é importante questionar como essa divisão curricular foi implementada na prática, de que maneira as escolas adaptaram seus espaços para cumprir esses requisitos curriculares e qual foi o impacto dessas mudanças na experiência educacional dos estudantes.

A seguir, será realizada uma análise da evolução desses modelos escolares, fornecendo uma descrição dos modelos desenvolvidos no Paraná durante o período em estudo. Esta descrição incluirá aspectos como as características arquitetônicas, o programa arquitetônico, a quantidade de salas, a tipologia espacial de implantação e o programa pedagógico, oferecendo uma visão abrangente das mudanças na concepção dos espaços escolares no estado.

#### 6.1.1 Projeto modelo 01: Desvendando a proposta arquitetônica da USAID

A Figura 8 ilustra o início dos estudos financiados e supervisionados pela USAID, revelando características de modularidade e linearidade na implantação das escolas, aspectos alinhados com as diretrizes pedagógicas de 1971. Um ponto notável deste projeto é a flexibilidade para expansão futura, evidenciada pela estrutura escalonada nas extremidades dos blocos.

Diferentemente das abordagens tradicionais, onde as salas de aula eram o foco principal, este projeto apresenta uma articulação mais dinâmica dos espaços. A distribuição dos módulos em uma malha revela a intersecção entre uma educação funcionalista e uma arquitetura pragmática, sugerindo uma influência direta das premissas do PREMEM na produção intelectual da FUNDEPAR.

O programa do projeto inclui salas de aula, sanitários, depósitos, biblioteca, orientação educacional, recursos didáticos, cozinha, cantina, sala dos professores, orientação pedagógica, direção, gabinete odontológico, secretaria, laboratórios de ciências e áreas técnicas, arquivo, artes, vestiários, educação física, casa do zelador e um pátio coberto, totalizando uma área de



Outro ponto relevante é a ênfase dada à saúde e à educação. Isso é evidenciado pela colaboração da tríade composta pelo diretor, supervisor e orientador, que trabalham juntos na vigilância do ensino e no acompanhamento dos estudantes.

Uma novidade significativa é a introdução de uma sala de recursos didáticos, equipada com retroprojektor audiovisual, máquinas de mecanografia e outros recursos educacionais.

Contudo, a inclusão de elementos como postos de vigilância e sistemas de controle de acesso aponta para a criação de um ambiente de constante observação. A presença da casa do zelador, em particular, reafirma a ideia já posta de anos anteriores como um ponto central de controle dentro do contexto escolar. Essa configuração pode ser interpretada tanto como uma medida de segurança quanto como um reflexo das dinâmicas de poder e vigilância dentro do espaço escolar.

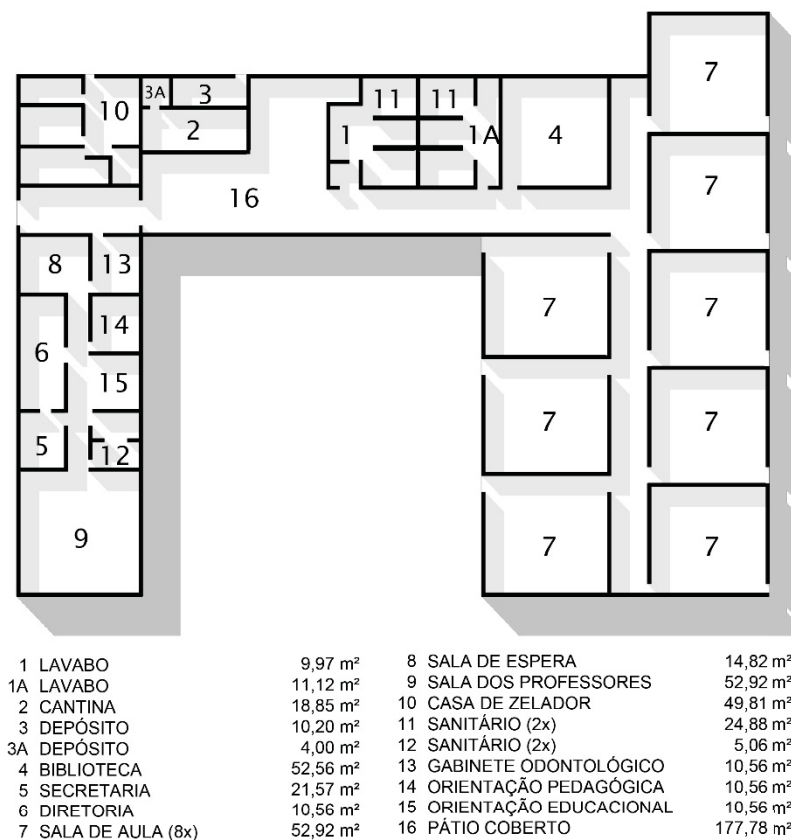
#### 6.1.2 Projeto modelo 02: Arquitetura escolar em expansão

O modelo 02, desenvolvido com a intenção de criar salas de aula não específicas, foi projetado para complementar complexos escolares existentes e satisfazer as exigências do currículo básico. Este projeto destaca-se pela sua flexibilidade, projetado para se adaptar a condições locais diversas e à necessidade de construção em etapas. A estrutura modular permite variações no número de salas, oferecendo opções para a construção de conjuntos de 4, 6 ou 8 salas, conforme as necessidades específicas de cada localidade.

A organização espacial do modelo 02 é dividida em três grupos principais: um setor administrativo e de orientação, um bloco de serviços que inclui a biblioteca, e o terceiro grupo composto pelas salas de aula. Esta distribuição foi meticulosamente planejada para otimizar a funcionalidade e a eficiência do espaço escolar.

Esse modelo é capaz de acomodar um número variável de estudantes, com capacidades de 160, 240 ou 320 matrículas, dependendo da configuração escolhida entre as três etapas de construção. Cada etapa adiciona um número específico de salas de aula, expandindo a capacidade do complexo escolar de maneira escalonada.

FIGURA 9 - Projeto modelo 02. Estudo da FUNDEPAR produzido em 1972 para unidade escolar de ensino de 1º Grau



ÁREA TOTAL - 1.128,36 m²

FONTE: Arquivo da FUNDEPAR (1971).

Além das salas de aula, o projeto inclui outras facilidades essenciais como lavabos, cantina, depósito, biblioteca, secretaria, direção, sala dos professores, casa do zelador, sanitários, gabinete odontológico, orientação pedagógica, orientação educacional, além de um amplo pátio coberto. Esses elementos compõem um programa de espaços abrangente e bem-equilibrado, adequado para diversas atividades educacionais e administrativas.

A flexibilidade inerente ao modelo 02 o torna uma solução arquitetônica eficaz e versátil, apta a atender às variadas demandas educacionais em diferentes contextos e regiões. Este modelo representa uma abordagem inovadora na construção de espaços escolares, capaz de se adaptar a diferentes cenários educacionais e exigências locais.

### 6.1.3 Projeto modelo 03: Uma estrutura flexível para complexos escolares adaptáveis

O modelo 03 foi estrategicamente projetado para ser uma adição flexível e adaptável a complexos escolares existentes, oferecendo 10, 12 ou 14 salas de aula específicas. A

capacidade de construção em duas etapas distintas permite que o projeto se ajuste às variadas demandas educacionais locais, proporcionando ambientes adicionais conforme necessário.

Este edifício é organizado em três conjuntos principais: um conjunto administrativo, um pedagógico e um de serviços gerais. Esta configuração modular permite acomodar um número variável de alunos, com capacidades para 400, 480 ou 560 estudantes, correspondendo às configurações de 10, 12 e 14 salas de aula, respectivamente.

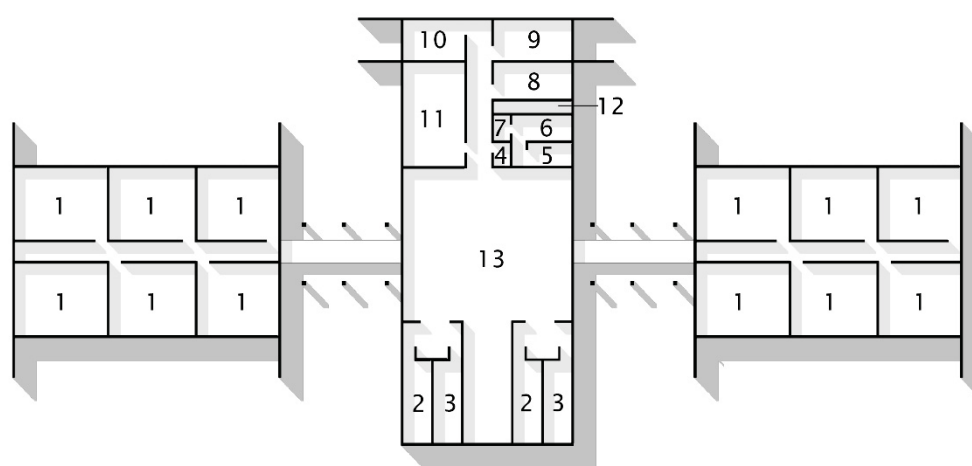
O programa arquitetônico é abrangente e diversificado, incluindo uma gama de espaços como salas de aula, sanitários, depósitos, biblioteca, orientação educacional, recursos didáticos, cozinha, cantina, sala dos professores, orientação pedagógica, sala do diretor e vice-diretor, gabinete dentário, secretaria, arquivo, laboratório, espaços para técnicas agrícolas e comerciais, educação do lar, artes, artes industriais, além da casa do zelador e um amplo pátio coberto. Essa variedade de ambientes reflete um esforço para criar um espaço educacional que atenda a todas as necessidades do processo de ensino e aprendizagem.

Com uma área total de 2.613,89 m<sup>2</sup>, o modelo 03 se destaca por sua adaptabilidade e capacidade de oferecer um ambiente educacional rico e diversificado. Sua estrutura e disposição dos espaços foram cuidadosamente planejadas para suportar uma ampla gama de atividades educacionais, tornando-o uma escolha ideal para atender às exigências específicas de diferentes contextos educacionais. Este projeto exemplifica uma abordagem inovadora na concepção de espaços escolares, buscando harmonizar a funcionalidade com as necessidades pedagógicas e administrativas de um complexo escolar moderno.



acomodar até 480 alunos em um único turno, evidenciando uma abordagem que valoriza tanto a eficiência quanto a inclusão.

FIGURA 11 - Projeto modelo 04. Estudo da FUNDEPAR produzido em 1972 para unidade escolar de ensino de 1º Grau



|                            |          |                                   |           |
|----------------------------|----------|-----------------------------------|-----------|
| 1 SALA DE AULA (x12)       | 49,72 m² | 8 SALA DOS PROFESSORES/SUPERVISÃO | 20,01 m²  |
| 2 SANITÁRIO FEMININO (x2)  | 14,71 m² | 9 SALA DO DIRETOR                 | 19,50 m²  |
| 3 SANITÁRIO MASCULINO (x2) | 14,91 m² | 10 SECRETARIA                     | 28,98 m²  |
| 4 SANITÁRIO PROFESSORES    | 2,34 m²  | 11 BIBLIOTECA                     | 67,00 m²  |
| 5 CANTINA                  | 7,61 m²  | 12 DEPÓSITO                       | 6,31 m²   |
| 6 COZINHA                  | 8,82 m²  | 13 PÁTIO COBERTO                  | 254,75 m² |
| 7 DESPENSA                 | 2,82 m²  |                                   |           |

ÁREA TOTAL - 1.292,44 m²

FONTE: Arquivo da FUNDEPAR (1971).

Este projeto foi idealizado com muita flexibilidade, permitindo adaptações conforme as necessidades específicas das comunidades locais. A possibilidade de construir o edifício com variações no número de salas de aula, de 4 a 12, torna-o adequado tanto para áreas com população mais dispersa quanto para regiões de maior densidade populacional.

A disposição interna do modelo 04 foi estrategicamente planejada para otimizar as atividades educacionais. O layout inclui várias salas de aula amplas e bem estruturadas, sanitários acessíveis para alunos e professores, uma cantina, cozinha, despensa, além de espaços dedicados aos professores e supervisores, sala do diretor, secretaria e biblioteca. Além disso, conta com um depósito e um espaçoso pátio coberto, elementos essenciais para uma escola funcional e confortável.

Com uma área total construída de 1.292,44 m², o modelo 04 oferece um ambiente amplo e propício para o ensino de crianças nas séries iniciais. Este projeto reflete um planejamento cuidadoso e uma visão abrangente, visando criar uma infraestrutura educacional

eficiente e adaptável às variadas exigências das comunidades locais. A flexibilidade e a capacidade de atender a uma ampla gama de necessidades educacionais fazem deste modelo um exemplo notável de design escolar inovador e responsivo às demandas contemporâneas de ensino.

#### 6.1.5 Projeto modelo 05: Uma arquitetura modular e educativa

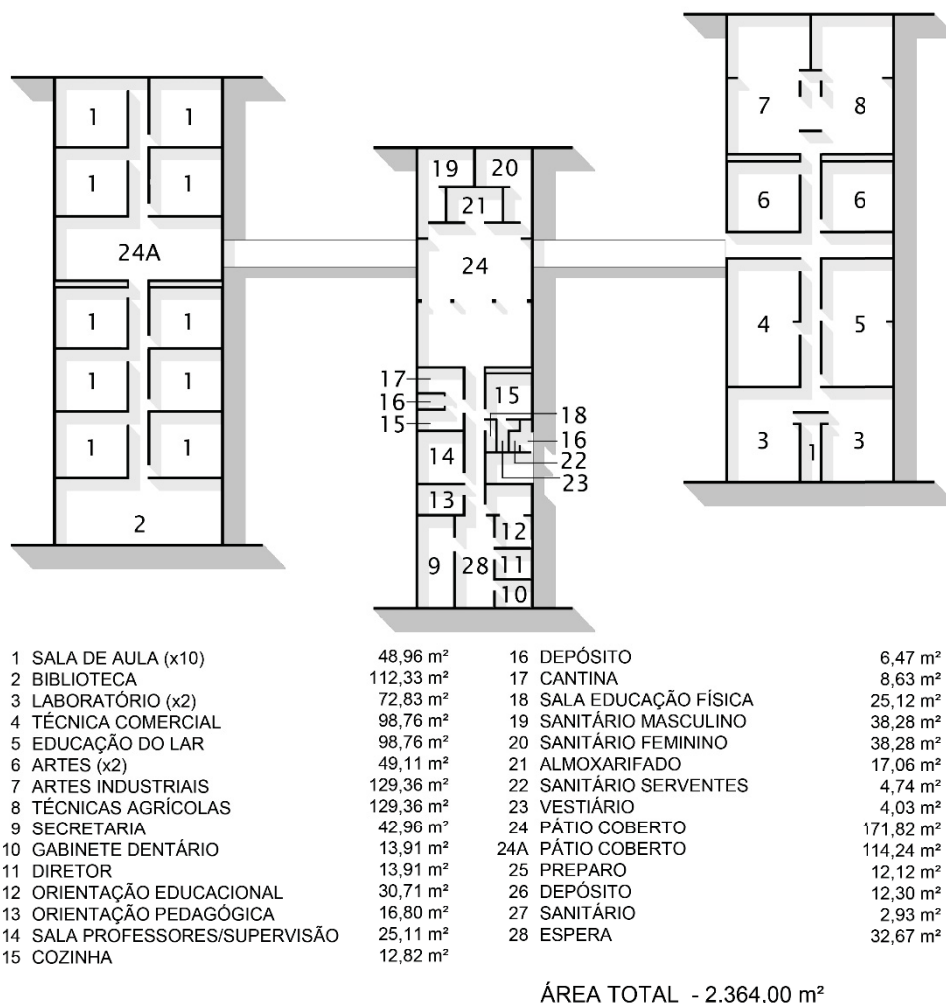
O modelo 05, uma adaptação do modelo 03, é projetado para acomodar até 480 estudantes por turno, evidenciando sua capacidade de atender a uma grande quantidade de estudantes. Este modelo é estrategicamente dividido em três conjuntos: administrativo, pedagógico I e pedagógico II, uma distribuição que permite sua adaptação a diferentes topografias de terreno.

No conjunto administrativo, estão localizadas as funções essenciais para a gestão e coordenação da escola, incluindo a orientação educativa, as atividades recreativas dos estudantes e serviços de saúde. Esta área é crucial para o funcionamento eficiente e efetivo da escola, garantindo que as operações diárias ocorram sem problemas.

O conjunto pedagógico I é dedicado principalmente à biblioteca, uma sala para grandes grupos e salas de aula de uso geral, que são adequadas para atividades de ensino e aprendizagem que não exigem equipamentos especiais. Esta área é projetada para ser versátil e flexível, adaptando-se a uma variedade de usos educacionais.

O conjunto pedagógico II, por outro lado, concentra-se nas salas específicas, como laboratórios de ciências e espaços para educação artística, que suportam as atividades relacionadas à formação especial do currículo. Esta parte do edifício é fundamental para o ensino prático e aplicado, fornecendo aos alunos as ferramentas e o ambiente necessários para um aprendizado mais especializado.

FIGURA 12 - Projeto modelo 05. Estudo da FUNDEPAR produzido em 1972 para unidade escolar de ensino de 1º Grau



FONTE: Arquivo da FUNDEPAR (1971).

O programa completo deste modelo é abrangente, incluindo salas de aula, biblioteca, laboratórios e salas técnicas para disciplinas variadas, além de áreas administrativas essenciais. As instalações de apoio, como cozinha, depósito, cantina, sala de educação física, vestiários e banheiros, são projetadas para atender às necessidades diárias dos estudantes e professores. O modelo também inclui almoxarifado e áreas de espera, garantindo que todos os aspectos da vida escolar sejam contemplados.

Com uma área total construída de 2.364,00 m², o modelo 05 oferece uma infraestrutura educacional ampla e bem planejada, ideal para atender às demandas das séries iniciais do ensino fundamental. Este modelo reflete um compromisso com a criação de um ambiente de aprendizado que seja ao mesmo tempo funcional, adaptável e estimulante para os estudantes.

### 6.1.6 Projeto modelo 06: Uma evolução estrutural para eficiência e inovação arquitetônica

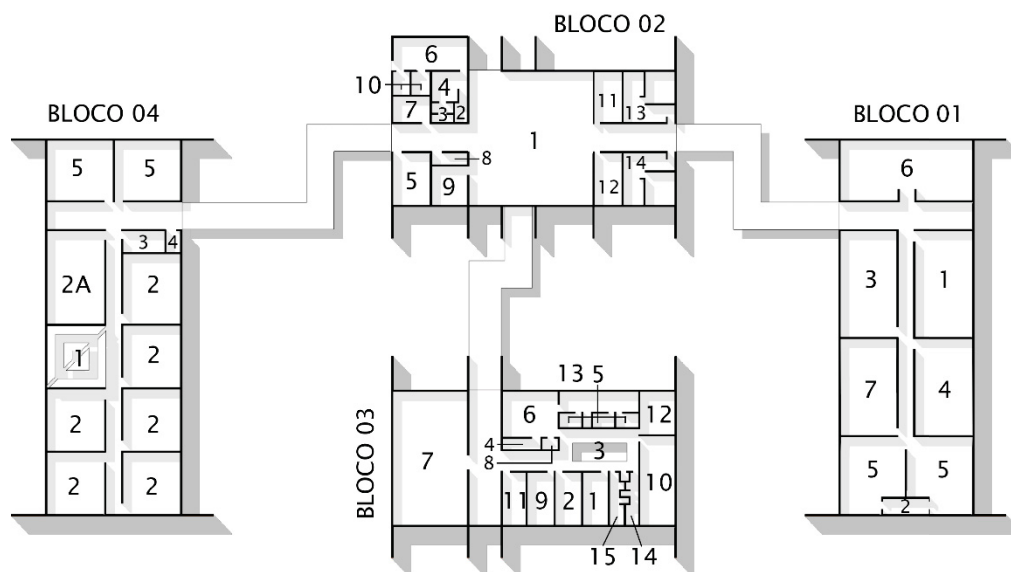
O modelo 06, uma evolução do modelo 05, é o resultado de um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento contínuo baseado nas experiências acumuladas nos primeiros anos de estudo. Conforme relatado pela FUNDEPAR (1977), uma análise detalhada do modelo 05 indicou oportunidades para introduzir melhorias significativas, visando aumentar a eficiência e reduzir custos. Estes aprimoramentos foram realizados com a contribuição de especialistas do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEM), resultando na criação do modelo 06.

O modelo 06 distingue-se pela organização dos espaços em quatro conjuntos distintos, cada um com funções específicas:

1. Conjunto Administrativo: Este conjunto é o núcleo das atividades administrativas e pedagógicas da escola. Aqui, são realizadas tarefas relacionadas ao controle, coordenação e orientação pedagógica, bem como à orientação educativa dos alunos e serviços de saúde.
2. Conjunto Pedagógico I: Este conjunto abriga espaços essenciais para o funcionamento pedagógico da escola, como salas de reunião, administração, biblioteca, arquivo, sala dos professores, gabinete pedagógico, orientação pedagógica e educacional, sanitários para professores e depósito de material de limpeza.
3. Conjunto Pedagógico II: Dedicado às salas específicas para atividades do currículo especializado, este conjunto inclui laboratórios de ciências, salas de educação artística e espaços para educação física, atendendo às necessidades práticas e aplicadas do currículo.
4. Conjunto Vivência e Assistência: Este conjunto engloba áreas destinadas à convivência e assistência, como serviços gerais, cantina, cozinha, almoxarifado, departamento de educação física, clube dos estudantes, sanitários e vestiários para funcionários e estudantes.

Com uma área total construída de 3.080,00 m<sup>2</sup>, o modelo 006 oferece uma infraestrutura educacional completa e adaptável, projetada para atender de modo ampliado às necessidades da escola e de sua comunidade estudantil. Este projeto reflete um compromisso com a inovação e a melhoria contínua no design de espaços educacionais, buscando atender de forma eficiente e abrangente às demandas do ambiente escolar moderno.

FIGURA 13 - Projeto modelo 06. Estudo da FUNDEPAR produzido em 1972 para unidade escolar de ensino de 1º Grau



#### BLOCO 01

|   |                     |           |
|---|---------------------|-----------|
| 1 | ARTES               | 90,01 m²  |
| 2 | PREPARO             | 13,92 m²  |
| 3 | TÉCNICA AGRÍCOLA    | 90,01 m²  |
| 4 | TÉCNICA COMERCIAL   | 90,01 m²  |
| 5 | LAB. DE CIÊNCIAS    | 68,72 m²  |
| 6 | ARTES INDUSTRIAIS   | 152,31 m² |
| 7 | EDUCAÇÃO PARA O LAR | 90,01 m²  |

#### BLOCO 02

|    |                        |           |
|----|------------------------|-----------|
| 1  | PÁTIO                  | 265,20 m² |
| 2  | CANTINA                | 14,12 m²  |
| 3  | DESPESA                | 6,48 m²   |
| 4  | COZINHA                | 13,60 m²  |
| 5  | ALMOXARIFADO           | 28,90 m²  |
| 6  | ÁREA DE SERVIÇO        | 56,92 m²  |
| 7  | SALA EDUCAÇÃO FÍSICA   | 18,07 m²  |
| 8  | DEP. EDUCAÇÃO FÍSICA   | 11,31 m²  |
| 9  | CLUBE DOS ALUNOS       | 28,26 m²  |
| 10 | SANITÁRIO FUNCIONÁRIOS | 7,80 m²   |
| 11 | SANITÁRIO MASCULINO    | 24,48 m²  |
| 12 | SANITÁRIO FEMININO     | 24,48 m²  |
| 13 | VESTIÁRIO MASCULINO    | 44,88 m²  |
| 14 | VESTIÁRIO FEMININO     | 44,88 m²  |

#### BLOCO 03

|    |                              |           |
|----|------------------------------|-----------|
| 1  | REUNIÕES                     | 18,12 m²  |
| 2  | DIRETOR                      | 18,12 m²  |
| 3  | JARDIM                       | -         |
| 4  | ARQUIVO                      | 7,44 m²   |
| 5  | ENTREVISTA                   | 7,60 m²   |
| 6  | SECRETARIA                   | 47,06 m²  |
| 7  | BIBLIOTECA                   | 157,95 m² |
| 8  | MIMEÓGRAFO                   | 3,02 m²   |
| 9  | VICE-DIRETOR                 | 18,12 m²  |
| 10 | SALA DOS PROFESSORES         | 42,81 m²  |
| 11 | GAB. ODONTOLÓGICO            | 18,02 m²  |
| 12 | ORIENT. PEDAGÓGICO           | 29,09 m²  |
| 13 | ORIENT. EDUCACIONAL          | 37,76 m²  |
| 14 | SANIT. PROFESSORES MASC.     | 7,70 m²   |
| 15 | SANIT. PROFESSORES FEM.      | 7,70 m²   |
| 16 | DEPÓSITO MATERIAL DE LIMPEZA | 1,04 m²   |

#### BLOCO 04

|    |                              |           |
|----|------------------------------|-----------|
| 1  | ARENA                        | -         |
| 2  | SALAS DE AULA (x6)           | 61,05 m²  |
| 2A | SALA DE AULA                 | 73,04 m²  |
| 3  | COOPERATIVA                  | 8,84 m²   |
| 4  | DEPÓSITO MATERIAL DE LIMPEZA | 2,64 m²   |
| 5  | SALA DE USO MÚLTIPLO         | 140,98 m² |

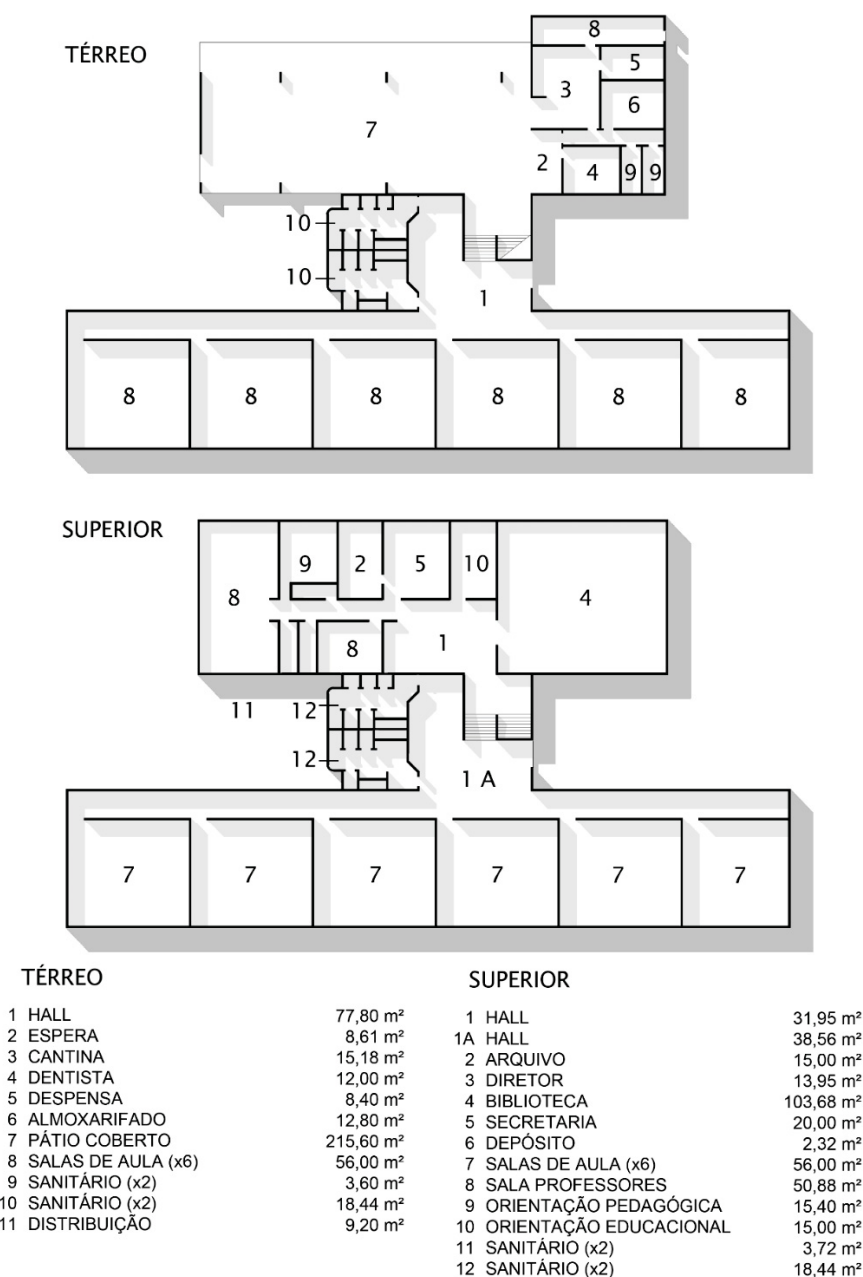
ÁREA TOTAL - 3,080,00 m²

FONTE: Arquivo da FUNDEPAR (1971).

### 6.1.7 Projeto modelo 07: Inovação estrutural para escolas urbanas densamente povoadas

O modelo 07, conforme delineado pela FUNDEPAR (1977), foi desenvolvido com base em diretrizes claras, incluindo a Lei 5692/71 e as recomendações de um Técnico de Educação da Comissão <sup>36</sup>.

FIGURA 14 - Projeto modelo 07. Estudo da FUNDEPAR produzido em 1972 para unidade escolar de ensino de 1º Grau



FONTE: Arquivo da FUNDEPAR (1971).

<sup>36</sup> Comissão formada pela equipe de Técnicos de Educação, Arquitetos, Engenheiros, Sociólogos e um representante da USAID (FUNDEPAR, 1977).

Este projeto foi meticulosamente e estruturado com foco na funcionalidade e viabilidade econômica, buscando otimizar o uso do espaço disponível em contextos específicos. "O objetivo central do projeto é criar um prédio escolar funcional e economicamente viável, otimizando o uso do espaço disponível" (FUNDEPAR, 1977, p.66).

De acordo com a FUNDEPAR (1977), as especificações educacionais do modelo 07 são o resultado de estudos abrangentes, análises e debates realizados pela Comissão. O projeto enfatiza a capacidade de matrícula, principalmente para as séries iniciais do 1º Grau em áreas densamente povoadas onde terrenos amplos são raros. Uma solução encontrada foi a construção de edifícios de dois pavimentos, compostos por blocos adaptáveis a diferentes configurações de terreno, visando acomodar até 480 alunos por turno com um número reduzido de salas de aula.

O prédio é estruturado em três conjuntos principais:

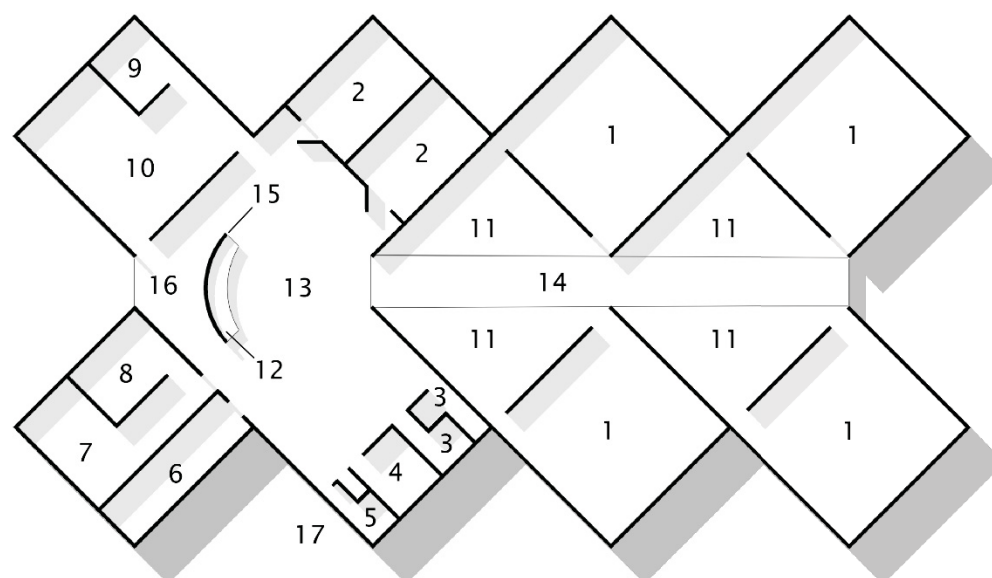
1. Conjunto Administrativo: Este setor é responsável pelas atividades de administração e orientação da escola, incluindo apoio logístico, controle e armazenamento de materiais, e interação com a comunidade.
2. Conjunto Pedagógico: Abrange ambientes destinados às atividades de ensino-aprendizagem, recreação, alimentação, reuniões de grupos grandes e serviços diversos.
3. Conjunto de Serviços Gerais: Focado no armazenamento de materiais, preparação de alimentos e atendimento odontológico.

O programa arquitetônico do modelo 07 oferece uma ampla gama de espaços, incluindo halls, áreas de espera, cantina, consultório dentário, despensa, almoxarifado, pátio coberto, salas de aula, sanitários e outros ambientes necessários para o funcionamento eficiente de uma escola. No pavimento superior, encontram-se áreas como hall, arquivo, direção, biblioteca, secretaria, depósito, salas de aula, sala dos professores, orientação pedagógica e educacional, além de sanitários. Com uma área construída total de 1.769,54 m<sup>2</sup>, distribuída em 12 salas e dois pavimentos, o projeto do modelo 07 representa um esforço para criar um espaço educacional abrangente e adaptável, atendendo às necessidades específicas das comunidades escolares em áreas urbanas densamente povoadas.

### 6.1.8 Projeto modelo 08: Inovação geométrica e ambiental na arquitetura escolar de pequeno porte

O Modelo 08 representa uma abordagem inovadora na concepção de espaços escolares, diferenciando-se significativamente dos modelos anteriores. Este projeto se destaca pela sua planta escalonada e a repetição de formas quadrangulares giradas em torno do seu eixo, criando uma configuração geométrica única e visualmente atraente. O elemento central deste modelo é o hall de entrada, que se abre para um pátio coberto, onde estão localizadas as principais áreas administrativas, como a secretaria, a cantina e a direção.

FIGURA 15 - Projeto modelo 08. Estudo da FUNDEPAR produzido em 1972 para unidade escolar de ensino de 1º Grau



|                      |          |                          |           |
|----------------------|----------|--------------------------|-----------|
| 1 SALA DE AULA       | 56,25 m² | 10 SALA DOS PROFESSORES  | 48,60 m²  |
| 2 SANITÁRIO          | 18,88 m² | 11 JARDIM INTERNO        | -         |
| 3 SANITÁRIO          | 3,33 m²  | 12 BANCO DE CONCRETO     | -         |
| 4 ALMOZARIFADO GERAL | 6,41 m²  | 13 PÁTIO COBERTO         | 125,54 m² |
| 5 SANITÁRIO          | 2,27 m²  | 14 CIRCULAÇÃO COBERTA    | -         |
| 6 CANTINA            | 16,50 m² | 15 MURAL                 | -         |
| 7 SECRETARIA         | 25,81 m² | 16 HALL                  | 10,74 m²  |
| 8 DIREÇÃO            | 11,76 m² | 17 DML                   | 0,91 m²   |
| 9 MIMEÓGRAFO         | 6,84 m²  |                          |           |
|                      |          | 04 SALAS + ADMINISTRAÇÃO | 532,45 m² |
|                      |          | 06 SALAS + ADMINISTRAÇÃO | 654,13 m² |

FONTE: Arquivo da FUNDEPAR (1971).

Uma característica notável do modelo 08 é a ausência de uma biblioteca, uma decisão deliberada, conforme explicado no relatório da FUNDEPAR de 1976. A ideia era que, em um prédio de menor porte, o acervo bibliográfico poderia ser acomodado na sala dos professores,

que, se suficientemente ampla, também poderia servir como espaço de estudo para professores e estudantes.

Um aspecto distintivo deste modelo são os jardins internos, estrategicamente posicionados entre as salas de aula e o corredor central. Esta característica sugere uma preocupação com o conforto ambiental e térmico, uma evolução em relação aos modelos anteriores. Os jardins internos têm o potencial de proporcionar iluminação natural e um ambiente mais agradável para os alunos, enriquecendo o espaço de aprendizado com elementos naturais e promovendo um bem-estar geral.

Conforme indicado pela FUNDEPAR (1977), o Modelo 08 foi proposto como uma resposta às deficiências observadas em projetos anteriores, especialmente em relação à área e funcionalidade dos ambientes, bem como à área total construída. A FUNDEPAR já possuía projetos de pequeno porte, como o Projeto 04 e o "Modelo FUNDEPAR 2 a 4 salas de aula". O Modelo 08 foi concebido para demonstrar melhorias em relação a esses projetos, oferecendo especificações educacionais aprimoradas para um prédio escolar de pequeno porte.

O programa do Modelo 08 é composto por salas de aula, instalações sanitárias, almoxarifado geral, cantina, secretaria, direção, mimeógrafo, sala de professores, jardim interno, pátio coberto, circulação coberta, mural, hall, entre outros espaços. Com áreas variando entre 532,45 m<sup>2</sup> e 654,13 m<sup>2</sup>, dependendo da configuração, este projeto visa oferecer uma solução arquitetônica mais eficiente e atraente para escolas de pequeno porte.

#### 6.1.9 Considerações sobre a inovação da arquitetura escolar nos modelos da FUNDEPAR

A iniciativa da FUNDEPAR em criar oito modelos arquitetônicos distintos para as escolas no Paraná representou um marco no projeto arquitetônico escolar, adequando-se a variáveis como terreno, clima e contexto social. Cada modelo, com suas características únicas, desde estruturas térreas a construções de dois andares e projetos escalonados, refletiu uma abordagem inovadora e criativa, enriquecendo o cenário educacional com espaços que promovem a disseminação do conhecimento. Essa atmosfera criativa, mesmo em meio a turbulências políticas e econômicas, ilustra o comprometimento dos arquitetos e engenheiros com a evolução da educação.

O advento de um currículo escolar inovador, exemplificado pelo modelo 01, responde às demandas da reforma de ensino 5692/71, integrando áreas para Ensino Profissional e Artes Plásticas e enfatizando a saúde e a educação. A estrutura proposta facilita a colaboração entre

diretores, supervisores e orientadores, garantindo uma vigilância eficaz do processo de ensino-aprendizagem e ampliando os recursos didáticos para um ensino mais envolvente.

Contudo, a implementação desses modelos enfrentou desafios, como a adequação a terrenos fornecidos pelas prefeituras, muitas vezes incompatíveis com os projetos originais. Isso evidencia a necessidade de um planejamento mais estratégico e integrado, capaz de antecipar e resolver essas incongruências. Além disso, a evolução demográfica e a criação de novos municípios exigiram uma adaptabilidade dos modelos para atender às novas necessidades educacionais e urbanísticas, destacando a importância de revisitar e atualizar os projetos escolares.

Ao refletir sobre essas experiências, é crucial reconhecer tanto as contribuições quanto os obstáculos enfrentados pela FUNDEPAR. As lições aprendidas devem inspirar futuras iniciativas de arquitetura escolar, visando a flexibilidade, a sustentabilidade e a inclusão social. Assim, ao olhar para o futuro, deve-se considerar abordagens que não apenas atendam às necessidades educacionais imediatas, mas que também se harmonizem com o desenvolvimento urbano e ambiental, garantindo que as escolas continuem a ser centros de aprendizado e comunidade.

A padronização dos projetos arquitetônicos escolares pela FUNDEPAR buscou harmonizar as necessidades educacionais com os desafios espaciais, climáticos e sociais específicos de cada região do Paraná. A diversidade dos modelos, que incluem projetos térreos, de dois andares e escalonados, demonstra um esforço para criar ambientes de aprendizagem que sejam ao mesmo tempo funcionais, esteticamente agradáveis e adaptáveis às mudanças urbanas e demográficas. Este esforço reflete uma visão pioneira na expansão da rede escolar, visando não apenas a construção física das escolas, mas também a promoção de um espaço inovador para a educação.

Os desafios enfrentados na implementação desses modelos, como a incompatibilidade dos terrenos disponibilizados pelas prefeituras e a necessidade de adaptação às novas configurações urbanas, destacam a complexidade de realizar projetos arquitetônicos em larga escala. A situação era ainda mais complicada em municípios com infraestrutura básica limitada, onde as escolas muitas vezes careciam de acessos adequados, como asfalto ou calçamento. Essas dificuldades sublinham a importância de um planejamento cuidadoso e de uma colaboração estreita entre os diversos níveis de governo e a comunidade escolar para garantir que os objetivos educacionais e arquitetônicos sejam alcançados.

Apesar desses obstáculos, a iniciativa da FUNDEPAR é um testemunho da capacidade de inovar e adaptar-se em contextos desafiadores. Os projetos realizados em cidades como Ponta Grossa, Cascavel, Curitiba e Jacarezinho ilustram como soluções arquitetônicas bem pensadas podem enriquecer o ambiente educacional. Estes exemplos servem como inspiração para futuras iniciativas de projeto arquitetônico escolar, ressaltando a importância de abordagens flexíveis e integradas que considerem as necessidades pedagógicas, sociais e ambientais de forma holística. Ao revisitar e aprender com essas experiências, é possível avançar na criação de espaços escolares que não apenas atendam às necessidades imediatas de aprendizagem, mas que também contribuam para o desenvolvimento sustentável e inclusivo das comunidades.

## **7 A INFLUÊNCIA DO PROJETO MODELO 09 NA ARQUITETURA ESCOLAR DO PARANÁ**

A escolha do modelo 09, particularmente das opções 01 e 02, foi um passo significativo na evolução da arquitetura escolar no estado do Paraná. Essas opções foram projetadas especificamente para atender estudantes do 1º ao 4º ano, com a opção 02 estendendo-se até o 6º ano, e com capacidades para 160 e 240 estudantes, respectivamente.

A popularidade do modelo 09, especialmente a partir de 1975, foi um dos principais fatores que influenciaram sua seleção. Essa disseminação ampla do modelo indica que ele foi bem-recebido e adotado em várias localidades, sugerindo uma eficácia notável em atender às necessidades educacionais daquela época.

Um aspecto técnico que distingue o modelo 09 é o design do pátio de serviço circular. Essa característica única não só tornou o modelo distintivo em termos de arquitetura, mas também facilitou sua análise e qualificação para este estudo. O layout e a forma inovadora do pátio de serviço oferecem insights valiosos sobre as tendências de design e as prioridades educacionais da época.

Além disso, o modelo 09 foi fundamental como um precursor do padrão atualizado adotado pela FUNDEPAR para a construção de novas escolas, conhecido como Padrão 25. Isso ressalta a relevância do modelo 09 não apenas para a época em que foi concebido, mas também como um modelo influente para o desenvolvimento contínuo de projetos escolares. Sua adoção e evolução para o Padrão 25 demonstram como ele atendeu eficazmente às exigências educacionais e arquitetônicas, tornando-se um marco histórico na evolução da arquitetura escolar no Paraná.

Portanto, o modelo 09 não só cumpriu seu papel durante o período em que foi introduzido, mas também estabeleceu um padrão duradouro que influenciou o desenvolvimento subsequente de espaços educacionais no estado, alinhando-se com os planos de desenvolvimento espacial propostos pela USAID e marcando sua importância histórica no contexto da arquitetura escolar paranaense.

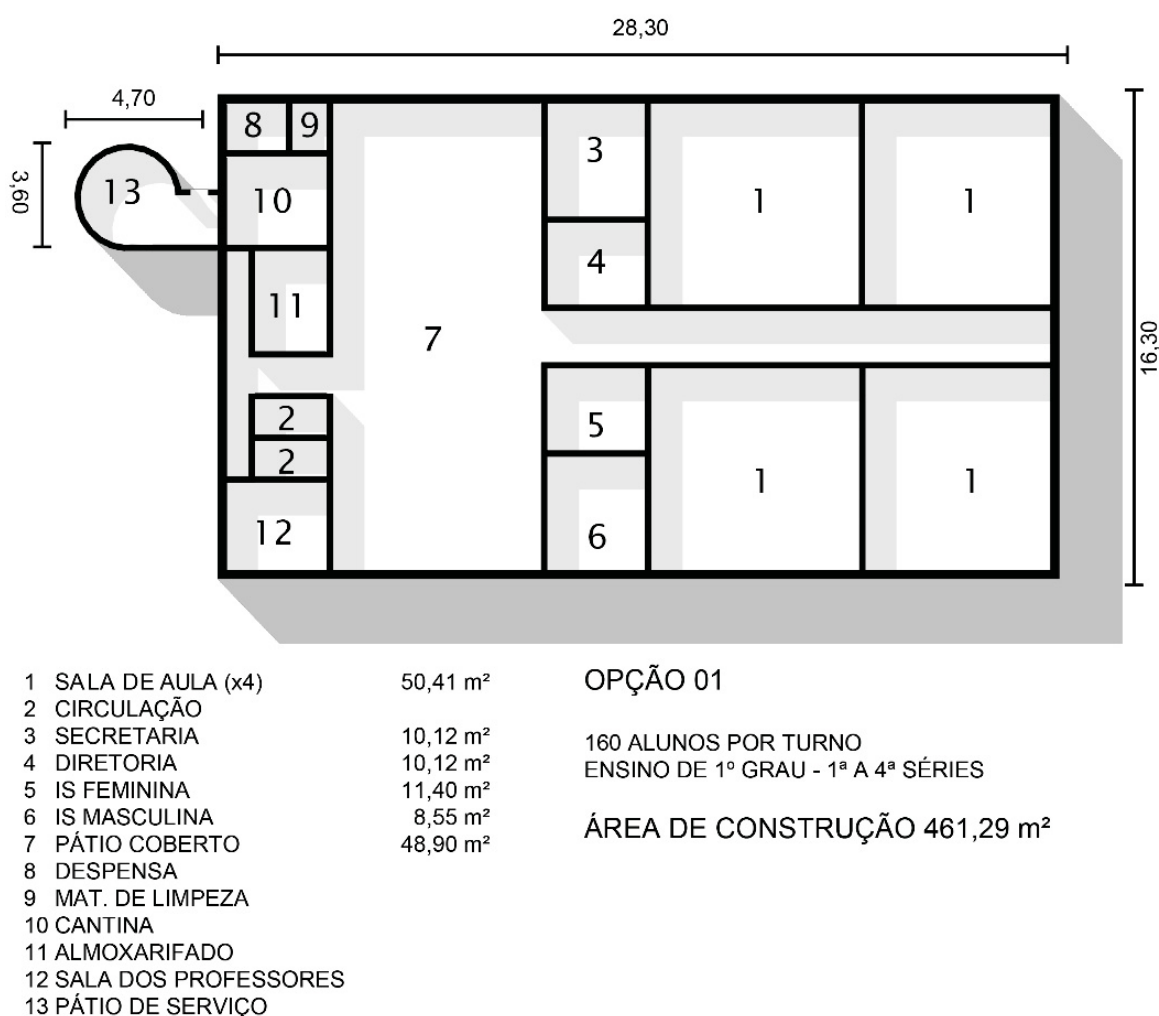
O modelo 09 representa uma abordagem modular e expansível no design de escolas, iniciando com uma configuração básica e oferecendo várias opções para adequação às necessidades específicas das comunidades educacionais.

Este modelo inicial é composto por dois blocos principais: um dedicado à administração, direção e cantina, e o outro abrigando sanitários e quatro salas de aula,

organizadas ao longo de um corredor. Estes blocos são interligados por um pátio coberto central. O Modelo 09 evolui através de 15 variações, que incluem adições e subdivisões ao design original.

A opção 01 do modelo 09, conforme descrito no relatório da FUNDEPAR (1977), foi projetada para atender às séries iniciais do 1º grau (1º a 4º anos do ensino fundamental), com capacidade para 160 estudantes. Esta opção reflete a preocupação em atender às necessidades básicas de educação fundamental e alfabetização.

FIGURA 16 - Projeto modelo 09, opção 01. Estudo da FUNDEPAR produzido em 1975 para unidade escolar de ensino de 1º Grau

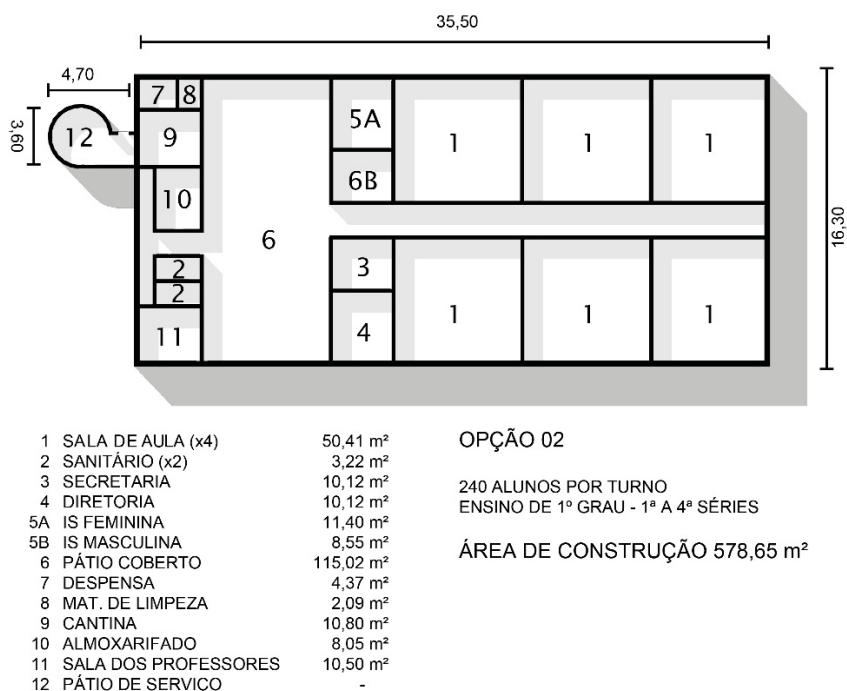


FONTE: Arquivo da FUNDEPAR (1971).

As variações subsequentes do modelo 09 geralmente adicionam mais salas de aula, sempre em pares. Em algumas versões, introduzem-se blocos adicionais para laboratórios,

bibliotecas, diretorias e um terceiro bloco destinado à educação física, vestiários e mais salas de aula.

FIGURA 17 - Projeto modelo 09, opção 02. Estudo da FUNDEPAR produzido em 1975 para unidade escolar de ensino de 1º Grau



FONTE: Arquivo da FUNDEPAR (1971).

Nas opções finais, como a número 15, o projeto retorna a uma forma mais simplificada, consistindo em quatro salas de aula, sanitários, direção, secretaria e um pequeno pátio coberto. O layout é predominantemente retangular, organizado em torno de um corredor que distribui as salas de aula e conduz ao pátio coberto e às áreas administrativas e de serviços.

Os conjuntos de espaços do modelo 09 são organizados da seguinte maneira:

1. Conjunto Administrativo e de Apoio Pedagógico: Focado nas atividades de planejamento, orientação, execução e avaliação, bem como em tarefas de apoio logístico e relacionamento com a comunidade.
2. Conjunto de Serviços Gerais e Recursos Adicionais: Espaços para serviços gerais e apoio pedagógico, promovendo interação escola-comunidade.
3. Conjunto Pedagógico I: Espaços para atividades de ensino-aprendizagem, com ênfase na entrada de luz natural e isolamento acústico.
4. Conjunto Pedagógico II: Ambientes para atividades educacionais que requerem equipamentos específicos.

5. Conjunto de Práticas de Educação Física: Espaços dedicados às atividades físicas e esportivas.
6. Áreas Livres: Designadas para educação física, recreação e práticas agrícolas.
7. Recursos: Espaços para manutenção e conservação do edifício escolar.

O modelo 09, com suas diversas opções, oferece flexibilidade e adaptabilidade, permitindo a criação de ambientes educacionais que atendam às exigências pedagógicas e espaciais de diferentes comunidades.

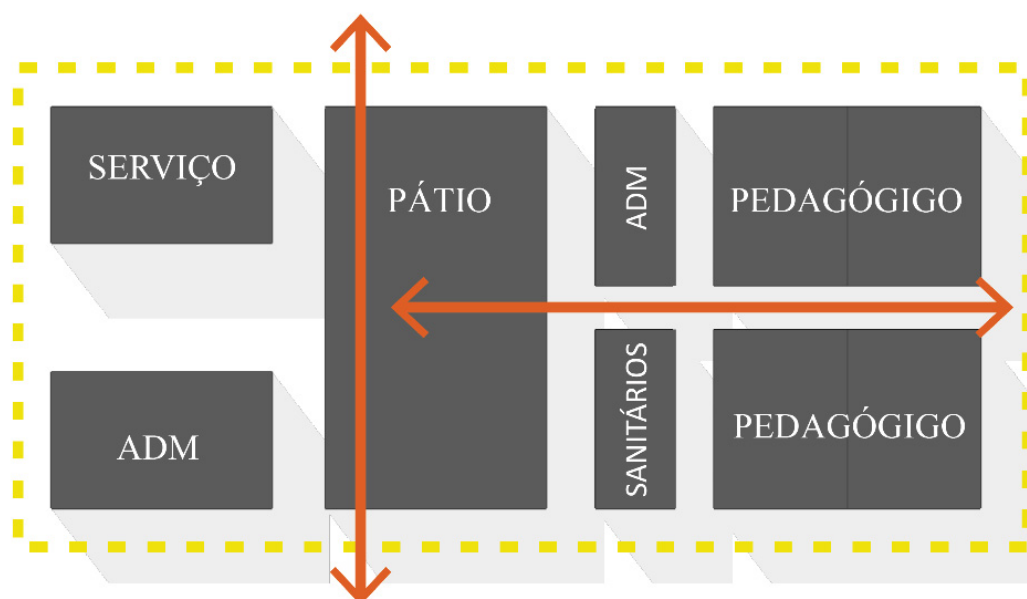
## **8 DO MODERNISMO À CONTEMPORANEIDADE: O PROJETO MODELO 09, ENTRE A PRATICIDADE ARQUITETÔNICA E A BUSCA DA IDENTIDADE PERDIDA - UM ESTUDO DAS MODIFICAÇÕES ARQUITETÔNICAS, PERMANÊNCIAS E SIGNIFICADOS DIANTE DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO PARANÁ**

O modelo 09, opções 1 e 2, nasce de uma leitura simplista do modernismo, se baseia na modulação para implantação seriada, tecnologia de pré-moldados e na busca pelo barateamento e facilidade de execução das escolas. No entanto, refletirá em escolas sem identidade arquitetônica distintiva. Além disso, esses projetos não levaram em consideração fatores importantes como o terreno, o clima e o entorno onde as escolas seriam implantadas.

Seguindo a perspectiva de Kowaltowski (2011), a adoção de projetos padronizados em edifícios públicos pode ser motivada pelo desejo de associá-los a uma administração específica ou a um determinado contexto político. Nesse sentido, a identificação da tipologia construtiva assume um papel significativo, muitas vezes sendo considerada como uma espécie de assinatura ou símbolo da gestão em questão.

Segundo FUNDEPAR (1976), esse modelo 09 servirá de complementação de prédios já existentes com conjuntos de ambientes específicos ele determinará uma das características para os prédios destinados as series finais – os conjuntos construtivos que compõem os conjuntos de ambientes específicos serão projetados de modo que possibilitem a sua construção independentemente das outras partes do prédio.

FIGURA 18 - Esquema analítico da formação do Partido arquitetônico do modelo 09, opções 01 e 02.  
FUNDEPAR, 1971, para unidade escolar de ensino de 1º Grau



FONTE: Autor (2023).

O modelo 09 prioriza a modulação para implantação seriada e a tecnologia de pré-moldados, visando economia e facilidade de execução. No entanto, esse enfoque resultou em escolas com identidade arquitetônica pouco distintiva e sem considerar fatores importantes como terreno, clima e entorno.

O modelo 09, segundo instruções e relatórios da FUNDEPAR (1971), tinha o propósito de complementar prédios escolares já existentes, adicionando conjuntos de ambientes específicos. Sua modularidade e adaptabilidade são características marcantes, possibilitando a expansão de instalações educacionais existentes. O design destaca o pátio coberto como elemento central, atuando como articulador dos espaços.

A abordagem modular do projeto permite adaptações e expansões futuras sem comprometer a estrutura existente. Utilizando alvenaria de tijolos maciços e elementos pré-moldados, o modelo proporciona flexibilidade na construção e alterações posteriores.

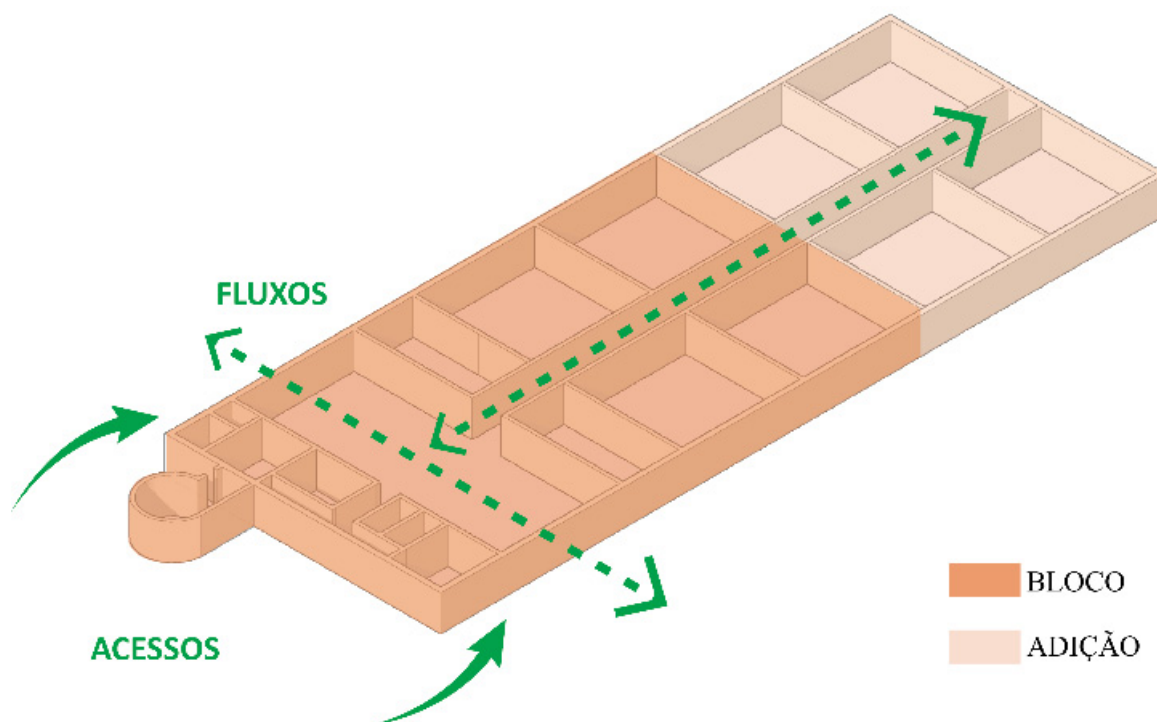
Além disso, o pátio coberto serve como uma zona de transição eficiente entre os blocos pedagógicos e administrativos, cumprindo uma função multifuncional. Em locais sem espaços específicos para atividades esportivas, o pátio se torna um local alternativo para atividades físicas, conforme indicado no decreto nº 69.450/71. Historicamente, esses espaços também têm sido utilizados para atividades diversas, remontando às práticas do início do século XX.

Assim, o modelo 09 oferece uma solução arquitetônica que alia modularidade, versatilidade e atenção às necessidades pedagógicas e recreativas, refletindo a dinâmica e as exigências da educação contemporânea.

A perspectiva de Hertzberger (2015) sobre o papel do espaço escolar como local de encontro e interação é crucial para compreender a arquitetura das escolas do modelo 09. Esses espaços não são apenas corredores de passagem, mas atuam como locais democráticos e comunitários, onde alunos e professores interagem e compartilham experiências. O pátio coberto, em particular, desempenha um papel fundamental na interconexão das diferentes partes da escola, promovendo uma atmosfera inclusiva e colaborativa.

Nas opções 03 a 12 do modelo 09, a organização linear das salas de aula ao longo do corredor reflete a progressão cronológica e educacional dos estudantes. Esta configuração espacial ecoa o conceito de Escolano (2017) sobre o "corredor do saber", onde o arranjo físico das salas simboliza o fluxo do tempo educacional, marcando a trajetória dos estudantes. A analogia de Escolano com as "comportas de rio" e a relação com o termo "currículo" ilustram como a arquitetura escolar pode materializar conceitos pedagógicos e cronológicos de maneira tangível.

FIGURA 19 - Esquema analítico de Fluxo e adição do modelo 09, opções 01 e 02. FUNDEPAR, 1971, para unidade escolar de ensino de 1º Grau

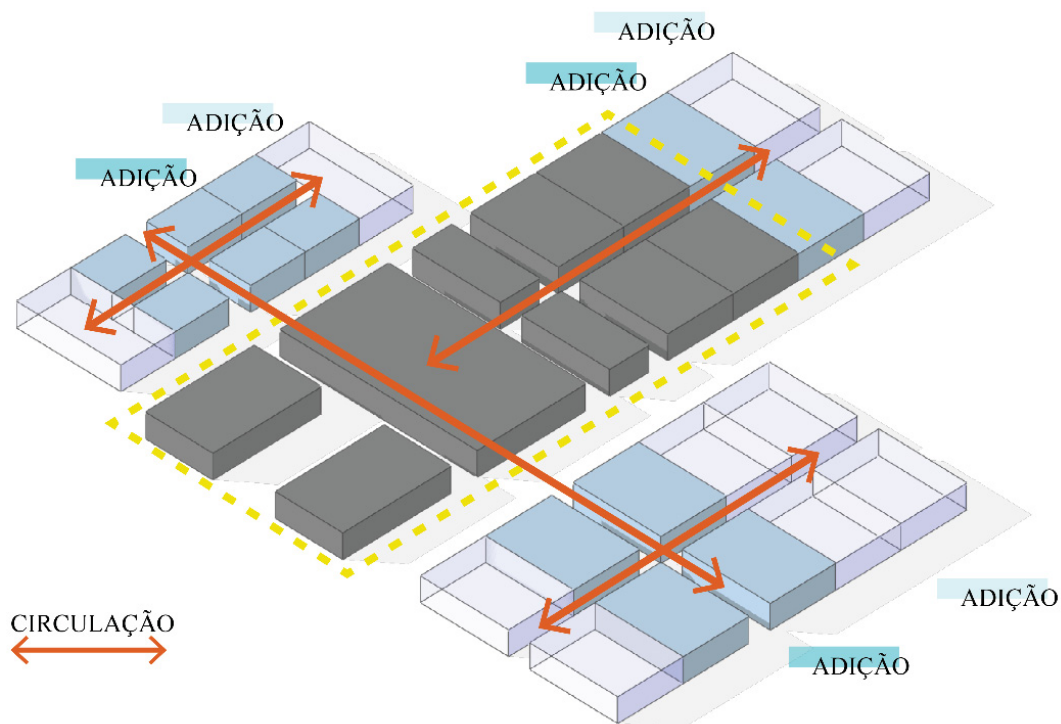


FONTE: Autor (2023).

A posição estratégica da secretaria no início do corredor sugere uma função de controle e supervisão na entrada e saída dos alunos, um arranjo semelhante aos projetos das Escolas Polivalentes propostos pelo PREMEX em 1968. Essa disposição pode não ser coincidência, indicando uma continuidade na abordagem de controle e vigilância nas escolas. Além disso, a localização histórica da casa do zelador nas extremidades dos terrenos também reflete essa ideia de observação constante das atividades escolares.

Essa análise arquitetônica sugere que os modelos escolares adotados no Paraná, influenciados pela USAID e por diretrizes pedagógicas da época, não apenas atendiam às necessidades funcionais de ensino, mas também incorporavam aspectos de controle e supervisão, refletindo as práticas educacionais e sociais do período. A configuração dos espaços escolares, portanto, se apresenta como um elemento fundamental na construção de um ambiente educacional que é ao mesmo tempo inclusivo e regulamentado.

FIGURA 20 - Esquema analítico de adição de espaços do Modelo 09, segundo Clark e Pause (1983)



FONTE: Autor (2023).

A adição de novas salas de aula ao modelo 09 reflete os princípios de criação arquitetônica descritos por Clark e Pause (1983), onde a adição e a subtração são elementos fundamentais no processo de desenvolvimento arquitetônico. Neste contexto, a adição envolve a incorporação de novos elementos construtivos, seja pela anexação, agregação ou combinação de formas para criar uma estrutura coesa e moderna. A subtração, em contraste, implica na remoção de partes de um conjunto existente, que podem ser reintegradas de maneiras inovadoras para formar a arquitetura final.

O modelo 09 exemplifica esses conceitos de adição e subtração no desenvolvimento arquitetônico de escolas. As adições foram feitas em resposta à necessidade de expandir os espaços escolares, devido ao aumento na demanda de matrículas e ao crescimento populacional, fatores esses que estiveram em consonância com o desenvolvimento econômico e social do Paraná na época. Essa necessidade de expansão foi impulsionada inicialmente pelas diretrizes pedagógicas da Reforma 5691/71, que exigiam espaços específicos para acomodar um currículo mais diversificado e voltado para a formação técnica e profissionalizante.

Ao analisar as adições feitas ao modelo 09, observa-se uma preocupação com a articulação dos espaços e o tratamento de suas formas. O processo de projeto não se limitou a simplesmente adicionar novas salas de aula, mas envolveu uma consideração cuidadosa sobre

como essas adições poderiam ser integradas harmoniosamente ao conjunto existente. Isso implicou em avaliar não apenas as necessidades funcionais, mas também a estética e a coesão do design arquitetônico. Portanto, a evolução do modelo 09 no Paraná é um exemplo de como a arquitetura escolar pode ser adaptável e responsiva às mudanças nas demandas educacionais e demográficas. O modelo demonstra uma abordagem arquitetônica que é ao mesmo tempo prática, atendendo às necessidades imediatas de expansão, e considerada, mantendo a integridade e a coesão estética do design original.

A análise do gráfico sobre a evolução das escolas construídas segundo o modelo 09 no estado revela dados significativos. Das 173 escolas originalmente projetadas, apenas 75, ou 43,35%, mantêm intacta a essência de seu projeto original. Por outro lado, 98 escolas, correspondendo a 56,64%, sofreram modificações significativas desde a inauguração. A figura 21 apresenta o Mapa do Estado do Paraná, contendo as inserções das 173 escolas implantadas com o modelo 09, opções 01 e 02, a partir de 1975.

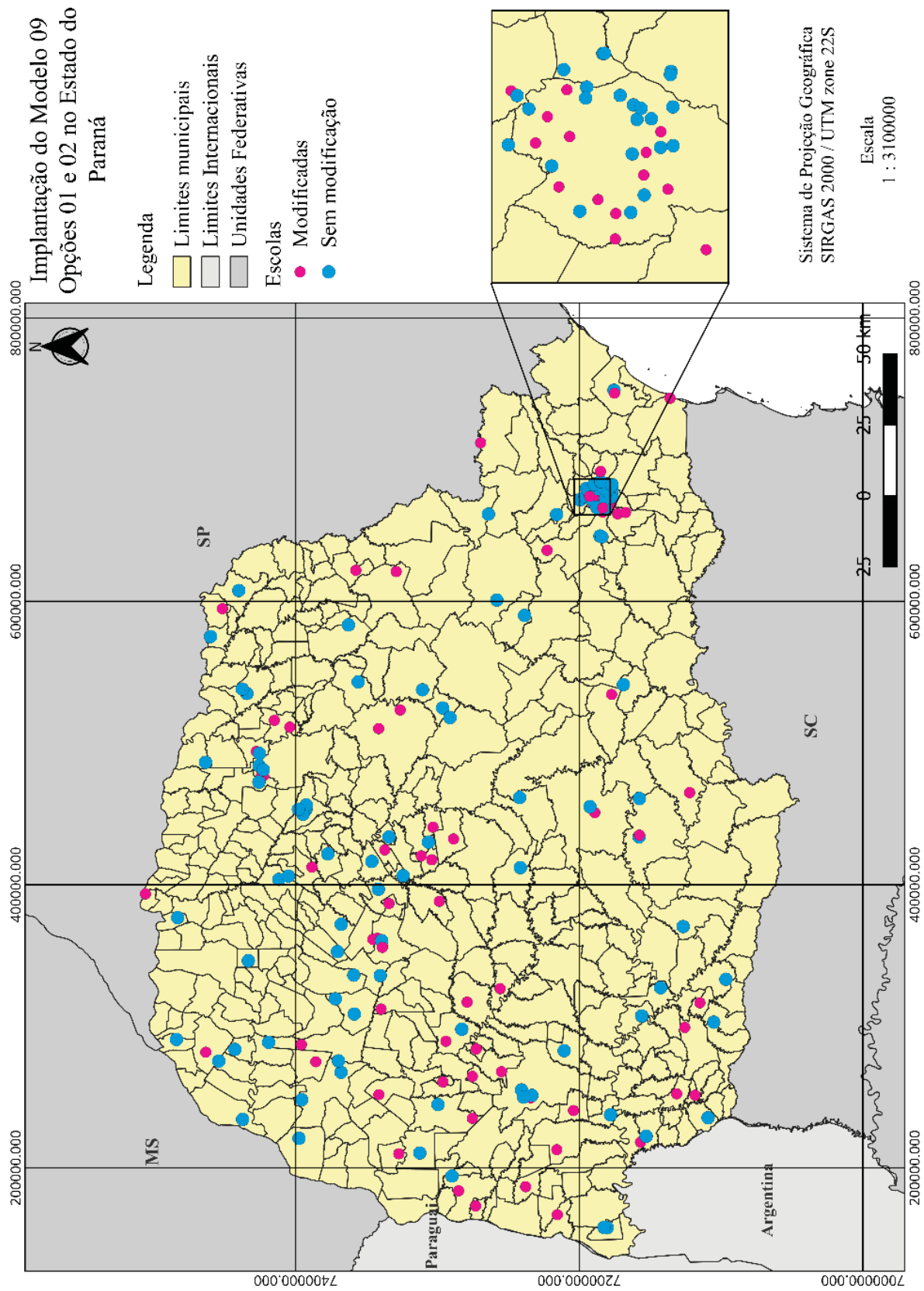
Este levantamento, baseado no acervo digital da FUNDEPAR, adotou um critério rigoroso: considerar uma escola como “original” somente se sua configuração permanecesse 100% inalterada. Qualquer modificação na estrutura física, layout ou propósito original da escola foi categorizada como descaracterização. Essa descaracterização indica adaptações das escolas para atender a necessidades diversas das previstas inicialmente, refletindo a capacidade das instituições educacionais de responder às demandas complexas de suas comunidades.

Interessantemente, um número substancial de escolas ainda preserva os princípios estabelecidos em 1971, demonstrando resiliência e capacidade de atender às necessidades educacionais atuais sem perder a identidade original. Essas escolas se tornaram símbolos de resistência, ajustando-se às mudanças sem perder a essência de seus projetos iniciais.

Além disso, é notável que muitas dessas escolas carregam uma história simbólica relacionada ao financiamento da USAID e à influência deste órgão durante a ditadura militar no Brasil. Elas atuam como marcos de memória desse período conturbado, refletindo as complexidades das relações internacionais e os desafios enfrentados pela educação na época.

Surpreendentemente, a história dessas escolas, incluindo o papel da USAID e suas implicações na educação durante a ditadura, raramente é discutida nos programas pedagógicos atuais. Introduzir essa discussão crítica nas salas de aula permitiria que os estudantes compreendessem não apenas a evolução arquitetônica, mas também o contexto histórico e político dessas instituições. Tal abordagem educacional promoveria a reflexão sobre democracia, direitos humanos e a importância da memória histórica na sociedade atual.

FIGURA 21 - Mapa da implantação do Modelo 09 opções 01 e 02 no Estado do Paraná

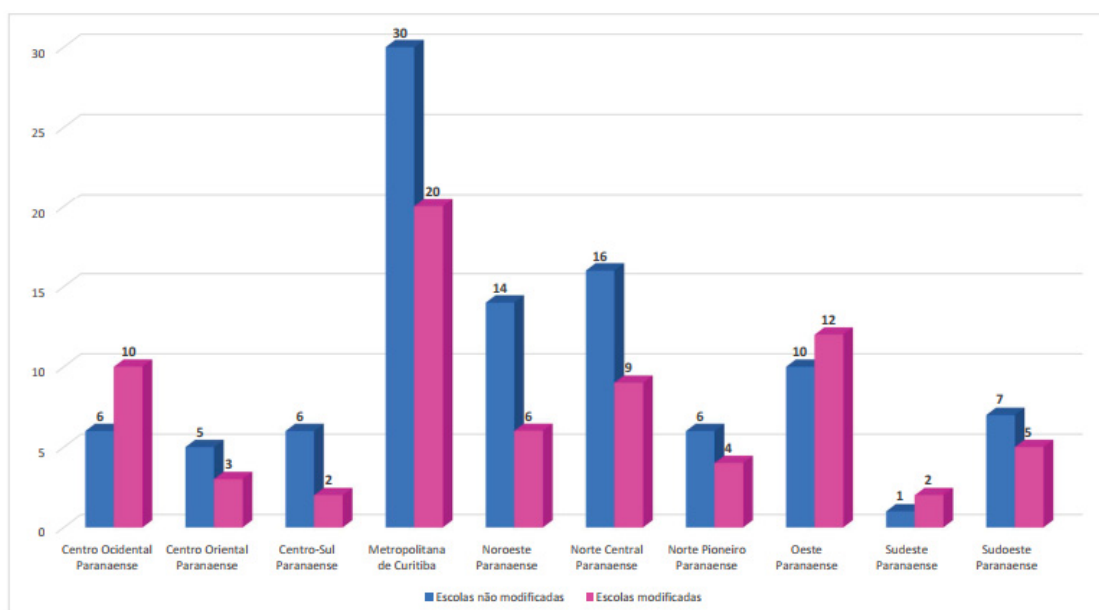


FONTE: Autor (2023).

## 8.1 ANÁLISE ESPACIAL DAS ESCOLAS PROJETO MODELO 09: DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA E OS DESAFIOS DA PADRONIZAÇÃO

Na figura 22 o gráfico ilustra a distribuição das escolas no Estado do Paraná como um reflexo das transformações econômicas e sociais ao longo do tempo. As áreas com maior concentração de escolas estão intrinsecamente relacionadas às regiões que vivenciaram mudanças econômicas substanciais, evidenciando a importância de contextualizar os dados geográficos à luz do cenário histórico, conforme discutido nos Capítulos 4.2 e 4.3 da dissertação, para uma análise precisa e abrangente.

FIGURA 22 - Gráfico da implantação do modelo 09, opções 01 e 2, pelas regiões do estado do Paraná a partir de 1971 por regiões



FONTE: Autor (2024).

A concentração notável de escolas na Região Metropolitana de Curitiba pode ser compreendida à luz do processo de industrialização e urbanização que caracterizou essa área ao longo do século XX, conforme mencionado no Capítulo 4.2. Além disso, as regiões Norte e Noroeste do Paraná também se destacam com alta incidência de escolas no gráfico. Conforme discutido nos Capítulos 4.2 e 4.3, essas regiões foram historicamente associadas à economia cafeeira e ao conservadorismo político. Contudo, a perda de vigor da economia cafeeira e o

êxodo rural conforme descrito nos capítulos citados, conduziram essas áreas a uma nova ordem econômica, direcionada para a industrialização. Nesse contexto, o isolamento das escolas pode ser interpretado como uma resposta às necessidades educacionais da população que estava passando por uma transição econômica significativa.

Por fim, a Região Oeste do estado também se apresenta com uma quantidade significativa de escolas, embora de maneira mais equilibrada em comparação com outras áreas mencionadas. É plausível inferir que o desenvolvimento econômico nessa região ocorreu de forma mais gradual, acompanhado por investimentos proporcionais em educação.

FIGURA 23 - Grupo Escolar Roberto Brezenzinski



FONTE: Acervo histórico da FUNDEPAR. 1976.

A figura 21 proporciona uma breve visão dos locais nos quais essas escolas começaram a ser planejadas e estabelecidas após 1972. Um exemplo disso é a cidade de Campina da Lagoa, localizada no centro-oeste do Paraná, onde anteriormente existia o Grêmio Escolar Roberto Brezenzinski, que hoje se transformou no Colégio Estadual Campina da Lagoa. Observa-se que houve a integração de múltiplos blocos do modelo 09 para criar um espaço amplo, o que sugere a possibilidade de implementação de um modelo mais complexo nesse terreno. No entanto, a

escolha do modelo 09 provavelmente ocorreu em função das considerações financeiras, possivelmente em detrimento do projeto pedagógico. Essa escolha de infraestrutura reflete desafios comuns enfrentados pelos sistemas educacionais, como o equilíbrio entre recursos financeiros disponíveis e a qualidade da educação oferecida. Também destaca a importância de garantir que as decisões de infraestrutura estejam alinhadas com o projeto político pedagógico da escola, bem como com as necessidades específicas da comunidade atendida.

A análise de projetos escolares padronizados, sem considerar a localização específica, apresenta desafios significativos. Kowaltowski (2011) salienta a importância de fatores contextuais como incidência solar, padrões de vento e variações de temperatura, que são cruciais na concepção de um espaço escolar eficiente e confortável. Historicamente, na arquitetura escolar do Paraná, observa-se uma tendência de priorizar a eficiência construtiva e o baixo custo em detrimento dos aspectos ambientais e do conforto dos usuários.

A estandardização de projetos, criticada por Kowaltowski, muitas vezes ignora peculiaridades locais e momentâneas, falhando na adaptação às condições específicas de cada local. Um dos principais aspectos negligenciados em projetos padronizados é a implantação, que envolve a orientação solar, a topografia e as condições geológicas, fundamentais para o conforto térmico e a funcionalidade do espaço educacional.

Neste contexto, as opções 01 e 02 do Modelo 09 exemplificam essa limitação. Com uma planta tradicional e foco na economia, esses modelos inicialmente não contemplam espaços vitais para a implementação do currículo da Lei 5692/71, como bibliotecas, laboratórios e áreas para educação física. Isso indica um comprometimento inicial da funcionalidade educacional e da eficácia pedagógica.

A evolução dos modelos, do número 04 ao número 12, mostra um esforço para incluir esses espaços essenciais, refletindo uma resposta às demandas educacionais. Contudo, a economia inicial na construção dessas escolas parece ter tido um custo mais elevado a longo prazo, devido à necessidade de expansões e adaptações posteriores para melhorar a funcionalidade educacional.

Portanto, essa análise reforça a importância de considerar uma abordagem mais holística na arquitetura escolar, onde os aspectos contextuais e as necessidades pedagógicas são igualmente priorizados, garantindo espaços que sejam tanto funcionalmente adequados quanto confortáveis e estimulantes para alunos e professores.

## 8.2 O LAYOUT TRADICIONAL DAS SALAS DE AULA DO PROJETO MODELO 09 E A NECESSIDADE DE MUDANÇAS

O layout segue o pensamento tradicional das salas de aula, com carteiras dispostas em colunas e fileiras, o espaço destinado as salas de aulas do modelo 09, tem impactos significativos na experiência educacional, conforme discutido por Kowaltowski (2011). Esta configuração, enfatizando a ordem e o controle, reflete uma abordagem educacional que privilegia a autoridade do professor e a disciplina rígida, em detrimento de métodos mais humanizados e sociais de ensino.

Kowaltowski critica essa disposição por desmotivar os alunos e limitar a interação e a aprendizagem ativa. Essa crítica é ecoada por Michel Foucault em suas análises do sistema disciplinar. Em 'Vigiar e Punir' (2022a), Foucault descreve como o silêncio e a ordem na sala de aula são utilizados para manter o controle sobre os alunos, vistos como produtos de um sistema educacional que funciona como uma "máquina de produzir resultados".

Grosvenor, Lawn e Rousmaniere (1999) abordam o conceito de "Currículo Oculto" para descrever esses aspectos subliminares da educação que moldam comportamentos e atitudes, sem serem explicitamente ensinados. A disposição física das salas de aula é um exemplo disso, onde a ênfase na disciplina e na manutenção da ordem reflete as normas tradicionais da educação.

Entretanto, essa abordagem tem sido cada vez mais questionada em favor de métodos que promovam a criatividade, a interação social e a aprendizagem ativa, considerados fundamentais na educação contemporânea. A arquitetura escolar, portanto, precisa evoluir para refletir essas mudanças nas necessidades educacionais e na compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, o projeto das salas de aula e dos edifícios escolares deve estar em constante revisão para se adaptar às exigências contemporâneas da educação, promovendo ambientes que incentivem a interatividade, a criatividade e uma abordagem mais holística e humanizada da educação.

### 8.3 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: DESAFIOS NO CONFORTO AMBIENTAL DAS ESCOLAS DO PARANÁ ATRAVÉS DO PROJETO MODELO 09

Segundo Kowaltowski (2011), a análise do conforto ambiental em espaços educacionais abrange uma série de fatores cruciais que influenciam diretamente no bem-estar e no desempenho dos estudantes e professores. Dois desses elementos fundamentais são o conforto térmico e o conforto acústico. O conforto térmico envolve considerações como sombreamento, ventilação, radiação solar, temperatura e presença de ventiladores mecânicos, entre outros. Já o conforto acústico abrange aspectos como aberturas, equipamentos de ventilação, níveis sonoros, materiais de acabamento e interferências sonoras de espaços vizinhos. Esses elementos desempenham um papel essencial na criação de ambientes educacionais propícios ao aprendizado e ao desenvolvimento.

No contexto da análise dos modelos 01 e 02, destacaremos como esses fatores influenciaram a eficácia e a adaptabilidade desse modelo em diferentes locais do estado.

A importância do conforto térmico e acústico nas escolas transcendia a mera comodidade e se tornava uma das pedras angulares das "diretrizes curriculares que subsidiavam as características do prédio escolar" (FUNDEPAR, 1976, p. 155), como evidenciado nos projetos concebidos pela FUDEPAR/USAID em 1972.

Nesse contexto, a FUNDEPAR, em seu relatório (1976), destacava a necessidade de criar ambientes propícios ao aprendizado. Isso incluía não apenas salas de aula adequadas, mas também espaços ao ar livre e áreas cobertas suficientemente amplas, bem como corredores de largura adequada para permitir a livre circulação dos alunos.

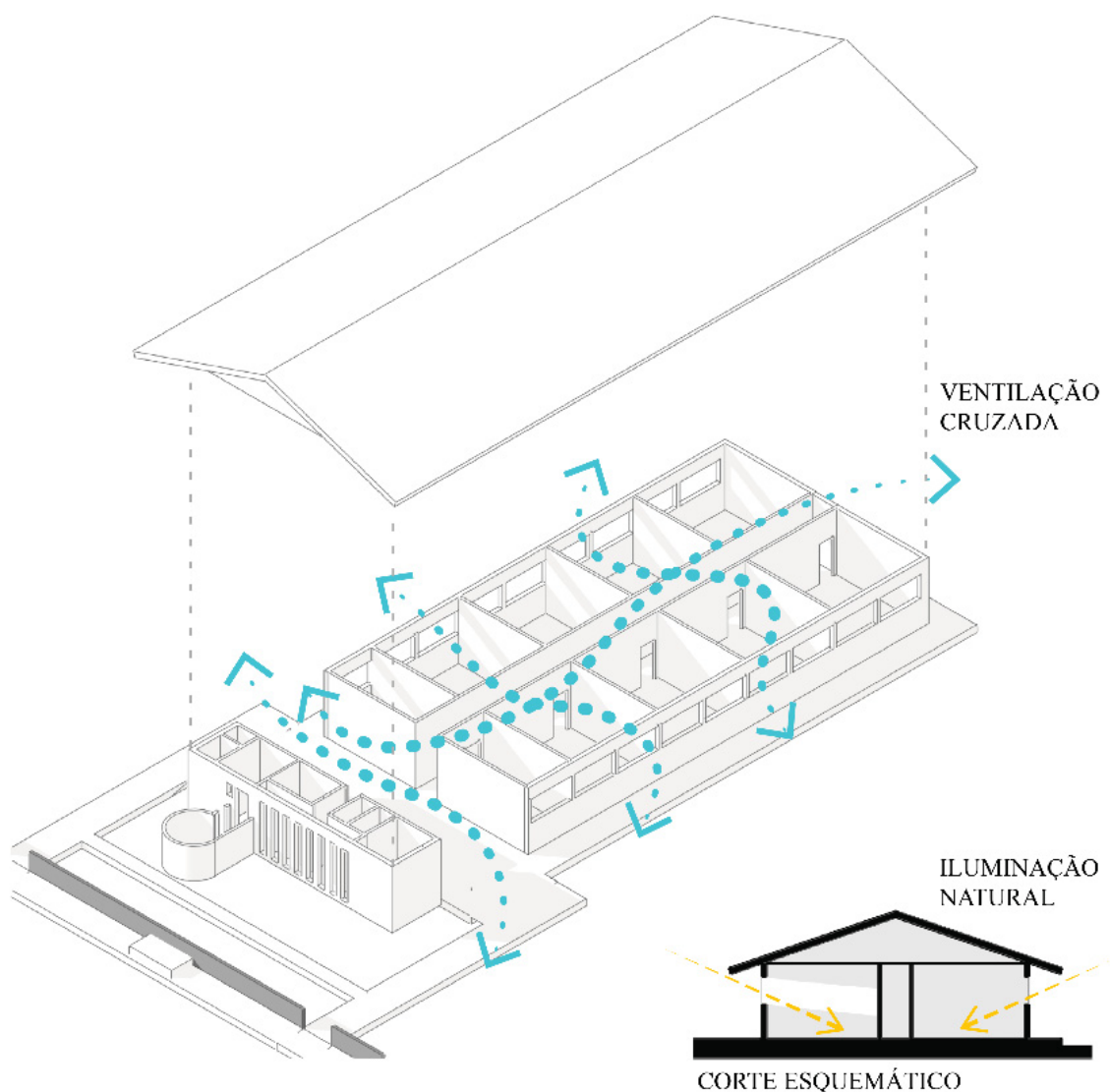
No entanto, o projeto padrão concebido pela FUDEPAR/USAID, não levou em consideração as peculiaridades de cada local de implantação. “A padronização nem sempre leva em conta situações locais específicas, resultando em ambientes escolares desfavoráveis, com problemas de conforto ambiental” Kowaltowski (2011, p. 101).

A implementação desse modelo em uma cidade da capital do estado do Paraná divergirá significativamente de sua aplicação em cidades do norte ou sul do estado, devido a pluralidade dos dados geográficos e climáticos do Estado.

Ao observar o gráfico na figura 22, ele fornece a oportunidade de avaliar a distribuição das escolas em todo o estado, evidenciando a relevância da questão do conforto ambiental. Com destaque para a Região Metropolitana de Curitiba, que conta com 60 escolas implantadas, e as regiões Norte, Noroeste e Oeste, que juntas somam 66 escolas implantadas.

Quando se observa essa distribuição sob a perspectiva do conforto ambiental, pode-se corroborar a tese de que a falta de consideração regional no planejamento desses espaços pode ter empobrecido as condições ambientais nessas áreas diferenças significativas nas condições climáticas, que variam consideravelmente da Região Metropolitana de Curitiba até o Noroeste do estado.

FIGURA 24 - Perspectiva do modelo 09, opção 02



FONTE: Autor (2024).

O projeto, ao não considerar as condições específicas de cada local, torna-se frágil e inadequado para atender às necessidades das diferentes regiões do estado. Os edifícios escolares

projetados de acordo com esse modelo muitas vezes não conseguiram proporcionar o conforto térmico e acústico necessário, prejudicando o ambiente de aprendizado.

A análise do conforto térmico e acústico em espaços educacionais, como abordado por Kowaltowski (2011), é crucial para garantir ambientes propícios ao aprendizado e ao bem-estar dos estudantes e professores. No modelo 09, projetado pela FUNDEPAR/USAID, observa-se uma tentativa de otimizar o conforto ambiental, mas com limitações devido à falta de consideração pelas características específicas de cada local de implantação.

A ventilação eficiente é alcançada pelo amplo corredor de 120 cm entre os blocos, facilitando a troca de ar entre as salas de aula e o pátio coberto. As grandes aberturas de janelas nas salas de aula proporcionam boa insolação, contribuindo para o conforto térmico. No entanto, essa configuração padrão pode não ser ideal para todas as regiões do Paraná, dada a diversidade geográfica e climática do estado. A falta de ajuste às condições locais pode resultar em ambientes escolares desfavoráveis, com problemas de conforto ambiental, como destacado por Kowaltowski.

Em termos de conforto acústico, a configuração do modelo 09 pode apresentar desafios, especialmente em relação à interferência sonora entre os espaços. A aplicação do modelo em diferentes contextos geográficos e climáticos do estado exigiria análises cuidadosas e possíveis ajustes para garantir o conforto acústico adequado.

Além disso, a preocupação com a aplicabilidade do projeto pedagógico proposto pela Secretaria de Educação e Cultura em 1972, pautado na reforma 5691/71, inclui a disposição das carteiras para garantir adaptabilidade à incidência solar e iluminação adequada do quadro negro. Tais aspectos são fundamentais para o bem-estar dos alunos e a eficácia do ensino.

Portanto, embora o modelo 09 tenha qualidades, a padronização sem considerar as particularidades locais e as necessidades do projeto pedagógico pode limitar sua eficácia e adaptabilidade. A personalização das diretrizes de projeto para cada contexto local e a integração com as necessidades pedagógicas são essenciais para garantir a qualidade dos espaços educacionais em todo o estado. O conforto térmico e acústico, incluindo aspectos como sombreamento, ventilação, níveis sonoros e materiais de acabamento, é fundamental na criação de ambientes educacionais propícios ao aprendizado e ao bem-estar dos estudantes e professores.

#### 8.4 REFLEXÕES SOBRE O LEGADO E AS LIMITAÇÕES DO PROJETO MODELO 09: EM BUSCA POR UMA ARQUITETURA ESCOLAR HUMANIZADA

A análise do modelo 09 de edifícios escolares no Paraná revela a complexidade e os desafios de desenvolver um projeto arquitetônico que atenda às necessidades educacionais, enquanto se adapta às condições locais e ao contexto político e social. Este modelo, baseado em premissas simplistas do modernismo e enfatizando a modularidade e a economia, enfrentou limitações, especialmente na consideração de aspectos como localização, clima e ambiente circundante.

Embora o modelo 09 tenha oferecido flexibilidade e adaptabilidade, permitindo expansões e adaptações ao longo do tempo, sua implementação padronizada em todo o estado do Paraná ignorou as peculiaridades locais. Isso resultou em escolas que, apesar de funcionais, muitas vezes careciam de identidade arquitetônica e conforto ambiental adequado. O modelo enfrentou críticas por sua abordagem tradicional na disposição das salas de aula e pela falta de inovação em promover ambientes mais humanizados e sociais.

A ênfase na eficiência construtiva e no baixo custo, frequentemente em detrimento do ambiente de aprendizagem, foi um tema recorrente. A padronização dos projetos, sem a devida consideração das condições específicas de cada local, resultou em ambientes escolares desfavoráveis. A falta de adequação às situações locais específicas se manifestou em problemas de conforto térmico e acústico, impactando negativamente a experiência educacional.

Além disso, a disposição tradicional das salas de aula reflete uma ênfase na ordem e no controle, o que, segundo teóricos como Foucault, pode desmotivar os alunos e limitar a interação social. Em contrapartida, a educação contemporânea valoriza a criatividade, a interação social e a aprendizagem ativa, o que sugere a necessidade de uma evolução nos projetos escolares.

A análise do modelo 09 também toca em questões mais amplas de poder e controle no contexto educacional. Embora o modelo não enfatize explicitamente o controle e a vigilância, como seria esperado em um regime militar, as estratégias de autovigilância e autocontrole estavam presentes, refletindo as premissas pedagógicas e arquitetônicas da FUNDEPAR. Essas estratégias buscavam estabelecer um ambiente escolar onde a confiança e a liberdade fossem recíprocas, promovendo a autodisciplina e a aprendizagem da liberdade.

Em resumo, o modelo 09 no Paraná ilustra a complexidade de criar espaços educacionais que sejam não apenas funcionais e econômicos, mas que também promovam um

ambiente de aprendizado estimulante, confortável e adaptado às necessidades locais. A necessidade de considerar as particularidades locais, promover uma abordagem mais humanizada e social na arquitetura escolar e refletir sobre as implicações políticas e sociais dos espaços educacionais são aspectos fundamentais para o desenvolvimento futuro de projetos escolares no estado.

## **9 À GUIA DE CONCLUSÃO. ESPAÇOS ESCOLARES QUE EDUCAM E ACOLHEM: A NECESSIDADE DE REPENSAR A ARQUITETURA ESCOLAR NO PARANÁ**

O arquiteto e urbanista brasileiro Lúcio Costa, em suas reflexões em 1940, estabelece um princípio fundamental da arquitetura: ela vai além da mera construção de edifícios, englobando a organização do espaço para atender às necessidades humanas e refletir contextos específicos (COSTA, 1952). Este princípio é amplamente visível na análise dos espaços escolares no Paraná entre 1962 e 1975, onde as escolas foram projetadas com base em um programa educacional específico e técnicas construtivas da época, mas sem uma preocupação integral com a localização e interação com o ambiente.

Esses espaços escolares, embora não concebidos para interagir com o ambiente circundante, impactaram significativamente as emoções e o desempenho das pessoas em áreas urbanas, evidenciando a influência da arquitetura na qualidade de vida. Este estudo destacou a disposição cuidadosa dos espaços, seleção de materiais, planejamento da iluminação e organização da circulação como elementos-chave na criação de ambientes funcionais e esteticamente agradáveis.

A intersecção entre usuário e forma arquitetônica é um reflexo dos condicionantes econômicos e políticos da época. A colaboração entre a FUNDEPAR, USAID e MEC, moldada por acordos internacionais e dinâmicas políticas locais e nacionais, influenciou diretamente as dinâmicas pedagógicas e arquitetônicas. Montaner (2014) ressalta a ideia de Bataille de que o poder é exercido arquitetonicamente, ilustrando a relação entre arquitetura e poder. Essa relação foi evidente na maneira como os espaços escolares foram utilizados para impor ideias e conduzir políticas educacionais e sociais.

Este estudo teve como objetivo analisar a influência das transformações políticas e sociais entre 1962 e 1975 nos modelos arquitetônicos e pedagógicos das escolas no estado do Paraná e identificar as consequências práticas e ideológicas dessas mudanças.

Por meio das fontes pesquisadas nos acervos da FUNDEPAR, IPPUC, hemeroteca nacional e do arcabouço bibliográfico contido neste estudo, tentou-se analisar a interação entre a FUNDEPAR, a USAID e o MEC na formulação e implementação de políticas educacionais e arquitetônicas no Paraná entre 1962 e 1975. Nestas fontes, encontramos registros dos acordos internacionais, bem como das dinâmicas políticas locais e nacionais que moldaram a educação, desde as convenções pré-golpe militar, até a transformação em uma ação de mercado sob a

influência das políticas intervencionistas antidemocráticas. Isso transformou a educação em uma ação voltada para o desenvolvimento do "capital humano".

Dentro desse plano de governo, político e social, voltado para a educação, as relações entre a arquitetura e as políticas pedagógicas foram incorporadas às dinâmicas de poder. Essas relações resultaram na criação de novos modelos de espaços escolares, com diretrizes para a construção desses ambientes, baseadas em uma revisão da legislação educacional. Esse processo permitiu a rápida expansão vertical na implantação de novas escolas, sob uma dinâmica de poder que estava muitas vezes oculta.

Assim se basearmos nossa observação no modelo arquitetônico criticado por Foucault, poderíamos afirmar que o modelo 09 demonstrava preocupação com o controle e a vigilância, o que, indo de acordo com as ideias do que se pensava em um regime militar e opressor, basta observar a posição a sala do diretor no início do corredor, em vigia de quem entra e sai.

Assim as autoridades combinavam repressão e hegemonia para manter seu poder. As premissas pedagógicas e arquitetônicas da FUNDEPAR buscavam, através da adoção de métodos pedagógicos ativos, criar um ambiente escolar em que a vigilância fosse menos evidente, e a confiança e a liberdade fossem recíprocas, gradualmente conduzindo à autodisciplina, verdadeira aprendizagem da liberdade e espírito de solidariedade.

Segundo Gonçalves (2011), as ideias de autovigilância e autocontrole como base do ensino e com ideologia criavam espaços onde não havia pontos de controle visíveis e fixos, semelhantes ao conceito do panóptico de Bentham ou dos claustros jesuítas. Podemos afirmar, com base nas observações de Berstin (1984), que o modelo 09 foi organizado espacialmente para a pedagogia rígida e bem definida pelo poder ditatorial, onde a funcionalidade, a educação tecnicista e o valor econômico desempenharam papéis fundamentais em seu desenvolvimento, conforme estipulado na reforma 5692/71.

Assim as formas de controle e fiscalização vão além do simples desenho arquitetônico. O caso dos Modelos FUNDEPAR, especialmente o modelo 09, exemplifica essa ideia. A escola distribuía suas salas ao longo de corredores, eixos, blocos e espaços abertos, dando a impressão de um controle e vigilância mínimos; no entanto, eles estavam presentes. Apenas a maneira como eram implementados era diferente.

Michel Foucault (2022a), em suas análises sobre o poder e o controle social, enfatiza o papel das instituições educacionais e governamentais na regulação da sociedade. As escolas, além de transmitirem conhecimento, também exercem controle sobre os indivíduos, moldando

comportamentos e subjetividades. Essa natureza dual das instituições educacionais reflete a intrínseca relação entre educação e poder.

A análise desses espaços escolares revela como paradigmas pré-estabelecidos limitam o potencial inovador das instituições educacionais, muitas vezes resultando em abordagens conservadoras e convencionais. A dependência de parâmetros impostos nacionalmente pode restringir a capacidade de adaptação às necessidades locais, resultando em uma abordagem menos flexível e inovadora.

Assim, a arquitetura e a educação no Paraná durante este período estiveram intrinsecamente ligadas às estruturas de poder e controle, refletindo as expectativas do Estado e as dinâmicas políticas da época. As escolas, mais do que locais de aprendizado, atuaram como instrumentos de controle social, desempenhando um papel vital na reprodução das estruturas de poder existentes.

A capacidade de inovação e evolução de uma instituição educacional está intrinsecamente ligada à sua habilidade de questionar o status quo, explorar novas ideias e se adaptar às necessidades de sua comunidade. No contexto paranaense, a continuidade dos modelos arquitetônicos da FUNDEPAR reflete não apenas uma persistência histórica, mas também a eficiência demonstrada por esses modelos em prover espaços educacionais funcionais e econômicos. A padronização na construção facilitou a expansão rápida da rede de ensino, atendendo às crescentes demandas populacionais e educacionais.

Contudo, essa continuidade traz à tona desafios contemporâneos significativos. O paradigma educacional evoluiu, exigindo abordagens mais inclusivas e centradas no aluno. A arquitetura escolar precisa acompanhar essas mudanças, criando espaços flexíveis e estimulantes que atendam às demandas da educação moderna. A influência da USAID e de acordos internacionais na política educacional do Paraná também merece atenção, pois tais parcerias impactaram a orientação política das políticas educacionais locais.

Além disso, a discussão sobre a arquitetura escolar está intimamente ligada ao espaço urbano e sua interação com a comunidade. As escolas, como espaços de convivência e interação social, influenciam a vida das comunidades locais, afetando o acesso à educação e à cultura. A preservação do patrimônio arquitetônico e cultural dessas escolas históricas é crucial para manter a identidade educacional do Paraná para as futuras gerações.

Os modelos da FUNDEPAR refletem as políticas e expectativas da época de sua concepção. À medida que a educação e a pedagogia evoluem, também se faz necessário adaptar a arquitetura escolar, promovendo a criatividade, colaboração e autonomia dos alunos. Uma

abordagem mais humanizada na arquitetura escolar pode alinhar os espaços às necessidades educacionais atuais e valorizar o indivíduo como participante ativo no processo de aprendizagem.

A análise de Michel Foucault sobre as transformações nas estruturas de poder revela uma interação complexa com a arquitetura. A arquitetura responde às mudanças nas estruturas de poder através da desmaterialização, revelando ou dissimulando o poder. Os períodos de estabilidade no poder resultam em um refinamento arquitetônico para aperfeiçoar o exercício desse poder. Em contraste, períodos de mudança nas estruturas de poder frequentemente levam a transformações significativas na arquitetura escolar.

Essa dinâmica entre poder e arquitetura não só influencia a forma e a função dos espaços construídos, mas também revela muito sobre a natureza do poder e da sociedade em diferentes períodos históricos. Assim, a arquitetura escolar é um reflexo e um instrumento das dinâmicas de poder e das políticas econômicas vigentes na sociedade, desempenhando um papel crucial na conformação da educação e na moldagem do futuro.

Esta dissertação revelou a importância das pesquisas sobre a intersecção entre História da Educação, Arquitetura Escolar e Política Educacional no Paraná durante o regime militar brasileiro. Este estudo integra como tema transversal as Políticas Educacionais e Controle Social.

No entanto, esta dissertação é delineada por um conjunto de limitações e delimitações específicas, que se materializam como repertórios de sugestões para futuras pesquisas, às quais outros desafios são incorporados.

Entre as principais limitações está a restrição temporal ao período de 1962 a 1975, potencialmente excluindo eventos e políticas relevantes fora desse intervalo. Geograficamente, o estudo é confinado no Paraná, o que pôde limitar a compreensão dos resultados a nível regional ou nacional. A dependência de documentos oficiais, legislações e plantas arquitetônicas que estão disponíveis impõe outra limitação, pois a falta de acesso a certos documentos resultou em uma compreensão parcial do período.

E aqui gostaria de registrar as mudanças físicas constantes do acervo da FUNDEPAR, que ao longo na pesquisa passou por três espaços diferentes fazendo com que se perdesse tempo e material pesquisado. Abordagem metodológica qualitativa escolhida pode ter de deixar de lado aspectos quantitativos importantes. Além disso, o estudo se baseia em teorias e literaturas que podem não representar as perspectivas teóricas mais recentes.

Essas limitações e delimitações não apenas definiram os contornos da pesquisa, mas também indicam direções para futuras investigações. Elas se justificam porque são cruciais para a compreensão crítica dos resultados e para a validade das conclusões a serem tiradas. Esta pesquisa conclui com a esperança de que tenha aportado e resolvido as maiorias de suas implicações e tenha contribuído em trazer a luz uma parte do importante para da História da Educação paranaense. Espera-se que este estudo possa ser uma referência para futuras pesquisas que interseccionam diferentes áreas do conhecimento.

Por fim essa pesquisa realizou e analisou diversas dimensões do acervo da FUNDEPAR, desde a sua origem até os modelos educacionais implementados. Inicialmente, foi feito um levantamento das fontes históricas que compõem o acervo da FUNDEPAR, plantas arquitetônicas, fotográficas e documentos históricos, o que proporcionou uma visão abrangente das raízes desse órgão.

A criação da FUNDEPAR e os acordos firmados com a USAID e o MEC desempenharam um papel fundamental na construção dos modelos educacionais adotados. A parceria com a USAID, em particular, teve uma influência significativa na definição desses modelos, refletindo a importância da cooperação internacional na educação brasileira.

Ao longo do tempo, os modelos FUNDEPAR foram desenvolvidos e implementados, moldando o sistema educacional do país. A influência da USAID na construção desses modelos escolares evidenciou a interação entre atores internacionais e nacionais na formulação das políticas educacionais.

Além disso, a pesquisa também destacou a relação entre os espaços escolares e as diretrizes das reformas educacionais tecnicistas. Esses espaços refletem as relações de poder do estado sobre a educação, demonstrando como as políticas governamentais podem moldar a experiência educacional dos estudantes e professores.

A pesquisa revela que a história da FUNDEPAR está intrinsecamente ligada à influência da USAID, aos acordos com o MEC e à construção dos modelos educacionais no Brasil. Esses modelos, por sua vez, têm um impacto direto nos espaços escolares e nas relações de poder do estado sobre a educação, destacando a importância de compreender essas dinâmicas para uma análise abrangente da educação no país.

Em síntese, esta pesquisa não apenas lança luz sobre as origens e influências da FUNDEPAR, mas também contribui significativamente para o campo da história da educação. Além disso, ao abordar a arquitetura dos espaços escolares como parte integrante das políticas educacionais, ela amplia as possibilidades de escrita no campo educacional. Assim, esta

pesquisa não apenas oferece uma visão aprofundada das dinâmicas da FUNDEPAR e sua relação com a USAID e o MEC, mas também enriquece o campo educacional ao inspirar novos caminhos de investigação e fornecer uma compreensão mais completa e contextualizada da educação no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: ABREU, Jayme et al. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 1-68.
- AIRES, Luísa. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. 2011.
- ALBUQUERQUE, H. M. de P. **Escola e Currículo - A Discussão Necessária**. Suplemento Pedagógico Apase. São Paulo, Ano IX n. 24, 2008.
- ALVES, A. A. A. **Arquitetura escolar em São Paulo 1957-1965**. 2008. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo, São Paulo, 2008.
- AQUINO, F. M. S. de; PINHEIRO, R. A. Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler: um contexto de comunidade de aprendizagem. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 57, n. 52, 2019. DOI: 10.21680/1981-1802.2019v57n52ID16014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/16014>. Acesso em: 5 fev. 2024.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. 1979. Tese (Doutorado) – [Instituição de Ensino], [Local da Instituição], 1979.
- AUGUSTO, Maria Helena Oliva. **Intervencionismo estatal e ideologia desenvolvimentista: estudo sobre a CODEPAR (Companhia de Desenvolvimento Econômico do Paraná)**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1978. 233 p.
- AVILA, C. F. D. A **Conferência de Punta del Este cinquenta anos depois: um estudo da VIII Reunião de Consulta de Ministros das Relações Exteriores das Américas (1962)**. Carta Internacional, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 53–66, 2011. Disponível em: <https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/24>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- BASTOS, Maria Alice Junqueira; ZEIN, Ruth Verde. **Brasil, arquiteturas após 1950**. Perspectiva, 2010.
- BENCOSTTA, Marcus Levy. A escrita da arquitetura escolar na historiografia da educação brasileira (1999-2018). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019.
- BENCOSTTA, Marcus Levy. A noção de cultura material escolar em debate no campo de investigação da história da educação. **A Escola e seus artefatos culturais**, v. 1, p. 21-34, 2013.
- BENCOSTA, Marcus Levy; BRAGA, Marina Fernandes. História e Arquitetura Escolar: a experiência dos regulamentos franceses e brasileiros para os edifícios escolares (1880-1910). **Revista Linhas**, v. 12, n. 1, p. 51-72, 2011.
- BENCOSTA, Marcos Levy. Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928). **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 103-141, 2001. Editora da UFPR.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Conselho Federal de Educação**. Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Reforma do ensino: 1º e 2º Graus. Brasília, 1971. Disponível em: [ <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> ]. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 69.459, de 1º de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Conselho Federal de Educação**. Parecer nº. 853/71, aprovado em 12 de novembro de 1971. Núcleo Comum para os Currículos do Ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: [[https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer\\_n\\_853-1971\\_nucleo\\_comum\\_para\\_os\\_curriculos.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n_853-1971_nucleo_comum_para_os_curriculos.pdf)] Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970. Cria Grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura para estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial. Disponível em: [<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66600-20-maio-1970-408046-publicacaooriginal-1-pe.html>]. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria de Ensino Secundário. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio. Acordo de Empréstimo nº 512-L-078. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº 241, seção 1, parte 1, 16 dez. 1969.

BRASIL. Decreto n. 63.914, de 26 de dezembro de 1968. Provê sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 26 dez. 1968, p. 11204.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1961. Disponível em: [<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>]. Acesso em: 10 jul. 2020.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002. 174 p.

CAMPOS, Roberto. Educação e desenvolvimento econômico. In: IPES. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

CAMPOS, Roberto. **Ensaio Contra a Maré**. 2a. ed. Rio de Janeiro: APEC, 1968.

CARVALHO, C. O simpósio A educação que nos convém: o IPES e a ação político-ideológica da burguesia na década de 1960. **EccoS**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 369-385, jul./dez. 2007.

CARVALHO, Cassio de Lucena. Contexto sócio-político e ações governamentais condicionadoras para a arquitetura das escolas públicas do estado de Minas Gerais/Brasil no período da ditadura militar. **Revista Sures**, n. 12, 2019.

CASTRO, Elizabete Amorin de. **Arquitetura das Escolas Públicas do Paraná (1853-1955)**. Curitiba, PR: Edição do autor, 2018.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

CLARK, Roger H.; PAUSE, Michael. **Arquitectura: temas de composición**. Barcelona: Gustavo Gili, 1983.

COSTA, Lucio. **Considerações sobre arte contemporânea**. Os Cadernos de Cultura, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, Serviço de Documentação, 1952, 37 p.

DA SILVA, Vera Lúcia Gaspar; DE SOUZA, Gizele; CASTRO, Cesar Augusto. **Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades**. Vitória: Edufes, 2018.

DE OLIVEIRA, Semí Cavalcante. A economia cafeeira no Paraná até a década de 1970. **Vitrine da Conjuntura**, Curitiba, v. 2, n. 4, junho 2009. Disponível em: <https://img.fae.edu/galeria/getImage/1/732272351242267.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2023.

DIÁRIO DO PARANÁ. Delegação de educadores veio para firmar segundo convênio. **Diário do Paraná**, Curitiba, p. 14, 04 abr. 1973a.

DIÁRIO DO PARANÁ. Recursos de 9,7 milhões de dólares ao ensino. **Diário do Paraná**, Curitiba, p. 06, 09 dez. 1973b.

DIÁRIO DO PARANÁ. Realidade educacional. **Diário do Paraná**, Curitiba, ed. 04538, p. 60, 1970.

DIÁRIO DO PARANÁ. Inaugurado ontem o primeiro encontro de arquitetos. **Diário do Paraná**, Curitiba, 13 mai. 1966.

EBIOGRAFIA. Anísio Teixeira. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/anisio\\_teixeira/](https://www.ebiografia.com/anisio_teixeira/). Acesso em: 20 nov. 2023

Equipe ArchDaily Brasil. Gian Carlo Gasperini falece aos 93 anos. 16 Jul 2020. **ArchDaily Brasil**. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/943956/gian-carlo-gasperini-falece-aos-93-anos>> Acesso em: 10 mar. 2023.

ESCOLANO, Benito Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas: Alínea, 2017.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O público e o privado na LDB 4.024/1961: marcos históricos para o financiamento da educação. **Cadernos de História da Educação**, v. 20, 2021.

FARIA FILHO, L. M.; GIL, C. A.; LACERDA, Natália de. Qualidade, igualdade e equidade: questões para a História da Educação. Manuscrito em preparação para submissão

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Durmeval Trigueiro Mendes: idéias, propostas e atuação. **Cadernos de História da Educação (UFU. Impresso)**, v. 5, p. 43-53, 2006.

FERREIRA, Mario dos Santos; BREGATTO, Paulo Ricardo; D'AVILA, Márcio Rosa. Coordenação Modular e Arquitetura: Tecnologia, Inovação e Sustentabilidade. São Paulo: NUTAU, 2008.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**: organização, 13 Edição. Introdução e revisão técnica Roberto Machado. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Augusto. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FUNDEPAR. Especificações Educacionais, Escolares e Projetos-Modelo. Curitiba: Fundepar, 1977.
- FUNDEPAR. Plano Estadual de Educação 1973-1976: resumo. Curitiba: Secretaria da Educação e Cultura, Conselho Estadual de Educação, **Fundepar**, 1976.
- FUNDEPAR. Documento-base para o planejamento prévio para implantação do sistema de ensino de 1º e 2º graus. Curitiba: **Fundepar**, 1971.
- GONÇALVES, Nadia G.; GONÇALVES, Sandro A. Desenvolvimentismo e educação no Paraná (décadas de 1960 e 1970). **Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, v. 12, n. 2-3, p. 143-171, 2008.
- GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Arquitetura Flexível e Pedagogia Ativa: Um (DES) Encontro Nas Escolas De Espaços Abertos**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa, 2011.
- GONÇALVEZ. **Arquitetura Escolar: A Essência Aparece**. 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.
- GOULART, J. A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). In: **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília: INEP, 1987. 2v.
- HADLICH, Flávio. **As Escolas do IPESP: Projetos de Edifícios Escolares Produzidos para o Instituto de Previdência do Estado de São Paulo de 1959 a 1962**. Dissertação de mestrado. Orientador: Prof. Dr. Adilson Costa Macedo. São Paulo: FAUUSP, 2009.
- HERTZBERGER, Herman. **Lições de Arquitetura**. Tradução de Carlos Eduardo Lima Machado. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- KILPATRICK, William H. The project method. **Teachers College Record**, n. 19, p. 319–334, 1918. Columbia University, New York.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- KOWALTOWSKI, Doris C.C.K. **Arquitetura Escolar: o projeto no ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios). 476 p.
- MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica por Roberto Machado. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

MAGALHÃES FILHO, Francisco de Borja Baptista et al. **Da construção ao desmanche: análise do Projeto de Desenvolvimento Paranaense**. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 2011.

MAHFUZ, Edson da Cunha. **Banalidade ou correção: dois modos de ensinar arquitetura e suas consequências**. *Arquitextos*, v. 159.05, ago. 2013. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/14.159/4857>. Acesso em: 2 jan. 2024.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

MEC/INEP. Patrimônio nº 3634, Acordos, Contratos, Convênios. Rio de Janeiro: **Oficina Gráfica da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Cidade Universitária, 1985.

MEC/SG/PREMEN. Fundamentação teórica da Escola Polivalente. In: **Série: A Escola Polivalente**, v. 1. 1968. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002618.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2023.

MELLO, W. F. de. Roberto Campos em defesa do “produtivismo” educacional na ditadura: uma concepção tecnicista na educação brasileira. **Lutas Sociais**, v. 18, n. 32, p. 91–104, 2014. DOI: <https://doi.org/10.23925/ls.v18i32.25694>. Disponível em: [\[https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25694\]](https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25694). Acesso em: 2 jan. 2024.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. MEC/USAID. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MEURER, Sidmar dos Santos; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. A invenção dos recreios nas escolas primárias paranaenses: o lugar da educação do corpo, dos sentidos e das sensibilidades na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 225-247, 2016.

MEURER, Sidmar dos Santos; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso. In: **Conferências Interamericana de Educação**, MEC-INEP, Rio de Janeiro, 1965. p. 112.

MINAS GERAIS. Decreto 5458, de 15 de julho de 1958. Institui a campanha de reparo e restauração dos prédios escolares do Estado. **Diário do Executivo de Minas Gerais**, 15 jul. 1958. Disponível em: [\[https://www.almg.gov.br/\]](https://www.almg.gov.br/). Acesso em: 17 jun. 2022.

MONTANER, Josep Maria. **Arquitetura e crítica**. Barcelona: Gustavo Gili, 2007.

MONTEIRO, W. de F. A metodologia neoclássica da teoria do capital humano: Uma análise sobre Theodore Schultz e Gary Becker. **Revista de Economia do Centro-Oeste**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 40–56, 2016. DOI: 10.5216/reoeste.v2i1.41412. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/reoeste/article/view/41412>. Acesso em: 5 fev. 2024.

NEDELYKOV, Nina; MOREIRA, Pedro. Caminhos da Arquitetura Moderna no Brasil: a presença de Frank Lloyd Wright. **Arquitextos**, São Paulo, 018.03, nov. 2001. Disponível em: [\[https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/02.018/829\]](https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/02.018/829). Acesso em: 14 out. 2023.

NOGUEIRA, Alexandre Peixoto Faria. **A dimensão educativa nas territorialidades dos movimentos sociais do campo na América Latina: uma mirada a partir do MST e EZLN**. 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

PADIS, Pedro Calil. **Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná**. São Paulo: Hucitec; Curitiba: Secretaria da Cultura e do Esporte do Governo do Estado do Paraná, 1981.

PAIVA, Vanilda. **Sobre o conceito de "capital humano"**. *Cadernos de pesquisa*, p. 185-191, 2001.

PARANÁ. Lei nº 18.418, de 29 de dezembro de 2014. Inclusão de parágrafo único ao art. 7º da Lei nº 18.418, de 29 de dezembro de 2014, que criou o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional. Disponível em: <http://portal.alep.pr.gov.br/index.php/pesquisalegislativa/proposicao?idProposicao=72822>. Acesso em: 5 fev. 2020.

PARANÁ. Decreto nº 1.772, de 1992. Regulamento do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/b185beb02033c7cd03256aee007047ac/\\$FILE/A1992decreto1776.rtf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/b185beb02033c7cd03256aee007047ac/$FILE/A1992decreto1776.rtf). Acesso em: 5 fev. 2020.

PARANÁ. Lei nº 9.663, de 1991. [**Transforma em Autarquias as Fundações Estaduais que menciona e adota outras providências.**]. <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=6444&indice=1&totalRegistros=1&dt=9.1.2024.6.52.39.381>].

PARANÁ. Lei nº 7.253, de 1979. [**Altera a organização da Fundação Educacional do Paraná - FUNDEPAR e dá outras providências.**][<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=9668&indice=1&totalRegistros=2&dt=9.1.2024.6.49.41.935>PARANÁ.

PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura. **Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná**. 1973-1976. Curitiba, 1972.

PARANÁ. Decreto nº 69.459, de 1971. [**Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961,**]. [[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d69450.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm)].

PARANÁ. Mensagens apresentadas à Assembleia Legislativa do Estado. Curitiba: **Imprensa Oficial**, 1961 a 1980.

PEROVANO, Dalton Gean. **Manual de metodologia científica para a segurança pública e defesa social**. Curitiba: Juruá, 2014. p. 155-169.

PIRES, Hindenburgo Francisco. **Reestruturação industrial e alta tecnologia no Brasil: as Indústrias de Informática em São Paulo**. 1995. 259 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 1995.

PRIORI, Angelo et al. **História do Paraná: séculos XIX e XX**. Maringá: Eduem, 2012.

QUEIROS, Vanessa. **Instituto de Educação do Paraná: apropriações e representações no currículo de 1º grau, a partir da lei nº 5.692/71**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/35883>. Acesso em: 14 out. 2022.

REVISTA ARQUITETURA E ENGENHARIA. Belo Horizonte, n. 68, Ano XV, 1965.

RIBEIRO, Patrícia Pimenta Azevedo; MASINI, Daniele Forlani. Análise gráfica-síntese e conhecimento da arquitetura. In: **III ENANPARQ - Arquitetura, cidade e projeto: uma construção coletiva**, 2014, p. 1-17

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANFELICE, José L. **A história da educação e o currículo escolar**. Suplemento Pedagógico Apase, São Paulo, Ano IX, n. 24, 2008.

SANTOS, Lena Coelho. **Fragmentos de um Discurso Complexo - Depoimento de Vilanova Artigas a Lena Coelho Santos**. 2021. Disponível em: [https://www.revistaprojeto.com.br/acervo/fragmentos-de-um-discurso-complexo-depoimento-de-vilanova-artigas-a-lena-coelho-santos/]. Acesso em: 10 jan. 2024.

SANTOS, Michelle Schneider; ZEIN, Ruth Verde. A moderna Curitiba dos anos 1960: jovens arquitetos, concurseiros, planejadores. **N 8º Seminário Docomomo Brasil**, Pato Branco, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

SCHULTZ, Theodore William. **O Valor econômico da educação**. Tradução de P.S. Werneck, revisão técnica de Calogeras A. Pajuaba. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCOCUGLIA, A. C. A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. In: TORRES, C. A. (Org.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001, p. 323-348.

SEGAWA, Hugo. **Arquiteturas no Brasil 1900-1990**. São Paulo: Edusp, 1998.

SHIROMA, Eneida Oto; MARCONDES DE MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de; ARAUJO, José Carlos S. História comparada da escola primária no Brasil. In: **VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2010, São Luis, MA. Anais... São Luis: [s.n.], 2010. p. 1-13.

SOUZA, Rosa Fátima; BENCOSTTA, Marcus Levy Albino; SILVA, Vera Lúcia Gaspar. **Imagens da escola primária no Brasil (1920-1960)**. 2018.

STEFAN, Alfred. **Os militares na política**. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.

TAVARES, Maria da Conceição. Império, território e dinheiro. In: FIORI, José Luís (org.). **Estado e moedas no desenvolvimento das nações**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TEIXEIRA, Anísio S. Um presságio de progresso. **Habitat**, São Paulo, n. 4, set/dez. 1951.

UNWIN, Simon. **A análise da arquitetura**. London and New York: Routledge, 2006.

VEIGA, Cynthia G. et al. A história da escola como fenômeno econômico: diálogos com história da cultura material, sociologia econômica e história social. In: **Cultura material escolar em perspectiva histórica: Escritas e possibilidades**. Vitória: EDUFES, 2018.

VENTURI, Robert. **Complexidade e contradição em arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 Anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

WOLFF, S. F. S. **Escolas para a República: os primeiros passos da Arquitetura das escolas públicas paulistas**. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

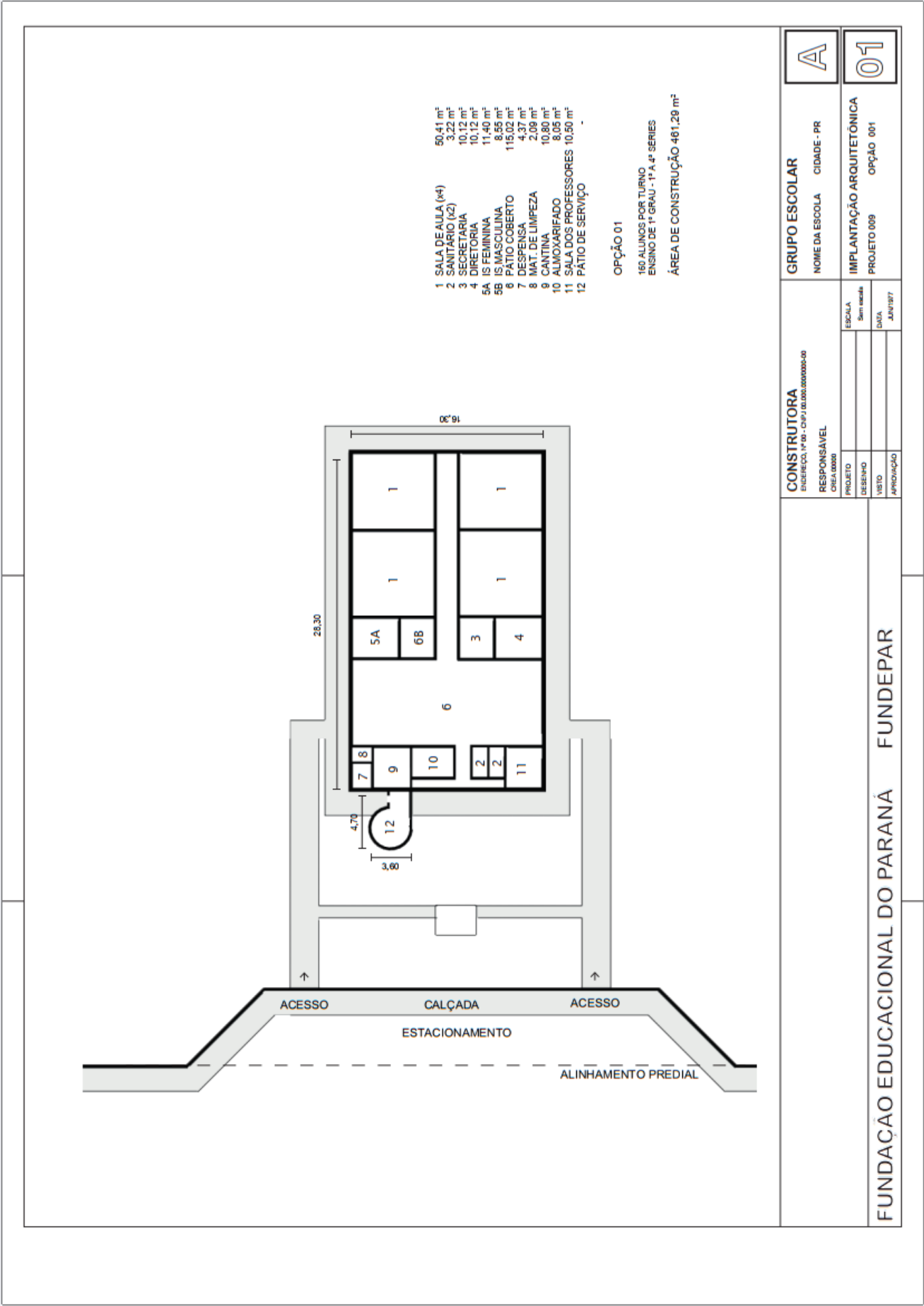
XAVIER, Cleber Cardoso. **Escola Parque: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino no Brasil**. 2017. Disponível em: <https://1library.org/document/zlnw9dlq-escola-parque-apontamentos-sobre-anisio-teixeira-ensino-brasil.html>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ZEIN, R. V. **A Arquitetura da Escola Paulista Brutalista 1953-1973**. 2005. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ZEIN, Ruth Verde. **Re-arquitetura: análise crítica de 4 obras de Mendes da Rocha**. 1999. Trabalho apresentado para o Seminário de Teoria, História e Crítica IV, PROPAR/UFRGS, abril de 1999.

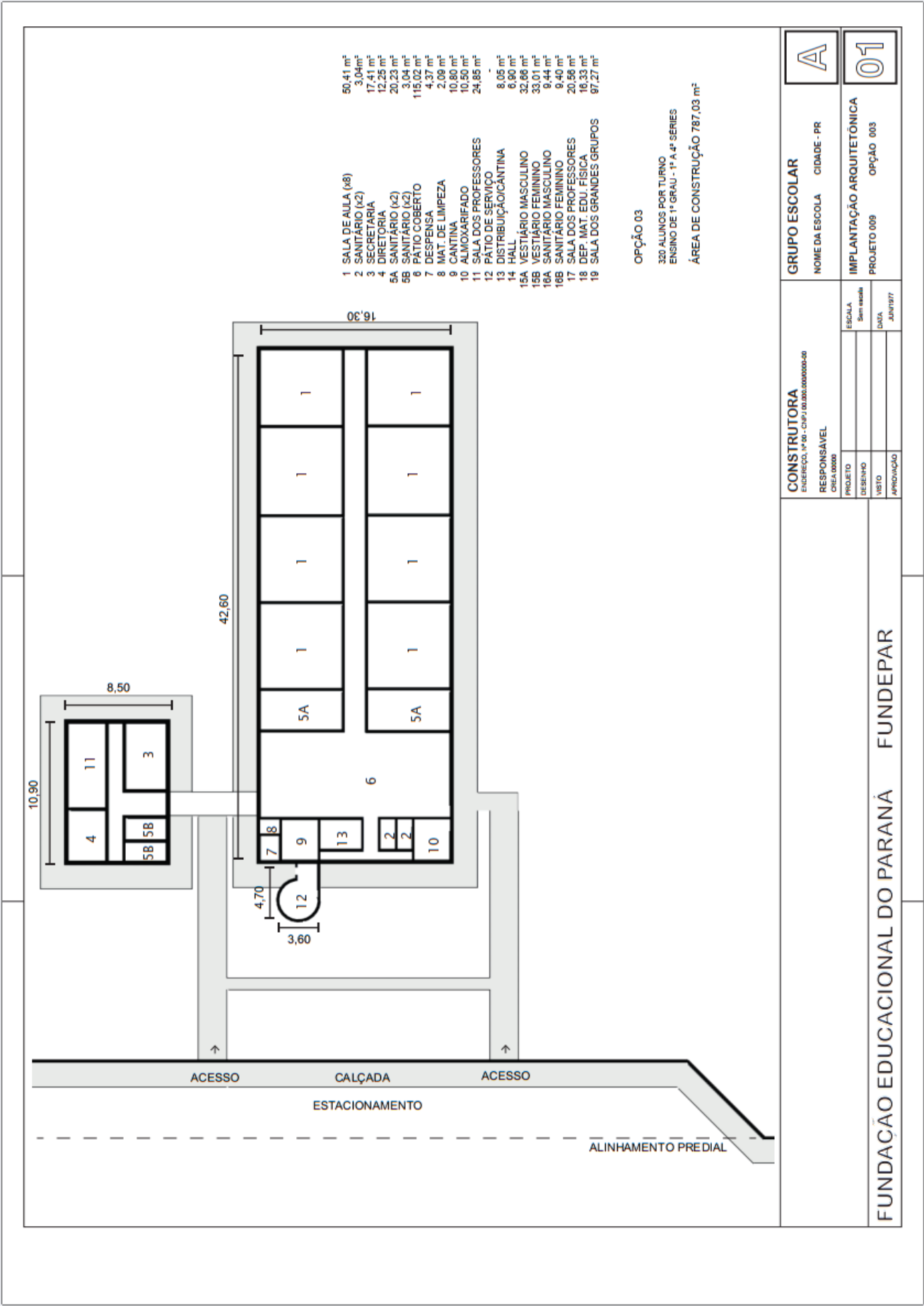
ZEVI, Bruno. **Saber ver a arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

**ANEXO 1 – PROJETOS ARQUITETÔNICOS VARIAÇÕES MODELO 09**

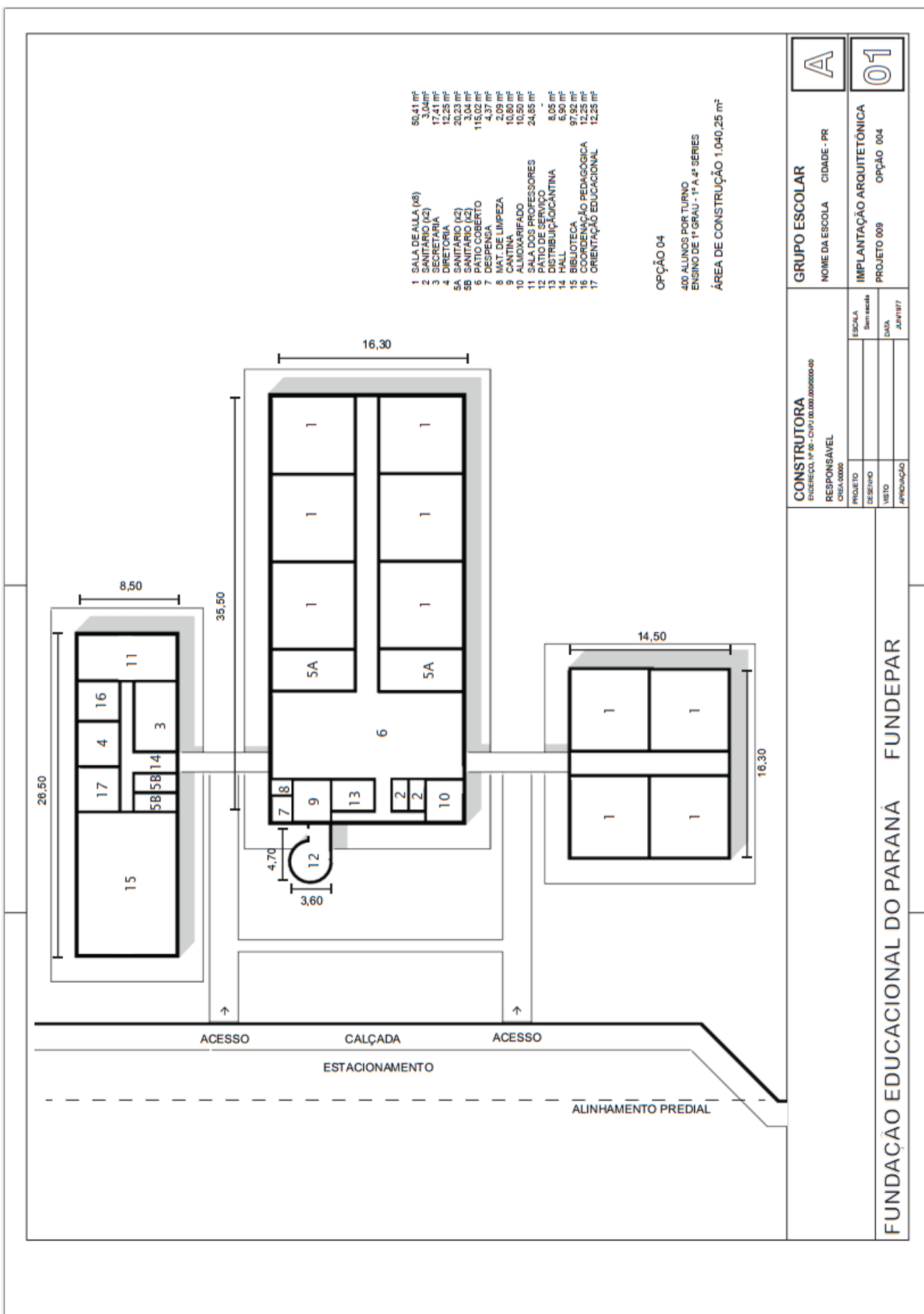


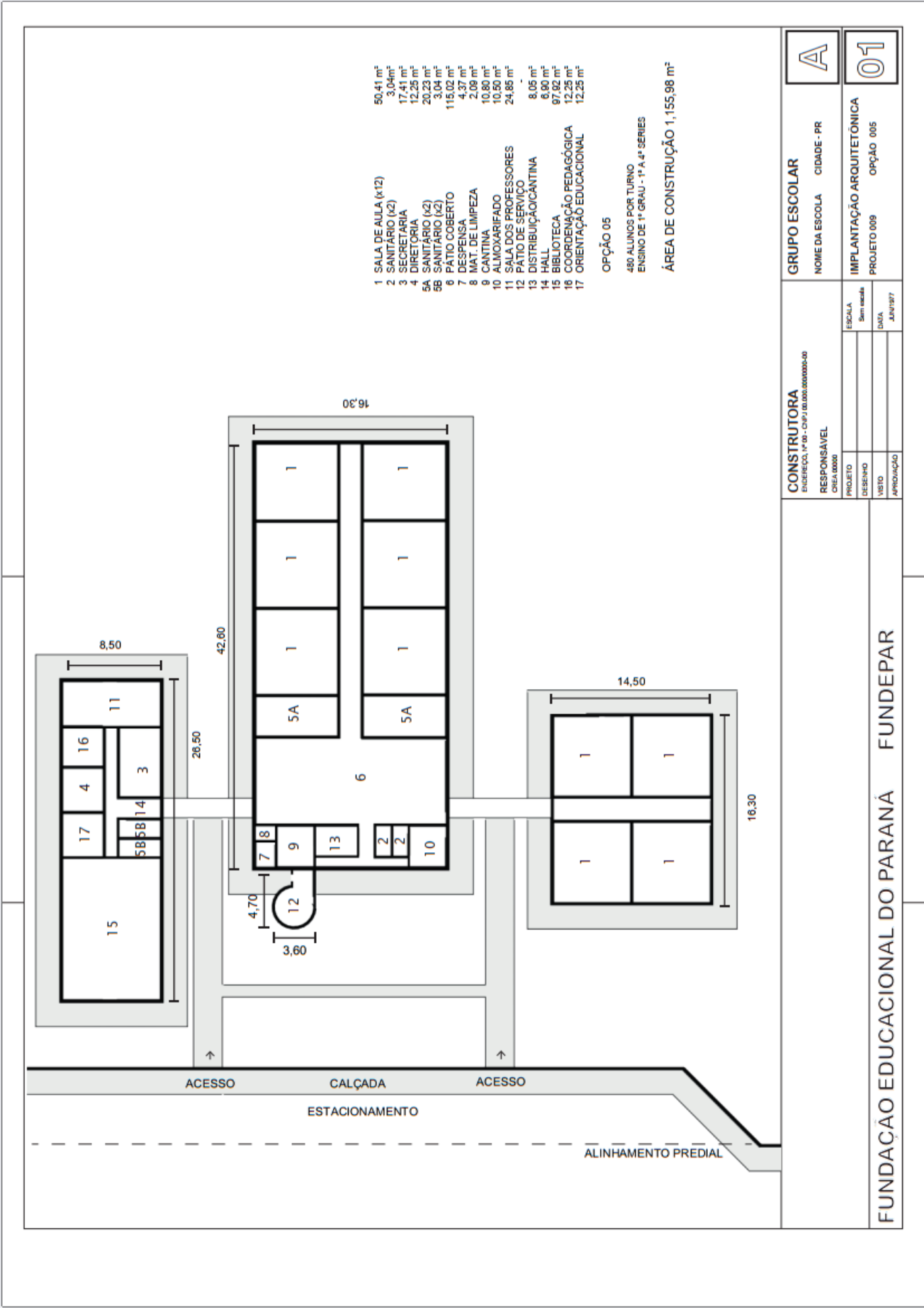
|                                         |             |            |                           |             |    |
|-----------------------------------------|-------------|------------|---------------------------|-------------|----|
| FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO PARANÁ FUNDEPAR | CONSTRUTORA |            | GRUPO ESCOLAR             |             | A  |
|                                         | RESPONSÁVEL |            | NOME DA ESCOLA            | CIDADE - PR |    |
|                                         | ÁREA 0000   |            | IMPLANTAÇÃO ARQUITETÔNICA |             |    |
|                                         | PROJETO     |            | PROJETO 009               | OPÇÃO 001   | 01 |
|                                         |             | DESENHO    |                           |             |    |
|                                         |             | VISTO      |                           |             |    |
|                                         |             | APPROVAÇÃO |                           |             |    |
|                                         |             | ESCALA     |                           |             |    |
|                                         |             | DATA       |                           |             |    |



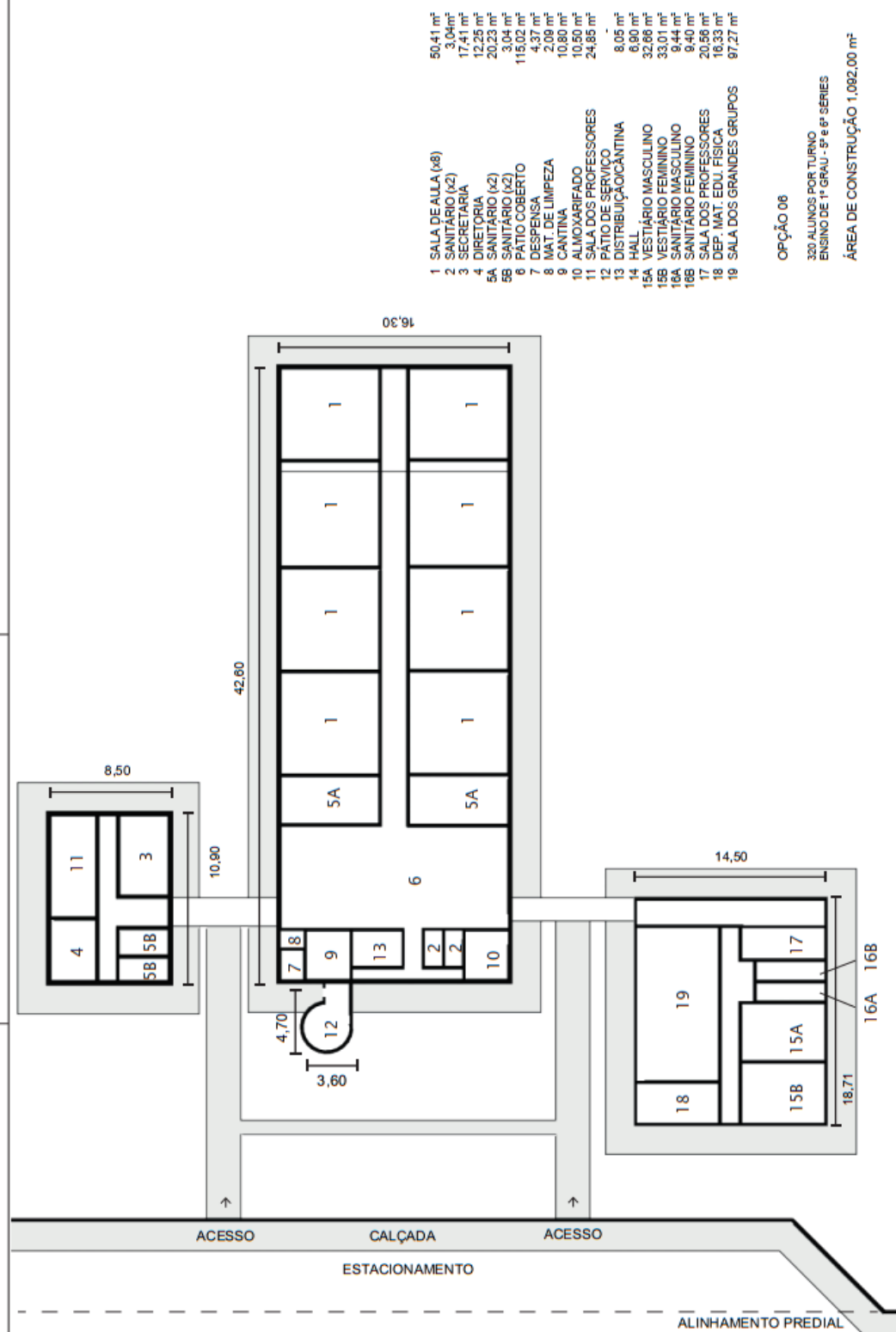


|                                |          |             |            |                           |  |   |             |           |
|--------------------------------|----------|-------------|------------|---------------------------|--|---|-------------|-----------|
| FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO PARANÁ | FUNDEPAR | CONSTRUTORA |            | GRUPO ESCOLAR             |  | A |             |           |
|                                |          | RESPONSÁVEL |            | NOME DA ESCOLA            |  |   | CIDADE - PR |           |
|                                |          | CREA.00000  |            | IMPLANTAÇÃO ARQUITETÔNICA |  |   |             |           |
|                                |          | PROJETO     | ESCALA     | PROJETO 009               |  |   |             | OPÇÃO 003 |
|                                |          | DESENHO     | Sem escala |                           |  |   |             |           |
|                                |          | VISTO       |            |                           |  |   |             |           |
|                                |          | APROVAÇÃO   |            |                           |  |   |             |           |
|                                |          | DATA        |            | JUN/1977                  |  |   |             |           |

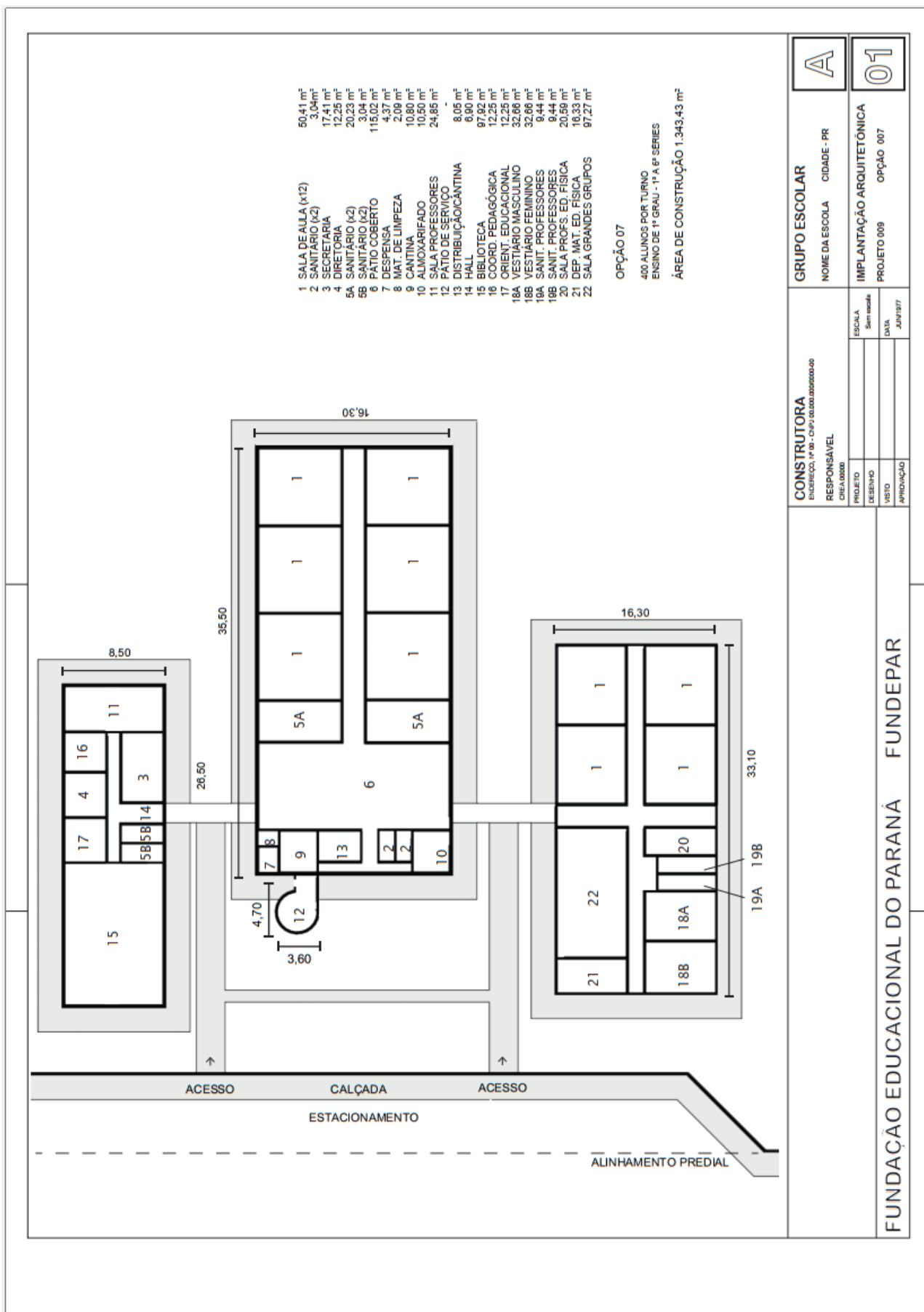


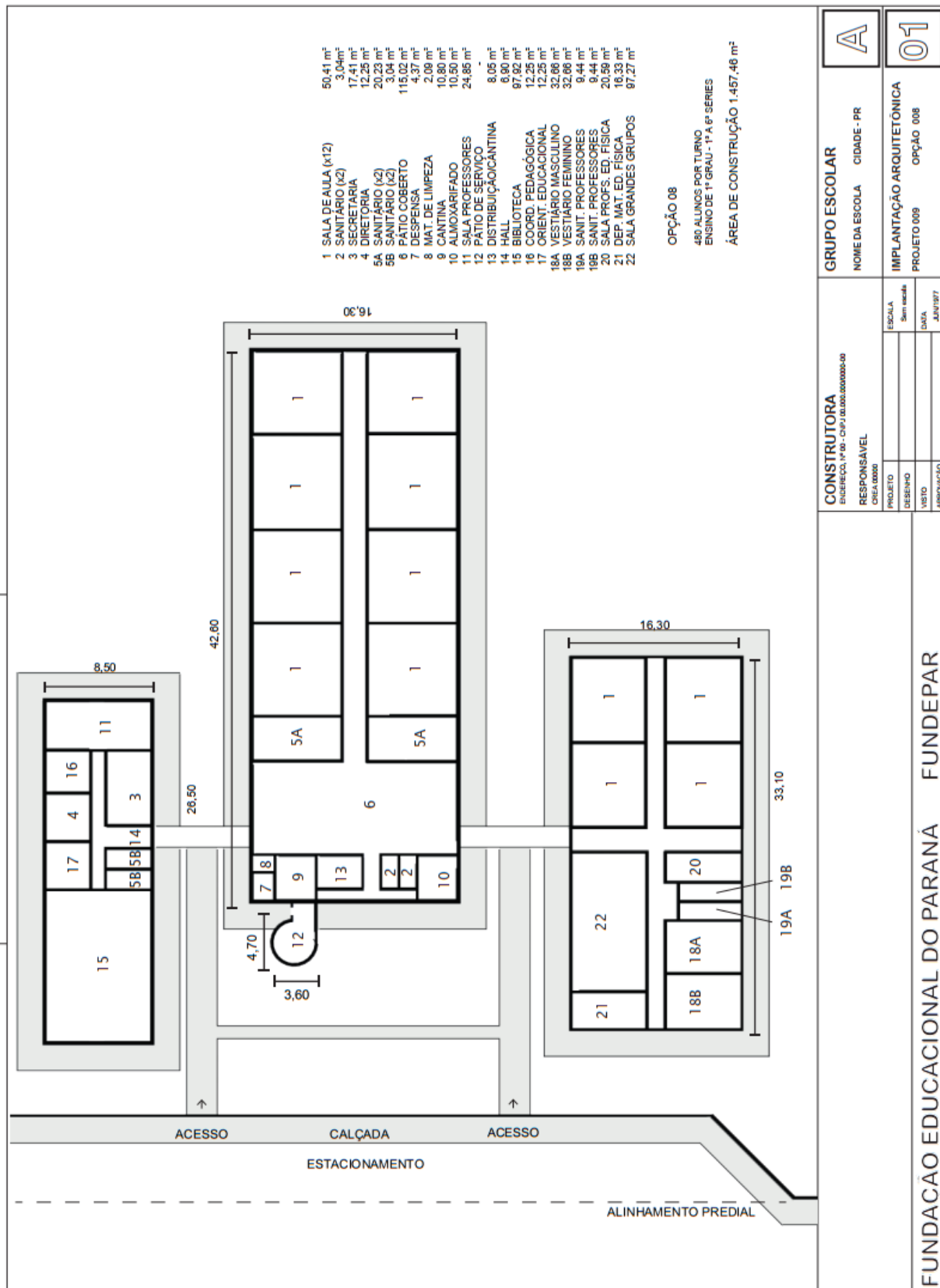


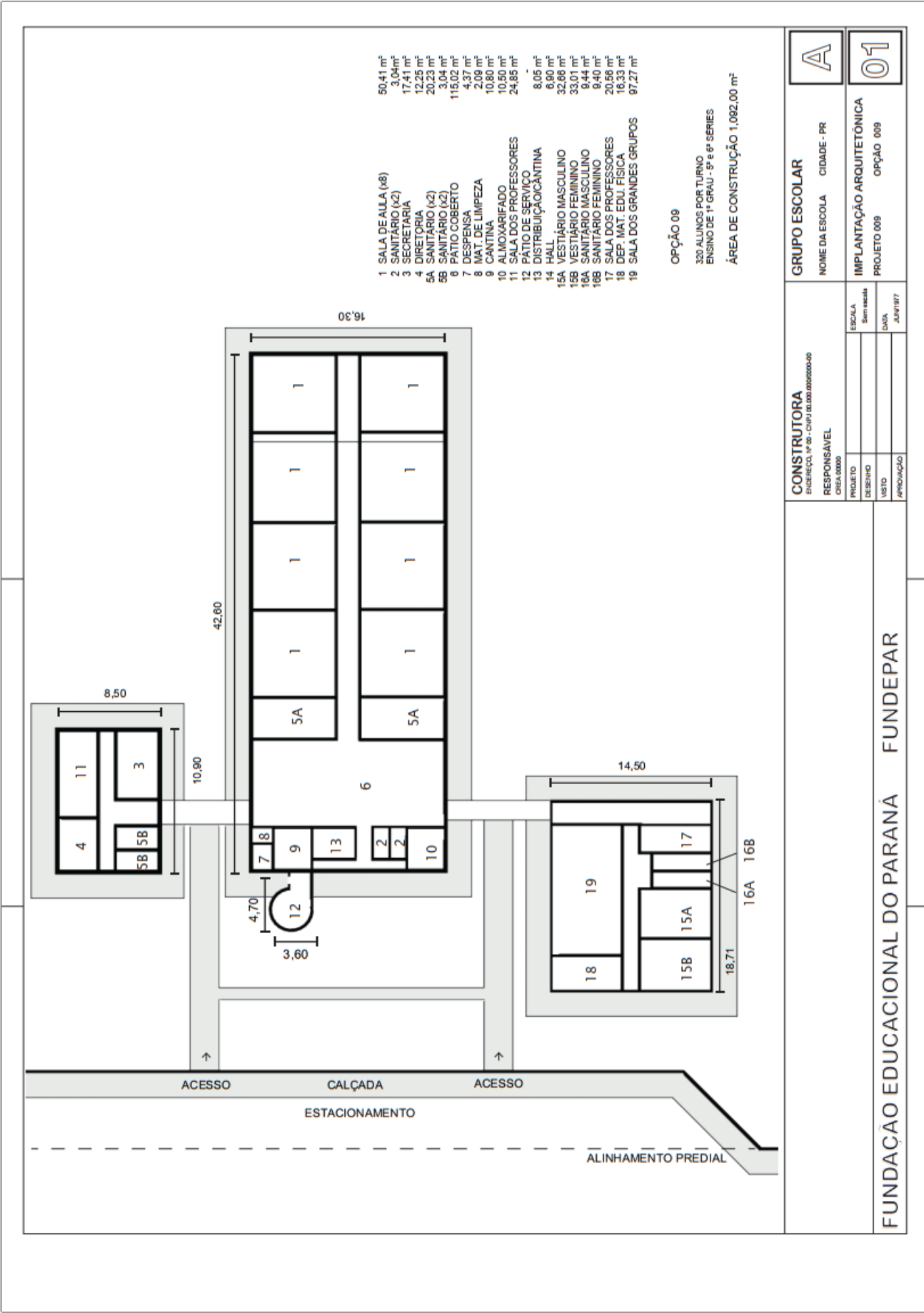
|                                              |  |                           |  |
|----------------------------------------------|--|---------------------------|--|
| FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO PARANÁ               |  | FUNDEPAR                  |  |
| CONSTRUTORA                                  |  | GRUPO ESCOLAR             |  |
| RESPONSÁVEL                                  |  | NOME DA ESCOLA            |  |
| ENGENHEIRO, 1ª GR. - CNPJ 08.000.000/0000-00 |  | CIDADE - PR               |  |
| ÁREA 0000                                    |  | IMPLANTAÇÃO ARQUITETÔNICA |  |
| PROJETO                                      |  | PROJETO 009               |  |
| DESENHO                                      |  | OPÇÃO 005                 |  |
| VISTO                                        |  |                           |  |
| APPROVAÇÃO                                   |  |                           |  |
|                                              |  | ESCALA                    |  |
|                                              |  | Sem escala                |  |
|                                              |  | DATA                      |  |
|                                              |  | JUN/1977                  |  |
|                                              |  | A                         |  |
|                                              |  | 01                        |  |

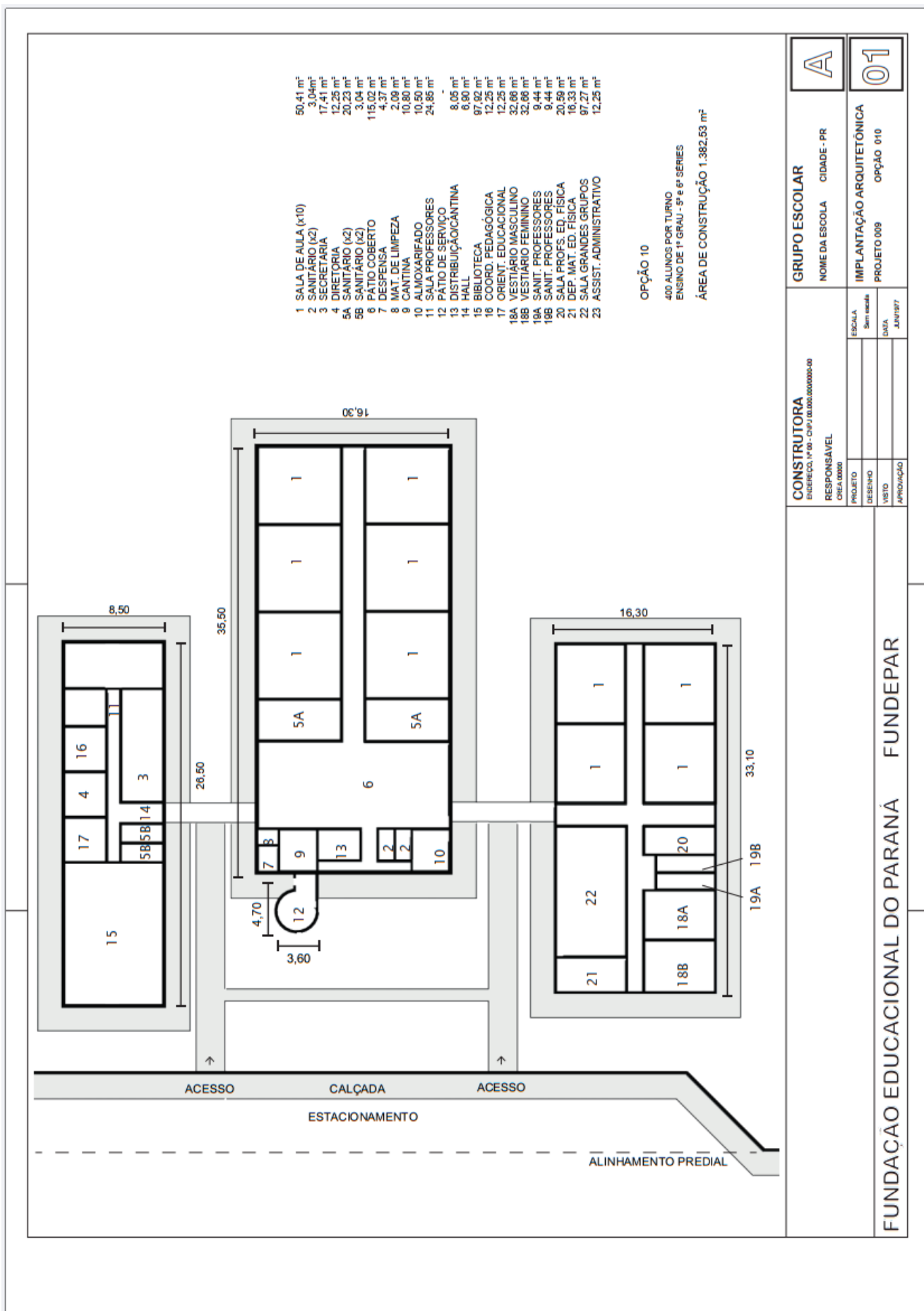


|                                                         |          |                                                                                                        |  |                   |  |                                                             |  |              |
|---------------------------------------------------------|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------------|--|-------------------------------------------------------------|--|--------------|
| FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO PARANÁ                          | FUNDEPAR | <b>CONSTRUTORA</b><br>ENGENHEIRO: V. 88 - CNPJ 06.000.000/0000-00<br><b>RESPONSÁVEL</b><br>CREA: 00000 |  |                   |  | <b>GRUPO ESCOLAR</b><br><br>NOME DA ESCOLA      CIDADE - PR |  | <div>A</div> |
|                                                         |          | PROJETO                                                                                                |  | ESCALA            |  | <div>01</div>                                               |  |              |
|                                                         |          | DESENHO                                                                                                |  | Sem escala        |  |                                                             |  |              |
|                                                         |          | VISTO                                                                                                  |  | DATA              |  |                                                             |  |              |
|                                                         |          | APROVAÇÃO                                                                                              |  | DATA<br>JUN/19/17 |  |                                                             |  |              |
| IMPLANTAÇÃO ARQUITETÔNICA<br>PROJETO 009      OPÇÃO 006 |          |                                                                                                        |  |                   |  |                                                             |  |              |











|                                |          |                                     |            |                           |  |
|--------------------------------|----------|-------------------------------------|------------|---------------------------|--|
| FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO PARANÁ | FUNDEPAR | CONSTRUTORA                         |            | GRUPO ESCOLAR             |  |
|                                |          | ENDEREÇO, Nº 00 - CEP 00.000.000-00 |            | NOME DA ESCOLA            |  |
|                                |          | RESPONSÁVEL                         |            | CIDADE - PR               |  |
|                                |          | DATA 00/00                          |            | IMPLANTAÇÃO ARQUITETÔNICA |  |
|                                |          | PROJETO                             | ESCALA     | PROJETO 009               |  |
|                                |          | DESENHO                             | Sem escala |                           |  |
|                                |          | VISTO                               | DATA       |                           |  |
|                                |          | ASSINATURA                          | JUN/97     |                           |  |

