UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

JORGE LUIZ ZALUSKI

O FUTURO A CAMINHO:
educação escolar para adolescentes nas propostas de ensino do Paraná durante a ditadura militar (1971-1984)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em História, no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em História.

Orientadora: Professora Doutora Sílvia Maria Fávero Arend.

FLORIANÓPOLIS – SC
2021

JORGE LUIZ ZALUSKI

O FUTURO A CAMINHO:
educação escolar para adolescentes nas propostas de ensino do Paraná durante a ditadura militar (1971-1984)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em História, no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em História.

Orientadora: Professora Doutora Sílvia Maria Fávero Arend.

FLORIANÓPOLIS – SC
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da

Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,

com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Zaluski, Jorge Luiz
O futuro a caminho : educação escolar para adolescentes nas propostas de ensino do Paraná durante a ditadura militar (1971-1984) / Jorge Luiz Zaluski. -- 2021.
266 p.

Orientador: Silvia Maria Fávero Arend
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2021.

1. História do Tempo Presente. 2. Educação. 3. Paraná. 4. Ditadura Militar. 5. Adolescentes. I. Arend, Silvia Maria Fávero . II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED
Direção de Pesquisa e Pós-Graduação - DPPG
Programa de Pós-Graduação em História - PPGH

ATA DE DEFESA DE TESE

Aos dezoito dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e um, às nove horas, em evento realizado a distância por meio de recurso audiovisual, compareceu **Jorge Luiz Zaluski**, do Programa de Pós-Graduação em História/Doutorado da Universidade do Estado de Santa Catarina, para a defesa de sua tese intitulada **"O FUTURO A CAMINHO: educação escolar para adolescentes nas propostas de ensino do Paraná durante a ditadura militar (1971-1984)"** perante a Banca aprovada pelo Colegiado do Curso, constituída pelas Professores Doutores Silvia Maria Fávero Arend, da Universidade do Estado de Santa Catarina, Humberto da Silva Miranda, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Rosemeri Moreira, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Maria Teresa Santos Cunha, da Universidade do Estado de Santa Catarina e Caroline Jaques Cubas, da Universidade do Estado de Santa Catarina, sob a presidência do primeiro membro citado. Após a apresentação das considerações e sugestões da Banca Examinadora, a Professora Doutora Silvia Maria Fávero Arend anunciou o parecer da Banca, considerando a tese **Aprovada**.

Observações:

A banca destaca a importante contribuição da tese para a História da Educação e a História das Infâncias no Brasil, a abordagem inter/transdisciplinar presente na narrativa e a pesquisa documental realizada pelo doutorando nos arquivos.
A banca sugere que os comentários efetuados pelos seus membros devam constar na versão final do texto da tese.
A banca recomenda que o texto da tese seja publicado em formato de artigos científicos e/ou em um livro de cunho autoral.

Florianópolis, 18 de outubro de 2021.

Profa. Dra. Silvia Maria Fávero Arend
Universidade do Estado de Santa Catarina
(orientadora)

Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda
Universidade Federal Rural de Pernambuco
(membro)

Profa. Dra. Rosemeri Moreira
Universidade Estadual do Centro-Oeste
(membro)

Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha
Universidade do Estado de Santa Catarina
(membro)

Profa. Dra. Caroline Jaques Cubas
Universidade do Estado de Santa Catarina
(membro)

Jorge Luiz Zaluski
(doutorando)

À todas as pessoas que lutam por um ensino mais justo!

AGRADECIMENTOS

"O homem que volta ao mesmo rio,
nem o rio é o mesmo rio, nem o homem é o mesmo homem"
- Heráclito

Para os/as historiadores/as, principalmente para os/as que investigam a História do Tempo Presente (HTP), a reflexão de Heráclito pode parecer um tanto saturada. Mas quero pedir emprestado o pensamento do autor para que, de alguma forma, os/as leitores/as deste trabalho possam sentir os quatro anos dedicados à pesquisa ou sobre eles imaginar. Mas ao invés ir ao rio, vamos cruzar a ponte.

Cruzar a ponte que liga o Continente à Ilha fez esticar a distância com as pessoas que tive que deixar em Guarapuava-PR. Com a expectativa de realizar um sonho construído durante o mestrado, toda vez que cruzava a ponte para me aproximar "dos meus", percebia que eu já não era mais o mesmo; e o mesmo ocorria na volta. A ponte também já não era mais a mesma. "Os meus" já se confundiam com quem havia ficado no Continente ou na Ilha, e vice-versa, e se perguntavam que outros sonhos se misturavam aos meus. Eram colegas de turma, professores/as ou pessoas até então desconhecidas. Algumas delas também atravessaram a ponte. Toda vez que se encontravam se fortaleciam para continuar com suas expectativas.

Sou muito grato pela minha turma de doutorado: Carina Santiago dos Santos; Débora Pinguello Morgado; Dones Claudio Janz Júnior; Gabriela Lopes Batista; Gustavo Grein da Silva; Hudson Campos Neves; Joelma Ferreira dos Santos; Karin Helena Antunes de Moraes; Merylin Ricieli dos Santos; Regiane Maneira e Rúbia Caroline Janz. Conhecê-los foi essencial! Obrigado por me auxiliarem a me tornar todas as vezes um novo eu. Sou grato por ter podido contar com seu apoio nos momentos felizes e nos difíceis, principalmente naqueles em que sentíamos nossas esperanças serem apertadas, nossas expectativas pisoteadas a ponto de não sabermos o que fazer! Choramos, e muito, mas não desistimos. Fomos às ruas – e ainda iremos quantas vezes for preciso –, pois compartilhamos de um sentimento difícil de ser explicado. Só sei que é nosso, talvez seja isso que nos une. Talvez esse seja o motivo que leva nosso grupo de *whatsapp* a ser movimentado mesmo em meio à pandemia.

Dones, Gabi, Helena, Jô, Merylin, Regiane e Rubia, pessoas das quais mais me aproximei, obrigado por tudo. Obrigado por terem cruzado a ponte junto comigo. Obrigado por me fazerem sorrir em dias tão complicados! Obrigado por me aguentarem! Podem contar comigo para o que precisarem; aliás, os *tubbies* servem para isso. Como brincávamos!

Elisangela da Silva Machieski, obrigado pela acolhida! Jamais esquecerei daquela noite fria e chuvosa em que nos conhecemos, em que você recebeu um “doido” vindo do Paraná com uma caixa de livros. Obrigado pelo jantar, ainda não pago. Sou grato por sua atenção, generosidade e pelo conforto que me tem passado e passa. Espero um dia poder retribuir, nem que seja com doces em outra viagem de congresso.

À Camila Serafim Daminelli sou extremamente grato pelo apoio, pelo tempo dedicado em ler minhas coisas, coisas que nem sempre agradam. Obrigado pela parceria nos trabalhos! Sinto-me honrado em ter compartilhado tantos momentos de debates e os poucos de ‘conversa fora’ (infelizmente). Que possamos compartilhar mais momentos juntos, presencialmente, se possível.

À Luciana Mendes, muito obrigado por você “aparecer”. Obrigado por me tirar da quitinete e me apresentar a vida noturna em Florianópolis, por me fazer mudar minha concepção sobre o yoga, por não desistir de me livrar do meu desânimo com o mundo, por me fazer escutar coisas novas, pela companhia em todas as manifestações. Sinta-se abraçada como sinal de meu agradecimento.

À professora dra. Sílvia Maria Favero Arend, meu sincero agradecimento pela orientação, incentivo e confiança prestada. Esses quatro anos fizeram aumentar a admiração por seu trabalho. Agradeço pelo tempo dedicado à leitura, pelo carinho, pela atenção e pela forma de conduzir suas sugestões. Obrigado por se haver disposto a me ouvir, em construir junto comigo novos sonhos, planos, e em alimentar minhas expectativas na carreira acadêmica. Grato pela paciência e em “equilibrar a minha ansiedade”.

À professora dra. Rosemeri Moreira, Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), agradeço pelo apoio desde o mestrado. Recordo quando disse: “Quem faz mestrado quer doutorado!” Confesso que não me imaginava cursando um. Sou extremamente grato pela confiança, estendida com a participação na banca de defesa de doutorado. Tenho grande admiração por seu trabalho, por sua posição e seu apoio em momentos difíceis. Que logo possamos brindar por e para dias felizes!

À banca de defesa, professor dr. Humberto da Silva Miranda, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), sou grato por termos compartilhado a construção de um evento que marca uma nova fase dos estudos da história da infância e juventude. Agradeço pela atenção e a leitura do trabalho. À professora dra. Luciana Rosar Fornazari Klanovicz, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), agradeço por mais uma vez poder contar com sua dedicação e leitura. À professora Maria Teresa Santos Cunha, obrigado pelos ensinamentos.

Sou grato pelas aulas fantásticas de que pude participar. Que essas poucas palavras sejam do tamanho de sua paixão pelos livros.

À banca de qualificação e defesa: dra. Caroline Jaques Cubas, obrigado pela leitura e o afeto prestado na banca desde a qualificação; à professora dra. Cristiani Bereta da Silva, além da admiração por seu trabalho, sou grato pela acolhida prestada quando integrava a coordenação do programa. Estendo-lhe meu agradecimento por ter aceitado o convite em ambas as bancas.

À banca de qualificação, professora dra. Angélica Muller, da Universidade Federal Fluminense, e ao professor dr. Claudio de Sá Machado Júnior, suas considerações foram fundamentais para auxiliar nos caminhos que o trabalho percorreu. Sou grato pelas contribuições.

Às professoras dra. Glaucia de Oliveira Assis, dra. Janice Gonçalves, dra. Mariana Joffily, dra. Marlene de Fáveri e ao professor dr. Reinaldo Lindolfo Lohn, meus sinceros agradecimentos por seus ensinamentos. Sinto saudades das aulas, vontade de compartilhar novos momentos e em construir novas pontes de análise.

Ao professor Rogério Rosa quero estender meu sincero agradecimento, além de a toda a equipe do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGH-Udesc), em especial ao secretário Piter Kerscher, sempre tão disposto, prestativo e atencioso em atender.

Agradeço também à Aline, ao Antero, ao Daniel, à Fernanda Santiago, ao Jade, à Larissa Viegas, ao Otoniel, Chirley, colegas de turma e/ou integrantes do Laboratório de Relações de Gênero e Família (Labgef), onde pudemos compartilhar debates e expectativas de um mundo melhor.

Esta pesquisa também só foi possível devido ao apoio recebido por meio de bolsas de estudo, inicialmente pelo Programa de Bolsas de Monitoria de Pós-Graduação (Promop) e, depois, da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc). Reconheço o apoio prestado.

Por fim, quero agradecer à minha companheira Elenice, por me aguentar nos dias difíceis, por lhe ter tornado difíceis alguns dias, por me fazer e deixar viver. Tenho-lhe grande admiração, assim como reconhecimento por seu apoio, confiança e por construirmos e reconstruirmos nossos sonhos para seguirmos juntos nessa trajetória. À minha mãe Leoni, a pessoa onde tudo começou, como no conto de Conceição Evaristo, pois sempre desejou que o caminho dos filhos fosse diferente. Posso dizer que sim, mãe: encontrei pessoas que me ajudaram a atravessar a ponte.

RESUMO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, é considerada como a principal legislação educacional brasileira instituída durante a ditadura militar (1964-1985). A referida legislação tornou obrigatório que o ensino escolar fosse pautado na formação técnica profissional. Esta tese tem por objetivo principal investigar como se deu a implementação dos preceitos da referida legislação no currículo escolar do estado do Paraná entre os anos de 1971 e 1984. A análise do processo histórico envolvido no objeto em questão foi realizada a partir de um estudo de caso. Foi analisado o Complexo Escolar do Colégio Estadual do Paraná, localizado na cidade de Curitiba, por ser considerado a principal instituição escolar do estado, com vistas a compreender como a instituição efetivou a proposta de ensino gestada em nível federal e estadual para os/as adolescentes que estudavam entre a quinta e a oitava série do ensino fundamental. Na investigação, foram utilizadas as seguintes fontes: a legislação educacional federal e estadual; a proposta curricular do estado do Paraná, impressa na edição número 3 da revista Currículo; o Plano de Implementação da Proposta Curricular; o Plano Diretor do Colégio Estadual do Paraná; os livros de atas da Escola Tiradentes; os modelos de provas e relatórios do Serviço de Orientação Educacional (SOE) da Escola Tiradentes. As fontes foram analisadas a partir dos aportes teórico metodológicos da análise de conteúdos, da interseccionalidade, da História do Tempo Presente (HTP) e da história das infâncias e juventudes. Os resultados encontrados indicam/mostram que a proposta de ensino idealizou um modelo de adolescente que deveria seguir as prescrições da escola, que endossavam uma concepção segundo a qual a educação deveria voltar-se para o trabalho, além de se alinhar aos ditames ideológicos dos governantes da ditadura militar. Nesse processo, as marcações sobre as idades da vida e as distinções de gênero foram utilizadas para a estruturação do modelo de ensino. Para a melhor exposição das questões, o trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro, são descritas as modificações operadas no ensino escolar brasileiro a partir do prescrito na Lei nº. 5.692/1971; nele também é descrito o processo da construção de um ideal de adolescente. O texto da proposta curricular, publicada na revista Currículo, é analisado no segundo capítulo, com vistas a compreender como a legislação federal foi interpretada pelos gestores educacionais do estado do Paraná. No terceiro capítulo, são abordadas as adesões e os distanciamentos em relação à proposta de ensino em nível federal e estadual, instituída no currículo do Complexo Educacional do Estado do Paraná/Escola Tiradentes. Por fim, procura-se compreender, no quarto capítulo, como a proposta de ensino desenvolvida na

Escola Tiradentes para os/as adolescentes contribuiu para reforçar as desigualdades de classe social e de gênero.

Palavras-Chave: História do Tempo Presente. Educação. Paraná. Ditadura Militar. Adolescentes.

ABSTRACT

The Law of Guidelines and Bases of Education nº. 5692, of august 11, 1971, is considered the main Brazilian educational legislation instituted during the military dictatorship (1964-1985). This legislation made it mandatory for school education to be based on professional technical training. This thesis has as main objective to investigate how the implementation of the precepts of the referred legislation in the school curriculum of the state of Paraná between 1971 and 1984 took place. The analysis of the historical process involved in the object in question was carried out from a study of case. The School Complex of Colégio Estadual do Paraná, located in the city of Curitiba, was analyzed as the main school institution in the state, with a view to understanding how the institution implemented the teaching proposal created at the federal and state level for teenagers. who studied between the fifth and eighth grade of elementary school. In the investigation, the following sources were used: federal and state educational legislation; the curriculum proposal for the state of Paraná, printed in issue number 3 of the Currículo magazine; the Curriculum Proposal Implementation Plan; the Master Plan of Colégio Estadual do Paraná; the minutes books of Escola Tiradentes; the test models and reports of the Educational Guidance Service (SOE) of Escola Tiradentes. The sources were analyzed from the methodological theoretical contributions of content analysis, intersectionality, the History of the Present Time (HTP) and the history of childhood and youth. The results found indicate/show that the teaching proposal idealized an adolescent model that should follow the school's prescriptions, which endorsed a concept according to which education should turn to work, in addition to aligning itself with the ideological dictates of the rulers. of the military dictatorship. In this process, the markings on the ages of life and gender distinctions were used to structure the teaching model. For a better exposition of the issues, the work was divided into four chapters. In the first, the changes made in Brazilian school education from what is prescribed in Law no. 5692/1971; it also describes the process of constructing an adolescent's ideal. The text of the curriculum proposal, published in the Currículo magazine, is analyzed in the second chapter, with a view to understanding how the federal legislation was interpreted by educational managers in the state of Paraná. In the third chapter, the adhesions and the distances in relation to the proposal of teaching at the federal and state level, established in the curriculum of the Educational Complex of the State of Paraná/Escola Tiradentes, are approached. Finally, the fourth chapter seeks to understand how the teaching proposal developed at Escola Tiradentes for adolescents contributed to reinforcing social class and gender inequalities.

Keywords: History of the Present Time. Education. Paraná. Military dictatorship. Teenagers.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 Capa da Diretriz Curricular 79

Imagem 02 Gymnasio Paranaense inaugurado em 1904 135

Imagem 03 Gymnasio Paranaense inaugurado em 1904 135

Imagem 04 Folder publicitário sobre o ensino (frente) 138

Imagem 05 Folder publicitário sobre o ensino (verso) 138

Imagem 06 Brasão institucional 144

Imagem 07 As unidades do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná 149

Imagem 08 O Currículo do Complexo de Ensino 168

Imagem 09 Modelo de Avaliação Estudos Sociais – 1976 196

Imagem 10 Datas, nomes e fatos – Estudos Sociais – 1976 197

Imagem 11 Datas e fatos históricos – 1975 198

Imagem 12 Datas Comemorativas 201

Imagem 13 Tradição paranaense – 1976 201

Imagem 14 Modelo Familiar (1976) 203

Imagem 15 Comemoração (1976) 203

Imagem 16 Ciências 206

Imagem 17 Antecipação da Iniciação Profissional 226

Imagem 18 Teste de Interesse Weil 229

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 Corpo documental 20

Tabela 02 Relação de cursos autorizados para a formação de 2º grau..... 255

Tabela 03 Grade Curricular 83

Tabela 04 Prioridades esportivas 93

Tabela 05 Objetivos da "Formação do cidadão brasileiro 97

Tabela 06 Objetivos da "Universalidade do Homem 98

Tabela 07 Programas de Saúde 107

Tabela 08 População infantojuvenil e "idade escolar" – Paraná – 1970 130

Tabela 09 População infantojuvenil de Curitiba – Censo 1970 131

Tabela 10 População infantojuvenil de Curitiba – Censo 1980 132

Tabela 11 População total de Curitiba em "Idade Escolar 132

Tabela 12 Conteúdos da E.M.C. e O.S.P.B 178

Tabela 13 Perfil profissional dos/as responsáveis 217

Tabela 14 Idade dos/as estudantes 224

Tabela 15 Áreas de interesse profissional 230

LISTA DE ABREVISTURAS E SIGLAS

Arena	Aliança Renovadora Nacional
Alep	Assembleia Legislativa do Estado do Paraná
Assintec	Associação Inter-Religiosa de Educação
Anpuh	Associação Nacional de História
APMI's	Associações de Proteção à Maternidade e à Infância
Cepe	Centro de Pesquisas Educacionais
CPOR	Centro de Preparação de Oficiais de Reserva
CPRA	Centro Paranaense de Referência em Agroecologia
CAP	Certificado de Aptidão Profissional
CEP	Colégio Estadual do Paraná
Codepar	Companhia de Desenvolvimento do Paraná
CFC	Conselho Federal de Cultura
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
OCDE	Cooperação e Desenvolvimento Econômico
DECr	Departamento Estadual da Criança
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
DNS	Doutrina de Segurança Nacional
EMC	Educação Moral e Cívica
Epem	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
ESG	Escola Superior de Guerra
Esalq/USP	Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", da Universidade de São Paulo
Fecli	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati
Fafig	Faculdade de Filosofia a Ciências e Letras de Guarapuava
FEB	Força Expedicionária Brasileira
Fundepar	Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Getrec	Grupo Especial de Trabalho para a Reforma de Ensino em Curitiba
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IAM	Instituto de Assistência ao Menor
LBA	Legião Brasileira de Assistência

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MES	Ministério da Educação e Saúde
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MEP	Museu da Escola Paranaense
Oacep	Observatório Astronômico do Colégio Estadual do Paraná
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PDC	Partido Democrata Cristão
PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Premem	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
RMC	Região Metropolitana de Curitiba
Erpled	Regional sobre Planejamento da Educação
Rehial	Red de Estudios de Historia de las Infancias en America Latina
Seec	Secretária Estadual de Educação e Cultura
Seed	Secretaria de Estado da Educação e Desportos
SOE	Serviço de Orientação Educacional
Senpar	Simpósio de Ensino do Paraná
Usaid	United States Agency for International Development
PUC-RJ	Universidade Católica do Rio de Janeiro
Unicentro	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade Nacional de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18

1 Entre a infância e a vida adulta: as fases da vida nas legislações educacionais 38

1.1 Infâncias, adolescentes e o ensino escolar na legislação brasileira: construções das idades da vida 40

1.1.2 Adolescentes e o futuro que está por vir: a cidadania como horizonte de expectativa através da EMC e a OSPB 50

1.1.3 O ensino escolar da infância até a adolescência: intersecções entre classe e idade 55

1.2 Adolescentes e projeto de nação: normativas nacionais para o desenvolvimento educacional 60

2 Urgência disciplinar: reverberações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692 na proposta de ensino do estado do Paraná (1971-1984) 73

2.1.1 O estado do Paraná em movimento: educação escolar em contextos de modernização 76

2.1.2 2.1.2 – A proposta de ensino paranaense: estudantes sob a ótica disciplinar 80

2.2 O currículo dos/as trabalhadores/as 86

2.2.1 Comunicação e expressão: estéticas corporais desejáveis 80

2.2.2 Estudos sociais: a internalização de valores sociais durante a "pré-adolescência" 98

2.2.3 Ciências: políticas de racionalização corporal 107

2.2.4 "Parte Diversificada": docilizar trabalhadores/as e gerir a economia 114

3 O Complexo de Ensino Estadual do Paraná: adesões e ressignificações (1971-1984) 128

3.1 Colégio Estadual do Paraná: projeções de futuro(s) modernizador(s) 136

3.2 O Complexo Escolar "Colégio Estadual do Paraná" 148

3.3 As escolas do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná .. 155

3.3.1 Escola Dr. Xavier da Silva 156

3.3.2 Escola Professor Brandão 157

3.3.3 Escola Conselheiro Zacarias 159
3.3.4 Escola Dona Carola 160
3.3.5 Escola Aline Picheth 161
3.3.6 Escola Amâncio Moro 162
3.4 O currículo do Complexo de Ensino 164
3.4.1 As disciplinas escolares do Plano Curricular 168
4 As configurações do ensino escolar: adesões, negociações e (re)configurações na Escola Tiradentes (Curitiba 1972-1984) 187
4.1 A "Escola Tiradentes" e a Lei número 5.692/1971: novas configurações 188
4.1.2 Para atender à Lei n. 5.692/1971: um modelo educacional em movimento 194
4.2 Persistências do passado no presente: rupturas pedagógicas arraigadas ao passado..... 197
4.3 Sondar, orientar e qualificar: expectativas para a formação profissional 211
4.3.1 Escola Tiradentes: silêncio, sondagem sendo realizada! 217
Considerações finais 235
Referências 243
Fontes documentais 259
Anexos 260

INTRODUÇÃO

> Por aqueles tempos, pelo interior andavam uns missionários. Um dia a notícia correu. Eles iriam demorar por ali e montariam uma escola. Quem quisesse aprender a ler, poderia ir. Ponciá Vicêncio obteve o consentimento da mãe. Quem sabe a menina um dia sairia da roça e iria para a cidade. Então, carecia de aprender a ler. Na roça, não! Outro saber se fazia necessário. O importante na roça era conhecer as fases da lua, o tempo de plantio e da colheita, o tempo das águas e das secas. A garrafada para o mal da pele, do estômago, do intestino e para a excelência das mulheres. Saber a benzedura para o cobreiro, para o osso quebrado ou rendido, para o vento virado das crianças. O saber que se precisa na roça é diferente em tudo o da cidade. Era melhor deixar a menina aprender a ler. Quem sabe, a estrada da menina seria outra.
>
> (EVARISTO, p. 25, 2017)

A história de Ponciá Vicêncio, personagem do conto da escritora brasileira Conceição Evaristo, é tão semelhante à de muitas histórias de pessoas do Brasil, que é difícil acreditar que se trate apenas de uma criação literária. Desde a infância, Ponciá Vicêncio, menina de pele negra, enfrentou diferentes barreiras em relação às condições de vida, que seriam ainda mais difíceis se ela não tivesse sido escolarizada. O saber escolar em sua vida aparece como uma expectativa de futuro, pois, aprender a ler permitiria escapar dos males de uma vida incerta, de viver onde se cruzam, segundo a mãe da mulher, apenas as crenças, o conhecimento popular e a esperança de sobrevivência. "Quem sabe, a estrada da menina seria outra." Diante da expectativa investida por Ponciá Vicêncio e sua mãe, confundindo sua história com a de tantas outras, cabe perguntar: Quantos "caminhos" são possíveis por meio da educação escolar?

Como problematiza Evaristo, os saberes promovidos pela escola vão muito além do aprender a ler e escrever. Na história narrada, sair da roça e investir suas expectativas nas relações sociais que estabelecem na cidade ampliou o conhecimento de Ponciá. No mundo urbano, a escola "encaminharia" a menina, no percurso entre a infância e a vida adulta, a um cenário entrelaçado entre os saberes disciplinares e as expectativas em relação à menina/mulher.

A trajetória das crianças e adolescente na escola, desde a infância, serviu como provocação para refletir sobre os impactos do ensino escolar na formação de distintas gerações, e sobre o quanto o currículo escolar de cada época pode contribuir para formar uma população infantojuvenil compreendida como ideal. Tendo em vista esse incômodo, procurei investigar o modelo educacional proposto a partir pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei nº. 5.692/1 971) e as suas reverberações no currículo do estado do Paraná, entre os anos de 1971 e 1984. A tese defendida neste estudo é a seguinte: o modelo de

ensino implementado no Paraná esteve em consonância com o proposto em nível federal e visava forjar estudantes que estivessem aptos para atuar em um mercado de trabalho que se ampliava e modernizava sob uma ótica nacionalista e desenvolvimentista.

Esta pesquisa teve suas primeiras problematizações no ano de 2012. A partir de uma aula de Sociologia, que ministrei sobre relações de gênero, mulheres e mídia, uma estudante de ensino médio afirmou que compreendia os problemas levantados durante a aula, pois sua mãe guardava os cadernos do tempo em que estudava, e que "neles consta como deveria ser uma mulher". Foi solicitado à estudante que emprestasse o referido caderno. Quando entregue, percebi tratar-se do caderno da disciplina "Indústria Caseira", cursada por sua mãe em 1982. A abertura do caderno provocou um misto de sentimentos. De um lado, por sua importância como fonte histórica e, de outro, por não querer acreditar no conteúdo da disciplina ministrado em um passado tão recente. Ensinava-se nas escolas do Paraná às estudantes a casar, a maternagem[1] dos filhos/as, a serem donas de casa e submissas ao marido.

O conhecimento desse fato levou à pesquisa desenvolvida no mestrado com a qual procurei, de forma geral, perceber as relações entre as legislações nacionais e o conteúdo do caderno da disciplina "Indústria Caseira" dos anos 1971-1983. Juntei esse material a outros documentos escolares da Escola Ana Vanda Bassara, instituição de ensino em que a disciplina havia sido ministrada à mãe da aluna. Na pesquisa, identifiquei parte da trajetória daquela instituição, bem como as expectativas construídas por meio do ensino de "Indústria Caseira", e suas contribuições para a formação das subjetividades de Liza, proprietária do caderno e personagem central da narrativa.

As inquietações, ou talvez melhor, as surpresas com o modelo educacional da época, todavia, não cessaram. Ao constatar que em outras escolas do estado, no mesmo período, se lecionava a mesma disciplina ("Indústria Caseira"), ou saberes muito semelhantes, procurei conhecer as particularidades desse processo educacional em diferentes cidades da região. Com esse tema ingressei no curso de doutorado da Universidade do Estado de Santa Catarina. Mesmo partindo de uma ideia um tanto vaga, entendia que, por meio desses três cadernos, poderia compreender as relações de gênero e o ensino escolar no estado do Paraná durante a ditadura militar.

[1] Maternidade e maternagem, mesmo que construídas historicamente, são concepções distintas. A maternidade consiste na compreensão a partir da distinção em relação corpo biológico supostamente propício às mulheres para serem mães. Essa concepção, ao longo do tempo, contribuiu para forjar o ideário do amor materno associado à configuração da norma familiar burguesa. Neste ideário, as mulheres seriam as principais responsáveis pela educação dos/as filhos/as, e demais cuidados. Nesse processo, a maternagem foi sendo constituída como um conjunto de normas sobre como ser uma "boa mãe", e sobre os cuidados necessários para com os/as filhos desde o nascimento. Sobre o tema ver: BADINTER, 1985; BALUTA, 2019; MOREIRA, 2017.

Ao me dar conta dos problemas e limitações da pesquisa, procurei novas fontes para dar conta da abrangência do tema. Foi nesse momento, ao ter contato com a revista *Currículo*, em especial com a terceira edição, referente ao ano de 1973, que a pesquisa tomou novos rumos, pois a disciplina cursada por Liza, e por tantas outras meninas no período, fazia parte de um projeto educacional mais amplo, desenvolvido no Paraná durante a ditadura militar, problemática central desta tese.

A fim de compreender a proposta educacional da ditadura militar, delimitei o recorte temporal aos anos de 1971 a 1984. A escolha desse recorte de temporal se justifica pela data da emissão da Lei nº. 5.692 no ano de 1971. O ano de 1984, por sua vez, está associado às modificações ocorridas na legislação federal que exigiram reformular o ensino escolar.

Para realizar a investigação, utilizei a documentação dos arquivos das seguintes instituições: a Escola Tiradentes e a do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná, ambas localizados em Curitiba, e que integraram o Complexo de Ensino do Colégio Estadual do Paraná, formado por um conjunto de oito escolas, estruturado, em termos administrativos, durante o período da ditadura militar. A documentação das duas instituições contribuiu sobremaneira no processo de análise do ensino escolar implementado na época.

O acesso aos documentos arquivados por essas duas instituições escolares não foi fácil. De maneira geral, muitos profissionais da área da educação do estado do Paraná, na atualidade, não consideram os documentos escolares fonte histórica, desinteressados em preservar "papel velho". Esta perspectiva contribuiu para que o destino desses documentos fosse a "sala escura lá dos fundos" da escola.

A historiadora Janice Gonçalves, ao se interrogar sobre o controle de documentos de informação pública, questionou as dificuldades de acesso a esse material para consulta e utilização para a produção do conhecimento histórico. Escreve a autora:

> A garantia de acesso aos documentos públicos está atrelada a dispositivos legais, mas também às condições de organização e conservação física dos documentos. Quanto à organização e à conservação física, cabe às instituições, tendo em vista as demandas sociais por transparência, o direito à informação e o direito à memória, dispor de recursos humanos e tecnológicos para evitar que o tratamento técnico adequado a ser dado aos documentos impeça o acesso rápido e amplo à documentação" (GONÇALVES, 2013, p. 281).

Garantir a preservação e o acesso à documentação são ações de suma importância para a pesquisa na área da História. De maneira geral, nos projetos arquitetônicos dos prédios escolares no Brasil no século XX foram priorizadas as salas de aula e uma área para as atividades administrativas e pedagógicas (sala da direção da escola, da secretaria, "salas dos professores", etc.). Raras são as escolas que contam com um pequeno espaço destinado ao

arquivo permanente. Diante da produção de um conjunto de documentos escolares, o que fazer com tanto "papel velho"? Usualmente, montantes de papéis acabaram amontoados em salas não utilizadas dessas instituições, em meio a goteiras e a muita poeira. No estado do Paraná, a Deliberação nº 31/1986 - CEE/PR, de 5 de dezembro de 1986, permitiu que os documentos escolares com cinco anos ou mais fossem incinerados.[2] Tal regulamentação fez com que parte da história da educação, das instituições escolares e das relações sociais vivenciadas pelos/as estudantes e professores/as do estado fosse apagada.

Dois motivos contribuíram para que um restrito tipo de documentação fosse arquivado e/ou depositado em locais inapropriados para a sua conservação. O primeiro tipo diz respeito a um conjunto de documentos que comprovam o grau de escolarização dos antigos discentes. O segundo, é relativo aos registros de cunho trabalhista. Muitos/as professores/as ou outros funcionários das escolas, ao buscarem a aposentadoria, se depararam com a necessidade de comprovar tempo de serviço. É recente o processo de informatização de dados, assim como de padronização das contratações. Para comprovar os anos de trabalho, os/as professores/as recorreram aos documentos arquivados pela escola, principalmente ao livro de ponto. Tal processo contribuiu para a preservação de um número considerável de registros de funcionários/as, ou do histórico de notas. Esse material, todavia, nem sempre foi arquivado de forma correta; em muitos casos, nem os/as próprios/as funcionários/as das escolas sabem se eles existem. Como afirma Gonçalves (2013, p. 282), é "impossível garantir convenientemente acesso a algo que não se controla, não se conserva, não se conhece, não se compreende: o adequado tratamento técnico dos conjuntos documentais arquivísticos", conclui, é "condição fundamental para sua acessibilidade".

Para a historiadora da educação Alici Rigoni Jacques, muitos artefatos da cultura escolar acabam sendo esquecidos. Adentrar ambientes deixados à poeira provoca um instigante desejo pela pesquisa, por conhecer mais sobre a história das instituições, das memórias, do passado escolar. Debruçar-se sobre arquivos escolares torna possível perceber a movimentação do ensino e da história da educação, materializadas em documentos. Para Jacques, a constituição de arquivos escolares (em espaços escolares), ou a ausência deles, demonstra uma caracterização da instituição, do entendimento sobre a história. Já quando se conscientizam "da importância de salvaguardar seus registros documentais, buscam construir sua identidade

[2] Por tratar de assuntos voltados ao meio ambiente, a Lei nº 12.493, de 22 de janeiro de 1999, proibiu o uso da incineração e passou a ser utilizada a reciclagem como destino dos documentos. Mais tarde, novas legislações passaram a vigorar em âmbito federal, sendo elas: Decreto nº. 5.940, de 25 de outubro de 2006 e a Lei Federal nº. 12.305, de 2 de agosto de 2010.

institucional e, assim, tudo o que está guardado pode constituir-se em fontes de estudo para a História da Educação" (JACQUES, 2015, p. 323).

O acesso à documentação escolar para o desenvolvimento dessa pesquisa, conforme mencionado, não se deu de modo fácil por três razões: em função da não preservação dos documentos nas escolas; do receio dos servidores das escolas frente a um pesquisador revirando a documentação de sua instituição e, finalmente, em função de um projeto recentemente desenvolvido no estado do Paraná. Em 2013, o projeto "Nossa Escola Tem História", criado pelo Decreto nº 8.242 em 16 de maio de 2013, buscou reunir a documentação considerada histórica de cada instituição escolar. Uma parcela desses documentos foi encaminhada ao Museu da Escola Paranaense (MEP), localizado na cidade de Curitiba. Devido às normas de funcionamento da citada instituição, não foi possível ter acesso aos documentos que passaram a fazer parte desse acervo.[3] Esse projeto também resultou na formação de "Centros de Memória", que, desde 2016, criou espaços para a preservação da história e da documentação de cada instituição. Contudo, na maioria dos casos em que se tentou fazer a coleta de fontes, foi observado ter sido esse espaço destinado à preservação das medalhas de campeonatos esportivos, aos quadros com as fotografias dos diretores/as e do/a patrono/a, às bandeiras do Brasil e do Paraná, dentre outros objetos com os quais se tem pensado, a partir da perspectiva da cultura material escolar, construir uma memória da instituição de caráter oficial. Para muitos servidores, a "história da escola está ali"!

Foge a esse cenário o Colégio Estadual do Paraná (CEP), que, mesmo apresentando problemas, possui um setor específico para a guarda dos documentos, bem como uma servidora estadual responsável pela organização do acervo denominado Centro de Memória. A instituição conta com um rico material, composto por distintos documentos produzidos nos mais de 150 anos de funcionamento da escola. Essa organização e salvaguarda dos documentos escolares representa a percepção de que é por meio deles que se torna possível investigar o passado e compreender a história da educação, das instituições, das práticas escolares. Como destaca Maria Teresa Santos Cunha, o material arquivado, "mais do que um acúmulo de objetos e documentos cristalizados no tempo e no espaço, constitui-se, no tempo presente, como uma mudança epistemológica marcada pela ascensão da dimensão memorial da vida escolar" (2015, p. 293).

[3] Os documentos encaminhados para o Museu da Escola Paranaense, até o momento da busca de fontes, ainda estavam em processo de higienização e catalogação. Com as recomendações da banca de qualificação, em 2019, optou-se por seguir com as fontes das duas escolas já mencionadas. Ponto favorável à pesquisa devido as limitações impostas com a pandemia a partir de 2020.

O acesso ao acervo do Centro de Memória ocorreu no segundo semestre de 2018. Em 2019, a instituição foi selecionada para passar por uma reforma, em decorrência de um projeto do governo do estado do Paraná. Tal fato gerou grande apreensão no pesquisador, pois o acesso seria interditado por tempo indeterminado. Optei então por fotografar o máximo possível de documentos produzidos durante o recorte temporal da pesquisa. Esse processo resultou na ampliação da coleta de fontes, mesmo sem saber se elas contribuiriam diretamente para a investigação.

Já na Escola Tiradentes o problema foi a ausência de entendimento da importância da guarda dos documentos para a pesquisa na área da História. Os "papéis velhos", em sua maioria, quando não considerados importantes para uso da secretaria para as finalidades já explicitadas anteriormente, se misturavam, em depósitos com outros objetos de uso escolar. Ou seja, eram depositados na sala escura lá dos fundos! Há alguns anos, estudantes e professores/as do curso de pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) iniciaram um projeto de catalogação e separação desses documentos. Contudo, o referido o projeto não teve continuidade. O acervo documental da Escola Tiradentes continha documentos pouco ou ainda não utilizados em pesquisas da historiografia das áreas da história das infâncias e juventudes e da História da Educação.

Pelo pesquisador não residir em Curitiba, a ida até os arquivos demandou muitas viagens. O tempo da pesquisa encurtou quando foi anunciada a interrupção do atendimento no Centro de Memória, como também pela necessidade de agilizar o registro fotográfico na Escola Tiradentes, pois a instituição não possuía espaço ou funcionários para atender os procedimentos da pesquisa.[4] Devido a isso, muitos documentos foram fotografados sem ser previamente analisados, o que resultou na ampliação do número de fontes coletadas.

A pesquisa das fontes nos acervos foi balizada pela Lei nº. 5.692/1971, sendo coletados mais de mais de 7.000 documentos nos dois arquivos das instituições escolares. Fotografei esses registros com câmera digital e armazenei em plataformas *on line*. A tabela 1 - Corpo Documental - apresenta um panorama do conjunto de documentos coletados nos mencionados arquivos.

[4] Em 2019, estudantes do Colégio Estadual do Paraná (CEP) passaram a frequentar a Escola Tiradentes, devido à reforma iniciada no mesmo ano.

Tabela 1: Corpo documental

Tipologia de Documento	Centro de Memória do CEP	Escola Tiradentes
Documentos diversos	453	228
Encaminhamentos sobre avaliação	91	15
Estatuto dos funcionários	-	48
Legislações federais e estaduais	-	247
Livros ata	149	643
Modelo de provas	-	1189
Ofícios	141	23
Plano diretor	-	163
Projetos de educação física	291	39
Projeto de implantação	1533	-
Revista Currículo	619	-
Regimento	60	-
Serviço de orientação educacional	-	1381
Validação de estudos no estrangeiro	-	67
Total	3337	4043

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Posteriormente, os documentos que seriam utilizados na presente investigação, em número de 3.720 arquivos, foram separados com base a tipologia, recorte temporal e por apresentarem os principais encaminhamentos para a implementação do ensino fundamental da 5ª à 8ª série, de acordo com a legislação federal. Sendo assim, as fontes utilizadas para esta pesquisa são de diferente natureza, a saber: 1) Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei nº. 5.692/1971); 2) edição número 3 da revista *Currículo;* 3) Plano de Implementação do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná; 4) Plano diretor; 5) livros ata; 6) modelos de prova; 7) relatório de atividades do Serviço de Orientação Educacional (SOE); 8) decretos-lei produzidos em nível federal e estadual durante o período estudado.

Esse conjunto documental, explorado em sua especificidade, contribuiu para perceber a movimentação do ensino no passado e no presente, as aproximações e distanciamentos entre macro e micro, permitindo-me confirmar o que escreve Cunha ao se referir às fontes escolares:

> Objetos e documentos escolares, antes tratados pela sua utilidade passam, cada vez mais, a valerem pela sua capacidade de remeter a outra coisa - valor de signo - e para uma compreensão do conjunto de fazeres praticados no interior da escola. Estes materiais são imprescindíveis à pesquisa porque documentam, também, as reformas educacionais, as políticas, as propostas de ensino, na perspectiva daqueles que acatam

> ou subvertem as imposições e enfrentam dificuldades e dilemas para por em prática aquilo que foi elaborado pelo poder público (CUNHA, 2015, p. 295).

A análise metodológica foi desenvolvida a partir das categorias analíticas apresentadas pelos estudos da interseccionalidade, com o objetivo de compreender a intencionalidade projetada em cada documento. Ao possuir um acervo documental variado, analisar diferentes tipos de registros torna possível compreender o panorama nacional e distanciamentos ou aproximações com as reverberações em nível estadual e municipal. Assim, ao investir na análise do discurso de distintos suportes escritos, como legislação, livros de atas, currículos, dentre outros, é possível compreender os significados de sua produção e os sentidos atribuídos aos enunciados.

O filósofo Michel de Foucault, ao analisar a produção dos discursos, indica não poderem eles ser compreendidos por si mesmos. Para o autor, toda produção de discurso está interligada à sua condição de produção, à dos interlocutores e à do contexto de enunciação. Utilizar diferentes fontes, construídas em espaços e tempos distintos, tal como indica Foucault:

> [...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência; de fixar seus limites da forma mais justa; de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado; de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar" (FOUCAULT, 2008, p. 32).

Neste sentido, os documentos devem ser analisados a partir de sua condição de produção e do contexto observado. Mais que enunciados formulados, a produção dos documentos está imersa em disputas, em relações de poder materializadas de forma discursiva que só será possível compreender se se analisar também o seu contexto. Assim, a correlação com o corpo documental selecionado para a pesquisa serve tanto para compreender sua especificidade, quanto torna possível evidenciar aproximações, distanciamentos, adesões, negociações materializadas discursivamente que impõem o que pode e o que não pode ser dito, o que está ou não autorizado a ser falado.

Seguindo as observações de Foucault, ao supor que, "em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos" (FOUCALT, 2014, p. 08), o/a pesquisador/a pode criar um conjunto de classificação dos elementos textuais ou visuais com base em categorias. Essa categorização auxilia na compreensão dos aspectos políticos e socioculturais do contexto de sua produção. Segundo o autor, "sabe-se que não se

pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa" (FOUCALT, 2014, p. 09). Nesta investigação, a classificação documental e a análise dos enunciados se deu com base nas seguintes categorias: legislação, currículo, infâncias, adolescências, escolarização, relações de trabalho e direitos. Estas categorias tornaram possível perceber a movimentação dos sentidos atribuídos aos conteúdos e a adesão ou não dos enunciados aos documentos produzidos em âmbito federal, estadual e municipal. Como indica Foucault, "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar" (FOUCALT, 2014, p. 10). Nesse sentido, por meio da documentação escolar é possível perceber as relações de poder instituídas socialmente e materializadas nos discursos proferidos para o âmbito educacional, e, no movimentar-se da história, visualizar como a(s) narrativa(s) empregada nos documentos ao mesmo tempo que permeavam disputas de poder conduziam para forjar uma realidade desejada.

Em relação aos aportes teórico-metodológicos da interseccionalidade, desenvolvidos a partir do movimento de mulheres e do feminismo negro. Durante o século XX, autoras como Angela Davis, Lélia Gonzalez, Bell Hooks, Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge, dentre outras, refletiram como distintos marcadores sociais interseccionam a produção das relações sociais em determinado momento histórico, e com elas interagem.[5] O uso analítico do termo contribui para provocar o que a historiadora Ana Maria Veiga chama de virada epistêmica (VEIGA, 2020), pois a atenção em perceber as intersecções e como elas orientam os sujeitos contribui para romper com análises hegemônicas e perceber as diferenças dentro da diferença. A partir das noções conceituais desse paradigma, é possível compreender como diferentes marcadores sociais interferiram na construção das narrativas educacionais e, ao mesmo tempo, como os marcadores sociais reforçaram distintas concepções de infância e adolescência construídas nos documentos legislativos e escolares do estado do Paraná.

A bacharela em serviço social e doutoranda em Estudos de Gênero, Carla Akotirene, afirma que na proposta interseccional se deve prestar atenção para que a análise não seja feita com base em uma soma de hierarquias. A interseccionalidade possibilita perceber como diferentes marcadores sociais se cruzam e interferem na construção de relações sociais. Nesse

[5] C.f.: COLLINS, Patricia Hill. *Interseccionalidade.* São Paulo: Boitempo, 2020. DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016. GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano.* Rio de Janeiro: Zahar, 2020. HOOKS, Bell. *Olhares negros*: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019. ZALUSKI, Jorge Luiz. O que é interseccionaliadde? In: BODART, Cristiano das Neves (Org.). *Conceitos e categorias do ensino de Sociologia*. v. 2. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2021. (Coleção Conceitos e Categorias do ensino das Ciências Sociais, v. 2).

jogo em movimento, torna-se possível visualizar as exclusões e as inclusões. Ou seja, como afirma Akotirene, "a interseccionalidade é, antes de tudo, lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos político e legais" (AKOTIRENE, 2018, p. 58). A autora afirma, ainda: "Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionamentos reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação nas estruturas" (AKOTIRENE, 2018, p. 39). A análise interseccional foi realizada considerando os seguintes marcadores sociais: relações de gênero, geração (idades da vida), classe social e "raça/etnia".

A historiadora Ana Silva Volpi Scott, em texto publicado no livro *História das Crianças no Brasil Meridional*, indica que nos últimos 30 anos se tem ampliado o interesse pelo estudo da "idade", pelos "grupos de idade", ou pelas "idades da vida". Para Scott, essa atenção está associada a mudanças na estrutura da idade da população, cada vez mais perceptíveis conforme a movimentação da sociedade.[6] Segundo a autora, essa constatação pelos/as historiadores/as estimula cada vez mais a comparação com o passado para compreender as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Neste sentido, as marcações sobre as "idades" ou as "idades da vida" contribuem para perceber como os limites impostos sobre a diferença etária serviram para conduzir a organização social, as expectativas construídas em relação aos sujeitos com base na diferença etária. Para a autora, hoje vivemos em um apagamento dos limites estabelecidos nas idades da vida, pois, "em certo sentido, as "tradicionais fronteiras biológicas", que serviram para diferenciar as etapas umas das outras, especialmente vinculadas a um recorte de gênero, estão diluídas" (SCOTT, 2015, p. 16). Assim, com base na compreensão de que as "idades da vida" são construídas historicamente, pretende-se perceber como as marcações em torno da idade, ao mesmo tempo que influíram na organização do ensino, também foram utilizadas como parte de um processo para forjar uma realidade. Nesse percurso, a geração é constituída a partir de experiências semelhantes. Sem integrar um grupo social concreto, "estabelece uma gama mais ou menos restrita de experiências sociais em comum àqueles indivíduos e encaminha-nos a certo tipo de ação social" (GROPPO, 2017, p. 55).

A categoria relações de gênero é fundamental para compreender como as diferenças de gênero, percebidas socialmente, agiram (e agem) na configuração do ensino com base nas expectativas construídas em torno dos/as estudantes. Cabe destacar que se compreende gênero

[6] Para Scott, essa movimentação está vinculada a processos individuais e coletivos que correspondem ao menos a quatro processos importantes para perceber as modificações sobre as "idades da vida". Para a autora, tais processos são: "1) o intenso processo de envelhecimento que tem caracterizado a população em geral; 2) o acesso tardio dos jovens ao mercado de trabalho; 3) a saída tardia da casa dos pais; 4) a rejeição da ideia de que o casamento é o destino inexorável dos indivíduos" (SCOTT, 2020, p. 14-15).

com base nos estudos da historiadora estadunidense Joan Scott. Para a autora, conceitualmente, gênero serve como "um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos". Rejeitando o determinismo biológico, o uso conceitual de gênero, conforme Scott, "coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade" (SCOTT, 1995, p. 7). Neste sentido, as configurações sociais, construídas historicamente, foram constituídas a partir das distinções desiguais em torno do gênero em que, por serem dispares, são constantemente confrontadas. Como destaca Scott, "o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1995, p. 86).

Para Sueli Carneiro, a educação brasileira, historicamente, foi construída de forma hierárquica por meio de diferentes processos educativos, que excluíram e reafirmaram a posição de determinados grupos sociais. Para a autora, "é nosso pressuposto que 'raça/etnia' é um dos elementos estruturais de sociedades multirraciais de origem colonial". Portanto, investigar os processos educacionais, e a história da população infantojuvenil no Brasil, deve partir de uma análise que tenha a 'raça/etnia' como um dos marcadores sociais constantemente presentes. Para Carneiro, na análise, devemos ter cuidado para que uma noção conceitual não se sobreponha às demais. Exemplo disso são os conceitos de classe social, que, muitas vezes, "invisibilizam ou mascaram a contradição racial presente nas sociedades multirraciais, posto que nelas raça/cor/etnia, em especial para o Brasil, são variáveis que impactam a própria estrutura de classes que se sobrepõem" (CARNEIRO, 2005, p. 29). Nesse sentido, é importante destacar que nos documentos selecionados para este trabalho, não foi encontrado indicações do uso do termo raça. Contudo, dada a configuração do estado do Paraná, principalmente aos processos imigratórios de origem europeia, e, em consonância com as observações de Carneiro, parto do pressuposto de que a configuração da educação escolar paranaense esteve permeada por uma estrutura racial em que se priorizava a população branca. Ponto que se ampliava na medida que se valorizava a cultura e identidade como sinônimos da origem de países da Europa.

A noção de raça não é fixa. Como indica o filosofo Sílvio Almeida, "seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado" (ALMEIDA, 2019, p, 19). Um conceito "relacional e histórico", sempre em conflito e permeado por relações de poder. No Brasil, historicamente marcado pela valorização do europeu, tomado como *homem universal*, contribuiu para a branqueamento da população e o fortalecimento do racismo.[7]

[7] GOMES, Flávio; DOMINGUES, Petrônio. (Orgs.). *Políticas da Raça*: experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2014. SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1931. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Para o filósofo Frantz Fanon, o conceito de raça opera de duas maneiras. Na primeira, o conceito opera como característica biológica, pautado nos traços físicos. No segundo, "como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua, ou em outros costumes" (FANON, 1980, p. 36). Deste modo, em conjunto com as contribuições de Carneiro, compreende-se por raça/etnia a relação de distinção do branco em comparação à população negra e indígena, nos aspectos físicos e manifestações culturais. Seja pelo elemento estrutural da sociedade, como pela percepção da tentativa histórica de constituir a valorização de um grupo em detrimento do outro, como em relação aos indígenas, "as técnicas utilizadas têm sido diversas, conforme as circunstâncias, variando desde o uso de armas, às manipulações identitárias e sutis que uma hora se chama de assimilação, outra hora de aculturação ou miscigenação, outras vezes é o apelo à unidade nacional" (NASCIMENTO, 2016, p. 131).

O filosofo da educação Dermeval Saviani levanta considerações sobre a história e a historiografia da educação brasileira. Para o autor, as pesquisas em História da educação antes com foco somente na "história das instituições", caminharam, a partir da década de 1980, procurando analisar os ideários pedagógicos, a construção dos currículos, a atuação dos diferentes atores sociais no contexto escolar, os livros didáticos, a arquitetura escolar, etc. (SAVIANI, 2008). Desde os anos de 1980, uma parcela significativa destas investigações foi realizada nos programas de pós-graduação em educação do País.

A obra "História da Educação no Paraná: caminhos da pesquisa e do ensino", organizada por Evelyn de Almeida Orlando e Cláudio de Sá Machado Jr., permite compreender parte do percurso da produção acadêmica sobre a história da educação desenvolvida pelos programas de pós-graduação em Educação de instituições de ensino superior paranaense (ORLANDO; MACHADO JR., 2020). Nesse percurso de consolidação de um campo e suas aproximações com outras áreas, em especial a História, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR possui um número significativo de estudos. Nesta pesquisa, foi recorrente a consulta ao banco de teses e dissertações desse curso, em especial nos que versam sobre o CEP sob o contexto da ditadura militar.

Entre estes estudos, destaca-se a dissertação de Alicia Mariani Lucio Landes da Silva, intitulada, "*Tempo de indicar caminhos:* o serviço de orientação educacional no Colégio Estadual do Paraná (1968-1975)". O estudo descreve como se deram a formulação da Lei nº. 5.692/1971 e a tentativa de implementação do prescrito na legislação no Colégio Estadual do Paraná, com especial ênfase ao Serviço de Orientação Educacional (SOE), direcionado ao

acompanhamento pedagógico para a identificação dos possíveis interesses profissionais dos/as estudantes (SILVA, 2008).

O livro, "*Educação na ditadura civil-militar*: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)", 2012, organizado por Nadia Gaiofatto Gonçalves e Serlei Maria Fischer Ranzi, ambas professoras do PPGH-UFPR, reúne textos que resultam de trabalhos defendidos no PPGE-UFPR. Esses textos investigam sobre as reverberações do modelo educacional desenvolvido durante a ditadura militar, em especial sobre os ecos da Lei nº. 5.692/1971. Analisando diferentes fontes, os/as autores apresentam um panorama do ensino escolar da época e dos entraves enfrentados por ações decorrentes do governo autoritário. Em publicação recente, 2019, em obra organizada por Nadia Gaiofatto Gonçalves e Suzete de Paula Bornatto, intitulada "*Educação e Sociedade na ditadura civil-militar*: adesões, acomodações e resistências", as autoras apresentam artigos relativos a novos trabalhos defendidos e/ou em andamento no PPGE-UFPR. Os textos reunidos na obra exploram um conjunto documental produzidos em três âmbitos: o federal, o estadual e o municipal (conforme cada instituição), e adentram as discussões sobre as adesões e/ou o distanciamento do modelo educacional em comparação aos ditames do governo autoritário. As três obras mencionadas apresentam contribuições de diferentes ordens para a escrita da tese, especialmente no que tange à documentação e ao contexto histórico.

Com a publicação da obra do historiador Philippe Ariès, em 1960, denominada "*História Social da Criança e da Família"*, inaugurou-se um novo campo de investigação na História. Para o autor, a reorganização das relações sociais no âmbito da família sob a perspectiva burguesa reconfigurou a concepção de infância. Sob a projeção de uma outra configuração de família, "o sentimento" de infância desenvolveu-se em razão das exigências do mundo moderno, e isto, segundo Ariès, "correspondeu a uma necessidade de intimidade, e também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero de vida" (ARIÈS, 1986, p. 278).

Apesar desta interpretação, que apresenta importantes contribuições à história da população infantojuvenil, a análise do autor está centrada em uma narrativa hegemônica de infância, ou seja, à burguesa, gestada a partir do século XIX, sobretudo na Europa. Colin Heywood, na obra "*Uma história da infância*: da idade média à época contemporânea no ocidente", publicada no Brasil em 2004, tece críticas à interpretação de Ariès. Heywood, a partir de distintas fontes e interpretações historiográficas, problematiza a constituição de um "olhar" único sobre a população infantojuvenil nos diferentes contextos socioespaciais e temporais. Para o autor, os processos de escolarização para meninos e meninas, o acesso aos serviços de

saúde e a socialização pelo trabalho, ou por outros meios, foram fundamentais para a formação de uma população infantojuvenil plural ao longo do século XX, especialmente em países da América Latina, Ásia e África. Esta tese foi construída a partir desta última perspectiva teórica e historiográfica.

Em relação à historiografia brasileira, relativa à história das infâncias e juventudes, três obras foram importantes para a construção desta tese. De certa forma, estas obras apresentam o percurso percorrido pela historiografia brasileira nas últimas duas décadas sobre a temática. No Brasil, a obra "*História da Criança no Brasil*", organizada pela historiadora Mary del Priore, em 1999, é considerada como um marco nos estudos de história da infância no País. A obra trata de temáticas como a educação, o castigo, as brincadeiras, as relações de trabalho, as experiências das crianças escravizadas, etc. Como destaca Priore, a obra apresenta "o resultado de um cruzamento de olhares sobre o tema abrangente da infância na história" (DEL PRIORE, 2021, p. 17). Para a autora, no Brasil e no mundo existe uma enorme diferença entre o mundo infantil ideal e o real. Do riso e a brincadeira, são comumente associados, às crianças são submetidas aos desejos dos adultos, ao que devem ser, ao que precisam. Segundo Del Priore, "as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada" (DEL PRIORI, 2021, p. 8).

A obra "História social da infância no Brasil", organizada pelo por Marcos Cezar de Freitas, tem como foco cenários sociais e discursos de caráter jurídico, médico, pedagógico, psicológico e de pensadores sociais. Desse conjunto de narrativas emergem discursos que produziram sujeitos que "transitam" por escolas, hospitais, creches, instituições correcionais, etc. As análises sobre a população infantojuvenil apresentada na obra contribuiu para compreender como os discursos foram fundamentais para a construção de uma população infantojuvenil idealizada, e outras consideradas marginalizadas.

Em 2013, foi criado o Grupo de Trabalho de História da Infância e Juventude da Associação Nacional de História (Anpuh). A constituição desse GT demostra a consolidação de um campo de estudos sobre o tema, bem como a preocupação com a manutenção dos direitos da população infantojuvenil brasileira conquistados desde o período da redemocratização brasileira. Em 2015 foi criada a Red de Estudios de Historia de las Infancias en America Latina (Rehial), que ampliou o debate e contribuiu para a construção do campo em nível continental. Resultado dessa parceria, a obra "*Infâncias e juventudes no século XX: histórias latino-americanas*", organizada por Sílvia Maria Fávero Arend, Esmeralda Blanco de Moura e Susana Sosenki, composta por reflexões de diferentes autores/as do continente latino-americano,

apresenta um panorama múltiplo em que é possível estabelecer "conexões entre histórias a um só tempo únicas e plurais no transcorrer do século XX (AREND; MOURA; SOSENSKI, 2018, p. 11)". As narrativas presentes na obra se valem de diferentes fontes, como os discursos médicos, jurídicos, pedagógicos, publicitários, literários e de documentos produzidos pelas crianças e adolescentes, que foram analisadas sob distintas concepções teóricas. Parte destas narrativas questionam pressupostos teóricos instituídos há longa data na historiografia, como o discurso da vitimização, a ausência de agência das crianças e adolescentes e a circulação dos discursos entre o local e o regional.

Para as historiadoras Silvia Maria Fávero Arend e Esmeralda Blanco de Moura, ao fazerem o levantamento das produções historiográficas desenvolvidas nos programas de pós-graduação no sul do País, identificaram grande concentração de trabalhos sobre o acolhimento da população infantojuvenil em orfanatos, instituições correcionais, escolas, dentre outros espaços marcados pelo assistencialismo. Para as autoras, "políticas sociais norteadoras pelos ideários da caridade, da filantropia e do higienismo/sanitarismo no Brasil desde o século XIX preconizaram o confinamento de crianças, adolescentes e jovens em instituições asilares" (AREND; MOURA, 2020, p. 52). A compreensão da trajetória da população infantojuvenil em conjunto com as instituições fez com que o/a historiador/a buscasse fontes até então não investigadas. Neste sentido, a história da infância e juventude tanto abriu um novo campo de pesquisas, quanto abriu possibilidades de novas interpretações de documentos nunca antes explorados. Assim, "é possível conhecer os diferentes discursos e representações sociais evocados pelos partidos políticos, instituições governamentais e não governamentais no processo de edificação de uma criança de caráter "nacional" na legislação brasileira" (AREND; MOURA, 2020, p. 49).

O sociólogo Luís Antonio Groppo, ao pesquisar sobre a formação da noção conceitual sobre a juventude, afirma que as transformações provocadas pelo advento da sociedade industrial foram fundamentais para a gestação do ideário das idades da vida. No transcorrer do século XX, um conjunto de narrativas da psicologia, da psicologia, do direito, etc. passaram a descrever a fase da adolescência "associada ao sentimento, emoção a um excesso de energia", e, "ao mesmo tempo, o período com a maior frequência de neuroses e psicoses de todo o curso da vida" (GROPPO, 2017, p. 29). Esse processo, como destaca o autor, se "resolveria com o prolongamento da escolarização para preservar os adolescentes dos riscos da promiscuidade e da delinquência" (GROPPO, 2017, p. 30). Ou seja, grande parte destes discursos compreendia os/as adolescentes como um grupo homogêneo. Nesta tese, busca-se debater a questão da

delimitação das idades da vida a partir dos discursos sobre a implementação do prescrito na Lei nº. 5.692/1971 no estado do Paraná.

Considerando a constituição do ensino escolar como uma política pública de direito,[8] mas impossível de ser desvinculada dos propósitos do governo de cada contexto, as observações de Foucault sobre a governabilidade instigam a pensar como o processo educacional proposto em âmbito federal, e suas reverberações em nível estadual e municipal, assumem o compromisso da gerência da população. Como indica Foucault, "a problemática da população, a arte de governar só podia ser pensada com base no modelo de família, com base na economia entendida como gestão da família" (FOUCAULT, 2015, p. 424).

O acesso ao ensino escolar, pautado em uma educação dos sentidos, aliada a valores morais, como o casamento, criar os/as filhos/as, sexo, sexualidade, educação para o trabalho, dentre outras expectativas, deveria passar pelo processo pedagógico da escola como forma primeira de propor a governabilidade da população. Assim, os saberes produzidos na escola assumiriam o compromisso de serem reproduzidos no âmbito da família. Para Foucault, são alvo fundamental do governo da população "o interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral – como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais daqueles que a compõem" (FOUCAULT, 2015, p, 426). Tal propósito agiria constantemente na projeção e expectativas construídas sobre os/as adolescentes.

Benjamin Cowan, em sua obra, "Securing sex: morality and repression in the making of Cold War Brazil",[9] ainda não traduzida no Brasil, analisou discursos que por aqui circularam em contextos autoritários. A análise sobre o período da ditadura militar (1964-1985) centrou o seu foco em discursos comunistas, que estariam corrompendo os valores morais vigentes no Brasil. Para Cowan, a modificação de valores socioculturais a partir da segunda metade do século XX provocaram um estranhamento em grupos sociais, em sua maioria políticos e religiosos, vistos como conservadores. O autor utiliza, em sua investigação, a noção de pânico moral, idealizado pelo sociólogo sul-africano Stanley Cohen na década de 1970. Tal compreensão desencadeou uma série de ações compreendidas como "pânico moral", ações com

[8] O acesso à escola pública e gratuita, no Brasil, foi resultado de um longo processo de debates. A partir da Constituição de 1934, a educação escolar passou a ser reconhecida como direito de todos/as, e coube ao governo federal fixar o plano nacional de educação. Foi apenas através do Decreto – lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que se tornou obrigatória a matrícula em instituições de ensino para as crianças a partir dos sete anos de idade. Para a historiadora Silvia Maria Fávero Arend, "foi por meio das legislações civis, penais e das específicas que versam sobre as crianças e adolescentes que os Estados nacionais legitimaram o ideário da infância" (AREND, 2019, p. 42).

[9] Protegendo o sexo: moralidade e repressão na construção da Guerra Fria Brasil (Tradução do autor).

que se pretendia proteger a juventude e livrá-la dos perigos da subversão (COWAN, 2016). Este discurso norteou a construção da legislação escolar, bem como a dos currículos e das propostas pedagógicas instituídas no período.

A Lei nº. 5.692/1971, em âmbito nacional, e a Diretriz Curricular, desenvolvida no estado do Paraná, publicada na revista *Currículo*, foram construídas a partir de um conjunto de discursos sobre a população infantojuvenil. As reflexões do educador Tomaz Tadeu Silva são fundamentais para compreender como o processo de construção do currículo está permeado por disputas de poder. Além da configuração do conjunto de disciplinas que o compõem, da carga horária e dos procedimentos pedagógicos projetados por ele, a composição curricular expressa todo um desencadeamento de ações políticas, econômicas, sociais e culturais que tanto atingem o currículo quanto são constituídas a partir desses processos. Para Silva, "as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre o conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais" (SILVA, 2011, p. 186). O currículo é, então, uma construção social que, de forma hierárquica, afirma o que pode e o que não pode ser dito na escola. Para o autor:

> [...] em uma posição estratégica nessas reformas, precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo conhecido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade" (SILVA, 2001, p. 21).

Compreende-se a proposta curricular analisada como um conjunto discursivo de ações e procedimentos a serem exercidos no ensino escolar para a reprodução das desigualdades sociais em nível local, regional e nacional. As observações de Jacques Revel sobre a microanálise são oportunas para compreender as reverberações na implementação da Lei nº. 5.692/1971. A legislação foi responsável por reconfigurar o modelo educacional em âmbito nacional (macro) e em escalas menores (estadual e município). A análise dos documentos escolares tornou possível compreender as adesões, as aproximações ou os distanciamentos em relação ao pretendido pelos governantes federais. Como indica o autor, porém, "mudar as escalas de representação em cartografia não consiste apenas em representar uma realidade constante em tamanho menor, e sim em transformar o conteúdo da representação (ou seja, a escolha daquilo que é representável)" (REVEL, 1998, p. 20).

Em consonância com os debates da história e da historiografia da educação e da história da infância e da juventude, esta pesquisa se insere no campo de estudos das culturas políticas com base na perspectiva de René Rémond, de que "o campo do político não tem fronteiras

fixas, e as narrativas de fechá-lo dentro de limites traçados para todo o sempre são inúteis" (REMOND, 2003, p. 443). Para o historiador Serge Berstein, a cultura política corresponde a "um grupo de representações, portadoras de normas e valores" (BERSTEIN, 2009, p. 35). Sem considerar um conceito "guarda-chuva" sob o qual se pretende abarcar todas as manifestações possíveis, essa concepção amplia o campo de observação – geralmente associado ao sistema político - e permite rejeitar a proposta de somente uma interpretação sobre o político, e auxilia a perceber como, na movimentação do tempo, as relações sociais se configuram de diferentes maneiras e configuram disputas, e como, nessa tensão, "se inscreve no quadro das normas e dos valores que determinam a representação que uma sociedade faz de si mesma, do seu passado e de seu futuro" (BERSTEIN, 1988, p. 353). Os enunciados dos documentos analisados nesta tese permitem identificar disputas em torno do saber escolar instituído no período em estudo.

Reinhart Koselleck, na obra "Estratos do Tempo: estudos sobre a história", indica caminhos metodológicos que auxiliam na compreensão do tempo e da história. Para o autor, "os tempos históricos consistem em vários estratos que remetem uns aos outros, mas que não dependem completamente uns dos outros" (KOSELLECK, 2014, p. 19). Na investigação histórica, esse entrelaçado temporal pode ser percebido nas fontes, documento primordial para o oficio do historiador. Para Koselleck, a espessura do tempo, sua duração, continuidade ou rompimento, podem ser percebidos em duas categorias: a de espaço de experiência e a de horizonte de expectativas. Segundo o autor, "ambas as categorias são apropriadas para tratar o tempo histórico, pois o passado e o futuro se entrelaçam na presencialidade da experiência e da expectativa" (KOSELLECK, p, 2014, p. 307).

Por meio dessas duas categorias, compreende-se que as experiências, construídas no passado, comparadas às do presente lançam projeções para o futuro. Neste sentido, as fontes históricas apresentam a materialização dessa movimentação no tempo – passado do historiador – em que o/a historiador/a deverá identificar as rupturas temporais para então sustentar a apreensão como tempo histórico, sempre em movimento. Como indica Kosseleck, "eles constituem uma diferença temporal no presente, entrelaçando o passado e o futuro de modo desigual" (KOSELLECK, p, 2014, p. 307).

Por compreender que parte do passado ainda está viva no presente, esta pesquisa se insere no campo de estudos da História do Tempo Presente (HTP), e com ele se compromete. Os historiadores Antônio Manoel Elíbio Júnior e Rosenilson da Silva Santos afirmam que "a germinação de um pressuposto metodológico que considera que a história não é somente o estudo do passado, mas também do passado no presente, irá abrir ao campo um novo vetor de investigação" (JÚNIOR; SANTOS, 2019, p. 21).

Para Henry Rousso, “o historiador do tempo presente ‘faz como se’ ele pudesse agarrar na sua marcha o tempo que passa, dar uma pausa na imagem para observar a passagem entre o presente e o passado, desacelerar o afastamento e o esquecimento que espreitam toda experiência humana” (ROUSSO, 2016, p. 17). Assim, imerso em diferentes temporalidades, o/a historiador, que busca investigar o tempo presente, deve perceber como a constituição do presente está atravessada por passado e presente, e como, nessa tensão, a projeção de futuro é atravessada por acontecimentos que provocam continuidades e/ou rupturas que se reconfiguram no tempo. Como afirma Rousso, “a presença do passado mais distante pode ser por vezes mais intensa do que eventos próximos” (ROUSSO, 2016, p. 19).

Os capítulos da tese abordam um passado recente, ainda em movimento, que, de acordo com a compreensão de Rousso, trata de uns sujeitos ainda aí. São os/as legisladores/as, intelectuais, professores/as, as instituições ainda em funcionamento, e principalmente os/as estudantes, os/as futuros/as adolescentes que experienciaram o modelo educacional desenvolvido durante a ditadura militar.

Para tanto, além da introdução e das considerações, a tese apresenta quatro capítulos. No primeiro, “Entre a infância e a vida adulta: as fases da vida nas legislações educacionais”, enfatiza-se a análise das principais legislações educacionais em âmbito federal, desenvolvidas ao longo do século XX, até a Lei nº. 5.692/1971. Esse percurso investigativo busca identificar como as idades da vida foram sendo construídas com vistas a forjar noções de infância e adolescência ideais.

No segundo capítulo, ““Urgência disciplinar”: reverberações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692 na proposta de ensino do Estado do Paraná (1971-1984)”, analisa-se a Diretriz Curricular desenvolvida pela equipe de currículo do estado do Paraná e publicada na revista *Currículo*, em 1973. Objetiva-se, neste capítulo, identificar as aproximações e/ou os distanciamentos com as prescrições instituídas em nível federal – por meio da legislação –, bem como analisar como o modelo de ensino que deveria ser implementado no estado do Paraná estava atrelado ao ideal de adolescente que se pretendia construir.

O terceiro capítulo da tese - "O Complexo de Ensino Estadual do Paraná: adesões e ressignificações (1971-1984)” - busca refletir como, a partir de debates em nível nacional e estadual se desenvolveu a proposta de implementação do modelo educacional em Curitiba, em especial no Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná. Esse complexo foi desenvolvido pela junção de distintas escolas, em que o CEP, compreendido como instituição modelo, serviu para nortear o ensino que deveria ser desenvolvido em todo o estado.

O quarto capítulo - “As configurações do ensino escolar: adesões, negociações e (re)configurações na Escola Tiradentes (Curitiba 1972-1984)” -, na tentativa de perceber parte da implementação do modelo de ensino na formação dos/as adolescentes na Escola Tiradentes, investigando, para isso, os livros de atas, os relatórios de provas e os relatórios do Serviço de Orientação (SOE), buscou identificar as reverberações do modelo de ensino na escola. Nesse percurso, o conjunto de ações pedagógicas, materializadas em avaliações, questionários para a “sondagem de aptidão”, dentre outros documentos utilizados, permitiu aproximar um pouco mais o olhar sobre a realidade local.

Para você leitor/a, interessado no tema, ou até mesmo “os sujeitos ainda aí” que projetaram seus sonhos por meio do ensino, que, como no conto de Conceição Evaristo no início deste texto, se arriscaram a construir novos saberes, convido a mensurar o tempo, a tentar separar o passado que passa e a insistir na pretensão de um futuro favorável à população infantojuvenil, pois, como afirma Rousso, “o importante não é mais o que passou, mas o que é preciso reter e aquilo sobre o qual podemos agir” (ROUSSO, 2007, p. 284).

Boa leitura!

CAPÍTULO I

Entre a infância e a vida adulta: as fases da vida nas legislações educacionais

A história da infância e da juventude brasileira possui muitas aproximações com a história da Educação. Por mais que a educação escolar não seja a única responsável pelo processo de formação da e sobre a população infantojuvenil, a associação histórica que se faz entre os estudos de uma e outra parece ser difícil de separar. Com a emergência do acesso ao ensino escolar, anunciada no início do século XX, e a realização de políticas educacionais de acesso à escolarização desdobraram-se novas configurações sociais que contribuíram para a construção de um novo olhar sobre a população infantojuvenil.

Para a historiadora Sílvia Maria Fávero Arend, diferentes discursos ao longo do tempo contribuíram para introduzir a noção de infância. Dadas as especificidades de cada local e contexto histórico, esse processo obteve, no caso brasileiro, maior ênfase no século XX, mas iniciado com a formação de um modelo de Estado republicano em fins do XIX. Para Arend, em relação à infância, "foi por meio das legislações civis, penais e específicas que versam sobre as crianças e adolescentes que os Estados nacionais legitimaram o ideário da infância" (AREND, 2015, p. 421). Neste sentido, a infância passou lentamente a ser compreendida como uma fase de vida que precisa ser protegida. Sem limitar-se à marcação etária e/ou corporal, ela foi percebida como um momento de transição para a vida adulta. Por isso, por representar o futuro, sua proteção oscilou entre sua utilidade quando na vida adulta e a garantia de direitos no momento presente.

Em consonância com essa percepção, a implementação da configuração da família nuclear burguesa ganhou força. Isto ocorreu, do ponto de vista jurídico, através do "pátrio poder", instituído pelo Código Civil de 1916,[10] que outorgou ao pai e à mãe consanguíneos a responsabilidade pela criação e educação de seus/as filhos/as, bem como garantiu aos homens a posição de "chefe de família". Segundo Arend:

> En este contexto histórico, la institución del instituto jurídico del *pátrio poder* poseía varias funciones. La primera estaba relacionada a la disminución de la autoridad paterna (y, eventualmente, materna) en relación a los hijos e hijas que, hasta este momento histórico, era casi ilimitada. La segunda buscaba delegar a los padres, sobre todo los consanguíneos, la responsabilidad por la maternidad, enseñanza y sustento de la prole. Por fin, las personas menores de edad de Brasil eran transformadas en "hijos/as del Estado", una vez que, desde una óptica de la gestión de la población, pasaban a ser consideradas como el futuro de la nación. Si la madre, el padre u otro pariente no cumpliera con las responsabilidades prescritas en la ley, las autoridades

[10] BRASIL. Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916.

> judiciales podían suspender o retirar el *pátrio poder* transfiriéndolo a los representantes del Estado. Observamos, así, la ley buscando instituir prácticas y valores burgueses para los distintos grupos sociales – campesinos, pobres urbanos, inmigrantes, las clases medias, etc.– que componían la sociedad brasileña en aquel momento histórico (AREND, 2018, p. 228).

Nesse momento, junto à concepção de que a população infantojuvenil deveria ser protegida, passava-se, por meio do Código Civil de 1916, a difundir na sociedade brasileira um ideário relativo à família nuclear burguesa,[11] norteado pela perspectiva da superioridade masculina. Assim, a infância passou a gozar de centralidade na família e foi atribuída aos pais a responsabilidade para com os/as filhos/as.[12] Questão essa amplificada por meio do Código de Menores de 1927,[13] primeira legislação que amparou juridicamente a população infantojuvenil. Nesse processo de implementação da legislação, o acesso ao ensino escolar tornou-se gradativamente um direito das crianças, dos adolescentes e jovens.

Neste capítulo será analisado como, ao longo do século XX, foram sendo constituídas diferentes concepções sobre as idades da vida da população infantojuvenil em conjunto com as legislações educacionais brasileiras. Entende-se que as noções de infância e adolescência vigentes no País guardam estreitas relações com o ensino escolar. Neste sentido, marcando continuidades e rupturas, as políticas educacionais de cada contexto contribuíram para forjar um ideário sobre as idades da vida. O capítulo é dividido em duas partes. Na primeira, descreve-se o percurso das principais legislações educacionais, com o intuito de identificar como as marcações sobre a infância e a adolescência serviram de base para fundamentar as prescrições escolares. Na segunda, em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692, de 11 de agosto de 197, investiga-se como, por meio do ensino escolar, construía-se um ideário de infância e adolescência alinhado aos ditames da ditadura militar.

---

[11] Compreende-se por família nuclear burguesa a implementação de um conjunto de ações desenvolvidas em fins do século XIX em que as definições sobre os membros da família e suas contribuições no grupo familiar ganharam novos sentidos. Nesse processo, a distinção de hábitos de saúde e higiene, por exemplo, vistos como pertencentes à burguesia, passaram cada vez mais a serem incorporados às classes pobres por meio de discursos médicos, jurídicos, dentre outros. Com a atuação cada vez maior do Estado na intimidade familiar, as concepções sobre a infância e a atuação dos pais consanguíneos ganharam novos significados, principalmente em relação às mulheres/mães (ARIÈS, 1986) (CAMPOS; MATTOS, 2007).

[12] É importante destacar que o Código Civil de 1916 auxiliou a repensar a cultura da violência praticada contra a infância. A historiadora Esmeralda Blanco de Moura, ao investigar sobre o uso do castigo como recurso pedagógico e persuasivo durante a infância, demonstra que a legislação pouco avançou, pois ainda se legitimava a prática da violência dos familiares contra o público infantil, desde que correcional. Para a autora, por mais moderações a lei previsse, "anteriormente, um traço como tantos outros da legislação colonial, propensa a medidas extremas, pródiga em penas cruéis, o castigo manteve-se, no Brasil, republicano, como recurso em educação reconhecido juridicamente" (MOURA, 2018, p. 34).

[13] BRASIL. Decreto nº 17.943-a, de 12 de outubro de 1927.

1.1 – Infâncias, adolescentes e o ensino escolar na legislação brasileira: construções das idades da vida

Até a década de 1930, não foi instituída nenhuma legislação que tivesse como escopo a população infantojuvenil como um todo no âmbito da educação escolar. Mesmo com a instauração do modelo republicano, no âmbito educacional o país viveu toda a Primeira República sob os auspícios da Lei de 15 de outubro de 1827, que instaurou o ensino elementar, destinado à construção de escolas de primeiras letras. Nessa legislação, com exceção das marcações de gênero, não se fazia qualquer menção aos/as estudantes em base à diferença etária. Com um processo em construção, as idades da vida, em especial da população infantojuvenil, ao menos nessa legislação, não eram motivo de preocupação, principalmente em áreas distantes dos grandes centros urbanos, onde era comum pessoas de diferentes faixas etárias estudarem na mesma sala e/ou série.[14]

Esse cenário passou por um processo de mudança principalmente a partir da criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública (MES), em 1930, e da atuação de Francisco Campos, que contribuiu na elaboração de decretos que promoveram a estruturação do ensino escolar até o universitário. Interessava, naquele momento, ampliar o acesso ao ensino escolar. Com um conjunto de ações, a Reforma Francisco Campos auxiliou na reconfiguração do ensino escolar brasileiro. Parte deste processo pode ser observada na fixação de séries e na distribuição dos/as estudantes com base na faixa etária.[15]

---

[14] O documento, de forma explícita, indica a desigualdade de gênero, reforçada por meio do ensino escolar. A legislação indica que a educação das meninas devia ser oferecida em formato diferente da dos meninos, em escolas específicas para "formar prendas domésticas" e que não tivessem acesso aos estudos das áreas da geometria, por exemplo. Os artigos 11 e 12 do documento informam que "Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento", e "As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só às suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brazileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórma do art. 7º" (BRASIL, 1827). Como forma de reconhecimento a tal dedicação, o sucesso escolar, com base no artigo 7º do documento, poderia garantir às estudantes uma vaga como professora, depois de exame frente à comissão. Importante destacar que no início do século XX existiram algumas leis educacionais direcionadas ao ensino técnico, como forma de preparar mão de obra qualificada para assumir atividades profissionais nos setores industriais e de repartição pública, constituídos a partir do modelo republicano recém-instaurado. Nesse conjunto de ações voltadas ao ensino destinado à população infantojuvenil carente, em condição de rua ou considerada infratora, destaca-se o patronato, cujo objetivo era retirar crianças e adolescentes das ruas (naquele momento utilizava-se a concepção de "menores de idade"). Sobre o assunto, ver: BOEIRA, Daniel Alves. *Uma "solução" para a menoridade na Primeira República: o caso do Patronato Agrícola de Anitápolis/SC* (1918-1930). Dissertação (Mestrado) - Depto de História - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012; ZANLORENZI, Maria Josélia. *Educação para o Trabalho*: a criação das Escolas Técnicas no Paraná (1900-1950). 1. ed., Jundiaí, São Paulo, Paco, 2017.

[15] A elaboração da Reforma Francisco Campos é o resultado de um longo debate, com o objetivo de melhorar a qualidade e o acesso ao ensino escolar no Brasil. Em 1924, a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) contribuiu para dar maior visibilidade aos problemas enfrentados na educação escolar. Contudo, a

Como a criação do ensino secundário, por exemplo, a partir do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, ficou autorizado, desde que aprovado mediante inspeção de integrantes do MES, o funcionamento do ensino secundário, que foi distribuído em fundamental, com duração de cinco anos, e complementar, com duração de dois anos, sendo obrigatório para quem desejasse ingressar no ensino superior.[16] Tendo em vista o referido o documento, o acesso ao ensino secundário só era permitido aos/as estudantes com idade mínima de 11 anos, desde que aprovados/as nos exames admissionais,[17] destinados à seleção dos/as ingressantes.[18]

Com base nessa distribuição, os discursos sobre as idades da população infantojuvenil foram tomando espaço em âmbito educacional. A separação entre os/as estudantes com base na idade remete ao entendimento de que era preciso atribuir uma atenção especial a eles/as, conforme a faixa etária a que pertenciam, fosse pelas etapas do desenvolvimento da aprendizagem, ou pela tentativa de distanciar os mais novos dos mais velhos. Pelo Decreto nº 19.890, também é possível perceber como os discursos educacionais estavam em consonância com o setor jurídico, principalmente os que versavam sobre a proteção das crianças, tanto por parte dos adultos quando dos/as que estavam ainda em processo de saída da infância, mas que caminhavam para uma nova fase, em sentido à vida adulta.

Passada mais de uma década, novas propostas educacionais introduziram alterações na configuração do ensino. Em 1942, sob a liderança de Gustavo Capanema no MES, a elaboração das Leis Orgânicas de Ensino,[19] ou Reforma Capanema, como ficou conhecida, visava tanto à

Reforma Francisco Campos não atendeu de forma satisfatória à ampliação do acesso ao ensino escolar. Com grande distinção de classe, acabou sendo mais vantajoso para a população economicamente mais abastada. A insatisfação com a reforma levou ao que ficou conhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, composto por um grupo de intelectuais que questionavam as desigualdades sociais do Brasil e as relações com o ensino escolar brasileiro (ROMANELLI, 1998).

[16] A distribuição de séries e a composição curricular podem ser identificadas no referido documento, o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Pelo disposto, o ensino secundário deveria ser implantado no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. As demais instituições de ensino que viessem a ofertá-lo, deveriam passar por inspeção. A aprovação esteve condicionada à comparação com o Colégio Pedro II. O Colégio Estadual do Paraná obteve essa aprovação, o que garantiu a liberação para ofertar o ensino secundário.

[17] O exame de admissão foi implementado durante a reforma de Francisco Campos (Decreto nº 19.890, de 1931).

[18] Em seu artigo 19, o documento informou que, "Quando o estabelecimento se destina á educação de rapazes e o regimen for o de internato, a idade do candidato não excederá de 13 annos" (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931). Um indício de que pertencer ao gênero masculino e ter idade superior aos 13 anos o proibiria de frequentar instituições escolares sob o regime de internato. Isto era comum principalmente nos grandes centros, para onde os estudantes se deslocavam para seguir os estudos, por não terem acesso na localidade em que viviam. Talvez essa proibição se sustentasse numa cultura do trabalho, em que ao se "aproximar da vida adulta", faria poderiam receber outras atribuições cuja realização seria dificultada pelo regime de internato. Importante destacar que nesse momento já vigorava o Código de Menores de 1927; mesmo que tenha servido como instrumento jurídico para a proteção infantojuvenil contribuiu para a formação de uma visão estereotipada sustentada pela associação da ideia entre "menor" e infrator (MORELLI;1996, 2018).

[19] Integram o conjunto de leis da Reforma Capanema os seguintes documentos: Decreto–lei 4.73, de 30 de janeiro de 1942: - Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto–lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Decreto–lei 4.244, de 9 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto–lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943: - Lei Orgânica do Ensino Comercial.

reestruturação do ensino escolar, como integrou a política governamental de Getúlio Vargas. A partir do Decreto–lei 4.244, de 9 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário, o ensino escolar passou a ser distribuído em ensino primário, da primeira à quarta série, e em ensino secundário, dividido em duas etapas: o ginasial, com duração de quatro anos, e o curso clássico e o curso científico, com duração de três anos. Para ingressar no ginasial, o/a estudante precisava ter no mínimo 11 anos de idade, ou completar essa idade até 30 de junho do ano letivo.

Essa proposta educacional integrou um projeto político construído durante o governo de Getúlio Vargas que tinha, entre outros objetivos, o de fomentar a industrialização do País. O grupo político que passou a governar a nação buscava transformar a economia a partir do setor industrial. Nesse sentido, garantir o acesso ao ensino escolar era fundamental no processo de formação dos futuros trabalhadores/as. Interesse que se manteve apoiado nos ideais de patriotismo construídos e reforçados por um conjunto de atos e prescrições pedagógicas norteados por discursos associados à noção de progresso.

Para o historiador Benjamin Cowan, a proposta de cunho desenvolvimentista de Getúlio Vargas provocou a insatisfação em parte da população por entender que o Brasil passava por uma desmoralização, principalmente, naquele momento, por se ampliarem as distâncias entre as decisões da Igreja Católica sobre o ensino nas escolas. Entretanto, com aproximações e distanciamentos, com apoiadores ou não do projeto de governo, as decisões tomadas foram sustentadas no sentido de manter um equilíbrio para a realização de diferentes ações. Como indica Cowan, “Vargas cooptou o moralismo e a masculinização como motores do progresso”, valendo-se “de alianças e amizades pessoais com os líderes direitistas e católicos” (COWAN, 2016. p. 23).

São comuns, nos estudos sobre da história e historiografia da educação brasileira, observações sobre patriotismo e civismo desenvolvidas nas escolas durante o governo de Getúlio Vargas. Essa reflexão não deve ser tomada apenas como uma das formas encontradas para construir a aceitação do líder político ou da construção do sentimento de pertencimento à nação. O conjunto de ações desenvolvidas naquele momento se explica pela tentativa de manutenção ou sustentação do governo, mas também tinha em vista proporcionar a construção (formação) de uma nova geração de pessoas sem se afastar de valores morais compartilhados. A educação escolar tornou-se o espaço propício para isso, principalmente para o suposto reforço da moralidade. Pode-se destacar que o debate em torno das distinções de gênero foi um dos elementos mais visíveis na estruturação do ensino escolar, assim como constituiu uma tentativa de conciliar ações pedagógicas com a moral.

A masculinização, como força motora para o progresso da proposta governamental de Getúlio Vargas, exposta por Cowan, refere-se a um conjunto de ações em que existiu o reforço da centralidade dos homens na tomada de decisões em âmbito público e privado. Na educação, observa-se, uma organização explícita de ensino generificado, que separou as meninas dos meninos. Esta separação ocorria por meio de turmas separadas, mas também através de uma proposta curricular e em escolas específicas, com o propósito de educar as meninas para a "economia doméstica", no intuito de que se tornassem, no futuro, boas mães, esposas, e soubessem gerir o espaço doméstico. Já aos estudantes meninos se ofertavam disciplinas que os preparavam para assumir diferentes atividades profissionais (ZALUSKI, 2016).

Há que se salientar que o processo de estruturação do ensino escolar não deve ser visto como algo isolado. Ao ensino escolar foi atribuída a função de promover a formação dos/as adolescentes a caminho da passagem para a vida adulta, um percurso a ser construído sobretudo através da escola. O Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, foi o primeiro documento legislativo em nível federal, no âmbito da educação, a utilizar o termo adolescente.[20] Com base nessa legislação, o ensino secundário deveria "formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes". Essa atribuição dialoga com os debates sobre a ideia de menor infrator, em que a adolescência deveria receber uma atenção especial para suspostamente formar a moral dos/as estudantes. Em conjunto com esse preceito, o Art. 23 do documento sobre a educação moral e cívica mencionava: "Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade (BRASIL, Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942). A escolarização desse público deveria impedir um possível desvio de condutas aceitas socialmente e, como detentores do futuro, contribuir para a ligação de uma geração a outra sem que fossem rompidas as relações sociais instituídas tendo por base a moralidade.

Para José Carlos Libâneo, o ensino escolar desenvolvido no Brasil a partir da década de 1930 expressa um momento de ruptura com modelos tradicionais de ensino e marca a inserção de um modelo educacional liberal. Conforme o autor, a Pedagogia Liberal foi desenvolvida sob a ideia de que era função da escola preparar os estudantes para o desempenho de "papéis sociais" conforme as capacidades individuais. Nesse intuito, a atuação por parte das camadas

[20] O documento também deixava de utilizar o termo "matéria" para referir-se à composição curricular. Desde as Leis Orgânicas do Ensino, os termos "disciplina" e "currículo" passaram a integrar as prescrições escolares. A adoção desta nomenclatura dialogava com os debates internacionais sobre a educação. Sobre o assunto, ver: CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. n. 2, 1990. p. 177-229.

dominantes em defender uma educação para toda a população esteve alicerçada a interesses pessoais, tanto pelo poder transformador da sociedade por meio da educação, como em função de um modelo de ensino aliado à manutenção das desigualdades sociais provocadas pelo capitalismo (LIBÂNEO, 1990).

As concepções pedagógicas da Pedagogia Liberal, ou Escola Nova, teve o filósofo norte-americano John Dewey como um de seus principais percursores. Propunha que o ensino, aliado aos estudos da Psicologia, em especial às etapas do desenvolvimento cognitivo, se pautasse por uma metodologia ativa, em que os/as estudantes fossem estimulados, por um lado, a experimentar e, por outro, a pensar por si.

Com base na posição de Dewey, a experiência desenvolvida por meio de trabalhos manuais proporcionaria o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional e auxiliaria no desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes.[21] Anísio Teixeira,[22] aluno de Dewey, foi um dos principais precursores dos ideais da Escola Nova no Brasil.

Ao estabelecer comparações entre o Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, com as concepções pedagógicas desenvolvidas pela Escola Nova, entende-se que as prescrições para o ensino escolar estiveram alicerçadas sobre o preceito de uma adolescência em movimento para a vida adulta. Por mais que o modelo educacional proporcionasse autonomia no desenvolvimento da aprendizagem, esteve sustentado no interesse em garantir a boa conduta dos/as estudantes, interesse esse aliado à tentativa da manutenção/reconfiguração das desigualdades de gênero instituídas socialmente. Nesse sentido, a percepção sobre as fases da vida, principalmente em relação à adolescência, foi sustentada pela ideia de que estes deveriam

[21] Sobre as transformações pedagógicas na história da educação ver: VEIGA, Cynthia Greive. Cidadania e Educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX. 1. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002; VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia Lima e (Org.). História e Historiografia da Educação no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003; LINHARES, Meily Assbú; FONSECA, Thais Nivia Lima. Diálogos da história da Educação (Org.). Ponta Grossa: Estúdio. Texto, 2017.

[22] Anísio Teixeira graduou-se em direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1922. Retornou à Bahia, em 1924, e iniciou suas atividades como inspetor educacional. Em 1927, quando foi aos Estados Unidos, teve contato com o Johon Dewey, o que o auxiliou a ser um dos percursores da Escola Nova no Brasil, quando retornou em 1931. Teixeira foi um dos integrantes do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório. Junto com a proposta de implementação de um ensino ativo, na tentativa de os/as estudantes resolverem problemas práticos, Teixeira defendia a organização do ensino com base em um currículo técnico, voltado principalmente à população mais pobre, devido ao grande número de abandono escolar devido à necessidade de trabalhar. Conforme Teixeira, essa atenção voltada à formação técnica deveria ocorrer na segunda fase do ensino, destinada aos adolescentes. Contudo, tal percepção ficou restrita às leis específicas para o ensino profissional, desenvolvidas apenas na década de 1940. Na década de 1960, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fizeram-se claras distinções entre o ensino humanístico e o tecnológico. Talvez essa alteração tenha sido possível por Teixeira ter uma maior participação em órgãos educacionais do governo, entre eles, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atualmente, a CAPES), onde atuou até o golpe de Estado de 1964 (MORAES, 2012) (CORSETT; ECOTEN, 2012) (PINTO, 2021).

receber uma educação escolar que auxiliasse na manutenção de valores sociais, mas, acima de tudo, garantisse, por meio do ensino, que pudessem ter uma ocupação profissional. Ou seja, era também uma forma de combater a considerada "vadiagem" infantojuvenil prescrita como infração no Art. 61 do Código de Menores de 1927, onde se afirmava que, "si menores de idade inferior a 18 annos forem achados vadiando ou mendigando, serão apprehendidos e apresentados à autoridade judicial" (BRASIL, 1927). Assim, ao tempo que se constituía uma adolescência que deveria frequentar os bancos escolares e ser preparada para o trabalho, estar em condição de vadiagem era reproduzir um modelo de adolescência não desejado e aceito no campo jurídico.

Adentrar a adolescência com base na distinção etária não era garantia de acesso ao ensino escolar. Apenas com o Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946,[23] é que ficou instituída a obrigatoriedade do ensino para a população infantil, em idade entre os sete e os doze anos, mas se restringiu ao ensino primário.[24] Nesta perspectiva, a considerada infância passou a ser compreendida como detentora de direitos, aos menos no que correspondia ao acesso ao ensino escolar, diferentemente do público adolescente, pois, mesmo que existisse uma cobrança direcionada à formação moral e à ocupação, naquele momento não havia conquistado o ensino escolar como direito. Assim, tentava-se ampliar as distâncias entre a infância e a vida adulta, mas havia obstáculos que dificultavam o acesso dos/as adolescentes ao ensino escolar.

Na medida em que se desenharam novas percepções sobre o universo infantojuvenil, os documentos jurídicos nacionais relativos a tal universo mostram a tentativa em proporcionar um ensino escolar conectado com os contextos socioeconômicos de sua época. A partir da Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959, a população infantojuvenil paulatinamente começa a se constituir-se como sujeito de direitos. Este processo se refletiu lentamente também no acesso ao ensino escolar.

---

[23] Documento assinado por José Linhares, presidente do Brasil entre os meses de outubro de 1945 até janeiro de 1946.

[24] Em seu Art. 41, o documento indica: "O ensino primário elementar é obrigatório para todas as crianças nas idades de sete a doze anos, tanto no que se refere à matrícula, como no que diz respeito à freqüência regular às aulas e exercícios escolares" (Decreto-lei n.8.529, de 2 de janeiro de 1946). Parte dos reflexos desse decreto-lei pode ser observada na ampliação do acesso das estudantes meninas ao ensino escolar. Por serem meninas, e por até então não terem a obrigatoriedade de frequentar a escola, o acesso às instituições de ensino foi muito limitado. A obrigação estabelecida sob forma de lei, garantiu que frequentassem a escola mais cedo. Nas décadas de 1960, e 1970, para as que foram mães, integraram uma geração de mulheres que, em sua maioria, foram alfabetizadas ou deram continuidade aos estudos. Importante destacar que a ampliação do número de estudantes influiu no crescimento do número de eleitores/as, posto que o Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881 - Lei Saraiva -, como ficou conhecido, proibia pessoas analfabetas de votar (ZALUSKI, 2016).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira - Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961[25] foi promulgada durante o governo de João Goulart. Essa legislação resultou de um longo processo de discussão, iniciado ainda na década de 1940, com o intuito de ampliar o acesso ao ensino e atender de forma satisfatória à população pobre. Com um viés democrático, propunha que ser a educação direito de todos, e por isso deveria ser dada no lar e na escola. A partir dessa nova lei, foram substituídas as Leis Orgânicas de Ensino,[26] o que fez com que o ensino secundário fosse reestruturado, mas se mantiveram as legislações destinadas à formação específica para a indústria, o comércio e a agricultura.[27] Contudo, foi a primeira legislação a unificar o ensino à da educação infantil até o nível universitário.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases, o ensino escolar foi dividido em "Educação Pré-Primária", destinada "aos menores até sete anos", a ser ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância, em "Ensino Primário", da 1ª à 4ª série, a partir dos sete anos de idade, e em "Ensino Médio", para "a formação do adolescente". Essa etapa correspondia ao "ciclo ginasial", com "duração de quatro séries anuais, e o colegial, de três, no mínimo". Mais uma vez, a idade da vida foi estendida e associada ao ensino escolar. Essa modificação fez com que se estendessem por mais tempo os anos de estudo, de seis para sete anos, estendendo-se, por consequência, o percurso de institucionalização da adolescência.[28]

---

[25] O documento foi assinado por Tancredo Neves (advogado), primeiro ministro do Brasil - 1961-1962; Alfredo Nasser (advogado), ministro da Justiça - 1961-1962; Ângelo Nolasco de Almeida (militar), ministro da Marinha - 1961-1962; João de Segadas Viana (militar), ministro de Guerra; Francisco Clementino de San Tiago Dantas (advogado), embaixador da ONU em 1961; Walther Moreira Salles (empresário-banqueiro), ministro da Fazenda; Virgílio de Morais Fernandes Távora (militar), ministro de Transporte; Armando Monteiro Filho (engenheiro), ministro da Agricultura; Antonio de Oliveira Brito (advogado), ministro da Educação e Cultura - 1961-1962; André Franco Montoro (advogado, pedagogo e filósofo), ministro do Trabalho - 1961-1962; Clóvis Monteiro Travassos (militar), ministro da Aeronáutica (161-1962); Estácio Gonçalves Souto Maior (médico), ministro da Saúde - 1961-1964; Ulysses Guimarães (advogado), ministro do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior - 1961-1962 - e Gabriel de Resende Passos (advogado), ministro de Minas e Energia (1961-1962).

[26] Substituiu o Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos, e o Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário e nível nacional.

[27] Cursos de formação técnica e normal, e respectivas leis: Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac); Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola e manteve o Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o Senai.

[28] A Lei nº. 4.024/1961 possuía prescrições acerca dos adolescentes e adultos que não frequentavam as instituições de ensino em "idade escolar". Em seu Artigo 99, afirmava: "Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza após estudos realizados sem observância de regime escolar. Parágrafo único. Nas mesmas condições, permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de dezenove anos". A educação de jovens e adultos, como ficou conhecida mais tarde, passou a ser motivo de debates a partir de 1947, e levou à criação da Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (Ceaa). Desde então, encontros nacionais e internacionais visaram promover uma atenção especial, com a produção de materiais e didáticas específicas para esse público. Em 1958, durante o governo de Juscelino Kubitscheck, a realização do II Congresso de Educação de Adultos promoveu importantes debates que ampliaram o atendimento à população maior de 18 anos e não escolarizada. Foi desenvolvida a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (Cnea), com importantes contribuições

Ainda em relação às modificações, a Lei nº. 4.024/1961 extinguiu a obrigatoriedade do ensino militar nas escolas e a separação dos estudantes com base nas diferenças entre os sexos. Sendo assim, ao menos na letra da lei, estudantes de todo o país deveriam receber a educação escolar com base numa mesma proposta curricular. O prescrito na lei contribuiria para que as turmas passassem a ser compostas de forma mista. Contudo, o mesmo documento apresenta indícios de algumas continuidades. Segundo a legislação, o ensino primário poderia ser estendido por mais dois anos, com o objetivo de fornecer aos estudantes a possibilidade de se irem iniciando "em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade" (BRASIL, Lei nº. 4.024, de 1961).

A implementação da Lei de Diretrizes e Bases contou com financiamento da agência norte-americana *United States Agency for International Development* (Usaid), que, depois do golpe de Estado, em 1964, intensificou suas relações com o Brasil. Nesse processo, foi contratada uma equipe técnica para formar a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (Epem) junto ao Ministério da Educação (ME). Com o avançar do regime autoritário, novas decisões foram tomadas pelos governantes relativamente ao ensino. Contudo, a passagem do governo democrático para a forma autoritária trouxe outras configurações. O ensino escolar e a população infantojuvenil ganharam novas conotações, que, associadas ao projeto de governo militar, serviram de base para que fossem colocadas em prática novas propostas educacionais.

O historiador Rodrigo Patto Sá Motta, ao apresentar considerações sobre o ensino durante as décadas de 1960-1970, refere-se a duas questões fundamentais para compreender o cenário relativo ao ensino naquele período. Ainda na década de 1960, tivemos a instituição de duas legislações que foram decisivas para se desenhar uma nova projeção sobre e para o ensino da população infantojuvenil. O Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969,[29] tornou obrigatório o ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), do ensino primário até o superior. Essa disciplina tinha um caráter ideológico, sustentado pelo nacionalismo, a fim de combater tudo o que fosse considerado subversivo. A outra legislação foi a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, conhecida como 'Reforma Universitária'. Por um lado, contribuiu para a modernização da infraestrutura das universidades; por outro, abriu espaço para a estruturação

do pedagogo Paulo Freire. Sua participação foi decisiva, principalmente pelo método apresentado, que, além de alfabetizar, visava desenvolver a criticidade nos/as estudantes (PAULA; ZALUSKI, 2020).

[29] O Decreto-lei nº 869 foi aprovado por Augusto Hamann Rademaker Grünewald, militar, vice-presidente durante o governo do general Emílio Garrastazu Médici; Aurélio De Lyra Tavares, general; Márcio de Souza e Mello, marechal e ministro da Aeronáutica; Tarso Dutra (Paulo de Tarso de Morais Dutra), bacharel em ciências jurídicas e sociais, foi ministro da Educação de 15 de março de 1967 a 30 de outubro de 1969. Os três primeiros foram integrantes da junta provisória que governou o Brasil de 31 de agosto a 30 de outubro de 1969, devido ao afastamento provisório de Costa e Silva. Foi durante esse período que foi promulgado o decreto que tornou obrigatória a disciplina de EMC.

do ensino superior privado, o que pouco contribuiu para o ingresso e a manutenção de um maior número dos/as estudantes (MOTTA, 2014).

A historiografia sobre o tema (CUNHA, 2014; LIBÂNEO, 1990; MOTTA, 2014) indica que na década de 1960 a entrada no ensino superior era muito discrepante em comparação com o número de concluintes do ensino médio. Essa distância foi ampliada com a Reforma Universitária, e contribuiu para fomentar as manifestações contrárias ao governo militar.

Em meio a esse cenário de insatisfações, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei 5.692/1971),[30] que alterou drasticamente o ensino brasileiro. Da autonomia para a elaboração curricular e demais avanços alcançados a partir da Lei nº 4.024/1961, o cenário educacional passou para a obrigatoriedade em desenvolver um ensino profissional. Ou seja, a população infantojuvenil passaria a receber uma educação direcionada à formação para o mercado de trabalho.

De acordo com a Lei nº 5.692/1971, o ensino escolar ficou dividido da seguinte forma: ensino fundamental de primeiro grau, distribuído entre o primário da 1ª à 4ª série, e sua continuidade da 5ª à 8ª série; o ensino de segundo grau, de três anos de ensino. Nessa nova organização, com a exclusão dos exames de admissão, o ensino primário não realizaria uma formação para o trabalho. Atribuía-se, todavia, a responsabilidade aos/as professores, a quem competia realizar "sondagens de aptidão" da 5ª à 8ª série, para identificar os supostos interesses profissionais dos/as estudantes. A partir destes resultados, seriam ofertadas disciplinas compatíveis com tais interesses profissionais. A continuidade dos estudos, no ensino médio, se limitou à formação técnica, por meio de cursos profissionalizantes de distintas áreas de atuação profissional.[31]

Conforme enunciado na Lei nº 5.692/1971, o currículo escolar para o ensino da 5ª à 8ª série deveria ser composto por dois grandes grupos de disciplinas. No primeiro, as disciplinas de cunho obrigatório, de formação geral, e, no segundo, diante da obrigatoriedade do ensino profissional, as disciplinas seriam pautadas nos interesses de cada localidade, após apresentação prévia aprovação e aceitação da Secretária de Educação de cada estado da Federação. Essa

[30] O documento foi assinado pelos seguintes governantes: Emílio Garrastazu Médici (militar), que assumiu o governo do Brasil entre 30 de outubro de 1969 e 15 de março de 1974; Jarbas Gonçalves Passarinho (militar), governador do estado do Pará, ministro do Trabalho e Previdência Social no governo Costa e Silva; ministro da Educação (1969-1974), quando foi um dos responsáveis pela assinatura do Ato Institucional Número Cinco (AI.5); Julio de Carvalho Barata, formado em Direito, foi membro da Ação Social Brasileira (ASB), movimento político de inspiração fascista, fundado no Rio Grande do Sul, mais tarde (entre 1969 e 1974), ministro do Trabalho e Previdência Social (CPDOC, s/d).

[31] A Lei nº 5.692/1971 instituiu ainda a obrigatoriedade de a equipe gestora de cada instituição de ensino ampliar gradativamente a oferta das séries até completar o ensino fundamental, para as instituições de ensino primário, e o ensino de segundo grau, as que, até aquele momento, já ofertavam o ensino ginasial.

proposta foi utilizada como uma forma de melhor atender às especificidades de cada localidade, com a intenção de estimular o sentido da população em receber um ensino escolar condizente com a especificidade do mercado de trabalho.

Para Libâneo, essa concepção de ensino esteve pautada no tecnicismo, uma vertente pedagógica que ganhou força durante a ditadura militar, que buscava modelar os/as estudantes por meio de habilidades e conhecimentos vistos como úteis e necessários ao pleno desenvolvimento do sistema capitalista. O ensino tecnicista foi influenciado pelos estudos do behaviorismo, linha da psicologia desenvolvida pelo psicólogo Burrhus Frederic Skinner. Skinner compreendia a aprendizagem como um processo que deveria ser desenvolvido por meio do desempenho, e que a modelagem dos/as estudantes deveria ser feita por meio do reforço repetitivo. Conforme Libâneo, para que o ensino funcionasse, deveriam serem criadas condições para proporcionar a aprendizagem, pois, segundo essa concepção, "o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforço das respostas que se quer obter" (LIBÂNEO, 1990, p. 31).

A Escola Tecnicista, alicerçada sobre a teoria do capital humano, desenvolvida pelo economista Theodore William Schultz, tinha como objetivo desenvolver na escola a mesma lógica da empresa, como forma de tornar o ensino mais eficaz e produtivo. Os conteúdos deveriam ser organizados fora da escola; o/a professor/a serviria como um elo entre o saber científico e o/a estudante, compreendido como passivo no processo de aprendizagem. Com fins instrucionais, a reflexão e/ou o debate eram vistos como desnecessários, pois a aprendizagem deveria servir para ordenar sequencialmente a instrução pretendida (ARANHA, 1996).[32]

Em relação à população infantojuvenil, através da Lei nº 5.692/1971, foi estendida a obrigatoriedade de frequentar o ensino escolar, que passou dos 12 para os 14 anos, mas apenas para o cumprimento do ensino fundamental. O mesmo documento também propunha como dever do ensino de 1º grau proporcionar a "formação da criança e do pré-adolescente", destinando-se o "2º grau à formação integral do adolescente". Com a ampliação do tempo escolar, buscava-se implementar uma nova concepção societária acerca da população infantojuvenil. Assim, a população infantojuvenil teria prolongado o seu percurso da infância até a vida adulta, com a introdução de mais uma fase da vida, a pré-adolescência. Isso

[32] Importante destacar que o modelo tecnicista de ensino foi influenciado pelo pensamento de Herbert Spencer. O referido intelectual contribuiu para o desenvolvimento das noções conceituais sobre o suposto "evolucionismo social". Spencer, ao interpretar os estudos do biólogo Charles Darwin, defendia que a teoria de Darwin poderia ser aplicada na compreensão do desenvolvimento das sociedades, em especial das culturas. Essa concepção contribuiu para o processo de construção de justificativas para a colonização da África no século XIX, e do arianismo, que teve maior ênfase durante a Segunda Guerra Mundial.

significava que, tendo em vista os debates da Psicologia sobre o desenvolvimento cognitivo e censório-motor, presentes na Lei nº 5.692/1971, o percurso institucionalizado da infância até à adolescência deveria garantir a "qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania" (BRASIL, Lei nº 5.692, de 1971).

No Brasil, no início de 1970, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), 32% da população do país possuía entre 5 e 19 anos. Desse número, 19.693.089 pessoas tinham entre 7 e 14 anos de idade e passaram a ter o ensino escolar como obrigatório. De acordo com a Lei nº 5.692/1971, o ensino escolar deveria proporcionar ao/à estudante a possibilidade de galgar a denominada cidadania. Contudo, os discursos no campo da educação direcionados à população infantojuvenil durante a ditadura militar ora pendiam para a aquisição de direitos sociais, ora para o controle e o combate da considerada subversão. Para compreender melhor esses enunciados, cabe refletir sobre os impactos de uma educação voltada ao preparo da cidadania, conforme se demonstra a seguir.

1.1.2 Adolescentes e o futuro que está por vir: a cidadania como horizonte de expectativa através da EMC e a OSPB

A cientista política Mara Tereza Aina Sadek escreve que "o processo de incorporação de direitos estabelece o rol de componentes que definirão a igualdade, produzindo consequências no cotidiano" (SADEK, 2012, p. 32). Assim, a ampliação da obrigatoriedade do ensino escolar, mesmo que ainda não gratuito, mas obrigatório para todos/as, ainda que de forma muito lenta proporcionaria a abertura de um processo de construção de igualdade social. Para a autora, o ensino escolar "tem por objetivo um padrão mínimo de igualdade no que se refere ao usufruto dos bens coletivos" (SADEK, 2012, p. 33). Por meio do ensino escolar, a trajetória de adolescentes e jovens adquire novos rumos que provavelmente impossíveis de serem experenciados.

Com base na Lei nº 5.692/1971, a possibilidade do usufruto da cidadania está entre essas experiências. Ou seja, frequentar o ensino escolar garantiria a cidadania como algo inerente à formação do estudante e condição para a sua passagem para a vida adulta. Sendo assim, em relação ao ensino escolar, quais os limites impostos aos direitos de parte da população infantojuvenil, conquistados até a década de 1970? De que forma, com base na Lei nº 5.692/1971, o enunciado dessa legislação reforça formas de exclusão de direitos à população infantojuvenil?

Por mais contraditório que seja, em meio ao autoritarismo característico das ações dos governantes da ditadura militar, a ampliação do acesso ao ensino garantiria a um número maior de pessoas a possibilidade de frequentar os bancos escolares. Todavia, frequentar o ensino escolar enquanto adolescente não era garantia de ser percebido/entendido como cidadão. Em seu artigo primeiro, a Lei nº 5.692 afirmava o seguinte:

> O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, Lei nº. 5.692, de 1971).

O documento inferia que os/as estudantes possuíam potencialidades naturais, cabendo ao ensino escolar desenvolvê-las "como elemento de auto-realização". Logo, qualificar para o trabalho e preparar para o exercício consciente da cidadania, tarefas apontadas como prioridades para fins educacionais, guardavam estreitas relações uma com o outra. Como complementares, ambos os objetivos necessitavam de um redirecionamento curricular que possibilitasse seu cumprimento. Neste sentido, o dever da escola em cumprir a "auto-realização" dos/as estudantes extrapolou a finalidade do conhecimento científico de cada disciplina, tendo em seu horizonte as subjetividades dos/as estudantes para garantir uma capacidade propícia ao trabalho e aos valores da sociedade civil.

Visando alcançar os referidos objetivos, duas concepções do campo do político deram sustentação ao artigo primeiro da referida lei. A primeira concepção entendia ser a cidadania um processo alicerçado no devir. Ou seja, a cidadania contemplava um horizonte de expectativas coletivas que só poderia, ser conseguidas por meio do ensino escolar. A segunda concepção entendia, por sua vez, que o exercício da cidadania poderia ocorrer em regimes de governo não democráticos. Ambas as concepções foram utilizadas pelos governantes brasileiros na década de 1970 para não outorgar direitos, bem como para legitimar a continuidade e/ou a construção de novas formas de exclusão social.

Como indicam o cientista social André Botelho e a historiadora Lilia Moritz Schwarcz, é importante lembrar que a cidadania não é um conceito estável. Sua formulação passa por transformações e varia conforme o projeto político adotado em cada Estado-Nação em diferentes contextos, sendo necessária também a ação dos sujeitos no meio em que vivem. Para os autores, "cidadania envolve modos de identificação intersubjetiva entre as pessoas e sentimentos de pertencimento criados coletivamente em inúmeras mobilizações, confrontos e negociações cotidianas, práticas e simbólicas" (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012, p. 11).

Durante as décadas de 1960 e de 1970, ocorreram importantes discussões nacionais e internacionais na busca por uma maior garantia de direitos para a população infantojuvenil (AREND, 2015; MIRANDA, 2018; COSSE, 2018). Com as definições do que é pertencer à infância ou à adolescência ainda em trânsito, essas questões reverberaram, de alguma forma, na construção da legislação educacional brasileira do período, principalmente pela tentativa de seguir as prescrições da Constituição de 1967.[33] Nestas discussões somava-se junto aos debates sobre a ampliação do ensino escolar como forma de garantir melhorias na mão de obra mais bem qualificada, principalmente no labor exercido por adolescentes e jovens.[34] De certo modo, a Lei nº 5.692/1971 se coaduna com essa perspectiva, pois estendeu até os 14 anos a idade máxima da obrigatoriedade do ensino escolar. Contudo, não bastava apenas a lei; era necessário construir alternativas para a manutenção dos/as estudantes na escola.

A educação escolar foi apresentada como um direito de todos/as no referido discurso jurídico. A Lei nº 5.692/1971, voltada à educação escolar brasileira, preconizava a universalização do ensino sob um discurso pautado na liberdade. O documento apoiou-se em princípios do liberalismo, segundo o qual os ideais de liberdade correspondiam aos direitos civis considerados inalienáveis. Entretanto, em um período ditatorial, o Estado brasileiro poderia se isentar de garantir a efetivação desses direitos.

Em relação ao ensino escolar, com base nas legislações que versam sobre o ensino, a considerada adolescência ainda não havia conquistado direitos plenos. De acordo com a

---

[33] O Ato Institucional Número Quatro - AI-4 - foi baixado em 1966 pelo presidente general Humberto de Alencar Castelo Branco e serviu como instrumento jurídico para obrigar a criação de uma nova constituição federal. A Constituição de 1967, promulgada junto com as demais legislações emitidas desde 1964, deu legitimidade à ditadura civil-militar. Importante lembrar também que, no ano seguinte, o Ato Institucional Número Cinco - AI-5 -, emitido pelo presidente general Artur da Costa e Silva, suspendeu as garantias constitucionais em relação aos direitos políticos e civis e legitimou, do ponto de vista jurídico, a perseguição, a prisão e a tortura das pessoas consideradas subversivas. Na Carta Magna, no título "Da Família, da Educação e da Cultura", em seu Artigo 176, afirmava o seguinte: "A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola" (BRASIL, Constituição de 1967).

[34] Conforme estudo de José Pacheco dos Santos Junior, em muitos países, na década de 1960, a juventude foi considerada como um elo propulsor para o desenvolvimento. Coadunado com essa perspectiva, em países considerados subdesenvolvidos, o trabalho infantil tinha êxito por conciliar interesses pela mão de obra barata e em proporcionar a manutenção da desigualdade social. Segundo Junior, as legislações no campo do trabalho infantojuvenil sofreram avanços e recuos. Com discussões internacionais sobre o trabalho infantil, comissões de distintos países, em conjunto com a Organização Internacional do Trabalho, realizaram importantes conferências para que se fizessem tentativas para solucionar o problema. Contudo, mesmo com uma lenta abertura favorável à proteção infantojuvenil, tinha-se a pretensão de regularização do trabalho infantil, levando em consideração o desenvolvimento físico e psíquico, aliado à intenção de "proteger o trabalhador do amanhã". Para Junior, "aliada a esse fundamento, estava a recomendação para que houvesse, de fato, a disposição de oferecer a crianças e jovens uma instrução mais sólida antes do ingresso no mercado de trabalho" (JUNIOR, 2021, p. 125). Neste sentido, a extensão da obrigatoriedade do ensino escolar até os 14 anos de idade, sob a formação em "educar para o trabalho", tornar-se-ia uma aliada do pretenso desenvolvimento econômico do País, envolto em discursos do ensino como garantia da cidadania.

legislação, a passagem da "pré-adolescência" para a adolescência estava marcada também por um processo de ruptura com o ensino. Com a extensão da obrigatoriedade do ensino dos 12 aos 14 anos, quem não conseguisse concluir a 8ª série até essa idade não teria o direito garantido por lei a uma vaga na escola, pois o Estado brasileiro garantia vaga apenas aos/as estudantes que estivessem em idade escolar condizente dos 7 aos 14 anos. Ou seja, não poderia sofrer reprovação ao longo do ensino fundamental. Caso contrário, perderia o direito à vaga, o que abriria espaço para que o/a estudante fosse direcionado às turmas noturnas, destinadas à formação de jovens e adultos.

Entende-se que os conteúdos da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) procuravam garantir a autorrealização, como também contribuíam para firmar a ideia de que o cidadão/ã poderia ser produzido/a na escola. A obrigatoriedade da disciplina EMC, de constar nos currículos das escolas do Brasil, foi *a única ação no campo do ensino* desenvolvida *exclusivamente* pelos setores militares.[35] O Parecer nº. 94, de 4 de fevereiro de 1971,[36] emitido pelo Conselho Federal de Educação, foi o documento elaborado para prescrever os objetivos, as metodologias e demais prescrições sobre a EMC. Quando elaborada a Lei nº. 5.692/1971, a disciplina da EMC já se fazia presente no cotidiano escolar. A legislação reafirmou, então, os

[35] No Estado Novo, o ministro da Educação, Gustavo Capanema, estabeleceu por meio do Decreto-lei nº 2.072, de 8 de março de 1940, a obrigatoriedade da disciplina "Educação Cívica, Moral e Física da Infância e da Juventude". A Organização Social e Política Brasileira (OSPB) foi criada durante o governo de João Goulart, sob proposta apresentada no Conselho Federal de Educação, em 24 de abril de 1962, destinada ao ensino ginasial. Essa disciplina tinha por finalidade apresentar para os/as estudantes o conhecimento sobre o Estado, direitos e deveres do cidadão, e concepções sobre democracia, dentre outros, a partir do golpe ditatorial, quando a EMC e o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, a tornaram obrigatória. Já a OSPB foi reformulada e mantida como disciplina obrigatória no ensino de segundo grau. Com a reformulação, o objetivo passou em ensinar sobre a importância do Estado, a obediência a regras dentre outros temas que pudesse legitimar o autoritarismo promovido pelo governo (MARTINS, 2014).

[36] A versão utilizada para esta pesquisa foi publicada na obra: AGUIAR, José Márcio (Org.). CFE – Pareceres Básicos; Reforma – ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Mai Editora, 1975. V.1. Esse parecer foi composto por uma comissão especial do CFE para atender às particularidades da disciplina de "Educação Moral e Cívica". Por meio desse parecer, é possível identificar a existência de diferentes discursos (médico, pedagógico, jurídico e religioso) e quais os encaminhamentos que cada um apresentou ao ensino escolar. Como uma proposta a ser levado a cabo em todas as instituições de ensino, o documento foi elaborado por: Raymundo Muniz de Aragão, como presidente, com formação em Medicina; foi ministro da Educação e Cultura durante o governo de Castelo Branco, de 30 de junho a 4 de outubro de 1966; diretor da Faculdade de Ciências Biológicas da UB (1962/1963); diretor da Escola Nacional de Química (1963); presidente do Conselho Deliberativo da Capes e reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro de 1966 a 1969; d. Luciano José Cabral Duarte, relator; e, ainda, Esther de Figueiredo Ferraz, advogada e professora, em 1982, foi a primeira mulher no Brasil a tornar-se ministra da Educação; Maria Terezinha Tourinho Saraiva, professora da rede municipal do Rio de Janeiro, secretária executiva adjunta do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral); secretária municipal de Educação do Rio de Janeiro entre 1975-1979; em 1968, contribuiu para o desenvolvimento do Grupo de Trabalho Especial (GT), em que desenvolveu o projeto "Operação-Escola", que tinha como objetivo melhorar o desempenho e acompanhar a frequência dos/as estudantes no ensino. Pe. José Vieira de Vasconcellos e Tarcísio Meirelles Padilha, graduado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e em Filosofia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), foi juiz do trabalho de 1957 a 1979 e professor universitário em diferentes instituições, entre elas a Universidade Federal do Rio de Janeiro (CHAGAS, 1989; INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO, s.d.; FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, s.d.; LIMA, 2013).

interesses dessa disciplina e a continuidade em seguir o Parecer nº. 94. Conforme o parecer, os interesses da disciplina e sua continuidade deveriam ser atingidos por meio do:

> Programa para o ensino Primário [...]
>
> - **ampliação do horizonte social da criança**, fixando a sua posição como membro de um grupo maior;
> - Oportunidade de **exercitar suas habilidades**, **hábitos** e **atitudes necessárias ao seu futuro papel de cidadão**.
> Enfoque: Escola – suas relações com a comunidade. [...]
>
> Programa para o Ensino Ginasial [...]
>
> - **preparo do cidadão para a obediência à lei**, **à fidelidade ao trabalho e à integração na comunidade**.
> - estímulo e desenvolvimento das habilidades e atitudes necessárias a uma **vivência democrática**" (BRASIL, Parecer nº. 94, de 1971, grifos do autor).

A distribuição dos objetivos da EMC sinaliza como as marcações da idade sobre a infância e a adolescência foram utilizadas para a prescrição dos encaminhamentos teórico-metodológicos para seguir a referida disciplina. Mas, por ter sido reforçado na Lei nº. 5.692/1971 que o Parecer nº. 94 precisava ser visto como um guia educacional para o atendimento da nova legislação, ambos serviram como instrumento para legitimar as ações pedagógicas que institucionalizariam o "caminhar" da população infantojuvenil para a suposta obtenção da cidadania.

A proposição da ampliação do horizonte social da criança era indicativa da necessidade do "preparo do cidadão para a obediência à lei, à fidelidade ao trabalho e à integração na comunidade". Essa divisão contribuiu para legitimar a concepção da vida adulta como o ápice do desenvolvimento social e, ao mesmo tempo, para reforçar que, nessa transição das etapas da vida, a escola era a encarregada pela difusão de valores morais sobre o trabalho e a obediência aos ditames do Estado ditatorial. De maneira institucionalizada e autorizada, o ensino escolar atuaria sobre a subjetividade dos/as estudantes para "formar o futuro da nação", condizente com os valores expostos pelos militares, e que, aparentemente, seria apresentado aos/as estudantes como escolhas. Contudo, a relação entre trabalho, vida adulta e cidadania era constantemente associada a sucesso.

O cientista político Luís Felipe Miguel, ao propor perceber como as ações políticas interferem na "formação das preferências", indica que a ideia de autonomia faz com que as pessoas acreditem que tomam decisões a partir de seus próprios interesses. Contudo, conforme o autor, a autonomia diz respeito ao resultado da interação das pessoas no meio em que vivem, e de acordo com o que lhes tenha sido disponibilizado. Nessa interação, o Estado age como mediador na formação das pessoas, atuando, segundo Miguel, com um "paternalismo

coercitivo", com a imposição de valores e a limitação de condições. Logo, "a autonomia é constrangida sobretudo pelas relações de dominação, que operam tanto sobre as possibilidades de comportamento efetivo, quanto sobre os processos de formação das preferências" (MIGUEL, 2015, p. 602). Nesse sentido, as condições de futuro endereçadas aos/as estudantes, esteve condicionada ao percurso escolar e ao cumprimento das obrigações que lhes foram apresentadas, e na visão de que a cidadania pautada no trabalho e no respeito às leis era de fundamental importância nessa proposta educacional.

Desse modo, as expectativas construídas para o futuro dos/as estudantes esteve envolta numa posição meritocrática, pois presumia a existência de uma responsabilidade moral frente ao sucesso individual. Com a negação da existência da ditadura, poderiam exercer a cidadania forjada pelo Estado ditatorial. Não obter o sucesso escolar em consequência da inconclusão dos estudos contribuía sobremaneira para as diferentes exclusões sociais, fosse no campo do político, fosse no do econômico.[37] Diante desse quadro, cabe refletir como as marcações da idade, em conjunto com a compreensão sobre a infância e a adolescência, que tendiam ora para a exclusão ora para inclusão, foram utilizadas pela Lei 5.692/1971.

1.1.3 – O ensino escolar da infância até a adolescência: intersecções entre classe e idade.

Como visto, as definições sobre a infância e a adolescência ao longo do tempo, foram se configurando e contribuíram para marcar a presença no ensino. Levar em consideração essas marcações para a elaboração das legislações escolares contribuiu para direcionar o ensino que cada grupo deveria receber, quando, em conjunto, as definições de gênero agiram ou foram utilizadas para delimitar o percurso educacional de cada um. Nessa trajetória, durante o século XX, a atenção às fases da vida se fez cada vez mais presente nos debates em conjunto com a psicologia da aprendizagem.[38]

Para a educadora Mirian Jorge Warde, os estudos da psicologia da aprendizagem, no Brasil, adentraram os espaços educacionais em conjunto com o Legislativo, com o objetivo de

[37] Entre os direitos políticos, destaca-se o de votar e ser votado. No Brasil, desde antes da República, através da Lei Saraiva, o Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, proibia às pessoas sem instrução escolar de votar. Foi apenas por meio da Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985, que as pessoas não "alfabetizadas" puderam votar.

[38] Destaca-se Jean Piaget como um dos percursores. Para o autor, a aprendizagem é um processo contínuo, sendo mais bem desenvolvida se pensada conforme o processo de desenvolvimento da pessoa em seus aspectos físicos, cognitivos, motores, etc. Ao organizar as etapas do desenvolvimento da aprendizagem, Piaget afirma existirem os seguintes períodos: "sensório-motor (de 0 a 2 anos); pré-operatório (de 2 a 7 anos); das operações concretas (de 7 a 11/12 anos) e das operações formais (de 12 anos em diante)" (PIAGET, 1978, p. 82-83).

resolver problemas de ensino, principalmente sobre os índices de reprovação. Para a autora, "foi sob o impacto dos problemas de ensino-aprendizagem que a psicologia foi obrigada a prestar atenção à fase primeira do desenvolvimento humano" (WARDE, 2011 p. 325). Como resposta a esses e a outros problemas, foram criados "jardins de infância" e escolas com a finalidade de amparar a infância, bem como para proporcionar um ensino escolar condizente com as diferenças na idade e as expectativas construídas para a vida adulta.

Sob a influência dos discursos pedagógico, psicólogo e jurídico, a Lei nº. 5.692/1971 instituía um modelo de ensino pautado nas diferenças etárias, associadas ao desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com essa lei:

> Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à **formação da criança** e **do pré-adolescente**, **variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos**.
> Art. 18. O ensino de **1º grau terá a duração de oito anos letivos** e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.
> Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter **a idade mínima de sete anos**.
> § 1º **As normas de cada sistema** disporão sôbre a possibilidade de **ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade**.
> § 2º **Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes**.
> Art. 20. **O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos**, cabendo aos Municípios promover, anualmente, **o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula**.
> Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do **ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a freqüência dos alunos**" (BRASIL, Lei nº. 5.692, de 1971; grifos nossos).

Desse modo, a atenção ao ensino escolar, desde a primeira infância, foi tomando espaço nas legislações educacionais. Se, no início, o intuito do ensino nos jardins de infância se destinava aos/as filhos/a da população abastada, passou, gradativamente, a integrar um direito conquistado, que, oscilava entre o acesso ao atendimento especializado e/ou para as mães, como um espaço para acolhimento de crianças para as mulheres terem onde deixar os/as filhos/as para poderem trabalhar.[39]

[39] Como destaca Ariès, essas instituições, que no século XIX e início do XX recebiam os/as filhos de famílias abastadas com a finalidade de educar as crianças, contribuiu para a construção de uma representação social da infância "pura" e "ingênua" (ARIÈS, 1960). Pesquisa recente da História da Educação informa que o Jardim de Infância Emília Erichsen, fundado em 1862, na localidade de Castro, situada no estado do Paraná, por Emília Erichsen, foi a primeira instituição do Brasil destinada ao ensino escolar para meninos e meninas com idade inferior aos sete anos. Emília Erichsen, nascida em 1817, originária de família pertencente às elites de Recife, não teve formação acadêmica, mas sua escolarização lhe permitiu acesso a outros idiomas, e seu domínio. Fator esse que contribuiu para seu casamento com Conrado Erichsen, oficial da marinha dinamarquesa, que, em visita ao Brasil, conheceu Emília. Na Dinamarca, Emília teve acesso aos estudos de Friedrich Fröbel, pedagogo alemão. Em 1844, o naufrágio do navio que trazia a família Erichsen ao Brasil fez com que estes perdessem parte de sua fortuna. Como forma de contribuir para a renda da família, Emília passou a ensinar língua estrangeira a algumas mulheres da cidade de Castro, sendo então reconhecida como professora. Com o objetivo de ampliar

Na Lei nº. 4.024/1961, por exemplo, o Art. 30 indicava ter-se tornado obrigatório para o trabalhador, caso fosse pai, apresentar comprovação de matrícula escolar de seus/as filhos/. Conforme o documento:

> **Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprêgo em sociedade de economia mista ou emprêsa concessionária de serviço público o pai de família** ou **responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta**, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar (BRASIL, Lei nº. 4.024, de 1961; grifos do autor).

Assim, essa obrigação garantiria tanto o acesso da população infantojuvenil ao ensino escolar, o que, de certo modo, contribuiria para afastar esse público do exercício de atividades laborais, como sustentava o ponto de vista jurídico pelo pátrio poder. A Lei nº. 5.692/1971 manteve o artigo da legislação anterior.

Por meio do ensino obrigatório, com duração de oito anos letivos, a legislação estipulou até onde competia ao Estado brasileiro a responsabilidade para com o público em idade escolar. Ao classificar quem deveria frequentar o ensino escolar, o Art. 20º da Lei nº. 5.692/1971 informava que cabia aos "municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcançasse a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula". Tinha-se, então, um acordo firmado entre o poder federal e o municipal com vistas ao processo de gerir a população infantojuvenil em relação a esse tema.

Com base na distribuição etária, em relação ao ensino para a população infantil menor de 7 anos, a partir da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), instituída em 1943, durante o governo de Getúlio Vargas, mostra uma possível tentativa dos governantes brasileiros em atender pautas que demostravam preocupações com a primeira infância. Nesse processo, são nítidas as marcações de gênero, classe social e idade, pois a prioridade das "creches" e/ou "maternidades" era de garantir a continuidade do trabalho produtivo fora do espaço doméstico, realizado pelas mulheres que tinham filhos/as e que não se encontravam em "idade escolar".

Na Lei nº. 5.692/1971, faz-se a menção a esse processo que demandaria do Estado brasileiro, no período, massivos investimentos na área da educação. Todavia, a legislação não aponta as matrículas para a primeira infância como obrigatórias. As famílias em condições econômicas de pagar a mensalidade de um "jardim de infância" podiam colocar seus filhos e filhas na 1˚ série, o que lhes permitiria um maior cabedal de conhecimentos.[40]

---

seu público, passou a ministrar aulas a partir dos ensinamentos do método pedagógico de Fröbel para as crianças (LÖSSNITZ, 2006).

[40] Em relação aos/as filhos dos/as trabalhadores/as, tanto a Lei 4.024/1961 como a Lei 5.692/1971, com aproximações ao discurso jurídico apresentado pela CLT, tratam de forma semelhante da educação para a infância com idade inferior a sete anos. A Lei 5.692/1971, no Artigo 61, afirmava que "os sistemas de ensino estimularão as emprêsas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter,

Esse quadro começou a se alterar ao longo da década de 1970, em função dos debates internacionais sobre "os direitos da criança", tais como os promovidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef),[41] e pelas reivindicações do movimento feminista, como o "Movimento de Luta por Creches", em 1979.[42]

Para o educador Moysés Kuhlmann Junior, as instituições de educação, nesse processo infantil, "precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança" (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 12). Tendo em vista esse cenário, compreende-se que meninos e meninas com idade inferior aos sete anos tiveram na mencionada legislação foram reconhecidos como pertencentes a um grupo social que ainda estava em processo de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. Mas esse mesmo discurso possivelmente fez os legisladores (conjuntamente com argumentos de cunho econômicos) recuarem na questão da garantia do direito à educação.

Ao analisar a Lei nº. 5.692/1971, observa-se que a distribuição do ensino escolar esteve apoiada em estudos da Psicologia da Educação, principalmente na tentativa de oportunizar um ensino condizente para atender à distinção entre "criança, pré-adolescente e adolescente", como por ter levado em consideração essa distribuição para direcionar os encaminhamentos para cada fase. Sem se limitar a distinções com base na diferença etária, essa distribuição demonstra todo um conjunto de tratamento diversificado sobre as variadas fases da vida, mas, acima de tudo, mostra que cada grupo deveria receber a educação escolar com base nas diferenças, fossem elas corporais – desenvolvimento – ou sustentadas nas expectativas construídas para cada uma delas. Neste sentido, a adesão de uma nova fase da vida, no âmbito legislativo, expressa tanto a compreensão de que esse grupo, dos 12 aos 14 anos, mesmo com um ensino direcionado para a "sondagem de aptidões", passaria a ter direito ao ensino escolar, como agiria para tardar a entrada no mercado de trabalho e aumentar a dependência econômica dos/as estudantes.[43]

---

diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau" (BRASIL, Lei nº. 5.692, de 1971). Ou seja, o acesso às creches se limitou ao investimento privado como meio de melhorar a produtividade, não como uma conquista de direito para a infância.

[41] Desde 1965, o Unicef desenvolvia ações na América Latina, com vistas à criação de creches (GUIMARÃES, 2017, p. 113).

[42] Diante de reinvindicações por vagas em creches, em 1974, foi criado o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA). As unidades de atendimento do Projeto Casulo atendiam à primeira infância de quatro a oito horas diárias. As crianças, nessas instituições, realizavam atividades educacionais correspondentes a cada faixa etária. No início da década de 1980, documentos elaborados por conselheiros da LBA ou do Ministério da Educação, visando melhorar o rendimento no ensino primário, passaram a orientar a educação pré-escolar nas instituições destinadas à infância de 0 a 6 anos (GUIMARÃES, 2017) (JUNIOR, 2000).

[43] Entendo que esse prolongamento do ensino escolar também fazia parte dos debates internacionais para a idade mínima do casamento, principalmente como tentativa de induzir o Brasil a combater o casamento precoce, em especial de meninas. Tais como a Convenção sobre Consentimento para Casamento, exposto pelo Decreto nº 66.605, de 20 de maio de 1970, assinado pelo presidente general Emílio Garrastazu Médici e por de Mário Gibson Alves Barboza, ministro das Relações Exteriores entre 1969 e 1974. Essa legislação estipulava que cada

Contudo, esse preceito continuaria distante da população pobre, junto à qual era comum crianças trabalharem desde a tenra idade.[44]

Entende-se, pela Lei nº. 5.692/1971, que a infância correspondia ao período dos quatro anos iniciais destinados ao cumprimento do ensino primário. Já o "pré-adolescente" era o menino ou a menina que, aos 11 anos, ingressaria na segunda etapa do ensino escolar - 5º, 6º, 7º e 8º séries. Nessa classificação, o pré-adolescente era caracterizado como o/a que "escapado" da infância e já possuía determinado desenvolvimento cognitivo. Os discursos proferidos no âmbito jurídico de então estendiam a garantia de direitos a um público que estava na passagem para a adolescência.

Em relação ao adolescente, a Lei nº. 5.692/1971 determinava que o ensino escolar seria obrigatório e gratuito[45] dos 7 aos 14 anos. Segundo a legislação, diante dessa delimitação etária, quando a pessoa chegasse à adolescência não teria mais a obrigação de frequentar a escola. Por outro lado, os representantes do Estado brasileiro não precisavam subvencionar, em termos econômicos, o ensino escolar da população de mais de 14 anos, que, possivelmente, ingressaria no ensino médio. A subvenção ao ensino médio aconteceria somente nos casos dos/as estudantes que provassem "falta ou insuficiência de recursos" e não tivessem "repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas" (BRASIL, Lei nº. 5.692, de 1971). Nesse momento e nessas condições é que se passavam recursos financeiros às escolas privadas. Eram pontos que contribuíam para o investimento e a ampliação do setor privado.

---

unidade federativa deveria definir a idade mínima para a autorização do casamento. Essa legislação alterava o Código Civil de 1916, que, no artigo 1.517, afirmava que "o homem e a mulher com dezesseis anos podem casar, exigindo-se autorização de ambos os pais, ou de seus representantes legais, enquanto não atingida a maioridade civil". O mencionado decreto foi construído sob influência de debates internacionais sobre a idade do casamento. A Assembleia Geral das Nações Unidas debatera o tema, produzindo normativa internacional aprovada em 17 de dezembro de 1954, e afirmava que "certos costumes, antigas leis e práticas referentes ao matrimônio e à família são incompatíveis com os princípios enunciados na Carta das Nações Unidas e na Declaração Universal de Direitos Humanos" (ONU apud BRASIL, Decreto nº 66.605, de 1970). O referido decreto visava coibir o casamento realizado na infância, na época ainda bastante frequente no Brasil. Entendemos que, ao não ter definido uma idade mínima em nível nacional para a conceção do casamento, o Estado brasileiro abriu mão de um debate efetivo em relação ao "casamento infantil", que, na maioria das vezes, provocava graves prejuízos à escolarização de meninas e meninos.

[44] Cf.: AREND, Sílvia Maria Fávero. Meninas. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (Org.). Nova História das Mulheres no Brasil. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012, v. 1, p. 65-83.

[45] De acordo com a Lei 5.692/1971, apenas os municípios tinham a obrigatoriedade de investir, "pelo menos 20% da receita tributária municipal no ensino de 1º grau". A legislação não estabeleceu o montante de recursos que a União e os estados deveriam destinar à educação. Diante da não gratuidade e do não investimento, as instituições escolares públicas de segundo grau cobravam taxas de matrícula e, em alguns casos, mensalidade. A cobrança dessas taxas contribuía para a manutenção da exclusão social, pois dificultava ainda mais o acesso ao ensino escolar pela população mais pobre.

Mesmo que muitas instituições escolares privadas se tivessem beneficiado com esse repasse financeiro público, ao longo da década, a exigência da oferta do ensino de caráter técnico forçou o investimento em laboratórios e equipamentos, em geral de custo alto (MOTTA, 2014).

De acordo com Lei nº. 5.692/1971, o fato de o/a discente de ambos os sexos não apresentar desempenho escolar satisfatório e tivesse sido reprovado no ano letivo era utilizado como argumento, prescrito na lei, para recusar o direito ao ensino escolar gratuito no ensino médio. É importante lembrar que o modelo tecnicista, entre suas recomendações metodológicas, visava à modelagem dos/as estudantes por meio da repetição de exercícios. Chegar aos 14 anos e estar no ensino fundamental com a possibilidade de não o concluir tornava-se um agravante para afastar os/as estudantes da escola e voltá-los para o mundo do trabalho. Dadas as circunstâncias da valorização do percurso escolar, não teriam concluído o ensino nem recebido a qualificação profissional.[46] Ou seja, um direito limitado entorno da faixa etária para quem estivesse experienciando a pré-adolescência.

A atenção para com a formação do/a adolescente limitava-se ao que dispunha o Capítulo III, referente ao ensino de 2º grau, em que se lia:

> Art. 21. O ensino de 2º grau destina-se à **formação integral do adolescente**.
> Parágrafo único. Para ingresso no ensino de 2º grau, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes.
> Art. 22. O ensino de **2º grau terá três ou quatro séries anuais**, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de **trabalho escolar efetivo**, respectivamente.
> Parágrafo único. Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, **os sistemas de ensino poderão admitir** que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em **dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau.**
> Art. 23. Observado o que sôbre o assunto conste da legislação própria:
> a) a conclusão da 3ª série do ensino de 2º grau, ou do correspondente no regime de matrícula por disciplinas, **habilitará ao prosseguimento de estudos em grau superior**;
> b) os estudos correspondentes à 4ª série do ensino de 2° grau poderão, quando equivalentes, **ser aproveitados em curso superior** da mesma área ou de áreas afins (BRASIL, Lei nº. 5.692, de 1971; grifos nossos).

[46] Em função do "abismo" entre a legislação e o que sucedia na sociedade, outras ações foram desenvolvidas para atender à população que não conseguiu acompanhar o ensino escolar conforme a idade estipulada como correta. Entre estas, destaca-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), instituído pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968. Essa modalidade foi implementada como uma alternativa para atender a "adolescentes e adultos até 30 anos" que estavam fora da "idade escolar". A faixa etária tornou-se, então, um marcador que se modifica conforme a posição social ocupada. Contudo, essa proposta educacional contou com forte posição ideológica, principalmente como oposição ao método de ensino de Paulo Freire. O Mobral pouco contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico e esteve restrito à instrução funcional (PAULA; ZALUSKI, 2020).

Objetivando a "formação integral do adolescente", a Lei nº. 5.692/1971 reforçava que, nesse período da vida, os/as estudantes deveriam receber uma educação escolar propícia para desempenhar de forma satisfatória as relações sociais no âmbito da família (ser dona de casa, ser provedor, etc.) e no ambiente de trabalho. Concluir o ensino médio significava, então, para as pessoas, a possibilidade de ingresso na fase adulta e, acima de tudo, estarem aptos/as para experenciar a cidadania.

Por ser compulsório o ensino de caráter técnico nas séries do ensino médio, a "qualificação profissional" era apresentada como a única alternativa para as pessoas. De acordo com a Lei nº. 5.692/1971, ao sair da pré-adolescência, os/as estudantes de ambos os sexos deveriam começar a galgar uma profissão, fosse para trabalhar em diferentes ramos, principalmente os criados em função da modernização na década de 1970, fosse para integrar um mercado consumidor. É importante frisar que a CLT permitia o considerado trabalho infantojuvenil a partir dos 14 anos de idade, na condição de aprendiz.

Por outro lado, ao mesmo tempo que a Lei nº. 5.692/1971 informava que tipo de adolescência Estado brasileiro almejava, no período, constituindo, por isso, motivo de intervenção, a legislação, por outro lado, também contribuiu para indicar o tipo "adolescência" indesejada. Nessa época, dois discursos, concomitantes, balizavam as concepções de uma adolescência não almejada. O primeiro, o da adolescência considerada como subversiva no campo da atuação política (estudantes comunistas, socialistas, feministas, etc.). O segundo era baseado no ideário do "menor como infrator", cuja situação de vulnerabilidade social proporcionaria a entrada do público infantojuvenil no crime. Em ambos os casos, diante de uma expectativa de futuro, o Estado brasileiro buscou administrar a formação educacional dos/as adolescentes: uma governabilidade da população arraigada em valores morais, sustentada pelos ditames da ditadura militar.

Nesse cenário, entrar na adolescência estava associado a dois caminhos. Um, apoiado pelo ensino escolar e a qualificação profissional, com possíveis chances de ingressar no ensino superior. Outro, não obter sucesso educacional e adentrar o mercado de trabalho. Com a idealização da cidadania em marcha, em ambos os percursos se deveriam adotar as regras, as normas e os valores do regime autoritário; caso contrário, estariam a sob a mira de outro tipo de política educacional. [47]

[47] Criada em 1964, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) foi responsável pela política de atendimento aos considerados menores "abandonados" e os "infratores". A família ganhou centralidade nos discursos proferidos pela Funabem, sendo apontada como uma das principais instituições responsáveis pelo futuro da infância e juventude brasileiras. As autoridades dos juizados de menores poderiam intervir nas relações sociais que ocorriam no interior da família, ou, conforme o caso, retirar a guarda dos/as filhos/as de seus pais ou

A Lei nº. 5.692/1971 apresentou subsídios gerais para a educação escolar da população infantojuvenil. Em compasso com o projeto desenvolvimentista da época, apoiado em valores morais, propunha uma política de intervenção, em que seriam utilizadas as concepções sobre a infância e adolescência como norteadoras de um projeto de governo segundo o qual não bastava escolarizar as pessoas, mas era preciso estabelecer "o lugar de cada um". Assim, o ensino escolar tanto auxiliou para (re)afirmar que infâncias e adolescências eram aceitas, a partir da projeção de futuro, quanto contribuiu para criar expectativas para serem vivenciadas na vida adulta, principalmente nas relações de trabalho. Neste sentido, cabe refletir sobre os encaminhamentos da Lei nº. 5.692/1971 para atender à formação para o trabalho.

1.2 – **Adolescentes e projeto de nação: normativas nacionais para o desenvolvimento educacional**

A Lei nº. 5.692/1971, de forma geral, apenas estabeleceu as obrigatoriedades a serem cumpridas no ensino escolar brasileiro. Informou os objetivos do ensino, a divisão dos grupos de 1º e 2º grau com base na distinção etária, na carga horária e nos dias letivos que tinham como objetivo proporcionar o desenvolvimento de "potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (BRASIL, Lei nº. 5.692, de 1971). Esses três pilares exemplificam os interesses da Lei nº. 5.692/1971, atribuídos ao ensino, e as expectativas direcionadas aos/as estudantes.

Cabe destacar que nessa proposta existiram continuidades, rupturas e reconfigurações de concepções pedagógicas já desenvolvidas no Brasil. Diante da Lei nº. 5.692/1971, a função da escola foi apontada como forma de reforçar as relações sociais sustentadas pelo sistema capitalista. Neste sentido, nas instituições escolares imersas em disputas e contestações em diferentes níveis (federal, estadual e municipal), o currículo desenvolvido nas escolas deveria ser sustentado por concepções liberais, segundo a lógica da produtividade.

Pelo interesse em qualificar para o trabalho, na tentativa de que em um futuro próximo os/as estudantes desempenhassem um trabalho qualificado e estivessem autorrealizados/as, tanto como cidadãos/ãs, quanto profissionalmente, as exigências da nova legislação precisavam de maiores encaminhamentos.

---

parentes e encaminhá-los/as para espaços de privação de liberdade. Contudo, essa política de intervenção junto à infância e à juventude atuou de modo a reforçar as desigualdades existentes, principalmente em relação à população pobre (MIRANDA, 2018; DAMINELLI, 2019).

Como forma de melhor orientar para a efetivação da legislação, a equipe do Conselho Federal de Educação (CFE), composta praticamente pelo mesmo grupo de trabalho formado para a elaboração da Lei nº. 5.692/1971, tendo Maria Terezinha Tourinho Saraiva como relatora, desenvolveu os seguintes pareceres: Parecer nº. 853/71, de 12 de novembro de 1971,[48] que estabeleceu as normativas para o núcleo comum – para todo o território nacional - dos currículos de 1º e 2º grau;[49] Parecer nº. 45/72, de 12 de janeiro de 1972, sobre a qualificação para no trabalho de 2ª grau e o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional; Parecer nº. 339/72, de 3 de abril de 1972, que dispunha sobre a significação da parte de formação especial do currículo de ensino de 1º grau e Parecer n° 346/72, de 6 de abril de 1972[50], para atender à formação do magistério em 1º grau e habilitação específica de 2°grau.

Estes pareceres circularam nas instituições de ensino em diferentes formatos. Além da forma datilografada, bastante comum na época, juntamente com a Lei 4.024/1961 e a Lei 5.692/1971, os referidos documentos foram compilados e publicados em formato livro. Entre as publicações, destaca-se a da Editora Expressa e Cultura, que possuía convênio com o Instituto Nacional do Livro e o MEC. Foi essa a publicação que circulou no estado do Paraná durante o período em estudo. A distribuição desse material às instituições de ensino demonstrava a importância atribuída aos pareceres, além de mostrar ser uma das formas utilizadas para garantir que eles se tornariam um guia para desenvolver uma proposta curricular unificada em todo o país.

É importante destacar que os pareceres apresentavam discursos pedagógicos. Todavia, esses documentos, apesar de desenvolvidos por pedagogos/as, à exceção do padre José Maria de Vasconcelos,[51] líder do grupo de trabalho, mostra a aproximação da religião[52] com o projeto educacional desenvolvido.

Ao investigar os pareceres, nota-se que discursos de cunho religioso também sustentaram a preparação de documentos oficiais do Estado destinados à educação escolar. Essa

---

[48] A equipe de redação desse parecer do Conselho Federal de Educação era composta por: Maria Terezinha Tourinho Saraiva; Esther Ferraz; Vicente Sobrinho Pôrto; Lena Castello Branco; Nair Fortes Abu-Merhy e Arlindo Lopes Correa.

[49] A base nacional consistia nas disciplinas de Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa; Língua Estrangeira Moderna (2º grau); Educação Artística; Educação Física; Ciências – Matemática, Física, Química, Biologia; Programas de Saúde; Estudos Sociais – Geografia, História; Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica.

[50] Durante a redação dos pareceres n° 45/72 e 339/72 e n°346/72, a equipe do Conselho Federal de Educação era composta por: Padre José Vieira de Vasconsellos - como presidente do CFE; Paulo Nathanael Pereira de Souza; Valnir Chagas; Maria Terezinha Tourinho Saraiva e Edília Coelho Garcia.

[51] Em 1974, tornou-se bacharel em Filosofia pela Faculdade Estadual em Fortaleza; também foi professor na Universidade Nacional de Brasília (UnB).

[52] O padre José Maria de Vasconcelos pertencia à Congregação Salesiana. Essa congregação tinha como missão atender aos/às jovens, principalmente àqueles/as em vulnerabilidade social.

aproximação influenciou o processo de elaboração das normativas para o ensino, ou seja, o Parecer nº. 45/72.[53]

Conforme as ideias expressas nesse documento, a reforma educacional, proposta pela Lei nº. 5.692/1971, apresentou uma ruptura com modelos educacionais anteriores, principalmente em relação à obrigatoriedade do ensino profissional (compulsório) e à preocupação da época em possuir uma qualificação técnica. Entretanto, as inquietações levantadas não se limitaram ao ensino técnico. No primeiro tópico, "Tecnologia *versus* Humanismo", ao promover uma interrogação se, a partir dessa legislação, o ensino iria causar a rivalidade entre os dois "campos de estudo", o documento mencionava o seguinte:

> A nova lei tem, pois, na **insistência** por uma **educação mais técnica** uma de suas notas dominantes. Significa esta premissa **ruptura com as tradições educacionais cristãs do Brasil? Uma antinomia entre tecnologia e humanismo?** Reduz o sentido formador e a substância espiritualista do trabalho do educador? **Tende a fazer do aluno peça de uma máquina maior a serviço do desenvolvimento** (tomado apenas em sentido material) do País? (BRASIL. PARECER Nº. 45/72, 1972, p. 3; grifos do autor).

Nesse parecer, o projeto modernizador proposto pela Lei nº. 5.692/1971 foi confrontado por colocar sob suspeita antigos valores que deveriam ser preservados. Na intersecção temporal, a proposta de ensino está entre o passado, apontado pelo grupo de trabalho, como uma tradição cristã, e o presente, como a insistência em desenvolver-se como uma educação tecnológica para a modernização. Tal posicionamento faz referência a experiências pedagógicas assumidas ao longo do século XX no Brasil, que foram associadas como uma prática religiosa. A transição para o novo modelo deveria reforçar esses valores. Essa preocupação foi reforçada pelo questionamento provocado: "Não tenderia a proposta de ensino fazer do aluno peça de uma máquina maior a serviço do desenvolvimento?".

Assim, a desconfiança de que no novo modelo de ensino, sustentado por um currículo tecnológico, a suposta formação para "aluno máquina" mostra rupturas que marcam a história da educação, como igualmente mostra que a educação escolar nesse novo contexto deveria acompanhar o projeto de desenvolvimento econômico e social brasileiro, que vinha sendo colocado em prática. Ou seja, nessa proposta, os saberes científicos deveriam ser incorporados para o desenvolvimento técnico, mas, com a devida atenção, manter o vínculo com os debates oriundos do campo religioso.

---

[53] A composição do documento foi distribuída por sete tópicos para aprofundamento: 1- Tecnologia versus humanismo?; 2 – Educação geral e formação especial; 3 – As Habilitações profissionais; 4 – Formação, em nível de 2º Graus, para o magistério; 5 – Os objetivos; 6 – Normas para o sistema Federal e 7 – Os "mínimos exigidos" (PARECER nº. 45/72, 1972).

Os historiadores/as André Chervel e Marie-Madeleine Compère, ao investigar o desenvolvimento do ensino escolar europeu no século XVI, mostram que o humanismo constituiu elemento base para a formação escolar interessada em "uma educação estética, retórica, mas também, e igualmente, moral e cívica". Nesse processo, foram valorizadas as culturas clássicas da antiguidade e adaptadas para atender às demandas do cristianismo. Em um processo excludente, o ensino desses conteúdos contribuiu para a produção da distinção social no que tange à burguesia. Já no século XX, após a Primeira Guerra Mundial, a incorporação de debates sobre o currículo contribuiu para repensar o humanismo no ensino, principalmente o ensino das línguas clássicas, consideradas obsoletas para a época. Isso fez com que as disciplinas escolares passassem por uma reconfiguração para atender aos interesses da época (CHERVEL; COMPÈRE, 1999).

É importante destacar que distintas concepções sobre o humanismo estiveram presentes nos projetos educacionais ao longo do século XX, no Brasil. Em 1942, Gustavo Capanema, no Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário, interessado em manter "o rumo das organizações políticas, o rumo da ordem em todos os terrenos da vida social", informou que tais questões deveriam ser contempladas, no ensino, "quando a adolescência estiver adiantada". Ou seja, quando os/as estudantes estivessem em outro momento da vida, ao qual se poderiam fazer exigências para a participação social. A respeito dessas questões escrevia Capanema: "*A formação da compreensão do valor e do destino do homem é finalidade de natureza específica do ensino secundário*" (1942).

Como um destino natural a ser seguido pelos/as estudantes, a posição assumida sobre o humanismo mostra uma sólida preocupação com referência ao patriotismo. No mesmo documento, Capanema expôs que, a respeito do ensino secundário, ser "*sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de nêles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística* (CAPANEMA, 1942). Prosseguia: "Por mais que esteja o nosso país voltado para a modernidade e para o futuro", não seria possível desvincular o passado por completo. Como um processo em movimento, o ensino escolar deveria estar atento às questões do presente e aos ditames do desenvolvimento. Nessa proposta, as humanidades, na organização curricular, deveriam comtemplar os estudos das línguas clássicas juntamente com as línguas modernas, como o alemão e o italiano, por exemplo.[54]

[54] Importante destacar que, nesse momento, o país vivenciava a "nacionalização do ensino" e, com o Decreto-lei 1.545, de 25 de agosto de 1939, proibia o ensino de outra língua diferente da Língua Portuguesa (KREUTZ; MALIKOSKI, 2015).

No início da década de 1960, as políticas educacionais, sob um viés democrático, almejaram, por meio do ensino escolar, proporcionar melhores condições sociais à população. As concepções do humanismo cristão[55] estiveram presentes na elaboração da Lei 4.024/1961, e nas propostas educacionais da pedagogia da libertação, desenvolvida pelo pedagogo Paulo Freire.[56] A Lei 4.024/1961 apresentou que a educação nacional foi "inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana". Contudo, foi a partir dessa legislação que se intensificou a modificação para a construção de uma proposta curricular com maior referência à tecnologia. Segundo a Lei nº. 4.024/1961, a educação deveria proporcionar "o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitissem utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio" (BRASIL, Lei nº. 4.024, de 1961). Assim, a proposta do ensino escolar passava a intensificar a relação do ensino, o desenvolvimento econômico e a formação de futuros trabalhadores. Contudo, manteve-se a liberdade na formação curricular ou em seguir a formação técnica.

Na década de 1970, no Parecer nº. 45/72, a menção ao humanismo tinha em vista que o ensino escolar permitisse que "o homem" contribuísse para o desenvolvimento pessoal e social. Uma consonância com os interesses da "auto-realização". Segundo o documento, a educação escolar deveria considerar a "preocupação do cristianismo de fazer da pessoa humana o centro do mundo" como um processo gradativo até chegar à "humanidade inteira". Tal proposição assume que, "sob este ângulo, o cristianismo é humanista". Assim, segundo o documento, o ensino técnico não deveria se restringir ao desenvolvimento econômico.

---

[55] É importante destacar que o humanismo buscou novas interpretações a partir do estudo dos filósofos da antiguidade, principalmente sobre Sócrates, Platão e Aristóteles. O pensamento filosófico foi reconhecido como um saber científico. A Filosofia da Educação é um campo da filosofia que se desenvolveu durante a modernidade (século XV). A filosofia da educação buscava estabelecer distintas perspectivas de fundamentação e críticas às práticas pedagógicas (GHIRALDELLI JR, 2006). A lógica do pensamento humanista consiste na centralidade do "homem" e no aprimoramento de suas "capacidades", juntamente com o raciocínio e a cientificidade. Como um processo dinâmico, ao longo do tempo, foram desenvolvidas distintas correntes de pensamento humanista. Entre elas, o Humanismo Existencialista, o Humanismo Cristão e o Humanismo Marxista. Em diferentes contextos históricos, cada uma influenciou o campo de estudos da Filosofia da Educação, responsável pelos estudos de métodos de ensino, aprendizagem, elaboração curricular com base nos estudos filosóficos. Na visão antropológica, o tempo e o espaço passaram a ser vistos como fundamentais para a compreensão dos seres humanos. Assim, tanto os seres humanos como as relações sociais passaram a ser percebidas em suas características históricas. Essas observações atingiram fortemente o desenvolvimento de políticas educacionais, que buscaram atribuir atenção para "o ponto de vista dos aspectos sociais, políticos e econômicos, pois já não é mais possível superar as contradições que impedem a libertação dos seres humanos" (MENDONÇA, 2006, p. 27).

[56] Paulo Freire contribuiu para a implementação do Plano Nacional de Alfabetização, em 1961. Foi responsável pelo desenvolvimento do "Método Paulo Freire", que consistia na alfabetização popular, com base na "pedagogia libertadora", dado o potencial do ensino na transformação social. Após o golpe de 1964, foi perseguido, exilou-se na Bolívia e Chile. A pedido da Unesco, lecionou em distintas instituições no exterior, entre elas, a Universidade Harvard, nos Estados Unidos. Também atuou como consultor em reformas educacionais na Suíça e em colônias portuguesas, na África. Retornou ao Brasil em 1979, durante a abertura política.

No documento, diante da posição contrária em romper com o humanismo, como forma de encaminhamento para que os/as professores/as compreendessem as possíveis aproximações e distanciamentos entre humanismo, tecnologia e a educação cristã, o Parecer nº. 45/72 mencionava o seguinte:

> O mal-entendido é **julgar que o cristianismo se oponha à educação tecnológica**, como se ela fosse uma **espécie de paganismo**, em contraposição com a **cultura clássica, que seria a cristã**. A verdade é outra: o renascimento da cultura clássica foi bem pouco cristão; por outro lado, a **teoria de que o trabalho das mãos é indigno do homem livre é do pagão Aristóteles. Cristo foi carpinteiro**" (BRASIL. PARECER n. 45/72, 1972, p. 4).

Sendo o Estado brasileiro laico, o documento contradizia essa normativa e buscava reafirmar valores cristãos. Sendo o parecer um produto autorizado, a posição assumida contribuiu para a atribuição de legitimidade à religiosidade no espaço escolar. A afirmação de que a "cultura clássica seria a cristã" foi apontada como uma forma de tecer críticas às transformações culturais que se distanciavam de valores compreendidos como cristãos.[57]

Em três contextos históricos distintos, as propostas de ensino desenvolvidas nesses períodos tiveram como base concepções pautadas no humanismo. Cada uma apoiada em um objetivo para seu referido contexto. Do patriotismo da década de 1940, na tentativa de uma educação mais igualitária no projeto de ensino apresentado na Lei 4.024/1961, apoiado em Filosofia da Educação como forma de proporcionar a democratização do ensino. Uma década depois, para atender à Lei nº 5.692/1971, o pensamento humanista foi reconfigurado segundo uma lógica de modernização conservadora, tal como aponta Motta.

Ainda com base no Parecer nº. 45/72, a posição favorável ao projeto desenvolvimentista, assumida pelo documento, não ficou restrita a idealizações sentidas e/ou almejadas pelo "Milagre Econômico". O documento apontou comparações entre as propostas da Lei 4.024/1961 e os objetivos da educação desenvolvida na França, por meio de referência a uma publicação de revista francesa.[58] Segundo o documento:

---

[57] No documento, também foi apresentada uma errônea interpretação dos estudos do filósofo Aristóteles, sobre o trabalho. Conforme o enunciado do Parecer nº. 45/72, a interpretação foi de que o filósofo teria afirmado que o trabalho era algo desmerecedor. Nesse documento, as concepções do pensador foram confrontadas com a da religião católica. Isso proporciona o afastamento dos Fundamentos da Filosofia da Educação sobre Humanismo Cristão, que se apoiavam nos estudos de Aristóteles. Ao enunciar que "Cristo foi carpinteiro", o referido parecer instigou seus/as leitores a estabelecerem comparações entre a proposta de ensino e as atividades manuais desenvolvidas por Cristo, conforme os escritos bíblicos. Assim, o discurso religioso, entre pedagogos/as, não se posicionou contrário ao saber educacional. Mas, como uma junção, promoveu a legitimação das propostas de ensino. Com base no Parecer nº. 45/72, o discurso religioso serviu para impor valores e autorizar o funcionamento do ensino, já em desenvolvimento. Questões que ressaltaram a posição de liderança assumida pelo padre José Vieira de Vasconsellos.

[58] L´Education dans le Monde – VII: Les programmes du second degré: tendences actualles – Cf. Par. 274/64. In: Doc., p. 31-69ss.

> O plano da reforma escolar recentemente elaborado na França funda-se na convicção de que as **técnicas modernas exigem a formação do maior número possível de jovens que possuem sólida cultura geral, tanto literária como científica**. Em mais de um país, a experiência da guerra demostrou que **as pessoas providas de cultura geral adaptavam-se às novas técnicas manuais mais rapidamente do que os operários cuja formação fora mais especializada.** Ora, o ritmo de evolução do mundo moderno tende a **acelerar-se, exigindo faculdades de adaptação mais e mais desenvolvidas** (PARECER Nº. 45/72, 1972, p. 6).

Para o historiador Antoine Prost, a França desenvolveu um processo de sistematização do ensino, iniciado na década de 1960. Segundo o autor, "o caso francês constitui um exemplo bem concluído de um movimento de reforma que marcou todas as sociedades ocidentais e transformou profundamente as estruturas escolares herdadas do séc. XIX" (PROST, 2004, p. 153). Essa mudança foi intensificada na França, mas ocorreu por toda a Europa Ocidental, sendo iniciada na década de 1950, vinculada a projetos de desenvolvimento econômico para os países que tiveram experiência com a 2ª Guerra Mundial. Tomou maior força com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), criada em 1961. O caso francês também ganhou notoriedade devido ao grande empenho prestado pelos dirigentes políticos e à centralização do Ministério da Educação Nacional, que, diferente dos outros países, teve "a possibilidade de impor aos estabelecimentos o controle das decisões tomadas".

A acordo com Prost, o ensino desenvolvido na França, até finais da década de 1950, era integrado com base na exclusão social, pois, segundo o autor, foi estruturado com base na distinção social entre burguesia, classes superiores e a população pobre. Por muito tempo, o ensino primário foi obrigatório até os 14 anos de idade. Caso o/a estudante conseguisse concluir o primário até essa idade, poderia ser dada sequência aos estudos por meio do primário superior (como um ensino médio), com duração de dois anos, ou por meio do ensino profissional e técnico. Para a população pobre, a conclusão garantiria o CAP (Certificado de Aptidão Profissional), uma espécie de "diploma de operário qualificado". Em 1959, foi criado o ensino elementar, com tentativas de substituir o CAP. A década de 1960 foi marcada por uma grande reformulação do ensino. A educação escolar tornou-se obrigatória até os 16 anos. Foram unificados o ensino primário e o primário superior, que passou a ter a duração de 5 anos (dos 6 aos 11anos). Também foram criados: o ciclo de observação, de 2 anos (12-13 anos), e o ciclo de orientação (14-15 anos), que deveriam funcionar em escolas distintas daquelas em que se havia cursado o primário e era voltada a uma espécie de escolha de carreira escolar. Essa proposta apresentou alguns problemas, pois novas reformas iniciadas em 1965 propuseram a formação em três grandes áreas: na carreira geral, destinada a cursos já existentes; na formação de "*baccalauréats* técnicos", para novos cursos, e na de carreira profissional relacionada a

profissões criadas no pós-Segunda Guerra Mundial. Essa proposta só foi efetivada por meio de lei, que instituiu o colégio com duração de 4 anos, em 1975 (PROST, 2004).

No caso brasileiro, são muitas as características que marcam aproximações e diferenças com a proposta francesa. Como semelhanças: o modelo de ensino francês buscou conciliar a popularização do ensino com reformas educacionais endereçadas à formação profissional com vistas ao desenvolvimento econômico com relações a novas profissões[59]. Todavia, além de as experiências serem distintas nesses países, a marcação etária demonstra como diferentes configurações sociais foram constituídas a partir das concepções a infância, adolescência, juventude e suas relações com o ensino. Na França, a obrigatoriedade do ensino até os 16 anos demonstra que se buscou estender a adolescência e o direito em frequentar os bancos escolares. Isso fez com que, ao menos na letra da lei, para a população mais abastada, fosse postergado o acesso ao trabalho remunerado. Diferente do Brasil, que ao ter como obrigatório o ensino até os 14 anos, por meio da Lei 5.692/1971, permitiu que os adolescentes entrassem mais cedo no mercado de trabalho.

Com relação à formação profissional, também houve distinções nos "ciclos de observação e orientação". Na França, essas etapas foram desenvolvidas com base na distinção etária e deveriam ser realizadas de forma sequencial, a partir dos 12 anos. No Brasil, a sondagem de aptidão foi estruturada ao mesmo tempo que a do ensino fundamental (da 5ª à 8ª série), por meio de avaliações específicas de pedagogos/as e de disciplinas que sustentavam a orientação profissional.

Com base no Parecer nº. 45/72, ao ter comparado o ensino francês com o proposto nas orientações para qualificar para o trabalho, expressou preocupação em formar operários especializados. Como um marcador social, a concepção sobre os/as adolescentes/estudantes do enunciado é apresentada como mão de obra jovem e preparada para exercer um trabalho qualificado que exigia "técnicas modernas", resultado de um processo gestado desde a saída da infância, por meio da sondagem de aptidão, pois, nesse momento, a educação voltava-se ao/a estudante para identificar as possíveis aptidões profissionais.

Juntamente com o item "Tecnologia *versus* humanismo?", o Parecer nº. 45/72 apresentou maiores informações por meio de outros tópicos:

[59] O filósofo da educação francês André D. Robert, em entrevista à Revista Educação e Pesquisa (USP), destacou que, no modelo Francês, a atenção despertada como função da escola em transmitir conhecimento para o progresso técnico expressa a necessidade de intervenção do Estado como um esforço para "investir para o lucro máximo". Esse é um dos primeiros elementos de origem do crescimento econômico. Para o autor, após o ano de 1945, a França proporcionou a democratização do ensino secundário, o que contribuiu para a massificação dos "collèges" nos anos 1970 (SETTON; RATIER, 2016).

2 – educação geral e formação especial;

3 – habilitações profissionais;

4 – formação, em nível de 2º grau para o magistério;

5 – objetivos;

6 – normas para o sistema federal e

7 –“mínimos exigidos”.

O enunciado do documento, em continuidade com o que já foi dito, informou os procedimentos necessários para a “sondagem de aptidão” destinada ao ensino de 1º grau com vistas à elaboração curricular para atender à qualificação profissional, assim como repassou a lista de cursos já autorizados para funcionamento nas instituições de ensino pelo País. Com um total de 130 cursos destinados à formação profissional de 2º grau, o documento informou detalhadamente as exigências mínimas de disciplinas e de carga horária que deveriam compor a grade curricular de cada curso.

Conforme a tabela 2 - Relação de cursos autorizados para a formação de 2º grau -, disponível nos anexos, é possível perceber as relações entre a concepção de adolescência e o projeto de modernização, já em andamento no país, e as novas reconfigurações nas relações de trabalho. Grandes áreas de trabalho, tais como, construção civil, saúde, agricultura, indústria, dentre outras, passaram a exigir cada vez mais um conhecimento especializado. Essa observação pode ser identificada nas ramificações dos cursos da área administrativa, da saúde e da engenharia, por exemplo, que contavam com distintas qualificações profissionais especializadas para atender a um setor em específico. Conforme o documento, essa distribuição seria uma forma de o/a estudante aperfeiçoar seu conhecimento e contribuir para a escolha acadêmica com a graduação na respectiva área.

É importante destacar que existiram distinções hierárquicas nas áreas de formação dos cursos apresentados. Entre os cursos autorizados, a atenção em qualificar para o trabalho considerou aspectos regionais do país, seja com atividades já comuns, como a pesqueira, por exemplo, recorrente principalmente nas comunidades ribeirinhas, ou a produção de calçados, que ainda apresenta elevada produção no sul do país. Entretanto, predominou, nos cursos apresentados, o profissional para áreas de atuação características das grandes cidades, tais como construção de avenidas, saneamento e edificação, dentre outros. Esse modelo contribuiu para sustentar um grande projeto em formar trabalhadores para assumirem profissões e contribuir para construir um país jovem. Ou seja, a educação escolar pretendida contribuiria para reforçar ideais sobre o trabalho na sociedade sob o respaldo da continuidade do projeto modernizador.

Caso cada estado ou instituição de ensino sugerisse um novo curso para melhor atender à região, não teriam o seu reconhecimento de atuação no nível federal, pois, conforme o documento, “tais habilitações terão, como é natural, validade apenas regional, não nacional, e não podem, consequentemente, os diplomas e certificados correspondentes ser registrados no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura (PARECER Nº. 45/72, 1972, p. 18).

Como visto, a estruturação do ensino escolar brasileiro foi de fundamental importância para a história da população infantojuvenil no que tange à instituição das idades da vida. Dadas as especificidades de cada contexto, na década de 1960, na educação, passou a se desenhar uma nova compreensão sobre as fases da vida e o ensino escolar. A aproximação/adesão dos discursos da Psicologia da Educação no âmbito jurídico não só auxiliaram para firmar uma nova fase da vida - a adolescência -, como para indicar o que nela deveria ser realizado. A principal lei federal relativa à educação escolar elaborada durante a ditadura militar considerou o labor e a disciplina como fundamentais para viver em sociedade, sendo o ensino um dos meios para garantir o acesso ao proposto. Nesse cenário, os/as futuros trabalhadores eram considerados como os representantes de um país moderno, em que iriam atuar nos novos setores econômicos. Em sequência da observação, cabe refletir qual foi a interpretação desse modelo educacional e a proposta curricular desenvolvida no estado do Paraná no período em estudo.

CAPÍTULO II

Urgência disciplinar: reverberações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692 na proposta de ensino do estado do Paraná (1971-1984)

Após o golpe de Estado em 1964, distintos discursos sustentavam concepções de desenvolvimento para a sociedade brasileira. Nesse ensejo, o apoio de civis e militares a muitas das decisões tomadas pelo governo autoritário utilizaram o passado, ora vangloriado, ora recusado, como forma de legitimar as ações do presente e forjar um projeto de futuro como promissor. Entretanto, assumir uma postura desenvolvimentista[60] provocaria mudanças por todo o País. Diante desse impasse, como poderiam ser mantidas as expectativas construídas em torno do progresso e que, ao mesmo tempo, garantissem a alusão ao passado?

Para o historiador Rodrigo Patto Sá Motta, o projeto desenvolvimentista implementado durante a ditadura militar se expressou como uma grande contradição ao buscar conciliar modernização e conservadorismo. A categoria apresentada por Motta, mesmo ao conceituar projetos antagônicos com o de nação com modernização conservadora, auxilia a compreender como, durante o referido período, houve aproximações, distanciamentos e reconfigurações da e sobre modernização e conservadorismo. Essas características estão presentes nos projetos educacionais, como o que se aplicou no ensino escolar do Paraná.

Tendo em vista um processo de modernização pautado em investimentos econômicos e tecnológicos semelhante ao das grandes potências mundiais, a proposta resultou na reconfiguração das relações socioculturais que foram modificadas em seus mais variados aspectos. Mesmo diante do autoritarismo, a existência de indefinições ideológicas fez com que, como destaca Motta, o Estado ficasse "dividido entre assumir-se como ditadura ou se conciliar com os princípios liberais, ao passo que oscilava entre o nacionalismo desenvolvimentista e os princípios do livre mercado" (MOTTA, 2014, p. 50).

---

[60] Compreende-se por desenvolvimentismo uma política econômica que tem como objetivo o crescimento da produção e da produtividade, sustentado pelo setor industrial. Essa política se apoia no nacionalismo e na intervenção do Estado como forma de garantir o desenvolvimento e a superação da pobreza e do subdesenvolvimento. Conforme os estudos de Bielschowsky (2012), Perissinotto (2014), Fonseca (2014; 2017) e Salomão (2017), o desenvolvimentismo (e Estado desenvolvimentista) é um conceito desenvolvido a partir dos estudos da economia e da ciência política; por ele, podem-se identificar características comuns adotadas pelo governo brasileiro em diferentes momentos do século XX. Em contextos ditatoriais, integra-se também o autoritarismo, esse que possui aproximações com as concepções ideológicas compartilhadas pelo grupo político no poder.

Essa indefinição permite identificar traços da cultura política da época. Ainda que tenham existido divergências por parte dos gestores do Estado brasileiro, a postura assumida por parte de seus dirigentes buscou a manutenção de valores sociais semelhantes. A modernização serviu como inspiração de futuro e esteve alicerçada aos interesses do presente e às experiências do passado. Como lembra Motta, as "escolhas podem sofrer a influência da cultura política, que oferece aos agentes alguns padrões de ação já inscritos nas tradições, mais atraentes e viáveis por terem gerado sucesso em ocasiões anteriores" (2018, p. 113).

Como um desejo por mudança, mas limitado pela valorização de um passado visto como conservador, muitas das ações dos governos militares estiveram apoiadas por civis e/ou receberam apoio dos que compartilhavam mais ou menos dos mesmos ideais. Diante de um futuro imaginado, a pretensa mudança insistiu em manter e/ou restaurar antigos valores que configurariam o Brasil como um país modernizado em meio ao autoritarismo. Essas projeções devem ser entendidas como inerentes ao ensino escolar, pois, porque compostas com vistas à movimentação do presente para o futuro.

Esta observação leva a refletir sobre as interrogações de Reinhart Koselleck ao questionar sobre o que para nós é moderno. Para o autor, "se quisermos saber quão nova é a nossa modernidade, precisamos saber quantos estratos da história antiga estão contidos no presente" (KOSELLECK, 2014, p. 221). Isto significa, na opinião do autor, que o presente é o resultado de mudanças operadas ao longo do tempo, e que nessa intersecção temporal o passado não foi rompido por completo e serve para distinguir-se do presente. Ao buscar compreender as intencionalidades do projeto de ensino desenvolvido no estado do Paraná, defendo que o binômio modernização e conservadorismo presente na proposta do regime esteve presente no currículo escolar do estado do período observado. A investigação da Diretriz Curricular ultrapassa o campo das concepções de ensino do período e apresenta indícios que permitem identificar as configurações socioculturais da época.

É importante destacar que, desde o início da ditadura militar, as propostas educacionais eram desenvolvidas em conjunto com o Ministério da Educação e Cultura.[61] Mesmo que supostamente tivessem pautas distintas, uma estava interligada com a outra e deveriam apresentar de forma conjunta os objetivos do ensino no período. Ou seja, as propostas

[61] O Ministério da Educação (MEC), foi instituído a partir da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930. Em 1937, passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde (MES). Essa vinculação entre educação e saúde está associada à concepção sobre a infância e ao caráter assistencialista assumido na época. Em 1953, foi criado o Ministério da Saúde; no mesmo ano, através da lei n.º 1.920, de 25 de julho, foi criado o Ministério da Educação e Cultura (MEC) (MAIA, 2012).

educacionais nacionais e estaduais deveriam aliar o acesso à cultura e à educação de forma a garantir o desenvolvimento econômico e social sustentado pelo ideário conservador.

Ao longo do século XX, o ideário da modernização esteve presente em diferentes discussões e projetos vinculados ou não ao Estado. Como pauta política, por exemplo, na década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), a modernização constituiu parte das propostas de desenvolvimento urbano, industrial, dos meios de comunicação, dentre outras, que visavam alçar o País à categoria de potência econômica. Nesse contexto, deu-se também a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES), que se tornou um grande aliado para o desenvolvimento de políticas educacionais, principalmente voltado à população infantojuvenil, que, nesse período, tiveram reconhecidos alguns de seus direitos.

A nacionalização do ensino desenvolvida durante o primeiro governo de Getúlio Vargas contribuiu para que grande parte da população que não tinha acesso ao ensino escolar pudesse frequentar os bancos escolares.[62] Entretanto, essa política não só escolarizou, como colocou em prática uma proposta pautada na valorização da cultura e o fortalecimento de uma consciência nacional expressa por meio do patriotismo.

Para a historiadora Tatyana de Amaral Maia, o projeto educacional desenvolvido por Getúlio Vargas contou com o apoio de intelectuais que buscaram proporcionar a modernização do País e superar os problemas sociais da época. Reunidos por interesses comuns contribuiu para que esses intelectuais desenvolvessem uma corrente modernista-conservadora, que manteve grande aproximação com governos de períodos ditatoriais (como o do Estado Novo, entre 1937 e 1945, e o da ditadura militar, entre 1964 e 1985). Na década de 1970, com forte atuação no Conselho Federal de Cultura (CFC), órgão do Ministério da Educação e Cultura (MEC) os/as intelectuais estiveram encarregados de auxiliar na elaboração das propostas de

[62] Conforme levantamento feito em 2003 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ao longo do século XX houve redução da taxa de analfabetismo no Brasil. Na década de 1910, de um total de 9.728 pessoas com 15 anos ou mais, 65,3% eram analfabetas. Nos anos 1940, em resposta aos planos de escolarização, sobre um total de 23.648 pessoas, o índice caiu para 56,1%, apresentando uma redução progressiva, de um total de 30.188, 40.233, 53.633 e 74.600 pessoas com quinze anos ou mais, correspondente às décadas de 1950, 1960, 1970 e 1980, as taxas foram de 50,6%, 39,7%, 33,7% e 25,9%, respectivamente (INPE, 2003). É importante lembrar que o conceito de analfabetismo variou ao longo do tempo, como aponta o Inpe. Segundo o IBGE, considera-se alfabetizado "pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece" (INEP, 2003, p. 6). Quando realizado o levantamento de dados referentes ao ensino, considerava-se alfabetizado, até a década de 1980, quem frequentasse a escola por um ano ou mais. Com elevados índices de reprovação e desistência, na década de 1970, era de 4 anos a escolaridade média da população entre 15 e 19 anos de idade. Para essa mesma faixa etária, o índice de analfabetismo correspondia a 24% (INEP, 2003). Durante o século XX, o estado do Paraná sempre apresentou índices considerados satisfatórios se comparados aos de outros estados da Federação. No ano 2000, conforme o IBGE, Curitiba estava na 9ª posição das cidades cujos habitantes possuíam mais anos de estudos. Com uma população de 1.587.315 habitantes, apenas 3,4% deles, com 15 anos ou mais, foram considerados analfabetos, e a média de séries concluídas chegou a 8,6 (INEP, 2003).

ensino, na produção de materiais didáticos e na definição dos elementos constitutivos da cultura nacional. Para Maia, "o projeto modernista-conservador valorizava o espírito patriótico e a existência de uma "consciência nacional", forjada desde os tempos coloniais, identificado com uma visão otimista da sociedade brasileira" (MAIA, 2017, p, 128).

Percebe-se que, historicamente, a educação desenvolvida nas escolas foi utilizada para fortalecer uma cultura política sustentada na valorização de elementos que constituíam o patriotismo. Essas concepções foram acirradas durante a ditadura militar. Junto a essa proposta, cada estado (região) deveria apresentar suas especificidades, políticas e culturais, como forma de aproximar as relações com o todo, para garantir o desenvolvimento econômico local e contribuir em nível nacional. Com estreitas relações com o ensino escolar, a modernização seria atingida mediante a conciliação entre a tradição e o novo. Esse interesse fez com que o passado fosse entendido como um elemento que merecia ser revisitado, pois, na comparação entre um tempo e outro, tentou-se afastar as mudanças indesejadas sob a projeção de expectativas construídas para ser experimentadas pelos/as estudantes no futuro.

No estado do Paraná, desde 1964, foram tomadas medidas para reformular o ensino ofertado pelas escolas estaduais. Ney Aminthas de Barros Braga (Ney Braga), governador da época, como parte de sua política de modernização,[63] lançou uma força-tarefa para impulsionar o acesso à educação escolar com o objetivo de garantir o desenvolvimento econômico e social do estado. No mesmo ano, junto do Conselho Estadual de Educação, sancionou a Lei nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964,[64] que tornou obrigatório a formação em nível técnico para o ensino secundário. Diferente de outros estados da Federação em que os/as estudantes poderiam optar por uma formação técnica ou mais geral, as ações tomadas pelos representantes do governo paranaense foram percursoras ao restringir a educação escolar de adolescentes especificamente para a formação para o trabalho.

---

[63] Ney Braga, formado pela Escola Militar do Realengo (Rio de Janeiro), dedicou-se à Educação Física e à Artilharia, fator que contribuiu para a sua participação como instrutor do Centro de Preparação de Oficiais de Reserva (CPOR) em Curitiba. Em 1951, integrou o Conselho Regional de Desportos do Paraná. As ações desse conselho contribuíram para a criação da "Cruzada Democrática", movimento formado por militares, que defendiam o "nacionalismo sadio" em oposição aos militares que apoiavam Getúlio Vargas. Em 1961, foi eleito governador pelo Partido Democrata Cristão (PDC). Ao longo de seu governo, buscou reforçar ideais democráticos e cristãos como alicerces da modernização econômica do estado do Paraná. Entre suas ações, foi responsável pela criação de grandes empresas dos setores de energia, saneamento, telecomunicações e agropecuáriao. No campo educacional, criou a Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná (Fundepar), encarregada de prestar suporte ao ensino escolar.

[64] Essa legislação também foi assinada por Véspero Mendes, secretário do Estado da Educação e integrante do MEC no Paraná, e por Felipe Aristides Simão, político que ocupou vários cargos públicos, entre eles o da prefeitura de Curitiba por três meses, em 1958, além da Secretaria de Estado dos Negócios do Governo. Em 1982, Simão criou o Instituto de Assistência ao Menor (IAM).

Neste capítulo, pretendo analisar as repercussões da Lei n.º 5.692/1971 na proposta curricular desenvolvidas para atender à população infantojuvenil no estado do Paraná. Junto a essa proposta, a intenção é compreender como os debates em torno do desenvolvimento econômico e da modernização social contribuíram - ou não - para a organização do ensino escolar da época. Para isso, este capítulo está divido em duas partes. Na primeira, por meio da análise bibliográfica, serão levantadas considerações sobre o ensino paranaense que antecedeu a Lei n.º 5.692/1971. Na segunda, será analisada a proposta curricular desenvolvida para atender à Lei n.º 5.692/1971, publicada na revista *Currículo*, em 1973.

2.1.1 O estado do Paraná em movimento: educação escolar em contextos de modernização

A historiadora da educação Cláudia Regina Kawka Martins, ao analisar as propostas educacionais desenvolvidas no Paraná ao longo da década de 1960, identificou que o modelo adotado pelos representantes do estado priorizara a "'produtividade' e não a formação em si". Ou seja, a quantidade sobrepondo a qualidade do ensino. Para Martins, os discursos do governador e dos representantes do Conselho Estadual de Educação indicavam que a proposta educacional do Paraná seria pioneira no país. Tais medidas foram amplificadas junto ao I Simpósio de Ensino do Paraná (Senpar), em 1969. Na abertura do evento, o governador Paulo Pimentel (1966-1971) afirmou que "esse é o plano que todo o Paraná vai elaborar aqui, assinalando um novo marco na história da educação, e abrindo um novo caminho para o futuro" (PIMENTEL apud MARTINS, 2002, p. 16). Com uma visão otimista sobre o futuro, a proposta audaciosa do governante sugeriu que as decisões tomadas no encontro deveriam proporcionar um rompimento com o passado por meio de inovações no campo educacional. Foi durante o I Senpar que ficou estabelecido o Plano Estadual de Ensino. Através desse plano, foi reestruturado o ensino primário e ginasial em uma só etapa denominada Ensino de 1º grau.

Nessa etapa unificada, o ensino escolar passou a ser obrigatório para a população correspondente dos 7 aos 14 anos de idade. Essa obrigatoriedade distinguia-se da Lei n.º 4.024/1961, em vigor na época, que estipulava apenas a idade mínima de sete anos para ingressar no ensino primário. Com a mudança, as ações desenvolvidas no Paraná, por um lado, permitiriam que uma parcela significativa de crianças e adolescentes frequentasse os bancos escolares, garantindo sua educação escolar como um direito. Por outro, reafirmam que a continuidade dos estudos após os 14 anos de idade ficaria a cargo de escolhas e oportunidades individuais.

Nessas propostas, também foram extintos os denominados exames de admissão. O exame de admissão foi implementado durante a reforma educacional de Francisco Campos

(Decreto n.º 19.890, de 1931). Os exames eram destinados aos/as estudantes concluintes do ensino primário que desejavam ingressar no ensino secundário. Com essa mudança, ainda durante o Senpar, também foi apontado que a inclusão de disciplinas manuais e técnicas, além de uma "sondagem vocacional", propiciaria melhor formação aos/às estudantes (MARTINS, 2002).

As propostas desenvolvidas pelos governantes do Paraná impulsionaram outros estados da Federação a realizar reformas educacionais. Essas propostas foram discutidas no Encontro Regional sobre Planejamento da Educação (Erpled), em Porto Alegre, em 1968, e em Florianópolis, em 1969, e no terceiro Erpled realizado em Curitiba, em 1970. Nesses eventos, avaliou-se o que estava em andamento no estado do Paraná, buscando também acelerar a implementação de novas propostas de ensino nos demais estados da Região Sul do Brasil (MARTINS, 2002).

Nesse momento, Jarbas Passarinho, ministro da Educação e Cultura, sinalizava interesse em reformular o ensino escolar brasileiro. No mesmo ano, juntamente com o general-presidente Emílio Médici, que governava o País, assinou o Decreto n.º 66.600, que criou um "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" (BRASIL, Decreto n.º 66.600, de 20 de maio de 1970). O grupo de trabalho, composto por professores e pedagogos/as, contou com nove integrantes para "planejar e propor medidas" com vistas "à atualização e expansão do ensino".[65]

Na década de 1960, o estado do Paraná apresentou grande desenvolvimento econômico para alguns setores, com a implementação de novas indústrias, a mecanização do setor agrícola e a ampliação das áreas de energia, saneamento e telecomunicações. Esses processos contribuíram para o incremento da mobilidade social e a alteração das relações socioculturais, principalmente as de trabalho. Na década seguinte, esse processo adquiriu maior vulto e contribuiu para um elevado processo migratório em busca de maiores oportunidades. Segundo os economistas Francisco Vidal Luna e Herbert S. Klein, nesse período o Paraná foi o terceiro estado que mais importou mão de obra, o que ocasionou aumento populacional (LUNA; KLEIN, 2014). Essas modificações foram ainda mais marcantes nas cidades consideradas regiões metropolitanas, principalmente Curitiba.

[65] Integraram o grupo de trabalho o padre José Vieira de Vasconsellos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires.

Visando propiciar o ensino escolar à população infantojuvenil do estado do Paraná, em 1971 novas ações buscaram atender às especificidades das demandas locais, com ênfase na região da Grande Curitiba. Essa região se destacava por apresentar significativo crescimento populacional, concentração de indústrias e variedade da mão de obra; logo, o interesse em expandir o ensino tornava necessárias políticas educacionais. Quando promulgada a Lei n.º 5.692/1971, os governantes do estado já haviam tomado muitas medidas que atendiam às expectativas apresentadas nas exigências estabelecidas pela nova legislação federal. Assim, as ações então promovidas influenciaram, e dele foram percursoras, o modelo educacional desenvolvido para atender a todos os estados da Federação.

É importante destacar que as propostas de ensino não podem ser concebidas unicamente como interesses de grupos políticos no poder, nem tampouco pelo binarismo resistência x colaboração. A Reforma Universitária, de 1968, por exemplo, pode ser considerada parte desse processo e impactou consideravelmente as políticas educacionais para o ensino fundamental e de segundo grau. Motta, ao investigar as universidades ao longo do período da ditadura militar, afirma que as instituições de ensino superior estavam em consonância com o projeto desenvolvimentista, pelo papel desempenhado "na preparação das elites administrativas, de tecnólogos e cientistas, mas também por sua importância política, como formadoras de lideranças intelectuais" (MOTTA, 2014, p. 56).

Para efetivar os encaminhamentos, em setembro de 1971 foi criado o Grupo Especial de Trabalho para a Reforma de Ensino em Curitiba (Getrec). Esse grupo ficou responsável por identificar as demandas do estado, como pelo número de crianças e adolescentes em idade escolar e pela elaboração de propostas e cronograma de implementação que cumprissem as exigências da Lei n.º 5.692/1971. Como resultado das primeiras discussões, no mesmo ano foi publicado o "Documento-base para o planejamento prévio para implantação do sistema de ensino do 1º e 2° graus". Esse documento provocou extensa discussão sobre a necessidade de reestruturar o currículo das escolas estaduais para que este estivesse de acordo com a legislação nacional. O documento afirmava que deveriam ser organizadas equipes em nível municipal e estadual para o levantamento das demandas locais. Com grande interesse em colocar em prática a proposta, o *Documento-base* também sugeria um cronograma de ação.

Segundo o referido documento, a implementação do currículo deveria ser iniciada em 1972, por meio de um "projeto piloto", na cidade de Curitiba. Foi ainda estipulado que esse projeto receberia uma atenção especial. Na capital do estado, as instituições escolares das cidades de Paranaguá, Ponta Grossa, Jacarezinho, Londrina, Maringá, Campo Mourão, Guarapuava e União da Vitória também deveriam desenvolver a reforma no mesmo ano.

Implementar o currículo nessas cidades, que apresentavam os maiores índices populacionais do estado, garantiria que quase 50% das instituições já estariam operando de acordo com a nova legislação. As instituições escolares de 37 cidades com mais de dez mil habitantes, foram escolhidas para a implementação da nova legislação em 1973. Posteriormente, foram selecionadas as cidades compostas com índice populacional entre 5000 e 10000 habitantes, e, em 1975, as cidades com população menor que 5000 habitantes. Sua efetivação se daria apenas em 1976, quando as 125 cidades restantes - com menos de 2000 habitantes - iriam implementar o novo currículo.[66]

Para Martins, a reformulação curricular e o plano de implementação configuram-se como uma forma de desenvolver o aprimoramento da mão de obra para o crescimento da produtividade, fortemente influenciada pelas teorias de capital humano. Essa concepção foi desenvolvida principalmente por economistas norte-americanos, que tinham como propósito atender ao mercado de trabalho por meio da ampliação da produção. Junto a essa percepção, o ensino escolar foi visto como meio de atingir tal êxito, através do desenvolvimento de habilidades e do conhecimento necessário para cumprir as funções desejadas (MARTINS, 2002).

Para o desenvolvimento da reforma curricular, em nível federal, foram assinados muitos acordos entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), já anunciadas em 1968 por meio do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Premem), estipuladas pelo Decreto n.º 6.3914, de 26 de dezembro de 1968, e restruturadas por meio do Decreto n.º 70.067, de 26 de janeiro de 1972. Com os acordos em nível federal e internacional, o estado do Paraná também assinou acordo de financiamento direto com a Usaid. O que, possivelmente, contribuiu para acelerar a implementação da reforma curricular.

Muitas das investigações na área da História analisam a reformulação curricular somente pela ótica da formação para o mercado de trabalho e/ou as resistências ao regime autoritário. Busco, a seguir, expandir esse olhar com a finalidade de perceber como distintas

[66] O investimento no ensino fundamental e no segundo grau também contribuiu para a expansão do ensino superior, com o desenvolvimento de grandes centros universitários públicos que tiveram suas primeiras atividades na década de 1970. Maior reflexo desse processo pode ser observado nas cidades que tiveram ampliação do ensino de segundo grau. Somado a Curitiba, onde, desde 1912 a Universidade Federa do Paraná atuava, foram desenvolvidas nas cidades de: Londrina, a Universidade Estadual de Londrina (1970); em Ponta Grossa, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), (1970); em Maringá, a Universidade Estadual de Maringá (UEM) (1970), e em Guarapuava, a Faculdade de Filosofia a Ciências e Letras de Guarapuava (Fafig, criada em 1970), e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati (Fecli), em Irati, criada em 1974, que mais tarde se fundiram e formaram a Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), em 1990.

marcações sociais foram utilizadas na elaboração da proposta de ensino. Entendo que, através dessa análise, é possível compreender também as concepções de infância e adolescência da época, e também de como a idealização do ensino esteve atrelada à projeção de futuro para esses grupos sociais.

2.1.2 – A proposta de ensino paranaense: estudantes sob a ótica disciplinar

Como afirmado no primeiro capítulo, cada estado da Federação deveria desenvolver a proposta curricular conforme as particularidades regionais, desde que atendessem às exigências em nível federal. No estado do Paraná, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura (Seec),[67] por meio do Centro de Pesquisas Educacionais – Equipe de Currículo (Cepe) -, elaborou a proposta curricular que continuou sendo implementada por mais de uma década.[68]

A referida equipe de currículo era formada pelos/as seguintes profissionais:

> Heloísa Luck, graduada em Letras Neolatinas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1963); Iaroslaw Wons, licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná PR; Jovita Vitória Lazarotto Nascimento, (sem informações); Lillian Anna Wachowicz, graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná UFPR (1961); Maria Aparecida Feiges (sem informações); Maria Ignez Guimarães, graduada em Letras/Português); Maria Irmina Carneiro Vieira, graduada em Ciências Biológica; Maria Josefina Franco de Souza, licenciada em Matemática; Mary Terezinha Paz Brito, graduada em Pedagogia; Vera Lúcia dos Santos (sem informações); Waldemar Ens, graduado em Ciências Biológicas; Yolanda Brand (licenciada em Matemática) e, do Grupo de Estudos do Departamento de Educação Física e Desportos (REVISTA CURRÍCULO, 1973).[69]

A elaboração da Diretriz Curricular resultou da discussão de profissionais em suas respectivas áreas de atuação. No estado do Paraná, mesmo diante da proposta da Lei n.º 5.692/1971, que visava a atender às demandas regionais e locais, o debate do currículo esteve centralizado na capital do estado, Curitiba. A elaboração do documento não contou com a participação de estudantes e seus/as responsáveis, dos/as diretores das escolas, de professores/as ou outros/as segmentos que teriam interesse na educação escolar. Posteriormente à finalização,

---

[67] Na época, a secretaria também era responsável por atender à área cultural. Em 1979, a secretaria ~~passou~~ foi alterada para Secretaria de Estado da Educação e Desportos (Seed).

[68] Para fazer referência ao documento, utilizarei a nomenclatura "Diretriz Curricular", por ser organizado como um guia para o ensino.

[69] O documento informou apenas os nomes dos/as integrantes da Equipe de Currículo. As demais informações foram encontradas em pesquisa através do site de buscas www.google.com.br. Em relação ao Grupo de Estudos do Departamento de Educação Física e Desportos, o documento não apresentou o nome das pessoas que o integravam. Em 1983, essa equipe era composta por Félix D´Avila; Takão Tomita; Valquiria D´Al Lim; Barbara Rocha e Adriana Barros H. Del´Rey. Essas informações foram retiradas da "Relação cadastral dos servidores da Seed". Impresso de 42 páginas, que apresenta, de forma detalhada, a distribuição dos setores da Seed e dos/as funcionários/as que atuam em cada setor.

a Diretriz Curricular contou com a aprovação de Candido Manuel Martins de Oliveira,[70] Secretário da Educação e Cultura (1973-1975), e do governador Emílio Hoffmann Gomes[71] (1973-1975), da Aliança Renovadora Nacional (Arena).

A historiadora da educação Telma Faltz Valério, por meio de entrevistas realizadas com professores/as que lecionaram no período na cidade de Curitiba, identificou que a escolha dos profissionais da educação para atuar na Seec se dava através de um viés ideológico. Para a autora, a escolha desse quadro de profissionais visava manter o controle do que deveria ser ensinado, como também conter possíveis manifestações de resistência relativas aos professores/as demitidos por manifestarem opinião contrária à ditadura. Para Valério, "essas pessoas recebiam informações diretas a respeito do modo de proceder perante as diretrizes instauradas pelo regime e de como manter vigente a ideologia que embasava todo aquele regime político" (VALÉRIO, 2007, p. 26).

A matemática Silvana Matucheski, em entrevistas com os/as profissionais da Equipe de Currículo da época, informou que os/as professores não estavam habituados com as discussões sobre como desenvolver um currículo. Muitos deles/as se haviam formado na década de 1960, e viam os debates sobre a composição curricular como algo novo no Brasil. Conforme observado pela autora, os/as professores passaram por cursos de formação no estado do Rio Grande do Sul, devido à experiência nos debates educacionais, principalmente por contarem com o apoio da *Revista do Ensino* do Estado do Rio Grande do Sul como suporte para a difusão dos assuntos debatidos. Para Matucheski, os encontros entre as equipes educacionais dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul proporcionaram um significativo avanço nas decisões para a implementação da proposta da Lei n.º 5.692/1971 (MATUCHESKI, 2011).

Diante da necessidade de apresentar aos/as professores/as paranaenses a discussão sobre os debates curriculares e a proposta de ensino para atender à Lei n.º 5.692/1971, a Equipe de Currículo desenvolveu a revista *Currículo*. A revista foi publicada dos anos de 1973 a 1982, sendo sua periodicidade anunciada como mensal. Todavia, a equipe da revista não conseguiu manter o fluxo de publicações e teve sua última edição em 1982.[72] Nas entrevistas realizadas

[70] Candido Manuel Martins de Oliveira foi secretário da Educação e Cultura entre 20 de agosto de 1973 e 14 de março de 1975.

[71] Emílio Hoffmann Gomes graduou-se em engenharia em 1949, na UFPR. Atuou nos departamentos de Água e Energia do estado do Paraná e foi deputado federal pelo Partido Democrata Cristão. Com a morte do governador Pedro Parigot de Souza, em 1973, Gomes foi eleito indiretamente governador do estado por meio de votação realizada na Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), no mesmo ano.

[72] A revista Currículo possui as seguintes publicações: V. 1, nº. 1, outubro, V. 1, nº. 2, novembro; V. 1, nº. 3, dezembro (1973); V. 1, nº. 4, janeiro; V. 1, nº. 5, fevereiro; V. 1, nº. 6, março, V. 1, nº. 7, abril; V. 1, nº. 8, maio; V. 1, nº. 9 junho, V. 1, nº. 10, julho, V. 1, nº. 11, dezembro (1974); V. 2, nº. 12, janeiro; V. 2, nº. 13, fevereiro, V. 2, nº. 14, março; V. 2, nº. 15, abril; V. 2, nº. 17, outubro; V. 2, nº. 18 novembro; V. 2, nº. 19, dezembro (1975); V. 3, nº. 20, janeiro; V. 3, nº. 21, fevereiro (1976). A partir de 1977, passou a publicar apenas como número: nº.

por Matucheski a criação da revista *Currículo* foi apontada pelos/as entrevistados/as como a melhor forma de apresentar aos/as professores os debates sobre como implementar um currículo considerado novo e que atendesse às reformulações requeridas pela Lei n.º 5.692/1971, bem como para divulgar o trabalho desenvolvido pela equipe de Currículo (MATUCHESKI, 2011).

A revista, como documento oficial do estado e da Secretaria da Educação e Cultura, ao longo de suas publicações, tem buscado informar os/as professores sobre os encaminhamentos a serem seguidos no ensino escolar. Em levantamento das publicações, foi selecionada a edição do volume 1, n.º 3, publicada no ano de 1973. Justifica-se essa escolha pelo fato de o exemplar apresentar "as primeiras sugestões de diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau", com uma definição dos conteúdos, metodologias e demais recomendações para o ensino. A partir das edições de 1976 a revista *Currículo* apresentou recomendações específicas por área, sendo que as edições passaram a ser direcionadas a uma disciplina por cada publicação.

Essa proposta corresponde ao que Tomaz Tadeu Silva compreende como currículo tradicional, pensado como uma forma de estruturar o ensino para melhorar a eficiência da reprodução dos conteúdos considerados importantes. Assim, por ser estruturado com conteúdo bases, dever-se-ia selecionar o que integraria a proposta e, ao mesmo tempo, descartar o que estivesse distante do modelo de ensino pretendido. Conforme o autor, "o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo" (SILVA, 2010, p. 15). Isto explica como a elaboração da proposta curricular foi elaborada a partir de disputas então presentes na sociedade local e nacional.

Posteriormente ao debate sobre a construção curricular, a Diretriz Curricular foi impressa e encaminhada a todas as instituições de ensino do estado do Paraná. Suas 319 páginas buscaram informar aos/as profissionais da educação como desenvolver um ensino que atendesse à Lei n.º 5.692/1971 sob os preceitos do governo autoritário. O documento foi dividido em cinco grandes partes, sendo elas: apresentação; fundamentação; objetivos das atividades de 1ª a 4ª séries; objetivos das áreas de estudo da 5ª à 8ª séries; metodologia de ensino, e atividades obrigatórias. Ou seja, nessa edição, foi priorizado o ensino fundamental, destinado aos grupos considerados crianças e pré-adolescentes. Essa edição foi publicada no

22, em janeiro; nº. 27, em fevereiro; nº. 24, em maio; nº. 26, em julho; nº. 28, em setembro; nº. 29, em outubro; nº. 30 em novembro; nº. 31 em dezembro. Em 1978, as publicações foram: nº. 32, em fevereiro; v. 1978, em maio; nº. 34 e junho; nº. 33, em julho; nº. 36, em agosto; nº. 37 em setembro; nº. 38 em outubro; nº. 35, em novembro e nº. 40 em dezembro. Em 1979, as edições de nº. 39, em fevereiro; nº. 41 em abril. Em 1980, a publicação de nº. 40; em 1981, nº. 41 e a última, em maio de 1982, de nº. 44. Acredito que o encerramento das publicações também esteja associado às mudanças na legislação educacional em 1982, momento em que foi extinta a obrigatoriedade do ensino técnico.

formato de texto, que ora se distribuía por meio de tópicos, ora por subitens e tabelas que aprofundavam a discussão para cada tema em específico.[73] Com exceção da capa, não possui imagens ao longo de suas páginas.

Imagem 1: Capa da “Diretriz Curricular”

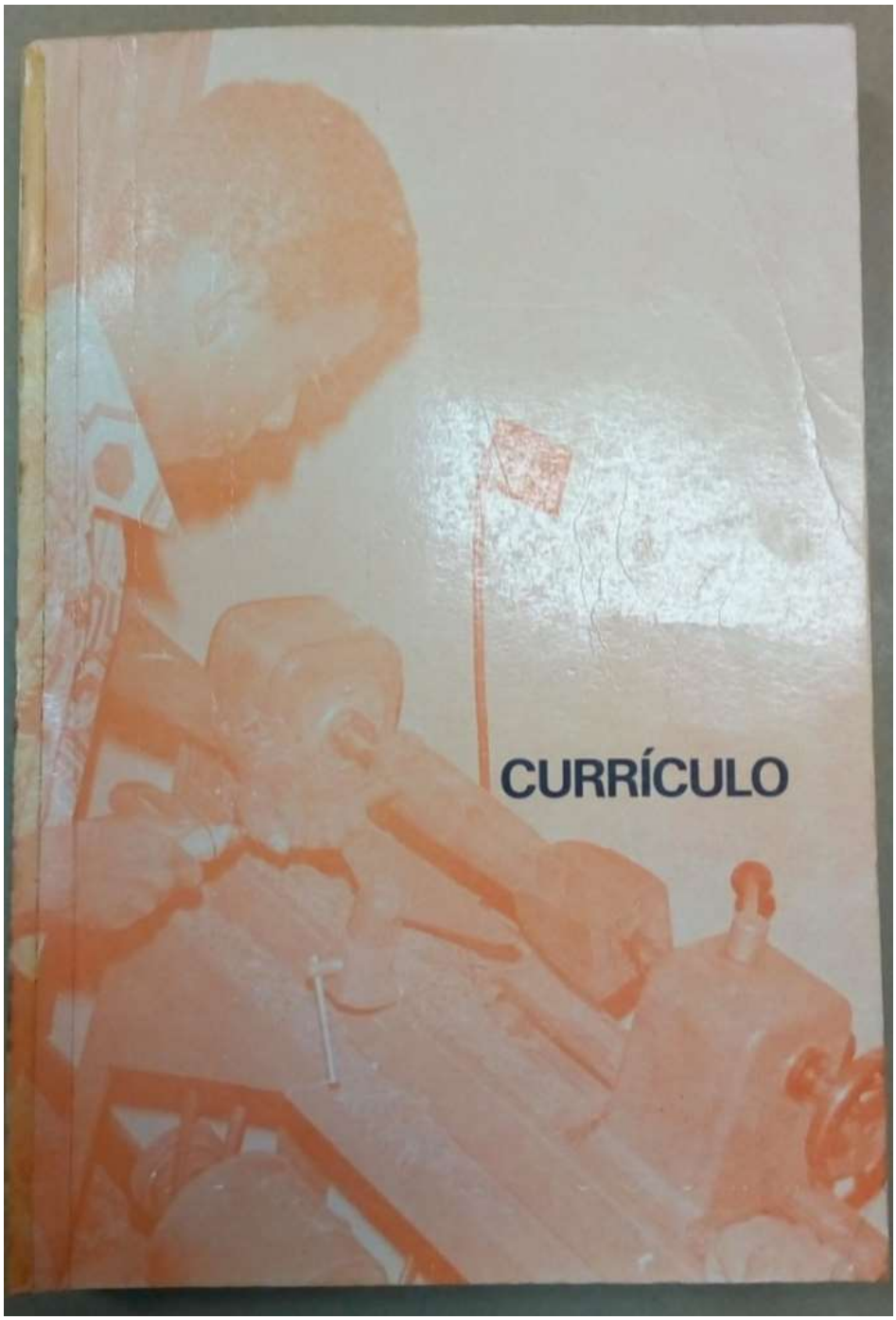


Foto: ZALUSKI, 2018. Acervo Centro de Memória Colégio Estadual do Paraná.

[73] Quando o novo currículo foi publicado, o governador do Paraná era Emílio Hoffmann Gomes (1973-1975). Em 1974, Ney Aminthas de Barros Braga, antigo governador do estado, tomou posse como ministro da Educação e Cultura (1974-1978).

Para a jornalista Marília Scalzo, o uso de fotografias em impressos proporciona ao/à leitor/a uma primeira apreciação que irá contribuir para a condução da leitura e provocar reações emocionais. Como efeito, segundo Scalzo, "se as fotografias são a as principais portas de entrada em uma página, para os leitores as legendas têm que funcionar como maçanetas" (SCALZO apud MACHADO JÚNIOR, 2005, p. 121). Assim, nessa abertura de possíveis interpretações, apreciações ou indagações da proposta de ensino, a Imagem 1: Capa da "Diretriz Curricular", serve como porta de entrada às pretensões do ensino, sendo o nome *Currículo*, como uma legenda, serve de reforço desse guia.

É importante destacar que o interesse em "qualificar para o trabalho" não se restringiu às recomendações expressas por meio da escrita na Diretriz Curricular. A capa do documento expressa um discurso icônico, uma porta de entrada para a adolescência, progresso e futuro em que o nome da revista (*Currículo*) serve, ao mesmo tempo, como maçaneta e um guia a ser seguido para atingir os objetivos da proposta de ensino.

A fotografia utilizada para estampar a capa do documento foi além de um suporte ilustrativo. Com o intuito de relacionar a atividade laboral registrada na imagem, expondo os objetivos da Lei n.º 5.692/1971, o documento explorou uma rede simbólica, que, por meio do alcance visual, permitiu potencializar o campo discursivo contido no enunciado da legislação e dos pareceres que orientaram a organização curricular. Como um suporte material, a imagem foi idealizada em Curitiba e circulou por todo o estado; juntamente com o conteúdo dos documentos oficiais, apresentava a "pedagogia visual" sobre o ensino almejado por meio da legislação.

Para os historiadores Cláudio de Sá Machado Júnior e Maria Letícia Mazzucchi Ferreira, a análise das imagens presentes nos impressos permite conhecer "também aquilo que não está visível em sua materialidade, caracterizando-se como códigos culturais que remetem para além do recurso visual" (MACHADO JÚNIOR; FERREIRA, 2012, p. 420).

A imagem estampada na capa da Diretriz Curricular não possui data, nem o nome do fotógrafo/a ou informações sobre o personagem da capa. O enquadramento da fotografia coloca o menino em primeiro plano, enfatizando a atividade laboral desenvolvida. A utilização do tom laranja e a posição lateral do menino dificultam a identificação do fotografado. A imagem apresenta um menino, desenvolvendo atividade de marcenaria, que se tornou recorrente nas escolas após o preconizado na Lei n.º 5.692/1971. Usando uma camisa considerada moda na época, o menino fotografado possui um olhar voltado à atividade que desenvolve com atenção

e segura com firmeza o formão[74] para moldar o objeto de madeira. A segurança expressa no olhar junto com o toque no instrumento de trabalho demonstra possivelmente que se tratava de alguém que já estava habituado com o trabalho. Não é possível saber se a fotografia foi registrada em uma escola ou em um outro espaço (oficina, indústria, etc.). Ou ainda, se o menino era um estudante da rede estadual de ensino. O importante é destacar que a imagem foi utilizada na capa de um currículo voltado à formação para o trabalho no estado do Paraná. Ou seja, um menino considerado apto para assumir a função de trabalhador num projeto desenvolvimentista. Vale observar, ainda, que a imagem remete a um artesão, e menos a um operário da indústria.

Como forma de direcionar o projeto de ensino, a equipe da *Currículo* sistematizou as disciplinas que deveriam integrar o currículo de primeiro grau a ser desenvolvido no estado do Paraná. Diante da obrigatoriedade do ensino até os 14 anos de idade, que, em "idade escolar correta" serviria como marca da finalização do ensino fundamental, ao menos na letra da lei os/as estudantes que concluíam essa fase de estudos poderiam optar por dar continuidade aos estudos por meio da formação técnica ou ingressar no mercado de trabalho sem o aperfeiçoamento profissional do ensino médio.

Logo no título de apresentação da Diretriz Curricular, o enunciado do documento afirmava o seguinte:

> [...] apresenta as **primeiras sugestões** de diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau, **numa tentativa de definir as matérias** com as quais trabalha a escola de 1º grau, **colocar seus princípios** e caracterizar a **metodologia**, atendendo à **fundamentação teórica** e **legal**, à estrutura e ao **desenvolvimento do aluno**" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 9, grifo do autor).

Por meio desse enunciado, a Equipe de Currículo manifestou sentir-se insegura frente aos objetivos educacionais em relação à nova Diretriz Curricular. Mesmo que a proposta tenha sido organizada com base no cumprimento da Lei n.º 5.692/1971 e dos pareceres de ensino, o documento informou que "todas as sugestões permanecem ao nível de linhas gerais, cabendo à escola e ao professor a sua especificação, desde que sejam atendidas as grandes funções do currículo para o ensino de 1º grau" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 11). Ou seja, a dificuldade em estabelecer um currículo que atendesse a todo o estado, fez com que a equipe de Currículo optasse por centralizar a proposta curricular com base na capital, Curitiba.

Uma primeira questão importante é identificar qual o currículo apresentado ao estado do Paraná. Para isso, confiro a edição do volume um, n.º 3 da revista, para identificar as aproximações e distanciamentos com a legislação nacional, as esfericidades do estado do

[74] Instrumento utilizado para trabalhar a madeira.

Paraná, com a intenção de perceber como as marcações de idade – com base na infância e pré-adolescência – foram utilizadas (ou não) na elaboração da recomendação curricular.

A partir da análise da Diretriz Curricular, compreendo a proposta educacional do estado do Paraná como uma urgência disciplinar. Sustento essa percepção como uma categoria analítica para perceber as intencionalidades do ensino e as expectativas construídas em relação aos/as estudantes. Deste modo, os marcadores sociais de classe social, relações de gênero, corpo, idade e raça estiveram presentes na proposta de ensino e, de forma interseccional, foram levados em consideração na análise do enunciado do documento.

2.2 – O currículo dos/as trabalhadores/as

Ao longo das 319 páginas da publicação do volume 1, n.º 3 da revista, estão o resultado de um longo debate e a interpretação da equipe da *Currículo* sobre a Lei n.º 5.692/1971 e dos pareceres destinados à complementação da legislação. Com esse esforço em atender a um novo modelo educacional, de forma simbólica, a revista consolida um projeto de futuro para a população infantojuvenil que se constitui no presente.

O modelo curricular apresentado no periódico foi composto por dois grandes grupos de disciplinas. Sem estabelecer uma linearidade ou um roteiro, a apresentação da proposta curricular ora indica os encaminhamentos para cada disciplina, ora conteúdos e/ou os fundamentos de estudos de cada área. Para melhor compreender as recomendações da revista, a análise será desenvolvida com base nas áreas de estudo. A tabela 3: "Grade Curricular", informa sobre a distribuição de disciplinas conforme a área de estudo e série.

Como lembra Tomas Tadeu Silva, o currículo é um espaço de disputa que não se limita aos debates científicos em torno das disciplinas que devem integrar ou não a matriz curricular. Para o autor, "as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre o conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais" (SILVA, 2011, p. 186). A proposta apresentada pela CFE em nível federal e, seguida, pela equipe da revista *Currículo* do estado do Paraná, demonstra as expectativas de uma sociedade que poderiam ser forjadas por meio de uma proposta de ensino.

A proposta contida na tabela foi apresentada como uma sugestão a ser seguida nas escolas do estado do Paraná. Entretanto, a ausência de disciplinas opcionais para substituir a grade curricular sugerida mostra que o currículo prescrito deveria ser implementado sem mudanças.

Tabela 3: “Grade Curricular”

GRADE CURRICULAR				
	ÁREA	**Conteúdos específicos**	**1ª à 4ª série**	**5ª à 8ª série**
GRUPO PARTE COMUM	Comunicação e expressão	Língua Portuguesa	X	X
		Educação Artística		
		Educação Física		
	Estudos Sociais	História	X	X
		Geografia		
		OSPB		
		Educação Moral e Cívica		
		Ensino Religioso		
	Ciências	Matemática	X	X
		Ciências Físicas		
		Ciências Biológicas		
		Programas de Saúde		
GRUPO PARTE DIVERSIFICADA				
	Iniciação para o trabalho	Iniciação para Técnicas Agrícolas	-	X
		Iniciação para Técnicas Industriais		
		Iniciação para Técnicas Comerciais e de Serviços		

ORG: ZALUSKI, 2019. Fonte: PARANÁ, REVISTA CURRÍCULO, 1973.

Essa estrutura, considerada rígida, levou as equipes pedagógicas das escolas do estado a unificarem seus currículos de ensino conforme os objetivos já elencados na Lei n.º 5.692/1971, pelos pareceres federais e os debates promovidos pela equipe de Currículo do estado do Paraná.

A grade curricular apresenta a distribuição das disciplinas para cada fase do ensino fundamental, da 1ª à 4ª série, apenas com disciplinas de núcleo comum, divididas em três grandes grupos: Comunicação e Expressão; Estudos Sociais e Ciências; já para o ensino da 5ª à 8ª série, tinha como diferencial apenas a parte diversificada, que integrava os grupos de iniciação para o trabalho, correspondente às disciplinas que deveriam integrar a sondagem de aptidão para fins de formação profissional.[75]

[75] Apenas na década de 1940, por meio do Decreto-lei nº. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, passaram a ser garantidas a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Com as devidas reformulações, no Paraná, foi apenas a partir da implementação da Lei nº. 7962, de 1984, que foi proibida a cobranças de mensalidades em estabelecimentos de ensino público no estado, isso fez com que o ensino fundamental e de segundo grau se tornassem gratuitos. Até então, era necessário o pagamento de uma taxa mensal. Mesmo a oferta de algumas isenções (matrícula, merenda e mensalidade) não garantia que todos/as pudessem custear os estudos. Conforme

Com a implementação da Lei n.º 5.692/1971 em nível nacional, a conclusão do ensino fundamental foi apresentada como uma forma de adquirir os conhecimentos necessários para assumir uma atividade profissional. Dada a obrigatoriedade de vagas nas instituições de ensino para a população infantojuvenil até os 14 anos de idade, muitos/as dos/as estudantes não deviam ter dado continuidade aos estudos, pois ingressavam no mercado de trabalho (ou, em muitos casos, antes mesmo da conclusão da 8ª série) em função das dificuldades de custear os estudos (mensalidades altas ou dificuldade em adquirir materiais didáticos). Ou seja, naquele momento, a formação de segundo grau exercia grande impacto no processo de reprodução social (e quiçá mobilidade social), favorecendo apenas quem pudessem pagar pelos estudos.

A manutenção dessa distribuição das disciplinas, baseada na idade/série, na diretriz curricular, dialoga com as inquietações de Michel de Foucault, ao investigar sobre as instituições sociais e as formas de vigilância. Conforme o autor:

> A colocação em "série" das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem, possibilidades de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num temporal para lucrar com isso e se conservar o domínio de uma duração que escapa. O poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle e garante sua utilização (FOUCAULT, 2013, p. 154).

Sendo assim, como um processo marcado pela utilidade da qualificação, a proposta de ensino tanto em nível federal, quanto no Estado do Paraná, podem ser consideradas como procedimentos disciplinares utilizados para gerir os indivíduos. A entrada de um novo público na escola, livre de exames admissionais, estendia a disseminação de valores compartilhados pela escola. O denominado sucesso escolar, presente em outras questões, caminhava, pelo tempo de formação do aluno/a, junto com um sistema baseado na exclusão ou inclusão. Ou seja, em conjunto com o ensino, ao passar para cada fase da vida, o sucesso rumo à cidadania delimitaria o que cada grupo deveria fazer ou não. Assim, estariam incluídos/as os/as que poderiam ser utilizados para a manutenção do tecido social movido pelo capitalismo; caso contrário, estariam sob a vigilância de outros aparatos (jurídico, policial, etc.), com a possibilidade de abrigamento para fins correcionais.

É evidente que na Diretriz Curricular a distribuição do ensino escolar deveria atender ao processo de aprendizagem e controle dos/as estudantes com base na idade. Fator esse que

---

o censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no início da década de 1980, no Brasil, a taxa de escolarização de conclusão do ensino médio era de 33,3% da população em "idade escolar". Já, no estado do Paraná, esse índice atingia apenas 28,4% da população em idade escolar.

reforça o investimento individual nos/as estudantes para a sua própria utilidade. O documento afirmava que “as necessidades do desenvolvimento individual” estavam em consonância com as necessidades do desenvolvimento social (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 11). Além dos debates específicos dos conteúdos de cada disciplina (escolar), o documento reforçava o debate pedagógico sobre o desenvolvimento do ensino de acordo com a distribuição etária. Essa fundamentação estava aliada aos estudos da psicologia da educação, mas que, com base na proposta tecnicista, essa estrutura deveria garantir ao/à estudante a possibilidade de interagir com a sociedade conforme as expectativas construídas para o seu futuro. Ou seja, adentrar no mercado de trabalho a partir de suas experiências no âmbito escolar.

Apoiado no discurso da Psicologia da Educação, a edição da revista Currículo trouxe de forma detalhada a metodologia e os objetivos de cada disciplina. De acordo com o enunciado da Diretriz Curricular, a proteção da considerada infância constitui um dos discursos que sustentaram parte das propostas de ações pedagógicas. No âmbito educacional, a organização do ensino da 1ª a 4ª série apresentou um plano de ensino conforme as etapas de desenvolvimento cognitivo, como também buscou garantir o afastamento dos/as estudantes do que fosse considerado como pertencente ao mundo dos adolescentes e dos adultos. Já o ensino fundamental da 5ª à 8ª série, segundo o proposto na Diretriz Curricular, era o momento de preparação para a vida adulta através da socialização para o trabalho. Essa projeção foi intensificada com a finalidade de legitimar o trabalho exercido pelos adolescentes que assumiriam atividades profissionais consideradas modernas.

A proposta educacional tinha por objetivo proporcionar o desenvolvimento “do indivíduo e da sociedade”. A perspectiva configurava-se “como uma contribuição para o processo global da educação” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 10). Tal afirmação salienta a busca em promover o ensino escolar norteado também por debates internacionais. Dessa forma, o currículo, além de promover o interesse nacional e estadual (especialmente quando colocado em prática), deveria estar conectado com o global. É importante lembrar que, nesse período, o debate anticomunista foi levado a cabo pelo governo federal como forma de impedir leituras ou a circulação de qualquer material considerado subversivo.

A historiadora Nadia Gaiofatto Gonçalves (2012) informa que a elaboração da Lei nº 5.692/1971 foi desenvolvida tendo em vista os preceitos da Doutrina de Segurança Nacional (DNS), elaborada em parte através de debates ocorridos na Escola Superior de Guerra (ESG). Entre os objetivos da referida lei, estavam o desenvolvimento econômico do país, bem como o combate às possíveis influências do comunismo. É importante lembrar que a ESG era liderada por militares do Exército desde fins da década de 1940. A preocupação com o ensino escolar

era de desenvolver interesses e aptidões individuais, mas que correspondessem aos objetivos da ESG.

Ainda de acordo com Gonçalves, os objetivos do ensino escolar sob a ótica da ESG consistiam em "ajudar a pessoa em sua autorrealização; fazer do indivíduo um bom cidadão; fazer do indivíduo um trabalhador produtivo, dentro de uma sociedade aberta, acessível, e fazer do indivíduo um bom membro da família e da comunidade" (GONÇALVES, 2012, p. 16). Esses preceitos estavam presentes nos encaminhamentos metodológicos e na organização curricular da Diretriz Curricular do estado do Paraná. Nessa proposta, a preocupação com um desenvolvimento moral dos/as estudantes norteou a distribuição dos conteúdos e objetivos com base nas distinções de idade, pois, em meio aos conteúdos, prevaleceu a ideia de que a realização pessoal de cada estudante interferia no sucesso pessoal, no da família e no do desenvolvimento nacional. Ou seja, a passagem da infância para a vida adulta constituir-se-ia como um processo de afirmação e reconhecimento de uma adolescência regulada.

Como uma adesão ao modelo de ensino tecnicista, a publicação da revista *Currículo* indicava a necessidade de se valorizar o conhecimento e o desenvolvimento da autonomia dos/as discentes. Conforme o documento, o educando deveria "ser orientado a chegar, por si próprio, à redescoberta dos princípios gerais, em relação aos quais, em cada caso, o conhecimento é funcionalmente uma aplicação" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 51). Esta era apontada como uma característica do ensino técnico, a saber: ele não visava à compreensão de um assunto, mas, por meio de exercícios repetitivos, objetivava a sua aplicabilidade. Assim, por meio da realização contínua em provas, pretendia-se que o exercício fosse repetido até o/a estudante obter o acerto, sem necessariamente saber como fazê-lo.

Diante das especificidades de cada grupo de disciplinas, pretendo, a seguir, analisar as particularidades de cada área de estudos associada às tentativas de preparar uma adolescência para o mercado de trabalho, mas ideologicamente alinhada aos ditames da ditadura militar.

2.2.1 Comunicação e expressão: estéticas corporais desejáveis

Tendo em vista seguir o proposto na legislação federal, a equipe do Currículo apresentou como componente curricular do grupo Comunicação e Expressão as disciplinas de "língua portuguesa, educação artística e educação física", e os conteúdos específicos que deveriam integrá-la.

No que corresponde ao ensino de Comunicação e Expressão, considerada pelo grupo como algo relativamente novo no Brasil, afirmava-se ser, "preciso ressaltar que o excesso de novidades e mudanças trazidas pela Lei n.º 5.692/1971 para o professor e para a escola", tinham

perturbado a visão pedagógica. A comunicação ‘lamentava’ que tais posições ainda não estivessem “suficientemente claras”” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 39). A equipe pedagógica do estado, diante da experiência de trabalho já acumulada, manteve-se resistente frente aos novos conteúdos e metodologias de ensino. Talvez esse tenha sido um dos motivos para a equipe do *Currículo* ter dedicado considerada quantidade de páginas à comunicação e expressão, se comparada à dedicada aos demais grupos da Diretriz Curricular.

Nos encaminhamentos destinados às disciplinas de “língua portuguesa, educação artística e educação física”, que integram o grupo Comunicação e Expressão, com as especificidades das disciplinas de seu grupo - voltadas a desenvolver as potencialidades individuais dos/as estudantes -, nota-se que os encaminhamentos metodológicos estavam em consonância com a vertente pedagógica do ensino tecnicista, mas que também se haviam feito aproximações com os valores compartilhados pela ESG.

Em relação à língua portuguesa, o documento informava:

> [O seu ensino visará] ao cultivo de linguagem [sic] que **ensejem** ao aluno o **contato** coerente com seu **semelhante e a manifestação harmônica de sua personalidade**, nos **aspectos físicos, psíquico e espiritual**, ressaltando-se a Língua Portuguesa como **expressão da Cultura Brasileira”** (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 13; grifos do autor).

Assim, o ingresso na segunda fase do ensino fundamental também deveria ser marcado por uma ruptura que/a estudante deveria sentir tanto em relação aos conteúdos estudados, quanto às metodologias utilizadas em cada disciplina. Nessa conjuntura, o objetivo do conjunto de disciplinas de Comunicação e Expressão ia muito além do saber ler e escrever na língua portuguesa, pois “o indivíduo, ao entrar na escola, já sabe utilizar a língua pátria. À escola cabe oferecer-lhe oportunidades de desenvolver a fluência verbal” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 36). Nesse momento, o ensino da linguagem passava a ser compreendido como um processo além da oralidade e da escrita.

Conforme a Diretriz Curricular:

> **Salientam-se os códigos, as convenções impostas pela cultura** de que os indivíduos fazem parte, **indispensáveis** para a base comum de compreensão mútua, mas também se considera o desenvolvimento das possibilidades expressivas de seres humanos em que, como criador, interfere na evolução da própria cultura, **pela busca de soluções e perspectivas novas, diante de novas situações**” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 13. Grifos do autor).

Nessa nova compreensão de linguagem e ensino, a importância do estudo era atribuída ao caráter comunicativo atrelado às relações socioculturais. Com base nesse direcionamento, os/as estudantes deveriam perceber-se como integrantes da sociedade, capazes de contribuir para o considerado bem comum. Tal como aponta o documento, “pela busca de soluções e

perspectivas novas, diante de novas situações". Com base no enunciado do documento, o ingresso dos/as estudantes na 5º série seria marcado por rupturas, que, ao tempo em que condiziam com a saída da infância, contribuiriam para firmar o pertencimento dos/as estudantes como adolescentes. Para cumprir tal proposição da Comunicação e Expressão, a equipe do Currículo distribuiu os objetivos da disciplina com base em três grandes grupos, que deveriam integrar os encaminhamentos da prática docente. Para isso, o/a professor deveria explorar a: "Inter-relação, Código, Cultura, Estímulo Ambiental e Capacidade individual".

Como continuidade das concepções pedagógicas desenvolvidas pela Escola Nova, o documento apontou a necessidade de também "oportunizar a apreciação das produções do aluno pelos colegas de classe" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 19). Tendo em vista a percepção de que as crianças e os adolescentes produzem conhecimento no cotidiano escolar, as concepções educacionais apresentadas pela Diretriz Curricular estavam em consonância, em alguns aspectos, com os debates feitos por pedagogos/as estrangeiros e brasileiros desde a década de 1930.

A historiadora Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato, em sua tese de doutoramento em História, ao estudar os primeiros "Ginásios Estaduais Vocacionais no Estado de São Paulo", identificou haver sido desenvolvido um modelo que contribuiu para "forjar uma cultura escolar renovada para o secundário", apoiada, esta, em modelos pedagógicos escolanovistas. A proposta buscava diminuir as desigualdades e as dificuldades reafirmadas por um modelo rígido sustentado por disciplinas. Os ginásios contaram com estudos pautados na realidade dos/as estudantes, na tentativa de melhor se aproximar da realidade (estudantes e comunidade) e de valorizar o desenvolvimento de ensino produzido na escola (FAGIONATO, 2018).

Com aproximações a esse modelo educacional, a proposta da Diretriz Curricular visava garantir a aprendizagem e valorizar o conhecimento produzido em sala de aula. Para atender a tal propósito, os conteúdos deveriam ser trabalhados de modo a se interrelacionar e a promover o desenvolvimento dos/as estudantes. Nessa perspectiva, a Diretriz Curricular informou a necessidade de:

> [...] **grupar e reagrupar os alunos conforme os interesses e a idade**; **oportunizar a diversificação das atividades dentre de uma mesma classe**; fazer a programação das atividades levando em conta o **nível e o tipo de experiências de cada um dos alunos**, isto é, os vocabulários que lhe são familiares as suas formas visuais de expressão" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 34).

O ensino escolar fundamental da 5º à 8º série deveria se diferenciar do primário por meio dos conteúdos, objetivos, distribuição no espaço físico na/da escola e, acima de tudo, por

uma prática educacional atenta à passagem da infância para a adolescência que proporcionasse uma educação aliada a uma urgência disciplinar pautada em um modelo de adolescente, idealizado para exercer atividades de trabalho e seguir os preceitos da ditadura militar. Essa ruptura esteve em consonância com as concepções pedagógicas pautadas na aprendizagem com base nas etapas do desenvolvimento cognitivo, alicerçadas também nas distinções de gênero e idade. Para atender em parte a esse objetivo, a Diretriz Curricular destacou que os/as docentes deveriam rever metodologicamente as práticas educacionais que desenvolviam.

Conforme o documento, "entende-se por metodologia, nesse trabalho, a maneira como o professor aplica e utiliza os conhecimentos que tem da matéria no processo ensino-aprendizagem" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 35). Assim, o novo modelo de ensino proposto para o estado do Paraná, mesmo tendo aderido a procedimentos com vistas a atender à Lei n.º 5.692/1971, manteve aproximações com concepções pedagógicas da Escola Nova. Essas modificações podem ser identificadas ao analisar as propostas do ensino de gramática, por exemplo, a qual integrava o rol de conteúdos de Comunicação e Expressão. Junto com a tentativa de promover rupturas com modelos e metodologias até então utilizados, a Diretriz Curricular apontou críticas ao ensino escolar que priorizava a aprendizagem dos conceitos gramaticais. Conforme o documento:

> Vale **insistir na metodologia** até agora descrita, solicitando-se do professor o cuidado, desde o início, de **ampliar as condições de linguagem do aluno**, "esquecendo" os conceitos gramaticais e as nomenclaturas, ajustando e usando, com o aluno, **os novos hábitos decorrentes de sua aprendizagem**. Assim, por exemplo, num **automatismo** do mais simples que é a separação de sílabas, **em vez de enfatizar a** classificação em dissílabas, trissílabas, etc., **mostrar ao aluno que o conhecimento da sílaba serve para separar as palavras ao terminar a linha**, na margem direita do papel em que escreve (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 38).

Por essa proposta, é possível perceber que não competia aos/as professores/as escolher e definir os conteúdos e temas a serem trabalhados em sala. Diferente da Escola Nova, que propunha relacionar os conteúdos ao cotidiano escolar dos/as estudantes, a proposta tecnicista apresentou um conteúdo pronto pouco voltado ao diálogo e ao desenvolvimento crítico. Caberia aos/as docentes reproduzir os conteúdos para desenvolver uma aprendizagem instrucional. Sendo assim, era necessário "executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos" (LIBÂNEO, 1990, p. 30).

Comparado aos demais grupos da proposta curricular, o programa Comunicação e Expressão teve a maior carga horária distribuída de todo o currículo. Dadas as atribuições de cada disciplina, esse conjunto teve grande influência em toda a construção da proposta de ensino. A linguagem, como pertencente aos códigos de comunicação e expressão, deveria ser

ensinada como algo além da fala e escrita, pois deveriam ser compreendidos os códigos gestuais manifestados no cotidiano. Segundo a Diretriz Curricular, essa compreensão também deveria ser proporcionada por meio do estudo da cultura. Conforme o documento, "cultura significa o conjunto de hábitos, conhecimentos, percepções, crenças, ações e convenções que caracterizam um agrupamento humano" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 22). Sendo assim, cada equipe responsável pela instituição escolar deveria considerar, como aspectos culturais, "os hábitos peculiares de expressão", pois era função da escola "levar o aluno a sentir os contrastes nas diversas formas de expressão, segundo as regiões, os grupos étnicos e sociais" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 26).

Para Libâneo, no modelo tecnicista, as concepções liberais foram utilizadas para sustentar desigualdades de classe. Nessa perspectiva, o viés cultural serviu como forma de naturalizar as desigualdades sociais com base no sucesso individual. Ou seja, a percepção tecnicista estava atrelada ao acesso às condições materiais para obter sucesso nos estudos. Segundo Libâneo (1990, p. 22), a ênfase no aspecto cultural escondia a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundisse a ideia de igualdade de oportunidades, não levava em conta a desigualdade de condições. Neste sentido, sob o discurso de igualdade de condições para o sucesso escolar, o modelo educacional implementado contribuía para reforçar distintas desigualdades existentes, principalmente nas de classe.

Saliento que o reforço das desigualdades sociais não se limitou a questões econômicas. É importante destacar que a proposta de ensino propunha também o reforço das distinções sociais relativas às relações de gênero, como na disciplina de Educação Artística, por exemplo. A movimentação corporal, a criação artística por meio do manuseio de objetos, dentre outras atividades, foram apresentadas no documento como possibilidades de os/as estudantes desenvolverem a aprendizagem através da experiência prática. Contudo, a distribuição dos conteúdos indicava que deveria existir uma atenção especial que levasse em consideração as diferenças de gênero, como se as distinções entre elas reafirmassem a sexualidade. Era, evidentemente, uma tentativa de "combater a subversividade". O documento informava também que, ao realizar uma atividade, o aluno podia, "no momento da observação, criar uma imagem subjetiva mais emocional que visual, devendo ser respeitada a sua individualidade de expressão" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 271). A proposta curricular apoiava-se em uma compreensão da pré-adolescência que entendia esse período da vida como uma fase em que as subjetividades estavam ainda em formação. Essa educação "dos sentidos" teria impacto diferenciado conforme as distinções de gênero, como veremos no quarto capítulo, em função

das políticas de masculinidade e feminilidade implementadas desde a tenra idade para homens e mulheres como reforço das distinções de gênero.

Ainda em Educação Artística, foram mantidas as atividades práticas, em razão, principalmente, de esse conhecimento sobre o corpo fazer-se necessário para o desempenho de determinadas atividades laborais exercidas por homens e mulheres, algumas delas para além do mundo do trabalho formal. Conforme o documento, era necessário desenvolver nos/as estudantes a "conscientização dos movimentos corporais realizados dia a dia, em diversas atividades, tais como: - lavar roupa, lavar o carro, cortar a grama, etc." (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 304). As proposições da Lei n.º 5.692/1971, em relação a "qualificar para o trabalho", estavam presentes de várias formas no documento produzido no Paraná. Havia nele uma projeção sobre o futuro do/as estudantes marcada por concepções do presente sobre ser um/a adolescente trabalhador/a.

Conforme o documento, a perspectiva de "qualificar para o trabalho" deveria ser mantida em todas as disciplinas. Na disciplina "Educação Física", por exemplo, dever-se-ia durante o ensino primário, priorizar o seu caráter recreativo. Já na adolescência deveriam ser priorizados os "valores de ordem psico-espiritual, higiênica, psico-motora, ritualística, corretiva, social e recreativa do educando" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 76). Na prática, essa disciplinarização do corpo assumia a condição de atividade preparatória para o trabalho, com atenção especial para afastar o/a estudante de qualquer situação apontada como indesejada.

É importante lembrar que a disciplina de Educação Física era regida por uma legislação própria. A organização curricular para essa disciplina foi desenvolvida com base no Decreto n.º 69.450/71, de 1º de novembro de 1971. Foi este o motivo que levou a Equipe de Currículo a contar com o apoio do Grupo de Estudos do Departamento de Educação Física e Desportos do estado do Paraná. Com a devida atenção às recomendações do referido decreto, o enunciado da Diretriz Curricular apresentou muitas observações seguidas de trechos do Decreto n.º 6.9450/71. Na proposta curricular, foram feitas referências ao Decreto-lei n.º 1.044, de 21 de outubro de 1969, que instituiu tratamento especial para pessoas que tivessem algum problema de saúde, e ao Decreto-lei n.º 705, de 25 de julho de 1969, que isentava da prática da educação física os/as estudantes do período noturno que "comprovassem, semestralmente, mediante a apresentação da carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado de jornada diária igual ou superior a 6 (seis) horas" (REVISTA CURRÍCULO, 1973. p. 77). Também eram dispensadas as gestantes, os estudantes acima de 30 anos e/ou que estivessem cumprindo serviço militar. Ou seja, como uma prática corporal que demandaria a realização de exercícios físicos, a Educação Física não deveria trazer problemas para os/as

estudantes que já estivessem no mercado de trabalhado, o cansaço físico poderia intervir na produtividade.

A implementação da Educação Física como disciplina escolar apresentava extenso debate e aproximações com as propostas de governo de cada período. Até o início do século XX, a disciplina possuía caráter recreativo. Nas políticas educacionais do primeiro governo de Getúlio Vargas, foi utilizada com a finalidade de incorporar uma prática pautada sob perspectivas que sustentavam a eugenia e o militarismo. Essa abordagem era influenciada pelas políticas eugênicas desenvolvidas no período na Europa e na América do Norte, principalmente em decorrência da 2ª Guerra Mundial[76]. Com a Lei n.º 4.024/1961, a Educação Física passou a ser obrigatória "nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos". Após o golpe de 1964, a disciplina passou por novas reformulações, com a aproximação às ideologias autoritárias que dialogavam com concepções desenvolvidas durante o primeiro governo de Getúlio Vargas. Conforme apresentado na Diretriz Curricular, quando não fosse possível realizar práticas esportivas por condições climáticas, fazia-se necessária "a abordagem de problemática de saúde, jogos, higiene, aptidão física, civismo, campismo" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 79). Ou seja, a Educação Física deveria contemplar a preparação corporal para o trabalho e também atender a propósitos sustentados pelo patriotismo.

Para o educador Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, a proposta acerca do ensino de Educação Física nas escolas, durante a ditadura militar, não ficou restrita à formação moral dos/as estudantes. Para o autor, o Brasil acompanhou debates internacionais sobre o esporte que repercutiram na organização curricular da disciplina de Educação Física. Estabelecida a incorporação da educação física para a melhoria do rendimento do/a trabalhador/a, segundo Oliveira, "o esporte foi a coroação de um mundo de competição, concorrência, liberdade, vitória, consagração. Sugerido de forma exclusiva pelos órgãos oficiais para a educação física escolar, ele carregava toda a simbologia de um mundo de lutadores e vencedores" (OLIVEIRA, 2004, p. 13). Assim, o esporte, como um treinamento corporal para o melhor desempenho das atividades laborais, deveria contribuir para a efetivação da manutenção do sistema capitalista, marcado pela competição e o sucesso pessoal. O que também garantiria a formação de um perfil desejado de adolescente pois se pretendia que fosse trabalhador/a estivesse aliado/a à manutenção do sistema capitalista, aos preceitos da ditadura militar, e que o sucesso profissional/pessoal do/a estudante dependesse unicamente da meritocracia.

[76] Cf. LENHARO, Alcir. A Sacralização da Política. Campinas: Papirus, 1986.

A disciplina Educação Física deveria proporcionar o conhecimento e o domínio sobre diferentes esportes associados ao cotidiano dos/as estudantes. Conforme a tabela 4 - Prioridades esportivas -, elaborada com base nas informações da Diretriz Curricular, deveriam ser priorizados os esportes nela listados.

Tabela 4: Prioridades esportivas

PRIORIDADES ESPORTIVAS											
ESPORTE	SÉRIE										
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1º	2º	3º
Ginástica Educativa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Atletismo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ginástica Olímpica/ Competição	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pequenos Jogos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Jogos Predesportivos	-	-	X	X	X	X	X	X	-	-	-
Natação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dança Folclórica e Criativa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Handebol	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X
Basquetebol	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X
Volibol [SIC]	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X
Campismo	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Higiene e Saúde	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Org. Desportiva e Arbitragem	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X

Org: ZALUSKI, 2020. Fonte: Revista Currículo, 1973, p. 82.

Legenda: Ensino Primário Ensino Fundamental Ensino de Segundo grau.

Com base na análise da tabela, é possível afirmar que a obrigatoriedade de praticar os esportes registrados exigia um grande investimento na estrutura das escolas, e, ainda, que “os estabelecimentos de ensino deverão dispor de um médico assistente para a Educação Física” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 79). O saber médico estava incorporado aos discursos pedagógicos sobre a Educação Física. Um discurso autorizado que agiria muito além da consulta sobre as condições de saúde dos/as estudantes, pois estavam submetidos (corpo/gênero) a decisão médica como parte do seu sucesso, ou não, no esporte - uma primeira forma em investir na disciplina do corpo para o trabalho.

Para o melhor desempenho da disciplina Educação Física, a Diretriz Curricular apresentou detalhadamente, da página 232 a 266, todas as atividades obrigatórias para cada modalidade. No que compete a esta tese, cabe perceber como distintos marcadores sociais foram utilizados para a organização dessa proposta. A sugestão com base na idade/série demostra uma típica forma utilizada para dividir os/as estudantes conforme o desenvolvimento corporal relacionados a força, agilidade, dentre outras qualidades exigidas para cumprir as atividades que, na medida que saíssem da infância, supostamente estariam aptos/as a praticar determinados esportes. Parte disso pode ser observada na quantidade de voltas exigidas para a

corrida na quadra esportiva, de voltas na piscina olímpica, ou na realização de exercícios nas barras, por exemplo. Contudo, com a marcação corpo/idade/série, as marcações de gênero, com base na distinção masculino x feminino, também foram utilizadas para direcionar a divisão de turmas e a distribuição dos exercícios físicos, exigindo-se maior uso da força física do corpo masculino. Some-se a essa pretensão a relação entre saúde, beleza, atleta, como sinônimos da construção de uma estética corporal para o trabalho e, ao mesmo tempo, para construir novos hábitos sob a ótica da saúde.

Ainda em relação à intersecção gênero/idade/série, o documento informou que, "a Dança Folclórica e Criativa será para ambos os sexos da 1ª à 4ª série do 1º grau e facultativa para o sexo masculino. Da 5ª à 8ª série, dar-se-á prioridade às danças folclóricas brasileiras" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 82). O enunciado apresentava indícios da percepção sobre a infância, principalmente sobre quais manifestações corporais se autorizavam para essa fase da vida. Por permitir a dança durante o ensino primário, estudantes de ambos os sexos eram livres para dançar. Uma intersecção entre corpo, gênero e idade/série que se modificaria conforme a entrada dos discentes na pré-adolescência. A idade e o sexo eram os elementos reguladores que autorizavam ou não a praticar a dança. De forma naturalizada, as meninas deveriam realizar obrigatoriamente as atividades voltadas à dança. Por outro lado, dava-se autonomia aos estudantes do sexo masculino para efetuar tal prática, ou não.

Essa proposta também vai ao encontro do interesse em promover um ensino que conhecemos como interdisciplinar, já que a Educação Física deveria dialogar com o ensino de artes e das questões culturais. Entretanto, a preocupação em restringir a prática da dança apenas ao que fosse considerado folclórico (festa junina e de temáticas indígenas) demostra a sua não valorização enquanto cultura, mas, sim, um reforço da cultura do colonizador, pela qual a vida urbana era supostamente superior à do campo.

As recomendações curriculares para a área de estudo de Comunicação e Expressão eram de maior vulto, em comparação com as outras áreas de estudo. Talvez isto se deva ao fato de a proposta da área ser considerada inovadora, ou, ainda, por reconfigurar metodologias de ensino anteriores para atender aos preceitos elencados na formação para o trabalho e às exigências impostas pelos governantes da ditadura militar.

2.2.2 Estudos sociais: a internalização de valores sociais durante a "pré-adolescência"

Conforme o Parecer n.º 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE, destinado à orientação de composição para o "Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus", o ensino de Estudos Sociais deveria proporcionar o "ajustamento crescente do educando ao

meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver", sem deixar de atribuir a devida "ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento" (BRASIL, Parecer n.º 853/71, 1971, p. 177).

Para atender ao objetivo acima descrito na área de "Estudos Sociais, o componente curricular deveria ofertar as disciplinas de História, Geografia, Ensino Religioso, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). As duas primeiras tiveram sua grade de conteúdos modificada em função dos interesses da ditadura militar. Já as duas últimas foram criadas/reformuladas na época e possuíam legislação própria. A EMC se tornou obrigatória desde a promulgação do Decreto-Lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969.[77] A partir desse mesmo decreto, a disciplina de OSPB foi reestruturada para atender às exigências dos governos militares. Na Diretriz Curricular desenvolvida para as escolas do Estado do Paraná, apenas constou a disciplina de OSPB, e não foram apresentados mais detalhes sobre a necessidade de ofertá-la ou não no ensino fundamental.

A disciplina Organização Social e Política Brasileira foi criada durante o governo de João Goulart, a partir de uma proposta apresentada no Conselho Federal de Educação, em 24 de abril de 1962. Até 1969, essa disciplina era destinada ao ensino ginasial e tinha como conteúdos: concepções de Estado; direitos e deveres do cidadão; democracia, dentre outros temas, que visavam à promoção do debate e à formação de estudantes politicamente ativos na sociedade. A partir da obrigatoriedade da EMC, a disciplina de OSPB foi reformulada e mantida como obrigatória no ensino de segundo grau. Com essa mudança, o seu objetivo principal passou a ser ensinar sobre a importância do Estado brasileiro, a obediência às regras e outros temas que pudessem legitimar a perspectiva autoritária do governo do período (MARTINS, 2014).

Mesmo com a não obrigatoriedade da disciplina no ensino fundamental, o Parecer n.º 853/71 informou que a OSPB deveria integrar o núcleo comum de disciplinas de todas as fases de ensino. Fator esse que contribuiu para a integração na Diretriz Curricular elaborada no estado do Paraná. Com uma tentativa de romper com o passado próximo, a disciplina foi ressignificada e, conforme o Parecer n.º 853/71, ela deveria proporcionar

> [...] o preparo ao "**exercício consciente da cidadania**" – para a OSPB e para o **Civismo** devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a

[77] O decreto-lei foi escrito por: Augusto Hamann Rademaker Grünewald, militar, vice-presidente durante o governo do general Emílio Garrastazu Médici; Aurélio de Lyra Tavares, general; Márcio de Souza e Mello, marechal e ministro da Aeronáutica; Tarso Dutra (Paulo de Tarso de Morais Dutra), bacharel em ciências jurídicas e sociais, foi ministro da Educação de 15 de março de 1967 a 30 de outubro de 1969. Os três primeiros foram integrantes da junta provisória que governou o Brasil entre 31 de agosto a 30 de outubro de 1969, devido ao afastamento provisório de Costa e Silva. Foi durante esse período que foi promulgado o decreto que tornou obrigatório a disciplina de EMC.

> História como todas as **demais matérias**, com vistas a uma efetiva tomada de **consciência da Cultura Brasileira**, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em **marcha do desenvolvimento** (BRASIL, Parecer n.º 853/71, 1971, p. 177).

Entre os objetivos iniciais da disciplina de OSPB estava o debate sobre democracia, direitos e outras discussões que diziam respeito à manutenção de uma sociedade democrática. Após o golpe de Estado de 1964, os objetivos alteraram-se com vistas a construir nos/as estudantes a percepção de que a forma de governo adotada pelos militares era adequada para implementar o desenvolvimento econômico do País e garantir a ordem. Nessa perspectiva, o futuro estava "sempre em marcha" e estava de "mãos dadas" com o civismo. Perspectiva observada também nos objetivos da disciplina de Educação Moral e Cívica.

O Parecer n.º 94/1971, de 4 de fevereiro de 1971,[78] elaborado pelo CFE, foi desenvolvido para atender à disciplina de Educação Moral e Cívica. Com base nesse documento, é possível perceber que o patriotismo sustentou todo o objetivo dessa disciplina. A formação consistia no reforço e/ou imposição de valores morais considerados essenciais para o convívio das pessoas, mas que garantiriam o fortalecimento da concepção de nação. Para isso, os encaminhamentos de conteúdos e atividades foram distribuídos conforme as fases da vida e as séries de estudo. Sendo assim, no ensino primário, a prática dessa disciplina deveria garantir:

> [...] a "ampliação do horizonte social da criança, fixando a sua imposição como membro de um grupo maior; - oportunidade de exercitar suas habilidades, hábitos e atitudes necessárias ao seu futuro papel de cidadão" e, na passagem para a adolescência, os conteúdos deveriam exigir o comportamento para o "preparo do cidadão para a obediência à lei, à fidelidade ao trabalho e à integração na comunidade; - estímulo e desenvolvimento das habilidades e atitudes necessárias a uma vivência democrática" (BRASIL, Parecer n.º 94/1971, 1971, p. 308).

Essa formação deveria ser impulsionada pela compreensão sobre família (patriarcal), pátria, símbolos patrióticos, civismo, segurança nacional, noção de Deus e religião,[79] que correspondiam aos interesses dos governantes e dos valores sociais compartilhados como ideias para a viver em sociedade.

---

[78] Esse parecer foi desenvolvido por: Raymundo Moniz de Aragão (Presidente), como formação em medicina, foi Ministro da Educação em 1966, no governo Castelo Branco; Dom Luciano José Cabral Duarte (relator); Esther de Figueiredo Ferraz, advogada e professora, foi Ministra da Educação entre 24 de agosto de 1982 a 15 de março de 1985, primeira mulher a ocupar esse cargo; Maria Terezinha Tourinho Saraiva, professora no Rio de Janeiro, em 1975 se tornou Secretária Executiva Adjunta do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização); : Padre José Vieira de Vasconsellos e Tacísio Meireles Padilha, graduado em direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), cursou a Escola Superior de Guerra e licenciou-se em filosofia pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

[79] O documento informava ainda que o Estado era laico. Entretanto, mesmo diante da afirmação, o Parecer nº. 94/71 contou com a colaboração de dois padres católicos.

Para o historiador Benjamin Cowan, grupos conservadores tiveram grande participação na elaboração de legislações educacionais e de materiais didáticos. Segundo o autor, parte das propostas desenvolvidas por esses grupos sociais tinha como objetivo tentar controlar as influências provocadas pela modernização e que atingiram os valores sociais (conservadores). Soma-se também a esse debate o interesse em proteger o Brasil do comunismo fortemente combatido na época. Com a conciliação entre valores conservadores e o aparato autoritário do Estado, instigavam-se a formação patriótica e o reforço moral dos/as estudantes ao mesmo tempo que o combate anticomunista. Para o autor, os grupos que tinham esse propósito "apoiaram o programa como uma solução para o "problema da juventude", a destruição da família, a mídia corrupta e outros meios de suposta inspiração para a subversão moral" (COWAN, 2016, p. 180).

Na Diretriz Curricular, a área de "Estudos Sociais" foi a que teve menor número de recomendações. Com um total de sete páginas destinadas ao conjunto de disciplinas, a composição curricular se restringiu ao tópico 4.7 do documento, que consistia em apresentar os objetivos elencados para a "Formação do Cidadão brasileiro" (5ª e 6ª série) e a "Universalidade do Homem" (7ª e 8ª série). A divisão dos conteúdos nesses dois grupos demostra que haverem existido estreitas relações entre as imposições do governo autoritário e os preceitos das disciplinas de Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica. As tabelas 5 e 6 informam acerca dos objetivos destas disciplinas.

Tabela 5 - Objetivos da "Formação do cidadão brasileiro"

Especificações	**Tema**	**série**	
O aluno deverá, na sua medida individual:		5ª	6ª
Situar as navegações e grandes descobertas, como **resultado das transformações ocorridas na Europa** e concluir que elas estenderam o mundo conhecido, **difundiram a cultura europeia** e possibilitaram a colonização de novas terras.	- continentes e oceanos. - expansão marítima portuguesa e espanhola. - **as descobertas: América e Brasil.** - **Caracterização da sociedade colonial**.	X	
Identificar a posição geográfica do Brasil no mundo, como parte **integrante do continente americano**, valorizando as características de sua tropicalidade.	Coordenadas geográficas, extensão, limites atuais, o litoral, clima.	X	
Distinguir as diversas fases da divisão territorial brasileira.	Na fase colonial, no império e na república brasileira.	X	X
Distinguir o **papel dos grupos humanos de origens e culturas diversas**, no processo de formação do povo e da **cultura brasileira**. Caracterizar o meio natural brasileiro, relacionado com o processo de ocupação e expansão do território.	As origens da população; herança cultural demográfica brasileira; movimento de população; relêvo, rios, paisagens vegetais; expansão territorial: bandeirantes, criação de gado, missões religiosas; tratados e questões de limites.	X	
Identificar os fatores de transformação de quadro social brasileiro e as bases atuais da nossa sociedade	caracterização da sociedade rural e urbana, **a família patriarcal e moderna**, **o valor social do trabalho e da propriedade**; a urbanização;	X	
Distinguir o ideal de liberdade e soberania nos movimentos que desencadearam o processo de independência.	- **invasão estrangeira**, o sentimento nativista, movimentos revolucionários a independência.	X	

(cont.)

(continuação)

Identificar a existência das leis e estruturas políticas, que regulamentam os direitos e deveres do cidadão brasileiro.	- a **constitucionalidade**, **organização e poderes do Estado**, representação política, a **Pátria Brasileira; noções de autoridade, segurança nacional, direitos e deveres do cidadão brasileiro**;	X	X
Identificar as principais atividades **econômicas da atualidade brasileira**.	Agricultura, pecuária, indústria, extrativismo; regiões geo-econômicas.	X	X
Reconhecer o Império a **consolidação da soberania nacional**.	Princípio de nacionalidade e autodeterminação dos povos.		
Caracterizar problemas sociais econômicos e políticos do Império Brasileiro, e as tentativas de soluções dos mesmos.	Etapas políticas do Império; questões internacionais, questões sociais: **ao abolicionismo e a mão-de-obra**. **Desenvolvimento econômico e cultural**.		X
Reconhecer na república a consolidação da unidade nacional.	As fases republicanas: **questões sociais e políticas; o Estado Novo; Redemocratização.**		X
Reconhecer as **inter-relações** físicas e **culturais** das regiões brasileiras, através do binômio: homem-meio.	Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.		X
Valorizar as finalidades do plano de desenvolvimento dentro das perspectivas de integração nacional, **nos setores social, econômicos, político e cultural.**	**Área econômica: produção e consumo, tributação, meios de comunicação, transportes. Área social e cultural: educação e cultura, saúde e alimentação, habitação e trabalho.**		X
Distinguir as relações internacionais do Brasil, nos setores sócio-político e econômico.	Organismos internacionais, **a política socioeconômica brasileira no contexto mundial.**		X

Org: ZALUSKI, 2020. Fonte: Currículo, 1973, p. 113-115, mantida a grafia original; grifos do autor).

Tabela 6 - Objetivos da "Universalidade do Homem"

Especificações	**Tema**	**série**	
O aluno deverá na sua medida individual		7ª	8ª
Analisar os vários **estágios culturais da humanidade,** como resultado da luta pela **sobrevivência** e adaptação ao meio, incutindo noções de história e pré-história.	Os estágios socio-culturais do homem.	X	
Localizar no tempo e no espaço as civilizações que floresceram no Oriente e na Bacia Mediterrânea.	O legado cultural das civilizações hídricas. Oriente Próximo; Ásia das Monções; Extremo Oriente.	X	
Analisar as condições naturais e humanas da Ásia.	Oriente Próximo; Ásia das Monções; Extremo Oriente, Ásia Setentrional.	X	
Dar **ênfase ao legado cultural** das civilizações grega e romana **pela grande herança histórica** dos povos às civilizações que as sucederam a sua repercussão até nossos dias.	O mundo greco-romano.	X	
Analisar as condições naturais e humanas na Europa.	Europa Ocidental, Meridional Central, Oriental e Setentrional.	X	
Perceber o **legado dos tempos pré-modernos, enfatizando suas influências na cultura ocidental**.	Formação dos Estados Europeus. O cristianismo. A sociedade Medieval. A civilização árabe e bizantina. A sociedade Medieval. A cultura humanística e conjuntura Renascentista.	X	
Analisar as condições naturais e humanas da África.	África Muçulmana, África Centro, Ocidental, Oriental e Meridional.	X	
Analisar os aspectos econômicos, políticos, sociais, religiosos, que caracterizaram os Tempos Modernos.	Capitalismo Comercial; O Novo Mundo; O Estado Nacional Moderno; A Reforma Religiosa.	X	
Analisar as condições naturais e humanas da América.	América Anglo-saxônica, América Latina, Iluminismo filosófico.	X	
Compreender o culto da razão e da ciência, a defesa dos princípios de liberdade e do direito.	**Liberalismo econômico**.	X	
Analisar as condições naturais e humanas da Oceania.	Austrália, Melanésia; Micronésia, Polinésia.	X	
Conhecer o significado dos movimentos revolucionários, **como um grande passo a afirmação mundial dos princípios liberais de consciência, de expressão de atividade econômica e autodeterminação.**	**Era Revolucionária**; Causas e consequências: **Declaração Universal dos direitos do homem**. Autodeterminação, **nacionalidade**.		X
Conhecer as condições do ambiente natural terrestre, necessárias à vida humana.	Condições físicas da terra: estrutura, relevo, águas, atmosfera, paisagens vegetais.		X

(cont).

(Continuação)

Perceber as transformações econômicas, políticas e sociais, decorrentes da grande Revolução Industrial.	A máquina, a ciência a tecnologia, o capitalismo, o imperialismo e o colonialismo: teorias e questões sociais.		X
Identificar e distribuir os grupos de povos e terra.	Os grupos humanos, origens, línguas e religiões.		X
Analisar as causas dos conflitos mundiais e os reflexos econômicos políticos e sociais, deles decorrentes.	A 1ª e 2ª grande Guerra Mundial, problemática da paz. Sistemas totalitários, democracia, problemas e movimentos sociais, reflexos no Brasil. A bi-polarização do Mundo.		X
Identificar as atividades econômicas e os grandes centros de produção.	Agricultura: criação de gado. Extrativismo: indústria têxtil, comércio.		X
Sistematizar o avanço verificando os vários aspectos fundamentais da ciência, arte e literatura.	Ciência; Letras; Artes.		X
Analisar as funções dos grandes organismos internacionais, **para a convivência pacífica e entendimento entre os povos**.	ONU. OEA; MCE; ALALC.		X
Conhecer a posição da terra no espaço sideral.	Universo; Astros; Sistema solar.		X

Org: ZALUSKI, 2020. Fonte: Currículo, 1973, p. 116-119, mantida a grafia original; grifos do autor).

Os objetivos das disciplinas referentes à área de Estudos Sociais correspondem a conteúdos comuns às disciplinas de história e geografia.[80] Como lembra a historiadora Circe Bittencourt, a disciplina de história é relativamente nova no Brasil. Para a autora, o ensino de história se constituiu "como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de 'grandes homens'" (BITTENCOURT, 2018, p. 127). A proposta de ensino da Diretriz Curricular apresenta indícios de parte do percurso da disciplina de história que não pode ser entendida meramente como uma proposta da ditadura, pois expressa tanto as concepções de ensino da época, as disputas em torno do saber histórico e a projeção de futuro diante dos estudos da história.

Conforme Bittencourt, o curto espaço democrático experimentado no Brasil, por meio das propostas de ensino, esteve imerso numa "pedagogia do cidadão", com fins de contribuir para a democracia. Contudo, o ensino de História, principalmente sobre o Brasil, foi desenvolvido sob uma ótica europeia. Para a autora:

> Os objetivos centrais da História elaborados pelas políticas públicas do período da democratização populista deveriam limitar-se à disseminação do ideário da "democracia racial brasileira": a forma pacífica da abolição dos escravos, a importância dos jesuítas na pacificação dos indígenas na fase da colonização, as contribuições dos africanos e dos índios na cultura brasileira... A proposta para o ensino de História era, então, a de contribuir para resolver a equação Estado povo-nação sob uma história que deveria manter os pressupostos da civilização europeia [...]. (BITTENCOURT, 2018, p. 140-141).

[80] Ver: FRAGIONATO, Yomara Feitosa Caetano de Oliveira. A área de Estudos Sociais na cultura escolar dos ginásios vocacionais (São Paulo, 1961-1969). Tese (História) - Udesc, Florianópolis, 2018.

Com a reformulação curricular para atender à Lei n.º 5.692/1971, a proposta da Diretriz Curricular se manteve em consonância com o ensino de História sob a ótica europeia e sustentada por um viés econômico, com vistas a explicar os acontecimentos sob a perspectiva do capitalismo, em que os temas do abolicionismo, por exemplo, possuem aproximações com discussões anteriores, limitadas a breves noções que compreendiam o tráfico de pessoas da África para o trabalho escravo como "contribuições para a mão-de-obra, desenvolvimento econômico e cultura".

Não cabe, neste trabalho, aprofundar o debate sobre esse tema, tão caro à prática docente e à historiografia. Por pretender investigar qual a proposta curricular desenvolvida para o Estado do Paraná, com o objetivo de perceber a(s) intencionalidade(s) do modelo de ensino apresentado, interessa compreender de que forma os conteúdos elencados para atender à "Formação do cidadão brasileiro" e à "Universalidade do Homem", dialogavam com o projeto de nação em desenvolvimento e era reafirmado pela Equipe de Currículo paranaense. Assim, duas questões são centrais para a discussão: como o(s) passado (ou quais) foi (foram) apresentado(s) pela Diretriz Curricular, e como ele(s) afetaria(m) o presente, no documento, e sua projeção de futuro? Como a compreensão do(s) passado(s) e presente atenderia às expectativas da formação para o trabalho e corresponderia aos interesses políticos da época?

As respostas a essas questões aparecem entrelaçadas. Os encaminhamentos de ensino (de história e geografia) partem de uma proposta que buscou apontar o presente como positivo e reafirmar o capitalismo. Para isso, sob o viés da história econômica (do liberalismo econômico) em diálogo com a história política, o passado, foi apresentado como superado. Ou seja, o presente havia se constituído diante a esforços de estruturar o futuro desejável. Estudar as relações humanas no passado consistia em compreender as relações do presente para dominar o futuro, o que deveria contribuir para o ápice do capitalismo. Nesse ensejo, o saber sobre questões políticas, por mais que afirmasse a necessidade de identificar a existência das leis e estruturas políticas, a constituição e a distribuição dos poderes do Estado, para fins de compreensão de direitos e deveres do cidadão brasileiro tal proposta serviu como um reforço das concepções sobre patriotismo, segurança nacional e autoritarismo. Isto, aliado a um silenciamento de que se vivia numa ditadura, um período de exceção. Talvez em razão de que a constituição do presente até então não ser objeto do ensino de História, ou por se partir da compreensão de que ainda se experienciavam a "redemocratização", o enunciado do documento apontava a necessidade de se "valorizar as finalidades do plano de desenvolvimento dentro das perspectivas de integração nacional, nos setores social, econômicos, político e cultural" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 115).

Deste modo, com um passado selecionado, o presente do Brasil foi apontado como uma constituição positiva de fatos ancorados em políticas liberais. Para reforçar o nacionalismo, o processo de independência foi apresentado como o da "consolidação da soberania nacional", com a observação de que a "consolidação da unidade nacional" só foi atingida em razão do advento da República. Questão essa primordial para a compreensão do presente, pois, sob o interesse de ensinar sobre o "Estado Novo e a Redemocratização", se reconhecia a ausência de democracia durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945).

As especificações para a "Formação do cidadão brasileiro" foram direcionadas aos/as estudantes da 5ª e 6ª série que mal tinham "saído" da infância. A esses/as estudantes deveria ser repassado um conhecimento básico sobre economia e Estado liberal; acima de tudo, deveriam ser levados a compreender a formação política do Brasil sob uma ótica nacionalista. Afinal, nessa perspectiva, a sociedade brasileira tivera a sua gênese somente no processo de independência. Estas questões seriam mais bem aprofundadas na 7ª e 8ª série, por meio do estudo sobre "o significado dos movimentos revolucionários, como um grande passo [n]a afirmação mundial dos princípios liberais de consciência, de expressão de atividade econômica e autodeterminação" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 118). Em continuidade, a "Universalidade do Homem" seria alcançada por meio da compreensão da "Declaração Universal dos direitos do homem" e da "Autodeterminação, nacionalidade". Ou seja, os conteúdos que sustentaram a organização dos componentes curriculares que deveriam integrar as disciplinas de História e Geografia auxiliariam à construção da compreensão dos/as estudantes de que os direitos estavam associados à liberdade econômica, como garantiria do enriquecimento da sociedade/indivíduo.

Tendo em vista os processos relativos à modernização da sociedade brasileira da época, compreender sobre as alterações que se davam no mundo rural e urbano e sua associação ao valor social do trabalho constituiria tarefa indispensável para desenvolver nos/as estudantes a formação moral para o trabalho com forte posicionamento favorável ao patriotismo. Entretanto, com o avanço das mulheres das camadas médias no mercado de trabalho formal e com as mudanças que se operavam nas relações sociais no âmbito da família, o currículo propunha aos/as estudantes discutir sobre a família patriarcal[81] e moderna. Ou seja, propunha-se o reforço das distinções de gênero, em que o homem era considerado o chefe de família. Nesse sentido, mesmo com referência à configuração das relações de trabalho das mulheres, a projeção de

[81] FREYRE, Gilberto. Sobrados e mucambos. 9. ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1996; FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala, 50. Ed. Global Editora. 2005.

futuro para os/as estudantes estava alicerçada à manutenção das desigualdades de gênero sob a ótica do patriarcado. Mais adiante, no capítulo 4, essa questão será retomada.

Somam-se também aos interesses dos "Estudos Sociais" a necessidade de compreender a "invasão estrangeira, o sentimento nativista e os movimentos revolucionários" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 114). Sob a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica, esse enunciado integrava os objetivos do governo de combater o inimigo. Na referida perspectiva, o ideário do comunismo influenciava os/as adolescentes e jovens por meio de escritos, instigando as pessoas a participar de manifestações contrárias à ditadura militar, colaborando ainda para a subversão dos valores morais adquiridos na família, na escola, na Igreja, etc. Por meio do ensino escolar, buscava-se combater o comunismo e formar um "cidadão/ã brasileiro/a" cívico e patriótico (COWAN, 2016).

Em relação à disciplina de Ensino Religioso, esta possui, historicamente, características de um projeto político desde a chegada dos europeus ao Brasil. A disciplina esteve presente em projetos educacionais desde o Império, com maior ou menor carga horária. Entretanto, mesmo que a matrícula nesta disciplina tenho sido apontada como facultativa, a promulgação da Lei n.º 4.024/1961 sustentou o 'Ensino Religioso Confessional', o que reforçaria a religião e as crenças "de acôrdo com a confissão religiosa do aluno". Quando promulgada a Lei n.º 5.692/1971, tal matéria, embora facultativa, foi constituído como disciplina a ser ministrada nos horários normais dos estabelecimentos de 1º e 2º grau (JUNQUEIRA, 2015).

Na Diretriz Curricular publicada em 1973, não houve nenhuma menção específica ao 'ensino religioso'. Entretanto, conforme os pareceres federais, mesmo que a disciplina fosse de matrícula facultativa, ela deveria ser ofertada nas escolas públicas e privadas. Sendo assim, sob o caráter de urgência, apenas em 1980, na edição de número 40, a revista *Currículo* publicou as recomendações para o ensino religioso, que deveria integrar o grupo dos "Estudos Sociais".[82]

[82] A Equipe de Currículo contou com o apoio da Associação Inter-Religiosa de Educação (Assintec), instituição desenvolvida por um grupo de civis que tinha como objetivo promover o Ensino Religioso. A Assintec foi oficializada em 2 de janeiro de 1973, momento em que firmou um convênio com a Seed, com a secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Com caráter ecumênico, quando construída, a associação buscava proporcionar o Ensino Religioso como base para estabelecer a unidade entre as igrejas cristãs. Na década de 1990, apresentou rupturas com a proposta, pondo ênfase no debate pedagógico sobre os valores humanos. A proposta contribuiu para a ampliação da associação e atualmente é a principal instituição do País responsável pela produção de material pedagógico, cursos, oficinas, assessorias, dentre outras atividades que visam a proporcionar o debate sobre o conhecimento religioso, a história das religiões, dentre outros temas (WOBETO, 2014; ASSINTEC, 2020). A publicação das recomendações para o ensino religioso foi realizada no momento em que no País se operava uma lenta transição democrática e a anistia política em 1979 (com a Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, que garantiu o retorno de exilados políticos). A Lei da Anistia contou com um grande grupo de trabalho, formado por: Equipe de Currículo da época, composta por: Ezenir Gabardo; Grenilza Maria Lis Zabot; Lillian Catahy Gremski; Maria Ledi Vizzotto Cardoso; Maria Lucia Faria Moro; Nircélio Zabot (coordenador); Odilon Carlos Nunes; Romilda T. Ens; Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia e Tereza Orlowwski Artiolli. Como elaboradores: Deisi Baroni; Iris Mathilde Boff Serbana; Isa Heisler Belotto; Lizete Carmen

Quando promulgado o Parecer n.º 94/1971, o documento fez referência a Deus "como sendo um respeito à convicção religiosa da grande maioria do povo brasileiro". Com o intuito de reafirmar valores morais, a disciplina correspondente integrou a área de Estudos Sociais. Embora constasse do Parecer n.º 94/1971 que "a Educação Moral e Cívica, no Brasil, deverá ser aconfessional, ou seja: não vinculada a nenhuma religião e a nenhuma Igreja", quando foi elaborada a Diretriz Curricular da disciplina, esta manteve grandes aproximações com as práticas de catequese. A estreita relação entre o Ensino Religioso e a Educação Moral e Cívica, também pode ser evidenciada pelo combate ao que fosse considerado como suposto inimigo.

É importante destacar que, ao longo da obrigatoriedade da qualificação para o trabalho, outros encaminhamentos de caráter nacional também passaram a ser obrigatórios, como a Educação para o casamento, apresentada pelo Decreto-Lei n.º 6.660, de 18 de junho de 1979. Esse decreto propunha que, junto com a:

> Educação Moral e Cívica", fosse realizado "o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à comunidade e à família, buscando-se o fortalecimento desta como núcleo natural e fundamental da sociedade, a preparação para o casamento e a preservação do vínculo que o constitui" (BRASIL, 1979).[83]

2.2.3 – Ciências: políticas de racionalização corporal

Diferente das demais áreas da Diretriz Curricular já apresentadas, o enunciado do documento enfatizou que a área de ciências correspondia ao estudo embasado em métodos científicos. Estes deveriam ser aprendidos pelos/as estudantes e colocados em prática no cotidiano, não apenas na escola. Propunha-se que o educando fosse "orientado a chegar por si próprio à redescoberta dos princípios gerais, em relação aos quais, em cada caso, o conhecimento é funcionalmente uma aplicação" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 51). Assim, com as experiências práticas na escola, esse entendimento sugeria que o ensino escolar sobre a área das ciências servisse como um conhecimento prático que poderia ser facilmente repetido e aplicado às demais situações para chegar ao resultado esperado.

Viesser; Marli Andrade. Contou com a colaboração de Dejanira Vilma Pires Nogueira e de Ir. Cazuko Horis. Como supervisores teológicos: frei Vicente Volker Egon Bonne e pastor Silvio Schneider. Depois de desenvolvida a proposta de ensino, o documento teve dois textos de apresentação que indicavam a aprovação e a recomendação da "Diretriz Curricular" por duas ordens religiosas distintas. O primeiro, escrito pelo bispo Albano Bortoletto Cavallin, como representante da Igreja Católica; o outro, redigido por Lawrence Anthony Brava, superintendente distrital metropolitano da Igreja Metodista, de Ponta Grossa/PR. Com base no documento, foi atribuída ênfase à segunda etapa do ensino fundamental (5ª a 8ª série). Como se pode observar, o estudo pretendido por essa disciplina consistia na valorização das crenças da religião cristã, e de que as relações sociais deveriam ser sustentadas como uma convocação à manutenção dos valores compartilhados por ela. Nessa concepção, a "salvação" seria atingida por meio da dedicação a si e às outras pessoas. As dificuldades deveriam ser enfrentadas como um processo de comprovação e fazer por merecer a "salvação". Uma meritocracia que se estendia do sucesso escolar ao trabalho e à classe social, o que era reforçado por meio da crença religiosa.

[83] Ver: ZALUSKI, Jorge Luiz. Mulheres e a educação: a formação para donas de casa em uma escola moderna (Guarapuava - 1971-1983). (Dissertação em História), Irati, Unicentro, 2016.

As disciplinas que compunham a área de ciências eram: Matemática; Ciências Físicas, Biológicas e Programas de Saúde. Conforme o documento, pretendia-se manter a integração entre as disciplinas, "e de forma mais nítida, com os Programas de Saúde e a Sondagem de Aptidão e a Iniciação para o Trabalho" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 51). Logo, segundo o documento, a consolidação dos saberes da área de ciências seria decisiva na formação intelectual e na preparação de um corpo ativo para o trabalho. Conforme a Diretriz Curricular, os objetivos do ensino da área de ciências eram:

> 1) Interpretar e analisar o mundo que o cerca, pela **aquisição de conhecimentos** e formação de conceitos sobre os fenômenos da natureza, suas **inter-relações**, **as aplicações da Ciência na vida diária** e os efeitos que a Ciência e a Tecnologia têm sobre a nossa cultura;
> 2) **eliminar da sua mente as crendices e superstições, procurando formar um compromisso científico, através do emprego de métodos e técnicas de investigação e pesquisa**;
> 3) **incorporar atitudes e hábitos que contribuam para a formação do cidadão feliz e útil à comunidade, capaz de influenciá-lo de forma inteligente**;
> 4) fortalecer, através da experimentação, o espírito **crítico e a auto-crítica, a capacidade de observação, a perseverança e a valorização do trabalho**;
> 5) reconhecer as possibilidades do aproveitamento das riquezas naturais do País e valorizar vultos que contribuíram para **o progresso da Ciência** e o **desenvolvimento tecnológico atual do Brasil** (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 53).

Somam-se a esses objetivos os Programas de Saúde, disciplina desenvolvida sob a pretensão em desenvolver a compreensão sobre a prevenção de doenças e sobre as relações entre alimentação, saúde e higiene. Com base nesses objetivos, a caracterização científica dada a esse grupo não visava apenas à formação intelectual dos/as discentes. Com a vinculação dos saberes pedagógicos e médicos, essa proposta se propunha garantir a construção de novos hábitos voltados à vida em uma sociedade modernizada na qual se pretendia romper com explicações sustentadas por crenças populares e propor a assimilação de saberes da medicina. Assim, a valorização científica e a busca pelo reconhecimento desta última como algo prático para o cotidiano tinha como objetivo fundamentar o conhecimento da área, tendo em vista a expectativa para atender à modernização das relações de trabalho.

Destaco, também, que os objetivos das disciplinas iam muito além da mera aprendizagem dos conhecimentos oriundos da área das ciências biológicas. Chama a atenção, nesses dois enunciados, a presença de temas que não aparecem de forma tão explícita nas recomendações de outras disciplinas. Primeiro, a menção da noção de felicidade, associada ao êxito da pessoa no mundo do trabalho. A outra questão diz respeito à capacidade do/a adolescente de fazer críticas e reflexões sobre a sociedade em que que vivia. Sabemos que esta capacidade sociocultural é uma prerrogativa do saber científico (especialmente quando associado à disciplina Ciências). Entende-se, então, que a crítica e a reflexão poderiam ocorrer

dentro de determinado campo discursivo (e de práticas) que não os/as tornassem subversivos/as. Talvez por isso tal enunciado estivesse associado a essa disciplina da área da Saúde e não às disciplinas das Ciências Humanas.

A distribuição dos conteúdos pretendeu atender às fases de desenvolvimento dos/as discentes. Essa organização foi embasada a partir da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, de Jean Piaget. Conforme os estudos desse autor, o desenvolvimento seria atingido por meio da assimilação, acomodação e equilibração, responsáveis por contribuir com o desenvolvimento cognitivo. Considerando que a partir da Lei n.º 5.692/1971 foram extintos os exames admissionais, ao ter levado em consideração a distribuição com base na faixa etária, a Diretriz Curricular apresentou um esquema atrelado às expectativas construídas para o futuro dos/as estudantes como uma forma de desenvolver conhecimento, aperfeiçoamento e eficiência diante da observação do método científico.

Dentre as disciplinas da área ciências, foi nas recomendações para Matemática que prevaleceu o posicionamento do ensino pautado no cientificismo. Conforme enunciado do documento, o estudo da Matemática teria por função desenvolver o espírito de investigação, invenção e iniciativa, o pensamento lógico e a noção de universalidade das leis matemáticas. Apresentada como uma formação de base para as outras ciências, a Diretriz Curricular indicava possuir a matemática "valor formativo, disciplina a inteligência, porque sua estrutura mental corresponde a um tipo fundamental de raciocínio. Este tipo de raciocínio é de aplicação freqüente nas ciências, na técnica, na vida profissional e ainda na vida diária" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 55). Assim, com base no documento, o raciocínio só seria desenvolvido por meio do conhecimento matemático. A passagem pela escola, da infância até a adolescência, constituía a forma primeira de desenvolver o uso prático e posterior utilizado para atividades laborais. Ainda conforme a Diretriz Curricular:

> Assim, o físico, o astrônomo, o biólogo e demais **homens de ciência** tratam de dar as suas disciplinas uma estrutura que esteja o mais próximo possível da matemática, analogamente, o filósofo, o advogado, o sociólogo, o psicólogo, **fazem esforços para que suas argumentações tenham** uma segurança do tipo matemático, quer dizer, **uma força de convicção incontestável**. Salta a vista a uma ciência de exercitar-se o raciocínio matemático, **pois assim se faz para a mente para todo outro raciocínio.** (REVISTA CURRICULO, 1973, p. 55-56; grifos nossos).

Com base no documento, o raciocínio matemático é reconhecido como a forma primeira de desenvolver a ciência, incomparável em relação ao das demais áreas. Tal comparação instigou uma posição hierárquica das profissões que utilizam diretamente a matemática em realação às outras, que não a utilizam. A Diretriz Curricular também reforçou a universalização/naturalização do homem e do campo científico como estreitamente

correspondentes ao sexo masculino. Com o rol de conteúdos recorrentes do campo da matemática, o ensino dessa disciplina deveria proporcionar "informações, conhecimentos, capacidade, hábitos, atitudes e habilidades" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 57).

Matucheski (2011), ao investigar a proposta curricular para o ensino de matemática, afirma que muitos/as docentes dessa disciplina ficaram responsáveis por ministrar outras disciplinas da área de ciências como forma de otimizar o investimento no corpo docente. A autora destaca ter-se verificado pouca variação de conteúdo em relação aos apresentados durante a década de 1960, mas que a proposta, para atender à Lei n.º 5.692/1971, foi incisiva relativamente à formação do raciocínio e do pensamento crítico de parte dos/as estudantes.[84]

A Equipe de Currículo, com base nos "princípios e metodologia" do ensino de matemática, não apresentou especificações metodológicas para as disciplinas de "Ciências Físicas e Biológicas". Com base no documento, essas duas disciplinas deveriam ensinar conteúdos que hoje são comuns em Física, Química e Biologia. De forma unificada, a Diretriz Curricular indicou, por meio de tópicos em formato tabela, os conteúdos e objetivos para as "Ciências Físicas e Biológicas". Pelo interesse em conciliar esses estudos para atender aos Programas de Saúde e à Preparação para o Trabalho, o documento informou, na mesma tabela, quando os conteúdos das Ciências Físicas e Biológicas" deveriam integralizar as demais disciplinas.

O Programa de Saúde foi dividido em quatro grandes grupos e objetivos. As informações correspondentes a essa disciplina foram organizadas e apresenetadas na tabela 7 dos Programas de Saúde.

[84] Conforme Matucheski, existiu, durante esse período, um movimento em prol da Matemática Moderna, que tinha como objetivo estabelecer um ensino de matemática para atender os novos debates educacionais, da seleção de conteúdos e da organização de disciplinas por meio do currículo era uma delas. Para a autora, o conteúdo de geometria, por exemplo, era um dos possíveis de serem retirados, mas que foi mantido na proposta de ensino paranaense (MATUCHESKI, 2011). Entendo que a manutenção desse conteúdo possui estreitas relações com a sua funcionalidade em atividades laborais nas mais diversas áreas de trabalho (obras, corte, costura, produção de peças de aço, madeira, etc.).

Tabela 7 - Programas de Saúde

PROGRAMAS DE SAÚDE		
Assunto	**Unidades**	**Objetivos**
Meio Ambiente	1) Ar 2) Agua 3) Solo	- **interpretar** os fenômenos naturais do meio ambiente através da **manipulação e experimentação**; - **evidenciar o espírito crítico**, a capacidade de observação e **perseverança no trabalho**; - **explicar prováveis aplicações** dos conhecimentos de ciências no **aproveitamento das riquezas naturais do Brasil;** - integrar-se de forma salutar e útil ao meio onde vive, pela compreensão da influência dos elementos inanimados e do meio ambiente.
Zoologia e Botânica	1) Zoologia 2) Botânica	- **avaliar a importância** dos animais e **plantas para o homem:** na indústria, na alimentação, no trabalho, nas pesquisas científicas, na agricultura, **na economia do País**, na decoração; - defender-se de animais e plantas nocivas: animais venenosos, parasitas, vetores de doenças; - evidenciar respeito às plantas e aos animais existentes na natureza, dispensando-lhes os cuidados de que necessitam; - instrumentalizar-se para analisar o comportamento dos animais; - **integrar-se de forma salutar e útil ao meio onde vive**, pela compreensão da influência dos animais e da vegetação.
Corpo humano	1) Célula e tecido 2) Alimentos 3) Aparelhos e sistemas	- **interpretar, valorizar e respeitar o próprio organismo e suas funções, como fonte capaz de lhe propiciar as condições necessárias a uma vida útil e feliz;** - **interpretar o valor dos alimentos e da higiene para uma perfeita saúde física e mental**.
Química e Física	1) Química 2) Física	- interpretar os fenômenos da natureza sob os aspectos químicos e físicos, através da observação, **manipulaçaõ e experimentação**; - **evidenciar o espírito crítico, a capacidade de observação e análise e a perseverança no traballho**.

Org: ZALUSKI, 2020. Fonte: CURRÍCULO (1973, p. 123-141; grifos do autor).

Para cada unidade, também foram apresentados os conteúdos e os objetivos.[85] Ao comparar as temáticas relativas ao Meio Ambiente, Zoologia, Botânica, Corpo humano, Química e Física, com os objetivos elencados para cada tema, notam-se indicações para que

[85] Os conteúdos foram os seguintes: Meio Ambiente: 1) importância do ar e provas de existência do Ar-oceâno de ar; 3) Estudo do átomo (o documento apresenta um erro na numeração e não informa a numeração como conteúdo 2); 4) ar comprimido e ar rarefeito; 5) pressão atmosférica – experiência de Torricelli; 6) ventos; 7) composição do ar; 8) explorações espaciais; 9) importância da água; 10) estados físicos da água – mudanças de estados físicos; 11) ciclo da água; 12) purificação e tratamento da água; 13) densidade da água; 14) princípio de Arquimedes; 15) princípios dos vasos comunicantes; 16) camadas da Terra; 17) rochas, minerais, minérios, pedras preciosas; 18) rochas ígneas; 19) rochas sedimentares; 21) solo, erosão, reflorestamento; 22) petróleo e outras riquezas minerais do Brasil. Para o grupo Zoologia e Botânica: 1) Zoologia – conceito, importância dos animais, regras, nomenclaturas, classificação dos animais; 2) vertebrados – características gerais; 3) mamíferos; 4) aves, 5) répteis; 6) anfíbios; 7) peixes; 8) equinodermas; 9) moluscos; 10) artrópodos [sic] – insetos, aracnídeos, crustáceos e miriápodos [sic]; 11) vermes; 12) celenterados e poríferos; 13) protozoários; 14) Botânica – conceito e importância dos vegetais e classificação; 15) vegetais superiores; 16) raiz; 17) caule; 18) folha; 19) flor. Para o grupo corpo humano: 1) estudo da célula; 2) estudo dos tecidos; 3) os alimentos; 4) aparelho digestivo e digestão; 6) aparelho respiratório e respiração; 6) coração – sangue circulação; 7) excreções; 8) aparelho locomotor; 9) sistema nervoso; 10) os sentidos e você; 11) as glândulas; 12) aparelho reprodutor. Para o grupo Química e Física: 1) matéria substância do corpo; 2) matéria homogênea e heterogênea e seu fracionamento; 3) fenômenos físicos e químicos; 4) funções químicas; 5) física – movimentos. força, gravidade, equilíbrio; 6) massa, peso, balança – máquinas, 7) som, 8) calor (CURRÍCULO, 1973, p. 123-141).

fossem desenvolvidas experiências científicas, uma primeira maneira de os/as discentes experienciarem o contato com métodos científicos. Entretanto, esse saber deveria servir como forma de atender à formação para o trabalho em vista da modernização desejada. No modelo curricular, os objetivos reafirmam valores e práticas a serem despertados por meio dos programas de Saúde, ou conhecimentos que contribuíssem para a ampliação e a manutenção do sistema capitalista por meio da exploração dos recursos naturais, da eficiência no trabalho e de uma educação pautada na higiene e saúde alimentar. A preocupação com a poluição e com a proliferação de doenças foi reduzida ao não desperdício de recursos naturais para não prejudicar o desenvolvimento econômico do País.

Conforme o documento, esses objetivos deveriam ser intensificados por meio dos seguintes conteúdos:

> 1) **Noções de saúde e doença.** 2) Poluição e saneamento (ar, água e solo). 3) Noções sobre animais vetores de doença. Ectoparasitas. 5) Noções sobre micro-organismos **causadores de doença**. 6) **Meios de preservar a saúde:** 6.1) **nutrição e higiene alimentar**; 6.2) **noções sobre profilaxia e recursos profiláticos**; 6.3) mecanismos de defesa; 6.4) **vacina e soro**; 6.5) **vícios e tóxicos**; 6.6) **higiene corporal, do lar, urbana e rural**. 7) **Fases da vida.** 8) **Higiene do trabalho**. 9) **Saúde Pública.** 10) **Poluição sonora**, visual, por substâncias químicas e radioativas. 11) **Acidentes, prevenção e primeiros socorros** (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 123-141).[86]

Ao comparar os conteúdos, os objetivos e a pretensão em qualificar os/as discentes para o trabalho, é possível afirmar que a proposta de ensino para os Programas de Saúde não se restringiu ao possível encaminhamento para, no futuro, os/as estudantes buscarem aprofundar os estudos (ensino técnico e/ou graduação) ou assumirem uma atividade profissional na área. Esta também se propunha desenvolver noções básicas de uma medicina para o trabalho, tendo em vista a prevenção de acidentes e doenças causadas no trabalho, e de uma formação estético-corporal e da preparação do corpo dos/as futuros/as trabalhadores/as, principalmente para atender ao setor industrial e às tecnologias destinadas à agricultura.

Para o historiador Bruno Sanches Mariante da Silva, desde a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, existiram iniciativas voltadas à criação de políticas na área da saúde para os/as trabalhadores/as. Na década de 1940, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), com a "missão [de] prestar suporte às famílias dos combatentes da Força Expedicionária Brasileira (FEB)". Com o fim da guerra, a LBA passou a ter como objetivo a ação "especificamente direcionada para o amparo à maternidade e à infância" (SILVA, 2018, p. 1.020). Diante de uma visão assistencialista, paulatinamente foram desenvolvidas ações em conjunto com as instituições escolares, no intuito de desenvolver uma "educação sanitária".

[86] O documento apresenta um erro de digitação e não informa o tópico 4.

Esse enfoque teve maior ênfase durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), quando o "caráter sanitário-desenvolvimentista das práticas assistenciais foi acentuado por meio de cursos de puericultura e pela construção de centenas de postos de puericultura pelo país" (SILVA, 2018, p. 1.022). Nesse momento, as práticas voltadas à saúde passaram por paulatina profissionalização e cientifização, como uma tentativa de afastar os saberes populares dos da medicina, principalmente em relação ao parto e à pretensão da prevenção à mortalidade infantil.[87]

Para a historiadora Michele Tupich Barbosa, os governantes do estado do Paraná acompanharam os debates sobre a implementação de programas federais de proteção à maternidade e à infância. Segundo a autora, "tais programas incluíam a criação do Departamento Estadual da Criança (DECr) e dos Postos de Puericultura em todos os municípios do Estado" (BARBOSA, 2012, p. 18).[88]

Em Curitiba, a medicina preventiva ganhou destaque a partir de decreto federal que propôs que todas as capitais dos estados criassem "uma assistência efetiva à gestante, à criança, ao pré-escolar, ao escolar, ao controle das doenças transmissíveis e ao Serviço de Saneamento" (MICHAUD, 1998, p. 337). Com esse intuito, a Divisão de Organização Sanitária do Departamento Nacional de Saúde criou o Curso de Visitadoras e Guardas Sanitários. Na capital paranaense, o curso formou 29 mulheres, depois encarregadas de fazer acompanhamento domiciliar e nas escolas, tendo em vista a orientação sobre controle de doenças, vacinação, orientação "materno-infantil", auxiliar médicos nos exames escolares, dentre outros (MICHAUD, 1998). Ou seja, as ações desenvolvidas pela disciplina escolar e, somadas à assistência prestada pelas Visitadoras e Guardas Sanitários compunham um conjunto de ações atreladas à população e o gerenciamento da vida.

A Diretriz Curricular, através das disciplinas da área da Ciências, fortaleceu o vínculo entre o discurso médico e o pedagógico para atender a novas especificações daquele momento. Por ter a maior carga horária do grupo curricular de ciências, seria intensificada a formação da

[87] Para a historiadora Ana Paula Vosne Martins, a década de 1960 marca a entrada dos médicos na obstetrícia e do consequente afastamento e desvalorização das parteiras. A institucionalização da medicina esteve atrelada às mudanças provocadas pela modernidade, que, segundo a autora, compreendia mudanças como "a produção de conhecimento restrito às universidades fechadas às mulheres, o desenvolvimento de um aparato técnico que permitia intervenções cirúrgicas mais ousadas na obstetrícia e o fechamento das práticas médicas a quem não dominasse a linguagem, os códigos e os conhecimentos profissionais. Como as parteiras não faziam parte de uma profissão formalizada, foram desqualificadas pela profissão médica e marginalizadas" (MARTINS, 2020, p. 250).

[88] Conforme levantamento da autora, no Paraná, o Departamento Estadual da Criança foi criado através do Decreto-lei nº 615, em 13 de maio de 1947. Segundo Barbosa, nesse momento "já existiam no estado 27 Associações de Proteção à Maternidade e à Infância (APMI's) e 35 Postos de Puericultura em funcionamento, sendo 10 na capital e 25 no interior" (BARBOSA, 2012, p. 60).

parte diversificada deste grupo, em que as disciplinas de Matemática, Ciências Físicas, Biológicas e Programas de Saúde teriam grande aproximação com a formação dos/as futuros/as trabalhadores/as, posto que essa área era compreendida como a de maior impacto na formação profissional.

2.2.4 - "Parte Diversificada": docilizar trabalhadores/as e gerir a economia

É importante lembrar que a Lei n.º 5.692/1971 abarcava três "sujeitos" – "criança, pré-adolescente e adolescente" – em relação à faixa etária. A proposta curricular apresentada para a educação escolar no estado do Paraná não seguiu essa proposição, referindo-se apenas à "criança" e ao "adolescente". Na fase da "adolescência", teríamos o ingresso no segundo momento da escolarização, ou seja, o/a estudante cursaria da 5ª à 8ª série. Essa supressão de uma fase da vida no documento estadual estava possivelmente pautada em um cenário socioeconômico regional, em que as pessoas de ambos os sexos, ao ingressarem na 5ª série, já começavam a atuar no mercado formal e informal de trabalho. No Paraná, a reforma educacional, iniciada em 1964, bem como a realizada em consonância com a Lei n.º 5.692/1971, aboliram o exame de admissão para o/a discente que desejasse ingressar no curso ginasial, ou seja, cursar da 5ª à 8ª série. O exame de admissão criava grandes obstáculos, sobretudo para as meninas e os meninos oriundos de famílias mais pobres das áreas rurais e urbanas que almejavam ingressar no próximo ciclo da educação escolar. A reprovação no exame de admissão, associada às condições socioeconômicas de suas famílias, fazia com que estes estudantes se dirigissem ao mercado de trabalho muitas vezes sem concluírem o curso primário.

Para a historiadora Cristiani Bereta da Silva, a expansão do ensino secundário no País ocorreu no período em estudo, mas, como destacado pela autora, "deve-se observar que tal aumento não pode ser considerado como sinônimo de democratização do acesso a esse nível de ensino" (SILVA, 2018, p. 117). Quando extintos os exames, parte dos educadores/as que haviam elaborado o documento do Paraná talvez ainda estivessem imbuídos dessa cultura, a do exame de admissão no que tange às populações pobres.

Com o intuito em instruir ou preparar para o trabalho, a parte da formação diversificada deveria servir como forma de orientar os/as estudantes para a formação profissional específica conforme o mercado de trabalho da época. Com esse propósito, o documento produzido no Paraná reforçava a ideia de que:

> [...] **uma vez que as aptidões** e **todos os fatores que nela interferem**, uma vez que as **aptidões específicas** só começam a se **estruturar na adolescência** e uma vez que

> o **sucesso no desempenho de qualquer atividade depende de uma série de outros fatores** (REVISTA CURRICULO, 1973, p. 68, grifos do autor).

Com o objetivo de fornecer orientações para o desenvolvimento de um ensino para qualificar para o trabalho, o enunciado do documento reforçou a concepção de que nessa fase da vida, o/a estudante passaria, de forma natural, a se preocupar com a sua opção profissional, bem como já teria saído da infância. Nessa perspectiva, a escola passou a se responsabilizar por garantir uma formação para o trabalho para os/as estudantes por meio da oferta de distintas disciplinas. Ou seja, a socialização para o labor, que em períodos anteriores se dava em outros espaços sociais, passou, sobretudo para as populações pobres rurais e urbanas, a ter como *locus* a escola (AREND, 2011). Vale observar, ainda, que as expectativas em assumir uma determinada profissão integram toda uma rede simbólica, tanto em relação à ocupação a ser exercida, como também ao interesse em construir a futura independência econômica. Questão essa associada ao desenvolvimento das potencialidades dos/as estudantes e que garantiria o sucesso individual de cada um/a na sociedade brasileira da época.

Assim, o documento delineava a expectativa de um perfil de cidadão: trabalhador/a, produtivo/a, patriota, anticomunista, com valores morais condizentes com o modelo apresentado pela Diretriz Curricular, e de que o ensino escolar dependeria do sucesso individual. Era uma forma de desenvolver a docilidade automática, que tanto contribuiria para a continuidade de relações de poder sustentadas por esse perfil de trabalhador/a, como garantiria a manutenção de relações sociais desiguais marcadas por um corpo qualificado e julgado pelo sistema de ensino.

O enunciado da Diretriz Curricular mostra que as orientações pedagógicas buscaram atender ao Parecer n.º 45/1972, de 12 de janeiro de 1972, que informa sobre a qualificação para no trabalho de 2ª grau e o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional, pois o ensino da 5ª à 8ª série deveria servir como basilar para prosseguir os estudos, qualificar-se profissionalmente e/ou ingressar no mercado de trabalho. Cabe lembrar que esses documentos apresentam o direito dos/as adolescentes em frequentar o ensino escolar até os 14 anos de idade. O abandono dos estudos e/ou a reprovação serviriam como fatores para afastar os/as estudantes da escola.[89]

[89] Para adolescentes e adultos que não tinham podido acompanhar os estudos em idade correta, ou até mesmo ainda não estivessem alfabetizados, foi criado, durante a ditadura militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que proveria "a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos" (BRASIL, Lei nº. 5.379, de 1967). Outra modalidade de ensino foi o ensino supletivo, já formalizado pela Lei 5.692/1971. Conforme essa legislação, em seu Artigo 25, "os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos" (BRASIL, 1971). Isso, em ambas as situações, mesmo que as propostas de ensino buscassem

Sob a pretensão de que a qualificação profissional fosse desenvolvida por meio de práticas/atividades, pretendia-se que essa formação atendesse às "características regionais de trabalho, respeitando, no entanto, as características individuais do aluno", assim como oportunizasse ao educando "vivenciar o maior número possível de experiências nas diversas áreas econômicas" (REVISTA CURRÍCULO, 19973, p. 67). Assim, o modelo de ensino foi apresentado como um laboratório em que as experiências na escola, para os/as que ainda não estavam no mercado de trabalho, desenvolveram-se como um primeiro contato com a fábrica, com a agroindústria, com o comércio, dentre outros setores. Nessa concepção, a proposta educacional permite identificar os significados atribuídos ao ensino, que, diante de uma "cultura do trabalho", tornava evidentes as relações de poder e as desigualdades sociais disputadas e reafirmadas pela proposta curricular.

Nesse processo, os/as professores deveriam apoiar-se nos discursos da Psicologia, para que fosse feita a "sondagem de aptidões". Tal sondagem deveria "ser realizada por meio de observação do seu desempenho e da aplicação de técnicas específicas, tendo como objetivo a sua futura realização profissional" (REVISTA CURRÍCULO, 19973, p. 67). Entretanto, a projeção do futuro dos/as estudantes não deveria se distanciar da realidade de cada um, pois, com base nas recomendações da Diretriz Curricular, era necessário harmonizar cada um "com suas possibilidades sócio-econômicas, levando-o a escolher com mais acerto a futura profissão" (REVISTA CURRÍCULO, 19973, p. 70). Sendo assim, a educação recebida na escola reproduziria ou manteria as desigualdades sociais e pouco contribuiria para a mobilidade socioeconômica dos/as estudantes oriundos de famílias com poucos recursos. Para esse grupo, a suposta escolha profissional consistiria em uma forma de aperfeiçoar a atividade laboral já desenvolvida por muitos/as discentes. Nessa concepção, o sucesso escolar e profissional estava entrelaçado à meritocracia projetada como questões individuais.

Diante de toda uma preparação para a reformulação curricular e da tentativa da ampliação do número de discentes matriculados nas instituições de ensino, o item correspondente aos objetivos e à metodologia de ensino direcionada à formação para o trabalho da Diretriz Curricular informou que o ensino deveria atender às "Áreas Econômicas". Com tal propósito, o documento indicou que a experiência profissional deveria servir como uma instrução para 'Iniciação Técnicas Agrícolas, Iniciação para Técnicas Industriais e Iniciação para Técnicas Comerciais e de Serviços', ou seja, o objetivo do ensino visava à manutenção

atender às dificuldades dos/as estudantes, principalmente a de conciliar os estudos e o trabalho. Posteriormente à Lei 5.692/1971, a Revista Currículo, em sua 4ª edição, publicou as recomendações específicas para o ensino supletivo.

das relações econômicas por meio da preparação de trabalhadores/as. Com esse propósito, o documento informou que os/as estudantes deveriam:

> 1) explorar e **experimentar variadas áreas de atividades;**
> 2) conhecer e **desenvolver as aptidões e características gerais de personalidade;**
> 3) conhecer as **exigências dos vários tipos de ocupações e as oportunidades para seu desempenho;**
> 4) **planejar a sua vida econômica;**
> 5) **empregar construtivamente suas horas de lazer;**
> 6) **desenvolver suas habilidades sensório-motoras e conhecimentos técnicos;**
> 7) compreender a **relação entre trabalho e cultura;**
> 8) desenvolver certas **características de personalidade** e conhecimentos necessários para o exercício de qualquer profissão, tais como:
>   a) hábitos de industriosidade, **presteza e economia**;
>   b) habilidade de **adaptação a mudanças** do meio;
>   c) **senso de responsabilidade**;
>   d) **espírito de cooperação**;
>   e) **espírito de curiosidade**;
>   f) **gosto pelo trabalho**;
>   g) **ordem e métodos de trabalho;**
> 9) **respeitar o trabalho honesto independentemente do seu nível social e econômico;**
> 10) **conhecer o mundo do trabalho e valorizar sua importância;**
> 11) **saber como consumir, escolher, adquirir, usar e conservar com inteligência os produtos do trabalho** (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 72-73; grifos do autor).

Junto ao saber da Psicologia acerca do desenvolvimento sensório motor, o enunciado do documento demostra o interesse em desenvolver nos/as estudantes uma cultura do trabalho para seguir uma profissão como sinônimo de realização pessoal. O saber trabalhar em equipe e o seguir rigorosamente o cotidiano disciplinar do trabalho como convém, com respeito e honestidade, interseccionavam como ensinamentos necessários para fortalecer as desigualdades econômicas. O ajustamento dos/as estudantes como futuros/as trabalhadores/as se entrelaçava como uma das formas de gerir a pobreza. Não bastava trabalhar; era preciso ter o domínio sobre as próprias necessidades, de maneira a garantir o sucesso profissional/pessoal, o que constituía uma forma racional que exigia controle e constante autodomínio.

Sendo assim, o documento dividiu a grande área econômica em: "Primária: agricultura, pecuária e indústria extrativa; Secundária: indústria fabril e construção civil; Terciária: comércio e serviços de transporte, de saúde e pessoas, em geral" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 71). Em comum, nessas três áreas, o documento informou como necessário "reconhecer o valor social e econômico das atividades" de cada área. Com a caracterização de um ensino pautado na experiência nessas áreas, a Diretriz Curricular apresentou 81 páginas (da pg. 146 até a pg. 227) dedicadas à formação especial. Nelas constam a metodologia de ensino a ser desenvolvida, a distribuição dos conteúdos relativos e os objetivos elencados para cada área.

O documento se inicia com as metodologias de ensino para a área das técnicas agrícolas. Com o intuito de conduzir "a aprendizagem do plantio das espécies de importância regional ou o manejo de animais domésticos", a Diretriz Curricular apresentou duas exigências. A primeira, de que os conteúdos promovessem o ensino da produção da monocultura e a criação de animais como forma de integrar as relações econômicas em nível nacional. Essa questão foi associada principalmente à produção de grandes latifundiários. Os encaminhamentos metodológicos indicam sustentação nos estudos da agronomia sobre condições climáticas, sementes, uso de pesticidas quando necessário, dentre outros, que deveriam ser utilizados na horticultura, na floricultura e na fruticultura. A segunda exigência se referia ao uso desse conhecimento em pequenas produções, voltado principalmente à área urbana, como a construção de hortas e pomares caseiros, ou a criação de coelhos para a pecuária. Diferente das grandes produções para acompanhar o mercado nacional, o enunciado do documento apresenta indícios de que esse conhecimento deveria ser utilizado por pequenos/as proprietários/as de áreas rurais e/ou moradores/as das áreas urbanas como forma de gerar renda e promover o cultivo para o próprio consumo, como uma espécie de complementação alimentar. O domínio sobre as técnicas agrícolas não só abria a possibilidade de geração renda, mas também consistia em uma forma de gerir a pobreza.[90]

Com o objetivo de que o ensino para a "Formação Especial" proporcionasse experiências, o documento sugeriu que, para as técnicas agrícolas, se desenvolvessem pequenas hortas ou pomares nas escolas para simular todo um projeto agrícola que deveria conter as etapas de execução, baseadas em estudos de norte-americanos. É importante destacar que a área de técnicas agrícolas foi a única a mencionar alguma indicação bibliográfica. Conforme o documento, as etapas de desenvolvimento do estudo dessa área poderiam ser "observadas na formulação de Cline e Schafer (*Course of Sudy for First year Sdudants of Focacional Agriculture*)" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 173).[91]

Para o historiador Rodrigo Sarruge Molina, a educação endereçada ao setor rural foi, historicamente, construída com base em um sistema de exclusão dos/as camponeses/as e de

[90] Cabe destacar que, no início do século XX, instituições de ensino em áreas rurais, por meio do trabalho agrícola, foram utilizadas como uma pedagogia correcional, destinada a crianças e adolescentes consideradas infratoras no meio urbano, ou para aquelas consideradas abandonadas. No Paraná, algumas instituições como essas mantiveram o ideal de "acolhimento e/ou correção", como a Escola de Assistência ao menor abandonado, em Arapoti, por exemplo, criada em 1956 pelo programa do Instituto de Assistência ao Menor do governo Estadual. Ver BOEIRA, Daniel Alves. Uma "solução" para a menoridade na Primeira República: o caso do Patronato Agrícola de Anitápolis/SC (1918-1930). Dissertação de Mestrado em História. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. ZANLORENZI, Mara Josélia. Educação Para o Trabalho: A Criação das Escolas Técnicas no Paraná (1900-1950). Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018.

[91] Cline foi professor do departamento de Agronomia da Universidade do Arizona. O texto indicado é uma produção de 1948.

valorização das elites agrárias.[92] Após o golpe de Estado de 1964, o ensino agrícola brasileiro também recebeu influências dos EUA, e passou por grandes modificações devido ao acordo firmado entre MEC e a Usaid, voltando-se à modernização capitalista da agricultura. Ao analisar o projeto piloto implementado na Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", da Universidade de São Paulo (Esalq/USP), o autor identificou que, na década de 1960, existiu grande esforço por parte da Usaid para que o Brasil adotasse o modelo estadunidense, pautado em tecnologias, insumos, administração empresarial, dentre outras questões que implicariam uma educação para atender ao sistema capitalista (MOLINA; SANFELICE, 2018).

Entendo que esse ideal esteve presente na Diretriz Curricular,[93] pois, com base no enunciado do documento, é possível afirmar que essa proposta de ensino pretendia reconfigurar tanto a produção quanto o consumo, o que interferiria diretamente nas relações de trabalho como forma de atender à agroindústria. Sendo assim, diferente do ensino direcionado em escolas específicas para áreas rurais, a obrigatoriedade da formação profissional em técnicas agrícolas faria com que esse ensino fosse desenvolvido em todo o estado em conjunto com o projeto desenvolvimentista que promovia a mecanização rural.

Em Curitiba, a Escola de Aprendizes e Artífices, criada em 1910, foi um dos primeiros espaços destinados à formação técnica, principalmente voltada à formação de trabalhadores/as. Em 1942, o ensino ministrado nessa escola passou a ter dois ciclos: o industrial básico e o técnico pedagógico, momento em que o liceu passou a se chamar Escola Técnica de Curitiba.

---

[92] Conforme o autor, historicamente, o ensino escolar em áreas rurais contribui para o fortalecimento das distinções sociais, em vista a formação de "gerentes das fazendas", e pouco contribuiu para a mobilidade social de filhos de pequenos agricultores ou trabalhadores rurais de grandes fazendeiros. Com o desenvolvimento dos cursos de agronomia nas instituições de nível superior, as desigualdades se tornaram ainda mais evidentes. A""lei do boi" por meio do Decreto nº 5.465, de 3 de julho de 1968, que estabeleceu cotas nos cursos de agronomia para os filhos dos "trabalhadores rurais"", beneficiou os filhos de grandes proprietários rurais. É recente uma educação pensada para as pessoas do campo (MOLINA; SANFELICE, 2018; MOLINA, 2019).

[93] Quando publicada a "Diretriz Curricular", em 1973, o estado do Paraná contava com 16 instituições voltadas ao ensino em áreas rurais. Dessas, 14 estão em funcionamento. Com algumas modificações em sua terminologia (escola, colégio, instituto), são elas: Colégio Agrícola Estadual Manoel Ribas (Apucarana); Centro Estadual de Educação Profissional de Arapoti (Arapoti); Centro Estadual de Educação Profissional Agrícola Mohamad Ai Hamzé (Cambará); Colégio Agrícola Estadual Olegário Macedo (Castro); Centro Estadual de Educação Profissional de Assis Brasil (Clevelândia); Unidade Social e Educacional de Tibagi (Tibagi); Centro Estadual de Educação Profissional Agrícola Fernando Costa (Santa Mariana); Centro Estadual de Educação Profissional Manoel Moreira Pena (Foz do Iguaçu); Centro Estadual de Educação Profissional Arlindo Ribeiro (Guarapuava); Colégio Agrícola Getúlio Vargas (Palmeira); Centro Paranaense de Referência em Agroecologia (CPRA) (Pinhais); Colégio Agrícola Augusto Ribas (Ponta Grossa); Campus I da Universidade Federal do Paraná (Curitiba); Centro Estadual de Educação Profissional Lysimaco Ferreira da Costa (Rio Negro). Duas delas encerraram suas atividades, sendo elas a Escola de Trabalhadores Rurais de Piraí do Sul (Piraí do Sul) e a Estação Experimental de Viticultores - Escola de Trabalhadores Rurais de Campo Comprido - Centro de Formação Educacional de Campo Comprido (Curitiba), onde atualmente funciona a Fundação de Assistência Social (FAS), órgão público responsável pela gestão da assistência social em Curitiba. Informações obtidas através de busca nas páginas da Secretária Estadual da Educação do Paraná, do *site* Memória Urbana (https://www.memoriaurbana.com.br), que reúne informações sobre as instituições de ensino do estado e de levantamento de Zanlorenzi, 2018.

Em decorrência das Leis Orgânicas de Ensino, e das iniciativas do setor industrial, instalou-se no Paraná e em Santa Catarina o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), destinado à qualificação de profissionais. Desde então, foram desenvolvidos diversos cursos de formação nas áreas comerciais, industriais, normalistas (para o magistério), etc. (SAPELLI, 2008). É importante frisar que esses cursos, em sua maioria, eram de livre escolha, mas privilegiavam aqueles/as que pudessem arcar com as despesas dos estudos. O diferencial apresentado a partir da Lei n.º 5.692/1971 é que a qualificação profissional se tornava também popular, pois todos/as os/as estudantes teriam acesso "às noções básicas profissionais".

Para a área industrial, a Diretriz Curricular mencionou o seguinte:

> Nessa área são estudadas as **atividades industriais**, focalizando seu sentido artístico, seus processos de **manufatura, sua matéria-prima, organização, o pessoal que nela trabalha seus produtos**, seus problemas e a **contribuição que a indústria pode prestar à economia e bem-estar do país** (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 180; grifos do autor).

Pretendia-se que os estudos dessa área contemplassem diferentes ramificações do setor industrial. Explorar o processo de produção, o conhecimento da matéria-prima e o cotidiano fabril eram algumas das recomendações que contribuiriam não só para a formação de uma mão de obra especializada, mas, como lembra Michel Foucault, para a preparação dos corpos exigida pelas fábricas. Assim, o corpo dos discentes na escola serviria como experimento e preparação em um modelo disciplinar e produtivo, já preparados desde as aulas de educação física.

Tendo em vista essa perspectiva, foi sugerida a aprendizagem sobre técnicas a serem utilizadas nas áreas de cerâmica, artes gráficas, madeira, metal, couro, eletricidade, alimentação e vestuário. Com as devidas especificações de cada área, a Diretriz Curricular indicou os materiais apropriados para cada produção, juntamente com os saberes básicos para a confecção de pequenos itens que poderiam ser desenvolvidos na escola. Nessas recomendações, é possível notar que os conhecimentos da disciplina de educação artística (conhecimento de cores, tintas, formas geométricas, espaço, profundidade, dentre outros), por exemplo, seriam empregados como correspondentes ao preparo de manufaturas.

A tentativa de familiarizar o estudante com a indústria não se restringiu ao domínio das etapas de produção. Conforme a Diretriz Curricular, tinham-se como objetivos das técnicas industriais que os/as estudantes compreendessem:

> - **seus processos, produtos e ocupações, enfatizando a sua importância econômica e social sobre os padrões de vida atuais**;
> - favorecer a **aquisição de habilidades e conhecimentos técnicos, facilitando a aprendizagem de um futuro ofício e induzido ao aproveitamento de horas de lazer na execução de reparos domésticos e atividades de produção**;
> - facilitar a escolha profissional, proporcionando ao aluno **experiências** sobre o trabalho do tipo industrial e conhecimento de suas próprias potencialidades;

> - contribuir para a criação de uma **mentalidade** de segurança e higiene do trabalho;
> - desenvolver expressão criadora, baseada nos **materiais usados na indústria**;
> - **formar o consumidor** capas de escolher, adquirir, usar e conservar com inteligência os produtos da indústria (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 180; grifos do autor).

A proposição em provocar a experiência no setor fabril assumiu uma postura em legitimar o presente como potencialmente produtivo, e isso deveria se estender ao futuro. Educar para as relações de trabalho do setor industrial exigia, com base no documento, a percepção de como o setor interferia na organização social. Sendo assim, não bastava saber manusear um equipamento e/ou produzir um objeto. A preparação corporal exigia a aquisição de novos hábitos culturais para usufruir dos produtos do presente; para tal, era necessário formar consumidores. Tal instrução conciliava o sistema de mercado baseado na oferta e procura e garantiria a manutenção e o fortalecimento das novas relações de trabalho.

Entre as propostas de aprendizagem, a Diretriz Curricular informou sobre a necessidade de os/as estudantes realizarem visitas a fábricas como uma forma de conhecer diferentes atividades profissionais. Juntamente com esse contato, o documento mencionou atividades práticas que poderiam ser a realização de "um objeto a ser constituído ou um trabalho de eletricidade a ser executado" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 168). Com base nessa indicação, o documento apresentou uma extensa listagem de conhecimentos necessários à produção nas áreas industriais destacadas (cerâmica; artes gráficas; madeira; metal; couro; eletricidade; alimentação e vestuário) e atribuiu ênfase ao domínio de noções sobre eletricidade e geometria. Entendo que esse interesse possui relações com ao menos com duas questões: a primeira, relativa às reconfigurações de trabalho e socioeconômicas da época, modificadas pelo avanço do uso da eletricidade, tanto quanto para a produção industrial. Na segunda, a geometria foi apontada como elemento base da preparação de desenhos técnicos para a produção de plantas (projetos) para a construção civil, e também na elaboração de objetos como calçados e vestuário, dentre outros.

É importante destacar que, tanto na área de técnicas agrícolas como em técnicas industriais, a Diretriz Curricular buscou acompanhar as recomendações já elencadas nos Programas de Saúde. Para cada área, foram informadas as recomendações e cuidados a serem tomados com as especificidades de cada atividade, desde a utilização de insumos agrícolas, da exposição a ruídos no setor industrial, de cuidados de higiene, dentre outras questões que indicam o uso do conhecimento médico preventivo para a manutenção da segurança no trabalho.

Outra preocupação em comum em ambas as áreas técnicas foi o interesse em orientar os/as estudantes para a realização de atividades caseiras. Conforme o documento, sugeria-se, enquanto na área da agricultura, poderiam ser desenvolvidas hortas, pomares, dentre outras técnicas de pequeno plantio para venda ou para consumo próprio (com dicas de alimentação saudável), nas técnicas industriais o setor de vestimenta foi indicado como forma de desenvolver uma indústria caseira, para a confecção e/ou reparo de roupas (masculinas, femininas e para bebês). Essas confecções, somadas às dicas de tricô, crochê, bordado, dentre outras atividades comuns, conforme o documento, contribuiriam para o rendimento da família.

Como já mencionado, desde a Lei n.º 4.024/1961 foi rompida a obrigatoriedade em ofertar turmas e currículo com base nas distinções de gênero. Na proposta da Diretriz Curricular desenvolvida para o estado do Paraná e publicada em 1973 na revista Currículo, ao menos na letra da lei, essa atenção foi mantida. Entretanto, ao recomendar afazeres correspondentes ao trabalho doméstico que historicamente foram construídos e naturalizados como correspondentes às mulheres/meninas, a prescrição curricular apresenta indícios de que as atividades de indústria caseira deveriam ser direcionadas às estudantes meninas. Um indicativo de continuidade das distinções e desigualdades de gênero, que, entrelaçadas a outros marcadores sociais, seriam mantidas em uma educação no presente com projeção de futuro. Um reforço constantemente mediado pela trajetória curricular.

Em relação às técnicas comerciais, a recomendação da Diretriz Curricular não restringiu o modelo de ensino ao comércio e explorou outros campos do conhecimento. Conforme o documento, objetivava-se a "necessidade de uma visão real sobre o Comércio, Serviços Gerais e Saúde, orientando vocações e vislumbrando oportunidades profissionais" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 202).

Em relação à área de Comércio e Serviços Gerais, os conteúdos e encaminhamentos metodológicos correspondem a dois quadros gerais. O primeiro é o da compreensão sobre relações comerciais, sistemas de crédito, taxas, impostos, capital de giro, máquina de calcular, livro-caixa, dentre outros assuntos provenientes dos debates da administração de empresas e contabilidade. O segundo compreendia as relações entre o comércio e a publicidade e propaganda, esta última vislumbrada como a alma do negócio, um empreendimento que contribuiria para incentivar o consumo de mercadorias. Assim, em meio aos discursos em nível federal de que o País vivia o Milagre econômico e do interesse de que o ensino escolar contribuísse para o desenvolvimento socioeconômico do País, a proposta curricular paranaense não só propôs a formação profissional, como, na tentativa de acompanhar as atividades de

trabalho daquele momento, proporcionou uma educação para o consumo de produtos industriais e a valorização da propaganda.

No segundo quadro, as técnicas comerciais tendiam fazer os/as estudantes entender de documentos, escrituras, equipamentos de escritório, datilografia, turismo e hotelaria. Esses assuntos estariam voltados ao que a Diretriz Curricular chamou de "serviços gerais", que envolvem o cotidiano de empresas e da administração pública. Como proposta, a Equipe do Currículo recomendou que se simulasse um escritório na escola como indicação metodológica para a possível formação de futuros/as trabalhadores/as nessas áreas.

A relação entre empregado x empregador integrou as recomendações dos dois quadros. Conforme a Diretriz Curricular, não bastava apenas ter o domínio das atividades a serem cumpridas, com uma relação hierárquica; era preciso que os/as futuros trabalhadores soubessem se comportar no trabalho, mantivessem assiduidade, registrassem o livro ponto e entendessem de salário e carteira de trabalho. Dominar a prática, o conhecimento e portar-se conforme o pretendido garantiria estabilidade no trabalho. Romper com esses quesitos permitiria rescindir o contrato. Conforme o enunciado, os/as estudantes deveriam compreender sobre rescisão de contrato trabalhista com ou sem justa causa. Para isso, indicavam-se como estudo necessário os artigos de número 482 e 483 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).[94]

Em relação à Saúde, mesmo que a Lei n.º 5.692/1971 não tivesse informado sobre obrigações de ensino nessa área, as recomendações da Diretriz Curricular apresentaram estreitas relações com os objetivos dos Programas de Saúde, já apresentados. Entretanto, diante do objetivo de orientar os/as estudantes para possíveis setores de emprego e/ou formação profissional, o documento informou que deveriam desenvolver conhecimentos sobre "saneamento; controle de doenças transmissíveis; bioestatística; educação sanitária; elementos de enfermagem e saúde pública; noções de puericultura, socorro e urgência" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 205-206).

A formulação desse conjunto de conteúdos explora a construção de novos hábitos de higiene e saúde necessários para o controle de doenças. A boa alimentação, a limpeza dos alimentos são indícios de uma educação para uma autodisciplina corporal, e também de que se evidenciava no estado a necessidade de uma educação sanitária, que integraria tanto os espaços domésticos quanto os das fábricas e os espaços públicos.

[94] Conforme a CLT, o Artigo 482 indica as recomendações que "Constituem justa causa para rescisão do contrato de trabalho pelo empregador"; já o Artigo 483 informa sobre quando o/a empregado poderá considerar rescindido o contrato e pleitear a devida indenização" (BRASIL, 1943).

É possível perceber que as discussões provenientes da bioestatística contribuíram para estruturar todos os conteúdos correspondentes à saúde. Não bastava apenas ter uma educação sanitária; era necessário que ela interferisse na qualidade de vida e diminuísse a mortalidade infantil. Assim, mesmo que supostamente a educação sobre saúde se voltasse à formação de trabalhadores/as, passar essas recomendações para os/as estudantes foi uma das formas encontradas para gerir a população. Um controle investido na população para qualificá-lo.

Ainda em relação à bioestatística, o discurso regulador não se limitou às questões sobre os cuidados com a higiene. Como uma forma de regular o sexo e a sexualidade, as recomendações sobre a bioestatística indicam que era necessário aprender sobre "os fatos vitais (nascimento, casamento, óbito e doença)" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 206). Tal como indica Foucault, impunha-se a "necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição" (FOUCAULT, 2008, p. 30). Assim, por meio dessa regulação, além da permissão para falar sobre sexo, a Diretriz Curricular naturalizou o casamento e o apresentou como a única forma legítima para se ter filhos/as e constituir família.

Em relação ao ensino da puericultura, o termo, historicamente, foi constituído com base em um novo olhar sobre a infância, construído no século XIX, e trata de um conjunto de normas para contribuir para o melhor desenvolvimento materno-infantil. Nessa concepção, a infância e a maternidade se tornaram foco de atenção estatal que, em conjunto com os discursos da medicina, manifestaram esforços para garantir a sobrevivência do público infantil, ao tempo em que apoiavam projetos desenvolvimentistas industriais (ALVES, 2018).

Para o historiador Thiago da Costa Lopes e o cientista político Marcos Chor Maio, essas ideias tiveram no Brasil maior influência a partir da atuação de Carlos Artur Moncorvo, especialista em medicina pediátrica e responsável pela criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, em 1899, instituição que apresentou um modelo de como dar assistência à infância e à maternidade, e delas tratar. A partir do Estado Novo, essas discussões passaram a fazer parte do poder público voltado às políticas de saúde e educação do governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Com a criação do Departamento Nacional da Criança (DNC), aos discursos médicos, associaram-se os de representantes do Estado montaram programas de ação em puericultura pautados na assistência social, na educação e na saúde, com o objetivo de combater a "mortalidade infantil, o "menor abandonado" e a "delinquência juvenil".[95] Entretanto, essas ações contribuíram para a manifestação de ideais sustentados pela eugenia, como um "resgate da raça brasileira". Segundo os autores, parte desse processo

[95] Cf: AREND, Sílvia Maria Favero. Histórias de Abandono: Infância e Justiça no Brasil (década de 1930). 1. ed. Florianópolis: Editora Mulheres, 2011.

ocorreu em decorrência de influências da política desenvolvimentista adotada por Getúlio Vargas, que, em conjunto com as medidas adotadas em favor da puericultura, defendiam serem elas "centrais nas tarefas de povoamento do vasto território" e no "aumento da produtividade da força de trabalho" (LOPES; MAIO, 2018, p. 355).

No decorrer do século XX, a puericultura esteve presente em cursos, publicações em jornais e revistas, em centros de atendimento, em projetos educacionais, dentre outros espaços.[96] Com diferentes tipos de discursos, o modelo assistencialista destinado à infância e à maternidade teve grande sustento ideológico e moral sobre as mulheres e sobre a maternidade como obrigação. Ao integrar a proposta educacional no estado do Paraná na década de 1970, a Diretriz Curricular permitiu identificar a legitimidade desses discursos no âmbito educacional e de sua prolongação no tempo, tanto por meio da legislação, quanto da formação de futuras gestoras.

Conforme o documento, as noções desenvolvidas por meio da puericultura deveriam proporcionar a compreensão sobre "o enxoval do bebê; cuidados com o côto umbilical; cuidados com os olhos; higiene do bebê; alimentação do bebê e formação de hábitos" (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 206). Sendo assim, a incorporação da puericultura como tema de formação técnica não incidiu apenas em "qualificar profissionais para a área da saúde". Como uma política educacional, com a manutenção das relações desiguais de gênero, ingressar na 5ª série corresponderia a uma formação das adolescentes (meninas) como preparação para o casamento e a maternidade.

Deste modo, em virtude da ampliação do ensino a uma nova parcela da população, como um exercício biopolítico, a proposta educacional sobre saúde interpretada no estado do Paraná assumiu ao menos dois propósitos. O primeiro, do reforço da naturalização das desigualdades de gênero na tentativa de garantir o controle sobre a sexualidade e a preparação para que as estudantes meninas fossem boas mães. O segundo propósito, o de garantir a formação de novos trabalhadores. Estes seriam treinados para assumir uma posição de trabalho e, convencidos do valor ideológico da família, seriam levados a garantir o controle populacional, na medida em que as prescrições "médico-pedagógicas" fossem colocadas em práticas.

[96]C.f.: ALVES, Ismael Gonçalves. Assistência à infância e à maternidade na Primeira República: as experiências médico-filantrópicas de proteção materno-infantil na cidade de Rio de Janeiro. In: AREND, Sílvia Maria Fávero; MOURA, Esmeralda Blanco B. de; SOSENSKI, Susana. (Org.) *Infâncias e juventudes no século XX*: histórias latino-americanas. Ponta Grossa: Todapalavra, 2018. p. 75- 92; LOPES, Thiago da Costa; MAIO, Marcos Chor. Puericultura, eugenia e interpretações do Brasil na construção do Departamento Nacional da Criança (1940). *Tempo*; Niterói; v. 24 n. 2; mai./ago, 2018.

Como apontado, esta foi a proposta curricular realizada para atender ao ensino escolar no estado do Paraná. Após longos debates, a proposta foi finalizada em dezembro de 1973, devendo ser implementada já no ano seguinte em todas as instituições de ensino. A análise exposta permite afirmar que, o documento contribuiu para idealizar um perfil de estudantes que, face às pretensões curriculares, expressa parte das intencionalidades do presente para forjar um futuro desejado. Nesse modelo, a extensão do ensino a uma população que não tinha acesso ao saber escolar foi redefinida como um processo de formação de trabalhadores/as sustentados por relações desiguais.

Mesmo que a equipe do Currículo paranaense tenha procurado atender de forma imediata as recomendações da Lei n.º 5.692/1971, a implantação da proposta curricular se iniciou em meio a discussões contrárias ao ensino técnico compulsório. Conforme levantamento apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), já em 1974 o Conselho Federal de Educação apontava fragilidades na obrigatoriedade do ensino de formação profissional. A queda no setor econômico foi apresentada como um dos indicativos que distanciavam a realidade da proposta de ensino.[97] No Paraná, como aponta Telma Valério, com base na proposta educacional, "por essa não permitir ao aluno optar por uma educação geral independente de qualquer qualificação profissional" (VALÉRIO, 2007, p. 9).

Mesmo diante desses questionamentos, a proposta curricular publicada pela revista *Currículo* foi distribuída nas escolas e contribuiu tanto para desenvolver os encaminhamentos previstos pela Lei n.º 5.692/1971, como para provocar debates educacionais sobre o currículo. Como uma urgência disciplinar, esse modelo, mesmo colocado como sugestão de ensino, foi a única alternativa elencada pela equipe do Currículo para atender às exigências da legislação até 1982, quando foi extinta a obrigatoriedade em qualificar para o trabalho.[98]

Na tentativa de compreender as repercussões do modelo educacional apresentado pela equipe do *Currículo,* o terceiro capítulo consistirá na análise da proposta de implementação no Complexo Escolar Estadual do Paraná, em Curitiba. Por meio da análise, será possível compreender a intencionalidade da proposta de ensino e das relações socioculturais da época, e

[97] Conforme o Inpe, em 1974 existiu a estruturação do Ministério do Trabalho. Isso levou à criação do Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra (SNFMO), em 1976. Por meio desse sistema, foram provocados questionamentos que colocavam em dúvida a obrigatoriedade do ensino técnico. Cfr. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *A profissionalização do ensino na Lei nº. 5.692/71* (trabalho apresentado pelo Inep à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982. 76p.). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002257.pdf. Acesso em: 08 de maio de 2020.

[98] A partir da promulgação da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, o ensino escolar de formação técnica passou a ser facultativo e apenas para o ensino de 2º grau. Deveria ser ministrada formação técnica apenas em instituições de ensino que optassem em fornecer essa modalidade.

de como o ensino escolar foi projetado ora como reforço das distinções sociais, ora como significativos para a mobilidade social.

CAPÍTULO III

O Complexo de Ensino Estadual do Paraná: adesões e ressignificações (1971-1984)

Para os historiadores João Manuel Cardoso de Mello e Fernando Novais, desde a década de 1950, uma parcela da sociedade brasileira partilhava de grande otimismo em relação à modernização. Nesse ensejo, a economia foi apontada como um dos principais impulsionadores para proporcionar a conciliação entre desenvolvimento, produção e consumo. Com a instauração da ditadura militar, como apontam os autores, "o ano de 1964 marca uma inflexão, com a mudança do modelo econômico, social e político de desenvolvimento, e esta transformação vai se consolidando a partir de 1967-68" (MELLO; NOVAES, 1997, p. 561). Para os autores, tínhamos sido capazes, no final da década de 1970, "de construir uma economia moderna, incorporando os padrões de produção e consumo próprios aos países desenvolvidos" (MELLO; NOVAES, 1997, p. 562). Tais modificações, todavia, acarretaram profundas transformações no âmbito das relações de trabalho, nos espaços urbanos e rurais, na intensificação dos fluxos migratórios, na ampliação do mercado de consumo, etc.

No caso brasileiro, o processo de modernização ocorreu tanto no mundo rural como no urbano. Na década de 1960, a chamada Revolução Verde contribuiu para a aceleração da produção por meio do uso de maquinários, insumos agrícolas e da integralização da produção à indústria. Com forte atuação do Estado brasileiro, principalmente com o fornecimento de crédito e assistência técnica, "o país se consolidou como grande produtor e exportador de produtos advindos do setor agropecuário, principalmente no setor de *commodities*" (ROSSONI; SILVA; MORAES; STEGE, 2018, p. 73).

O estado do Paraná ocupa posição de destaque na consolidação dos projetos econômicos desenvolvidos no âmbito do agronegócio, levados a cabo através de verbas públicas e privadas. Em fins do século XIX, a produção industrial paranaense esteve atrelada à mineração, à extração da erva-mate, à madeira e à cafeicultura. Esse cenário apresentou drásticas mudanças na segunda metade do século XX, marcado por políticas desenvolvimentistas que tiveram profundas relações com os fenômenos migratórios e a tentativa de promover a competição dos produtos da região no mercado nacional. A criação da Companhia de Desenvolvimento do Paraná (Codepar) em 1962, durante o governo de Ney Braga, marcou um novo *"Projeto de Desenvolvimento Industrial do Paraná",* responsável por grandes transformações na infraestrutura, nas telecomunicações, nas políticas públicas e no setor industrial, o que também acarretou no aumento populacional do estado (GREGORY, 2002) (BRAVIN; GOES;

BRAVIN, 2015). De acordo com os dados do IBGE, de pouco mais de 2,1 milhões de habitantes, em 1950, a população do Paraná saltou para quase 7 milhões, em 1970. Esse fluxo pode ser percebido também como parte das propostas desenvolvimentistas realizadas durante a década a 1960. Neste sentido, é notável que as propostas de desenvolvimento econômico estiveram aliadas ao agronegócio, e podem ser observadas já na década de 1950, a partir de projetos de construção de colônias para imigrantes de origem europeia, apoiados pelo governador Bento Munhoz da Rocha Neto.[99]

Os historiadores Jó Klanovicz e Lucas Mores, visando compreender a produção de soja no Paraná no século XX, identificaram que os impressos assumiram uma função importante neste cenário. Para os autores, "mais do que a imprensa de grande porte, devotou atenção, especialmente a partir dos anos 1970, a uma espécie de missão pedagógica sobre a sojicultura, entendida como sinônimo de progresso" (KLANOVICZ e MORES, 2017, p. 243). Por compreenderem a produção de monocultura como projeto político, os autores destacam que a produção de soja esteve vinculada aos discursos desenvolvimentistas no estado do Paraná, e, por representarem importante impulso econômico e social, "a soja acabou sendo inserida como cultura substitutiva ao café no âmbito das transformações econômicas pelas quais o Paraná passaria a partir da década de 1950" (KLANOVICZ; MORES, 2017, p. 248). Esse crescimento

[99] Importante destacar que esta não foi a primeira vez que foi desenvolvido no estado do Paraná incentivo à vinda de imigrantes europeus e ao uso de maquinário agrícola. Em pesquisa realizada para atender à sua dissertação em história, William Ribeiro Pinto identificou que, na região sudoeste do estado, proprietários das terras compradas pelas empresas *Brazil Railway Company* e *Southern Brazil Lumber & Colonization Company*, responsáveis pela construção da linha ferroviária no sul do País, resolveu transformar parte das terras paranaenses em colônia, cedendo terras a colonos holandeses. Assim, em 1911, fundado em Carambeí, imigrantes de origem europeia foram os/as primeiros a utilizar o trator como maquinário agrícola no estado. O projeto não prosperou; contudo, em 1925, fundaram a Cooperativa Holandesa de Laticínios Batavo e, em 1940, a Cooperativa Agropecuária Batavo Ltda, que marca as primeiras experiências de cooperativas desenvolvidas no estado e gradativamente altera as relações de trabalho, produção e consumo (PINTO, 2017). A historiadora Monique Gärtner, ao investigar sobre a "europeização" da paisagem do distrito de Entre Rios, em Guarapuava, levanta considerações pertinentes para compreender parte da configuração populacional do estado do Paraná. Conforme a autora, em 1951, esse estado recebeu um grande número de imigrantes, vindos do Rio Grande do Sul, e, junto ao incentivo do governo estadual, imigrantes europeus, ambos de origem alemã, os "suábios do Danúbio". Para a autora, os "suábios do Danúbio constituem um grupo étnico formado a partir da imigração da Alemanha para as margens do rio Danúbio, território da ex-Iugoslávia, ainda no século XVIII. Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, principalmente com a derrota alemã, muitos imigraram, principalmente para o estado do Paraná, "que incorporou aos seus interesses políticos o projeto de colonização agrícola e étnica como elemento fundamental para o desenvolvimento socioeconômico do estado no início dos anos 1950" (GÄRTNER, 2014, p. 10). A organização de colônias de imigrantes também marca parte desse processo, dentre elas, as colônias, destacam-se a de Castrolândia, formada por imigrantes holandeses na cidade de Castro; a Colônia Witmarsum, com descendentes de imigrantes teuto-russos na cidade de Palmeira, onde desenvolveram grandes cooperativas para a produção grãos, leite e seus derivados. Mais a oeste, a Colônia de Entre Rios, em Guarapuava, recebeu imigrantes e descendentes alemães. Devido às condições climáticas da região, foi escolhida para desenvolver atividades voltadas principalmente ao plantio de trigo. O desenvolvimento dessas colônias marca parte do processo de mecanização do trabalho desenvolvido no campo, levado a cabo na década de 1950 e ampliado nas décadas posteriores, que, em vista do aumento da produção e do lucro por conta dos insumos, do uso de maquinário e de equipamentos em geral, correspondiam à modernização da produção e das relações de trabalho.

também pôde ser percebido na substituição dos plantios de batata, onde a soja se inseriu como símbolo de futuro, modernização e progresso (KLANOVICZ; MORES, 2017).

Para o historiador Antônio de Pádua Bosi, a produção aviária também teve grande impacto na agroindústria paranaense. Ao investigar a região oeste, o autor destaca que a instalação do primeiro frigorifico, em 1964, marcou o início de ações que modificaram as configurações na vida no meio rural, provocaram o surgimento de novas cidades e afetaram sobretudo as relações de trabalho de pequenos agricultores/as, cuja produção se destinava a cooperativas e frigoríficos que passaram a impor determinados tipos de produção e os valores pagos, como igualmente o do preparado da carne em um espaço fabril[100]. Com o amparo de insumos de melhoramento genético para acelerar o crescimento do animal e graças a uma mão de obra barata, a industrialização da carne ampliou a produção, assim como provocou o aumento do consumo de produtos de origem aviária e injetou novas formas de se alimentar (BOSI, 2016).

Conforme estudo realizado pela historiadora Márcia Tembil, a exploração de madeira foi outra atividade econômica que contribuiu para os processos migratórios e a reconfiguração da vida no campo e na cidade, principalmente para o crescimento urbano. O estado do Paraná destacava-se também como setor de processamento da madeira nos anos 1960, e de maneira intensa na década de 1970, principalmente nas cidades de Guarapuava e Ponta Grossa. Na década de 1980, esse setor passou por uma crise e levou várias empresas a encerrar suas atividades, o que provocou aumento de desemprego (TEMBIL, 2007).

Para atender à expansão econômica do estado do Paraná, também foi necessário investir na infraestrutura, principalmente na construção e/ou melhoria de rodovias para atender ao transporte de produtos para cooperativas, portos, indústrias e as cidades consumidoras. Na década de 1960, a inauguração da Rodovia do Café tinha por finalidade melhorar a integração entre a região noroeste, o estado do Mato Grosso do Sul, o acesso a Curitiba e ao porto de Paranaguá. Ainda na década de 1960, a BR-277 foi finalizada e se tornou uma das principais rodovias do estado, ligando a região leste a oeste, facilitando o acesso a outros estados, assim como à Argentina e ao Paraguai (SILVA, 2015). O setor elétrico também foi ampliado com

[100] Na época, a produção de suínos também passou por modificações. Junto com a produção de grãos e frango, era responsável por grande parte da renda do estado. Para os historiadores Miguel Mundstock Xavier de Carvalho, Bruno Griebler Provin e Renan Paganini Valentini, a industrialização da carne de porco contribuiu para o Paraná assumir posição de destaque na produção e venda do produto. Fator que também contribuiu para modificar as relações de trabalho e produção no campo e na cidade. Para os autores, na década de 1970, o estado do Paraná ocupava a primeira posição na produção de carne suína do País, sendo responsável por 19,7% de toda a produção nacional que ocorria em 16 frigoríficos (situados na cidade de Ponta Grossa e na região oeste (CARVALHO; PROVIN; PAGANINI, 2016).

visas a atender à demanda sobretudo da produção industrial da região e do Brasil. Foi concluída em 1967, por exemplo, a Hidrelétrica de Salto Grande do Iguaçu, e a Itaipu Binacional, construída entre 1974-1982 (MARCINIAK, 2018)[101].

Por mais que o agronegócio se tenha tornado uma fonte expressiva de renda do estado, informam Nilvam Jeronimo Ribeiro Bravin, Sandra Lúcia Videira Góes e Sullien Miranda Ribeiro Bravin que, segundo levantamento realizado na década de 1970, "as indústrias de maior importância econômica nesse período eram de minerais não metálicos, madeira, papel e papelão, química, têxtil e produtos alimentares" (BRAVIN; GÓES; BRAVIN, 2015, p. 55). Como destacam os autores, porém, o desenvolvimento de grandes empresas se concentrou em poucas cidades, que ofereciam infraestrutura e mercado consumidor. Nesse cenário, destacam-se a região metropolitana da capital e as cidades de Londrina, Maringá e Ponta Grossa.

O historiador Leandro Garcia Niehues mostra que no ano de 1970 a microrregião do norte do Paraná, composta pelas cidades de Londrina e Maringá, era responsável por 24% de toda produção industrial do estado, ficando atrás apenas da microrregião de Curitiba, que somava 28% de toda a produção. Cenário esse que tomou outros rumos ao longo da década de 1970. Em 1979, as duas cidades tiveram uma redução na produção total, tendo, juntas, fornecido apenas 13,1% de toda a produção industrial. A microrregião de Curitiba, sozinha, passou a produzir 52,7% da produção estadual (NIEHUES, 2014). Pode-se afirmar que parte desse processo foi resultado de ações realizadas pelos governantes do estado e da prefeitura de Curitiba, que, além de resultar no crescimento industrial, contribuiu para o desenvolvimento da região metropolitana (RMC).[102]

Em 1973, em plano de desenvolvimento urbano e industrial, o governador do estado juntamente com o prefeito de Curitiba, na época, Jaime Lerner, em conjunto com a Companhia de Urbanização e Saneamento de Curitiba (Urbs), isentaram de impostos a instalação de empresas na tentativa de colocar o estado do Paraná no cenário nacional e descentralizar a produção industrial do eixo São Paulo-Rio de Janeiro. Para tanto, assinaram acordo para a

[101] É importante destacar que esses processos de modernização do estado do Paraná, em seus diferentes aspectos, foram fortemente constituídos a partir de embates com comunidades indígenas, quilombolas e camponeses, que, além do conflito agrário, contribuíram para reconfigurar relações socioculturais. Para pequenos agricultores/as, em muitos casos, a dificuldade em competir com grandes latifundiários, ou até mesmo em manter a produção sem o uso de agrotóxicos, contribuiu para que muitas famílias deixassem a área rural por áreas urbanas na tentativa de conseguir melhores oportunidades, fator que contribuiu para a concentração populacional em poucas cidades do estado (MARCINIAK, 2018) (KAMINSKI; FAJARDO, 2013).

[102] Atualmente, a Região Metropolitana de Curitiba é composta por 29 cidades. Na década de 1970, as cidades que apresentaram maior índice de desenvolvimento industrial e evolução no produto interno bruto (PIB) foram: Curitiba; Araucária; São José dos Pinhais; Campo Largo; Piraquara; Quatro Barras; Campina Grande do Sul e Mandirituba (IBGE, 2010).

construção da Cidade Industrial de Curitiba (CIC)[103], do Centro Industrial de Araucária e da Refinaria Presidente Vargas, em Araucária, veio a se constituir na maior planta industrial no Sul do País. A CIC foi implementada em área distante do centro da cidade de Curitiba, de fácil acesso às rodovias para o litoral do estado (em especial para o porto de Paranaguá), para São Paulo e os dois estados da Região Sul. Esse processo fez com que o Paraná alterasse a sua condição de fornecedor de matéria-prima para a de produtor industrial, principalmente pela criação da Refinaria Presidente Getúlio Vargas (também conhecida como Refinaria do Paraná), em Araucária, principal fornecedora de refino de petróleo para a produção de uma variedade de produtos que passaram a ser consumidos cada vez mais. E, com as taxas de impostos atrativas das grandes indústrias, as ações permitiram o desenvolvimento industrial em outras cidades próximas à capital, tais como Rio Branco do Sul e Almirante Tamandaré (LOEFFLER, 2009) (COSTA; SCHMIDT, 2019).

O referido processo na RMC contribuiu para alterar a configuração social e urbana de forma drástica da região. Na década de 1950, tendo por base os dados do IBGE, Curitiba, possuía um total de 180.575 habitantes. Esse número dobrou na década de 1960, e chegou a 624.362 mil habitantes em 1970, ultrapassando 1 milhão de habitantes na década 1980.[104] Contudo, o desenvolvimento urbano/industrial não significou que a maior parte das pessoas pudesse ocupar uma vaga de emprego. Em finais da década de 1970, conforme o IBGE, 82.591 homens e 234.433 mulheres, a partir dos 10 anos de idade[105], não possuíam renda. Problema que se tornava ainda mais agrave quando se tratava de diferenças salariais.[106]

Como visto no segundo capítulo, as propostas educacionais desenvolvidas no estado do Paraná tiveram, entre seus objetivos, atender o desenvolvimento social e econômico. A

[103] Concebida pela Lei Municipal nº. 4.199, de 1972, artigo 10, implementada a partir de 1973 e institucionalizada pela Lei nº. 4.772 de 174 (LOEFFLER, 2009).

[104] Desse total, 495.876 correspondiam à população masculina e 529.104, à feminina. A renda média per capita era de 7.57 7,28 CR$, com média de CR$ 12.436,83 CR$ para a população masculina e de CR$ 3.021,05 para a feminina (IBGE, 1980). Na época, com base nos valores atualizados do salário mínimo, eram, a partir de novembro de 1979 (Decreto nº 8.4135) Cr$ 2.932,80; a partir de maio 1980 (Decreto nº 8.4674), de Cr$ 4.149,60.

[105] Mantem-se a nomenclatura utilizada pelo IBGE com referencia ao recorte etário a partir dos 10 anos de idade.

[106] Conforme o Censo de 1980, em finais da década de 1970, em Curitiba, 9.830 pessoas recebiam ¼ do salário mínimo (2.888 homens e 6.942 mulheres); 19.728 pessoas recebiam entre ¼ e ½ de salário mínimo (5.245 homens e 14.483 mulheres); 61.310 trabalhadores/as recebiam entre ½ e um salário mínimo (22.357 homens e 38.953 mulheres); 91.889 pessoas recebiam de um a um salário e meio, sendo 47.904 homens e 43.985 mulheres. Tais informações correspondem a quase 20% da população trabalhadora da capital do estado. Somam-se, ainda, 60.725 trabalhadores/as, que recebiam de um salário e meio a dois salários mínimos (39.241 homens e 21.484 mulheres); 76.170 trabalhadores/as com renda de dois a três salários mínimo (54.370 homens e 21.800 mulheres). Em número concentrado, 67.950 trabalhadores/as recebiam de 3 a 5 salários, sendo 50.224 homens e 17.726 mulheres, e 50.589 pessoas tinham renda entre cinco e dez salários, sendo 39.979 homens e 10.610 mulheres. Em número ainda mais reduzido, 24.949 pessoas recebiam de dez a vinte salários (21.931 homens e 3.018 mulheres) e 11.590 pessoas com salário superior a 20 salários mínimos, sendo 10.960 homens e 630 mulheres. Com elevada concentração de renda para pouca parcela da população, as diferenças são ainda maiores quando se trata da renda das mulheres, tendo os homens os maiores rendimentos.

existência de cursos profissionalizantes em escolas espalhadas pelo estado atenderia, de certa forma, a uma demanda econômica aliada à força de trabalho exigida pelo crescimento da agroindústria, principalmente a partir da década de 1960. Nesse sentido, o interesse dos governantes do estado em proporcionar o ensino técnico nessa década expressa uma estreita relação do ensino escolar com a da formação da classe trabalhadora rural.

Com a obrigatoriedade imposta pela Lei nº 5.692/1971, em qualificar para o trabalho, a diretriz curricular paranaense apresentou, de forma explícita, que o ensino escolar deveria proporcionar a formação integral aos/as estudantes para atender ao mercado de trabalho. Nessa proposta, a narrativa do documento informa sobre relações com a agroindústria, tanto no afastamento de técnicas antigas de produção animal e vegetal para atender a uma nova demanda social e de mercado, como para instruir os/as futuros trabalhadores/as para esses setores que necessitavam de mão de obra especializada. Relação essa diversa na RMC, em vista do impacto acelerado de um modelo industrial recém-chegado ao estado.[107] Neste caso, as recomendações curriculares dialogam com as exigências do conhecimento de técnicas de trabalho e produção do setor fabril, de segurança do trabalho e de preparo corporal exigido pela movimentação repetida, da carga horária de trabalho e da alimentação necessária para que, os/as trabalhadores/as tivessem condições de resistir à rotina de trabalho.

As propostas educacionais, voltadas ao setor industrial, tinham como foco sobretudo a região metropolitana da capital do estado e as cidades de Londrina, Maringá e Ponta Grossa, onde havia maior concentração de indústrias. Conforme os dados do IBGE, no Brasil, a população que possuía entre cinco e nove anos aumentou de forma significativa (7.015.527, em 1950; 10.161.291, em 1960, e 13.301.427, em 1970). O mesmo ocorreu em relação às pessoas na faixa etária dos 10 aos 14 anos (6.308.567 em 1950, 8 573 877 em 1960 e 11.665.724 em 1970). Importante destacar que as legislações brasileiras que regulamentavam o ensino escolar passaram por modificações durante o século XX, ocasionando alterações no acesso à escola de

[107] É importante destacar que antes da instalação de grandes indústrias, que exigiam tecnologia de ponta, o estado do Paraná possuía outros setores industriais, que, devido ao processo de produção, considerado rudimentar, conseguiam empregar um número maior de trabalhadores/as. Conforme estudo de Walli Loeffler, na década de 1960 essas empresas receberam auxílio governamental por meio do Setor de Assistência à Pequena Empresa (Sape). Auxiliar pequenas empresas seria uma forma de contribuir para o desenvolvimento local, e, caso a empresa fosse à falência, o impacto econômico do estado seria menor, se comparado ao de empresas nacionais e multinacionais. Conforme o autor, ao comparar dados fornecidos pela Sape, entre 1965 e 1967, com grande concentração em Curitiba, 235 empresas receberam auxílio do estado, pertencendo elas aos setores de alimentação (75); bebidas (04); têxteis (3); calçados e vestuário (8); madeira (16); móveis (20); papel (2); imprensa (9); couro (4); borracha (7); química (13); minerais não metálicos (29); produtos metálicos (20); máquinas elétricas (1); equipamentos elétricos (7); material de transporte (15) e manufaturas diversas (2). Essas empresas foram responsáveis pela criação direta de 1.018 vagas de emprego, com maior concentração no setor de alimentos (178) (LOEFFLER, 2009).

grupos etários distintos. A partir da Lei nº .8.529, de 2 de janeiro de 1946, que tornou obrigatório matricular no ensino escolar as crianças de até 12 anos de idade, tivemos o aumento do número de estudantes, principalmente das meninas, o que fez com que as crianças tivessem acesso mais cedo ao ensino. Já com a Lei 5.692/1971, tivemos, ao menos na letra da lei, a expansão do número de pessoas atingidas pelo ensino escolar, pois a matrícula tornou-se obrigatória a partir dos 7 anos para ingresso, com previsão de conclusão do ensino fundamental aos 14 anos.

A partir da tabela 8 - "População infantojuvenil e "idade escolar" – Paraná – 1970 -, elaborada a partir da coleta de dados do censo demográfico do IBGE, é possível ter um panorama da população infantojuvenil do estado do Paraná, que, no início de 1970 estava em idade escolar.

Tabela 8 - População infantojuvenil e "idade escolar" – Paraná - 1970

População infantojuvenil e "idade escolar" – Paraná - 1970.							
Grupo de Idade	**Total**	**Total por região**		**Meninas**		**Meninos**	
		Urbano	**Rural**	**Urbano**	**Rural**	**Urbano**	**Rural**
05 a 09 anos	1.053.300	362.712	690.588	179.459	338.385	183.253	352.203
10 e 14 anos	896.619	315.044	581.575	159 253	278.729	155.791	302. 846
Total	1.949.919	677.756	1.272.163	338.712	617.114	339.044	655.049

Org.: ZALUSKI, 2020. Fonte: IBGE, Censo demográfico.

Com base na tabela, o Paraná, no início de 1970, tinha quase 2 milhões de pessoas em idade escolar (1.949.919), e, por mais que no quadro tenha abrangido a população a partir dos cinco anos de idade, quando implementada a Lei 5.692/1971, já estariam nos bancos escolares. Em conjunto com o índice populacional, também pode ser identificada a configuração urbana e rural do estado, cujo índice demográfico nas áreas rurais, até aquele momento, era maior que na urbana.

Neste sentido, o ensino escolar teria êxito se contribuísse para auxiliar no desenvolvimento urbano, pretendido pela ação econômica de nível federal e estadual, que era a de preparar de forma intensa os/as estudantes para a profissionalização e adequá-los/as ao mercado de trabalho condizente com as suas supostas aptidões. Neste sentido, a população infantojuvenil que ingressasse no ensino a partir de 1972 teria sua trajetória escolar norteada pelas recomendações da Lei 5.692/1971 e da Diretriz Curricular que circulava por meio da revista *Currículo*. Ainda em relação aos dados fornecidos pelo IBGE, as tabelas 9 - População infantojuvenil de Curitiba – censo 1970" e a tabela 10 - População infantojuvevnil de Curitiba – censo 1980 - permitem direcionar o olhar para a população infantojuvenil da capital do estado.

Tabela 9 - “População infantojuvenil de Curitiba – Censo 1970”

População infantojuvenil de Curitiba com base na distinção de idade, gênero e área onde vive						
1970						
Grupo de idade	Sexo e local do domicílio					
	Total		Masculino		Feminino	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
7 anos	14727	749	7225	350	7502	399
8 anos	14560	720	7478	365	7082	355
9 anos	13993	662	7247	315	6746	347
10 anos	13818	582	6897	311	6921	271
11 anos	13180	579	6438	280	6742	299
12 anos	13210	616	6482	292	6728	324
13 anos	12450	446	6028	200	6422	246
14 anos	12385	510	5832	228	6553	282

Org: ZALUSKI, 2020. Fonte: IBGE, Censo demográfico.

Tabela 10: “População infantojuvenil de Curitiba – Censo 1980”

População infantojuvenil de Curitiba, com base na distinção de idade, gênero e local do domicílio						
1980						
Grupo de idade	Sexo e local do domicílio					
	Total		Masculino		Feminino	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
7 anos	21074	-	10622	-	10452	-
8 anos	21164	-	10670	-	10494	-
9 anos	21170	-	10655	-	10515	-
10 anos	20601	-	10382	-	10219	-
11 anos	20750	-	10644	-	10106	-
12 anos	21018	-	10474	-	10544	-
13 anos	20930	-	10173	-	10757	-
14 anos	22527	-	10978	-	11549	-

Org: ZALUSKI, 2020. Fonte: IBGE, Censo demográfico.

Com base nas duas tabelas, a tabela 11 - População total de Curitiba em “Idade Escolar” - apresenta o número total da população infantojuvenil dos 7 aos 14 anos de idade, principal público a ser atendido pela Lei 5.692/1971, de acordo com a tabela 11.

Tabela 11: População total de Curitiba em “Idade Escolar”

População total de Curitiba em “Idade Escolar”						
Década	Curitiba		Masculino		Feminino	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
1970	108.3333	4.864	53.627	2.341	54.696	2.523
1980	169.234	-	84.598	-	84.636	-

Org: ZALUSKI, 2020. Fonte: IBGE, Censo demográfico.

Tendo em vista os dados acima é possível afirmar que a capital do estado teve um crescimento, na década de 1970, da população infantojuvenil em idade escolar. O grupo etário entre 10 e 14 anos, principal público do ensino fundamental II, correspondente às séries da 5ª à 8ª, teve crescimento maior que o índice geral da cidade. É importante destacar que o crescimento urbano provocado ao longo da década de 1970, em especial em Curitiba, provocou a modificação do cenário em que, pelos dados de 1980, Curitiba não foi mais apresentada como rural e urbana, constando apenas dados da população urbana. Contudo, esse índice não pode ser visto apenas como resultado da movimentação da estrutura física da cidade. Ao longo da década de 1970, houve importantes debates sobre os direitos da população infantojuvenil, principalmente em relação à saúde, que contribuíram para a redução da mortalidade infantil.

Em relação ao ensino, caso os/as matriculados/as concluíssem o ensino escolar, a cada ano Curitiba teria mais de 20 mil pessoas aptas para ingressar no mercado de trabalho, ou então com a pretensão de seguir os estudos em nível superior. Os dados também informam sobre uma nova reconfiguração social urbana, pois, em menos de 10 anos, a capital não mais apresentou população rural.

Como já apontado, o Colégio Estadual do Paraná serviu como instituição modelo para colocar em prática a proposta educacional analisada nesta tese. Com o objetivo de compreender parte da dinâmica das reverberações da Diretriz Curricular no estado do Paraná, no decorrer deste capítulo será analisado, como documentação histórica, o Plano de Ação desenvolvido como projeto-piloto em Curitiba, em que o referido colégio Estadual foi considerado como a instituição central para a implementação da proposta de ensino, devendo servir como guia para as demais instituições do estado em função de seu estrito atendimento aos objetivos da Lei 5.692/1971 e às recomendações da Diretriz Curricular.

3.1 Colégio Estadual do Paraná: projeções de futuro(s) modernizadore(s)

O Colégio Estadual do Paraná (CEP), localizado em Curitiba, possui uma longa trajetória na formação escolar da população da região. Primeiramente, por ter sido palco de diferentes propostas educacionais para a melhoria do ensino ligadas a projetos políticos e/ou desenvolvimentistas em diferentes contextos históricos. Sua origem foi anterior à da

emancipação política do estado,[108] quando, por meio da Lei nº. 33, de 13 de março de 1846, da Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo, foi criado o "Liceo de Curitiba".[109]

Mariana Rocha Zacharias identificou que o Liceu de Curitiba não possuía sede própria, e, possivelmente, quando criado, se localizava no "Pátio da Matriz", onde também funcionava a Câmara Municipal, até o ano de 1854, quando por meio de autorização do presidente da província do Paraná, Zacarias de Góes e Vasconcelos, a cadeia velha foi demolida para a construção de prédio próprio.[110] Esse prédio manteve atividades voltadas ao ensino até 1923, momento em que foi demolido para a construção das coletorias estaduais (ZACHARIAS, 2013).

As atividades do Liceu de Curitiba foram marcadas por algumas interrupções e por problemas na estrutura física. Quando foi extinto em 1874, o prédio continuou sendo utilizado para a formação de normalistas e, desde 1876, a partir de reformas educacionais propostas pelo presidente da província, Adolpho Lamenha Lins, por meio da Lei nº. 456, de 12 de abril de 1876, foram criados a Escola Normal para a formação de professoras/as e o Instituto Paranaense, os quais, mais tarde tiveram estrutura própria.[111] O Instituto Paranaense tinha como objetivo principal a preparação dos estudantes para o ingresso no ensino superior, sendo responsável pela aplicação dos exames admissionais.

A partir da mudança política de Império para República, na tentativa de afastar modelos educacionais anteriores e caracterizar como próprios do novo governo, a Reforma de Benjamin Constant, visando à ampliação do ensino escolar e à valorização humanística, alicerçadas no ideário republicano, levaram à criação do ensino ginasial.[112] Os governantes do estado do

---

[108] A emancipação política do estado do Paraná ocorreu em 19 de dezembro de 1853.

[109] O Liceu de Curitiba apresentou muitas instabilidades para seu funcionamento, tanto por falta de corpo docente, baixa frequência escolar, como por questões estruturais, pela divisão da estrutura física com a única biblioteca da cidade criada em 1857, e pelo funcionamento compartilhado com a "Escola Normal", intitulada Escola de Pedagogia, criada em 1987. O Liceu de Curitiba foi extinto pela Lei n. 204, de 7 de junho de 1869, mas manteve algumas atividades até 1874, momento em que deixou de funcionar definitivamente (ZACHARIAS, 2013).

[110] Rua da Assembleia, atual Rua Dr. Muricy, entre as Ruas Saldanha Marinho e Cruz Machado. Entre 1870 e1874, em função de a instituição dividir a sua estrutura física com outros órgãos do estado e/ou município, tal como, a Tesouraria Provincial, algumas turmas tinham aulas na Assembleia Legislativa Provincial, localizada na Rua da Assembleia.

[111] O Instituto Paranaense também apresentou algumas interrupções em seu funcionamento e algumas alterações em sua nomenclatura. As reformas educacionais no início do século XX, tanto para o ensino secundário como para a formação de normalistas, contribuíram para dificultar o funcionamento das atividades educacionais, mesmo quando, em 1904, foi construído outro prédio para abrigar as instituições de ensino. Em 1922, diante da ampliação da educação pública, do crescimento do número de estudantes e do interesse em serem mantidas as atividades da prefeitura e do estado na região central, como as atividades das coletorias estaduais, em 1922, o Instituto Paranaense e a Escola Normal ganharam sede própria (ZACHARIAS, 2013).

[112] Decreto nº. 981, de 8 de novembro de 1890. Com forte relação com questões políticas, a reforma visava ampliar o ensino escolar brasileiro. Na época, Constant, que havia assumido a pasta do Ministério de Guerra, recém-criada, apresentou modificações para o ensino militar, e, com forte influência do positivismo, foram desenvolvidas propostas curriculares nacionais para o ensino secundário (DELANEZE, 2007).

Paraná, com vistas a implementar a proposição federal criaram o Gymnasio Paranaense em 1892, o qual logo se transformou na principal instituição de ensino secundário da região. O cumprimento das exigências estabelecidas pela referida reforma fez com que, em 1900, a instituição, por meio da Lei Estadual n.º 365, de 11 de abril, fosse equiparada ao Gymnásio Nacional (atual Colégio Pedro II), considerada, na época, instituição modelo do Brasil, exigência para garantir a qualidade de ensino ministrado na instituição (ZACHARIAS, 2013).

A equiparação com o referido ginásio, somada à política interna de financiamento para os exames preparatórios, contribuiu para a ampliação da procura por vagas na instituição. Esses foram alguns dos motivos que levaram diretores de instrução pública do Paraná a reivindicar a construção de uma sede própria para o ensino secundário, tendo em vista que ainda dividia espaço com o Ensino Normal. Dentre vários debates que envolviam o investimento público, o espaço e possíveis questões políticas, em 1902, o então diretor geral da Instrução Pública, Vitor do Amaral, conseguiu autorização para a construção de um prédio para funcionar o Gymnasio Paranaense, tendo a obra sido inaugurada em 1904.[113]

Considerada a principal instituição de ensino do estado do Paraná, o Gymnasio Paranaense ganhou posição de destaque na região. As imagens 2 e 3, do "Gymnasio Paranaense inaugurado em 1904", permitem ter um panorama da estrutura física da instituição.

Imagens 2 e 3 - Gymnasio Paranaense inaugurado em 1904

Fonte: Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná (CMCEP).

[113] A estrutura da instituição foi construída na rua Borges de Macedo, atual rua Ébano Pereira, onde hoje funciona a Secretaria de Estado da Cultura.

Como pode ser observado, a sede do Gymnasio Paranaense foi idealizada tendo em vista a perspectiva de um palácio. Mesmo diante da nova estrutura física, e da equiparação com o Gymnásio Nacional, através do Decreto n.º 5.742, de 30 de outubro de 1905, instituída pelo governo federal, como espécie de autorização para desenvolver as atividades, o Gymnasio Paranaense continuou apresentando problemas em seu funcionamento, especialmente em relação ao espaço físico. Dificuldade que se ampliou quando o internato do Ginásio Paranaense, em 1919,[114] destinado a estudantes do sexo masculino vindos de outras cidades do estado passou a funcionar na instituição (RANZI; SILVA, 2006) (SANTOS, 2009). O crescimento do número de estudantes do interior do estado em busca de continuidade dos estudos era grande. Os filhos de lideranças políticas do interior do estado transferiam-se para Curitiba para cursar o ginasial, com o intuito de prosseguir os estudos para ingressar no ensino superior, a partir da fundação da Universidade Federal do Paraná, em 19 de dezembro de 1912. As estudantes do sexo feminino estudavam no prédio do Instituto Paranaense, onde tinham contato com as estudantes do curso da Escola Normal (ARCHANJO, 1996).

Questão diversa para o público que tinha maior dificuldade em arcar com as custas dos estudos. É importante destacar que nesse período existiram três instituições destinadas a meninos pobres, em situação de vulnerabilidade social ou em situação de conflito com a lei, que foram privados de liberdade no estado do Paraná. Criada em 1909, a Escola de Aprendizes e Artífices, em Curitiba, oferecia o ensino primário pela manhã e cursos profissionalizantes de marceneiro, sapateiro, serralheiro, alfaiate durante o período da tarde. No mesmo ano, deu-se a criação do Patronato Agrícola, por meio do Decreto Federal n.º 7.566/09, de 23/9/1909, que contribuiu para fortalecer a percepção de que a educação profissional serviria como meio para ingressar no mercado de trabalho e/ou como uma forma de corrigir "menores" vistos como infratores. Curitiba foi a primeira cidade do País a instalar um patronato que possuía instalações distantes do centro da cidade, e posteriormente contou com apoio do curso de Agronomia da UFPR. Os meninos que por ali passavam eram encaminhados para trabalhar em distintas fazendas do estado, com salários baixos. Outra instituição que merece destaque é a Escola de Aprendizes de Marinheiros, localizada em Paranaguá, a 89 km de Curitiba. Desde 1907, a escola recebia meninos em situação de rua e/ou conflito com a lei. Mesmo distante da capital,

[114] O internato do Ginásio Paranaense funcionou, inicialmente, como uma sua extensão no Palacete José Loureiro, que contava com dois pavimentos e um sótão. A historiografia sobre o tema divide a história dessa instituição em dois períodos. A primeira, entre 1919 e 1924, quando a instituição era dirigida pela direção do Gymnasio Paranaense. Entre 1925 e1942, o internato foi transferido para o Ginásio Diocesano e o Seminário São José, dirigido por representantes da Igreja católica (RANZI; SILVA, 2006) (SANTOS, 2009).

muito meninos considerados “menores infratores” foram encaminhados a essa instituição, onde recebiam cursos profissionalizantes sob a promessa de que ingressariam na armada (BELLI; BONETI, 2020).

Em relação ao ensino ginasial oferecido pelo Gymnasio Paranaense manteve suas atividades naquele prédio até o fim da década de 1940, quando, por questões políticas, pedagógicas e relativas ao espaço físico, os governantes buscaram construir um novo prédio. É importante destacar que, em 25 de março 1943, o Gymnasio Paranaense teve sua nomenclatura alterada pelo Decreto Estadual n.º 1.358, para Colégio Estadual do Paraná. Segundo Sergio Roberto Chaves Junior, três questões circunscreveram os debates que levaram à construção do novo espaço. A primeira está associada à Reforma Francisco Campos, de 1931, e depois, à Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, que alteraram a estrutura do ensino escolar do País. A segunda, refere-se à necessidade de melhorar a higiene da instituição e de ampliar os espaços para as práticas esportivas (a disciplina Educação Física perdeu o caráter apenas recreativo com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, momento em que é intensificado o uso do exercício físico escolar com fins militares (CHAVES JUNIOR, 2004). A terceira questão está associada a uma pauta da política institucional. O governador Manoel Ribas, em 1940, propôs uma série de reformas urbanas. Nesse projeto urbanístico, foi desenvolvido o que ficou conhecido como “Centro Cívico”, espaço que reúne diferentes prédios governamentais, tais como a Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (Alep), o Palácio Iguaçu (sede do Poder Executivo paranaense) e a prefeitura de Curitiba. A proposta pretendia configurar este espaço da cidade como um “lugar de poder” (CHAVES JUNIOR, 2004).[115] O novo prédio do Colégio Estadual do Paraná ocupou posição de destaque.

A construção da nova sede do Colégio Estadual do Paraná foi pauta política de estado em diferentes momentos. Em 1943, foi realizada intensa manifestação para o lançamento da pedra fundamental do novo prédio, na Praça Santos de Andrade, onde se encontra o Teatro Guaíra. Em 1944, foi desapropriada a Chácara da Glória (“Nhá Laura"), espaço comprado pelo governo do estado para a construção do prédio, com terreno de 43.137,63m^2, localizado nas proximidades do Passeio Público. A Companhia Construtora Nacional foi a responsável pela execução da obra, que teve a participação de Francisco Basile como responsável pelo projeto de arquitetura. A edificação possui 20.000m^2 construídos; com base no projeto, a instituição poderia atender a cerca de 1.900 estudantes por turno (CASTRO; SAUNER, 2012, p. 42).

[115] Ainda conforme Chaves Junior, muitas das obras desse projeto foram inauguradas apenas na década de 1950 como parte das comemorações do centenário da emancipação política do estado do Paraná (CHAVES JUNIOR, 2004).

A inauguração da nova sede ocorreu em 29 de março de 1950, dia em que se comemora o aniversário de Curitiba, com a participação do então presidente da República, General Eurico Gaspar Dutra. e do ministro da Educação e Cultura, professor Clemente Mariani. Mais tarde, em 27 de outubro de 1951, a área desportiva do colégio, composta por ginásio, pista de corrida, campo de futebol e piscina olímpica, teve as obras finalizadas e disponibilizadas para os/as estudantes (CHAVES JUNIOR, 2004).[116]

As características da arquitetura do prédio informam sobre o contexto histórico de sua construção, as concepções de ensino da época e as formas utilizadas para manter os/as estudantes e professores/as sob contínua vigilância.[117] As imagens 4 e 5, retiradas do "Folder publicitário sobre o ensino (frente e verso)", permitem ter-se um panorama da estrutura física. Por corresponder a um folder publicitário, é possível compreender também como a estrutura física da instituição foi utilizada para fins discursivos sobre o desenvolvimento econômico do Estado.

Imagem 4 - Folder publicitário sobre o ensino (frente)

Fonte: Acervo Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná (CMCEP), sem data.

[116] Conforme pesquisa de Léa Resende Archanjo, a construção da piscina para o complexo esportivo do CEP não foi apenas uma inovação em instituições escolares. Conforme a autora, não se tinha na cidade o hábito da natação como prática esportiva, e "quando o prédio do Colégio Estadual foi inaugurado, em Curitiba, somente a Sociedade Duque de Caxias e o Graciosa Country Club possuíam piscinas" (ARCHANJO, 1996, p. 33). Nesse sentido, o espaço serviria para a prática esportiva, construção de novos hábitos de lazer e ao mesmo tempo uma das possibilidades de acesso às piscinas, tendo em vista a quantidade reduzida de espaços para natação até então.

[117] Outras instituições do estado do Paraná receberam nova sede ou foram construídas no mesmo período, mas, mesmo que fossem consideradas "de grande porte" para a cidade, nenhuma contou com a mesma estrutura do CEP, como é o caso do Colégio Rui Barbosa, em Jacarezinho.

Imagem 5: “Folder publicitário sobre o ensino (verso)

Fonte: Acervo Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná (CMCEP), sem data.

O referido folder não fornece informações sobre o ano de sua produção, nem se foi publicado pela equipe da própria instituição ou por algum outro setor do estado do Paraná. Possivelmente, foi produzido a partir de 1952, quando as instalações desportivas foram finalizadas. Não é possível afirmar se seu objetivo principal era para convidar novos/as estudantes para ingressar na instituição. Mas, com certeza, o impresso reforçava o lugar de poder assumido pela instituição de ensino no estado do Paraná.

Conforme a disposição da escrita, das imagens e marcações de dobradura, o/a leitor/a do impresso deveria percorrer um caminho planejado para vislumbrar a magnitude do edifício, associada ao local de poder. Com o material dobrado, o/a leitor poderia ler as primeiras informações em amarelo, que continham as indicações do nome do Colégio Estadual do Paraná e, logo abaixo, uma foto da faixada do CEP; em seguida, as informações de que a instituição possuía:

> [...] capacidade para 6.000 alunos. Cine Teatro: com lotação de 1000 pessoas. Praça de esportes: futebol, atletismo, basquete-bol, caixa de saltos e pista para lançamentos. Salas de aula (48); Salas de professores e alunos (21); Gabinetes médico-dentários (07); Laboratório de física e química (02); Anfiteatros (03) Ginásios (02), Salão de festas, biblioteca e piscina olímpica” (Folder, s/d).

Ao virar o impresso para o outro lado, as imagens de “um dos ginásios, piscina olímpica e salão nobre”, possivelmente despertariam no/a leitor curiosidade para conhecer uma instituição de ensino considerada inovadora. Ao abrir parte do folheto, mais imagens referentes

à "sala de aula, auditório e detalhes de um laboratório". Um cenário bastante diverso de muitas instituições de ensino (ainda no presente). Para finalizar o percurso de leitura, mas para continuar produzindo efeitos em seu/a leitor, ao abrir o restante da página, uma imagem que permite ter uma visão geral do CEP, com as descrições: "Assim se constroe um Paraná maior". Ou seja, o ensino escolar estava sendo utilizado pelos produtores do folder com finalidades políticas.

As historiadoras Elizabeth Amorim de Castro e Zulmara Clara Sauner, em uma investigação sobre a arquitetura das instituições escolares do estado do Paraná afirmaram que a instituição foi projetada e possuía os seguintes espaços:

> 1º pavimento (térreo) – Entrada, tesouraria, com sala de espera, Inspetoria Federal, com sala de espera, Gabinete médico, com sala de espera e sanitários, Hall, dois elevadores, portaria, dentista, com sala de espera. Recreio coberto, palco, vestiários, teatro e plateia, decida para o subsolo (...). Sanitários amplos, secretária geral, com sala de espera, telefones, sala para cantina. Área e outros pontos complementares.
> 2º pavimento – Terraço, Hall (entrada), diretoria-geral, com sala de espera, escadarias, grande hall, salas diversas, salas de aula de nº. 1 a 16. Sanitários, inspetoria-geral, com sala de espera. Gabinetes (vários), sanitários para professores. Telefones, dispensa, portaria, decida para a plateia do pavimento inferior. Gabinete para operações cinematográficas.
> 3º pavimento – Varanda, gabinetes, salas para professores, sanitários para professores, salas diversas para depósito, bedel[118], etc., - biblioteca, salas de aula nº. 17 a 21, laboratórios, áreas, anfiteatro e várias outras instalações para fins diversos.
> 4º pavimento – Varanda, Gabinetes, Sala para professores, sanitários para professores. Hall, saletas para bedel, e outras finalidades, salas de aula nº 33 a 40, salão nobre, sanitários, anfiteatro, laboratório.
> 5º Pavimento – (subsolo) trata-se de um perfeito abrigo anti-aéreo, elaborado sob todas as exigências modernas. Amplo, com ótimas instalações, fácil acesso, sólido e seguro, podemos garantir que atenderá no futuro as finalidades a que se destina. Repetimos: é invulgar e notável.
> No mesmo nível do subsolo, localiza-se à sub-estação de eletricidade, fornecedora de energia para todo o prédio e adjacências (Relatório de Obras Públicas do Paraná, apud CASTRO; SAUNER, 2012, p. 45).

A descrição detalhada do que veio a ser o prédio do CEP permite compreender a dimensão de sua estrutura física e das concepções de ensino da época. Além das salas de aula e de atendimento de professores/as, o edifício possuía laboratórios, auditórios e teatro para a realização de eventos e práticas educativas diferenciadas. A edificação possuía também um consultório odontológico e várias salas de aula para inspetores/as (bedel), o que demostra a constante vigilância em todos os andares, somada a distribuição das salas "em formato u", que permitiria a um/a professor/a vigiar a sala ao lado. Chamam a atenção as especificações para o 5º pavimento, em relação ao "abrigo anti-aéreo". Quando o projeto foi elaborado e a construção iniciada, estava em curso a Segunda Guerra Mundial. Como pode ser notado, a instituição

[118] Bedel, termo utilizado na época para referir-se a quem era encarregado de manter a "disciplina". Responsável por inspeções e controle dos/as estudantes.

escolar modelo do estado do Paraná havia sido idealizada para abrigar os/as estudantes, professores/as e demais representantes da equipe escolar no caso de uma guerra. Segundo as referidas autoras, o Relatório de Obras Públicas afirmava que o CEP "atenderá no futuro às finalidades a que se destina. Repetimos: é invulgar e notável" (Relatório de Obras Públicas do Paraná, apud CASTRO; SAUNER, 2012, p. 45).[119]

O Projeto Político-Pedagógico (PPP)[120] do CEP de 2017 informa, pelo Decreto n.º 18.181, de 9 de julho de 1955, que aprovou o regime interno dos ginásios e colégios do estado, que a instituição passou a ter autonomia na elaboração do próprio regimento. Como indica o Art. 86, "o Colégio Estadual do Paraná, pelas suas características de instalação e longevidade funcional, terá o seu regime próprio" (PARANÁ, Decreto nº. 18.181/1955). Ainda em relação às diferenças do CEP frente às demais instituições escolares do estado, por meio da Lei Estadual nº. 4.978, de 5 de dezembro de 1964, o colégio tornou-se um órgão autônomo da Secretária Estadual da Educação e Cultura, facultando-lhe autonomia administrativa e financeira.

Na década de 1950, tivemos a criação de várias atividades extracurriculares: o Teatro Amador, em 1952; o Coral e a "escola" de Artes, em 1958; a banda musical Bento Mossurunga, em 1959. Suderli Oliveira Lima analisou as atividades denominadas "Paraescolares e Complementares", desenvolvidas no CEP durante as décadas de 1960 e 1970, a partir da compreensão de que a instituição foi o "centro de irradiação cultural". Nessas aulas extracurriculares se desenvolviam oficinas e ensaios de peças musicais, teatrais e outras atividades que eram apresentadas na própria instituição, seja para outros/as estudantes ou para a comunidade em geral. A autora também apresenta algumas considerações sobre atividades voltadas à física, à astronomia e a áreas afins, amplificadas em 1968, com a criação do Observatório Astronômico do Colégio Estadual do Paraná (Oacep), que, desde sua criação, esteve filiado à Liga Latino-Americana de Astronomia. Muitas dessas atividades eram de caráter facultativo e utilizadas para complementar os conteúdos trabalhados. Conforme destaca a autora, com a elaboração do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD), em 1968, essas atividades extracurriculares passaram a integrar o componente curricular do CEP e foram sendo gradativamente ampliadas (LIMA, 2008).

---

[119] O espaço do subsolo também foi possivelmente idealizado como abrigo de guerra. Posteriormente, o local serviu como espaço para a realização das atividades artísticas, tais como música, dança, teatro, oficinas de cerâmica, etc.

[120] Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual do Paraná, disponível no site da instituição: http://www.cep.pr.gov.br/sites/cep/arquivos_restritos/files/migrados/File/2018/Divisao_Educacional/PPP_2017_FINAL_MARCO2018.pdf.

É importante destacar que, durante a década de 1940, a promulgação das leis orgânicas do ensino, entre elas o Decreto-Lei nº. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que tornou obrigatoriedade de matricular as crianças aos 7 anos de idade, mais estudantes do sexo feminino puderam ingressar nas instituições de ensino escolar.[121] Com isso, parte das desigualdades de gênero vinham sendo rompidas lentamente. Entretanto, quando inaugurado o novo prédio, as estudantes do sexo feminino foram separadas dos estudantes do sexo masculino por meio de "alas" em que era permitida a circulação de pessoas do mesmo sexo no mesmo turno. Léa Resende Archanjo, através dos dados de matrículas e composição de turmas do CEP, entre as décadas de 1950 e 1960, percebeu que, desde a inauguração do novo prédio, ocorreu um aumento de estudantes meninas. As amarras das desigualdades de gênero contribuíram para que a direção da instituição tomasse algumas providencias para a organização das aulas. A autora afirma o seguinte:

> A partir de 1957, o turno da manhã passou a concentrar as turmas masculinas, enquanto o turno da tarde tornou-se exclusivamente feminino. O turno da noite manteve algumas turmas mistas, mas era reduzida a frequência feminina nesse turno, provavelmente devido aos empecilhos colocados à matrícula de mulheres no horário noturno (ARCHANJO, 1996, p. 30).

De um total de 3.043 matrículas em 1952, 730 correspondiam a estudantes do sexo feminino. Em 1957, ano que em que foi instaurada a divisão por turno, o CEP registrava 1.472 matrículas no turno da manhã, dessas apenas 23 eram de meninas, 838 no turno da tarde (apenas meninas), e 953 matrículas no noturno, com apenas 70 do sexo feminino. Já em 1960, o CEP possuía 1.351 matrículas de pessoas do sexo masculino no período da manhã e 1.176 no período da tarde, correspondente às meninas. Os fatores que levaram ao crescimento dos números, principalmente o de estudantes do sexo feminino, não foram apenas pela obrigatoriedade do ensino. Nesse período, o CEP destacou-se por ser público e gratuito. Entretanto, mantinha-se a cobrança de algumas taxas como forma de auxílio financeiro.[122] Mesmo com a existência dos exames admissionais, foi ampliada a procura pela instituição, tanto por estudantes locais como

[121] É importante destacar que a inauguração do novo prédio do Colégio Estadual do Paraná contribuiu tanto para o desenvolvimento da região (prédios, comércio, repúblicas estudantis, dentre outros), como para o aumento da circulação de pessoas na capital. Esse reflexo também pode ser percebido em conjunto com a ampliação de cursos e da presença de estudantes meninas/mulheres na UFPR. Tendo um número considerado de estudantes vindas de outras cidades, "marcadas pela aventura da individualização feminina", a Casa da Estudante Universitária de Curitiba serviu de abrigo para essas estudantes e para a construção de novos espaços de sociabilidade (MARTINS, 1992).

[122] Fator que contribuiu para muitos debates oriundos de lideranças religiosas, de direções de colégios particulares, principalmente os confessionais, que defendiam que o Estado não deveria interferir na educação das crianças e jovens (ARCHANJO, 1996). Na década de 1960, esses debates contribuíram para mobilização de grupos conservadores contrários à aquisição do livro didático.

de outras cidades. Circulava, na época, a informação de que o CEP era o "maior colégio da América Latina" (ARCHANJO, 1996).

A divisão das turmas com base nas distinções de gênero era preconizada na Lei Orgânica de Ensino. No CEP, outras ações desenvolvidas demostram que a cultura escolar da época, mesmo com o ingresso de meninas nas instituições escolares, era norteada por um ideário de desigualdade de gênero. Segundo Léa Resende Archanjo, "quando, em 1956, passaram a exigir o uso do novo uniforme, os rapazes fizeram uma manifestação de protesto no pátio e, para eles, o uniforme continuou a ser facultativo. Para as alunas, o uniforme tornou-se obrigatório" (ARCHANJO, 1996, p. 84). Ou seja, através da indumentária, buscava-se disciplinar o corpo das meninas. O protesto dos meninos e rapazes foi levado em consideração, prevalecendo controle maior sob as estudantes meninas. Outras formas de controle sobre o corpo e a sexualidade dos/as estudantes podem ser identificados em relação aos vestiários e sanitários do ginásio de esportes. Para os estudantes do sexo masculino, o banho, por exemplo, deveria ser realizado de forma individual, diferente do das estudantes do sexo feminino, que poderia ser realizado de forma coletiva (ARCHANJO, 1996). Ou seja, com a separação dos corpos, procurava-se controlar as práticas sexuais. Outra questão relativa ao tema pode ser percebida na proibição para as meninas de circularem em outros espaços fora da escola, no período da tarde, como na entrada para as matinés de cinema, pois, em função da divisão de horário, com base na distinção de gênero, elas deveriam estar nas salas de aula.

Com a promulgação da Lei 4.024/1961, mesmo sem qualquer indicação sobre a necessidade de dividir os/as estudantes com base nas distinções de gênero, essa configuração foi mantida no CEP. Talvez seja pela cultura escolar já instituída, ou devido à interpretação da legislação, que, em seu artigo 26º, em parágrafo único, afirmava que "os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade" (BRASIL, Lei nº. 4.024, de 1961). Ou seja, mesmo sem prescrição em separar os/as estudantes com base na distinção sexo/gênero para a composição de turmas, a legislação fornece indícios de que as atividades deveriam ser organizadas com base na distinção corporal sobre os corpos apresentados como masculino e feminino.

Como destaca a historiadora Silvia Maria de Fávero Arend, a educação escolar, principalmente a partir da década de 1960, contribuiu para que, diante das diferenças e situações desiguais de gênero construídas historicamente, muitas meninas/mulheres pudessem construir um horizonte mais igualitário por meio de trajetórias similares nos estudos, o que contribuiu para romper com parte das desigualdades de gênero (AREND, 2012). Todavia, em meio a

pequenos avanços no campo educacional e, por consequência, nas relações e configurações socioculturais, muitas amarras das desigualdades de gênero ainda estavam presentes no CEP.[123]

Ainda na década de 1960, a construção de um novo do brasão institucional contribuiu, de forma simbólica, para reforçar a idealização do ensino desenvolvido no CEP. Em 1966, passou-se a utilizar o novo distintivo, ainda em uso, em documentos oficiais, impressos e carimbados e, mais tarde, nos uniformes. A imagem 6 - Brasão institucional - corresponde ao símbolo utilizado nos documentos.

Imagem 6 - "Brasão institucional"

Foto: Zaluski, 2018. Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná (CMCEP).

O brasão é constituído por esferas, em azul e branco. A maior, com as inscrições "Colégio Estadual do Paraná – 1846", assume a longevidade com seus mais de 100 anos na formação educacional do estado do Paraná, em especial na capital. Ao centro, uma esfera que simboliza o globo e as inscrições em latim, "Longe Lateque", que significa "Visando ao futuro", ou seja, a história do CEP estava marcada por constantes idealizações de futuro. Sem desmerecer o seu passado, a projeção aponta que o que está por vir é melhor que o passado e o presente.

[123] Conforme Archanjo, com o avanço internacional das discussões sobre o divórcio, as rupturas nas definições desiguais de gênero, construídas historicamente sobre as mulheres, como trabalhar fora de casa, divorciar-se e ter liberdade pelo próprio corpo, provocaram muitas reações que visavam "reforçar" a permanência das relações desiguais entre homens e mulheres. No Canadá, em 1955, por exemplo, foi criada a "Escola da Felicidade". A escola tinha por objetivo fornecer educação para o casamento, visto que o aumento dos divórcios ocorria por falta de preparo. Constituindo as meninas/mulheres o principal público, recebiam aulas sobre preparação para o casamento, sobre estética pessoal, atividades domésticas, dentre outros temas recorrentes do espaço doméstico. No Brasil, muitas instituições criaram cursos idealizados a partir do modelo canadense. No Paraná, o primeiro foi em Londrina, com o "Curso Donas-de-Casa", que visava a instruir meninas/mulheres para "melhorar a vida familiar e melhor desempenhar sua missão no lar". Após a criação, muitos jornais do estado, principalmente em Curitiba, passaram a divulgar o curso como favorável ao bom desenvolvimento da família. Ou seja, pretendia-se manter as mulheres em situações desiguais e negar-lhes oportunidades (ARCHANJO, 1996). Esse "modelo de ensino" atingiu as instituições escolares do estado. Em minha dissertação de mestrado, pude identificar como, a partir da disciplina "Indústria Caseira", desenvolvida na Escola Ana Vanda Bassara, em 1982, esteve voltada à formação de donas de casa em uma sociedade considerada moderna (ZALUSKI, 2016).

Quando a Lei nº 5.692/1971 tornou obrigatório o ensino para a formação para o trabalho, o CEP procurou adaptar-se às mudanças. Após a extinção dos exames admissionais da organização do ensino fundamental em duas etapas e da introdução do segundo grau, a procura por vagas e a tentativa de colocar em prática o novo modelo educacional, contribuiu para a organização do complexo escolar "Colégio Estadual do Paraná", conforme se verá a seguir.

3.2 - O Complexo Escolar "Colégio Estadual do Paraná"

A obrigatoriedade do ensino de formação para o trabalho, a partir da Lei nº 5.692/1971, fez com que as instituições de ensino passassem por uma reformulação curricular, tanto por ter que redimensionar os objetivos do ensino para áreas específicas de formação profissional, e, a partir da extinção dos Exames Admissionais, para ofertar o ensino a uma parcela ainda maior da população, visto que a matrícula no ginásio até então estava condicionada à aprovação nos exames admissionais (pagos). No CEP, essa modificação no ensino foi sentida de forma ainda maior, pois era necessário realizar as adaptações para o ensino fundamental da 5º à 8º série em consonância para a formação de segundo grau em áreas específicas.

Com base em informações do Parecer nº. 136/74, emitido pela Secretária Estadual de Educação e Cultura (Seec), que aprovou o "Plano de Implementação do Ensino de 1º grau, apresentado pela Unidade Escolar Colégio Estadual do Paraná", foi criada uma força tarefa para que as instituições escolares do estado passassem a atender às exigências estabelecidas pela Lei 5.692/1971. Para isso, já em 1971, foi criado o Grupo de Acompanhamento e Controle dos Planos de Implementação da Lei nº 5.692/71 em cada núcleo regional,[124] que, em conjunto com a equipe do CEE, orientava a equipe de cada instituição (professores/as, direção, orientador/a vocacional, dentre outros) para a elaboração da proposta curricular para atender às exigências da Lei nº 5.692/1971. A aprovação da proposta estava condicionada à avaliação dessas duas instâncias. Ou seja, enquanto a Equipe de Currículo do CEE desenvolvia a proposta curricular publicada em 1973 na revista *Currículo*, equipes pedagógicas e técnicas de cada instituição debruçaram-se, ao mesmo tempo, sobre a nova modalidade de ensino para a construção de uma proposta curricular favorável a cada localidade.

No CEP, as discussões desenvolvidas pela direção, orientação educacional e professores/as, foi desenvolvida em conjunto com a equipe de outras instituições escolares, que,

[124] Por núcleo regional compreende-se o setor responsável pelo acompanhamento escolar, pedagógico e pela admissão de professores/as. Os núcleos regionais foram criados nas cidades consideradas "maiores" e que atendiam a outras cidades da região. Atualmente, existem 33 núcleos regionais de educação no estado do Paraná.

mais tarde, integraram o que ficou conhecido de Complexo Escolar Colégio Estadual do Paraná. Essa atividade conjunta partiu de orientações de integrantes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que determinou que instituições maiores deveriam desenvolver a implementação curricular em conjunto com outras instituições de ensino próximas. Como modelo educacional estadual, apenas o grupo do CEP foi configurado como complexo.

Conforme levantamento feito pela Coordenação de Orientação Educativa do CEP, a implementação curricular da proposta de ensino do CEP partiu do levantamento de informações sobre o público matriculado. A identificação desse público permitiria melhor atender aos/às estudantes nas áreas de atuação profissional ou para os encaminhamentos relativos à formação de segundo grau.

Com base em análise feita pela Coordenação de Orientação Educativa, apresentada sobre o levantamento, com data de 1972, havia o problema de que "o corpo docente, técnico e planejadores" não tinham informações quanto às aspirações dos pais dos alunos com relação ao tipo de iniciação para o trabalho e quanto ao panorama profissional e ocupacional da família para a montagem do currículo" (PARANÁ, 1972, p. 4). Como pode ser observado, o processo de elaboração da proposta curricular não pretendia, até então, escutar os/as estudantes em relação à formação profissional pretendida. Tal fato informa sobre um afastamento em relação ao proposto na Lei nº 5.692/1971, que visava ao interesse e à aptidão profissional do/a estudante. Esse afastamento estava associado a outras duas questões: à de levar em conta a posição dos responsáveis pelo/a estudante em sugerir a carreira profissional desejada para os/as filhos/as; à da naturalização de que os/as estudantes/as pretenderiam seguir a atividades profissionais de seus/as responsáveis. Mesmo que o CEP já possuísse experiência na formação em áreas técnicas, como nos cursos de "Reparação de Eletrodomésticos e Datilografia",[125] ministrados em 1970 e 1971e que até aquele momento não tivesse existido a preocupação em ouvir os interesses profissionais dos/as estudantes para a constituição do Projeto de Caracterização Escolar, ao apresentar um levantamento sobre a posição dos/as estudantes sobre os cursos já ofertados como uma tentativa de traçar um perfil do público novo (que ingressou após a extinção dos exames de admissão), indicou que alguns estudantes responderam que "a escola não atende à nossa realidade".

Parte do distanciamento entre os interesses dos/as estudantes pode ter-se originado a partir dos primeiros cursos de formação de segundo grau oferecidos pelo CEP, pois o ano letivo

[125] A informação foi obtida a partir da observação de livro diário de classe e do relatório anual do ano de 1971 sobre a aprovação dos estudantes (todos do sexo masculino). Os cursos, de160 horas, eram ministrados duas vezes por semana em horário diferente do ensino regular.

de 1972 precisou ser iniciado já oferecendo essa modalidade. O projeto de implementação do ensino de segundo grau, mesmo que provisório, só foi finalizado no fim do ano. Encaminhado para avaliação da CEE, por meio do Protocolo nº. 10.847/1, de 29 de dezembro de 1972, afirmava:

> 1 - O projeto em pauta refere a habilitações Profissionais do setor Técnico, os quais sejam: **Técnico em Secretariado e Assistente de Administração. Já iniciado no 1º semestre de 1972**.
> 2 – Com as possibilidades que a Lei nº 5692/71, oferece, **o colégio solicita outras habilitações menores** de: Desenhista de Arquitetura, de Estruturas, de Instalações Hidráulicas e Laboratorista de Análises Clinicas (PARANÁ, 1972).

Como demostrado por meio de ofício, a equipe do CEP solicitou que os cursos em andamento fossem mantidos, e em uma escala hierárquica com habilitações menores. Em 1972 existiam cinco turmas de Técnico em Administração, três no turno da manhã e um na tarde, e em Secretariado Executivo - uma turma pela manhã e duas à tarde. Ao longo da década, novos cursos técnicos foram implementados, tanto os que tiveram o pedido aceito por meio desse ofício, como outros que foram desenvolvidos conforme os interesses identificados nas turmas do ensino fundamental.

Neste sentido, por mais que o foco da atenção desta tese seja o de perceber o desenvolvimento curricular para o ensino da 5ª à 8ª série, este possuía estreitas relações com o ensino de formação de segundo grau, com o qual se pretendia qualificar os/as adolescentes para o trabalho, mas, para aqueles/as que pudessem continuar o ensino, o novo modelo deveria auxiliar na continuidade aos estudos com base nas distinções por área de interesse. Ou seja, os primeiros cursos solicitados e aprovados pela equipe do CEP foram na área administrativa, que criava obstáculos para a formação no segundo grau. Lentamente, ao longo da década, esse cenário foi se invertendo, com novos cursos. Conforme levantamento apresentado para aprovação e/ou reavaliação de cursos técnicos de segundo grau para o ano letivo de 1981, entre os anos de 1971 e 1980 foram ofertados os seguinte cursos: Assistente de Administração e Secretariado, desde 1972; Técnico de Arquitetura; Técnico de Estrutura; Técnico de Instalações Hidráulicas e Técnico em Laboratório em Análises Clínicas, a partir de 1973; Técnico em Prótese; Técnico em Edificações; Técnico em Auxiliar em Processamento de Dados e Auxiliar de Escritório, a partir de 1974; Técnico em Oficial de Farmácia e Auxiliar de Estatística, a partir de 1976; Técnico Auxiliar em Patologia Clínica a partir de 1977; Técnico de Laboratório e Prótese Odontológica; Técnico em Auxiliar de Farmácia e Ator a partir de 1980 (PARANÁ,1980). Alguns dos referidos cursos não abriram turma em um ou mais anos.

Um dos problemas para a implementação de forma mais rápida da proposta curricular esteve associada à falta de equipe docente, principalmente com formação para desenvolver a proposta específica para cada curso e que dialogasse com a formação da 5ª à 8ª série. Ainda em 1972, na tentativa de ampliar o debate para atender às instituições de ensino próximas ao CEP, a equipe educacional das seguintes unidades escolares: Escola Tiradentes; Escola Dr. Xavier da Silva; Escola Professor Brandão; Escola Conselheiro Zacarias; Escola Dona Carola; Escola Aline Picheth; Escola Amâncio Moro, desenvolveram um Projeto de Ação Integrada. A equipe educacional das escolas integradas ao CEP deveria realizar um estudo em conjunto para identificar os interesses profissionais dos/as responsáveis para com os/as estudantes e realizar o levantamento das atividades profissionais dos pais e mães. Com base nesse estudo, a referida equipe deveria desenvolver uma proposta curricular que atendesse à Lei 5.692/1971, às projeções profissionais idealizadas pelos/as responsáveis dos/as estudantes e aproximar-se da realidade local, já que, conforme o documento, compreendiam que o interesse profissional não estaria distante do que era vivenciado no grupo familiar. Ou seja, a profissão do/as estudantes estaria vinculada às experiências profissionais dos/as responsáveis.

Conforme informa o Plano de Ação, desenvolvido de forma coletiva, foi realizada uma reunião com os/as responsáveis pelos/as estudantes matriculados em cada instituição. Essa foi a melhor forma encontrada para identificar a profissão que eles possuíam e as pretensões para os/as futuros/as trabalhadores/as. Nesse encontro, foi acordado que os/as responsáveis deveriam fazer um acompanhamento do/a estudante, como forma de perceber possíveis disposições e/ou interesses profissionais. Na escola, mesmo sem que cada instituição ainda não tivesse um profissional capacitado para realizar as avaliações de interesses, "em vista da realidade analisada, o Orientador Educacional era obrigado a assumir também a função" (PARANÁ, 1972) através de reuniões individuais e coletivas, de encontros para identificar as possíveis áreas de interesse. Esse acompanhamento foi cada vez mais se ampliando por meio do Serviço de Orientação Educacional.[126]

Mesmo com o ano letivo em movimento, as ações do Plano de Ação deveriam ocorrer entre os meses de agosto e setembro de 1972. Só posteriormente ao levantamento das

[126] Segundo Alicia Mariani L. da Silva, o Serviço de Orientação Educacional surgiu no século XX, nos Estados Unidos, como o nome de Serviço de Orientação Profissional. No Brasil, desde as Leis Orgânicas do Ensino, de 1942, vinha sendo exigida pelo Estado a presença desses educadores para atender aos possíveis interesses profissionais dos/as estudantes. Ao analisar parte das ações do Serviço de Orientação Educacional (SOE), do CEP, Silva destaca que, desde a década de 1950, havia indícios da existência desse setor, exercido principalmente por pedagogos/as. Na década de 1970, diante das exigências da LDB de 1971, a autora destaca que basicamente o SOE atuava como um serviço de apoio ao educando. Os profissionais do SOE, tendo em vista as normas e princípios da instituição, de forma conjunta com a comunidade escolar, buscavam realizar os "ajustamentos" e sugerir os melhores caminhos aos/as estudantes (SILVA, 2012).

informações compreendidas como necessárias é que se poderia pensar um modelo curricular para atender à legislação associada ao cenário do Complexo do CEP.[127] Assim, o modelo curricular do ensino da 5ª à 8ª série das instituições que integraram o Complexo do CEP seria unificado e efetuado conjunto com a "sondagem de aptidão". Serviria igualmente de base para desenvolver os cursos de formação técnica no segundo grau do CEP.

Lilian Ianke Leite, com o intuito de analisar o processo de implantação da proposta da LDB de 1971 no CEP, utilizou, em sua observação, algumas fontes que embasam este estudo. Tendo em vista as atas de reunião dedicadas aos encontros para a construção da proposta curricular, realizadas entre 1972 e 1973, Leite identificou que desde o início de 1972 a direção, os/as professores/as e a equipe pedagógica das instituições do Complexo demostraram grande interesse em desenvolver uma proposta de ensino que atendesse aos interesses da comunidade escolar. Logo, mesmo diante de imposições estabelecidas pela legislação, não se pode afirmar que a equipe do CEP tenha aderido de forma automática às decisões vindas de nível federal. Como destaca a autora, "a integração das escolas em complexos escolares foi uma hábil estratégia governamental para afirmar a ideia de continuidade do processo de escolarização da 1ª à 8ª série, e também para otimizar a escassez de recursos materiais e humanos" (LEITE, 2019, p.119). Ou seja, mesmo que o governo estivesse sob o comando dos militares, e da carência de corpo docente e de material, a proposta de ensino do CEP (entende-se aqui todo o complexo), foi desenvolvida, aparentemente, de forma mais democrática, dada a participação conjunta de professores/as, direção, equipe pedagógica, e, com indicativo da participação dos/as estudantes.

Diante das recomendações para os debates sobre a implantação curricular na região central de Curitiba, e de o CEP assumir posição de destaque, o Complexo Educacional do CEP foi oficialmente reconhecido através da Resolução nº. 3.601/SEC, e "autorizado a funcionar nos termos da legislação vigente" pelo Decreto nº. 1.358, de 23 dezembro de 1975. Composto por oito unidades educacionais, apenas o CEP oferecia formação de segundo grau. Elevado à categoria de colégio, era a unidade centro. As demais eram as seguintes: Escola Tiradentes (unidade 1); Escola Dr. Xavier da Silva (unidade 2); Escola Professor Brandão (unidade 3);

[127] O Plano de Ação informa que para a realização do acompanhamento profissional e da estrutura curricular foram utilizados documentos mimeografados: "elaborado p/a alunos do Curso de Orientação Educativa da UFRGS e reorganizado por Eliane Lautert Lopes da Silva, Iree Fernandes Gomes e Marlou Zanella para o PREMEN", e, como materiais bibliográficos, "Ninicucci, Agostinho – Dinâmica de Grupo na Escola; Pimentel, Maria da Gibria – Aurea Sigrist – Orientação educacional; Schmidt, Maria Junqueira – Orientação Educativa; Knapp, Robert H. – Orientação Educativa na Escola Primária; Baquero Godeardo – Métodos e Técnicas de Orientação Educacional" (COORDENAÇAÕ DE ORIENTAÇÃO EDUCATIVA, 1972). É importante observar que, novamente, os debates relativos à educação realizados no estado do Rio Grande do Sul nortearam as discussões realizadas no estado do Paraná.

Escola Conselheiro Zacarias (unidade 4); Escola Dona Carola (unidade 5); Escola Aline Picheth (unidade 6); Escola Amâncio Moro (unidade 7). Em 1982, por meio da "Resolução nº. 55/85, de 13 de janeiro de 1982, foram desvinculadas as Escolas Amância Moro – Ensino de 1º Grau e Xavier da Silva – Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau". Mesmo com essa desvinculação, as unidades continuaram sendo mencionadas com os mesmos números nos documentos.

O mapa a seguir - Imagem 7 - "As unidades do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná" - permite identificar a disposição de cada unidade de ensino. Por meio dessa imagem, é possível notar a distância de cada uma em relação ao CEP e à distribuição do Complexo Educacional.

Imagem 7 - "As unidades do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná"

Org: ZALUSKI, 2020.[128]

A distribuição entre as letras A e H do mapa indicam a localização de cada instituição escolar que ainda estão em funcionamento. A unidade 1, pertencente à Escola Tiradentes, é a mais próxima do CEP; apenas o parque do Passeio Público Municipal as separa. As unidades 3 e 4 também estão próximas: a Escola Professor Brandão ficava distante 750 metros; a Escola Conselheiro Zacarias, 1 km de distância. As demais escolas estavam localizadas mais distante, o que dificultava o acesso de professores/as, direção, equipe pedagógica e estudantes quando necessitassem ir até o CEP.[129]

[128] As marcações no mapa foram realizadas por meio do aplicativo gratuito, bathgeo. Disponível em: https://pt.batchgeo.com/.

[129] A Escola Dr. Xavier da Silva e a Escola Aline Picheth estavam distantes 2.6 km do CEP. A Escola Dona Carola localizava-se a 2.3 km da unidade centro. A Escola Aline Picheth situava-se a 3.4 km do CEP. A Escola Amâncio Moro 4.2 km distanciava-se do CEP.

O Plano Curricular do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná, possibilita identificar como a distribuição dos/as estudantes por meio da distinção entre série, turno, gênero e a obrigatoriedade de educação física interferiram na organização das atividades do conjunto de escolas. O Plano Curricular foi elaborado em 1974, sendo dividido nos seguintes itens: identificação; diagnóstico de realidade; justificava do plano e estrutura metodológica. Ou seja, apresenta um breve histórico de cada instituição, informações sobre a estrutura física de cada escola, grade curricular composta por encaminhamentos metodológicos e relativo aos conteúdos para cada disciplina em sua respectiva série. Por se tratar de um complexo educacional com formação para todo o ensino fundamental, o documento possui as indicações da 1ª até a 8ª série. O documento, por sua extensão - 435 páginas datilografadas -, foi sendo complementado ao longo do tempo.

A versão do documento analisada possui anotações sobre substituição e/ou complementação dos anos de 1977, 1980 e 1982 e 1983, o que demostra parte da complexidade para desenvolver um modelo curricular para atender a todas as instituições do complexo para proporcionar uma variedade de cursos para escolha e/ou aproximação de interesse profissional. Tendo em vista que o Plano Curricular foi construído em diferentes tempos, e, por conter observações de 1983, quando aqui referenciado, será acompanhado do ano de produção.

Mesmo que tenha sido proposta a participação ativa do corpo docente de todas as instituições escolares do Complexo Educacional do CEP, o Plano Curricular informa que a equipe responsável pela elaboração da proposta curricular era composta de acordo com a relação abaixo transcrita:

> Alzira Baena de Souza, coordenadora de atividades de 1ª a 4ª série; Glacilda Von der Osten Hákek, coordenadora de Língua Portuguesa e Educação Artística de 5ª a 8ª série; Aracy Joanna Goedicke, coordenadora de Educação Física de 5ª a 8ª série; Maria Irmina Carneiro Vieira, coordenadora de Estudos Sociais e Estudo do Meio de 5ª a 8ª série; Wagner Hage, coordenador de Ciências Físicas e Biológicas e Programa de Saúde de 5ª a 8ª série; Maria Antonieta Meneghini Martins, coordenadora de Matemática de 5ª a 8ª série; Hilda Gabriella Mengelberf Melnik, coordenadora de Língua Estrangeira Moderna de 5ª a 8ª série; Eloah Guimarães de Almeida, coordenadora de Iniciação para o Trabalho de 7ª a 8ª série. Cler Joaquim Minetto, coordenadora de Supervisão Escolar de 5ª a 8ª série; Oneide B. Collere, Orientadora Educacional de 1ª a 8ª série; Lúcia Raquel Miranda Passerino, coordenadora geral de 1ª a 8ª série; Gema Puppi Vasconcellos, Assessora de 1º Grau, e de Rúbia Illona Keneiding, Estagiária na Seção do 1º Grau e responsável pela datilografia (PARANÁ, 1983, p. 433).

É importante destacar, no item identificação, correspondente ao histórico de cada instituição de ensino, que eram informados o ano de fundação, a origem do nome da instituição, o período de gestão dos/as diretores/as e a biografia sobre a pessoa homenageada com seu nome na escola. Essas informações, presentes na Proposta Curricular, partiam de uma “história

oficial" das instituições escolares. São muitos os estudos das áreas da História e da História da Educação que têm como foco o CEP. Poucos estudos abordam as demais instituições que compuseram o Complexo Educacional do CEP, e por isso será feito a seguir, com o intuito de compreender parte da dinâmica de sua composição e da movimentação urbana da cidade, tendo em vista fornecer uma ideia da dimensão da organização do Complexo, cujo objetivo central era atender à população infantojuvenil da cidade e servir de modelo para o restante do estado.

3.3 – As escolas do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná

> A primeira unidade do Complexo de Ensino, a Escola Tiradentes,[130] que iniciou suas atividades ainda em 1892, foi autorizada a funcionar desde que mantivesse a sua "denominação perpétua". No Plano Curricular consta: "A Escola Tiradentes foi criada no Governo de Dr. Francisco Xavier da Silva, pela Lei nº. 10, de 16 de maio de 1892. A lei de quatro artigos destacava, em primeiro lugar, a autorização do Governo do Estado contratar, com a Sociedade Propagadora de Erva-Mate, a construção de um edifício para a escola de instrução primária, que teria a denominação perpétua de "ESCOLA TIRADENTES" (PARANÁ, 1983, p. 8).

Esse acordo com governantes e produtores de erva-mate, principal fundo de receita do estado da época, contribuiu para a criação da Escola Tiradentes, mesmo com mudanças de endereço e sem estrutura física própria, e fez com a instituição oferecesse o ensino de forma contínua ao longo de todos esses anos. Por manter a sua nomenclatura rigorosamente estabelecida por meio de lei, a equipe da instituição reivindica que a Escola Tiradentes seja considerada a mais antiga da cidade de Curitiba.[131]

Segundo a narrativa apresentada no Plano Curricular, a escola acompanhou as reformas educacionais realizadas ao longo do tempo. Integrando a ampliação do ensino, em 1914 passou a funcionar "um grupo escolar exclusivamente para o sexo feminino, comportando quatro séries, com a denominação de Grupo Escolar "Tiradentes"". Por suas acomodações precárias para atender ao público, foi interditada, como destaca o documento: "Tendo sido demolido o edifício do Grupo em 1934, o estabelecimento passou a funcionar, em caráter provisório, em residências velhas e inadequadas, durante um largo período de tempo" (PARANÁ, 1983, p. 9).

---

[130] Atualmente, Colégio Estadual Tiradentes, com turma do 6º ano do ensino fundamental ao 3º do ensino médio. Não possui cursos de formação técnica.

[131] Essa reivindicação integra parte de um problema que pude vivenciar enquanto coletava fontes para esta pesquisa. Quando fui autorizado a fotografar as fontes, em minhas idas até a instituição, a diretora e a secretária sempre me lembravam que, "se eu encontrar algum documento que indicasse a fundação do colégio, era para eu separar e avisar", pois, por a instituição se localizar no centro da cidade, e por ter "outras escolas disponíveis e por, supostamente, o colégio não atender a estudantes do centro, principalmente à noite", era grande a tentativa de derrubar o prédio para venda do terreno.

A Escola Tiradentes, após 28 anos, em 1962, foi transferida para um novo prédio. Ana Paula Pupo Correia identificou que o referido prédio foi adaptado para funcionar como escola, pois, conforme com a autora, "está classificado, no carimbo de suas pranchas, como Instituto de História Natural, que seria construído para as comemorações da emancipação política do estado" (CORREIA, 2004, p. 124). O prédio apresentava muitos problemas, como ruídos, pouca luminosidade, ventilação, tamanho das salas inadequados e não possuir áreas adequadas para as práticas esportivas. Em 1971, quando a Lei 5.692/1971 tornou obrigatório o ensino relativo à formação técnica, outros problemas referentes à falta de espaço atingiriam a Escola Tiradentes.

No período investigado desta tese, Maria Helena Schimmelpheng de Aben-Ahar foi diretora da escola entre 1971-1974; Lourdes Maria Faria Arantes, entre 1974 e1978 e Marcio Assunção Miranda Sobrinho, entre 1978-1983. Os referidos gestores, juntamente com a equipe pedagógica e de professores/as de cada período, foram responsáveis pela implementação do currículo. A Escola Tiradentes atendia a estudantes do ensino fundamental da 5ª à 7ª série e do ensino supletivo, este no período noturno. Segundo o Plano Curricular, com capacidade para 400 alunos, a Escola Tiradentes, durante a década de 1970, atendia a estudantes "do centro e periferia", que tinham, em média, uma renda familiar de quatro salários mínimos. Os/as responsáveis pelos estudantes haviam cursado o primário e/ou o ginasial e trabalhavam predominantemente em "serviços, comércio, comerciante, Funcionário Público, do lar" (PARANÁ, 1983, p. 43).

Com a capacidade limitada por turno, as 12 salas de aula disponibilizadas em 1982 (mesmo com problemas estruturais) para turmas de 5ª, 6ª e 7ª série eram organizadas com base na distinção de gênero e turno, sendo 683 estudantes matriculados/as nos períodos da manhã e tarde (348 meninos e 335 meninas). O prédio era composto por salas de aula e contava com: sala de direção; direção auxiliar; escola de Artes; capela; orientação pedagógica; orientação educacional; cantina, sendo este o maior espaço, com 66,00m^2; gabinete dentário; sala para aulas de inglês e sanitários. Estes últimos, que não haviam sido construídos para atender ao ensino, possuíam 2,40 m^2 (PARANÁ, 1983, p. 47). Pela arquitetura deduz-se ter funcionado na instituição um possível cotidiano escolar de atividades no contraturno (Escola de Artes) e atividades de cunho religioso.

3.3.1 Escola Dr. Xavier da Silva

A segunda unidade do Complexo de Ensino, é descrita no documento como "Unidade Complementar "Xavier da Silva". A atribuição do nome teria sido uma homenagem a Francisco

Xavier da Silva, nascido em Castro (PR), em 1838. Conforme estudo de Marcus Levy Albino Bencostta, Francisco Xavier da Silva possuía formação em Direito pela USP, teria assumido diferentes cargos municipais na cidade de origem, em Curitiba e no estado, inclusive como de senador da República. Auxiliou na construção da Escola Dr. Xavier da Silva, iniciada em 1903. Inaugurada em 1904, passou por várias denominações, até receber o nome atual, posterior à morte de Francisco Xavier da Silva, em 1922. A instituição foi responsável por atender ao ensino primário e, gradativamente, procedeu à inserção do ginasial. Conforme destacou Bencostta, "trata-se de um exemplo de programa arquitetônico escolar projetado de forma monumental" (BENCOSTTA, 2001, p. 115).

Consta, no Plano Curricular, que a Escola Dr. Xavier da Silva:

> [...] vem cumprindo sua nobre e honrada missão, através de lustros e décadas, ora mudando de nome ou Direção, mas fiel à infância de nossa terra, preparando-se sempre e continuamente dentro dos princípios de amor à Pátria, respeito aos pais e mestres, estima pelos livros e estudo, e, por este meio tornando-a cônscia do seu dever e preparando-a para tornar-se em juventude respeitável e trabalhadora (PARANÁ, 1983, p.12).

O documento foi produzido por Leony Vieira Tôrres e Orlando Medeiros de Sousa, diretores da instituição na época. A instituição possuía capacidade para "500 alunos" por turno e atendia a estudantes dos bairros "Boqueirão, Guabirotuba e Prado Velho", que possuíam, em média, renda familiar de quatro salários mínimos, e tinha com responsáveis pelo ensino escolar até o primário a profissão de "comerciantes e comerciários".

Em 1980, a Escola Dr. Xavier da Silva possuía 1.001 estudantes matriculados em todo o ensino fundamental, distribuídos em 493 matrículas entre a 1ª e a 4ª série do ensino primário no período da tarde, com 259 meninas e 234 meninos. As 14 salas de aula acolhiam ainda 508 matrículas de adolescentes, sendo 256 as meninas, e 252 os meninos. Ao analisar as informações do Plano Curricular, observa-se, em 1981, ano da última atualização do referido documento feita pela equipe da Escola Dr. Xavier da Silva, que no ano seguinte a instituição foi desvinculada do Complexo Escolar do CEP.

3.3.2 Escola Professor Brandão

A terceira unidade do Complexo de Ensino, Escola Professor Brandão, no "Histórico do Grupo Escolar "Professor Brandão"", como denominado por Lourdes Ghirelli de Araujo, diretora da instituição e responsável pela construção da narrativa, informa que a escola iniciou

suas atividades em 1911. Com 67 anos de funcionamento[132] na composição do histórico, foi listado o nome das 11 direções que a instituição teve até aquele momento.[133] Seguida de biografia sobre o professor Brandão, que levou o nome da instituição como uma homenagem pelo reconhecimento de que "João Batista Brandão de Proença, foi o primeiro Professor Público do Paraná", e de que "o professor Brandão era um homem muitíssimo ilustrado em sua época, pois conhecia o grego, o latim, gramática, história da civilização, lógica e moral, sem esquecer matemática" (PARANÁ, 1983, p. 16). No documento do Plano Curricular, a trajetória da Escola Professor Brandão foi centrada na reforma do edifício.

Sendo a terceira unidade que integrou o Complexo de Ensino do CEP, o histórico da Escola Professor Brandão foi o único que apresentou uma relação mais detalhada sobre a quantidade de professores, e demais integrantes da equipe da instituição. É importante observar que o documento possuía campo específico para essas informações. Conforme o Plano Curricular:

> O corpo docente da Escola Professor Brandão é composto de 22 professores normalistas e 12 professores de Ensino Médio.
> O corpo técnico é formado por 2 orientadores educacionais e 1 supervisor escolar.
> A orientação pedagógica é ministrada por 4 professores, sendo 2 normalistas e 2 de ensino médio.
> O corpo administrativo é formado por 3 especialistas de educação e 3 professores. Há 9 serventes da escola.
> A Biblioteca, a cantina e a Cooperativa Escolar, são atendidas por 4 professores normalistas.
> A Biblioteca é registrada na Biblioteca Pública do Paraná e no Instituto Nacional do Livro, possuindo 4.500 volumes devidamente catalogados (PARANÁ, 1983, p. 18).

A apresentação das informações demostra uma tentativa de valorizar o quadro de seus/suas trabalhadores/as. No detalhamento da divisão de funções apresentadas pelo documento, chama a atenção que a instituição possuía um espaço denominado de "Cooperativa Escolar". Sem maiores detalhes sobre as atividades desenvolvidas neste espaço, é possível encontrar na lista de nomes de seus funcionários que Ligia Peixoto e Maria de Lourdes Marçal exercia a função de cooperativista na Escola.[134] Esta, possivelmente, foi uma atividade voltada à formação para o trabalho.

---

[132] O documento possivelmente foi redigido entre os meses de janeiro e agosto de 1979, pois em setembro daquele ano a Escola Professor Brandão completava 68 anos de atividades.

[133] 1920 – Hitrio Pertterle; 1928 – Olga Viana Balster; 1930 – Erasmo Pilotto; 1932 – Lusia Fernandes; 1936 – Edith Rocha de Araújo; 1946 – Sodenia Camargo dos Santos; 1947 – Edith Rocha de Araújo; 1964 – Irene Margarida Sprenger; 1977 – Janete Silva Costansi; 1979 – Lourdes Ghirelli de Araujo (PARANÁ, 1983, p. 15).

[134] Nas informações detalhadas sobre o quadro funcional de cada instituição, aparecem os nomes de Leda Lima Benradt, na Escola Conselheiro Zacarias e, de Marylene A. Koentopp, na Escola Dr. Xavier da Silva, como cooperativistas.

Com capacidade para 450 alunos por turno, a Escola Professor Brandão, acolhia estudantes vindos dos bairros Alto da Glória, Bacacheri, Boa Vista, Santa Cândida. Já seus responsáveis eram os que tinham o maior índice de escolaridade e renda, com uma média de 10 salários mínimos e a única em que a maioria dos responsáveis possuía formação de 2º grau, sendo os demais identificados como "do lar, prendas domésticas, comerciante e professor". Tendo em vista as distintas marcações de gênero que atingiam as mulheres, verifica-se que as donas de casa eram descritas como exercendo uma atividade profissional, mesmo que não valorizada ou não recebesse renda. Segundo o referido documento, "nossa clientela pertence à faixa sócio-econômica média, devendo o fato pela localização central da mesma" (PARANÁ, 1983, p. 18).

A Escola Professor Brandão possuia 15 salas de aula disponíveis (1 para inglês) para atender ao ensino fundamental da 1ª até a 7ª a série. A instituição possuía, ainda, laboratório, salas para assistência educacional e sala para atendimento médico dentista. A instituição atendia a uma quantidade menor de estudantes do que sua capacidade comportava. Em 1982, a escola tinha 733 estudantes matriculados, dos quais 380 (202 meninas e 160 meninos) no ensino fundamental da 1ª à 4ª série no turna da tarde, e 353 no ensino da 5ª à 7ª série no perióodo da manhã (175 meninas e 178 meninos) . A divisão das turmas era realizada com base no gênero e na idade. Todavia, verifica-se que norma foi rompida, pois as adolescentes estudavam no período da manhã.

3.3.3 Escola Conselheiro Zacarias

A quarta unidade do Complexo Educacional, a Escola Conselheiro Zacarias, que em seu nome busca homenagear o advogado baiano Zacarias de Góis e Vasconcelos, que foi presidente da província do Paraná durante o Império. A narrativa produzida por Cloris Graciano, diretora da época, também de forma muito breve, apresentou algumas considerações sobre a data de fundação, em 1911, e de algumas das direções e ampliações realizadas na instituição. Conforme o Plano Curricular:

> Em 1939, assumiu a direção a professora Ema Riva Correia, considerada sócia beneficiária do Estabelecimento. Em sua gestão a Escola foi reconstruída, e hoje conta com dez salas de aula, gabinete dentário, cantina, casa de zelador e gabinetes administrativos. Dona Ema permaneceu na direção da Escola até 1968, sendo substituída pela professora Ilza Laffite Ronooni (PLANO CURRICULAR, 1983, p. 20).

A descrição da estrutura física da escola e da gestão da instituição pela diretora Cloris Graciano possibilita perceber que a escola era privada, tendo-se tornado pública apenas na

década de 1960. A instituição possuía 10 salas de aula com capacidade para “330 alunos” por turno; atendia a estudantes dos bairros “Centro, Juvevê, Tarumã e Jardim Social”. Os/as responsáveis possuíam formação primária e ginasial; recebiam, em média, quatro salários mínimos e trabalhavam como “comerciário, zelador, funcionário público e professor”. Em 1982, com 18 turmas distribuídas nos períodos da manhã e da tarde, a escola fornecia o ensino fundamental da 1ª à 6ª série, com os/as alunos assim distribuídos/as: no período da manhã, as turmas da 4ª, da 5ª e da 6ª série, com 308 matriculados (171 meninos e 137 meninas); no período da tarde, a 1ª, a 2ª e a 3ª série, com 307 estudantes, distribuídos/as entre 146 meninos e 161 meninas.

3.3.4 Escola Dona Carola

A quinta unidade do Complexo de Ensino, a Escola Dona Carola, foi descrita de forma mais suscinta em relação ao histórico e às atividades desenvolvidas. Talvez isto se deva ao fato de a instituição ser nova, comparada às que funcionam há longa data e integraram o Complexo de Ensino do CEP. Em dois parágrafos, o histórico apresentado pelo Plano Curricular mencionava o seguinte:

> Construído pela Prefeitura Municipal, foi inaugurado a 29 de março de 1957, pelo Exmo. Sr. Major Ney Braga, então prefeito Municipal de Curitiba, tendo sido nesta data, colocada uma placa comemorativa em bronze, com a denominação da escola - GRUPO ESCOLAR DONA CAROLA, em homenagem à professora Carolina Pinto Moreira, que se dedicou à nobre causa de educar com eficiência, no período de 03 de janeiro de 1905 a 08 de maio de 1939, quando se aposentou, tendo posteriormente, isto é, a 29 de janeiro de 1951 revertido à atividade, até 24 de outubro de 1954, quando faleceu no exercício de suas funções.
> O Grupo Escolar Dona Carola, é um prédio de alvenaria, situado na Rua Dona Carola, 314, esquina com Rua Emílio de Menezes no bairro das Mercês. Possui 09 salas de aulas, um salão nobre, um gabinete de direção, um gabinete dentário, sala de Cooperativa, uma sala para Orientação Pedagógica, cantina e demais dependências constando ao todo de 26 instalações (PARANÁ, 1983, p. 22).

A narrativa do documento expressa uma “história da instituição” que ora se confunde com a história de vida e o exercício profissional de Carolina Pinto Moreira, professora que, segundo a biografia apresentada no documento, “é um nome que se constituiu num verdadeiro apostolado no serviço da educação e da cultura da mocidade paranaense”. Logo, seus feitos no ensino são descritos de forma naturalizada, pois, como é próprio das mulheres serem propensas ao cuidado, “dedicou sua vida à causa nobre que lhe valeu a posição de honra que ocupa por direito e por justiça na história da Educação de nossa terra”.

A narrativa, elaborada por Joannita Harkot Sarnachi, diretora desde 1969, informa as dimensões do edifício - “750m^2” -, que tinham uma boa estrutura para atender, em média, a

"340 alunos" por turno, oriundos dos bairros "Pilarzinho e Centro". Apesar de o edifício ter sido projetado na década de 1950, não tinha salas suficientes para todas as atividades pedagógicas. Como indica o documento, além da sala de aula, os/as estudantes realizavam outras atividades no salão nobre, então "usado como sala especial para Escolinha de Artes e Audiovisual de Inglês". O pátio da escola era revestido de cimento e "acomodava perfeitamente os alunos para a prática de Educação Física e algumas modalidades de esportes" (PARANÁ, 1982, p. 26).

Conforme levantamento realizado pela equipe da instituição, os/as responsáveis pelos/as estudantes tinham, em sua maioria, a formação primária; recebiam, em média, 5 salários mínimos e trabalhavam como "comerciantes, vendedores, funcionários públicos e professor". Segundo a direção, "o nível dos alunos de nosso bairro ocupa faixa sócio-econômica de classe média, sendo que 6% é mantido pelo Estabelecimento" (PARANÁ, 1983, p. 26). Com 19 turmas entre a 1ª e a 7ª série, a Escola Dona Carola atendia, em 1982, a 752 estudantes matriculados nos turnos da manhã e tarde, com 413 estudantes da 1ª à 4ª série durante o período da tarde (220 meninas e 193 meninos), e entre a 5ª e a 7ª série, ofertadas no turno da manhã, 339 estudantes, sendo 180 meninas e 159 meninos.

3.3.5 Escola Aline Picheth

A sexta unidade do Complexo de Ensino, a Escola Aline Picheth, assim como a Escola Dona Carola, dispõe de poucas informações sobre a história da instituição, sendo atribuída maior ênfase à biografia de Aline de Souza Picheth, homenageada por se destacar na docência e enquanto mãe, pois, conforme o documento, "a exemplo da mulher, o que mostra a sua integração completa na função de mestra, pois soube transmitir aos seus descendentes, a vocação do magistério" (PARANÁ, 1982, p. 29).

As atividades da Escola Aline Picheth foram iniciadas em 1960, quando teve o novo prédio inaugurado em seguida ao acordo firmado entre o prefeito de Curitiba e o governador do estado, em 1958. Até então, atendendo como "Escolar[sic] Reunidas Ahú de Cima", funcionava em frente à Penitenciária do Ahú"[135]. Distante 3,400 km do CEP, a escola atendia a estudantes apenas do bairro Ahú de Baixo. Os/as responsáveis pelos/as estudantes exerciam a profissão de "comerciário"; tinham formação no primário ou ginasial e recebiam em média três salários mínimos. Os/as estudantes da Escola Aline Picheth estavam, possivelmente, entre os/as que possuíam menor renda familiar de todo o Complexo de Ensino do CEP.

[135] Não foi possível obter maiores informações sobre as "Escolas Reunidas Ahú de Cima". Os estudos sobre a Escola Aline Picheth são, em sua maioria, sobre aprendizagem e abordam o século XXI.

Com dez salas de aula e capacidade máxima para 350 alunos por turno, em 1982, a Escola Aline Picheth contava com 682 matrículas da 1ª à 7ª série, distribuídas em 363 matrículas no período da tarde da 1ª à 4ª série (176 meninas e 187 meninos), e 322 matrículas no período da manhã, da 4ª à 7ª série, sendo 161 meninas e 158 meninos. Por meio dessas informações, é possível identificar que a instituição atendia a mais estudantes do que comportava sua capacidade, fato que levou a instituição a oferecer a 4ª série também no período da manhã. Importante destacar que a Escola Aline Picheth também atendia a crianças menores de sete anos. O documento informa que "o pré-primário funciona em uma sala cedida pela Igreja Batista próxima à escola. Metragem – 24m^2" (PARANÁ, 1982, p. 52). Ou seja, a estrutura física da instituição não atendia à necessidade local e precisou estabelecer convênio com outras instituições, em busca de espaço físico para crianças menores de sete anos, os quais, no fim da década de 1980, aos poucos passaram a ter acesso ao ensino como direito.

O ensino a crianças com idade inferior a sete anos de idade está associado ao atendimento nas creches, historicamente construídas como ajuda para mães que trabalhavam fora do espaço doméstico. Desde 1965, o Unicef desenvolvia ações na América Latina visando à criação de creches (GUIMARÃES, 2017, p. 113). O Estado brasileiro, ao não tornar a matrícula obrigatória, manteve-se distante de assumir o compromisso de ao menos garantir uma vaga nessas instituições para todos os infantes. Esse quadro começou a se alterar ao longo da década de 1970, em função dos debates internacionais sobre os direitos da criança.

Em Curitiba, parte dos debates sobre a construção de creches para atender à infância podem ser encontrados no trabalho de Elisângela Largas Luzviak Mantagute. Para a autora, a construção de espaços para a educação infantil na capital do estado esteve aliada a projetos de urbanização desenvolvidos no ano de 1975. Com estreitas relações com as questões de gênero, como o trabalho de mulheres e a maternidade, as primeiras creches foram inauguradas em 1977 para as mães trabalhadoras (4), mas situadas em bairros mais distantes do centro (MANTAGUTE, 2012). O bairro Ahú não foi um dos contemplados com a construção das creches.

3.3.6 - Escola Amâncio Moro

A sétima unidade do Complexo de Ensino, Escola Amâncio Moro, sétima unidade, era a instituição mais nova em comparação com todas as demais do Complexo de Ensino. Conforme o Plano Curricular, o nome da escola foi dado em homenagem a Amâncio Moro por ser este reconhecido como empreendedor. O homenageado nasceu em 1908, de "família pobre e monarca" e enriqueceu por meio de seu esforço. Mais tarde, Amâncio Moro ingressou na

política curitibana como vereador. Em 1960, ganhou um novo prédio, ainda pequeno com suas quatro salas de aula. A escola iniciou suas atividades em 1958, na "Casa Escolar Tarumã". Em 1961, a escola deixou de ser gerida pelo município, integrando-se às do estado, até que, pelo Decreto nº. 19.594, de 16 de setembro de 1965, passou a atender sob o nome de "Grupo Escolar Amâncio Moro", alterado em 1975, quando passou a se chamar Escola Amâncio Moro. Com novas reformas, iniciadas no fim da década de 1960, "a Fundepar ampliou o prédio, construindo mais sete salas, sendo: quatro salas de aula, uma para Laboratório de Ciências, uma para audiovisual, uma para o Pré-Escolar e a casa do zelador" (PARANÁ, 1983, p. 31).

Mesmo com essas modificações, a Escola Amâncio Moro, entre todas as que compunham o Complexo de Ensino do CEP, era a que a possuía o menor número de vagas, pois poderia atender a um total de "300 alunos" por turno. Com uma realidade distante das demais, principalmente do CEP, essa instituição deixou de fazer parte do Complexo de Ensino em janeiro de 1982.

Sendo a mais distante do CEP, a 4,2 km de distância, a Escola Amâncio Moro atendia a estudantes vindos/as do bairro Higienópolis.[136] Os/as responsáveis pelos/as estudantes possuíam, em sua maioria, formação escolar primária e/ou ginasial. Exerciam as funções de comerciante, motorista, operário, Funcionário Público e técnico e recebiam, em média, três salários mínimos. A escola era a segunda cujos os/as responsáveis tinham os menores salários.

Como a Escola Amâncio Moro deixou de integrar o CEP, a última informação apresentada sobre o número de matrícula data do ano de 1980. Com 545 matriculados entre a 1ª e a 7ª série,[137] 274 estudantes frequentavam o período da tarde (136 meninas e 138 meninos), e 157 meninas e 179 meninos, totalizando 336 matrículas, entre a 5ª e a 7ª série no período da manhã. Ou seja, a instituição atendia a um número de alunos/as maior do que a sua capacidade comportava e manteve a distinção etária e de gênero na distribuição das séries, e respectivos turnos.

As equipes pedagógicas das instituições que integravam o Complexo de Ensino do CEP eram responsáveis por disponibilizar o ensino fundamental da 1ª até a 7ª série para os/as estudantes. Era no CEP, unidade do centro, que funcionavam as turmas das oitavas séries. Conforme se demonstrou pela descrição das sete unidades, os/as estudantes possuíam trajetórias

[136] A atribuição desse nome ao bairro se deveu a um processo de revitalização da região promovido pela Companhia de Urbanização e Saneamento de Curitiba durante a década de 1960. Atualmente, o bairro se chama Bairro Alto.

[137] O documento não apresenta informações sobre as matrículas da pré-escola.

distintas quanto ao cotidiano escolar, à origem familiar, à renda e a expetativas em relação ao mundo do trabalho.

Ao se referir ao CEP, em seu histórico, o documento informa que atendia a estudantes oriundos de realidades bastante distintas. Assim consta no Plano Curricular:

> Mesmo que prevalecem os alunos procedentes de famílias de nível médio, mas há alunos de classes abastadas que utilizam veículo próprio para a frequência às aulas e há alunos pobres, procedentes de bairros periféricos. Há alunos com problemas de alimentação, com dificuldades para aquisição de vestuário e livros (PLANO CURRICULAR, 1985, p. 36).

O CEP era responsável por atender à oitava série e um dos poucos estabelecimentos de ensino público da capital a fornecer os estudos de segundo grau. No histórico apresentado para compor o Plano Curricular, fez-se questão de demostrar que essa instituição era procurada por estudantes, não só de Curitiba, mas de pessoas vindas de todo o estado, "daí a razão por que procede o adjetivo estadual, sempre atualizado e real" (PARANÁ, 1985, p. 36).

Em 1982, o número total de estudantes do Complexo era de 4012. O CEP alocava 14 salas de aula para atender apenas ao ensino da 8ª série, que tinha como público 547 estudantes, que estavam prestes a finalizar o ensino fundamental: 267 meninos no turno da manhã e 280 meninas no turno da tarde, os quais constituíam a primeira turma de estudantes a frequentar todo o ensino fundamental com base nas recomendações da Lei 5.692/1971, da diretriz curricular do Paraná e do currículo do CEP. O CEP era responsável pela formação de mais de 500 estudantes que, ao menos na letra da lei, poderiam escolher entre ingressar no mercado de trabalho e/ou seguir os estudos em formação de segundo grau. Em 1984, todo o Complexo de Ensino atendia a 4.434 estudantes no ensino fundamental; desses, 481 estudantes na 8ª série (205 meninos e 276 meninas) e 309 na 7ª série (122 meninos e 187 meninas), que, nesse ano, também passaram a frequentar o CEP no período da manhã. Nesse mesmo ano, a Escola Tiradentes deixou de ofertar a sétima série; logo, as estudantes passaram a frequentar o CEP.

Para melhor visualizar a tentativa de implantação do Plano de Ação, para atender à Lei 5.692/1971, em especial à configuração do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná, cabe refletir sobre a proposta curricular desenvolvida para atender a todas as unidades do Complexo Educacional. Por essa observação, será possível identificar as adesões ou não ao modelo curricular apresentado na revista *Currículo*, assim como compreender parte das particularidades de Curitiba em relação ao ensino escolar.

3.4 - O currículo do Complexo de Ensino

A elaboração da proposta curricular do Complexo de Ensino, elaborada para atender à Lei nº 5.692/1971, consistiu em organizar encontros entre professores/as, gestores/as e

integrantes da Secretária Estadual de Educação e Cultura (Seec), que aprovou o "Plano de Implementação do Ensino de 1º grau, apresentado pela Unidade Escolar Colégio Estadual do Paraná. Pela tentativa de vincular uma proposta de ensino condizente com a realidade dos/as estudantes, o levantamento sobre as caracterísiticas gerais das famílias dos/as estudantes apresentado no Plano Curricular indica alguns elementos que podem auxiliar a compreender parte das justificativas que levaram ao desenvolvimento da proposta curricular organizada para todo o Complexo de Ensino. Conforme o documento:

> A estrutura familiar é, em sua maioria, **ainda tradicional, em que as mães permanecem em casa**.
> As profissões predominantes são **características das capitais**, com maior incidência do setor terciário.
> As famílias possuem, em geral, **aparelhos de rádio e TV, sendo o nível de informação extenso e variado** (PARANÁ, 1982, p. 42).

Ao afirmar que a estrutura familiar dos/as estudantes ainda era a tradicional, o documento aponta indícios de mudança nas configurações de família e de trabalho vivenciadas na capital do estado do Paraná, mas que, em relação aos/as estudantes da instituição, ainda se prevalecia o modelo dito como tradicional. Mesmo que muitas das mães não desempenhassem atividades profissionais fora do espaço doméstico, a narrativa do documento posiciona-se em um presente em movimento. O CEP, como exemplo de instituição escolar com foco na modernização, deveria permitir a continuidade das mudanças para atender às relações de trabalho "característica das capitais", mas deveria, ao mesmo tempo, conciliar a tradição, tendo em vista que os interesses profissionais dos/as estudantes estariam próximo ao dos/as responsáveis.

O Plano Curricular apresentado para atender aos objetivos da Lei 5.692/1971 indica que existiu o interesse em levar em conta as diferenças previstas entre a "infância e a pré-adolescência", com o objetivo de proporcionar a transformação da sociedade por meio do ensino, mas, conforme o documento, pautando-se pela liberdade dos/as estudantes. Essa mudança, contudo, deveria ocorrer tendo em vista as propostas desenvolvimentistas aliadas aos ideais de progresso, em que a ciência era apontada como forma de explorar os bens naturais para melhorar as relações econômicas. Logo, a proposta de ensino do Complexo Escolar acompanhou os debates educacionais da época sobre o tecnicismo.

Com premissa da filosofia pedagógica, a compreensão de que a formação para o trabalho garantiria o melhor desenvolvimento social e econômico, o Plano Curricular informou:

> **Formação profissional é um critério importante na orientação filosófica do Complexo Escolar**:

> O trabalho é um **meio de aperfeiçoamento das qualidades pessoais do próprio homem**, uma fonte de **equilíbrio e auto-domínio**, por isso a formação profissional deve ser **direcionada para que o trabalho seja mais do que um simples meio de sustento**.
> O trabalho é o **melhor meio de progresso e desenvolvimento do país,** mostrando ao mesmo tempo a **interdependência das pessoas** e o favorecimento de melhores relações humanas, assim a formação profissional deve alertar para que a pessoa contribua **com suas atividades para o bem social.**
> **Pelo trabalho o homem domina e usufrui das forças da natureza, portanto a formação profissional deve expressar a grandeza do homem frente às realidades cósmicas** (PARANÁ, 1983, p. 93, grifos do autor).

Como orientação fundamental, a concepção sobre a formação para o trabalho guarda proximidade com os encaminhamentos publicados na revista *Currículo*. Pela percepção ou concepção de que o trabalho era inato, e, por ser naturalizado, não dependia de escolhas, o ensino escolar deveria aperfeiçoar as supostas qualidades individuais para o melhor desempenho individual, com a garantia de que contribuiria para o "progresso". Tal formação deveria garantir a autorrealização pessoal e a responsabilidade com a atividade desenvolvida, pois a percepção sobre a "interdependência das pessoas" seria uma forma de fazer com que os/as estudantes passassem a se perceber como responsáveis pela realização pessoal por meio do trabalho. Ou seja, assim como na Diretriz Curricular, pretendia-se reafirmar uma cultura do trabalho a ser divulgada desde a adolescência.

Mesmo que a partir do Plano Curricular se pretendesse desenvolver o ensino para atender às questões colocadas pelo mercado de trabalho, principalmente em consonância com as concepções pedagógicas sobre do tecnicismo, o documento permite perceber que existiu a continuidade de ideias da Escola Nova. Por maior que fosse a obrigatoriedade do ensino para o trabalho estruturado por correntes pedagógicas que visavam à produtividade, não foi possível romper por completo com os modelos de ensino anteriores. Com base no Plano Curricular, os/as professores/as do Complexo de Ensino deveriam proporcionar o desenvolvimento crítico dos/as estudantes, premissa da Escola Nova, que não se limitava a imposições autoritárias marcadas pela ditadura militar ou a simples adesão de um novo modelo de ensino.

Com base no Plano Curricular, as ações pedagógicas realizadas nas escolas do Complexo de Ensino deveriam valorizar o conhecimento que os/as estudantes já possuíam, e, em ação conjunta:

> A ação da Escola volta-se para o binômio aluno-professor, onde o educador é um dos agentes responsáveis pela qualidade do ensino. Condus[sic] à mudança comportamental. Prepara progressivamente, o educando, atendendo-lhe as habilidades individuais, para o exercício da cidadania.
> No processo educativo da criança e do adolescente atuam ainda os fatores bio-psico-sociais, bem como, os de maturação e os interpessoais.
> Fundamenta-se o nosso plano de ação educativa nas seguintes posições:

> a) No atendimento às profundas mudanças que caracterizam a sociedade, em que o aluno é figura ativa;
> b) na oferta de condições de ampliação da área de realização pessoal e integração ao meio em que o aluno atua;
> c) nas diferentes fases que caracterizam a criança um ser em desenvolvimento;
> d) nos diferentes interesses e necessidades próprias do educando;
> e) na aprendizagem em etapas e processo adequado à estrutura mental do educando;
> f) na consideração das reais necessidades básicas do discente;
> g) no processo de ensino-aprendizagem contínuo e interminável;
> h) a melhoria constante do produto educacional (PARANÁ, 1983, p.100. grifos no original).

Observam-se três níveis de narrativas distintas, que ora se aproximam ora se distanciam. No primeiro nível, temos a legislação produzida em nível nacional, que visava à formação para o trabalho. No segundo nível, temos a revista *Currículo*, que, com base nos preceitos da educação tecnicista, apresentou uma interpretação da legislação e uma proposta para todo o estado do Paraná. No terceiro nível, o Plano Curricular para o Complexo Escolar se aproxima de discussões para a formação para o trabalho e o desenvolvimento econômico, mas continua mencionando experiências educacionais do passado, segundo as quais o/a estudante deveria ser compreendido/a como uma figura ativa, capaz de refletir criticamente sobre o cotidiano. Ou seja, não se pode afirmar que a proposta curricular apresentada para o funcionamento do Complexo de Ensino reproduzisse somente a normativa nacional e a estadual.

A atenção atribuída às diferenças etárias entre a infância e a adolescência mostra que os/as profissionais idealizadores da proposta de ensino acompanhavam os debates da Psicologia da Educação, tal como o realizado por Piaget, sobre as fases do desenvolvimento infantil. Neste mesmo sentido, conforme o documento, ao compreender o "processo de ensino-aprendizagem contínuo e interminável", mantinha-se afastado de concepções da educação como dita como pronta e acabada, comuns ao tecnicismo, que resumia a aquisição da aprendizagem à repetição de exercícios sem o desenvolvimento crítico.

O documento demostrava, ainda, haver grande interesse de que os/as estudantes tivessem bons rendimentos na aprendizagem. Com a aproximação aos ideais da Lei 5.692/1971, o Plano Curricular se posicionava sobre "a melhoria constante do produto educacional". Como resultado de um processo, o "produto educacional" era o desempenho escolar do/a estudante que, conforme o documento, buscava uma "educação contínua, evolutiva e progressiva".

Como já apontado, o Plano Curricular foi elaborado de forma conjunta pelos/as profissionais de todas as instituições que integraram o Complexo de Ensino. Como uma forma de vincular a participação dos/as responsáveis ao processo de constituição do Plano Curricular, os/as responsáveis pelos/as estudantes foram ouvidos/as para o levantamento dos interesses profissionais. Mesmo que a proposta tenha apresentado pouca participação dos/as estudantes, é

neles/as e para eles/as que o documento enunciava maior interesse, sob a pretensão de realizar alterações para o melhor desenvolvimento do ensino. Essa atenção, focada nos/as estudantes, estava associada a um ensino de caráter mais democrático. Logo, a equipe do Complexo de Ensino ora aderia às prescrições estabelecidas por representantes do governo federal e estadual, ora se afastava dessas regulamentações.

Afirmando estar comprometida com as diferenças sociais, a narrativa do documento indica a intenção de respeitar os grupos sociais e as manifestações artísticas, culturais, dentre outras, advindas deles. Ou seja, o Plano Curricular do Complexo de Ensino demostra que a equipe escolar estava ciente de uma pluralidade cultural, e disposta a atende-la.

Entretanto, mesmo que no documento se faça menção ao respeito aos valores democráticos, é possível perceber que a elaboração do Plano Curricular esteve imersa em um jogo de adesão, acomodação e resistência, conforme a narrativa abaixo:

> a democracia, como participação ativa de todos na sociedade, é uma das metas básicas do Estado, assim o Complexo Escolar deverá estimular o espírito democrático, como dinamismo específico da educação, respeitando a pirâmide hierárquica própria da instituição (PARANÁ, 1983, p. 143).

Na narrativa presente no Plano Curricular, fica demonstrado apoio aos valores democráticos. A concepção sobre democracia estava associada à participação ativa dos/as estudantes, mas mantida a necessidade de se continuar "respeitando a pirâmide hierárquica própria da instituição". Cabe ressaltar que o documento foi escrito a muitas mãos e em períodos distintos. Desde 1972, quando iniciados os encontros para elaboração da Proposta Curricular, o País, que vivia o auge do Milagre Econômico, propunha-se a atender ao que fora instituído com a Lei 5.692/1971. Já no início da década de 1980, o País vivenciava a experiência de uma pretensa democracia. Com a Lei da Anistia, em 1979, as discussões sobre a democracia cada vez mais passaram a ser incorporadas por distintos setores. Nesse sentido, o documento imergia numa disputa de narrativas, que tendiam para a recusa do autoritarismo ou para reafirmar a necessidade da abertura democrática.

3.4.1 As disciplinas escolares do Plano Curricular

Em função do Complexo Escolar do Colégio Estadual do Paraná atender aos estudantes desde o ensino primário até o ensino de segundo grau, conforme as especificidades de cada instituição de ensino e modalidade ofertada, era necessário que no Plano Curricular indicasse encaminhamentos para toda a educação básica, com as devidas atenções da infância até a adolescência, diferentemente da revista *Currículo*, que tinha apresentado, em publicação de

1973, apenas as recomendações curriculares relativas às séries da 5ª à 8ª. Mais tarde, a partir de 1976, se iniciaram as publicações para o ensino primário com encaminhamentos por disciplina.

Com exceção da Escola Tiradentes e do CEP, todas as demais instituições do Complexo Escolar ofereciam a educação primária. Por constituir a infância o principal grupo atendido por essa modalidade, deveria receber atenção especial no sentido de identificar as diferenças com base no desenvolvimento sensório-motor, debates característicos da Psicologia da Educação. A aprendizagem para esse grupo deveria consistir não só em instruir os/as estudantes para o domínio da leitura, da cultura escrita e do raciocínio lógico, mas auxiliar na interação do/a estudante com a sociedade, tendo em vista a valorização do protagonismo, principalmente nos primeiros anos de estudo. Parte dessa pretensão pode ser observada no enunciado que pretendia valorizar os relatos de experiência, pois, através da escuta dos/as estudantes, conforme o enunciado, seria possível identificar capacidades individuais, possíveis fragilidades na aprendizagem e, acima de tudo, desenvolver o ensino de forma que os/as estudantes pudessem sentir-se como construtores/as de sua trajetória educacional.

Como estabelecido pela legislação e seguindo a Diretriz Curricular publicada na revista *Currículo*, o ensino primário não deveria focar na formação para o trabalho. Entretanto, no Plano Curricular, nuances de uma cultura do trabalho podem ser identificadas em encaminhamentos para as disciplinas da 3ª e da 4ª série, uma vez que os/as estudantes deveriam aprender sobre o cooperativismo social, com o objetivo de perceber a capacidade transformadora desta ação para a melhoria do desenvolvimento social e econômico.

Juntamente com as atribuições de um ensino endereçado ao cooperativismo social, também chama atenção a forma como o tema da religiosidade foi discutido no documento. Como indicado no Plano Curricular, parte dos objetivos do ensino para a 4ª série deveria fazer com que os/as estudantes pudessem "reconhecer que o homem tem qualidades que lhe permitem agir sobre o meio e modificá-lo, de modo a melhorar suas condições de vida", e ainda, "criar consciência da própria realização, vivenciando a pessoa de Jesus Cristo" (PARANÁ, 1983, p. 159). Ou seja, mesmo com a não obrigatoriedade da formação para o trabalho nessa fase de ensino, as recomendações do Plano Curricular indicam haver existido, ao menos nos encaminhamentos, a prescrição de que os/as estudantes do ensino primário do Complexo Escolar do Colégio Estadual do Paraná recebessem uma formação aliada aos interesses da produtividade, com aproximações de concepções religiosas, não apenas como uma expressão do catolicismo, mas por meio da associação de Jesus Cristo como exemplo de trabalhador. Neste sentido, ao ingressarem no ensino da 5ª à 8ª série, já teriam entrado em alguns debates

que ganhariam maior destaque nessa fase de ensino e auxiliariam na formação das subjetividades para reforçar as concepções sobre as relações de trabalho.

Durante a vigência de Lei nº 4.024/1961, havia sido acordado, no Art. 45, que "no ciclo ginasial seriam ministradas nove disciplinas", e, dessas, em parágrafo único, foi indicado que, "além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso" (BRASIL, 1961). Ou seja, cada equipe escolar deveria desenvolver um currículo que atendesse à realidade de cada instituição, com vistas a proporcionar estudantes a escolha de disciplinas optativas e manter um determinado limite para o melhor aproveitamento do ensino de cada estudante. Durante essa década, o governo ditatorial tornou obrigatórias as disciplinas de E.M.C e O.S.O.B., quando foi reformulado o ensino escolar com a Lei 5.692/1971. Nesta proposta, não foi dada prioridade ao número de disciplinas, mas que deveriam ser oferecidas, no ensino fundamental, "anualmente, pelo menos 720 horas de atividades".

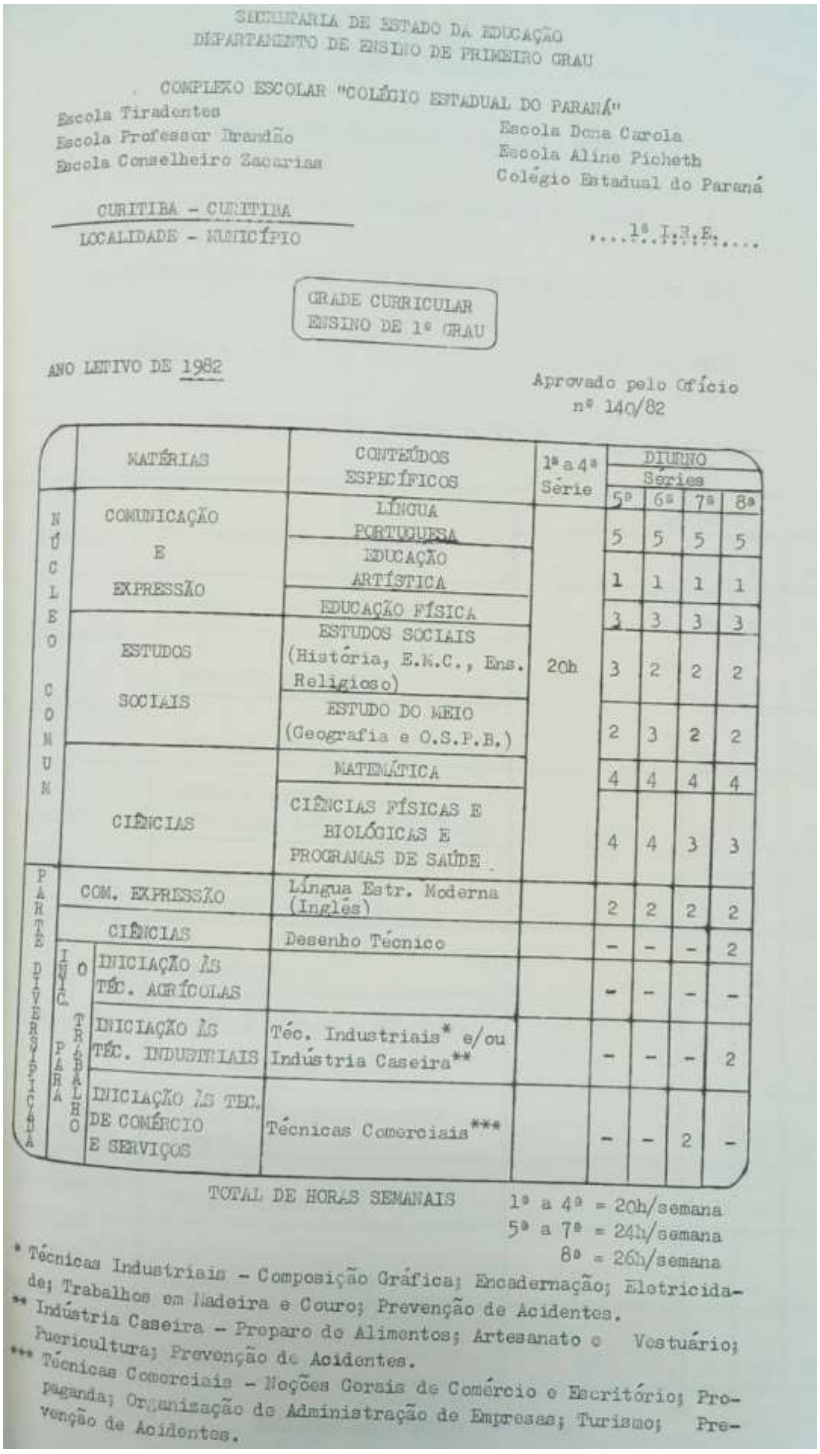
Conforme o Plano de Implantação de Reforma Escolar do Colégio Estadual do Paraná de 1972, quando realizada a reforma educacional, o ensino ginasial oferecia as disciplinas de: Português, Matemática; Geografia; História; Ciências; Desenho; O.S.P.B.; Inglês; Francês; Latim; Grego; Espanhol; Física; Química; Filosofia; Estudos Sociais e Educação Artística, e, como já comentado, atividades "Paraescolares", por meio de oficinas e inscrições facultativas para: Banda de Fanfarra; Coral; Educação para o Lar; Educação Técnica Manual; Educação Técnica Comercial; Escolinha de Arte; Artes Industriais e atividades voltadas à astronomia.[138]

As demais instituições do Complexo de Ensino ofereciam o ensino primário, e tinham em sua base curricular as disciplinas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, contando ainda com Educação Artística e Educação Física, que não eram avaliativas. No Colégio Tiradentes, por exemplo, conforme registros em Livro Ata de reunião realizada em 29 de março de 1972, constata-se que a direção dessa instituição, junto com a equipe docente e administrativa, conseguiu aprovar a abertura da 5ª série, iniciada em abril daquele ano (PARANÁ, 1971, p. 28).

[138] O Plano de Implantação de Reforma Escolar do Colégio Estadual do Paraná foi implementado como tentativa de diminuir as reprovações escolares. As aulas serviam para "acelerar" a série do/a aluno e/ou como um reforço para evitar as reprovações. O referido plano foi objeto de estudo de Suderli Oliveira Lima. Ver: LIMA, Suderli Oliveira. *Colégio Estadual do Paraná como centro de irradiação cultural*: uma análise de suas atividades complementares (décadas de 1960-1970). 2008. 129 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2008

A imagem 8 - O Currículo do Complexo de Ensino - informa sobre o currículo de "1º grau", desenvolvido para atender ao Complexo de Ensino. Construída ao longo da década de 1970, com algumas modificações na carga horária das disciplinas, a proposta unificada propunha o seguinte o que consta da imagem:

Imagem 8: "O Currículo do Complexo de Ensino"



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO DE PRIMEIRO GRAU

COMPLEXO ESCOLAR "COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ"
Escola Tiradentes
Escola Professor Brandão
Escola Conselheiro Zacarias
Escola Dona Carola
Escola Aline Picheth
Colégio Estadual do Paraná

CURITIBA - CURITIBA
LOCALIDADE - MUNICÍPIO

...1ª I.T.E.....

GRADE CURRICULAR
ENSINO DE 1º GRAU

ANO LETIVO DE 1982

Aprovado pelo Ofício nº 140/82

	MATÉRIAS	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	1ª a 4ª Série	DIURNO Series 5ª	6ª	7ª	8ª
NÚCLEO COMUM	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	LÍNGUA PORTUGUESA	20h	5	5	5	5
		EDUCAÇÃO ARTÍSTICA		1	1	1	1
		EDUCAÇÃO FÍSICA		3	3	3	3
	ESTUDOS SOCIAIS	ESTUDOS SOCIAIS (História, E.M.C., Ens. Religioso)		3	2	2	2
		ESTUDO DO MEIO (Geografia e O.S.P.B.)		2	3	2	2
	CIÊNCIAS	MATEMÁTICA		4	4	4	4
		CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS E PROGRAMAS DE SAÚDE		4	4	3	3
PARTE DIVERSIFICADA	COM. EXPRESSÃO	Língua Estr. Moderna (Inglês)		2	2	2	2
	CIÊNCIAS	Desenho Técnico		-	-	-	2
	INICIAÇÃO AO TRABALHO — INICIAÇÃO ÀS TÉC. AGRÍCOLAS			-	-	-	-
	INICIAÇÃO ÀS TÉC. INDUSTRIAIS	Téc. Industriais* e/ou Indústria Caseira**		-	-	-	2
	INICIAÇÃO ÀS TEC. DE COMÉRCIO E SERVIÇOS	Técnicas Comerciais***		-	-	2	-

TOTAL DE HORAS SEMANAIS
1º a 4º = 20h/semana
5ª a 7ª = 24h/semana
8ª = 26h/semana

* Técnicas Industriais - Composição Gráfica; Encadernação; Eletricidade; Trabalhos em Madeira e Couro; Prevenção de Acidentes.
** Indústria Caseira - Preparo de Alimentos; Artesanato e Vestuário; Puericultura; Prevenção de Acidentes.
*** Técnicas Comerciais - Noções Gerais de Comércio e Escritório; Propaganda; Organização de Administração de Empresas; Turismo; Prevenção de Acidentes.

Foto: ZALUSKI, 2018. FONTE: Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná (CMCEP).

Com base no Plano Curricular, desde a obrigatoriedade de mudanças previstas pela Lei nº 5.692/1971, as equipes das instituições do Complexo de Ensino procuraram atender às recomendações dessa legislação e dos pareceres desenvolvidos para a complementação da lei. Na imagem, o documento informa que o currículo corresponde ao ano letivo de 1982. Entretanto, esse mesmo modelo curricular pode ser encontrado avulso, ou em anexo junto a outros documentos, com data retroativa aos anos de 1979 e 1980. Antes dele, existiram outras propostas com algumas modificações, principalmente na carga horária de cada disciplina ou no tópico referente à formação para o trabalho.[139] Logo, essa proposta foi a que teve maior tempo de preparação, diante de uma pequena experiência iniciada desde 1972 e ampliada para uma ação conjunta por meio do Complexo de Ensino.

Com base na observação já levantada no primeiro capítulo, será dado atenção à proposta do ensino fundamental da 5ª à 8ª série. Importante destacar que não se dispensam os encaminhamentos para as séries do ensino primário, pois eles serviriam como forma de atribuir, talvez, o primeiro contato com debates sobre a formação para o trabalho. Tendo em vista a problemática desta pesquisa centrada na formação do adolescente, principal público atendido pela proposta de ensino, seguem-se algumas considerações sobre o modelo curricular que vigorou no Complexo de Ensino.

Na parte "Núcleo Comum", o grupo "Comunicação e Expressão" manteve a mesma carga horária em todas as séries, mas a Língua Portuguesa se sobressaiu com cinco aulas semanais, Educação Física, três, e uma para Educação Artística. A disciplina Estudos Sociais foi dividida em dois grupos: o primeiro, composto pelas disciplinas de história, E.M.C. e Ensino Religioso, com três aulas na 5ª série e duas nas demais. O segundo grupo, "Estudo do meio", composto por geografia e O.S.P.B, com três aulas na 6ª série e duas nas demais. No grupo Ciências, a disciplina de Matemática dispunha de 4 aulas semanais em cada série. Ciências físicas, biológicas e Programas de Saúde tiveram quatro aulas cada, na 5ª e na 6ª série e três aulas semanais na 7ª e na 8ª série.

Na "Parte diversificada" - Comunicação e Expressão -, com a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (inglês), duas aulas semanais por série, e, em grupo indicado como

[139] Em função de a pasta conter documentos anexados ao longo da década de 1970, tem-se descoberto outro exemplo de currículo com pequenas modificações. Uma delas é sobre a disciplina de Educação Artística. Em modelo curricular anexado em 1977, existe o indicativo de que se deveriam oferecer três aulas semanais dessa disciplina para o ensino primário, 2 aulas para a 5ª e a 6ª séries e apenas 1 aula na 7ª e na 8ª série, e Educação Física, com 2 aulas por semana no ensino primário e 3 no fundamental de 5ª a 8ª, por série. No campo formação para o trabalho, a 7ª e a 8ª série teriam 3 aulas em cada ano, sem especificar como eram distribuídas. Através dessa observação, é possível perceber que em ambos os exemplos existiu uma associação entre o afastamento da infância para com o trabalho e uma aproximação com as artes, que, nesse momento, passou a ser compreendida como disciplina.

"Ciências", com a disciplina de Desenho Técnico na 8ª série. Essas duas disciplinas não foram indicadas na "Diretriz Curricular" da revista *Currículo*, nem nos pareceres referentes à organização curricular. Em Iniciação para o Trabalho não se ofereceram disciplinas que atendessem à "Iniciação às Técnicas Agrícolas". Sobre as demais, Iniciação às Técnicas Industriais teve a oferta das disciplinas Técnicas Industriais e/ou Indústria Caseira, na 8ª série, e, em Iniciação às Técnicas de Comércio e Serviço, a disciplina de Técnicas Comerciais, na 7ª série. A carga horária semanal das aulas apresentava variação de acordo com cada série. Conforme o documento, o ensino primário (1ª a 4ª séries) deveria oferecer 20 horas aulas semanais de formação para o trabalho. Já entre a 5ª e a 7ª série, era de 24 horas semanais, subindo para 26 horas na 8ª série, com aulas aos sábados.

Ao observar a organização do Complexo de Ensino com base na distribuição por série, é possível afirmar, em comparação ao currículo elaborado, que o modelo curricular foi desenvolvido de forma a beneficiar o funcionamento do ensino para o melhor aproveitamento da estrutura física do CEP, principalmente relativamente às práticas esportivas de modalidades olímpicas nas séries finais. Assim, o ensino promovido pelo Complexo de Ensino, em especial nas séries finais do ensino fundamental, atenderia aos/às estudantes para a conclusão do ensino fundamental, que, em conjunto com a adolescência a caminho, e, imerso no "local de poder", estavam a um passo de encerrar os estudos e ingressar no mercado de trabalho, e/ou seguir para aperfeiçoamento profissional em cursos de formação técnica de segundo grau.

Como forma de encaminhar detalhadamente os conteúdos, objetivos e procedimentos metodológicos adotados pelo Complexo de Ensino, no formato tabela, distribuído pelos tópicos "Objetivos específicos, conteúdo (série) e estratégias", o Plano Curricular, entre as páginas 103 e 423, apresentou informações dos assuntos que, ao menos no documento, foram trabalhados em salas de aula ou em práticas educativas em outros espaços. Distribuído entre o ensino primário (páginas 103 e 221) e o ensino da 5ª à 8ª série (222 a 423), seguiu a ordem de disciplinas apresentadas pelo currículo. Essa organização possui semelhança com o apresentado na revista *Currículo*. Intercaladas entre as disciplinas, antes de iniciar cada recomendação, o documento apresentou algumas considerações gerais sobre os fundamentos educacionais de cada disciplina.

Antes de iniciar as indicações, o documento apresentou uma reflexão sobre a "Realidade Nacional", informando que:

> O sistema educacional, frente à realidade nacional, em que fundamentamos o seguinte trabalho, propõe:

> 1 – Na conscientização da realidade nacional – A conscientização da harmonização da realidade nacional com o sistema educacional, dentro das preocupações universais.
> 2 – Na abrangência do processo educacional – A consideração da abrangência do processo educacional, oportunizando educação para todos.
> 3 – Na atualização e continuidade do processo educacional – A atualização da educação, como processo contínuo de aprimoramento informativo e cultural.
> 4 – Na adequação educacional ao processo tecno-científico brasileiro – A adequação do processo educacional à transição e desenvolvimento psico-social, tecno-científico e humanísticos da nossa cultura.
> 5 – Na integração escola-empresa – A integração do aluno, na vida comunitária, como elemento dinâmico, produtivo e pesquisador.
> 6 – Na comunicação em Língua Portuguesa – A expressão oral e escrita, em Língua Portuguesa, assegurando a uniformidade do Idioma Português (PARANÁ, 1983, p. 223 grifos no original).

Com base na narrativa expressa no documento, a equipe do Complexo de Ensino posicionou-se favoravelmente ao ensino escolar em contexto nacional, que, conforme o encaminhamento, estava aliado a debates internacionais. Diante de estreitas relações entre a cultura do trabalho e as prescrições da Lei nº 5.692/197 em qualificar os/as estudantes para o mercado de trabalho, a abordagem local-global pode ser compreendida como derivada, em parte, do cenário da guerra fria no âmbito socioeconômico. Neste sentido, a relação entre "integração escola-empresa" associava a formação escolar como um produto final de um ensino que se propunha formar sob uma perspectiva do que atualmente se denomina de empreendedorismo.

Outro ponto importante é o da ampliação do ensino escolar, compreendido como uma educação para todos, devido às mudanças na configuração da forma de ingresso nas instituições de ensino não mais sob a exigência dos Exames Admissionais. Esse acesso deveria garantir mudanças das relações culturais, em que o ensino, com base no documento, deveria garantir o aprimoramento cultural. Ou seja, o domínio da leitura e da escrita, ou, até mesmo, "da expressão oral e escrita, em Língua Portuguesa, assegurando a uniformidade do Idioma Português", que não só asseguraria capacitar-se para o mercado de trabalho, mas garantiria também uma forma de fortalecer os laços diante de uma identidade nacional aliada a padronização e compreensão sobre o que é "possuir cultura".[140]

Nos encaminhamentos para a Língua Portuguesa, primeira disciplina do grupo Comunicação e Expressão, o documento informou que tinha como meta, "na exploração da clientela escolar, a exploração do potencial máximo e criativo das habilidades natas, visando ao autobenefício e à capacidade em que atua" (PARANÁ, 1983, p. 224).

---

[140] Pierre Bourdieu chama esse processo de violência simbólica. Como uma reprodução das relações desiguais, desta forma, conforme o autor, a escola age na formação social dos indivíduos, como um processo seletivo. Ver: BOURDIEU. Pierre. PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

Para atingir tais objetivos, o documentou apresentou as linhas filosóficas que auxiliariam o processo educativo. Como mencionado pelo Plano Curricular, os/as docentes deveriam basear-se nas concepções de Piaget, sobre "psico-pedagogia" e o desenvolvimento da aprendizagem pautado nas fases de desenvolvimento sensório-motor. Pretendia-se, juntamente com essas concepções, desenvolver um ensino estruturado na "filosofia perenialista",[141] que defendia a existência de verdades absolutas e universais e que serviriam de sustento para disseminar princípios da civilização ocidental. Pretendia-se, com tais ideais, garantir que o currículo, e suas prescrições, se tornassem duradouras, fosse na continuidade do ensino escolar, fosse por meio da formação da subjetividade dos/as estudantes. Neste sentido, o Plano Curricular do Complexo de Ensino foi sustentado com base e pesquisas e métodos vinculados a um ideal produtivista, comuns ao ensino tecnicista, como uma tentativa de se tornar perene, sem desvincular de valores tradicionais.

Entretanto, essas não foram as únicas ideias que deram sustento às prescrições da disciplina de Língua Portuguesa. Ao indicar a "mensagem como veículo de comunicação", como forma de construção cultural e viabilizar a interpretação, o Plano Curricular apresentou indicações sobre o uso das concepções teóricas de Johw Dewey, conhecido como um dos percursores da Escola Nova. Conforme o enunciado, esse autor "orienta a experiência. Retira da experiência passada lições para o futuro. A mensagem integra o ser socialmente e culturalmente como leitor, receptor e emissor" (PARANÁ, 1983, p. 225). Nesse sentido, a escola era compreendida como um espaço para a construção de experiências a serem utilizadas no futuro. Parte da continuidade do pensamento escolanovista está associado à possibilidade do ensino escolar para as classes populares. Devido ao fato de a escola ser idealizada por longa data apenas para as elites, os/as discentes pobres não tinham a experiência que muitos/as estudantes abastados já possuíam.

Na revista *Currículo*, a prescrição curricular para a disciplina de Língua Portuguesa, na tentativa de construir um grupo de "Comunicação e Expressão", demostra esforços para vincular a interdisciplinaridade com as áreas de Educação Artística e de Educação Física como forma de proporcionar o domínio da leitura e da escrita, principalmente para ler e interpretar anúncios e notícias, dentre outras informações comuns aos veículos de comunicação.

[141] A Filosofia Perenialista foi desenvolvida no século XX. Entre as concepções desta corrente de pensamento está a ideia de que existem verdades absolutas, duradouras, e elas servem de base para fundamentar todas as religiões. Voltada à educação, a proposta perenialista pretendeu desenvolver um currículo duradouro, com ênfase na "alfabetização cultural", sustentado pelos paradigmas da civilização ocidental (FOCHI; SILVA, 2017).

As recomendações do Plano Curricular do Complexo de Ensino não apresentaram um debate interdisciplinar para a disciplina de língua portuguesa, mas, de maneira mais detalhada, foram dedicadas 16 páginas com indicações de conteúdos a serem trabalhados nessa disciplina, ao mesmo tempo que objetivos e estratégias didáticas, o que permite afirmar que a prescrição curricular se manteve firme na tentativa de proporcionar o domínio da leitura e da escrita. Foram indicados conteúdos sobre gramática, ortografia, redação, verbos, pronomes, dentre outros assuntos comuns à disciplina, com o interesse em desenvolver a criatividade, criticidade e integração entre os/as estudantes. Ao comparar as duas propostas curriculares, a elaborada para atender o Complexo de Ensino distanciou-se da publicada na revista *Currículo*, principalmente por explorar outros campos da área e metodologias, tal como o ensino lúdico, e estar de forma mais detalhada.

Para a formação para o trabalho, foram indicadas como conteúdo a "Sondagem profissional, Português – S.O.P." e "Escolha Profissional". Ao trabalhar esses temas, conforme o Plano Curricular, pretendia-se:

> - Aproveitar o conteúdo programático (vertical e horizontalmente, analítico).
> - Pesquisar o auto-interesse profissional, **mediante justificativa plausível**.
> - **Conscientizar-se de que a adequada escolha profissional**, assegura o **equilíbrio psíquico, a produtividade, a felicidade** e o contínuo aprimoramento individual (PARANÁ, 1983, p, 240; grifos do autor).

Para atingir esses objetivos, o Plano Curricular recomendava que os/as professores desenvolvessem as seguintes atividades:

> - **Autonomia na crítica – discussão discente, argumentação lógica docente** – anotações para reformulações.
> Estudo dirigido. Auto reflexão. **Conscientização das qualidades natas**.
> - Nessa redorda – terapia de grupo. Reflexão sobre a autolimitação – limitações dos colegas. Estudo dirigido – a intercomplementação das licitações e qualidades para o equilíbrio da natureza.
> - O contínuo aprimoramento individual. O trabalho em grupo e sua importância (PARANÁ, 1983, p, 240; grifos do autor).

Com base no documento, sem se afastar da concepção escola-empresa, a disciplina de língua portuguesa proporcionaria a escuta dos/as estudantes sobre seus interesses futuros para se integrarem ao mercado de trabalho. Entretanto, falar sobre suas projeções no mercado de trabalho só seria possível "mediante justificativa plausível". Assim, os/as estudantes deveriam argumentar sobre as suas pretensões. Ponto esse que envolvia os objetivos da disciplina como um todo, que, nesse momento, se voltava a possíveis áreas de formação para o trabalho, que, por isso, compreendiam esse ensino como "conscientização das qualidades natas". Ou seja,

mesmo que o ensino escolar contribuísse para a mobilidade social e para o acesso a postos de trabalho, as atividades profissionais ainda se sustentavam em habilidades consideradas como "natas" dos indivíduos. Caberia à escola apenas aperfeiçoá-las.

Na segunda disciplina do grupo "Comunicação e Expressão", com base no documento, a elaboração da proposta buscava aproximar-se dos fundamentos filosóficos da Língua Portuguesa, mas, como informado, obedecia "à mesma estrutura básica, porém, com preocupação específica, enfatizando a sensibilidade de expressão nos campos da Arte Plástica, Cênica e Música. Não tem o currículo proposta a pretensão de atingir o nível de especialidade" (PARANÁ, 1983, p. 245). Pretendia-se que com o ensino dessa disciplina fossem desenvolvidas habilidades artísticas, o conhecimento sobre os diferentes tipos de arte, para "apreciar a arte como elemento da Comunicação e Expressão".

Na revista *Currículo*, a proposta para a Educação Artística esteve fortemente aliada às concepções para ingressar no mercado de trabalho e/ou, a partir do conhecimento e domínio técnico para produção de objetos para venda e consumo próprio. Assim, o compreender as formas geométricas, o saber sobre as cores, sons, principais componentes do currículo elaborado, haviam sido apropriados para vincular os saberes como maneira de se integrar ao mercado de trabalho. Quando desenvolvida a proposta curricular do Complexo de Ensino, a Educação Artística apresentou uma estrutura diversa e não tocou no tema do trabalho, conforme pretendia o Plano Curricular:

> Pretende que a Educação Artística **seja vista como processo e não um resultado.** Enseja ao educando, durante o curso, bem como, uma conclusão do 1º Grau, **condições de opção consciente e harmônica, com suas técnicas e interesses.** Conduz o aluno a **usufruir cultura, através do teatro, das audições musicais e exposição de Artes Plásticas**. Faz uso do desenho artístico **como instrumento da comunicação universal**, em múltiplas circunstâncias. Envolve o desenho decorativo como auto-expressão criativa. **Penetra, no campo científico do desenho técnico, familiarizando o aluno com figuras geométricas como base para a Matemática** (PARANÁ, 1983, p. 245; grifos do autor).

Sem se prender aos interesses de formação para o trabalho, a proposta curricular mostra que existiu grande interesse em proporcionar diferentes experiências aos/as estudantes nas áreas das artes. Comparado às prescrições da Lei 5.692/1971 e à Proposta Curricular para o Estado do Paraná, o Plano Curricular, ao menos para a disciplina de Educação Artística, apresentou um afastamento dos documentos oficiais, o nacional e o estadual. Aparentemente, também atribuiu maior liberdade aos/as estudantes para experimentarem e desenvolverem seus interesses profissionais.

Como visto anteriormente, poucas escolas do Complexo de Ensino possuíam espaços específicos para o ensino de Educação Artística ou outras atividades. O CEP, como a instituição

mais equipada em comparação com as demais, contribuía para que os/as estudantes que a frequentassem fossem privilegiados/as para usufruir do espaço e das atividades desenvolvidas nele. Conforme o Plano Curricular, assim como para o ensino de Educação Artística, a unidade centro dispunha de espaço para Atividades Complementares, "sob critério seletivo e vagas limitadas, as seguintes opções: Dança Rítmica, Banda, Coral, e o uso da Escolinha de Arte". Mantinha, ainda, "convênio com a Faculdade de Educação Musical, Escola de Belas Artes, com a cinemateca do Museu Guido Viaro, Fundação Teatro Guaíra, a FUNARTE – MEC". Ou seja, a compreensão do ensino de Educação Artística estava muito além das prescrições do plano curricular para o estado. Entretanto, essas atividades artísticas plurais não devem ter sido usufruídas e/ou experimentadas da mesma forma por todos/as os/as estudantes. Pois, para as atividades complementares, por exemplo, existia a limitação de vagas, que, de forma seletiva, aliadas à distância das instituições do Complexo de Ensino até o CEP, eram agravantes para o acesso a essa formação.[142]

A disciplina de Educação Física, terceira do grupo "Comunicação e Expressão", teve sua prescrição curricular de forma breve. Talvez por possuir regimento próprio, o Plano Curricular se restringiu aos conteúdos e às atividades propostas, sem entrar em maiores detalhes sobre a prática esportiva desenvolvida, como no modelo curricular enunciado na revista *Currículo*, em que a maioria das páginas foi dedicada a essa disciplina.

Com o objetivo de "manter a condição física e aperfeiçoar as qualidades necessárias desenvolvidas na prática das atividades esportivas", as recomendações sobre a disciplina de Educação Física informavam:

> O mundo atual, grandemente **influenciado pelas novas técnicas e por inúmeros processos de automação**, passa por evolução psicossocial. **Criando uma nova imagem do homem moderno, a mecanização completa reduz cada vez mais o trabalho manual e a quantidade e intensidade da energia física por ele consumidas**.
> As novas descobertas, indubitavelmente, **estimulam a falta de atividade física, tornando o homem do futuro inperante** [sic] **e obeso, em virtude da vida sedentária e do pouco esforço muscular** (PARANÁ, 1983, p. 266, grifos do autor).

Ao comparar o passado com o momento presente, a narrativa do documento indicava a percepção de que a modernização vivenciada na década de 1970 contribuía para o sedentarismo

[142] Conforme o Plano Curricular, as atividades complementares eram: Oferta do C.E.P.; Espaço Físico; corpo docente especializado; salas-ambiente; 5ª – 6ª – 7ª e 8ª série em nível de série. Dança Rítmica – nas especialidades da Educação Física. Banda – com teoria musical e percepção. Coral infantil dentro do projeto de metas da Divisão Educacional da 5ª à 7ª série. Coral juvenil – seleção de vozes – da 7ª à 8ª série. Apresentação do teatro – do Grupo Gruta do C.E.P. e Fundação Teatro Guaíra. Apresentação do teatro em convênio com a S.E.E.C. Palestras específicas (PARANÁ, 1983, p. 265).

das pessoas. Entretanto, a suposta mudança de um corpo ativo para o sedentário não estava associada à prática esportiva em si, mas a rupturas com modelos de produção anteriores, que, devido à aceleração produtiva com o uso de maquinário, diminuíra as produções manuais. Logo, a Educação Física seria uma forma de "gastar energia" do corpo. Nesse sentido, o discurso sobre o corpo estava envolto a um ideal ágil e produtirvista.

Como visto no primeiro capítulo, várias páginas da revista *Currículo* prescreviam objetivos, conteúdos, atividades e regras de cada esporte a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física. No Plano Curricular, foram mantidas as modalidades (conteúdos) com base na distinção gênero e idade e os objetivos que deveriam "executar" tal prática. Em ambas as prescrições, não se fazia menção ao futebol, dando-se prioridade ao vôlei, o basquete, à ginástica olímpica e ao atletismo. Não foi mencionada também a natação, fortemente recomendada na Diretriz Curricular do Paraná. Em consulta ao acervo do Centro de Memória, documentos avulsos demostram ter existido no CEP um plano curricular próprio para a disciplina de Educação Física; nele constava a natação olímpica.

No segundo grupo, "Estudos Sociais", entre as páginas 276 e 321, foram dedicadas as prescrições para as disciplinas de História, Geografia, E.M.C. e O.S.P.B., que, conforme o documento, teve os fundamentos dos Estudos Sociais desenvolvidos em apoio ao Parecer nº. 853/71, que estabeleceu o núcleo comum de disciplinas e objetivos para o ensino. Essa aproximação é percebida ainda ao indicar que o ensino desse grupo tinha como objetivo o "ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que não deve apenas viver, como conviver", com atenção especial à "ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual de seu desenvolvimento" (PARANÁ, 1982, p. 276). Ou seja, a equipe responsável por "Estudos Sociais" procurou desenvolver as recomendações desse grupo para atender às exigências impostas em âmbito federal. Seja para evitar reprovação da proposta ou por ser favorável às prescrições atribuídas pela legislação. O documento apresentou ainda muitas aproximações com as recomendações publicadas na revista *Currículo*, em 1973.

Com base na proposta, pretendia-se que os/as estudantes, por meio de debates, análise de fotografias, leituras e estudos dirigidos, aprendessem, nas respectivas séries:

> - 5ª e 6ª séries: formação integral do cidadão brasileiro, compreendendo: o espaço geográfico; o Brasil (passado e presente) e as perspectivas atuais de desenvolvimento;
> - 7ª e 8ª séries: a universalidade do homem, abrangendo: a nossa civilização e o mundo contemporâneo (PARANÁ, 1983, p. 276).

Para atender a tal propósito, os conteúdos foram distribuídos da seguinte maneira:

> 5ª série: a) Geografia: A Terra e o espaço brasileiro.
> b) História: A fase colonial brasileira

> 6ª série: a) História: a Monarquia e a República.
> b) Geografia: o Brasil Regional.
> 7ª série: a) Geografia: Os Continentes.
> b) Educação Moral e Cívica: o homem, a família e a pátria brasileira.
> c) História: As civilizações antiga e medieval.
> 8ª série: a) História: As civilizações moderna e contemporânea.
> b) Geografia: O ambiente terrestre.
> c) Organização Social e Política Brasileira: A organização social político-administrativa do Brasil. O Brasil no mundo (PLANO CURRICULAR, 1983, p. 276).

Como pode ser observado, visto que foi destinada uma carga horária curta às Ciências Humanas, os temas de História e Geografia predominavam na 5ª e na 6ª série, e atribuía maior ênfase às disciplinas de O.S.P.B. e E.M.C. nas demais séries. Com base nos apontamentos, nota-se que o encaminhamento curricular propôs em destacar "as perspectivas atuais de desenvolvimento". Logo, o Plano Curricular foi desenvolvido com base nos encaminhamentos públicos – o federal e o estadual -, mas também se manteve associado aos ideais desenvolvimentistas em voga nas décadas de 1960 e 1970.

Mediante distribuição dos conteúdos com base na série, o documento indica que foi seguida a mesma estrutura apresentada pela revista *Currículo*, por meio de uma história eurocentrada e linear, e na distribuição de temas com base na distinção em grandes períodos históricos compreendidos como: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. O documento informa que o ensino de história, da época, dava destaque às questões econômicas e políticas, como às formas de governo. Seja por semelhança com as prescrições vindas da S.E.E.C., seja pela compreensão do que e para que se deveria ensinar História, a seleção dos conteúdos foi feita a partir de inquietações e/ou visões do presente e sua projeção com o futuro, ensejada a concepção de que contribuiria para a "formação do cidadão brasileiro". Ou seja, partia da expectativa de que os/as estudantes estariam em consonância com os valores morais compartilhados pelo grupo de "Estudos Sociais".

Em relação à moral, pauta principal das disciplinas de E.M.C. e O.S.P.B., os conteúdos foram apresentados em três grandes eixos. Por meio da tabela 12 - conteúdos da E.M.C. e O.S.P.B. -, é possível identificar as questões norteadoras que deveriam integrar o ensino em sala.

Tabela 12 - Conteúdos da E.M.C. e O.S.P.B

O homem, ser social	
Objetivos	**Conteúdos**
01 - Identificar as **condições básicas para a formação integral do homem.** 02 – Desenvolver hábitos de **conduta para o bom convívio do indivíduo em sua comunidade.** 03 – Relacionar as condições básicas que contribuem para **a formação do caráter do indivíduo**.	01 – **Formação moral, cultural e espiritual**. 02 - **Valores e virtudes morais**. 03 **– Formação do caráter**.
A Família e o Estado	
04 – **Conceituar família, como célula básica da sociedade**. 05 – Caracterisar [sic] tipos históricos, como organização presente em toda a sociedade. 06 – **Descrever funções e deveres da família**. 07 – **Mostrar que as exigências mínimas na formação e manutenção da família são sobretudo da responsabilidade do indivíduo**.	04 – Conceito de família. 05 – Evolução da família. 06 - Funções e deveres da família. 07 – Planejamento familiar.
A Pátria Brasileira	
08 – Identificar os símbolos nacionais. 09 – **Reconhecer a necessidade de participação de todos os brasileiros para atingir metas, que visem o progresso e o desenvolvimento**. 10 – Enumerar os valores que dão o sentido de unidade nacional como um todo indivisível. 11 – Conceituar e diferenciar Pátria, civismo e nacionalismo. 12 – **Agir com responsabilidade cívica, movido pelo caráter e pelo patriotismo**.	08 – Símbolos nacionais. 09 – Aspirações e objetivos nacionais. 10 – Unidade nacional. 11 – Pátria e nacionalismo. 12 – Civismo.

ORG: ZALUSKI, 2020. Fonte: Plano Curricular, 1983, p. 310-311.

Como base na descrição dos objetivos, percebe-se que os debates das disciplinas de E.M.C. e O.S.P.B. foram desenvolvidos na tentativa de instruir os/as estudantes na percepção de uma suposta inter-relação entre indivíduo, família e Estado para a manutenção do desenvolvimento econômico. A concepção sobre moral expressa, no documento, estava pautada no sucesso pessoal. O civismo pretendido por meio do ensino consistia na formação de uma moral para o trabalho, tendo em vista que, no grupo "Estudos Sociais", não existiu debate em específico para orientação profissional, tendo em vista que as disciplinas desse grupo ensejavam uma formação moral para os/as futuros/as trabalhadores/as.

Diferente da publicação da revista *Currículo,* a concepção sobre família no Plano Curricular do Complexo de Ensino não pretendia reafirmar os valores da "família tradicional", como recomendado pela Equipe de Currículo do estado. Mesmo que associadas à projeção individuo, família e Estado, as recomendações do documento tinham em vista caracterizar os "tipos históricos, como organização presente em toda a sociedade". Ou seja, demostrar as diferentes configurações de família ao longo do tempo. Conforme o levantamento realizado para a composição dos interesses de formação profissional, o documento já havia informado as

diferentes configurações de família com base nas relações de trabalho, dos/as estudantes do Complexo de Ensino.

Das páginas 322 a 380, fizeram-se recomendações destinadas à terceira área de estudos – Ciência -, que abrangia as disciplinas de "Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde". Por meio da observação da revista *Currículo*, é possível afirmar que existiu grande empenho por parte da equipe do Currículo no sentido de que o conjunto de disciplinas dessa área fosse desenvolvido de modo que os/as estudantes compreendessem a importância da ciência, de como ela é constituída por meio de métodos, conceitos e pesquisa. Principalmente a Matemática, compreendida naquele documento como fundamental para o desenvolvimento do raciocínio e base para a formação em áreas de trabalho.

Com o intuito de problematizar o que é Ciência, o documento apresenta algumas observações sobre a importância do conhecimento científico, e de como, por meio da pesquisa, se podem resolver situações-problema. Os/as estudantes, com base no documento, apresentado como "jovens curiosos", estariam propícios em iniciar a pesquisa científica. Na tentativa de se afastar o conhecimento empírico, compreendido "geralmente como perca de tempo", o Plano Curricular indica que "podemos agora conceituar ciências como sendo um conjunto de informações obtidas a partir de fatos, um conjunto de teorias e de hipóteses, enfim, uma atividade que relaciona fatos e hipóteses" (PARANÁ, 1983, p. 323).

Diante dessa compreensão, os objetivos da grande área de Ciências, por meio do estudo das disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde, deveriam contribuir para os/as estudantes "conscientizar-se que somente o uso do método científico, com as várias etapas da observação, coleta de dados, experimentação, análise e conclusão pode levar um trabalho de pesquisa a resultados satisfatórios em valores científicos" (PARANÁ, 1983, p. 323).

Ao comparar o Plano Curricular com as recomendações da revista *Currículo*, percebe-se que existiram aproximações com a disposição dos temas dos conteúdos. Mas, ao relacionar as disciplinas, não houve indicação de que Programas de Saúde fora organizado como disciplina. Os temas que integravam a referida matéria foram indicados em conjunto com assuntos comuns da área de Biologia, tais como poluição da água, de rios, limpeza corporal, limpeza de alimentos, e em debates comuns da Química e da Física, como sobre Saúde e Calor voltados ao uso da energia elétrica, por exemplo.

Como estratégias didáticas, mesmo pelo incentivo à realização da pesquisa científica, , o documento indicou, em grande parte, que as aulas seriam expositivas, com preferência à realização de exercícios, de dinâmicas, a discussões e pesquisas. Apenas na distribuição dos conteúdos referentes à 8ª série é que foi indicada a realização de experiências simples e/ou o

uso do laboratório. É possível que isso se devesse ao fato de as aulas dessa série serem dadas no CEP, instituição mais bem equipada para atender às aulas práticas.

Diferente do que foi recomendado na Diretriz Curricular, o Plano Curricular do Complexo de Ensino, destinado à área de Ciências, não apresentou nenhum debate específico sobre a formação para o trabalho. Entre os temas de ensino, nos conteúdos não existiu nenhuma indicação sobre sistema reprodutivo, gravidez e/ou temas recorrentes aos cuidados com o bebê. Assuntos que tomaram espaço na revista *Currículo*, mas, quando elaborada a proposta para atender ao Complexo de Ensino, não foi integrado ao currículo, sob a proposição de que esses assuntos seriam tratados por meio de palestras.

A disciplina de Matemática foi a que teve maior atenção, referente à área de Ciência. Talvez devido ao fato de a carga horária dessa disciplina ser maior que as demais, entre as páginas 435 e 480 foram expostas a indicação dos conteúdos, assim como os objetivos e métodos de ensino, com estratégia didática bem variada. Buscava-se solução para situações-problema, dentre outras sugestões que, ao menos no documento, recomendassem a realização de aulas dinâmicas.

O encaminhamento para o ensino de Matemática foi feito com base nos encaminhamentos da Lei 5.692/1971e do Parecer número 853/71, assim como, em Língua Portuguesa, as recomendações dessa disciplina se fundamentaram nos estudos de Piaget. Conforme o documento:

> O presente plano visa orientar o trabalho do professor com **alunos na faixa etária de onze anos em diante**, fase em que, segundo Piaget **elabora-se, o pensamento formal**, cujos agrupamentos caracterizam [sic] a inteligência reflexiva **completa. É o estágio do raciocínio adulto**. Isto implica em **mudança de metodologia por parte do professor** (PARANÁ, 1983, p. 435; grifos do autor).

Segundo o documento, quando os/as estudantes completassem onze anos, geralmente período em que ingressariam na 5ª série, deveriam receber uma educação diferenciada, pois já possuíam "o estágio do raciocínio adulto". Mesmo que a elaboração do plano curricular tenha procurado sustentar as prescrições com base nos debates da Psicopedagogia, com base no documento, nessa fase da vida, as exigências poderiam ser maiores, fase em que, por aliado a uma cultura do trabalho, o ensino de matemática iria contribuir para "levar o aluno a compreender as estruturas da realidade e suas soluções".

Na área do currículo indicada como Parte Diversificada, a primeira disciplina apontada foi Língua Estrangeira. Mesmo que o ensino dessa disciplina não tenha sido indicado pela revista *Currículo*, quando publicada a Lei 5.692/1971, foi autorizada a instituição em ofertar o estudo de língua estrangeira para o 2ª grau, e, desde 1976, o Parecer 4.418, de 22 de dezembro

de 1976, autorizou a oferta no ensino de primeiro grau, desde que a escola dispusesse de meios para isso. Conforme o Plano Curricular, "como as condições do Colégio Estadual do Paraná admitem tal possibilidade, foi implantada, desde o início da Reforma, no currículo, uma língua estrangeira moderna" (PARANÁ, 1983, p. 381).

Neste sentido, além dos cursos de língua estrangeira em francês e alemão ofertados no CEP, mesmo com divergências com o currículo, o Plano Curricular informou que eram ofertadas as disciplinas de língua estrangeira em inglês e espanhol. Indicados os conteúdos trabalhados com base na série e idade, para a equipe do Complexo de Ensino o objetivo do ensino de outra língua consistia em "dominar estruturas básicas da Língua Estrangeira como ponto de partida para um fundamento da mesma em estudos posteriores, como elemento de formação cultural, como instrumento de trabalho e como fator de compreensão internacional" (PARANÁ, 1983, p. 381).

Deste modo, oportunizar aos/as estudantes o contato com outra língua diferente da nacional, foi uma das formas encontradas para desenvolver possíveis interesses na área, para estudos futuros e, ainda, como forma de servir para auxiliar em atividades profissionais que pudessem exigir o uso de língua estrangeira no Brasil ou no exterior.

Ainda na Parte Diversificada, como uma área de ciências, o currículo indicou a disciplina de Desenho Técnico para as 8ª séries. Logo, essa disciplina seria ministrada apenas no CEP, em respeito à distribuição de turmas com base na série, com o objetivo de proporcionar "ao educando condições de desenvolver a destreza manual, a ordem e o raciocínio matemático nas soluções gráficas de problemas geométricos e orientá-lo à escolha de uma carreira profissionalizante técnica" (PARANÁ, 1983, p. 404).

Assim como indica o nome, a disciplina deu grande ênfase ao desenho, como aprofundamento de debates oriundos da matemática. Com estudos da geometria e cálculo, pretendia-se que os/as estudantes pudessem:

> 1. Desenvolver a **capacidade motora no traçado** do desenho técnico.
> 2. Despertar o **sentido de ordem, clareza e limpeza no trabalho de construções geométricas.**
> 3. Despertar o **sentido de estética na organização das soluções gráficas**.
> 4. Desenvolver a capacidade **de raciocínio matemático na solução de problemas geométricos**.
> 5. **Orientar quanto às habilidades requeridas para o exercício de profissão técnica**.
> 6. **Ajustar o comportamento para a afirmação de sua capacidade para o exercício de profissão técnica** (PARANÁ, 1983, p. 405; grifos do autor).

A oferta dessa disciplina na 8ª série marca o fechamento da formação no primeiro grau, e, juntamente com o reforço e/ou o ensino de temas oriundos da grande área da matemática, ela

foi desenvolvida com o intuito de direcionar os/as futuros/as trabalhadores/as para o mercado de trabalho. Com base nos objetivos expostos, o estudo de Desenho Técnico poderia redimensionar os/as estudantes para distintas áreas profissionais, seja da arquitetura e das engenharias, para as atividades gráficas, tais como jornais, revistas e encartes. Os debates realizados nesta disciplina contribuiriam para desenvolver possíveis interesses em continuar os estudos de segundo grau com formação técnica em áreas que tivessem proximidade, algumas ofertadas pelo CEP.

Para a área específica de "Formação para o Trabalho", como já dito, para a área de Iniciação às Técnicas Industriais, foram propostas as disciplinas de Técnicas Industriais e/ou Indústria Caseira, conforme as matrículas para a 8ª série, e em Iniciação às Técnicas de Comércio e Serviços, para a disciplina de Técnicas Comerciais, ofertada na 7ª série. Com base no currículo apresentado, essas disciplinas se dividiam em outras áreas, sendo elas:

> Técnicas Industriais – Composição Gráfica; Encadernação; Eletricidade; Trabalhos em Madeira e Couro; Prevenção de Acidentes.
> Indústria Caseira – Preparo de Alimentos; Artesanato e Vestuário; Puericultura; Prevenção de Acidentes.
> Técnicas Comerciais – Noções Gerais de Comércio e Escritório; Propaganda; Organização de Administração de Empresas; Turismo; Prevenção de Acidente. (PARANÁ, 1983, s/p.).

A formação profissional se expandiu para outras áreas quando iniciado o ano letivo de 1972 em relação ao ensino de segundo grau. Constituindo os estudos indicados acima áreas de formação para encerrar o primeiro grau, estes possuíam relação com cursos de segundo grau ofertados no CEP.

É importante destacar que as disciplinas de Preparo de Alimentos, Artesanato e Vestuário e Puericultura eram ministradas a estudantes mulheres. Talvez por já terem obtido experiência por meio de oficinas durante a década de 1960, e por uma crença na suposta natural disposição característica do gênero, foi mantida essa forma de organização curricular. A implementação desta proposta contribuiria para o reforço de concepções arraigadas em distinções e desigualdades de gênero socialmente construídas.[143] Desse modo, ainda que tenha existido a abertura do ensino escolar para um novo público, principalmente às meninas, a educação escolar da época ainda mantinha aproximação com as experiências do passado, principalmente com a insistência em educar as meninas para se tornarem donas de casa.

As mudanças verificadas em Curitiba na década de 1970, principalmente no setor industrial, abriu espaço para novos postos de trabalho. Na escola, por meio da experiência com

[143] Conforme documento emitido pelo CEP, "Educação para o Lar funciona na sala de culinária e corte e costura".

as aulas práticas, pretendia-se que os/as estudantes tivessem "maior conhecimento e consequente valorização do trabalho; conhecimento de aptidões indispensáveis para a melhor escolha de profissões; possibilidade de conquista de melhores condições de vida; ampliação das condições para competir no mundo do trabalho" (PARANÁ, 1983, p. 406). Comparado o Plano Curricular do Complexo de Ensino com as prescrições da revista *Currículo*, é possível afirmar que existiram muitas aproximações na escolha dos conteúdos, das atividades e recomendações para proporcionar aos/às estudantes a experiência com diferentes atividades profissionais e compreenderem parte da rotina de trabalho exigida por elas.

Conforme Lima, ao identificar, no início da década de 1980, que a imprensa curitibana se orgulhava em anunciar que "o CEP foi responsável por 60% da formação escolar de Curitiba" (mesmo sem apresentar a população exata), pode-se perceber a importância e a influência dessa instituição de ensino. Quando transformada em Complexo de Ensino, mesmo sob as imposições da ditadura militar, é possível afirmar que a equipe responsável pelo encaminhamento curricular ora aderiu, ora ressignificou as prescrições enunciadas em nível federal ou estadual, como uma afirmação ao "lugar de poder" que ocupa.

No que diz respeito à formação para o trabalho, principal objetivo da reforma proposta pela Lei 5.692/1971, poucas eram as disciplinas que contavam com prescrições para envolver o debate interdisciplinar e a constante "sondagem de aptidões", dando-se maior ênfase às disciplinas de língua portuguesa e às específicas de formação técnica.

Diante dessa configuração curricular, interessa agora compreender parte da implementação curricular no Complexo de Ensino, principalmente de como foi realizada a preparação para o trabalho e a "sondagem de aptidão". Para isso, como forma de adentrar as práticas do Complexo de Ensino, será analisada parte das práticas desenvolvidas na Escola Tiradentes para atender à Proposta Curricular do Complexo de Ensino.

CAPÍTULO IV

As configurações do ensino escolar: adesões, negociações e (re)configurações na Escola Tiradentes (Curitiba 1972-1984)

As noções de infância(s) e adolescência(s) são forjadas em temporalidades distintas para os diferentes grupos sociais. Sendo assim, é possível desnaturalizar os ideários "universalizantes" prescritos sobre "corpos e mentes" nestas fases da vida. Ao longo da década de 1970, os gestores públicos da ditadura civil agiram ativamente para a constituição de um ideal de infância e adolescência que levasse a uma fase adulta considerada saudável. Nesse processo, conforme já se mencionou nos capítulos anteriores, a escola tinha como função primordial garantir a formação de pessoas alinhadas com este ideal de futuro.

Como já visto, as propostas presentes na Lei nº. 5.692/1971, de caráter obrigatório, exigiram esforços de distintas instâncias burocráticas e pessoas para que, na medida do possível, as prescrições fossem incorporadas ao cotidiano escolar. Muitas interpretações, adesões, negociações e/ou distanciamentos em relação à lei e às recomendações curriculares ocorreram na prática docente. No Paraná, com o avançar dos debates em torno da implementação do prescrito na referida legislação, a adesão ao modelo tecnicista de ensino, ao menos na proposta curricular, foi marcada por aproximações e distanciamentos com respeito a propostas pedagógicas existentes até então. Esse processo foi importante tanto para a história da Educação como para a história da população infantojuvenil, principal grupo atingido pela proposta.

Com a intenção em identificar parte das reações ao prescrito na legislação no âmbito escolar, pretende-se, neste capítulo, fazer um exercício de "jogo de escala", buscando adentrar o cotidiano escolar para perceber as adesões, os distanciamentos e as reconfigurações do modelo de ensino desenhado no cenário nacional em diálogo (ou não) com o prescrito em nível estadual e seus possíveis efeitos em nível local, em especial na Escola Tiradentes.

Como visto no capítulo anterior, essa escola integrava o conjunto do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná. Em função da instituição centro, o CEP, com a implementação do prescrito na Lei nº. 5.692/1971, não ofertar o ensino de 5ª série, para compreender a implementação do ensino fundamental criado no período, foi necessário adentrar o universo de arquivos das demais instituições escolares que compunham o complexo. Por possuir parte de sua documentação preservada, os estudos sobre a Escola Tiradentes podem contribuir para a ampliação da história e da historiografia da educação, bem como das infâncias e juventudes.

Para a escrita deste capítulo, foi selecionado quatro tipos de fontes: livros ata; o relatório de atividades do Serviço de Orientação Educacional; o relatório anual de modelo de provas e o Plano Diretor. As fontes selecionadas foram produzidas ao longo da década de 1970 e início de 1980. As reflexões deste capítulo abrangem o espaço temporal entre os anos de 1972 e 1984. Neste recorte de tempo, observam-se as repercussões da legislação em parte das prescrições e práticas pedagógicas e a expectativa entorno da adolescência que se almejava construir socialmente a partir do modelo de ensino.

4.1 – A "Escola Tiradentes" e a Lei número 5.692/1971: novas configurações

Atas são documentos oficiais que apresentam uma narrativa burocrática daquilo que se pretende lembrar, destacar ou, ainda, oficializar, de acordo com a decisão tomada por deteminado grupo. Ao lançar mão de atas escolares como documentação histórica, é possível identificar as pautas educacionais do contexto observado, a adesão ou não das legislações escolares e as tensões vivenciadas no cotidiano escolar. Os registros produzidos pela equipe pedagógica da Escola Tiradentes são de quatro tipos: ata de visitas, ata de reuniões (pedagógicas e da associação de pais e mestres), ata de avisos e ata de registro de presença de professores/as. Cada tipo de ata com as suas especificidade permite compreender parte do cotidiano escolar da instituição e como em um "jogo de quebra-cabeças" contribui com detalhes que auxiliam na descrição e análise do panorama educacional. Nesta pesquisa, foram utilizados o livro Ata de Reuniões Pedagógicas, que possui registros esporádicos entre os anos de 1966 e 1972, que permite identificar as primeiras ações internas para implementaçaõ da reforma educacional.

Posterior à reforma educacional estabelecida pela Lei nº. 5.692/1971, apenas a partir do registro da "Ata da Reunião de Implantação do Ensino Fundamental", de 29 de março de 1972, é que faz menção a debates sobre mudanças para atender a essa legislação. Até então, em setembro de 1971, apenas haviam sido debatidas as modificações na forma de avaliação, sem mencionar a Lei nº. 5.692/1971.[144] Ou seja, as ações para implementação da nova legislação se restringiram a integrantes da equipe do currículo. De forma gradativa, a reforma foi sendo incorporada aos espaços escolares. Em 1972, no processo de implementação na Escola

[144] O registro "Ata de Reunião 25/9/1971", sem fazer referência à Lei nº. 5.692/1971, indica que existiram mudanças na forma de avaliar os/as estudantes. Até então, a instituição utilizava o desenvolvimento dos/as estudantes com a atribuição de conceitos de A até C. A partir da reforma educacional, passou-se a seguir o modelo de notas de 0 a 100, em conjunto com a definição de cores baseadas "no semáforo". Verde (ou azul): de 7,0 a 100; amarelo, de 5,0 a 6,9; vermelho: notas entre 0 e 4,9. A média mínima para passar de ano era 7,0 em todas as disciplinas (CURITIBA, ATA DE REUNIÃO, 1972, p. 21). Naquele momento, a modificação na forma de avaliar os/as estudantes teve maior impacto na atividade docente, tendo em vista que se iniciaram as primeiras adequações à Lei nº. 5.692/1971, com a atenção em seguir o modelo avaliativo.

Tiradentes, os registros da reunião indicam que estiveram presentes os/as professores/as e 90% dos/as responsáveis dos/as estudantes. Sob a direção de Maria Helena S. de Alves Altair, a reunião teve o seguinte propósito:

> [...] Fazendo um relato de que ouvira em reunião com a diretoria do Colégio Estadual do Paraná, a quem muito elogiou, enaltecendo o trabalho dinâmico daquela equipe que não tem poupado **esforços para que se consiga a implantação do Ensino Fundamental**, **ainda este ano ou seja nos 5os anos**, **a partir de maio.** Falando desta possibilidade que já é quase realidade (faltando apenas o parecer do Conselho Estadual de Educação) **perguntar aos pais se concordam e se submeteriam a todas as modificações a serem introduzidas, tais como – horário de cinco horas diárias, em local a ser determinado**, **isto é, no Grupo Escolar ou no Colégio Estadual, material escolar, uniformes.**
> Explicou ainda que o Grupo Escolar "Tiradentes" é um dos cinco Estabelecimentos da Capital que integram este plano de trabalho educativo, que terá a orientação do **Colégio Estadual aproveitando também as professoras licenciadas que compõem o nosso corpo docente. O currículo escolar constará** de: Comunicação e Expressão (Língua Nacional e Língua Estrangeira moderna), Estudos Sociais (Geografia e História); Ciências (matemática, Ciências Físicas e Naturais).
> Havendo aquiescência de todos que ouviram a exposição com muito entusiasmo, falou-se a **seguir dos alunos sem condições financeiras para atender as exigências que decorrerão da mudança de sistema**. Como é do agrado da direção deste Grupo Escolar que todos os matriculados prossigam seus estudos, foram abordados meios pelos quais, aos reconhecidamente pobres poderia ser facilitado ou mesmo fornecido o material escolar.
> Usando a palavra, um pai presente externou sua opinião conclamando aos demais presentes para que fosse feita uma **solicitação junto as autoridades governamentais**, no sentido de se conseguir ajuda financeira aos necessitados. Sugeriram, também, que os pais mais abastados auxiliassem os de menos possibilidades. Poderia, ainda, se não forem em grande número, ser destinada para tal uma parte da quantia arrecadada pela Associação de Pais e Professores [...] (CURITIBA, ATA DE REUNIÃO, 1972, p. 27-28 grifos do autor).

Como visto no capítulo anterior, a organização do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná foi uma das alternativas encontradas tanto para melhor atender à população, como uma possibilidade de obter sucesso na proposta de ensino aliada ao projeto de desenvolvimento econômico. Contudo, com o ano letivo de 1972 já em curso, era incerto se seria possível, naquele mesmo ano, dar início à efetivação da implementação do ensino fundamental a partir da 5ª série. A narrativa do registro da ata permite perceber que, mesmo sem as recomendações da Diretriz Curricular do Estado (finalizada apenas em 1973), algumas decisões já haviam sido tomadas. A reunião com os/as responsáveis, de caráter consultivo, pouco resultaria em mudanças, pois foram informadas as novas exigências para frequentar o ensino escolar que, até aquele momento, não se sabia ao certo se os/as estudantes cursariam nas dependências da Escola Tiradentes ou do Colégio Estadual do Paraná, por estar com os debates mais adiantados.

Naquele momento já havia sido tomada a decisão de se integrar as instituições escolares à organização do Complexo Educacional. Talvez essa proposta tenha partido do interesse de se

aproveitar o corpo docente, tendo em vista que a Lei número 5.692/1971 não garantia verbas públicas para a capacitação de recursos humanos. Como visto no capítulo três, porém, essa proposta teve maior ênfase a partir de do Plano de Ação desenvolvido entre agosto e setembro de 1972. Ou seja, as equipes pedagógicas das instituições que integraram o Complexo Educacional tiveram muitas dificuldades para iniciar a implementação do ensino fundamental das 5ªs à 8ªs séries, principalmente em relação à qualificação para o trabalho, visto que pouco havia sido debatido sobre o assunto.

Na reunião, também foi comentado sobre parte das modificações no ensino escolar a partir da implementação dessa lei. Juntamente com a mudança curricular apontada, foi informado aos/as responsáveis dos/as estudantes que o ensino escolar passaria para cinco horas diárias. Esse modelo restringiria o desenvolvimento de projetos extracurriculares até então desenvolvidos no contraturno. Somadas a outras mudanças de caráter pedagógico e avaliativo, as reverberações da legislação demostram a preocupação, cada vez maior, para preparar e a de se preocupar com o corpo dos/as estudantes com vistas a adequá-lo à rotina de trabalho.

Mesmo que os/as responsáveis pelos/as estudantes não tivessem o poder de mudar uma decisão federal, a direção da escola buscou ouvi-los/as. Entre as propostas de auxiliar "os estudantes pobres", um pai sugeriu "solicitação junto às autoridades governamentais" dos materiais necessários e dos recursos para o pagamento das mensalidades. Ou seja, via-se, por parte de alguns, a possibilidade de se estabelecer um diálogo entre a sociedade civil e os representantes do Estado. A atenção dada a este assunto na reunião permite identificar parte das dificuldades encontradas para a concretização do modelo de ensino, principalmente pela direção da instituição, que demostrou interesse em manter todos/as os/as estudantes na escola. O fato de o ensino ser público, mas não gratuito, somado a outras despesas, dificultaria a frequência à população infantojuvenil com menor poder aquisitivo.

Mesmo com dificuldades para implementar o ensino escolar a partir do modelo proposto pela Lei nº. 5.692/1971, em maio daquele ano, as instituições que integravam o Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná deram início ao ano letivo com formação de 5ª série; em 1973, ofertariam a 6ª série, devendo a 7ª e a 8ª séries ser cursadas na unidade centro, o Colégio Estadual do Paraná, a partir de 1974. Contudo, com a impossibilidade de dar continuidade a esse modelo de distribuição de série e turmas, em 1980 as instituições passaram a ofertar as séries subsequentes. Assim, a equipe da Escola Tiradentes deveria desenvolver atividades para cumprir todo o programa do ensino fundamental, principalmente o da preparação obrigatória para o trabalho nas séries finais do fundamental. Entretanto, naquele momento a 8ª série na Escola Tiradentes vinha sendo cursada estudantes do sexo masculino.

A "Ata de reunião com os pais ou responsáveis pelos alunos da 5ª série", realizada no dia 20 de maio de 1971, indicava haver muitas dúvidas, principalmente por parte de pais e responsáveis, sobre o novo modelo de ensino. Para acalmar os anseios e apreensões, conforme registro em ata, a diretora Maria Helena S. de Alves Altair não mediu esforços para demostrar a quão significativa seria a reforma educacional. Para firmar a sua posição, a reunião contou com a participação de Maria Inês Guimarães, professora do Colégio Estadual do Paraná, apontada como responsável pelo desenvolvimento do projeto de implementação do atendimento à Lei nº. 5.692/1971 no Complexo Educacional. Conforme a ata da reunião, existiu grande interesse em seguir a ampliação do ensino até a 8ª série, "de modo a atender à população escolar na faixa etária dos sete aos catorzes anos, garantindo, assim, a unidade de continuidade da orientação pedagógica" (CURITIBA, ATA DE REUNIÃO, 1972, p. 29). Esse atendimento garantiria que a instituição tanto receberia a nova população, que passou a ter direito ao ensino escolar, como também garantiria que todo o Complexo Educacional passaria a desenvolver o ensino com base no que fora regido em lei. Ponto fundamental, pois essa foi, com base no registro da reunião, a "razão pela qual a extinção do Exame de Admissão" também passou a ser uma modificação que atendia "às características da lei da reforma" (PARANÁ, 1972, p. 29-30).

A atenção aos/as estudantes maiores de 14 anos também foi pauta de outras reuniões. Com uma leve modificação dos discursos proferidos no início do ano letivo, nos registros da "Ata de reunião com pais dos alunos da 4ª série", realizada em 2 de setembro de 1972, como uma indicação aos/as futuros/as ingressantes na 5ª série, foi reforçado que, "em face da reforma, os alunos que tiverem mais de 14 anos pagarão anuidade escolar, que será calculada de acordo com a renda percebida pelos pais de cada aluno" (CURITIBA, ATA DE REUNIÃO, 1972, p. 37). E ainda, na "Ata de reunião de entrega de pareceres dos alunos das 5ª séries do Complexo de 1º grau da Unidade Complementar "Tiradentes"", realizada em 22 de dezembro de 1972, quando debatido o assunto sobre a cobrança de mensalidade, foi registrado:

> Explicou também [a diretora] que a lei 5.692 dá ensino gratuito às crianças dos 7 aos 14 anos e que com os alunos que ultrapassassem esse limite de idade seriam formadas novas turmas com atendimento especial de acordo com a idade. Está fazendo um estudo para ver onde funcionarão as referidas turmas (CURITIBA, ATA DE REUNIÃO, 1972, p. 38).

Os registros do livro de atas indicam que a instituição passava por dificuldade financeira, principalmente para a aquisição de materiais para o desenvolvimento de atividades; entre elas a realização das avaliações. Feito um levantamento do pagamento das mensalidades, a equipe administrativa percebeu uma redução no orçamento oriundo da arrecadação dos responsáveis

pelos/as estudantes. É possível que esse problema não tenha partido apenas de dificuldade financeira dos responsáveis, pois, conforme registrado em ata, algumas pessoas estavam insatisfeitas por ter que pagar uma taxa na Escola Tiradentes e outra no Colégio Estadual do Paraná, por se tratar da organização do Complexo Educacional.[145] Essa tensão entre o pagamento mensal, mesmo com o acompanhamento da equipe da instituição para verificar o pagamento das parcelas, foi compreendida como um auxílio, o que manteria a aparência de um ensino gratuito.

Contudo, conforme os enunciados das atas de reuniões, ao sair da infância e passar dos 14 anos de idade acarretaria a perda da gratuidade do ensino e a separação dos/as estudantes mais novos. Ou seja, na Escola Tiradentes, a rigidez na cobrança da mensalidade, ao mesmo tempo que foi utilizada para cobrar dedicação aos estudos e evitar reprovações, alicerçada na legislação, serviu para justificar a exclusão dos/as estudantes maiores de 14 anos que não pudessem arcar com as custas dos estudos.[146] Assim, os registros em ata da posição da equipe da instituição indicam o alinhamento das decisões com base no que foi instituído em nível federal. Como um documento oficial, o registro em ata serviria como respaldo que ora tendia a proteger a equipe em seguir os preceitos da legislação, ora contribuiria para justificar as possíveis exclusões ao acesso ao ensino. Nessa tensão, adolescentes que já haviam completado 14 anos de idade deveriam buscar outras alternativas, possivelmente no mercado de trabalho não qualificado.

Como uma justificativa ao/as responsáveis pelos/as estudantes, pela integralização das atividades por meio da organização do Complexo Educacional do Colégio do Paraná, foi registrado em ata:

> O Colégio Estadual do Paraná por **seus recursos físicos e recursos humanos gratificados se apresenta como unidade aparelhada para desenvolver o ensino de 2º grau**, **de caráter profissionalizante e terminal de nível médio;** porém, em vista dos poucos recursos, não só humanos como físicos dos atuais Grupos Escolares, **torna-se indispensável a colaboração de unidades instrumentalizadas, pelo menos durante um espaço de tempo que permita a preparação adequada** das unidades de 1º grau (PARANÁ, 1972, p. 29 grifos do autor).

[145] Conforme registrado em ata, em maio daquele ano cobrava-se a mensalidade de Cr$ 2,00 na "Escola Tiradentes" e Cr$ 5,00 na Escola de Artes do Colégio Estadual do Paraná, por estudante. Logo, a taxa seria de Cr$ 7,00 por mês para cada estudante. A partir de dezembro do mesmo ano, o valor passou para Cr$ 5,00 na "Escola Tiradentes" e Cr$ 5,00 na Escola de Artes do Colégio Estadual do Paraná. A inquietação de parte de alguns/as responsáveis pelos/as estudantes foi tornada pauta de reunião. Contudo, não foi possível encontrar outros registros que indiquem se existiu algum acordo para a fixação de uma taxa única ou redução dos valores. Junto a isso, em reunião de 20 de dezembro de 1972, foi firmado acordo de pagamento mensal para custas com papéis e material para emissão de avaliações. Junto com a mensalidade, no ano de 1973, passou a se cobrar Cr$ 2,00 de estudantes da 1ª à 4ª série, e Cr$ 5,00 de estudantes matriculados na 5ª e na 6ª série.

[146] No decorrer do capítulo, será dada maior ênfase à composição das turmas. Em 1975, a "Escola Tiradentes" também passou a ofertar o ensino para "jovens e adultos" no período noturno.

Com base no manuscrito, a equipe pedagógica, principalmente a direção, não eximiu a população das dificuldades enfrentadas por falta de recursos físicos e humanos, em função do pouco montante de verbas públicas, um dos principais fatores para efetivar a proposta educacional. Assim, na prática, o modelo educacional apresentado pela Lei nº. 5.692/1971, e reproduzido em nível estadual, pretendia formar um elevado número de pessoas com poucos recursos. A utilização de um mesmo espaço e do mesmo número de professores/as para todas as instituições do Complexo Educacional, além de centralizar o modelo de ensino, contribuiria para amenizar a gravidade da situação.

Como já apontado no capítulo três, o Colégio Estadual do Paraná possuía (e ainda possui) uma estrutura diferente de outras instituições. A partir da organização do Complexo Educacional, para os/as estudantes da Escola Tiradentes, com base nos registros da ata de reunião, o ensino passava a ser desenvolvido da seguinte forma:

> O horário de aula será das 7.20h às 11.50h, sendo que haverá um intervalo de 20 minutos (das 9.50h às 10.00h) e cada aula terá a duração de 50 minutos. **As aulas serão ministradas nas dependências do Grupo Escolar às [sic] segunda, quarta, sexta e sábado. As 3ª e 5ª os alunos deverão dirigir-se ao Colégio Estadual do Paraná que estará em condições de oferecer ambiente físico e recursos materiais** para o desenvolvimento de atividade de **Educação Artística, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna** (PARANÁ, 1972, p. 30. grifos do autor).

A adequação ao novo modelo passou a exigir uma rotina diferenciada, que, além de cumprir as cinco horas diárias de ensino, de segunda a sábado, os/as estudantes deveriam alternar os estudos entre a Unidade Centro e a Unidade Escola Tiradentes. Essa distribuição foi a melhor forma encontrada para atender à nova demanda, que, gradativamente, seria ainda mais ampliada com a implementação de novas séries. Assim, os/as estudantes iriam usufruir da estrutura física do CEP, principalmente da área esportiva, ausente nas demais instituições. Contudo, como indicam os registros da instituição, em 1980, a Escola Tiradentes passou a ofertar a primeira turma de 8ª série aos estudantes do sexo masculino.

Além da mudança na rotina de estudos, os registros de ata indicam que se passou a exigir o uso do uniforme, um para o acompanhamento diário das aulas, e outro específico para as aulas de educação física, esse que agora deveria ser padronizado com o logo do Colégio Estadual do Paraná. Um agravante para quem fosse oriundo de família pobre. A rigidez no uso do uniforme foi reforçada em reuniões; mesmo que o ano letivo para a 5ª série tivesse sido iniciado em maio de 1972, ficou estabelecido o prazo de até 2 de julho para que todos/as estudantes estivessem uniformizados. Na reunião de 30 de setembro daquele ano, na "Ata de reunião de pais para a entrega de Pareceres", uma nova exigência passaria a vigorar no mês seguinte. Consta dos registros:

> A partir de 9 de outubro próximo, **será obrigatório o uso de saia como uniforme paras as meninas**. Fez aqui uma observação, quanto ao comprimento das saias, que **por se tratar de uniforme, não devem ser exageradamente curtas, isto é, não exceder de 3 cm acima do joelho quando não entrarão em aula**, alunas não devidamente uniformizadas (PARANÁ, 1972, p. 34-35; grifos do autor).

Em conjunto com a pedagogia disciplinar dos corpos, a reafirmação da distinção entre meninos e meninas, com base nas vestimentas, passou a se tornar um agravante. Até aquele momento, o uniforme dos/as estudantes eram todos iguais. Depois de firmado o acordo em reunião, o uso obrigatório de saia para as meninas, com a imposição do limite para o comprimento da vestimenta, servia como reforço das marcas de gênero aceitas e socialmente desejadas.

Com o ano letivo em movimento, tanto a Diretriz Curricular para orientar os/as professores/as, quanto o Plano de Ação de implementação do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná não haviam sido finalizados. Ambos os documentos foram construídos ao longo dos anos de 1972 e 1973, o que contribuiria para dificultar a unificação do modelo de ensino. Contudo, com a centralidade das decisões na equipe pedagógica do Colégio Estadual do Paraná, em contato com a Equipe de Currículo da Seec, foi possível apresentar um modelo curricular provisório, posto em prática em maio daquele ano. Até então havia sido realizado a distribuição das disciplinas, mas faltavam maiores encaminhamentos sobre conteúdos, metodologias, avaliação e investimento orçamentário dos cofres públicos.

4.1.2 – Para atender à Lei n. 5.692/1971: um modelo educacional em movimento

Foi necessário um grande esforço para atender à nova demanda instituída pela Lei nº. 5.692/1971 no Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná. Com o início do ano letivo para a 5ª série, o modelo curricular baseou-se nas recomendações da legislação nacional, nos pareceres complementares e na proposta da Diretriz Curricular em desenvolvimento, mas ainda não oficialmente publicada. Conforme o registro ata de reunião do dia 20 de maio de 1972:

> Os conteúdos que constituirão as áreas de estudos e atividades, resultarão das matérias e constarão na seguinte:
> I – Comunicação e Expressão que abrangerá duas áreas de estudo, sendo de caráter obrigatório – Comunicação em língua nacional, outra opcional para o aluno – Comunicação em língua estrangeira moderna; e duas atividades – Expressão e Educação Física.
> A língua estrangeira moderna se configurará como oferta que possibilitará aos estudantes a ampliação do instrumental de comunicação linguística. Assim, o **aluno poderá optar entre** - Inglês, Francês ou Espanhol como enriquecimento de seu currículo.
> II – Estudos Sociais, que abrange – **Estudos do meio, Sondagem de Aptidões e Educação Moral e Cívica**.

> III – Ciências – Matemática, Ciências Físicas e Naturais (Programa de Saúde).
> As atividades como estudo do meio, Sondagem de Aptidões e Programas de Saúde, **utilizarão recursos diversos da comunidade, por meio de contribuição das indústrias, de estabelecimentos comerciais e até mesmo dos pais dos alunos.**
> As **atividades religiosas** deverão possibilitar ao educando uma **orientação de vida apoiada nas verdades do cristianismo** em seu aspecto de dignificação de pessoas humana, compreensão e respeito mútuos, buscando o dimensionamento que lhe confere o espírito da época atual, sendo, **no entanto, facultativo para o aluno** (PARANÁ, 1972, p. 29-30 grifos do autor).

Até aquele momento, pouco havia sido debatido sobre a implementação do novo modelo de ensino. A equipe docente não havia participado de cursos e/ou capacitações para melhor orientar como desenvolver as atividades face a uma metodologia nova e que pouco se conhecia. Como visto no subcapítulo anterior, essa implementação ocorreu de forma lenta, seja pela falta de estrutura, seja pela de materiais de apoio e pela inserção gradativa do ensino fundamental, quando apenas em 1975 se iniciou a primeira turma de 8ª série no CEP. Contudo, já em 1972, o modelo curricular rígido, desenvolvido para o Complexo Educacional do Colégio do Paraná, com pouca liberdade para os/as docentes, indicava caminhos que deveriam ser seguidos. Ou seja, que assuntos deveriam orientar a atividade docente em busca da qualificação dos/as estudantes, com base na quantidade e eficiência para o mercado de trabalho.

Com caráter optativo para os/as estudantes, foram indicadas as disciplinas de língua estrangeira[147] e do ensino religioso. Em relação a este último, mesmo diante da laicidade do ensino, o registro em ata era de que se pretendia falar sobre as "verdades do cristianismo". Esta referência permite presumir que essa disciplina insinuasse uma preferência pelo catolicismo. Já em relação às demais disciplinas, a composição dos conteúdos ainda estava em discussão, pois, com exceção de Educação Moral e Cívica, que já vinha sendo lecionada, necessitava-se de maiores discussões sobre o que o novo modelo de ensino iria exigir em termos de maior ou menor ênfase.

Com base nos registros na "Ata de Reunião de pais em 26-8-72 – Relato avaliatório do 1º "subprojeto", quando iniciado o ano letivo para a 5ª série, as aulas foram ministradas com base na organização de projetos, 'subprojeto' segundo o qual os/as estudantes deveriam resolver situações práticas. Ou seja, metodologicamente, a implementação da reforma educacional inicialmente pouco modificou a prática docente até então, desenvolvida, pois, com base nos

[147] O ensino de língua estrangeira não foi obrigatório, embora tenha sido deixado a cargo dos estados a opção em incluir nos currículos. Já com a Lei nº. 5.692/1971, mesmo com a não obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira, sua inclusão no currículo foi estritamente associada às determinações do mercado de trabalho, que, diante do ensino de caráter tecnicista da lei, o inglês passou a predominar frente às demais línguas. Apenas com a Resolução do CFE nº 58/76, o ensino de língua estrangeira se tornou obrigatório no 2º Grau (MACHADO; CAMPOS; SAUDERS, 2007) (CHAGURI, 2011). Na Escola Tiradentes, a oferta de línguas estrangeira começou com inglês e mais tarde foi adotado a língua alemã.

registros ata, as aulas mantiveram o modelo pedagógico já empregado. Ou seja, não havia sido rompido por completo com os preceitos da Escola Nova. Contudo, algumas fissuras com esse modelo educacional e adesão ao modelo tecnicista podem ser identificadas no modelo avaliativo, além da atribuição de notas. Conforme o registro da reunião do dia 26 de agosto de 1972, em relação ao grupo "Comunicação e Expressão":

> **O primeiro sub-projeto,** bastante longo, em comparação com as demais matérias, até esta data não concluído.
> Objetivos em número de nove, tendo como **primordial, procurar desenvolver a criatividade, através de estórias criadas pelos alunos**. Procura-se desenvolve-los, **não corrigindo os erros de ortografia** em redações (PARANÁ, 1972, p. 32; grifos do autor).

Neste sentido, com estreita aproximação às concepções pedagógicas da Escola Nova, por meio da realização de projetos, na prática, a implementação curricular de "Comunicação e Expressão" manteve, naquele momento, a atenção sobre o desenvolvimento da criatividade do/a estudante. Contudo, a não correção dos possíveis erros demostra a adesão ao modelo tecnicista, segundo o qual o/a estudante deveria realizar exercícios repetitivos até chegar ao resultado que se desejava.[148] Os registros reforçam essa posição ao demostrar a indignação de um pai ao questionar: "Se não são corrigidos os erros de grafia, como a criança saberá a forma correta?" A professora responsável pela prática, "explicou que os erros mais insistentes são trabalhados em exercícios posteriores" (CURITIBA, ATA DE REUNIÃO, 1972, p. 35). Assim, em um processo de adaptação e mudanças para atender à Lei nº. 5.692/1971, as práticas desenvolvidas na Escola Tiradentes reconfiguraram o modelo educacional exigido pela nova legislação diante de um processo lento e que gradativamente teria maior impacto na segunda metade da década de 1970.[149]

Com um processo de implementação da proposta em desenvolvimento, apenas em 1974 foi registrada a primeira turma de 7ª série da Escola Tiradentes, momento em que os/as estudantes deveriam receber maior atenção na formação para o trabalho. Junto a ela, todas as instituições que integravam o Complexo Educacional do Colégio do Paraná já haviam completado as séries estabelecidas no Plano de Implementação. No ano seguinte, com a 8ª série

---

[148] C.f.: CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 35, 2014. p. 357-377. LIBÂNEO, José Carlos.; FREITAS, Raquel. A. Marra da Madeira. (Org.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública*: uma qualidade restrita e restritiva de educação. 1. ed. Goiânia (GO): Espaço Acadêmico, 2018.

[149] Naquele momento, foi recorrente a realização de atividades em grupo. Conforme ata de reunião de 30 de setembro de 1972, "ressaltou-se a importância dos trabalhos em equipes, no desenvolvimento da personalidade da criança, por meio do relacionamento com os demais, desenvolvendo particularmente a sociabilidade. Solicitou-se a cooperação dos pais no sentido de não colocarem dificuldade quanto a reuniões das equipes, empréstimos ou compra de material ou discriminação de relacionamento entre seu filho e elementos da equipe (CURITIBA, ATA DE REUNIÃO, 1972, p. 35).

no Colégio Estadual do Paraná, as ações para atender à "sondagem de aptidão" foram ampliadas por meio de atividades práticas devido à estrutura física da instituição. Entretanto, devido ao crescimento do número de salas ocupadas e à crescente demanda do número de matrículas, em 1980, a Escola Tiradentes também passou a ofertar a 8ª série. No Centro de Memória não foram encontrados registros das atividades desenvolvidas para a formação específica para o trabalho.

4.2 – Persistências do passado no presente: rupturas pedagógicas arraigadas ao passado

A avaliação da aprendizagem do/a discente é algo comum na prática docente. Coma adesão ao modelo tecnicista tanto a prática pedagógica como as formas avaliativas foram alteradas. Mesmo que no Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná a efetivação da proposta alicerçada pela Lei nº. 5.692/1971 tenha ocorrido de forma lenta, além do currículo implementado, o processo avaliativo foi uma atividade constante, que demandaria tempo e investimento, devido à necessidade de aquisição de material.[150]

Sob este aspecto, a realização constante de provas é um indicativo da adesão ao modelo de ensino tecnicista. Os/as estudantes deveriam ser constantemente avaliados por meio de exercícios repetitivos, próprios desse modelo. Os documentos do arquivo da Escola Tiradentes demostram haver existido grande interesse da equipe pedagógica em arquivar modelos de provas aplicadas aos/as estudantes. Somam-se ao conjunto desses documentos avaliações desenvolvidas da primeira à 7ª série entre os anos de 1976 e 1980. Talvez a atenção em arquivar esses documentos tenha sido a forma encontrada, tanto para materializar parte das práticas desenvolvidas, como para auxiliar os/as professores/as na seleção de atividades e avaliações prontas.

A forma de arquivar as avaliações e demais atividades indica que existiu um processo de seleção após o encerramento de cada ano letivo. Reunidas anualmente e divididas com base na distribuição em dois grandes grupos conforme a divisão por séries (1ª a 4ª e 5ª a 7ª séries), foram agrupadas, divididas com base na ordem bimestral e encadernadas em capa dura. A marcação em dourado, presente nas capas, com o indicativo do ano e série em que as atividades foram desenvolvidas. Pensadas para ficar, os manuscritos demostram a materialidade das práticas pedagógicas, de parte do pensamento da época e um indicativo para a construção da

[150] Conforme a "Ata de reunião de entrega de pareceres dos alunos das 5ª séries do Complexo de 1º grau da Unidade Complementar "Tiradentes"", no ano letivo de 1972, existiu um aumento nos gastos de materiais, principalmente para a aquisição de papel para a emissão de avaliações.

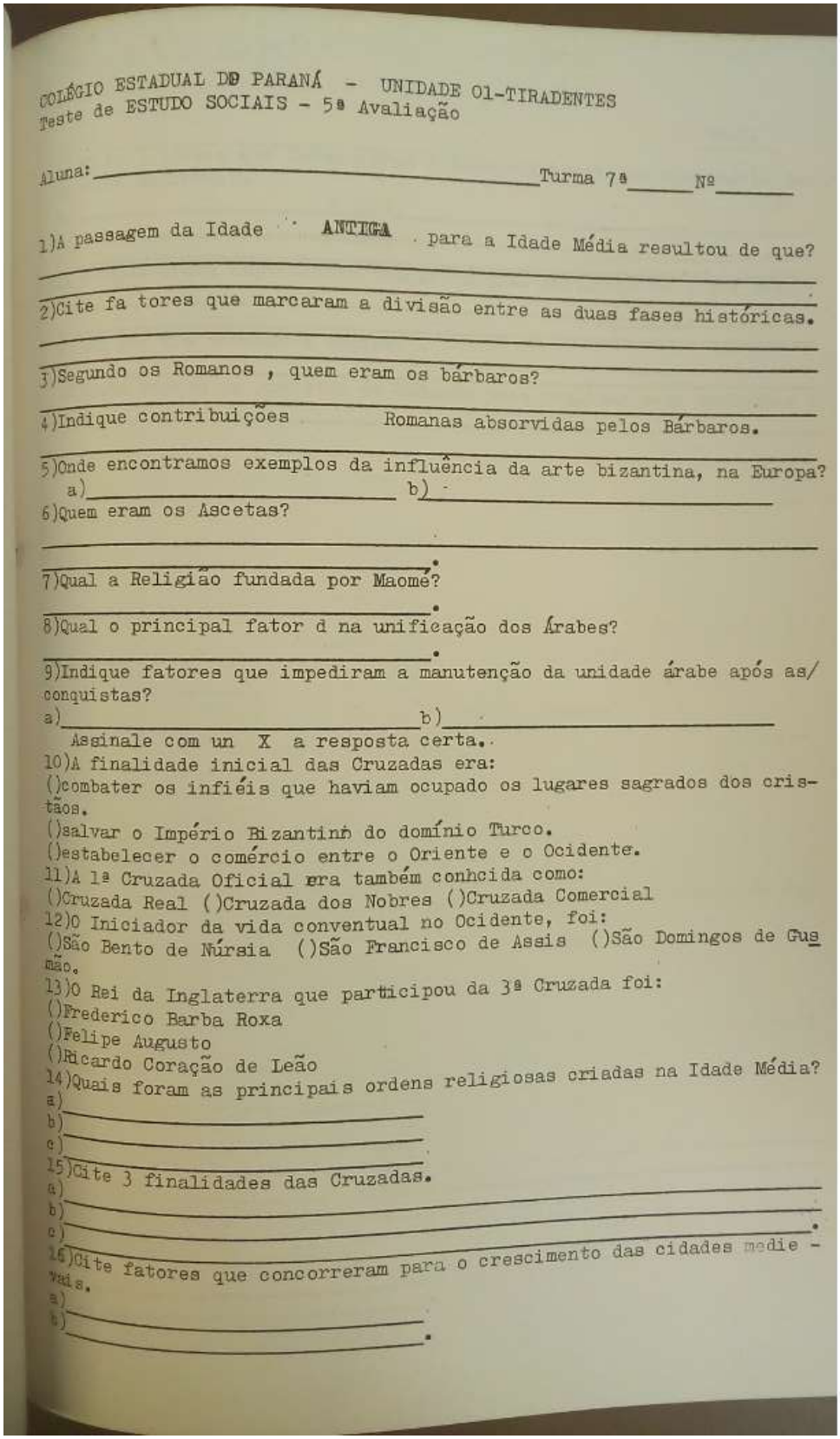
memória.[151] Produzidas de forma datilografada ou manual (com utilização do *stencil*), possuem variação na quantidade de páginas (entre 150 a 200 páginas).

Analisar esse conjunto de provas e exercícios permite adentrar um universo de possibilidades de pesquisa nos mais variados aspectos, seja sobre metodologia de ensino, conteúdos, seja sobre métodos avaliativos, desenvolvimento gráfico, dentre outros temas que perpassam a história da educação. Como fonte histórica e pelo que compete a esta pesquisa, há que se identificar as semelhanças e/ou o afastamento desses documentos com o currículo prescrito e seu contexto de produção.

A análise do conjunto de provas contribui para perceber que algumas das atividades foram reutilizadas em diferentes séries ao longo dos anos, como a produção de texto da terceira série do fundamental, também utilizado na sétima série. Ou, em relação ao conjunto de atividades voltadas ao estudo de Estudos Sociais, distribuídas em avaliações de EMC ou em conteúdos como integrantes da História e Geografia. Essas atividades, além de explorarem os conteúdos recomendados para cada disciplina e elementos das concepções pedagógicas do tecnicismo, possuem também, de forma subjetiva, características que dialogam com a cultura política compartilhada pela equipe da instituição. A imagem 9 - Modelo de Avaliação Estudos Sociais – 1976 - permite identificar parte dessas características.

[151] Foram encontradas as seguintes encadernações: Atividades Globalizadas – 1975; Atividades Globalizadas – 1976; Modelos de Provas e Documentos de apoio 5º a 7º série – 1976; Modelo de Provas 8º série – 1980; Projetos de Atividades 1ª a 4ª série – 1975; Projetos 5º a 7º série 1979; Provas 7ª série – 1979.

Imagem 6– Modelo de Avaliação Estudos Sociais – 1976



COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ - UNIDADE 01-TIRADENTES
Teste de ESTUDO SOCIAIS - 5ª Avaliação

Aluna:_____Turma 7ª_____Nº_____

1)A passagem da Idade ANTIGA para a Idade Média resultou de que?

2)Cite fatores que marcaram a divisão entre as duas fases históricas.

3)Segundo os Romanos , quem eram os bárbaros?

4)Indique contribuições Romanas absorvidas pelos Bárbaros.

5)Onde encontramos exemplos da influência da arte bizantina, na Europa?
a)_____ b)_____

6)Quem eram os Ascetas?

7)Qual a Religião fundada por Maomé?

8)Qual o principal fator d na unificação dos Árabes?

9)Indique fatores que impediram a manutenção da unidade árabe após as/ conquistas?
a)_____b)_____

Assinale com un X a resposta certa.

10)A finalidade inicial das Cruzadas era:
()combater os infiéis que haviam ocupado os lugares sagrados dos cristãos.
()salvar o Império Bizantino do domínio Turco.
()estabelecer o comércio entre o Oriente e o Ocidente.

11)A 1ª Cruzada Oficial era também conhcida como:
()Cruzada Real ()Cruzada dos Nobres ()Cruzada Comercial

12)O Iniciador da vida conventual no Ocidente, foi:
()São Bento de Núrsia ()São Francisco de Assis ()São Domingos de Gusmão.

13)O Rei da Inglaterra que participou da 3ª Cruzada foi:
()Frederico Barba Roxa
()Felipe Augusto
()Ricardo Coração de Leão

14)Quais foram as principais ordens religiosas criadas na Idade Média?
a)_____
b)_____
c)_____

15)Cite 3 finalidades das Cruzadas.
a)_____
b)_____
c)_____

16)Cite fatores que concorreram para o crescimento das cidades medievais.
a)_____
b)_____

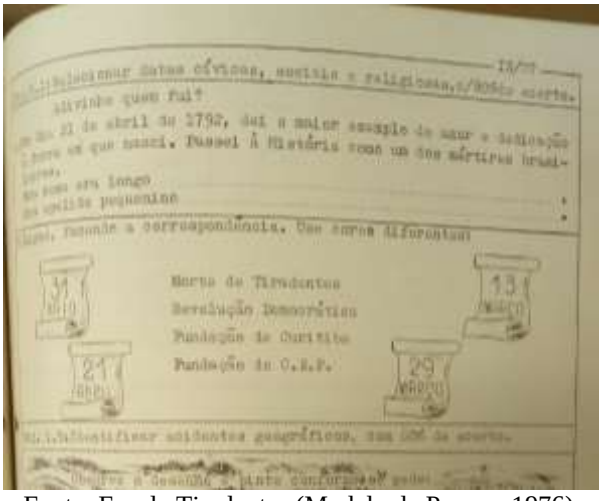
Fonte: Escola Tiradentes (Modelo de Provas, 1976).

A avaliação correspondente ao conjunto de disciplinas do grupo de Estudos Sociais foi elaborada para estudantes da sétima série. Com assuntos que integram a grande área da História, a temática central é a formação da Idade Média. Uma separação típica da história em períodos pautado no modelo eurocêntrico, como já visto no capítulo dois. A metodologia empregada na avalição exigia do/a estudante respostas a um conjunto de questões sem caráter reflexivo. Priorizava-se, naquele momento, o decorar, o conhecimento de determinadas informações baseadas em fatos, nomes e datas. Esse conjunto de questões dialoga tanto com a concepção sobre ensino de História para a época, quanto com as concepções pedagógicas do tecnicismo, caso em que, se o/a estudante errasse, nova atividade seria imposta, o que significa um ensino baseado em decorar nomes, datas e fatos selecionadas e repassar para o papel.

Outro fator de destaque, na avaliação selecionada, condiz sobre a aprendizagem sobre o oriente Médio. Com base na avaliação, percebe-se que ela contribuiu para reforçar a superioridade europeia em relação aos povos orientais, principalmente no que diz respeito aos valores cristãos. A centralidade desse assunto expõe todo um conjunto de valores compartilhados pelo modelo educacional, principalmente pela forte conotação eurocêntrica.[152]

A atenção sobre determinados eventos históricos constituiu a aprendizagem de uma história apontada como oficial, sustentada por acontecimentos do passado sob a pretensão de comemoração no presente. Assim, como uma disputa de narrativas, o presente era, através do ensino, legitimado e justificado pelas ações (positivas) de um passado que precisava ser lembrado. Nesse conjunto de rememorações, datas cívicas, sociais e religiosas integravam constantemente o conjunto de atividades, como pode ser observado nas imagens 10 e 11.

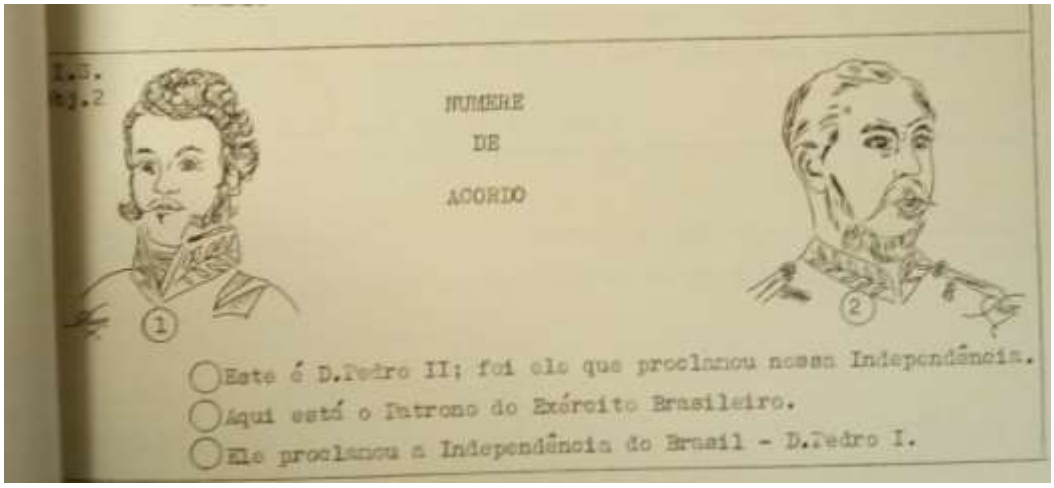
Imagem 10 - Datas, nomes e fatos – Estudos Sociais – 1976



Fonte: Escola Tiradentes (Modelo de Provas, 1976).

[152] Sobre a percepção ocidental em relação aos povos orientais ver: SAID, Edward. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. 1ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Imagem 11 – Datas e fatos históricos - 1975



Fonte: Escola Tiradentes (Modelo de Provas, 1975).

A historiadora Janaína Martins Cordeiro, ao analisar as comemorações do sesquicentenário da Independência do Brasil, observou, com a aproximação da data, terem sido organizados eventos de abrangência nacional para celebrar os 150 anos de independência do País. Dado o otimismo vivenciado no período, o evento serviu como oportunidade para escolher datas, heróis nacionais e grandes acontecimentos do passado, que, sob o aspecto de grandeza, recuperava o passado e celebrava o presente. De acordo com Cordeiro:

> A partir da organização da CEV, foram criadas Comissões Executivas Estaduais (CEE´s), responsáveis pela integração dos respectivos estados aos eventos nacionais, respeitando, não obstante, as especificidades locais e regionais: suas datas e seus heróis, criando marcos e incentivando as efemérides particulares de cada região do país. Este foi, sem dúvida um fator fundamental para o sucesso das festas, uma vez que integrou os estados e suas tradições locais aos grandes eventos nacionais, colaborando para a grande proliferação de eventos comemorativos ao longo do ano (CORDEIRO, 2015, p. 11).

Neste sentido, as atividades desenvolvidas na Escola Tiradentes demostram parte do que pode ser compreendido como uma adesão aos festejos de datas, heróis e eventos nacionais. O ensino escolar, imbuído dessa cultura política patriótica, principalmente por meio das recomendações da EMC, serviu como espaço oportuno para, desde a infância, promover a construção e/ou o reforço para valorizar os feitos dos personagens selecionados como responsáveis pelo presente, mas, acima de tudo, para projetar um futuro sem romper com o passado. Ou seja, os documentos escolares indicam uma aproximação com a cultura política compartilhada pelo grupo que construía práticas pedagógicas e ao mesmo tempo forjava um presente e futuro. Torna possível afirmar que as fontes da instituição são portadoras de normas, valores, formam um grupo de representações que atuam no campo político e indicam momentos confluentes e tensionamentos.

Na imagem 7 - Datas, nomes e fatos – Estudos Sociais – 1976 -, correspondente a Estudos Sociais, ao propor que ao/a estudante o uso da imaginação, levando-o a afirmar -"No dia 21 de abril de 1792, dei o maior exemplo de amor e dedicação à Terra em que nasci. Passei à História como um dos mártires brasileiros" -, leva a pensar que o ensino promovia um certo saudosismo em relação a Tiradentes. A escola a ele dedicada constituía lugar privilegiado para o debate sobre esse herói nacional, onde diariamente existia a tentativa de associar Tiradentes à memória da instituição. Entretanto, como uma adesão e reforço às concepções da ditadura militar, a atividade era parte de um conjunto de comemorações que não se limitavam ao sesquicentenário da Independência do Brasil, em 1972, constantemente reavivadas pela educação escolar.

Na continuidade da atividade, a seleção de datas, nomes e eventos constituem o que Cordeiro identificou como a tentativa de conciliar as comemorações locais com as nacionais. Como um acordo entre os diferentes estados da Federação, a aliança contribuiria para fortalecer o suposto sentimento de sucesso do presente e sua projeção para o futuro. Nesse diálogo, a atividade apresentou as datas de 29 de março, em comemoração à fundação de Curitiba, em 1693, e a da fundação do Colégio Estadual do Paraná, de 13 de março de 1846, como os eventos locais que mereciam ser rememorados para firmar um acordo entre os eventos nacionais, como a Morte de Tiradentes, em 21 de abril, em que a instituição firmava sua contribuição no ensino sob a perspectiva do patriotismo e da égide da Revolução Democrática de 31 de março. Desse modo, imersa numa história recente e em movimento, o golpe de estado era constantemente reafirmado como uma pretensa democracia. Uma problemática, pois é impossível de coexistir com o autoritarismo do regime político instaurado na época.

Assim, as celebrações locais e nacionais contribuiriam para despertar um sentimento de pertencimento à Revolução Democrática, assunto que já vinha sendo debatido, como indica o "Aviso nº 1/70", registrado na "Ata de Avisos", em 30 de março de 1970, em que a diretora da época comunicou "às sras professoras que, sendo amanhã dia 31 de março, data em que comemoramos a Revolução, deverá ser feita uma preleção para os alunos, pelas professoras de Estudos Sociais, alusiva à data" (PARANÁ, 1970, p. 33). As comemorações do sesquicentenário da Independência do Brasil contribuíram para consolidar uma cultura patriótica já instituída.

Nesse cenário, entre comemorações, afirmação de uma História Oficial e valorização do golpe de estado, as atividades desenvolvidas na Escola Tiradentes, mesmo com posição de destaque e privilegiadas para o assunto, deveriam ser regidas pela necessidade de manter o equilíbrio entre a figura do mártir e os demais heróis nacionais, como demostrado na imagem

8 – Datas e fatos históricos – 1975 -, em que a atividade objetivava reconhecer D. Pedro I como aquele que proclamou a independência, e Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, o patrono do exército brasileiro, como grandes heróis nacionais que se destacavam pela posição de autoridade que ocuparam.

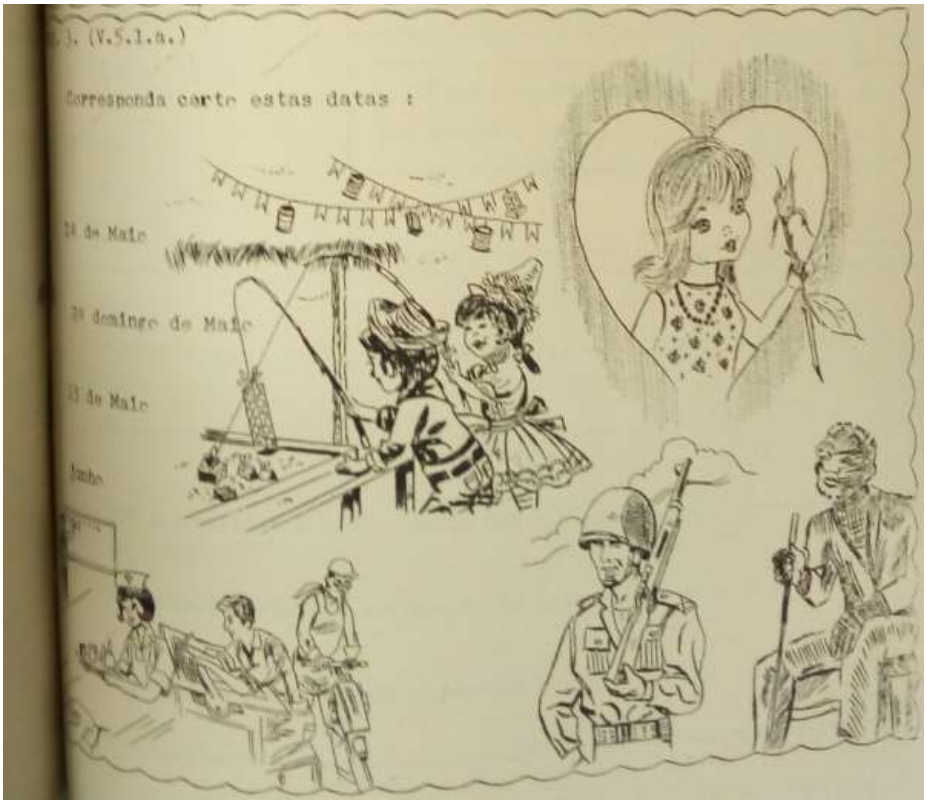
Como lembra Cordeiro, a figura de Tiradentes foi reivindicada tanto por grupos políticos da esquerda como da direita.[153] No contexto da ditadura militar, a imagem de Tiradentes como subversivo foi apagada. Não podia recusá-lo, mas devia estabelecer uma conciliação tanto com o rebelde quanto com a coroa portuguesa, como destaca a autora:

> [...] em 1972, o que prevaleceu mesmo foi a associação entre as figuras de Tiradentes e D. Pedro I. como se ambos tivessem lutado a mesma luta; como se a batalha do primeiro não tivesse se travado contra a dinastia à qual viria a pertencer o segundo. Ao contrário, pouco se falava disso. Na verdade, tudo isso parecia, de certa forma, irrelevante. O relevante era que ambos, ao fim e ao cabo, haviam lutado pela Independência. No ano do Sesquicentenário, a vontade geral era de realçar os aspectos comuns entre as duas figuras históricas e fazer disso a base das comemorações, silenciando a respeito dos contrastes, Tiradentes era, portanto, de acordo com a *História oficial* que se rememorava, um precursor. Sua luta inspiraria os que viriam depois dele, até que chegaria D. Pedro, o português, capaz de fazer a Independência à brasileira, sem grandes rupturas, preservando os laços com a antiga metrópole (CORDEIRO, 2015, p. 104-105).

O ensino de Estudos Sociais implementado na Escola Tiradentes contribuiria para apresentar aos discentes uma visão conciliadora do processo da Independência. Nesta interpretação, Tiradentes era descrito como o subversivo, e a figura autoritária de D. Pedro I ganhava destaque. Ainda em relação aos Estudos Sociais, as datas e os eventos dessa cultura patriótica eram abordados pela disciplina como tributários de uma História oficial, que deveria compartilhar os valores sociais considerados indispensáveis à formação dos/as adolescentes. Tal perspectiva pode ser observada nas imagens 12 e 13.

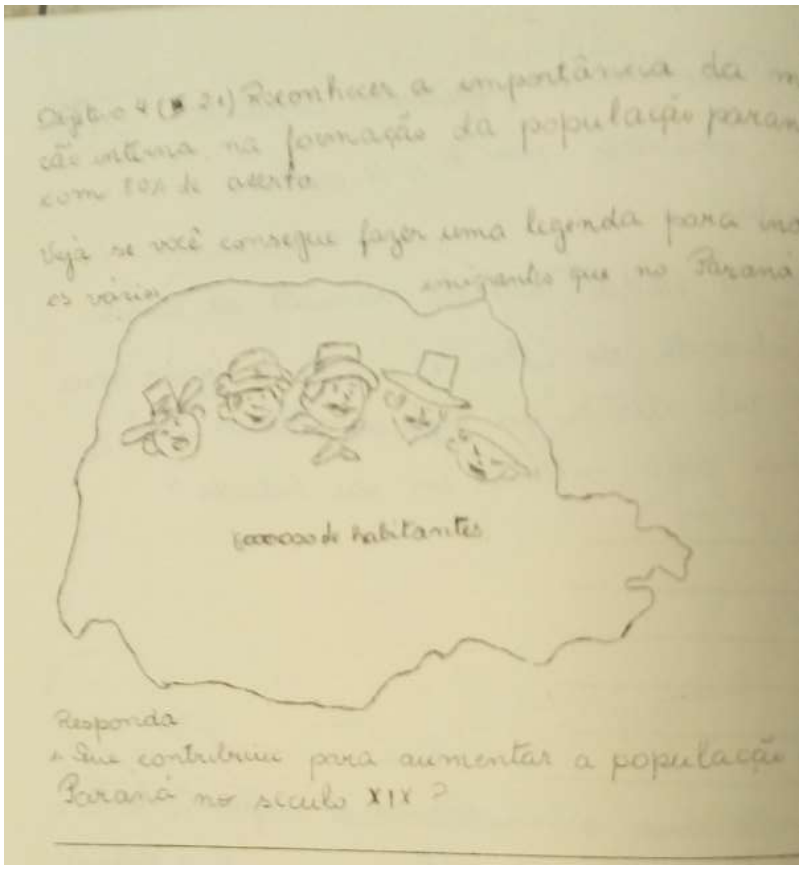
[153] Cf.: CARVALHO, José Murilo. *A formação das almas. O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. CORDEIRO, Janaina Martins. *Lembrar o passado, festejar o presente*: as comemorações do Sesquicentenário da Independência entre consenso e consentimento (1972). Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012 CORDEIRO, Janaina Martins. Milagre, comemorações e consenso ditatorial no Brasil. 1972. *Confluenze: Rivista di Studi Iberoamericani*. Bolonha, v. 4, n. 2, 2012, p. 82-102.

Imagem 12 – Datas Comemorativas



Fonte: Escola Tiradentes (Modelo de Provas, 1976).

Imagem 13 – Tradição paranaense – 1976



Fonte: Escola Tiradentes (Modelo de Provas, 1976).

Alicerçados numa História oficial, com os nomes e datas rememorados pelo conjunto de disciplinas de Estudos Sociais, buscava-se abordar assuntos da história brasileira a partir da ótica dos grupos dominantes. O 13 de Maio era descrito a partir de uma visão da abolição da escravidão como um processo sem conflitos. Já a data do 1º de Maio, dia de comemoração do/a trabalhador/a, não era descrita como um dia de luta e conquistas de direitos, mas valorização do trabalhador/a como responsável pelo sucesso econômico do País em uma perspectiva individual.

As festas juninas e julinas deveriam ser comemoradas como uma tradição com origem num passado recente do estado do Paraná. O exercício da Imagem 10 – Tradição paranaense – 1976", afirmava ser necessário "reconhecer a importância da migração interna da formação da população paranaense". Tínhamos então uma abordagem da história paranaense sob o viés econômico, que valorizava a vinda de imigrantes (todos homens) e o sucesso por eles alcançado no desenvolvimento do estado.[154] O Dia das Mães, por sua vez, deveria ser comemorado em associação ao prescrito na norma familiar burguesa, ou seja, ao suposto destino natural das mulheres, que eram entendidas como o casamento e a maternidade. Ainda na imagem 9 – Datas Comemorativas relativas ao Dia do Trabalho - observa-se que a gravura expressa ideias importantes. A força e engenhosidade estão associadas aos homens e o cuidado e a atenção ao outro, às mulheres (a enfermeira).

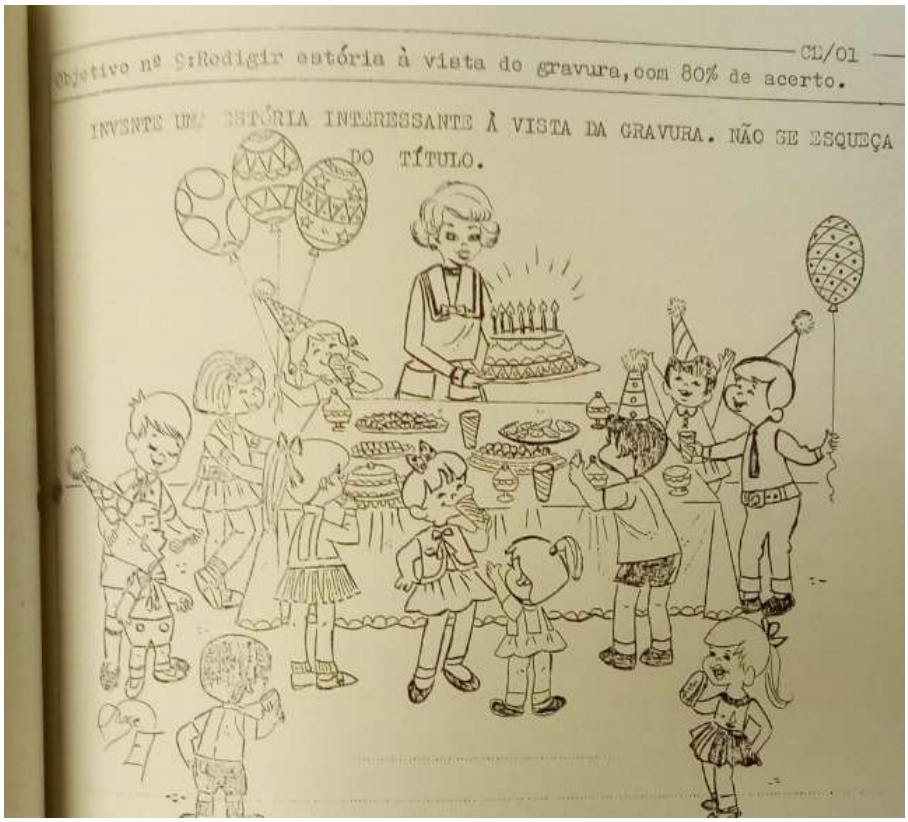
Essa pedagogia das relações de gênero não se limitou ao grande grupo de Estudos Sociais. Em Comunicação e Expressão, correspondente às áreas de Língua Portuguesa, Educação Artística e Educação Física. Em Língua portuguesa, a produção de texto deveria ocorrer a partir de imagens da família nuclear burguesa. Propunha-se que os/as estudantes refletissem sobre imagem 14- Modelo Familiar (1976) - e a imagem 15 – Comemoração (1976).

[154] C.f.: BATISTELLA, Alessandro. O paranismo e a invenção da identidade paranaen-se. *Revista História em Reflexão*. Dourados, v. 6, n. 11, p. 1-13, jan./jun. 2012. OLIVEIRA, Marcio de. Imigração e diferença em um estado do sul do Brasil: o caso do Paraná. Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates, 2007. RAGGIO, Ana Zaiczuk; BLEY, Regina Bergamaschi, TRAUCZYNSKI, Silvia Cristina. *População Negra no Estado do Paraná*: Coletânea de Artigos. Curitiba: SEJU, 2018.

Imagem 14- Modelo Familiar (1976)

Fonte: Escola Tiradentes (Modelo de Provas, 1976).

Imagem 15 – Comemoração (1976)



Fonte: Escola Tiradentes (Modelo de Provas, 1976).

Como visto nos capítulos anteriores, tanto na publicação da Diretriz Curricular na revista *Currículo*, como no Plano de Ação desenvolvido para a implementação do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná, deveria ocorrer nas aulas o debate sobre a centralidade da família para o convívio dos/as estudantes. Na primeira imagem, com a centralidade na configuração da família nuclear burguesa, composta por mãe, pai e três filhos/as, as comemorações do Natal apresentam um estilo de vida associado à religiosidade e ao consumo. Os personagens presentes na imagem estão distribuídos conforme a posição hierárquica que ocupam. As crianças, em primeiro plano, estão em posição de inferioridade em relação aos pais. Relação semelhante se verifica na segunda imagem, também associada ao consumo. No festejo do aniversário, a mulher está no centro, numa posição que impossibilita a identificação do/a aniversariante. Ambas as gravuras integram um conjunto imagético apoiado numa pedagogia de relações de gênero, que explora ainda a caracterização física e a vestimenta dos personagens, em especial das mulheres.

Nesse sentido, na disciplina de Língua Portuguesa, as atividades que exigiam maior reflexão dos/as estudantes, para instigar a narrativa do tema, estavam envoltas em concepções que visavam ao reforço de valores morais. Conforme se viu no início deste capítulo, não se corrigiam os erros gramaticais; a atividade era refeita até que o/a estudante chegasse ao acerto. Já em relação a assuntos como gramática, verbos, adjetivos, dentre outros temas comuns da língua portuguesa, as avaliações geralmente eram realizadas no formato questionário objetivo, em que os/as estudantes deveriam marcar a questão correta. Exemplos da avaliação no formato questionário objetivo e os temas recorrentes podem ser identificados nos apêndices.

Ainda em relação ao grupo Comunicação e Expressão, a Escola Tiradentes não guarda registros referentes às disciplinas de Educação Artística e Educação Física. Por serem desenvolvidas no CEP, a equipe de profissionais dessas disciplinas seguia um regimento específico. Em relação à Educação Física, por exemplo, o cronograma de atividades era desenvolvido anualmente e apresentado como projeto.[155] Como já destacado, com base nos registros do Livro Ata de Reunião, os/as estudantes da Escola Tiradentes realizavam as aulas de Educação Física às terças e quintas feiras, conforme horário das turmas. Essa distribuição se

[155] Com base nos projetos de Educação Física, cada professor/a deveria apresentar o cronograma das atividades anuais para as séries pelas quais eram responsáveis. A distribuição dos/as professores manteve a composição das turmas com base na divisão por sexo. Durante os anos de 1972-1984, as aulas foram ministradas pelos os/as professores/as: Aracy Joana Goedick; Lincoln T. Ferreira Kupinski; Euth Lilian Sottomaior Muller; Zelinda Just Graeml; Marlene Perini Artifon; Airton Renato Graeml; Marco Aurelio Manfredini; Giuseppe de Angelis; Roberto José Gabardo Guimarães; Ana Maria Hartmann Luz, Sueli da Luz Bastos. Com base nos registros, a equipe da instituição priorizou os seguintes esportes: atletismo, ginástica olímpica (e feminina), voleibol e basquetebol. Os/as estudantes estavam sujeitos ainda aos "Exames médico-biométricos", destinados à avaliação do condicionamento físico e de saúde para a realização da prática esportiva (PARANÁ, 1972-1984).

devia à infraestrutura do CEP, por comportar equipamentos, quadras esportivas, piscina olímpica e pelo fato de a equipe de profissionais responsáveis se concentrar nessa instituição.[156] O mesmo se dava com a disciplina de Educação Artística, para cujas aulas a Escola Tiradentes não possuía um espaço especifico, mesmo com a cobrança de mensalidade para a aquisição de materiais.

Em relação ao grupo Ciências, composto pelas disciplinas de Matemática, Iniciação às Ciências Físicas e Biológicas e de Programas de Saúde, correspondentes ao que a Diretriz Curricular denominava como grande área científica, na Escola Tiradentes, há poucos documentos que informam sobre as práticas desenvolvidas em cada disciplina, mesmo com toda a valorização dada esse grupo.

A disciplina da Matemática, que na década de 1960 havia passado por importantes reformulações,[157] teve sua ampliação interrompida para atender à Lei nº. 5.692/1971. Conforme os registros de avaliações realizadas na Escola Tiradentes, foi atribuída maior ênfase às atividades que buscavam fazer com que o/a estudante desenvolvesse as quatro operações (multiplicação, divisão, adição e subtração), adaptadas a situações do cotidiano, como pagamentos. Ou seja, a avaliação consistia tanto em conferir o conhecimento do/a estudante, por meio dos exercícios repetitivos para fixarem os procedimentos para a realização da operação matemática, quanto em prepará-lo/a para o uso do conhecimento matemático nas práticas cotidianas, em especial nas relações de trabalho.

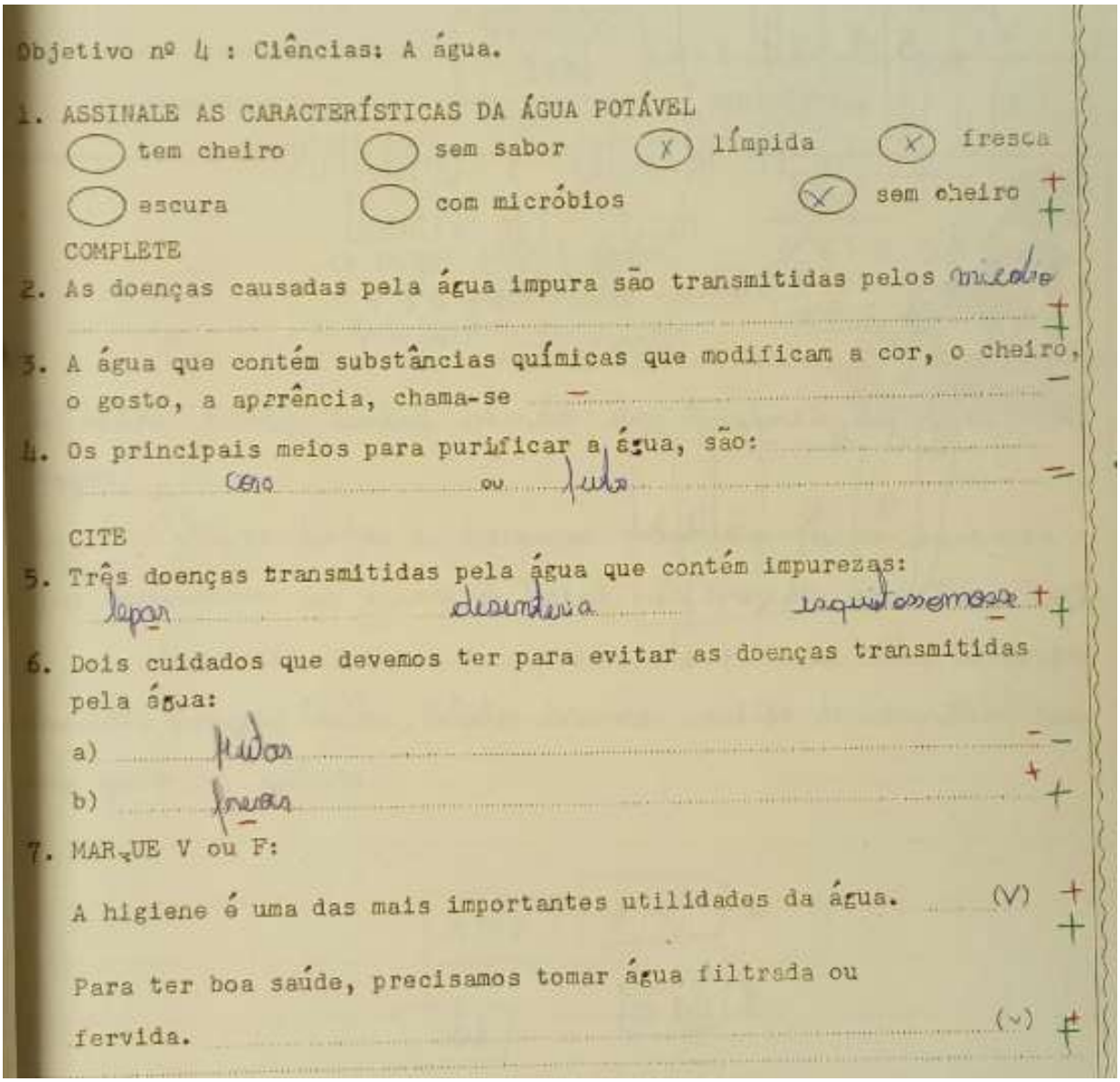
---

[156] Mesmo com a concentração das atividades de Educação Física no CEP, os exames médicos que autorizavam as atividades físicas eram desenvolvidos em cada instituição de ensino com atendimento médico marcado para o início de cada ano letivo. Na documentação do arquivo da instituição, um recado para os/as responsáveis pelos/as estudantes mencionava: "Seu filho precisa fazer o exame médico para poder frequentar as aulas de Educação Física. Este exame poderá ser feito na Escola, pois teremos médico à disposição nos dias 27 e 28 de fevereiro. Taxas: Cr$3.000 – Caso desejem fazer este exame por qualquer Instituto de Previdência, poderão fazê-lo, desde que enviem o resultado até 2º, 3 de março" (PARANÁ, 1984).

[157] Para os pesquisadores da história da matemática, Joseane Pinto de Arruda, Cláudia Regina Flores e José Manuel Matos, a partir da década de 1950 até o início da década de 1970, o Brasil integrou debates internacionais para a reformulação do currículo do ensino de matemática, situado no Movimento da Matemática Moderna (MMM). A proposta visava inserir novos tópicos alicerçadas em metodologias que aliassem debates no âmbito pedagógico, psicológico e político. Com a inserção de conteúdos antes não previstos, como lógica, funções, potências e números negativos, por exemplo, pretendia-se, conforme os autores, "ensinar, colocando as crianças em presença de concretizações das estruturas matemáticas, apresentando-as sob diferentes situações voltadas para a vida diária, jogos, contos, manipulações materiais, interpretação e construção de gráficos" (ARRUDA; FLORES; MATOS, 2014, p. 31). A disciplina, além de proporcionar a incorporação de novos conteúdos, apoiava-se nos debates da pedagogia escalonovista. Para Neuza Bertoni Pinto e Ana Célia da Costa Ferreira, o estado do Paraná assumiu posição de destaque nos debates sobre a reformulação do currículo de matemática. O matemático Osny Antonio Dacol, além de participar de importantes encontros nacionais e internacionais sobre o ensino de matemática, criou o Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino da Matemática (Nedem), responsável pelos debates no estado. Dacol também foi diretor do Colégio Estadual do Paraná, instituição que iniciou a implementação, a reformulação matemática paranaense até o ano de 1972, momento compreendido como fim do movimento (PINTO; FERREIRA, 2006). Antes do encerramento das atividades do Nedem, as mesmas instituições que integraram o Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná também tiveram implementado o novo modelo curricular de matemática.

Em relação às disciplinas de Iniciação às Ciências Físicas e Biológicas e de Programas de Saúde, ao menos no conjunto de avaliações para esse grupo, as atividades demostram que existiu a mescla de assuntos desses três campos para integrar a avaliação. O/a estudante deveria compreender os conteúdos com base na utilidade dos três "saberes": física, biologia e saúde. Nesse sentido, com base na imagem 16 – Ciências -, a avaliação consistia em que os/as estudantes pudessem relacionar os estudos sobre a água, por exemplo, em conjunto com essas três áreas de estudo.

Imagem 16 - "Ciências"



Objetivo nº 4 : Ciências: A água.

1. ASSINALE AS CARACTERÍSTICAS DA ÁGUA POTÁVEL
   ( ) tem cheiro ( ) sem sabor (X) límpida (X) fresca
   ( ) escura ( ) com micróbios (X) sem cheiro

   COMPLETE

2. As doenças causadas pela água impura são transmitidas pelos micróbios

3. A água que contém substâncias químicas que modificam a cor, o cheiro, o gosto, a aparência, chama-se —

4. Os principais meios para purificar a água, são:
   cano ou luta

   CITE

5. Três doenças transmitidas pela água que contém impurezas:
   lepra disenteria esquistossomose

6. Dois cuidados que devemos ter para evitar as doenças transmitidas pela água:
   a) lavar
   b) leves

7. MARQUE V ou F:
   A higiene é uma das mais importantes utilidades da água. (V)
   Para ter boa saúde, precisamos tomar água filtrada ou fervida. (V)

Fonte: Escola Tiradentes (Modelo de Provas, 1977).

Com base no conteúdo da avaliação, os/as estudantes deveriam indicar o que se considerava água potável, compreender como era possível transmitir doenças através da água contaminada e que a água continha "substâncias químicas que modificam a cor, o cheiro o gosto, a aparência". A finalidade desse problema era ensinar "os principais meios de purificar a água". Diante da associação desses conteúdos como correspondentes ao conjunto de disciplinas de Iniciação às Ciências Físicas e Biológicas e aos Programas de Saúde, de maneira incisiva na última, a reunião dos conteúdos serviu para agrupar as discussões apresentadas na proposta curricular. Um modo de atender ao que era prescrito pela Diretriz Curricular, mas que também serviria para promover uma educação para as subjetividades. Com especial atenção à saúde, a educação dos sentidos, ao mesmo tempo que proporcionaria aos/as estudantes o preparo para a constituição de hábitos de saúde e higiene considerados saudáveis, pois, conforme o documento, "higiene é uma das mais importantes utilidades da água", proporcionaria que, por meio do ensino escolar, essas prescrições fossem praticadas de forma subjetiva em seu cotidiano, por ter um ensino voltado ao trabalho, essas discussões deveriam permear principalmente o cotidiano das relações de trabalho. Assim, os ensinamentos do grande grupo ciências se aproximavam das recomendações da Diretriz Curricular, que eram de conciliar as discussões de cada área com a formação para o trabalho.

Importante destacar que, conforme os encaminhamentos da Lei nº. 5.692/1971 e as prescrições da Diretriz Curricular, todas as disciplinas deveriam, de alguma forma, vincular os conteúdos trabalhados à formação profissional, mesmo que o currículo apresentasse disciplinas específicas para as áreas profissionais. Essa preparação ocorreria de forma gradativa e avançaria caso o/a estudante ingressasse no ensino de segundo grau, ofertado no CEP.

Conforme o Plano de Implementação do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná, analisado no capítulo três, a instituição ofertava cursos de formação de segundo grau condizentes com a expansão da capital do estado, a cidade de Curitiba. Visava-se qualificar jovens profissionais para atuarem num mercado de trabalho em construção e crescimento. Conforme o documento:

> A Unidade Centro ou Sede do Complexo – o Colégio Estadual do Paraná – **procurando atender às exigências mínimas do mercado de trabalho da Grande Curitiba**, mantém, por ora, os seguintes cursos profissionalizantes:
> - ÁREA TECNOLÓGICA – Desenhista de arquitetura e Técnico em Edificações;
> - ÁREA BIOLÓGICA – Auxiliar de Patologia Clínica, Técnico em Prótese, Técnico em Laboratório de Prótese Odontológica, Oficial de Farmácia e Auxiliar de Farmácia.
> - ÁREA HUMANÍSTICA – Assistente de Administração, Auxiliar de Processamento de Dados, Secretariado, Ator e Técnico em Teatro.
>
> Dessa forma, o Complexo **se torna mais útil à comunidade a que pertence**, e obviamente, atinge de modo mais eficiente, os objetivos programáticos colimados (PARANÁ, 1980, p. 39; grifos do autor).

As especificidades do mercado de trabalho de Curitiba a caracterizavam como uma cidade moderna. Logo, para acompanhar o desenvolvimento da região metropolitana, os cursos oferecidos pelo CEP foram elaborados procurando atender "às exigências mínimas do mercado de trabalho da Grande Curitiba", o que se distancia da realidade das outras cidades do estado, mas que "se torna mais útil à comunidade a que pertence". Assim, com o avançar da década de 1970, a implementação dos cursos de formação técnica para o segundo grau contribuiria para uma parcela de adolescentes dessa continuidade aos estudos e para que assumisse melhores posições ou tivesse maiores oportunidades de trabalho em distintos setores da cidade.

Como visto ao longo do capítulo, as avaliações elaboradas para identificar a aprendizagem dos/as estudantes demostram que existia por parte dos professores/as da instituição a tentativa de conciliar os conteúdos estudados com a profissionalização. Nesse sentido, as disciplinas auxiliavam no processo de sondagem das aptidões, pois a real qualificação ocorreria apenas no segundo grau, com a formação técnica. Para chegar até ela, os/as estudantes recebiam noções básicas de cada área ao frequentarem o ensino fundamental da 5ª à 8ª série. A sondagem das aptidões foi uma prática corrente na Escola Tiradentes. Esta atividade pedagógica estava presente na instituição e, conforme os objetivos da Lei nº. 5.692/1971, era indispensável para a concretização do projeto de nação forjado por meio da política educacional nacional/regional/local, prática que será analisada a seguir.

4. 3 – Sondar, orientar e qualificar: expectativas para a formação profissional

A historiadora da educação Alicia Mariani Lucio Landes da Silva, ao estudar o Serviço de Orientação (OE), indica que esta atividade pedagógica chegou ao Brasil no fim do século XIX, sob influência dos saberes da Educação e da Psicologia. As primeiras atividades relativas à Orientação Profissional se deram em instituições modelo, tal como o Liceu de Artes e Ofício de São Paulo (1924). Já na década seguinte, o professor Lourenço Filho criou o Serviço Público de Orientação Profissional, com o qual, por meio dos estudos da Psicologia, se tinha em vista dar um atendimento diferenciado aos/as estudantes. Era preocupação daquele momento formar trabalhadores/as para atuarem no setor considerado mais adequado. A partir do proposto por Lourenço Filho, essa atividade pedagógica foi incorporada às Leis Orgânicas de Ensino Secundário de São Paulo.[158] Mais tarde, quando promulgada a Lei nº. 4.024/1961, a legislação fixou normas para a formação do orientador educacional em âmbito nacional. Para Silva,

[158] Ver as seguintes legislações do estado de São Paulo: Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942; Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942); Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943); Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946).

"foram construídas gradativamente no intuito de adequar e institucionalizar práticas que algumas instituições educacionais vinham desenvolvendo" (SILVA, 2021, p. 19).

Com a obrigatoriedade da sondagem de aptidões apresentada pela Lei nº. 5.692/1971, Silva destaca que as funções do orientador educacional foram ampliadas, pois, a reformulação da legislação, como destaca a autora, "passou a ser designada a um campo mais integrado com os demais sujeitos da comunidade escolar, além de se tornar um indicador de decisões profissionais do aluno através do aconselhamento vocacional" (SILVA, 2012, p. 39). Assim, reforçava-se a relação de que as decisões da equipe escolar deveriam ser tomadas sob a intenção de conciliar a "vocação" do discente com o mercado de trabalho.

Importante destacar que antes da referida lei, o Decreto-lei número 477, de 26 de fevereiro de 1969,[159] havia definido normas de conduta para serem cumpridas em todo o âmbito educacional. O documento que "define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares" (BRASIL, 1969) visava restringir as práticas educacionais desenvolvidas nas escolas. Conforme a legislação, considerava-se infração aquele/a que praticasse "atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados", ou utilizasse "dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública". O decreto-lei buscava, então, controlar as possíveis atividades pedagógicas que poderiam levar os/as estudantes para o que foi considerado como descaminhos, não associados à profissionalização.

O Colégio Estadual do Paraná já vinha realizando ações para orientar os estudantes em relação à profissionalização. Com a criação do Serviço de Orientação Educacional (SOE), em 1968, ainda restrito ao CEP, tinha-se a pretensão de indicar caminhos para o futuro dos/as estudantes. Contudo, para atender à Lei nº. 5.692/1971, o SOE, em meio à implementação do Complexo Educacional, foi responsável por desenvolver estratégias para a "sondagem de aptidões" e se manteve em consonância com as recomendações Decreto-lei número 477, de 26 de fevereiro de 1969. Para Silva, a equipe do CEP e o SOE elaboraram projetos, regimentos e planos "como forma de dispositivos de controle, na tentativa de ajudar o comportamento dos alunos e, consequentemente, dos demais sujeitos da comunidade escolar (pais, professores, funcionários, etc.)" (SILVA, 2019, p. 50). A orientação vocacional dos/as estudantes esteve imersa numa rede discursiva que visava a reforçar os valores morais prescritos nas legislações.

[159] O documento foi produzido pelo jurista Luís Antônio da Gama e Silva, ministro da Justiça na época.

O SOE era composto por pedagogas especializadas na área de orientação escolar. Elas desenvolveram regimentos, normas e encaminhamentos pedagógicos para orientar as atividades desenvolvidas nas instituições que integravam o Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná. Entre estes documentos, destacava-se o Plano Diretor, por ser este a principal orientação para o desenvolvimento de ações de formação para o trabalho no âmbito do SOE.

O Plano Diretor foi elaborado em 1974 com o objetivo de servir como um guia de ações a serem desenvolvidas no complexo educacional, que naquele momento ainda estava em formação. O Plano Diretor, produzido de forma datilografada e encadernado, continha 151 páginas. O documento é composto por texto, tópicos, esquemas de síntese e organograma, onde são indicadas etapas de atividades, vertentes, objetivos pedagógicos, dentre outras informações. Tem como premissa básica a eficácia e a eficiência, como formas de acelerar ações pedagógicas sob um ritmo de empresa, pelo pressuposto de que deveriam estar aliados à organização, à capacitação, aos mecanismos e ao currículo como instrumentos básicos da ação docente.

O Plano Diretor indicava que, "a partir da sétima série, serão oferecidas atividades diversificadas no setor de Artes Industriais, de Nutrição e Estética e de Comércio e Escritório, que os alunos livremente escolherão anualmente" (PARANÁ, 1974, p. 8). Ou seja, com a distribuição de turmas com base na distinção por idade, sexo e série, as atividades para fins profissionais ocorreriam de forma concentrada na Unidade Centro, local onde funcionavam as 7ªs e 8ªs séries. Ponto esse que gradativamente foi se alterando, quando, no ano de 1980, a Escola Tiradentes já havia completado todo o ciclo do ensino fundamental.

A atenção em orientar os/as estudantes para a formação profissional constituiria um grande esforço coletivo de toda a equipe educacional do Complexo Educacional, principalmente a partir de ações desenvolvidas pelo SOE. O Plano Diretor informava que esse setor deveria dispor de:

> - Serviço de apoio ao educando, constituindo-se no **conjunto de princípios e normas que permeiam o seu ajustamento e ao pleno rendimento de seus recursos pessoais**.
> - Informações ao corpo docente e à direção sobre as necessidades e possibilidades dos alunos e indicações das situações educativas adequadas para cada caso.
> - Inter-relação entre **programas da escola e vida da comunidade, envolvendo a família, os empregadores, as agências educativas, assistências e recreativas** (PARANÁ, 1974, p. 9; grifos do autor).

A narrativa do documento expõe o caráter ideológico predominante na construção dos procedimentos pedagógicos para o desenvolvimento das atividades do SOE, com atenção voltada à lógica da produção e da qualidade. O texto do Plano Diretor demostra, ainda, que o ajustamento moral dos/as estudantes contribuiria para seu rendimento no trabalho. Os melhores

resultados em sala de aula garantiriam a formação de trabalhadores/as exemplares, desde que estivessem alinhados às normas estabelecidas pelo reforço de uma moral para o trabalho. Uma perspectiva que indicava que "o jovem que se ajustava na escolha de uma profissão estaria contribuindo para o crescimento da Nação" (SILVA, 2019, p. 59).

O Plano Diretor propunha, ainda, a realização de um "diagnóstico da realidade":

> - grau de **estabilidade da família;**
> - a **localização da residência** com relação à UNICEP;
> - os **meios de acesso às unidades** componentes;
> - as instituições e associações básicas que polarizam as ações humanas na comunidade;
> - os **tipos de atividades educativas, de recreação e econômicas desenvolvidas na comunidade.**
>
> Caracterização da comunidade escolar, com:
> - **levantamento do nível socio-econômico cultural dos pais**, e **estudo da composição da família dos alunos e a distribuição da clientela escolar por idade, sexo e turmas, pela escolaridade anterior e condições de saúde, aspirações e valores** (PARANÁ, 1974, p. 9; grifos do autor).

Com base na prescrição do Plano Diretor, as pedagogas do SOE tinha autonomia para investigar as condições de vida dos/as estudantes por meio de "entrevista com as famílias para levantamento sócio-econômico cultural". A entrevista tinha por objetivo produzir dados que seriam utilizados nas atividades pedagógicas da sondagem de aptidões. A incisiva atenção para o ajustamento moral dos/as estudantes relacionava-se com "uma preocupação em conhecer o aluno em seus aspectos financeiros e vocacionais, porque ambos deveriam estar em consonância" (SILVA, 2012, p. 45). Assim, por mais que os/as estudantes construíssem expectativas de futuro para a formação profissional e as relações de trabalho, essa não deveria estar distante da realidade em que viviam. A educação escolar da população deveria contribuir para a manutenção da ordem social. De certo modo, tal concepção favoreceria o reforço/naturalização das desigualdades sociais, como as relativas às relações de gênero e classe social.

O Plano Diretor conceituava "aptidão como o nível de excelência atingido pelo indivíduo em determinadas habilidades, que pressupõe capacidade mais treinamento" (PARANÁ, 1974, p. 107). Diante da ausência de um debate para a mobilidade social e, conforme as prescrições do Plano Diretor, as supostas habilidades dos/as estudantes estariam associadas às condições de vida de cada estudante. Para identificar as "possíveis aptidões", a equipe do SOE tinha o compromisso de, além do contato com as pessoas da família por meio de entrevistas ou reuniões, fazer com que os/as estudantes respondessem constantemente a testes. A partir de seu resultado, os/as professores/as deveriam incorporar em suas aulas

estratégias de ensino que permitissem aos/às estudantes perceber que os conteúdos estudados em sala eram úteis em diferentes áreas de trabalho.

A "sondagem de aptidões", de acordo com o Plano Diretor, deveria ser desenvolvida com base na distinção serial. O documento propunha os seguintes encaminhamentos:

> Da 5ª e 6ª série do 1º Grau: SONDAGEM DE APTIDÕES
> - Levantamento do **nível mental** através do Raven e I.N.V (Bateria CEPA).
> - Levantamento da área emocional através da técnica do **Faz de Conta** (em colaboração com outras áreas).
> - Teste do Desenho como instrumento de **diagnóstico da personalidade**.
> - Teste de assimilação cultural.
> - Ficha de Observação dos professores.
> - Observação dos problemas – motores, foniáticos, pedagógicos e emocionais (juntamente com as outras áreas).
> - **Entrevistas com pais para falar de suas profissões**.
> - Ficha cumulativa.
>
> Da 7ª e da 8ª série do 1º grau:
> - **Levantamento de interesses através do Catálogo de livros** (Morey Otero)
> - **Inventário ilustrado de Interesses** de Harold Geist ou Inventário de Angelini
> - **Teste de Aptidões** – aplicação da D.A.T – Bateria CEPA – para determinar o tipo de raciocínio (mecânico – verbal espacial, etc.).
> - Bateria de sondagem do fator G.
> - Ficha de observação do professor.
> - **Entrevistas com profissionais da comunidade**.
> - Monografias sobre as várias profissões (juntamente com outras áreas).
> - **Album de profissões**.
> - **Auto-biografia do futuro** (com área de Comunicação e Expressão).
> - **Observação a respeito do desempenho e participação do discente nas atividades de iniciação profissional** (PARANÁ, 1974, p. 10; grifos do autor).

Em estudo, Silva já havia identificado que essas prescrições integravam o Plano Diretor do Colégio Estadual do Paraná ainda em 1971.[160] As ações para o levantamento da "sondagem de aptidão" foram implementadas em todas as escolas que passaram a integrar o Complexo Educacional. Como destaca a autora, "aspectos psicológicos eram observados através da escrita, desenho e teatro feitos pelo aluno, assim os profissionais da educação traçariam seu perfil" (SILVA, 2012, p. 45). A utilização (e desenvolvimento) de testes vocacionais esteve presente durante o desenvolvimento da Psicologia ao longo do século XX. Ana Paula Porto Noronha, Fernanda Andrade de Freitas e Fernanda Ottati analisaram oito instrumentos de avaliação psicológica em testes vocacionais em obras publicadas no Brasil. Constataram que alguns desses métodos avaliativos constavam no Plano Diretor. Os autores afirmam que o estudo "revelou que os instrumentos, de maneira geral, não possuem as especificações

[160] C.f.: SILVA, Alicia. *Tempo de Indicar caminhos*: O serviço de orientação educacional no Colégio Estadual do Paraná (1968-1975). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

necessárias relacionadas aos estudos de padronização e de validação aos quais deveriam ser submetidos" (NORONHA; FREITAS; OTTATI, 2003, p. 289).

Para os autores, a ausência de maior controle para a publicação das obras que apresentavam esses testes permitiu a ampliação da circulação de "instrumentos que não foram submetidos às provas reconhecidamente científicas" (NORONHA; FREITAS; OTTATI, 2003, p, 290). Pelo uso legitimado desses testes nas escolas, os/as estudantes estiveram sujeitos à inconfiabilidade de todo o procedimento adotado para a "sondagem de aptidão", sobressaindo a análise dos dados a partir das normas, condutas e valores morais aceitos (ou aderidos) pela equipe da instituição, na tentativa de garantir uma formação dos/as estudantes como não desviantes.[161]

Ao comparar as prescrições para os dois grupos - 5ª e 6ª séries e 7ª e 8ª séries -, é possível destacar que a distribuição de ações para o levantamento da suposta aptidão levou em consideração distinções de faixa etária. No primeiro grupo (5ª e 6ª séries), cujos estudantes estavam saindo da infância e entrando na "pré-adolescência", as recomendações indicam que deveria existir maior participação na trajetória de vida e ensino dos/as responsáveis pelos/as estudantes. Para o segundo grupo (7ª e 8ª séries), que já havia ingressado na adolescência, deveriam ser levados em consideração os interesses e a participação de cada discente. A passagem para a adolescência não significava uma total autonomia na escolha sobre o seu futuro, mas que a formação das subjetividades dos/as estudantes já havia passado por um processo de formação que possibilitava que escolhessem seus projetos de futuro, a serem construídos a partir dos valores morais compartilhados pela instituição de ensino. Ou seja, como visto no primeiro capítulo, os/as estudantes teriam encontrado as suas "vocações profissionais" tendo em vista uma suposta autonomia e seus próprios interesses.

O Plano Diretor recomendou que a observação dos/as estudantes fosse realizada com base nos trabalhos "Inventário ilustrado de Interesses", de Harold Geist, ou "Inventário de Angelini", e "Levantamento de interesses através do Catálogo de livros", (Morey–Otero), ambos da psicologia. As obras destes psicólogos também norteavam a construção dos modelos de testes de aptidão que deveriam ser utilizados nas escolas do Complexo Educacional. Essas

[161] O Brasil, apenas por meio da Resolução nº 9, de 25 de abril de 2018, do Conselho Federal de Psicologia, adotou a sistematização de testes considerados favoráveis ou desfavoráveis. É importante observar que passou a ser considerado falta de ética utilizar os testes considerados desfavoráveis. Todos os testes apresentados no Plano Diretor constam como desfavoráveis. Ou seja, não possuem comprovação científica. C.f.: ANDRADE, Josemberg Moura de; VALENTINI, Felipe. Diretrizes para a Construção de Testes Psicológicos: a Resolução CFP nº 009/2018 em Destaque. *Psicologia:* Ciência e Profissão, 38 (n.spe), 2018. p. 28-39.

obras possuíam, em sua maioria, ilustrações endereçadas a diferentes áreas profissionais,[162] como veremos a seguir.

Nesse sentido, a grande área -"parte diversificada" - exigia um grande esforço que ia além das aulas sobre os conteúdos trabalhados em sala. A Diretriz Curricular do Estado do Paraná apresentou, de forma breve, as três grandes áreas que deviam ser desenvolvidas na formação dos/as estudantes. No Plano de Ação, construído ao longo da década de 1970 para atender ao Complexo Educacional, priorizaram-se a área Industrial e a de Comércio e Serviços. Já o Plano Diretor, que expôs orientações para a formação profissional, indicou:",

> [A "Iniciação para o Trabalho"] será caracterizada por uma programação de atividades diversificadas, reunidas em três blocos, conforme o setor profissional em que se localizam, isto é, setor secundário ou terciário, subdividido em Saúde e Serviços.
> As atividades de Iniciação para o Trabalho serão desenvolvidas em 360 horas. Dessas, serão destinadas 120 horas para as de Higiene e Enfermagem, obrigatórias para todos os alunos. Paras as 240 horas restantes haverá a possibilidade de escolha por parte do aluno, inscrevendo-se em um dos blocos e podendo permanecer no período seguinte" (PARANÁ, 1974, p. 109)

Com base no documento, a prescrição indicava que as instituições do Complexo Educacional deveriam priorizar debates sobre saúde e higiene. Talvez tenha sido esse um dos motivos, nas avaliações do grande grupo ciências, de as atividades da Escola Tiradentes se terem voltado, em sua maioria, a assuntos como, higiene, cuidados com a alimentação, a poluição, dentre outros. A educação dos sentidos para qualificar futuros profissionais oscilava entre garantir a formação básica para dar sequência aos estudos de segundo grau daqueles/as que não poderiam investir nos estudos. Muitos dos/as estudantes certamente recebiam parte destas informações de suas famílias. A adesão dessas prescrições deveria contribuir para a iniciação ao trabalho, desenvolvida em conjunto com a "sondagem de aptidões", realizada pela equipe do SOE. Veremos, a seguir, a relação dos conteúdos trabalhados por este setor de ensino e como as atividades desenvolvidas contribuíram para forjar uma infância e adolescência ideais.

4.3.1 – Escola Tiradentes: silêncio, sondagem sendo realizada!

Adentrar nas informações levantadas pelo SOE da Escola Tirantes permite identificar adesões, negociações e distanciamentos na implementação do prescrito na Lei nº. 5.692/1971. Por apresentar informações sobre o público atendido, podemos identificar parte da realidade

[162] As obras destes psicólogos passaram a circular no Brasil ainda no início do século XX. Os trabalhos do uruguaio Morey Otero, por exemplo, chegaram ao Brasil a partir dos debates ocorridos no Primeiro Congreso Americano del Niño. C.f.: CORDEIRO, Andréa Bezerra. Luz e caminho aos pequenos: os primeiros Congressos Americanos da Criança e a Pan-Americanização dos saberes sobre a infância (1916 a 1922). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

vivenciada pelos/as estudantes no ensino escolar, principalmente no cotidiano da sondagem de aptidões, assim como descrever características de famílias, dificuldades, dentre outras percepções sobre o contexto observado. Neste sentido, em conjunto com os documentos já analisados neste capítulo, os relatórios anuais do serviço de orientação educacional auxiliam a estabelecer esse percurso. Como o movimentar da lente de uma lupa, que ora se aproxima ora se afasta do objeto observado, esses relatórios permitem perceber a adesão das legislações educacionais federais e estaduais analisadas neste estudo.

O Relatório Anual do Serviço de Orientação Educacional é composto por diferentes documentos, utilizados ao longo do ano para realizar a sondagem de aptidão dos/as estudantes. Composto por questionários sobre interesses profissionais, perfil da composição familiar e condição de renda de cada estudante, exames psicológicos sobre personalidade e profissões, dentre outros. Ao fim de cada ano, os documentos eram reunidos e encadernados em capa dura, verde, e escrito em letras douradas. O caderno não possui uniformidade na quantidade de páginas, cujo número varia de 180 a 380 folhas, não numeradas. O texto era construído com base nas atividades desenvolvidas para cada grupo de séries (manhã ou tarde), de acordo com o número de estudantes, de turmas, de fichas, de relatório de análise das informações, dentre outros. Essa ausência de padrão permite identificar os assuntos mais evidentes, e talvez considerados mais relevantes naquele momento. No arquivo da Escola Tiradentes foram encontrados relatórios de 1977 (tarde); 1980 (manhã); 1981 (manhã e tarde) e 1982 (tarde). Importante lembrar que a instituição mantinha a distribuição de turmas com base na distinção por sexo: meninos estudavam nas turmas da manhã e as meninas, no período vespertino.

A pesquisadora de educação Guacira Lopes Louro aborda, em seus estudos, as produções das “diferenças, distinções, desigualdades”, principalmente em relação às distinções de gênero. Para a autora, a escola produz essas desigualdades de forma constante (LOURO, 2013, p. 57). A Escola Tiradentes manteve (e reforçou) muitas das desigualdades de gênero. Parte-se aqui, então, do pressuposto de que tanto as atividades desenvolvidas pela equipe do SOE, quanto a própria composição dos relatórios anuais estão imersas nas definições dicotomizadas e naturalizadas sobre meninas/mulheres e meninos/homens.

Os relatórios que correspondem às turmas dos estudante meninos possuem uma diversificação de informações sobre a realização de atividades, questionários, cursos, testes e entrevistas para acompanhamento da formação do futuro adolescente como trabalhador. Já em relação aos relatórios das turmas de estudantes meninas, poucas informações foram coletadas. De forma naturalizada, as prescrições profissionais para as estudantes meninas indicavam atividades das áreas de costura e cozinha, essas que dispunham de espaços específicos na

unidade centro do Colégio Estadual do Paraná. Tendo em vista as desiguadades de gênero instituídas, e com base na tentativa da manutenção/reforço dos valores sociais e morais, não seria necessário investir na formação das meninas como futuras profissionais nas distintas áreas do conhecimento, já que o ensino da escola serviria para aperfeiçoar algo que já seria "natural" a elas.

O SOE da Escola Tiradentes era composto pela seguinte equipe de professoras entre os anos de 1975-1982: Edith Luzia Fabricio de Melo; Elvira Rosinha Kurten de Vasconcellos; Aidê Tania Salomão Watanabe e Alair Vendramel Hatum. De acordo com os documentos, eram necessárias duas orientadoras educacionais para um conjunto de 200 estudantes. Em relação às informações dos relatórios, mesmo que houvesse diferenças de um ano para outro (e sequência anual incompleta), os documentos indicam que os procedimentos indicados no Plano Diretor eram seguidos pela referida equipe. O atendimento dos/as estudantes da 5ª e 6ª série era realizado juntamente com os/as responsáveis. Já o atendimento dos/as estudantes da 7ª e da 8ª série era realizado somente com o discente.

Para melhor compreensão das ações voltadas à iniciação para o trabalho, foram analisados os relatórios de 1980 e 1981, por se entender que neles há informações que permitem melhor identificar as reverberações da Lei nº. 5.692/1971 para o atendimento do SOE e, principalmente a partir desse ano, pelo fato de que a instituição passou a ofertar a 8ª série.

Com base nas diferenças de gênero que influenciaram a realização de atividades e a organização dos relatórios anuais da orientação educacional, nota-se que para as meninas houve maior atenção em saber das características da família (como: com quem mora; renda familiar; atividades profissionais dos/as responsáveis; situação conjugal; doenças e, pincipalmente com base na moral disciplinar, o acompanhamento do desempenho escolar e levantamento das características de liderança). Em conjunto com as informações distribuídas por turma, os relatórios possuem ainda, nas páginas finais, listagem das turmas com assinatura dos/as responsáveis para identificar se eles/as realizavam o acompanhamento escolar das estudantes, ponto esse que se assemelha ao do relatório do SOE para as turmas dos meninos.

Em 1980, conforme o relatório correspondente às turmas do período da manhã, dos 382 estudantes do período, apenas 15% residia próximo da escola, enquanto dos/as demais, 36% no centro, e 46% em outros bairros. Com apenas 3% de dados não informados, a maioria dos/as estudantes não morava próximo da escola, como visto no capítulo dois, isso dificultaria a mobilidade até ela. Na sequência, ao traçar o perfil profissional dos/as responsáveis, com base na distinção de sexo, o documento, os dados reunidos na tabela 13 - Perfil profissional dos/as

responsáveis – organizada em ordem alfabética, informam que estes trabalhavam em múltiplas atividades, como as listadas.

Tabela 13: Perfil profissional dos/as responsáveis

"Levantamento das profissões predominantes dos pais/mães dos alunos"			
HOMENS		MULHERES	
Açougueiro	01	Auxiliar de escritório	01
Advogado	01	Auxiliar de laboratório	01
Alfaiate	01	Comerciante	04
Arquiteto	01	Comerciária	03
Auxiliar técnico	01	Corretora de imóveis	01
Bancário	01	Costureira	05
Comerciante	06	Cozinheira	01
Comerciário	10	Do lar	36
Condômino	01	Enfermeira	01
Despachante	01	Funcionária pública	01
Economia mista	03	Funcionária pública estadual	02
Eletrotécnico	01	Funcionária pública federal	02
Funcionário público estadual	02	Funcionária pública municipal	01
Funcionário público federal	05	Professora	05
Hoteleiro	01	Sem informação	07
Industrial	01	Servente de zeladora	02
Marceneiro	01	Vendedora autônoma	02
Mecânico	03		
Mestre de obras	03		
Militar	02		
Motorista	02		
Operador de cinema	01		
Ótimo prático	01		
Pecuarista	01		
Pedreiro	01		
Professor	02		
Securitário	01		
Técnico gráfico	01		
Vendedor autônomo	03		
Zelador	02		
Total	61		75

Fonte: Escola Tiradentes (Relatório de Serviço de Orientação, 1980)

Com base nas informações da tabela é possível afirmar que os homens, em sua maioria, eram os principais responsáveis pela renda familiar. Estes realizavam diferentes atividades profissionais. As ocupações indicadas no relatório foram listadas a partir de seu grau de hierarquia social, em que se valorizavam algumas atividades em detrimento de outras. Nessa listagem, a atividade dos militares aparecia em primeiro lugar, dando sequência, em sua maioria, as atividades que exigiam ensino superior ou associadas à necessidade de concurso

público, ou algo similar. A listagem era encerrada com as atividades que demandavam maior trabalho físico e/ou menores anos de estudo.

Mesmo com a indicação de algumas atividades realizadas fora do espaço doméstico, as mulheres exerciam, em sua maioria, atividades direcionadas à ajuda, ao cuidado, à limpeza, como professora, zeladora e costureira, características das desigualdades de gênero, interrelacionadas com questões de classe social. O trabalho doméstico exercido por 36 das mulheres entrevistadas não era reconhecido como trabalho produtivo.

Com base nas informações dos relatórios, havia estudantes que conviviam apenas com a mãe. Importante destacar que a ficha de entrevista dos/as estudantes restringia a opção para marcar que moravam com a mãe, o pai ou os dois. Contudo, ao cruzar com outras informações, é possível identificar, no relatório de 1982, a existência de outros arranjos de família. De um total de 434 estudantes, 350 responsáveis pelos/as estudantes da 5ª à 8ª série informaram ser casados; 24 aparecem como viúvo(a), 6 como solteiras, 16 como desquitados (as), 10 como divorciados(as), 26 como separados (as) e 2 com outra situação (CURITIBA, 1982).[163]

Importante lembrar que as custas escolares iam além de mensalidades e do material escolar. Segundo o relatório do SOE, os/as estudantes deviam possuir dois tipos de uniformes, devendo ainda atender às diferenças de sexo, sendo eles: masculino - uso diário - 1º) camisa branca tergal, mangas curtas e compridas, com emblema; 2º) calça tergal azul-marinho. 3º) Meias pretas; 5º) blusa azul-marinho, decote v.; 6ª) japona naylon, duas faces, azul-marinho; 7ª) cinta preta sem enfeites.

Educação Física - 1ª) camiseta branca malha com emblema "CEP"; 2º) calção brin santista branco; 3º) meias brancas curtas; 4º) tênis branco; 5º) agasalho de helanca azul-marinho com listas brancas (optativo) – feminino - uso diário - 1º) camisa branca tergal mangas curtas com emblema; 2º) calça tergal azul-marinho; 3º) meias pretas; 4º) sapato preto colegial amarrado sem enfeites; 5º) blusa azul-marinho decote v; 6ª) japona naylon duas faces azul marinho. – Educação Física - 1ª) camiseta branca malha com emblema "CEP"; 2º) short azul-royal brin santista; 3º) meias brancas; 4º) tênis branco; 5º) agasalho de helanca azul-marinho com listas brancas (optativo) (CURITIBA, 1980, s/p.).

O uso do uniforme, obrigatório, além de configurar uma educação dos corpos autorizados para circular no espaço escolar, serviria também para uma educação generificada. A necessidade do uso de dois uniformes, um para o uso em sala e outro para as atividades de

[163] Possíveis reflexos da Lei n. 6.515, de 26 de dezembro de 1977. Lei do Divórcio. Cf.: FÁVERI, Marlene; TANAKA, Teresa Adami. Divorciados, na forma da lei: discursos jurídicos nas ações judiciais de divórcio em Florianópolis (1977 a 1985). *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 18(2): 352, maio-agosto, 2010.

educação física (e ainda os agasalhos utilizados nos dias de frio), consumia parte da renda familiar. Conforme o Relatório de Orientação Educacional, a instituição realizava atividades de cooperativismo, em que se propunha "colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência escolar e na integração família – escola – comunidade" (CURITIBA, 1980, s/p.). Com a intenção de fortalecer os "princípios da solidariedade", a cooperativa consistia em atividades voluntárias de doação, empréstimos, compras mais baratas. O uniforme escolar estava entre um dos itens que poderiam ser adquiridos.

Para a equipe do SOE, as informações sobre a ocupação profissional da família, eram utilizadas na tentativa de traçar um possível percurso profissional dos/as estudantes. Ao obter informações sobre a profissão dos/as responsáveis, poder-se-ia mensurar mais ou menos o quanto a família possuía de renda, assim como o seu capital cultural. Desta forma, a equipe do SOE poderia orientar os/as estudantes para a concretização dos sonhos no âmbito profissional dos/as estudantes. Nesse caso, não caberia ao ensino escolar oferecido na instituição garantir o sucesso profissional, mas apenas orientar para possíveis percursos a serem experimentados na iniciação para o trabalho.

De acordo com relatório do SOE, os/as estudantes, ao chegarem à 5º série, estariam na passagem da infância para a pré-adolescência. Nesse percurso, os/as estudantes "diferem marcadamente uns/umas dos/as outros/as quanto ao nível de maturidade física, interesse e necessidades" (CURITIBA, 1980, s/p.). A tentativa em constituir o adolescente desejável esteve empenhada na compreensão de que a equipe do SOE deveria agir em duas grandes áreas:

> Área emocional
> - compreensão, afeição e paciência do adulto (amor, amizade, carinho, afeição, atenção, consideração);
> - respeito a seus sentimentos e certeza de segurança e confiança, buscando **sanar imaturidade emocional, instabilidade reacional e motora, impulsividade, agressividade, timidez, inibição, indisciplina e desobediência;**
> - atendimento individual e grupal;
> - oportunidade para atividades e de aceitação no grupo de companheiros (sentir-se estimado(a), sentimento de "pertencer");
> - "status" e responsabilidade de que se sentem capazes.
> Área física
> - **hábitos e cuidados sanitários (alimentação, higiene, sono, repouso, postura, limpeza conhecimento do seu corpo);**
> - participar de campanhas de segurança; (pessoal e coletiva);
> - ginástica, corridas, jogos em grupos e em equipes, danças, desportos;
> - **orientação sobre estímulos narcóticos**;
> - necessidade de espaço físico para a prática de esporte e outras atividades (CURITIBA, 1980, s/p).

A necessidade de incorporação de hábitos consideráveis saudáveis no que tange a saúde física e mental está associada a duas questões. A primeira, relativa à preparação do corpo para

exercer as relações de trabalho de forma disciplinada. A segunda, a questões de ordem moral, para que os/as estudantes evitassem "estímulos narcóticos", como indica o documento, tais como o consumo de cigarros e de outras substâncias consideradas tóxicas. Tal fato pode ser observado no Anexo 2, referente ao material utilizado pela equipe para "conversar/aconselhar" os/as estudantes.

Essa formação só seria garantida se tanto o SOE como as aulas em sala contribuíssem para atender ao que o documento aponta como "necessidades básicas dos alunos". Estas, além de construírem hábitos de estudos para melhorar o rendimento na escola, haviam sido desenvolvidas ao longo de cada ano para garantir que a formação dos adolescentes estivesse apoiada nos seguintes preceitos:

> Área social
> - atividades individuais e em grupo;
> - **pertencer a um grupo, ter um "status"** e de ser respeitado pelo grupo;
> - **orientação para conhecimento e compreensão adequados, dos assuntos sexuais;**
> - recreação sadia, atividades positivas e vida ao ar livre;
> - **ajustamento heterossexual;**
> - **ajustamento social através de atitudes de cooperação e de competição;**
> - entrosamento escola-família;
> - **motivação para uma participação ativa na comunidade;**
> - melhor definição do papel social do professor;
> - integração dos elementos responsáveis pela tarefa educativa;
> - conhecimento das atribuições dos diversos setores da Escola;
> - **participação na vida em família; ou seja; melhor conhecimento e relacionamento com os membros de sua própria família;**
> - **desenvolvimento de valores sociais positivos.**
>
> Área vocacional
> - **valorização das profissões**;
> - sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, através da **participação do aluno em oficinas especializadas, laboratórios, biblioteca, visitas, excursões e palestras, onde o aluno encontre meios de desenvolver suas aptidões e interesses;**
> - discutir problemas de relações humanas e de trabalho, em atividades de grêmio e associações;
> - segurança e confiança que o levem a independência para tomada de decisões;
> - **ganhar e economizar seu dinheiro;**
> - busca e definição de filosofia de vida;
> - **escolher e projetar-se para o exercício de uma profissão** (CURITIBA, 1980, s/p; sem grifos no original).

Para o historiador Benjamim Cowan, durante o período da ditadura militar, o discurso anticomunista no Brasil adquiriu grande vulto. Segundo o autor, o discurso enunciado pelos grupos sociais de direita (entre eles, líderes da Igreja Católica, militares, políticos e demais civis que apoiavam um movimento contra o suposto comunismo), afirmava que o comunismo era responsável por romper com os valores morais das famílias, sendo considerado uma ameaça principalmente na formação sociocultural dos/as jovens. Para Cowan, na tentativa de barrar o suposto avanço do ideário do comunismo, muitas escolas foram vigiadas pelos militares para

evitar ações que distanciassem os/as estudantes dos valores morais considerados corretos. Muitos materiais didáticos passaram também a ser controlados pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), na tentativa de inibir o que era considerado discurso subversivo (COWAN, 2016).

As recomendações do SOE demostram que as atividades desenvolvidas pela equipe de professoras possuíam estreitas relações com os debates sobre combater a suposta ameaça subversiva. Nesse sentido, as atividades do SOE deveriam promover no/a estudante o ajustamento heterossexual através da autorização de falar sobre sexo e sexualidade, como indica o documento, uma "orientação para conhecimento e compreensão adequados, dos assuntos sexuais". Assim, como uma autorização em falar sobre o assunto, como afirma Foucault, a escola pode ser entendida como um espaço legítimo e da "necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição" (FOUCAULT, 2008, p. 30). Nesse sentido, o suposto ajustamento heterossexual ocorria por meio do reforço das distinções de gênero já naturalizadas, principalmente sob o ensino de um ideal familiar composto por homem e mulher e filhos/as, e de que cabia ao masculino o sustento da família.

É importante lembrar que antes do golpe de 1964 e depois dele, foram realizadas a Marcha em Defesa da Família, como mais uma forma de denunciar o discurso comunista, assim como para defender os preceitos da norma familiar burguesa, que começavam a ser questionados sobretudo pelos jovens oriundos das camadas médias. De acordo com Brito, "ideias de família, tradição e papéis de gênero alimentaram as Marchas e ampararam a expectativa de uma vaga moralidade a ser perseguida pela ditadura" (BRITO, 2019, p. 04).

A expectativa sobre o/a futuro/a do/a adolescente deveria ser construída então a partir de uma formação moral, que garantisse, como indica o documento, o "ajustamento social através de atitudes de cooperação e de competição" (CURITIBA, 1980, s/p;). Assim, escolhida uma profissão, caberia a cada um/a competir no mercado de trabalho, mas sempre atento/a às incertezas, pois também era preciso ganhar e economizar seu dinheiro. Nesse processo, pretendia-se que fossem banidas, além das ações tidas como subversivas, as consideradas impróprias para viver em sociedade, principalmente no espaço escolar. Conforme o relatório, os/as estudantes deveriam eximir-se de:

> **Agressividade**: (reação violenta contra pessoa e/ou objeto); teimosia, petulância, desafio, gestos, palavras.
> **Indisciplina: (comportamento inadequado**).
> **- liderança negativa, desafio à autoridade, falta de respeito a colegas, falta de auto-controle, irriquietação constante, interferências, danos ao prédio escolar, falta de sistematização da vida escolar: material, pessoal, frequência, pontualidade, uniforme).**

> Mentira: (alteração intencional da verdade).
> - deturpa fatos, inventa situações, cria personagens.
> Furto: (posse indevida da propriedade alheia).
> - desaparecimento de objetos, material escolar, dinheiro, lanche, etc. (CURITIBA, 1980, s/p, sem grifos nossos).

As ações consideradas indesejáveis correspondiam à garantia dos direitos individuais, tais como o direito à propriedade privada. Outro ponto importante era a valorização da disciplina nas ações de não faltar ao trabalho, possuir material escolar, utilizar uniforme, ser pontual e não questionar as autoridades superiores (nesse caso, os professores/as e a direção da escola).

Com um total de 382 estudantes matriculados no início do ano letivo de 1980, com base nos relatórios, verificou-se que a equipe do SOE mantinha os/as estudantes sob vigilância constante para a tentativa da manutenção de relações sociais condizentes com o ideal disciplinar compartilhado pela instituição. Ao atender aos/às estudantes por meio de conversas individuais, no primeiro bimestre de 1980, por exemplo, nas turmas da manhã, registraram-se 101 ocorrências das consideradas infrações disciplinares. A partir do uso de palavras-chave para o registro das transgressões, com base no relatório, os estudantes meninos da Escola Tiradentes, até o mês de maio de 1980, haviam tido:

> problemas de relacionamento aluno x aluno; saúde (indisposições físicas); permissão para entrada tardia e/ou saída antes do término das aulas; justificativa e abono de faltas; indisciplina; encaminhamento para exame médico (CEP) – dispensa da prática de E, F.; falta de material escolar; não comparecimento a R.P.P; desatenção em aula; pornografia; “cola” no teste; queixa contra professores; excesso de faltas; furto; esclarecimentos vários; “desaparecimento” de material escolar, uniforme e outros; uso de “palavrões”; relacionamento professor x aluno; “colação de grau” saída de escola sem autorização; gazeta" (CURITIBA, 1980, s/p).

Desses dados, 23 eram de estudantes da 5ª série; 19, dos da 6ª série; 22, dos da 7ª e 37, dos da 8ª série. Os registros do relatório de 1980 indicam que a equipe do SOE considerava infração qualquer ação que rompesse com a considerada normalidade da instituição de ensino. Além de advertidos, os estudantes que haviam tido “problemas de relacionamento”, acusação de roubo, saída sem autorização e a pornografia (que, como lembra Cowan, era vista como algo considerado subversivo), falta de material escolar e desatenção em aula eram consideradas infrações. Nesse último aspecto, a falta de material escolar devido às condições financeiras da família ou a dificuldade de concentração ou aprendizagem durante as aulas tornar-se-iam agravantes que precisavam ser resolvidos tanto para a continuidade dos estudos, como para evitar novos registros vistos como indisciplina. Com base no relatório, o fim do ano letivo chegou com 390 estudantes matriculados na instituição, desses, 298 tiveram registros de ocorrência.

Em relação às turmas da tarde, composta por estudantes meninas, o sistema de classificação de ocorrências foi registrado de outra maneira. Diferente da contagem de cada ato considerado infração, o relatório contava com fichas de acompanhamento por turma, que os/as professores deveriam preencher e encaminhar às responsáveis pelo SOE. Conforme Anexo 3, "Ficha informativa dos alunos",[164] no levantamento de dados deveriam ser mencionados "dados referentes ao relacionamento, à disciplina, à escolaridade e as características emocionais dos alunos, com vista à organização de turmas e seu ajustamento às mesmas" (PARANÁ, s/d). As informações das turmas contribuiriam tanto para a identificação dos possíveis problemas, quanto para uma provável intervenção pedagógica. Tendo em vista o referido documento, nele deveriam ser indicados os/as:

> - alunos que apresentam **problemas de relacionamento e não devem permanecer juntos, na mesma turma**, no próximo ano (dependência, grupo fechado).
> - alunos que apresentam problemas de relacionamento quanto: a trabalhos em grupo (rejeição).
> - **alunos que apresentam características de liderança (positiva) (negativa**).
> - **alunos que apresentam problemas disciplinares**;
> - alunos que apresentam problemas emocionais, tais como: insegurança, timidez, problemas pessoais, **distúrbios de personalidade e necessitam atendimento especial;**
> - alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.
> - alunos que apresentam facilidade de aprendizagem (PARANÁ, s/d; grifos do autor).

Sendo a ficha utilizada para o levantamento de informações das meninas, com base no relato dos/as professores, no ano de 1981, de 335 estudantes matriculadas, foi considerado que 63 meninas possuíam algum tipo de problema, entre eles: "insegurança, isolamento, infantilidade, gagueira, preguiça; não realizavam tarefas; faltas, inquietas, complexo de superioridade, timidez e problemas pessoais". Dessas, 09 também tiveram seus nomes apontados como lideranças negativas.

Louro, ao refletir sobre as relações de gênero e ensino no espaço escolar, infere que, a escola desenvolve uma educação generificada para o corpo e gestualidade, e, no que corresponde às meninas, busca silenciá-las como forma de serem boas. Ou seja, como indica Louro, "desde a infância, tradicionalmente, as meninas aprendem não apenas a proteger seus corpos como a ocupar" (LOURO, 2003, p. 76). Nesse sentido, a timidez, apontada na documentação, trata de um constructo social constituído por meio das desigualdades de gênero historicamente construídas, em que a proteção corporal imposta às mulheres desde a infância inibe as relações sociais e provoca a assimilação de que não se pode romper com aquele comportamento. Entretanto, aquelas que arrebentam os limites impostos pela educação

[164] O modelo da ficha foi elaborado por Alair Vendramel Hatum; Davina M. do Espírito Santo; Maria Ângela Zattar; Maria Vitória Fontan e Zeila M. Xavier Varella, no ano de 1976. A ficha sofreu adaptações de Ana Rosi T. Skroski; Elvira K. de Vasconcellos e Rose Marie Lubachovski, em 1977.

generificada são acusadas de inquietas ou até mesmo de possuírem o que foi denominado pelo documento como complexo de superioridade.

A partir das informações disponíveis nos relatórios, a tabela 14 - Idade dos/as estudantes - permite estabelecer uma comparação dos dados que contribuem para construir um panorama dos/as estudantes a partir da diferença etária. As informações dos estudantes meninos referem-se ao ano letivo de 1980; o das estudantes meninas, ao ano de 1982.

Tabela 14: Idade dos/as estudantes

Faixa etária dos/as estudantes																
Idade	10		11		12		13		14		15		16		17	
sexo	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
5º Série	02	-	15	27	30	31	19	20	08	14	01	03	-	02	-	-
6º Série	-	-	01	01	16	22	46	33	15	27	11	13	-	06	-	01
7º Série	-	-	-	-	-	01	49	49	43	44	41	25	09	10	01	05
8º Série	-	-	-	-	-		07	-	36	-	31	-	15	-	01	-
Total	02	-	16	28	46	54	121	102	102	85	84	41	24	19	02	06

Fonte: Escola Tiradentes (Relatório Serviço de Orientação, 1980; 1982)

A primeira diferença encontrada entre os estudantes de ambos os sexos está relacionada com a ausência de estudantes meninas na 8ª série. Mesmo com a oferta dessa série a partir de 1980, ela ficou restrita ao periodo da manhã, ou seja, compreende somente os meninos. Com base na análise dos dados indicados na tabela. constata-se que o número de estudantes meninas que cursavam a série com idade fora do prescrito na Lei nº. 5.692/1971 era maior do que o dos meninos. Nesse sentido, o acesso ao ensino escolar pelas meninas, ainda que entendido como obrigatório, permanecia ocorrendo mais tarde do que o dos meninos. Gradativamente, porém, estas estudantes foram as que passaram maior tempo na escola.[165] Como já visto no Plano de Implementação do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná, entendiam-se como modernas as atividades que exigiam das mulheres trabalhar fora do lar. Talvez esse tenha sido o motivo de a Escola Tiradentes ofertar o ensino de 8ª série apenas aos meninos em função das desigualdades de gênero construídas historicamente.

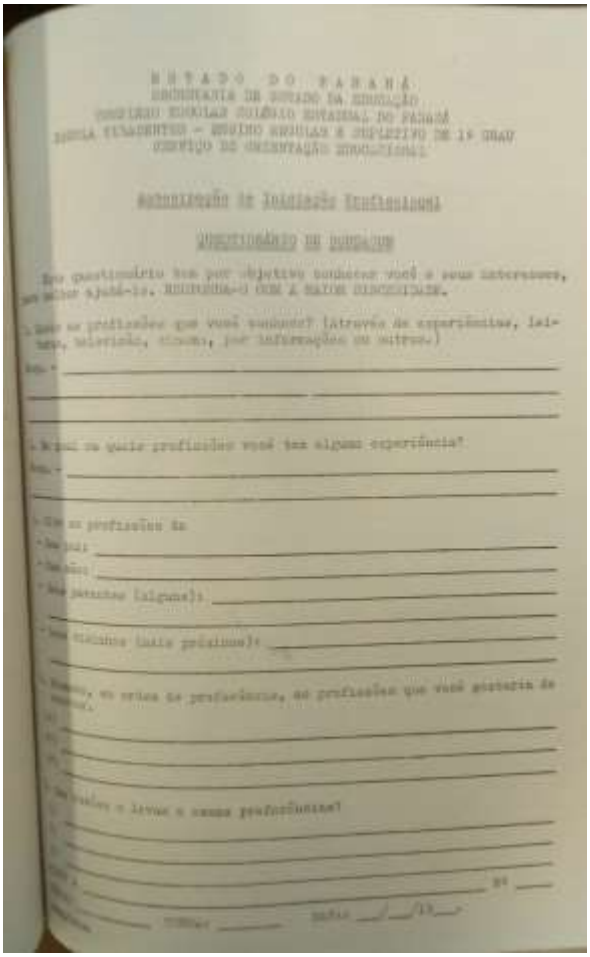
Importante destacar que, com base nos relatórios do SOE, alguns estudantes já exerciam alguma atividade remunerada. Das estudantes meninas, uma tabela apresenta o levantamento de 1982, segundo o qual 10 estudantes ocupavam algum alguma atividade remunerada, sendo

[165] Cf. AREND, Silvia Fávero. Meninas. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (Org.). Nova história das mulheres. São Paulo: *Contexto*, 2012, p. 65-83. LOURO, Guacira Lopes. Mulheres nas salas de aula. In: Mary del Priore. (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto e Unesp, 1997. p. 443-481.

3 da 5º série, 5 da 6º série e 2 da 7º série. Em relação aos meninos, com base na análise do "Questionário de Entrada e saída", destinado aos estudantes da 8ª série, dentre os 93 questionários respondidos, ao terem que assinar sim ou não para a pergunta "Você já desenvolveu alguma atividade profissional?", 9 assinalaram que terem exercido. Para esse grupo de estudantes de ambos os sexos, a iniciação para o trabalho faria menos sentido, pois já haviam enfrentado uma rotina de trabalho.

Ao analisar os relatórios, foi possível identificar que a equipe do SOE propunha acompanhar as recomendações expostas no Plano Diretor, principalmente com vistas a identificar a profissão/ocupação de pais/mães, bem como a realizar os denominados testes vocacionais. O percurso da sondagem de aptidão seguia três estapas. Na primeira, realizava-se a identificação das condições socioecnômicas da família do/a estudante, demonstradas na imagem 17 - Antecipação da Iniciação Profissional -, correspondente ao questionário encaminhado na tentativa de identificar possíveis interesses profissionais dos estudantes do ensino fundamental (5ª série), bem como se já exercial alguma atividade remunerada.

Imagem 17 - Antecipação da Iniciação Profissional



ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO ESTADUAL TIRADENTES DO PARANÁ
ESCOLA TIRADENTES - ENSINO REGULAR E SUPLETIVO DE 1º GRAU
SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Antecipação da Iniciação Profissional

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

Este questionário tem por objetivo conhecer você e seus interesses, para melhor ajudá-lo. RESPONDA-O COM A MAIOR SINCERIDADE.

1. Quais as profissões que você conhece? (através de experiências, leituras, televisão, rádio, por informações ou outros.)

2. Qual ou quais profissões você tem alguma experiência?

3. Das profissões da

- Qual você mais gostaria de exercer?
- Qual você menos gostaria de exercer?
- Qual delas você poderia (alguma)?
- Qual delas você escolheria (outra profissão)?

4. Dentre as profissões da relação de preferência, as profissões que você gostaria de exercer.

5. Quais delas o levou a essas preferências?

Nome _____ Idade _____ Data __/__/__

Fonte: Escola Tiradentes (Serviço de Orientação Educacional, 1980).

O questionário constituía um instrumento para a equipe do SOE investigar o espaço doméstico/família dos estudantes e, como indicado, tinha por "objetivo conhecer você e seus interesses para melhor ajudá-lo", com a finalidade de antecipar a realização de atividades laborais.

Apresentado o questionário aos meninos da 5º série, a instituição de ensino reforçava a natulização da realização de atividades laborais desde a infância, pois´, para além dos objetivos do modelo de ensino, sabia-se da realiadde escolar em que muitos estudantes já exerciam alguma atividade remunerada. Esse questionário se destinava a meninos situados, em sua maioria, na faixa de 11 ou 12 anos de idade, como indica a tabela 14. Ao indagar "quais as profissões que você conhece (através de experiências, leituras, televisão, cinema, por informações ou outros)" e "em qual ou quais profissões você tem alguma experiência?", a instituição escolar reconhecia (e legitimava) o fato de a população infantojuvenil realizar atividades laborais. Conforme discussão anterior, na instituição circulava o ideário de que as condições socioeconômicas dos/as estudantes poderiam determinar suas escolhas profissionais. Neste caso, a educação escolar pouco contribuiria para a ascensão social a partir da preparação para o trabalho. A mobilidade social ocorreria somente para os/as estudantes que pudessem arcar com os estudos na formação de ensino técnico e os que, quiçá, galgassem o ensino superior.

Na segunda etapa da "sondagem de aptidão", buscava-se aplicar o teste vocacional a todos os estudantes. O resultado consistia em somar a númeração indicada pelo estudante para cada pergunta realizada. Solicitava-se que o teste fosse respondido com veracidade e exatidão e que cada aluno refletisse sobre "por que gosto tanto de fazer isso". Os estudantes deveriam responder ao seguinte questionário:

> De acordo com a seguinte graduação, escreva à frente de cada questão o número que corresponde a seu agrado ou desagrado:
> a) 5 significa "gosto muito"
> b) 4 significa "gosto pouco"
> c) 3 significa "me é indiferente" nem me agrada nem desagrada.
> d) 2 significa "me agrada um pouco"
> e) 1 significa "me desagrada muito"
>
> Seção A - Quanto você gosta?
> 1. Sair numa excursão?/ 2. Pertencer a um clube de exploradores?/ 3. Viver ao ar livre, fora da cidade?/ 4. Semear e plantar numa chácara durante as férias?/ 6. Ser técnico agrícola em uma região propícia?/
>
> Seção B – Quanto você gostaria?
> 1. Armar ou desamarrar objetos mecânicos?/ 2. Manusear ferramentas e máquinas?/ 3. Construir móveis ou objetos de madeira?/ 4. Consertar instalações elétricas de sua casa?/ 5. Desenhar e dirigir a construção de um poço ou bomba de água?/ 6. Ser perito mecânico numa grande oficina ou fábrica?/

> Seção C – Quanto você gostaria?
> 1. Resolver mecanismos numéricos?/ 2. Resolver problemas de aritmética?/ 3. Fazer as contas de uma cooperativa escolar?/ 4. Explicar aos outros como resolver problemas de aritmética?/ 5. Participar em concursos de aritmética?/ 6. Ser calculista em uma empresa?/
>
> Seção D – Quanto você gostaria?
> 1. Conhecer e estudar a estrutura das plantas e dos animais?/ 2. Fazer experimentos de biologia, física ou química?/ 3. Investigar a origem dos costumes dos povos?/ 4. Estudar e entender as causas dos movimentos?/ 5. Ler revistas e livros científicos?/ 6. Ser investigador num laboratório de biologia, física ou química?/
>
> Seção E – Quanto você gostaria?
> 1. Discutir em classe?/ 2. Ser chefe de um clube ou sociedade?/ 3. Dirigir uma campanha política de um candidato estudantil?/ 4. Fazer propaganda para um jornal estudantil?/ 5. Ler biografias de políticos eminentes?/ 6. Ser agente de vendas de uma empresa comercial?/
>
> Seção F – Quanto você gostaria?
> 1. Desenhar e pintar a cores?/ 2. Modelar em barro?/ 3. Encarregar-se da decoração de uma exposição? 4. Idealizar e desenhar o escudo de um clube ou sociedade?/ 5. Desenhar o vestuário para uma peça teatral?/ 6. Ser perito desenhista numa empresa industrail?/
>
> Seção G – Quanto você gostaria?
>
> 1. Escrever contos, crônicas ou artigos?/ 2. Ler obras literárias?/ 3. Escrever versos para um jornal estudantil?/ 4. Representar um papel em uma peça teatral?/ 5. Participar num concurso de oratória?/ 6. Ser redator de um jornal?/
>
> Seção H – Quanto você gosta?
> 1. Cantar num coro estudantil?/ 2. Escutar música clássica?/ 3. Aprender toccar um instrumento musical?/ 4. Ser membro de uma associação musical?/ 5. Ler biografias de músicos eminentes?/ 6. Ser membro de uma sinfonia?/
>
> Seção I – Quanto você gostaria?/
> 1. Atender aos enfermos e cuidar deles?/ 2. Proteger os jovens menores do grupo?/ 3. Ser membro de uma sociedade assistencial?/ 4. Ensinar a ler aos analfabetos?/ 5. Ajudar seus companheiros em suas dificuldades e preocupações?/ 6. Ser missionário a serviço das classes humildes?/
>
> Seção J – Quanto você gostaria?
> 1. Trazer em ordem seus livros e cadernos?/ 2. Ordenar e classificar os livros da bilioteca?/ 3. Aprender a escrever na máquina de datilografia?/ 4. Ajudar a qualificar provas?/ 5. Encarregar-se do arquivo e documentos de uma sociedade?/6. Ser técnico organizador de uma oficina?/ (CURITIBA, 1980, s/p).

O modelo de teste utilizado pela equipe do SOE do Colégio Tiradentes era baseado nas proposições em livro publicado pelo francês Pierre Gilles Weil.[166] Pesquisador sobre a orientação profissional e a psicologia do trabalho, Weil migrou para o Brasil no ano de 1948. Uma década mais tarde, foi "chefe do Departamento de Orientação e Treinamento do Banco da

[166] O teste foi desenvolvido em mais de um ano. Em uma das ilustrações do relatório de 1981, existe a informação: Teste de interesses Pierre Weil.

Lavoura de Minas Gerais e professor na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG" (Conselho Federal de Psicologia, 2005, p. 660).[167]

Após a contagem de pontos do questionário, a orientadora vocacional deveria relacionar as informações com base nas ilustrações correspondentes às areas de interesse, como pode ser observado na imagem a seguir:

Imagem 18: Teste de Interesse Weil

Fonte: Escola Tiradentes (Serviço de Orientação Educacional, 1980).

[167] C.f.: LOPES, Wilma Maria Guimarães. L859t *Teste de inteligência não-verbal (INV) de Pierre Weil: parâmetros psicométricos*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2009.

O teste, composto por 16 imagens, propunha que o/a estudante identificasse quais as atividades em que sentia-se bem em realizar. Após a escolha, a orientadora vocacional faria a análise do perfil do estudante a partir do cruzamento de informações entre esse teste e os demais questionários. O estudante deveria atribuir notas entre 1 para a que possuía menor afinidade e 5 para aquela com que sentisse maior afinidade. A partir da soma da pontuação das respostas, a equipe do SOE buscava identificar a suposta vocação de cada estudante. Posteriormente, a equipe porcurava associar os dados da Sondagem de Aptidão com as temáticas das disciplinas ministradas pelos docentes. Dessa forma, a possível escolha profissional de cada estudante passava a ser forjada nas aulas do Escola Tiradentes desde a 5ª série. Sabe-se, todavia, que esta escolha profissional estava condicionada a um conjunto de fatores socieconômicos e culturais.[168]

Com base no levantamento realizado no ano de 1980, a tabela 15 - Áreas de interesse, reune o resultado da aplicação do teste do teste de interesse Weil. O resultado foi o seguinte:

Tabela 15 - Áreas de interesse profissional

Áreas de interesse profissional				
Áreas de interesse	Série			
	5ª	6ª	7ª	8ª
Ao ar livre	11	12	31	03
Mecânica	14	21	18	16
Cálculos numéricos	07	04	14	11
Científicos	20	11	22	39
Persuasivos	01	08	03	04
Artísticos	00	09	11	06
Literários	00	02	02	01
Musicais	01	00	08	00
Serviço Social	10	14	13	04
Escritório	01	04	26	03

Fonte: Escola Tiradentes (Serviço de Orientação Educacional, 1980).

Tendo sido limitado o teste vocacional apenas aos meninos, a equipe da SOE, em conjunto com professores/as e direção da Escola Tiradentes, reforçaram a naturalizaçaõ das desigualdades de gênero. Nessa perspectiva, o suposto destino das estudantes já estava em parte traçado, ou seja, elas iriam desempenhar atividades laborais relativas ao cuidado

[168] Com o desenvolvimento dos estudos da psicologia, muitos testes vocacionais passaram a serem proibidos, por não serem comprovados cientificamente. Recentemente, a Resolução nº 9, de 25 de abril de 2018, que "estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo" e que, "regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos" (BRASIL, Resolução nº 9, de 25 de abril de 2018), apresenta avanços significativos na área, e, em relação aos testes vocacionais, dispôs de um conjunto de testes considerados impróprios. Os testes desenvolvidos pelo SOE está entre eles. C.f: WECHSLER, Solange Muglia; HUTZ, Claudio Simon; PRIMI, Ricardo. Avaliação Psicológica, 18(2), 2019, p. 121-128.

(docência/enfermagem/empregadas domésticas, etc.) ou as relativas ao trabalho reprodutivo (donas-de-casa). Vale observar que os ecos da segunda onda do discurso dos feminismos ainda não haviam chegado à Escola Tiradentes. De acordo com Louro, "a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer; ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas" (LOURO, 2003, p. 58).

Nesse aspecto, ao consultar as informações da tabela "Áreas de interesse profissional", mesmo com a presunção de atividades convencionais para os meninos/homens atrelada à formação das masculinidades, a esquematização das áreas corresponde às reconfigurações do ensino proposto pela Lei nº. 5.692/1971, principalmente no que diz respeito à valorização da ciência e à tentativa de impulsionar atividades na grande área da tecnologia. Conforme a tabela 14, ciências, mecânica e serviço social foram as atividades mais desejadas, principalmente pelos 39 estudantes da 8ª série, que estavam completando toda a formação em nível fundamental sob as prescrições da legislação.

No mesmo relatório foram indicados os interesses profissionais dos estudantes da 5º série, sendo eles: A) Ao ar livre: jogador de futebol (8); agricultor (2); topógrafo (1); b) oficial de aeronáutica (1); motorista (3); engenheiro mecânico (3); piloto de avião (5); piloto de carro (1); sapateiro (1); c) cálculo: engenheiro arquiteto (7); d) científico: médico (10); engenheiro (3); engenheiro eletrônico (3); veterinário (4); astrônomo (1) e) persuasivos: sem interesse; f) artista plástico: sem interesse; g) literários: sem interesse; h) musicais) cantos e compositor (1); i) serviço social: enfermagem (1); dentista (2); auxiliar de farmácia (1); psicólogo (1); advogado (1); policial (1); oficial de polícia (1); auxiliar de escritório (1); padre (1); professor (1) (CURITIBA, 1980, s/p).

Ainda nessa etapa, com base na análise do documento, a equipe do SOE organizava palestras com profissionais de diferentes áreas, cedia espaço a empresas, tal como o Senac, o que servia para divulgar seus próprios serviços. Nessas ações, para que os estudantes visualizassem a relação entre o ensino escolar e a futura profissão, eram elencados os graus de escolaridade mínima (ou a não necessidade dela) solicitada para a ocupação do cargo com as respectivas idades aceitas para fins de contratação. Assim, a equipe da instituição escolar, ao mesmo tempo que buscava qualificar futuros profissionais, sabendo da realidade existente, ao apresentar o mercado de trabalho, apresentava outras possibilidades para aqueles que não conseguisse dar coninuidade aos estudos. Uma pedagogia marcada pela reprodução social, como indica Bourdieu, mas que contribuiria para o crescimento da competitividade entre os estudantes com vistas a atender às recomendações da Lei nº. 5.692/1971.

Na última etapa, o "Questionário de Entrada e Saída", entregue aos alunos da 8º série, utilizado para analisar o percurso do estudante na instituição no processo de formação para o trabalho, possuía uma dupla utilidade. A primeira, identificar os interesses e as escolhas dos estudantes; a segunda, coletar informações para rever práticas pedagógicas utilizadas na instituição escolar. Ou seja, com base no cruzamento de informações, essa análise tinha como intenção conferir se a passagem para a adolescência ocorrera segundo as prescrições estabelecidas nas legislações educacionais e nas práticas pedagógicas.

De acordo com o questionário entregue aos meninos da 8º série de 1980, das 93 respostas, ao serem perguntados se, ao concluírem o ensino fundamental, iriam continuar os estudos ou iriam trabalhar, 61 responderam que pretendiam seguir os estudos e 27, que não iriam continuar a estudar. Questionados sobre se sentirem preparados para ingressar no mercado de trabalho, 48 responderam positivamente, enquanto 29 deram resposta negativa em ocupar uma atividade profissional com a formaçaõ recebida na escola. Sobre a escolha de qual curso seguir no segundo grau, 65 informaram já haver escolhido e 26, não. Contudo, ao serem questionados se as habilidades profissionais haviam sido desenvolvidas na escola, de forma prática ou teórica, apenas 4 indicaram que o curso havia contribuído para a formação profissional; 32 informaram que não haviam apreendido a exercer uma atividade profissional. Ou seja, a preparação para o trabalho especializado realizada na instituição escolar, segundo os estudantes, não havia sido eficaz. É importante observar que, de acordo com o "Questionário de Entrada e Saída", apenas 9 estudantes haviam indicado que estavam trabalhando. Todavia, 32 afirmaram que tinham alguma experiência de trabalho. O labor infantojuvenil, no Brasil, no período, ocorria na maioria das vezes na informalidade.

Este modelo educacional foi mantido, ao menos na letra da lei, até a promulgação da Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982,[169] quando foram realizadas reformulações no ensino, principalmente no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino para a iniciação para o trabalho e a formação técnica de segundo grau. Contudo, assim como se deu com a implementação da Lei nº.5.692/1971, a reformulação do ensino proposta na/através da legislação não foi suficiente para romper com práticas pedagógicas implementadas entre 1964 e 1985. Mas, esta já é outra história...

[169] Essa legislação foi assinada por João Figueiredo e Esther de Figueiredo Ferraz. Ressalto que foi posterior à Lei da Anistia, de 1979, e integra o período conhecido como redemocratização.

Considerações finais

Você deve notar que não tem mais tutu
E dizer que não está preocupado
Você deve lutar pela xepa da feira
E dizer que está recompensado

Você deve estampar sempre um ar de alegria
E dizer: tudo tem melhorado
Você deve rezar pelo bem do patrão
E esquecer que está desempregado

[...]

Você deve aprender a baixar a cabeça
E dizer sempre: muito obrigado
São palavras que ainda te deixam dizer
Por ser homem bem disciplinado

Deve pois só fazer pelo bem da nação
Tudo aquilo que for ordenado
Pra ganhar um fuscão no juízo final
E diploma de bem-comportado

(Gonzaguinha, 1973)

A canção 'Comportamento geral', de Gonzaguinha, escrita durante o auge do "Milagre Econômico", era uma crítica à situação política e econômica do País. Como destacam os pesquisadores dos estudos linguísticos Rafael Menari Archanjo e Camila de Araújo Beraldo Ludovice, as inquietações do cantor, além de ser uma resistência ao autoritarismo imposto pela censura, contribuiu "fazendo vir à tona uma atmosfera de desequilíbrios sociais e de relações acentuadas de poder, ocultados pela propaganda otimista", (ARCHANJO, LUDOVICE, 2016, p. 237). Vislumbrar esse também identificado pelos autores "como ao "conformismo de parte da sociedade brasileira frente às agruras do governo ditatorial instaurado após o golpe militar de 1964" (ARCHANJO, LUDOVICE, 2016, p. 237). Entretanto, esse conformismo não deve ser entendido como mera incapacidade crítica ou desinteresse dos/as diferentes atores sociais em questionar as ações dos governantes da ditadura militar e seus impactos na sociedade brasileira. Como visto ao longo desta tese, o ensino escolar desenvolvido durante a ditadura militar teve forte aparato ideológico para forjar uma realidade que deveria ser compreendida como desejada, e que competia aos sujeitos (estudantes) a manutenção dessa ordem.

Os versos de Gonzaguinha, ao indicar de forma crítica ao autoritarismo dos governantes que "você deve aprender a baixar a cabeça e dizer sempre: muito obrigado - são palavras que ainda te deixam dizer", demonstram o cenário conflituoso vivenciado durante a ditadura militar

e se coadunam com as prescrições propostas à educação escolar, evidenciadas ao longo desta tese. Com um conjunto de normas que entrelaçam meritocracia e disciplina, propunha-se que os/as estudantes, tal como indicado na canção, prezassem "só fazer pelo bem da nação tudo aquilo que for ordenado".

No modelo educacional implementado em nível nacional a partir da Lei nº. 5.692/1971, e suas reverberações no estado do Paraná, mesmo com avanços em relação à extensão do ensino aos/às adolescentes até os 14 anos de idade, observou-se um reforço das desigualdades sociais. O ensino escolar, de acordo com o prescrito nas legislações e documentos escolares, teve por objetivo principal qualificar os/as estudantes para o ingresso no mercado de trabalho, que se complexificava no período, conforme se demonstrou nos quatro capítulos da tese. Assim, "ser o homem bem disciplinado", como afirmado na canção de Gonzaguinha, estaria associado sobretudo ao esforço individual.

Conforme se demonstrou no primeiro capítulo da tese, a projeção do Brasil como potência econômica na década de 1960 demandava atenção para a formação escolar dos/as adolescentes. O projeto de país assentado no setor industrial, levado a cabo pelos governos militares, exigia investimentos na ciência, assim como na qualificação profissional. Contudo, tal como afirma Rodrigo Patto de Sá Motta (2014), a modernização conservadora foi mote das ações sociopolíticas implementadas no período no campo educacional. A extinção dos exames admissionais e a ampliação da educação escolar para estudantes até os 14 anos de idade, ao menos na letra da lei, mesmo que tenha provocado o aumento do tempo escolar dos/as discentes na instituição, esteve atrelada a interesses capitalistas.

Nesse sentido, com base na reflexão exposta, ainda no primeiro capítulo, a história da infância e juventude brasileira possui estreitas relações com a história da educação. Como um processo conjunto, o desenvolver dos modelos educacionais de ensino desenvolvidos no Brasil, ao longo dos debates e implementações foram constituídos a partir de discursos que direcionavam os modos de pertencer à infância e adolescência. Constituído a partir de cada contexto, com base nas observações levantadas ainda no primeiro capítulo, os discursos educacionais permitem identificarmos as compreensões sobre esse público. Dada a movimentação histórica do ensino e as aproximações com o público infantojuvenil, pode ser afirmado que a configuração da infância e juventude a partir da diferença etária, oscilou entre a proteção e o direcionamento para a vida adulta, em que ser adolescente deveria ser o momento de aquisição de personalidade e cumprimento de atividades do mundo dos adultos.

Com base nos capítulos apresentados, a legislação educacional em nível federal contribui para, ao menos no âmbito discursivo, forjar um modelo de adolescente. No estado do

Paraná, as reverberações dessa lei serviram como um encaminhamento para construir expectativas para o futuro dos/as estudantes, principalmente para atender um mercado de trabalho em expansão. Sem reduzir ao setor de trabalho desejado, os discursos proferidos no âmbito educacional nas três instâncias (federal, estadual e municipal), indicam a idealização de que o/a estudante fosse trabalhador e aliado aos ditames da ditadura militar. Assim, caberia a ele/a estudar, e, existindo ou não a condição de frequentar a escola (principalmente em continuidade aos estudos do ensino de segundo grau), deveriam compartilhar de um ideal de que pertenciam ao grupo de trabalhadores/as, e, fugir a essa regra os/as colocaria como em condição de subversivos. Ou seja, sujeitos indesejados.

A análise do discurso do modelo curricular do estado do Paraná, que circulou na revista *Currículo*, demonstrou que o ensino profissional deveria ser implementado nos grandes centros urbanos, onde se concentravam as indústrias da região. Como visto, no segundo capítulo da tese, a proposta curricular deveria buscar preparar o corpo dos/as estudantes para a rotina de trabalho, sobretudo nos setores industriais e de serviços. Dada a estruturação curricular, elaborada a partir de disputas de poder, as disciplinas e os conteúdos que integraram o modelo educacional foram atingidos para dar maior ênfase na qualificação para o trabalho. Ou seja, as reverberações do modelo escolar tecnicista contribuíram para o esvaziamento dos conteúdos das disciplinas em detrimento de sua aplicabilidade prática.

A estruturação curricular direcionada às escolas paranaenses demostra que existiu estreito diálogo dos/as representantes do estado para com o modelo educacional projetado em âmbito federal. Em meio aos discursos que indicam os conteúdos de cada disciplina, as disputas de poder foram evidenciadas a partir da análise da distribuição da carga horária, da seleção dos conteúdos, dos discursos que indicam o que pode ou não ser feito na escola. Os encaminhamentos prescritos no modelo de ensino não indicaram apenas os caminhos a serem percorridos pela educação escolar a ser desenvolvida, mas, em conjunto com uma disputa de poder, indicam o lugar dos sujeitos que receberiam aquela educação. Nesse sentido, o recorde gênero, idade e classe, visualizado ao longo da tese, expõe como esse modelo educacional agiu de forma distinta na formação da população infantojuvenil. Ou seja, diante de um modelo único de ensino, posto como igualitário, o olhar interseccional permitiu identificar parte do desenho educacional exposto com base na legislação e de seus impactos na configuração da realidade social que dependia do ensino. Como visto nos demais capítulos, gênero, classe e idade agiram como operadores tanto na inclusão como exclusão dos sujeitos.

A análise das fontes possibilitou evidenciar parte dos problemas presentes no modelo de ensino proposto. O Colégio Estadual do Paraná, conforme se demonstrou no terceiro capítulo

da tese, serviu como uma instituição modelo para a implementação do novo ensino escolar na década de 1970. Com a intenção em abranger o máximo de estudantes, o modelo educacional contou com a constituição do Complexo Educacional do Colégio do Paraná. Contudo, a junção de diferentes instituições para adensar a implementação curricular não significou sucesso para a realização do mesmo. A realidade escolar configurava-se de forma distinta, principalmente devido à falta de recursos bem como as condições de classe para manutenção do ensino, e das diferenças de gênero, utilizadas como norteadores da configuração do ensino.

Os documentos da Escola Tiradentes, que integrava o complexo educacional, possibilitaram conhecer como se deu a implementação da Lei nº. 5.692/1971 em nível local. Ficou evidente que existiu uma adesão ao modelo educacional difundido em nível federal, tanto em seu aspecto filosófico, pautado no tecnicismo, como nos preceitos político-ideológicos em relação a conteúdos, organização da escola, docentes e estudantes. De acordo com o discurso presente nas fontes, os/as discentes que não se adequassem às normas eram vistos/as como subversivos. Neste sentido, a imposição de valores sociais, de condutas e expectativas visavam que o ensino escolar contribuísse para à construção social de um modelo de adolescente visto como ideal. Ou seja, atendesse aos preceitos da ditadura militar. Nessa intenção, o ensino escolar era visto como uma forma de adquirir maior qualificação para ocupar uma vaga de trabalho. E, caso os/as adolescentes não obtivessem sucesso escolar deveriam pleitear uma vaga de trabalho condizente com seu nível de formação, o que garantiria que compartilhassem dos mesmos ideais sem serem comparados a subversivos. Ou seja, o ensino escolar configurava-se como uma manutenção das distinções de classe. Era possível ser um adolescente com menor instrução escolar, o que não se admitia é que ficasse fora do mercado de trabalho.

Ponto central do quarto capítulo, por meio da análise documental, foi possível perceber que a partir da prática escolar desenvolvida na Escola Tiradentes existiu a adesão aos preceitos estabelecidos na Lei nº. 5.692/1971, e que, mediante a força-tarefa imbuída como integrante do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná, as ações pedagógicas visavam alicerçar os/as futuros/as adolescentes como aptos a assumir uma ocupação profissional.

Mesmo com o avanço das meninas/mulheres no ensino escolar e de as mulheres gradativamente passarem a ocupar distintas atividades profissionais, o modelo educacional desenvolvido no estado do Paraná continuou mantendo firmemente as desigualdades de gênero. Com base na configuração do ensino identificada nesta tese, o horizonte de expectativas projetava maiores oportunidades aos adolescentes do sexo masculino. Neste sentido, o futuro a caminho era modelado pelo ensino sob a influência das experiências do passado e dos incômodos do presente. Ou seja, tendo a experiência de um ensino escolar do passado que

direcionava às meninas para serem mantidas no espaço doméstico, a reconfiguração do modelo de ensino exposto a partir da Lei nº. 5.692/1971, veio de encontro ao avanço de mulheres no mercado de trabalho. Ao abrirem maiores oportunidades de formação profissional aos meninos, os discursos contidos nos documentos indicam a tentativa da manutenção de relações de gênero desiguais.

Em consonância com as desigualdades de gênero, além dos indicativos para a formação profissional, as atividades pedagógicas desenvolvidas na instituição indicam qual o posicionamento da instituição frente à realidade política da época. Sob a expectativa de futuro, esse ensino foi responsável por forjar uma nova geração de pessoas, que aprenderam que deveriam estar dispostas a defender a pátria, a reconhecer os esforços do governo autoritário pelo bem comum da nação, a trabalhar para garantir o sucesso pessoal, galgando, assim, a cidadania. Por promover a formação de uma geração da população infantojuvenil, em um período recente, é possível que essa configuração de ensino, mesmo que cause estranhamento, ainda faça sentido no presente. O estudo adensado deste processo auxilia no entendimento desse "passado que não passa" e, possibilita o diálogo no presente com "os sujeitos ainda aí"!

Com base na análise dos documentos, foi possível perceber que o ensino desenvolvido no estado do Paraná aderiu aos ditames da ditadura militar sob a ótica do reforço de uma moral social alicerçada na disciplina e no trabalho. O conjunto desses preceitos tinha como expectativa a formação de um adolescente ideal, como um futuro trabalhador cuja trajetória tivesse tido as fases de sua vida institucionalizadas. Visava-se não apenas prepará-lo para saber desenvolver uma atividade profissional; era preciso adequar o corpo ao ritmo da fábrica. Mais, que, face a qualquer dificuldade, ele estivesse pronto a enfrentá-la, convencido de que "você consegue, basta acordar cedo, levantar e trabalhar!" Nesse sentido, a intersecção entre gênero, classe e idade apresenta um indicativo tanto do modelo de ensino desenvolvido como de suas consequências. Ao reduzirem as expectativas das estudantes meninas, levado à condição de classe, esse modelo contribuiria para a manutenção das desigualdades de gênero que seriam ainda mais acentuadas se levadas em consideração à classe. Um ponto que merece ser discutido em futuros trabalhos.

Esse ideário, presente durante a ditadura militar, assombrou milhares de brasileiros/as que sentiam em seus ombros o peso das dificuldades econômicas, que, percebidas juntamente com outras desigualdades sociais, acentuavam-se ainda mais quando se tratava de crianças, adolescentes, mulheres, analfabetos, dentre outros. Assim, no interesse de forjar um futuro a partir do presente, o modelo educacional desenvolvido durante a ditadura militar demostra a política do ideal de futuro trabalhador a partir do ideal infantojuvenil. Ou seja, uma população

que deveria ser trabalhadora, caso contrário estariam à mercê dos olhares de outras instituições, como a FUNABEM, por exemplo.

Diante de um processo de avanços[170] e retrocessos no ensino escolar brasileiro, devido à implementação da Lei nº. 5.692/1971, a segunda metade do século XX vivenciou o que Luiz Antônio Cunha chamou de "talvez o maior fracasso da ditadura no campo educacional" (CUNHA, 2014, p. 914).

O autor se referiu principalmente à obrigatoriedade da formação para o trabalho. Para ele, o ensino técnico compulsório não contribuiu para elevar o número de estudantes com formação de segundo grau, pois significou a ampliação do abandono escolar. Entretanto, por compreender que o ensino não impacta apenas quantitativamente, a afirmação do autor é oportuna para refletir sobre as continuidades e/ou rupturas do modelo de ensino desenvolvido durante a ditadura militar.

Em 2021, ano em que se completam 50 anos da Lei nº. 5.692/1971, a sociedade brasileira está imersa em grandes tensões de cunho político. Há quase uma década manifestações sociais foram organizadas pedindo o "retorno da ditadura". Clamores intensificados com o último pleito eleitoral presidencial. Ao afirmarem que "durante a ditadura era melhor", as pessoas não apenas demonstram insatisfação com o presente, como tendem a apontar a experiência daquele passado como algo positivo, reafirmando a posição autoritária dos governantes do período, bem como legitimando as violações de direitos cometidas.[171] Nesse aspecto, as observações de Cunha demostram o esvaziamento do ensino pela ineficácia do modelo tecnicista. Contudo, o desejo de retorno desse passado, indica que o modelo educacional desenvolvido apresenta possivelmente os seus efeitos, em que, principalmente, devido a pouca possibilidade de desenvolvimento crítico projetada no ensino desenvolvido durante a ditadura,

[170] Com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB n. 9.394/96, torna-se obrigatória a matrícula de crianças com 4 anos, na Educação Infantil, e de estudantes com até 17 anos. Essa modificação demonstra o avançar de debates importantes sobre o acesso ao ensino para a população infantojuvenil, sobre a ampliação de direitos para a adolescência, bem como sobre o prolongamento da vida por meio da educação escolar.

[171] Parte dessas manifestações pode ser identificada em notícias como: "Os "tresloucados" que querem a intervenção militar", publicado no *Le Monde Diplomatique*, em 15 de junho de 2018, disponível em: https://diplomatique.org.br/os-tresloucados-e-malucos-que-querem-a-intervencao-militar/, em publicações da Folha de S. Paulo, como "Para especialistas, pedido de intervenção militar afronta Constituição e pode ser crime", de 29 de maio de 2018, e em, "'Quem pede intervenção militar não sabe o que foi a ditadura', diz sociólogo", de 4 de junho de 2018, disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/06/quem-pede-intervencao-militar-nao-sabe-o-que-foi-a-ditadura-diz-sociologo.shtml, e https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/05/para-especialistas-pedido-de-intervencao-militar-afronta-constituicao-e-pode-ser-crime.shtml, e do posicionamento favorável da ditadura pelo atual governo, apontadas em reportagem da Revista Veja, sobre as comemorações do golpe, em "Bolsonaro quer comemoração do golpe de 1964 nos quartéis", de 25 de março de 2019, disponível em: https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-quer-quarteis-comemorando-golpe-de-64-generais-sugerem-cautela/ . "7 de setembro e os eventos-teste de Bolsonaro", publicado no *Le Monde Diplomatique*, em 3 de setembro de 2021.

bem como a valorização daquele presente exposta em meio às práticas educacionais, conduzem parte dos sujeitos do presente a afirmarem aquele passado como positivo.

Desde a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, debates intensos ocorreram em nível nacional, pois os estados da Federação, gradativamente, devem adotar o novo modelo curricular. Mais uma vez, problemas com a redução de carga horária das disciplinas atingiram principalmente a grande área das ciências humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Concomitante a este processo, o *Novo Ensino Médio*, com uma proposta de reformulação curricular e de carga horária (de 2.400 horas para 3.000 horas), provocou também debates, principalmente por exigir a implementação do ensino integral.[172] A proposta do *Novo Ensino Médio* foi fortemente criticada pelas ocupações estudantis de 2016,[173] em função dos seguintes argumentos: inconsistência do projeto com a realidade física das instituições; esvaziamento dos conteúdos devido à diluição por áreas correlatas; incompatibilidade da carga horária com a realidade de estudantes trabalhadores/as; redução na contratação de professores devido à configuração por área do saber ou ao "notório saber", dentre outros.

No estado do Paraná, concomitante com a BNNC e o Novo Ensino Médio, foi implementado o programa *Paraná Integral*, iniciado em 2020 em 17 escolas em tempo integral.[174] Observa-se, também, a implementação de colégios cívico-militares, em 2019, 07 instituições passaram a atender nesse modelo, em 2021 já somam 203 colégios por todo o

[172] A proposta indica que o currículo adotado em cada instituição deverá ofertar as disciplinas com base na distinção por área: Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No mínimo, 1.200 horas são flexíveis e ficarão reservados para a Formação Técnica e Profissional. Integram-se, ainda, a esse modelo as disciplinas Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação (MEC, 2021).

[173] Ver: LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; IRIART, Mirela Figueiredo Santos; RODRIGUES, Milena Santos. Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio. *Educação & Realidade*, Campinas, v. 41, n. 1, p. 117-133, 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/56124/36233>. Zaluski, Jorge Luiz Zaluski. "A nossa luta já entrou para a história, o movimento dos OCUPAS foi inédito": notas sobre uma ocupação secundarista de 2016 em Guarapuava-PR. *Crítica Educativa*, 5(1), 262–276. https://doi.org/10.22476/revcted.v5i1.345

[174] Em 2021, o ensino integral passou a ser desenvolvido em 34 instituições no estado, que ofertam o ensino das 7:30h até as 16:30 hs a partir das disciplinas Eletiva, Estudo Orientado, Práticas Experimentais, Pensamento Científico, Protagonismo, Projeto de Vida, Empreendedorismo, Programação e Tecnologia Computacional para alunos/as do ensino fundamental. Já para o ensino médio, além das disciplinas prescritas na BNCC, o currículo apresenta Preparação Pós-Médio, Projeto de Vida, Eletiva, Educação Financeira e Estudo Orientado.

estado.[175] Ambos os casos apresentam um estreito diálogo com os assuntos e a temporalidade investigada nesta tese.[176]

Para tanto, as reflexões desta tese expõem uma ampla visão sobre os impactos do ensino escolar na população infantojuvenil, bem a maneira como são utilizados os marcadores sociais da infância, da adolescência e da juventude, idade e gênero para a estruturação do modelo educacional. Sem a pretensão de apresentar um fim, e por ainda possuir documentação não utilizada nesta pesquisa, cabe investigar as movimentações desse modelo de ensino na instituição, no estado, investigar os embates políticos, os avanços e retrocessos, identificar os sujeitos (estudantes), confrontar suas trajetórias e as expectativas de futuro que foram atribuídos a eles/as, perceber o caminhar da adolescência. Tal como nos indica Conceição Evaristo por meio de sua personagem Ponciá Vicêncio, "preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás" (EVARISTO, 2017, p, 110), pois o estudo adensado deste processo auxilia no entendimento desse "passado que não passa" e possibilita o diálogo no presente com os "sujeitos ainda ai".

[175] Conforme a Secretária da Educação e do Esporte do estado do Paraná, existiu consulta pública para identificar se os/as responsáveis pretendiam aderir ao modelo cívico-militar. Informação contestada por muitos profissionais da educação e responsáveis pelos/as estudantes.

[176] Recentemente, enquanto estava nos momentos finais desta tese, assumi algumas aulas de sociologia – minha segunda formação – em uma das instituições em tempo integral. Nesse modelo, os/as professores assumem as aulas da base de sua formação e devem incorporar outras disciplinas até completarem 40h de trabalho, - desse total, a cada 30 aulas, 10 são de hora-atividade. No meu caso, por a Sociologia possuir apenas 1 aula na grade e a escola possuir apenas uma turma de cada, são três aulas de Sociologia e 27 aulas da parte diversificada, a maior parte em empreendedorismo. Disciplina que possui forte diálogo na tentativa de construir estudantes capacitados para criar e modificar sua trajetória e a realidade em que vivem. Interpreto esse modelo como a tentativa de apontar os/as estudantes como únicos responsáveis por si, para, então, diminuir a atuação do Estado com políticas sociais. Em meio a esse cenário, são realizados exames semanalmente, característica que se aproxima do modelo tecnicista.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é Racismo Estrutural?.** 1ª ed, São Paulo: Sueli Carneiro/Editora Jandaíra, 2019.

ALVES, Ismael Gonçalves. Assistência à infância e a maternidade na primeira república: as experiências médico-filantrópicas de proteção materno-infantil na cidade de Rio de Janeiro. In: AREND, Sílvia Maria Fávero; MOURA, Esmeralda Blanco B. de; SOSENSKI, Susana. (Org.) **Infâncias e juventudes no século XX**: histórias latino-americanas. Ponta Grossa: Todapalavra, 2018. p. 75- 92.

ANDRADE, Josemberg Moura de; VALENTINI, Felipe. Diretrizes para a Construção de Testes Psicológicos: a Resolução CFP nº 009/2018 em Destaque. **Psicologia**: Ciência e Profissão, 38 (n.spe), 2018. p. 28-39.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **A história da educação**. 2ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCHANJO, Lea Resende. **Relações de gênero e educação escolar**: Colégio Estadual do Paraná (1950/1960). Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 1996.

ARCHANJO, Rafael Menari; LUDOVICE, Camila de Araújo Beraldo. O "dito" pelo "não dito": relações dialógicas e polêmica velada na letra da canção "comportamento geral", de Gonzaguinha. **Revista do GEL**, [S. l.], v. 13, n. 3, 2016, p. 219–240, DOI: 10.21165/gel.v13i3.1435. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1435. Acesso em: 28 de agosto de 2021.

AREND, Sílvia Maria Fávero. Infância. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourado: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. p. 418 - 422.

_____ . Sobre padres e hijos en la ley brasileña: una mirada histórica (1916 - 2009). In: LIONETTI, Lucía; COSSE, Isabella; ZAPIOLA, María Carolina. (Org.). **La historia de las infancias en América Latina**. 1ed .Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2018, v. 1, p. 225-239.

_____ . MOURA, Esmeralda Blanco B. de; SOSENSKI, Susana. (Org.) **Infâncias e juventudes no século XX**: histórias latino-americanas. Ponta Grossa: Todapalavra, 2018.

_____ . Convenção sobre os Direitos da Criança: em debate o labor infantojuvenil (1978–1989). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.7, n.14, p.29 - 47. jan./abr. 2015. DOI:10.5965/2175180307142015029
http://dx.doi.org/10.5965/2175180307142015029

_____ . Meninas. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012, v. 1, p. 65-83

_____ . **Histórias de Abandono**: Infância e justiça no Brasil (Década de 1930). Florianópolis: Ed. Mulheres, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2º Ed., Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.

ARRUDA, Joseane Pinto de; FLORES, Claudia Regina; MATOS, J. M. A Reforma Curricular da Matemática Moderna no Ensino Primário: um estudo entre escolas. **Quadrante** (Lisboa), v. 1, p. 29-42, 2014.

BADINTER, Elisabeth. Um Amor Conquistado: o Mito do Amor Materno. Tradução de W. Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BALUTA, Maria Cristina; MOREIRA, Dircéia. "A injunção social da maternagem e a violência". **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 2, e48990, 2019.

BARBOSA, Michele Tupich. **Sobre mães e filhos: as políticas públicas de proteção à maternidade e à infância em Guarapuava (1940-1960).** Dissertação (Mestrado em História) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

BATISTELLA, Alessandro. O paranismo e a invenção da identidade paranaen-se. **Revista História em Reflexão**. Dourados, v. 6, n. 11, p. 1-13, jan./jun. 2012.

BELLI, Maria José Menezes Lourega; BONETI, Lindomar Wessler. Educação profissional: entre o lápis e a ferramenta. a insurgência do menor aprendiz. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 35, n. 112, 2020. p. 366-383. DOI: 10.21527/2179-1309.2020.112.366-383. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9465. Acesso em 22 de setembro de 2020.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 103-141, dez. 2001.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Org.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1988, p. 349-363.

_____ . Culturas políticas e historiografia. In: AZEVEDO, Cecília et al. (Org.). **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p.29-46.

PINTO, Neuza Bertoni. O Movimento da Matemática Moderna no Estado do Paraná: os desafios da operação historiográfica. In: FLORES, Cláudia; ARRUDA, Joseane Pinto de. (Org.). **A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e Portugal**: contribuição para a história da educação matemática. 1ªed.São Paulo: Annablume, 2010, v. 1, p. 41-64.

_____ . FERREIRA, Ana Célia da Costa. O movimento paranaense de matemática moderna: o papel do NEDEM. **Revista Diálogo Educacional**. Programa de pós-graduação da PUC. v. 6, n. 18, mai/ago. 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116273010.pdf Acesso em 05 de junho de 2021.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. Estratégia de desenvolvimento e as três frentes de expansão no Brasil: um desenho conceitual. **Economia e Sociedade** (UNICAMP. Impresso), v. 21, p. 728-747, 2012.

BITTENCOURT, Circe F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, 32 (93), pp. 127-149, 2018.

BOEIRA, Daniel Alves. **Uma "solução" para a menoridade na Primeira República**: o caso do Patronato Agrícola de Anitápolis/SC (1918-1930). Dissertação de Mestrado em História. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BOSI, Antônio de Padua. Acumulação de capital e trabalho na agroindústria no Oeste do Paraná de 1960 a 2010. **História Unisinos**, 20 (1): 94-106, Janeiro/Abril, 2016, Doi: 10.4013/htu.2016.201.09

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Cidadania e direitos: aproximações e relações. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ Lilia Moritz, (Org.). **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. 1ª- ed., São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 07-27.

BOURDIEU. Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRAVIN, Nilvam Jeronimo Ribeiro; GÓES, Sandra Lúcia Videira; BRAVIN, Sullien Miranda Ribeiro. A Formação Industrial no Paraná: Do desenvolvimento e formação de aglomerados a distribuição desigual no espaço. **OBSERVATORIUM**: Revista Eletrônica de Geografia, v.7, n.18, p. 48-66, set. 2015.Disponível em: http://www.observatorium.ig.ufu.br/pdfs/7edicao/n18/3.pdf Acesso em 09 de setembro de 2020.

BRITO, Antonio Mauricio Freitas. "Um verdadeiro bacanal, uma coisa estúpida": anticomunismo, sexualidade e juventude no tempo da ditadura. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 26, 2019, p. 1-22.

CAMPOS, Mônica Regina de Moraes; MATTA, Gustavo Corrêa. A Construção Social da Família: elementos para o trabalho na atenção básica. In: Márcia Valéria G.C. Morosini. (Org.). **Modelos de Atenção e a Saúde da Família**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2007, v. 4, p. 107-150.

CARNEIRO, Sueli. **Construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005, 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas**. O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Miguel Mundstock Xavier de; PROVIN, Bruno Griebler; VALENTINI, Renan Paganini. Uma leitura da modernização da suinocultura: história, agropecuária e bem-estar animal - Paraná, Brasil (1960 - 1980). **Revista Expedições**: Teoria da História e da historiografia. Morrinhos, v.7, n.2, 2016. p. 119-140.

CASTRO, Elizabeth Amorim de; POSSE, Zulmara Clara Sauner. **Ginásios Normais e Profissionais:** a arquitetura escolar do Paraná na primeira metade do século XX. Curitiba, PR: Edição do autor, 2012.

_____. **A arquitetura das escolas públicas do Paraná (1853-1955).** Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2010.

CHAGAS, Carlos. Saudação. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, 1989, Jun/ago. p. 03-06. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/issue/view/3352 Acesso em 03 de maio de 2019.

CHAGURI, Jonathas de Paula. A História do Ensino do Espanhol na década de 1980-1990 no Estado do Paraná. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 119, 2011. p. 164-174. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/11766 Acesso em 09 de janeiro de 2021.

CHAVES JUNIOR, Sérgio Roberto. **A educação física do Ginásio Paranaense ao Colégio Estadual do Paraná:** contribuições para a construção de uma história de uma disciplina escolar (1931-1951). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2004.

CHERVEL, Andre; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.

_____. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. N. 2, 1990. p.177-229.

COLLINS, Patricia Hill, Bilge, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORDEIRO, Andréa Bezerra. **Luz e caminho aos pequenos**: os primeiros Congressos Americanos da Criança e a Pan-Americanização dos saberes sobre a infância (1916 a 1922). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CORDEIRO, Janaina Martins. **A ditadura em tempos de milagre**: comemorações, orgulho e consentimento. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

_____. **Lembrar o passado, festejar o presente**: as comemorações do Sesquicentenário da Independência entre consenso e consentimento (1972). Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

_____. Milagre, comemorações e consenso ditatorial no Brasil. 1972. **Confluenze: Rivista di Studi Iberoamericani**. Bolonha, v. 4, n. 2, 2012, p. 82-102.

CORREIA, Ana Paula Pupo. **História & arquitetura escolar**: os prédios escolares públicos de Curitiba (1943-1953). Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

CORSETTI, Berenice; ECOTEN, Márcias Cristina Furtado. Anísio Teixeira e a qualidade da escola: uma análise sobre sua contribuição à questão do rendimento escolar no Brasil. **Revista História da Educação Brasileira**. v. 16, n. 36, jan./abr., 2012. p. 77-96.

COSSE, Issabela. "Pibes" em el centro de la escena: infância, sensibilidade y lucha política em la Argentina de los setenta. In. AREND, Sílvia Maria Fávero; MOURA, Esmeralda Blanco B. de; SOSENSKI, Susana. (Org.) **Infâncias e juventudes no século XX**: histórias latino-americanas. Ponta Grossa: Todapalavra, 2018. p. 233-258.

COSTA, Pierre; SCHMIDT, Lisandro Pezzi.O refino de petróleo no Paraná: Uma análise geoeconômica. **Espaço e Economia**: Revista brasileira de geografia econômica. v. 8, n. 14, 2019. DOI: https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.6058 Disponível em: http://journals.openedition.org/espacoeconomia/6058 Acesso em 25 de setembro de 2020.

COWAN, A. Benjamin. **Securing Sex**: Morality and Repression in the Making of Cold War Brazil. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.44, n.154 p. 912-33, out./dez. 2014. https://doi.org/10.1590/198053142913

_____. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 35, 2014. p. 357-377

CUNHA, Maria Teresa Santos. Apresentação. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v. 19, n. 47, set./dez, 2015. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/58105 Acesso em 24 de setembro de 2021.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DAMINELLI, Camila Serafim. **Uma fundação para o Brasil Jovem**: Funabem, Menoridade e Políticas Sociais para infância e juventude no Brasil (1964-1979). Tese em História, (305 fls), Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Florianópolis, 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELANEZE, Taís. **As reformas educacionais de Benjamin Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932):** o projeto educacional das elites republicanas. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2007.

DELPRIORE, Mary (Org.). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2021.

_____. FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi. Fotografia, história e estudos sociais: propostas de interdisciplinaridade teórica aplicada à revista Careta. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 4, 2012. p. 419-437.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vivêncio**. 3º. Ed, Rio de Janeiro, Palhas, 2017.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.

FÁVERI, Marlene; TANAKA, Teresa Adami. Divorciados, na forma da lei: discursos jurídicos nas ações judiciais de divórcio em Florianópolis (1977 a 1985). **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 18(2): 352, maio-agosto, 2010.

FOCHI, Graciela Marcia; SILVA, Thiago Rodrigo da. **Contexto Histórico-Filosófico da Educação**. 1ª. ed. Indaial: UNIASSELI, 2017.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra; SALOMÃO, Ivan Colangelo. Industrialização Brasileira: Notas sobre o Debate Historiográfico. **Tempo**. Revista do Departamento de História da UFF, v. 23, 2017. p. 87-104,

_____. Desenvolvimentismo: a construção do conceito. In: CALIXTRE, André B.; BIANCARELLI, André M.; CINTRA, Marcos A. M. (Orgs.). **Presente e futuro do desenvolvimento brasileiro**. Brasília: IPEA, 2014, p. 29-78.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Paz e Terra, 2ºEd, 2015.

_____. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo, 24º ed., Loyola, 2014.

_____. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

_____. A arqueologia do saber. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. 13º. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FRAGIONATO, Yomara Feitosa Caetano de Oliveira. **A área de Estudos Sociais na cultura escolar dos ginásios vocacionais (São Paulo, 1961-1969)**. Tese (História) - Udesc, Florianópolis, 2018.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala.** 50. Ed. Global Editora. 2005.

_____. **Sobrados e mucambos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GÄRTNER, Monique. **Alguns elementos para a construção de uma história ambiental do processo de "europeização" da paisagem do Distrito de Entre Rios, Guarapuava, Paraná**. Dissertação (Mestrado em História) - Irati: Unicentro, 2014.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia da educação**. São Paulo; Ática, 2006.

GOMES, Flávio; DOMINGUES, Petrônio. (Orgs.). **Políticas da Raça**: experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2014.

GONÇALVES, Janice. A recusa do segredo: exercício de direitos e acesso a documentos públicos. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 5, n.9, jan./jun. 2013. p. 266 - 287. Disponível em: http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180305092013266 Acesso em 28 de maio de 2021.

GONÇALVES, Nadia Gaiafatto. BORNATTO, Suzete de Paula. **Educação e sociedade na ditadura civil-militar**: adesão, acomodações e resistência. Curitiba, PR: CRV, 2019.

_____ . RANZI, Serlei M. F. (orgs). **Educação na ditadura civil militar**: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

_____ . A Escola Superior de Guerra e a Lei 5.692/71: discursos governamentais e implementação da lei no Paraná. In: GONÇALVES, Nadia Gaiafatto; RANZI, Serlei M. F. (orgs). **Educação na Ditadura civil-militar:** políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). 1ed.Curitiba: Editora da UFPR, 2012, p. 15-36.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GREGORY, Valdir. **Os eurobrasileiros e o espaço colonial**: migrações no Oeste do Paraná. Cascavel: EDUNIOESTE, 2002.

GROPPO, Luis. Antônio. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/issue/view/635/showToc Acesso em 06 de maio de 2019.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOOKS, Bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

HUNT, Lynn. **A invenção dos Direitos Humanos**: uma história. 1ª ed., Curitiba, A Página, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório de Gestão de Gestão 2003**. Brasília, INEP, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOBRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Senso demográfico.

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. Sócios honorários brasileiros. **IHGB**; s/d. Disponível em: https://ihgb.org.br/ Acesso em 03 de maio de 2019.

JACQUES, Alice Rigoni. Entre lápis, cadernos e memórias: o memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v. 19, n. 47, set./dez, 2015. http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/57937 Acesso em 24 de setembro de 2021.

JÚNIOR, José Pacheco dos Santos. **A saúde do jovem mineiro sob a atividade normativa da Organização Internacional do Trabalho (1961-1970).** Tese (Doutorado em História Econômica), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP, 2021.

JÚNIOR, Antônio Manoel Elíbio; SANTOS, Rosenilson da Silva. O nascimento de um campo de pesquisa: a História do Tempo Presente. In: ELIBIO, Antônio; SCHURSTER, Karl; PINHEIRO, Rafael (Org.). **Tempo presente**: uma História em debate. Recife/Rio de Janeiro: EDUPE/Autografia, 2019.

JUNIOR, Moysés Kuhlmann. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº. 14, p. 06-18, Mai/Jun/Jul 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf Acesso em maio de 2019.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. **Rever** (PUCSP), v. 15, p. 10-25, 2015.

_____ . Educação e História do Ensino Religioso. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 5-26, jul-set/2015.

KAMINSKI, Marisa do Belem Pereira; FAJARDO, Sergio. A apropriação econômica do território pela Cooperativa Agrária Agroindustrial, em Entre Rios, no município de Guarapuava (PR). **Revista Campo-Território**, v. 8, n. 15, 17 mar. 2013. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/18235 Acesso em 10 de setembro de 2020.

KLANOVICZ, Jó; MORES, Lucas. "A Sojização da Agricultura Moderna No Paraná, Brasil: Uma Questão De História Ambienta". **Fronteiras**: Journal of Social, Technological and Environmental Science 6 (2), 240-63. DOIhttp://dx.doi.org/10.21664/2238-8869.2017v6i2.p240-263 Acesso em 10 de setembro de 2020.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**. Estudos sobre História. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

KREUTZ Lucio; MALIKOSKI, Adriano. Nacionalização do ensino e o processo escolar entre imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 164-181, jan./abr. 2015.

LENHARO, Alcir. **A Sacralização da Política**. Campinas: Papirus, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel. A. Marra da Madeira. (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita e restritiva de educação. 1. ed. Goiânia (GO): Espaço Acadêmico, 2018.

_____ . **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, Cecilia Neves. Projeto estratégico Prioritário Operação-Escola: considerações sobre a política educacional brasileira nos anos de 1968-1970. In: **VII Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2013, Cuiabá. Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Cuiabá: CBHE/UFMT, 2013. Disponível em: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/PROJETO%20ESTRATEGICO%20PRIORITARIO%20OPERACAO.pdf Acesso em 03 de maio de 2019.

LIMA, Suderli O. **Colégio Estadual do Paraná como centro de irradiação cultural**: uma análise de suas atividades complementares (décadas de 1960-1970). Dissertação (Mestrado). Universidade do Paraná (UFPR). Curitiba, PR, 2008.

LINHARES, Meily Assbú; FONSECA, Thais Nivia Lima**. Diálogos da história da Educação** (Org.). Ponta Grossa: Estúdio. Texto, 2017.

LOEFFLER, Walli. Aspectos da indústria paranaense: 1930 – 1970. 2009. Dissertação (Mestrado em Histórica Econômica) - Universidade de São Paulo (USP), 2009.

LOPES, Thiago da Costa; MAIO, Marcos Chor Puericultura, eugenia e interpretações do Brasil na construção do Departamento Nacional da Criança (1940) **Tempo**, vol. 24, núm. 2, 2018, Maio-Agosto, pp. 349-368. DOI: 10.1590/TEM-1980-542X2018v240209 Acesso de 05 de maio de 2020.

LOPES, Wilma Maria Guimarães. **L859t Teste de inteligência não-verbal (INV) de Pierre Weil**: parâmetros psicométricos. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2009

LÖSSNITZ, Gislene. **O primeiro jardim da infância do Brasil**: Emília Ericksen. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013. p. 09-34. p. 24-31

_____ . Mulheres nas salas de aula. In: Mary del Priore. (Org.). História das Mulheres no Brasil. 2. ed. São Paulo: Contexto e Unesp, 1997. p. 443-481.

LUNA, Francisco Vidal. KLEIN, Herbert S. Transformações econômicas no período militar (1964-1985). In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **A ditadura que mudou o Brasil**: 50 anos do golpe de 1964. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

_____ . Mudanças sociais no período militar (1964-1985). In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **A ditadura que mudou o Brasil**: 50 anos do golpe de 1964. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MAIA, Tatyana de Amaral. A 'História da cultura brasileira' e o modernismo-conservador na ditadura civil-militar (1972-1976). **Sæculum** - Revista de História, [S. l.], v. 37, n. 37, p. 127–144, 2017. DOI:10.22478/ufpb.2317-6725.2017v37n37.34266.

_____ . Políticas culturais e patrimônio histórico: as ações do Conselho Federal de Cultura (1967-1975). **Revista Memória em Rede**, v. 2, p. 1-17, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/9491/6270 Acesso em 12 de dezembro de 2019.

MACHADO JÚNIOR, Cláudio de Sá. Fotografia, imprensa de variedades e educação: discursos visuais e textuais sob o foco de uma pedagogia de revista. **Revista História da Educação**, vol. 19, núm. 47, set/dez, 2015, pp. 109-128.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiana R. de; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. **Revista HELB** (em linha), Ano 1, nº. 1, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/UNB. Jan. 2007. Disponível em <http://www.helb.org.br>. Acesso em 09 de janeiro de 2021.

MANTAGUTE, Elisângela Iargas Iuzviak. A organização da rede de creches em Curitiba e a oferta de vagas para crianças de 0 a 6 anos. In: GONÇALVES, Nadia Gaiafatto; RANZI, Serlei M. F. (orgs). **Educação na Ditadura civil-militar:** políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). 1ed.Curitiba: Editora da UFPR, 2012. p. 37-50.

MARCINIAK, Fernando. **Águas para o deserto:** O Processo de Adaptação Socioeconômica nos Reassentamentos da Usina Hidrelétrica de Salto Caxias - PR (1987-2017). Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2018.

MARTINS, Ana Paula Vosne. A mulher, o médico e as historiadoras: um ensaio historiográfico sobre a história das mulheres, da medicina e do gênero. **Revista História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.27, n.1, jan.-mar. 2020, p.241-264. Disponível em: https://www.scielo.br/j/hcsm/a/WXyDxMvxjdR3m993grpbKqw/?lang=pt&format=pdf Acesso em 07 de julho de 2020.

_____ . **Um lar em terra estranha**: a aventura da individualização feminina: a Casa da Estudante Universitária de Curitiba nas décadas de 50 e 60. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 1992.

MARTINS, Cláudia Regina Kawka. O Ensino de História no Paraná, na década de setenta: as legislações e o pioneirismo do estado nas reformas educacionais**. Revista História & Ensino**. Londrina-PR, 2002, v. 8, p. 7 – 28.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, nº.

51, jan./mar. Editora UFPR, p. 37-50, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a04.pdf Acesso em 19 de maio de 2019.

MATUCHESKI, Silvana**. Elaboração das propostas curriculares de matemática do ensino de 1º grau (5ª a 8ª série) do Estado do Paraná na década de 1970**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática. Curitiba, 2011.

MELLO, João Manuel Cardoso de; NOVAIS, Fernando. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **História da Vida Privada no Brasil, 4**: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 559-658

MENDONÇA, Nelino José Azevedo de. **A Humanização na Pedagogia de Paulo freire**. Dissertação em Educação (168fls), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MICHAUD Alice. Histórico da Enfermagem no Paraná. **Revista Brasileira de Enfermagem**, 1998; 51(3): 337-340.

MIGUEL, Luis Felipe. Autonomia, Paternalismo e Dominação na Formação das Preferências. **Revista Opinião Pública**, Campinas, Vol. 21, nº 3, p. 601-625, dez, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/op/v21n3/1807-0191-op-21-3-0601.pdf Acesso em 01 de abr. 2019.

MIRANDA, Humberto. Em busca da família ideal: a FUNABEM, o abandono de crianças e a política de "manutenção do menor no lar" (Pernambuco, 1960-1970). In: AREND, Sílvia Maria Fávero; MOURA, Esmeralda Blanco B. de; SOSENSKI, Susana. (Org.) **Infâncias e juventudes no século XX**: histórias latino-americanas. Ponta Grossa: Todapalavra, 2018. p. 285-304.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. O agro e USAID: o convênio ESALQ/USP e OHIO University (1964-1985). **Revista História da Educação**, 2019, v. 23: e77912 DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/77912 Acesso em 10 de junho de 2020.

MORAES, Raquel de Almeida. Anísio Teixeira, educação e tecnologia nos primórdios de Brasília. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, São Paulo, v. 9, n. 36, p. 167–181, 2012. DOI:10.20396/rho.v9i36.8639648.

MORELLI, Ailton José. **A criança, o menor e a lei**: uma discussão em torno do atendimento infantil e da noção de inimputabilidade. Dissertação de Mestrado em História, Assis: UNESP, 1996.

_____ . Semanas de Estudos do Problema do Menor: debates acerca do atendimento à infância e à juventude (São Paulo, 1930-1950). In: AREND, Sílvia Maria Fávero; MOURA, Esmeralda Blanco B. de; SOSENSKI, Susana. (Org.) **Infâncias e juventudes no século XX**: histórias latino-americanas. Ponta Grossa: Todapalavra, 2018. p. 293-315.

MOREIRA, Rosemeri. **Sobre mulheres e polícias**: Polícia feminina no brasil: a invenção paulista (1955-1964). 1. ed. Guarapuava: EDITORA UNICENTRO, 2017.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Cultura política e ditadura: um debate teórico e historiográfico. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.10, n.23, p.109 - 137, jan./mar.2018.

_____. **As Universidades e o Regime Militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

_____. A modernização autoritário-conservadora nas universidades e a influência da cultura política. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá; REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo. (Org.). **A ditadura que mudou o Brasil**: 50 anos do golpe de 1964. 1ed.Rio de Janeiro: Zahar, 2014, v. 1, p. 48-65.

MOURA, Esmeralda Blanco B. de. Castigar com "moderação e amor": a criança e o castigo na interlocução entre o Direito, a Educação e os princípios do Catolicismo (Brasil: séculos XIX e XX). MOURA, Esmeralda Blanco B. de; SOSENSKI, Susana. (Org.) **Infâncias e juventudes no século XX**: histórias latino-americanas. Ponta Grossa: Todapalavra, 2018. P. 21-46.

_____ . AREND, Silvia Fávero. Um norte em comum: infância no sul do Brasil na produção historiográfica brasileira. In: CARDOZO, José Carlos da Silva; SILVA, Jonathan Fachini; CESAR, Tiago da Silva; MOREIRA, Paulo Roberto Staudt; SCOTT, Ana Silvia Volpi. (Org.). **História das Crianças no Brasil Meridional**. 2ed.São Leopoldo (RS): Oikos/ Editora Unisinos, 2020, v. 2. p. 35-56.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NIEHUES, Leandro Garcia. A industrialização do Paraná: abordagens de um processo de desenvolvimento concentrado. **Geographia Opportuno Tempore**, Londrina, v. 1, número especial, p. 454-466, jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/Geographia/article/view/20307/15354 Acesso de 12 de setembro de 2020.

NORONHA, Ana Paula Porto; FREITAS, Fernanda Andrade de; OTTATI, Fernanda. Análise de instrumentos de avaliação de interesses profissionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Set-Dez, Vol. 19 n. 3, 2003. p. 287-291

OLIVEIRA, Marcio de**. Imigração e diferença em um estado do sul do Brasil**: o caso do Paraná. Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates, 2007.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação física escolar e ditadura militar no brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 9-20, jan. 2004

ORLANDO, Evelyn de Almeida; MACHADO JR., Cláudio de Sá (Orgs.). **História da Educação no Paraná**: caminhos da pesquisa e do ensino. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

PAULA, Elenice de; ZALUSKI, Jorge Luiz. Alfabetizar a nação: o MOBRAL e suas implicações na educação escolar de jovens e adultos durante a ditadura civil- militar (1960-1980). In: SANTOS, Layane de Souza; GUIMARÃES, Athos Matheus da Silva. (Org.). **III**

Simpósio Online de História dos Ananins: ensino, pesquisa, extensão. (E-book). 1ed. Ananindeua (PA): Editora Cordovil E-books, 2020, v. 1, p. 82-91.

PERISSINOTTO, Renato. O conceito de Estado Desenvolvimentista e sua utilidade para os casos brasileiro e Argentino. **Revista Sociologia Política**, v. 22, n. 52, p. 59-75, dez. 2014.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PINTO, Jorge Eschriqui Vieira. O pensamento de Anísio Teixeira e a formação integral na educação profissional técnica no Brasil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-22, 2021.

PINTO, Willian Ribeiro. **Cercados e tratores**: imagens e memória da ruralidade na região dos faxinais (1950-1970). Dissertação (Mestrado em História), Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, Irati, 2017.

PROST, Antoine. Razões e efeitos da sistematização do ensino. Reflexões sobre o modelo de ensino francês. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 151–162, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643817.

RAGGIO, Ana Zaiczuk; BLEY, Regina Bergamaschi, TRAUCZYNSKI, Silvia Cristina. **População Negra no Estado do Paraná**: Coletânea de Artigos. Curitiba: SEJU, 2018.

RANZI, Serlei Maria Fischer; SILVA, Maclovia Corrêa da. Questões de legitimidade na primeira República: o ensino secundário regular a equiparação do Ginásio Paranaense ao congênere federal Educação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, vol. 31, núm. 1, 2006, pp. 133-152. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1533 Acesso em 03 de outubro de 2020.

REMÒND, René. **Por uma História Política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escala**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil (1930-1973).** Petrópolis: Vozes, 20º ed. 1998.

ROSSONI, Roger Alexandre; SILVA, Gerson Henrique da; MORAES, Marcelo Lopes de; STEGE, Alysson Luiz. A modernização da agricultura do Paraná. **Revista da ANPEGE**, [S.l.], v. 14, n. 25, p. 71-102, ago. 2019. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/8809/pdf

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe:** a história, o presente, o contemporâneo. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2016.

SADEK, Maria Tereza Aina. Justiça e direitos: a construção da igualdade 28. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ Lilia Moritz, (Org.). **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. 1ª- ed., São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 28 – 37.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. 1ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Ensino Profissional no Paraná:** aspectos históricos, legais e pedagógicos. Guarapuava: Unicentro, 2008.

SANFELICE, José Luís. Ditadura e educação agrícola: a ESALQ/USP e a "gênese" do agronegócio brasileiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, nº. 143, p.321-341, abr.-jun., 2018. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183834 Acesso em 10 de junho de 2020.

SANTOS, Juraci. **A expectativa de mais um Luzeiro do saber em Curitiba**: o Internato do Ginásio Paranaense (1919-1942). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2209.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1931. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCOTT, Ana Silvia Volpi. História da infância, da juventude e da família: que caminhos percorrer?. In: CARDOZO, José Carlos da Silva; SILVA, Jonathan Fachini; CESAR, Tiago da Silva; MOREIRA, Paulo Roberto Staudt; SCOTT, Ana Silvia Volpi. (Org.). **História das Crianças no Brasil Meridional**. 2ed.São Leopoldo (RS): Oikos/ Editora Unisinos, 2020, v. 1, p. 14-34.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 15, n. 2, p. 5-22, 1990.

SETTON, Maria da Graça Jacintho; RATIER, Rodrigo Pelegrini. A escola republicana francesa frente às exigências da lógica econômica: qual democracia? Entrevista com André D. Robert . **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 539-556, abr./jun. 2016. Doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022016420200201

SILVA, Alicia Mariani Lucio Landes da. A formação de Orientadores Educacionais durante a campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário (1957-1965). **Anais de trabalhos completos do XII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação v.7 (COLUBHE)**. Organizadoras: Elizabeth Figueiredo de Sá, Marijâne Silveira da Silva e Thalita Pavani de Castro. – Dados eletrônicos. Cuiabá-MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2021. p. 18-30. Disponível em: https://gem.ufmt.br/xii-colubhe/files/ANAIS_TRABALHOS_COMPLETOS_Eixo_Formacao_Docente-v.7.pdf

_____ **.** Ajustamento de condutas escolares: o Colégio Estadual do Paraná na década de 1970. In: GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; BORNATTO, Suzete de Paula. (Org.). Educação e sociedade na ditadura civil-militar: adesões, acomodações e resistências. 1ed.Curitiba: CRV, 2019, p. 49-64.

_____ **.** Orientar, cooperar ou cooptar? O serviço de orientação no colégio estadual do paraná (1971-1975). In: GONÇALVES, Nadia Gaiafatto; RANZI, Serlei M. F. (orgs). **Educação na Ditadura civil-militar:** políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). 1ed.Curitiba: Editora da UFPR, 2012. P. 37-50.

_____ **. Tempo de Indicar caminhos:** O serviço de orientação educacional no Colégio Estadual do Paraná (1968-1975). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SILVA, Bruno Sanches Mariante da. A -maternidade moderna- e a medicalização do parto nas páginas do Boletim da Legião Brasileira de Assistência, 1945-1964. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos** (Impresso), v. 25, p. 1019-1037, 2018.

SILVA, Cristiani Bereta da. Ensinar história: práticas culturais e políticas nos tempos dos exames de admissão ao ginásio. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2020.

_____. História do Brasil como saber escolar nos livros didáticos dos exames de admissão ao ginásio (1931-1971**). Revista de História e Historiografia da Educação**, Curitiba, Brasil, v. 2, n. 5, p. 114-141, maio/agosto, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.5380/rhhe.v2i5.57643 Acesso em 10 de maio de 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 9º ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.185-201.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. -1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TEMBIL, Márcia. **Em busca da cidade moderna**: Guarapuava...Recompondo histórias, tecendo memórias. Guarapuava: Editora da UNICENTRO, 2007. P

VALÉRIO, Telma Faltz. Ideologia Política na Ditadura civil-militar e o Ensino de Segundo Grau a partir da Lei 5.692/71. In: GONÇALVES, Nadia Gaiafatto. RANZI, Serlei M. F. (orgs). **Educação na ditadura civil militar**: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Ed. UFPR, 2012. p. 51-65.

_____. **A reforma do 2° grau pela lei 5.692/71 no Paraná**: representações do processo. 2007. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal no Paraná, Curitiba, 2007.

VEIGA, Ana Maria. Uma virada epistêmica feminista (negra): conceitos e debates. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0101, jan./abr. 2020. http://dx.doi.org/10.5965/2175180312292020e0101

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia Lima e (Org**.). História e Historiografia da Educação no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Cidadania e Educação na trama da cidade**: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX. 1. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

WARDE, Mirian Jorge. Para Uma História Disciplinar: Psicologia, Criança e Pedagogia. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8º Ed., São Paulo, Cortez, 2011. p. 311-332.

WECHSLER, Solange Muglia; HUTZ, Claudio Simon; PRIMI, Ricardo. Avaliação Psicológica, 18(2), 2019, p. 121-128.

ZACHARIAS, Mariana Rocha. **Espaços e processos educativos do Ginásio Paranaense**: os ambientes especializados e seus artefatos (1904-1949). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2013

ZALUSKI, Jorge Luiz. O que é interseccionaliadde? In: BODART, Cristiano das Neves (Org.). **Conceitos e categorias do ensino de Sociologia**. v. 2. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2021. (Coleção Conceitos e Categorias do ensino das Ciências Sociais, v. 2).

_____ . **Mulheres e a educação**: a formação para donas de casa em uma escola moderna (Guarapuava 1971-1983). 197 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati-PR, 2016.

ZANLORENZI, Maria Josélia. **Educação para o Trabalho**: a criação das Escolas Técnicas no Paraná (1900-1950). 1ª Ed., Jundiaí, São Paulo, Paco, 2017.

FONTES DOCUMENTAIS

Conselho Federal de Educação

Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5692/1971

Parecer nº. 94, de 4 de fevereiro de 1971

Parecer nº. 853/71, de 12 de novembro de 1971

Parecer nº. 45/72, de 12 de janeiro de 1972.

Parecer n° 346/72, de 6 de abril de 1972

Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná

Revista Currículo, v.3, nº. 3, 1972.
Folder comemorativo.
Fotografias.
Plano de Implementação do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná.
Projetos de Educação Física

Escola Tiradentes

Avaliações
Livros Ata
Modelos de provas
Plano Diretor
Relatório do Serviço de Orientação Educacional

ANEXOS A - Tabela 02: RELAÇÃO DE CURSOS AUTORIZADOS PARA A FORMAÇÃO DE 2º GRAU

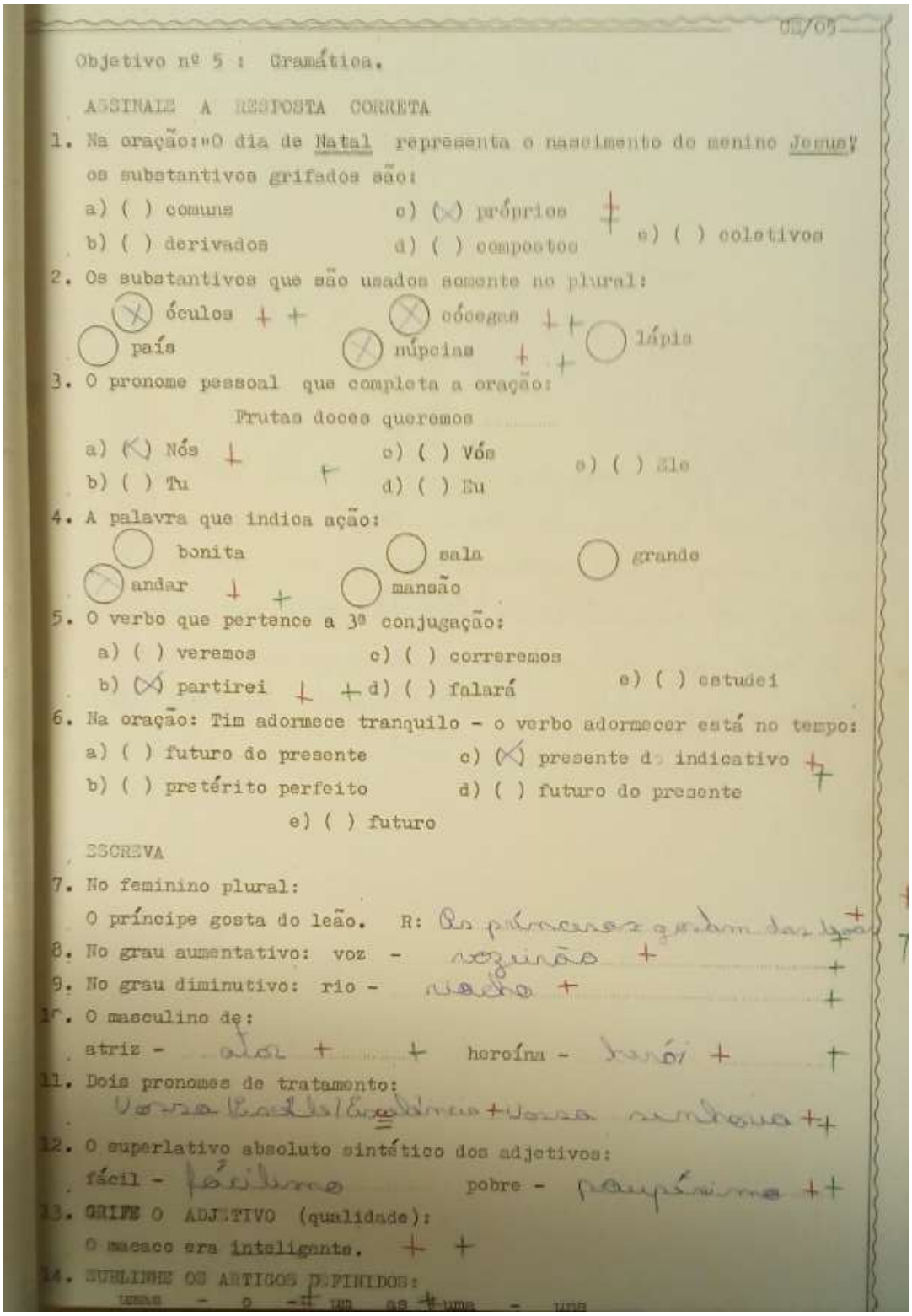
RELAÇÃO DE CURSOS AUTORIZADOS PARA A FORMAÇÃO DE 2º GRAU					
01	Agropecuária	46	Hotelaria	91	Auxiliar de Laboratório Petroquímico
02	Agricultura	47	Enfermagem	92	Desenhista de Padronagem
03	Pecuária	48	Laboratórios Médicos	93	Auxiliar de Laboratório Têxtil em Fibras e Tecidos
04	Edificações	49	Prótese	94	Auxiliar de Laboratório Têxtil em Química
05	Estradas	50	Ótica	95	Auxiliar de Inspeção de Alimentos
06	Saneamento	51	Economia Doméstica	96	Auxiliar de Inspeção de Leite e Derivados
07	Agrimensura	52	Instrumentista Musical	97	Auxiliar de Inspeção de Carne e Derivados
08	Mecânica	53	Auxiliar de Análise de Solos.	98	Auxiliar de Escritório
09	Eletromecânica	54	Agente de Defesa Sanitária Vegetal	99	Auxiliar de Contabilidade
10	Eletrotécnica	55	Agente de Defesa Sanitária Animal	100	Auxiliar de Processamento de Dados
11	Eletrônica	56	Auxiliar de Adubação	101	Desenhista de Publicidade
12	Telecomunicações	57	Auxiliar de Forragens e Rações	102	Corretor de Imóveis
13	Instrumentação	58	Classificador de Produtos Vegetais	103	Corretor de Mercado de Capitais
14	Geologia	59	Desenhista de Arquitetura	104	Promotor de Vendas
15	Mineração	60	Desenhista de Estruturas	105	Despachante
16	Metalurgia	61	Auxiliar de Escritório Técnico de Edificações	106	Corretor de Seguros
17	Química	62	Desenhista de Instalações Hidráulicas	107	Corretor de Mercadorias
18	Petroquímica	63	Desenhista de Estradas	108	Auxiliar de Laboratório de Cerâmica
19	Têxtil	64	Laboratorista de Solos e Pavimentação	109	Auxiliar de Laboratório em Curtimento
20	Fiação	65	Topógrafo de Estradas	110	Modelador de Calçados
21	Tecelagem	66	Desenhista de Agrimensura	111	Desenhista de Instalações de Refrigeração e Ar Condicionado
22	Malharia	67	Topógrafo de Agrimensura	112	Desenhista de Artes Gráficas
23	Acabamento Têxtil	68	Cadastrador de Agrimensura	113	Fotógrafo em Artes Gráficas
24	Alinhamento	69	Laboratorista de Saneamento	114	Desenhista de Estruturas Navais
25	Leite e Derivados	70	Auxiliar Sanitarista	115	Auxiliar de Laboratório (Pesca)
26	Carne e Derivados	71	Cronometrista	116	Desenhista de Móveis
27	Assistente de Administração	72	Desenhista Mecânico	117	Desenhista de Decoração
28	Contabilidade	73	Desenhista de Ferragens e Dispositivos	118	Ornamentista de Interiores
29	Estatística	74	Desenhista de Instalações Elétricas	119	Auxiliar de Enfermagem
30	Publicidade	75	Desenhista de Máquinas Elétricas	120	Auxiliar de Administração Hospitalar
31	Secretariado	76	Desenhista de Circuitos Elétricos	121	Auxiliar de Documentação Médica

continua

Continuação

32	Comercialização e Mercadologia	77	Desenhista de Circuitos de Telecomunicações	122	Auxiliar de Fisioterapia
33	Cerâmica	78	Auxiliar Técnico de Mecânica	123	Auxiliar de Reabilitação
34	Curtimento	79	Auxiliar Técnico de Eletromecânica	124	Secretária de Unidade de Internação
35	Calçados	80	Auxiliar Técnico de Eletricidade	125	Auxiliar de Nutrição e Dietética
36	Refrigeração e Ar condicionado	81	Auxiliar Técnico de Eletrônica	126	Visitadora Sanitária
37	Artes e Gráficas	82	Auxiliar Técnico de Telecomunicações	127	Oficial de Farmácia
38	Cervejas e Refrigerantes	83	Auxiliar Técnico de Instrumentação	128	Laboratorista de Análises Clinicas
39	Estruturas Navais	84	Desenhista-Cartógrafo de Geologia	129	Auxiliar Técnico de Radiologia
40	Pesca	85	Laboratorista de Geologia	130	Auxiliar Técnico de Banco de Sangue
41	Manutenção de Aeronaves	86	Desenhista-Cartógrafo de Mineralogia		
42	Decoração	87	Laboratorista de Mineralogia		
43	Tradutor e Interprete	88	Auxiliar Técnico de Instalação de Minas		
44	Redator Auxiliar	89	Auxiliar Técnico de Metalurgia		
45	Turismo	90	Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas		

ANEXO B – Lista de Exercícios



05/05

Objetivo nº 5 : Gramática.

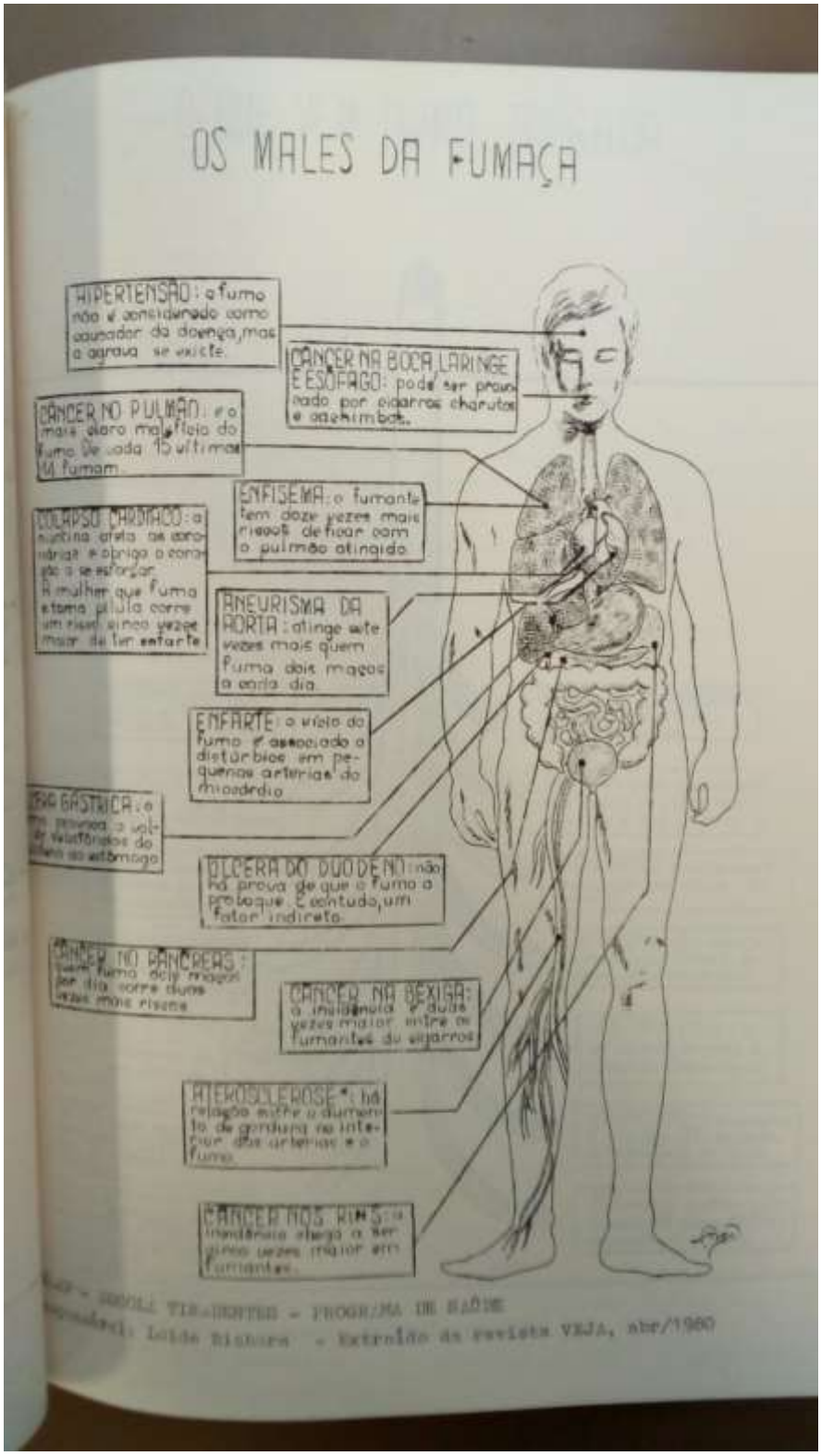
ASSINALE A RESPOSTA CORRETA

1. Na oração:"O dia de Natal representa o nascimento do menino Jesus" os substantivos grifados são:
   a) ( ) comuns c) (X) próprios e) ( ) coletivos
   b) ( ) derivados d) ( ) compostos
2. Os substantivos que são usados somente no plural:
   (X) óculos (X) cócegas ( ) lápis
   ( ) país (X) núpcias
3. O pronome pessoal que completa a oração:
   Frutas doces queremos .....
   a) (X) Nós c) ( ) Vós e) ( ) Ele
   b) ( ) Tu d) ( ) Eu
4. A palavra que indica ação:
   ( ) bonita ( ) sala ( ) grande
   (X) andar ( ) mansão
5. O verbo que pertence a 3ª conjugação:
   a) ( ) veremos c) ( ) correremos
   b) (X) partirei d) ( ) falará e) ( ) estudei
6. Na oração: Tim adormece tranquilo - o verbo adormecer está no tempo:
   a) ( ) futuro do presente c) (X) presente do indicativo
   b) ( ) pretérito perfeito d) ( ) futuro do presente
   e) ( ) futuro

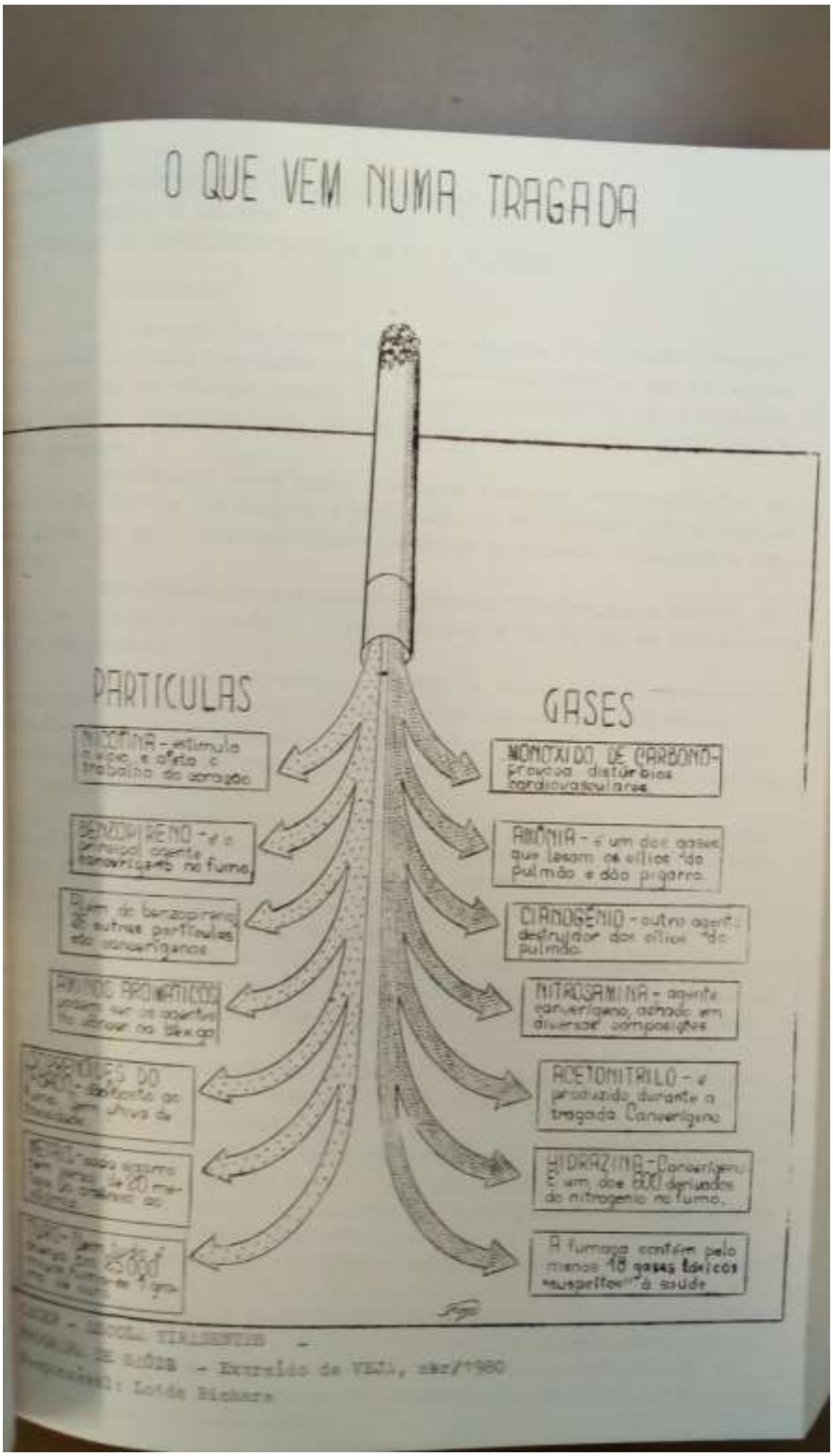
ESCREVA

7. No feminino plural:
   O príncipe gosta do leão. R: As princesas gostam das leoas
8. No grau aumentativo: voz - vozeirão
9. No grau diminutivo: rio - riacho
10. O masculino de:
    atriz - ator heroína - herói
11. Dois pronomes de tratamento:
    Vossa Excelência/Excelência Vossa senhoria
12. O superlativo absoluto sintético dos adjetivos:
    fácil - facílimo pobre - pobríssimo
13. GRIFE O ADJETIVO (qualidade):
    O macaco era inteligente.
14. SUBLINHE OS ARTIGOS DEFINIDOS:
    umas - o - um as uma - uns

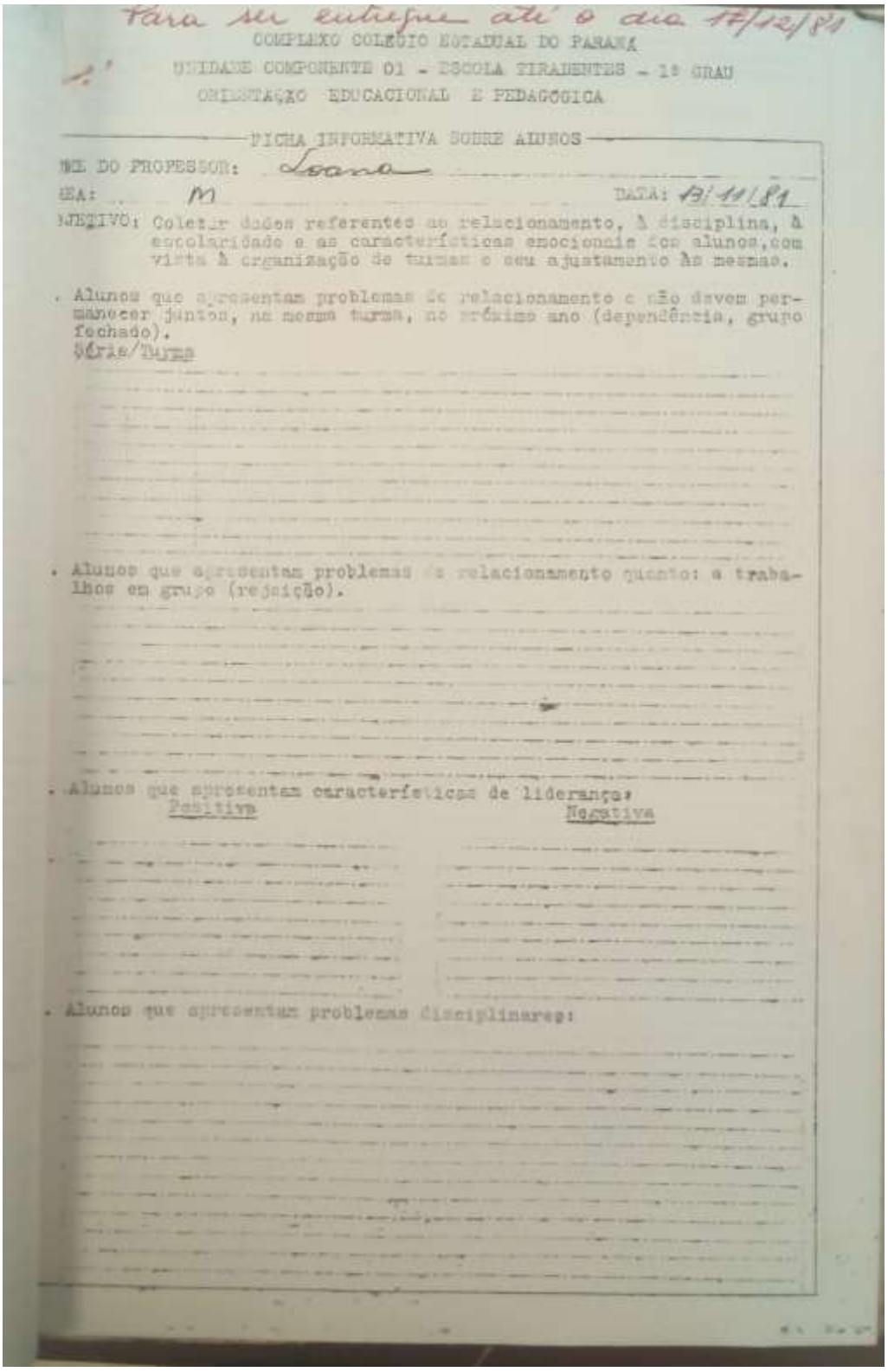
ANEXO C – Atividades extracurriculares



ANEXO D – Atividades Extracurricular 2



ANEXO E- FICHA INFORMATIVA DOS ALUNOS



Para ser entregue até o dia 17/12/81

COMPLEXO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ

1.' UNIDADE COMPONENTE 01 - ESCOLA TIRADENTES - 1º GRAU

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICA

FICHA INFORMATIVA SOBRE ALUNOS

NOME DO PROFESSOR: Joana

SÉRIE: M DATA: 13/11/81

OBJETIVO: Coletar dados referentes ao relacionamento, à disciplina, à escolaridade e às características emocionais dos alunos, com vista à organização de turmas e seu ajustamento às mesmas.

. Alunos que apresentam problemas de relacionamento e não devem permanecer juntos, na mesma turma, no próximo ano (dependência, grupo fechado).
Série/Turma

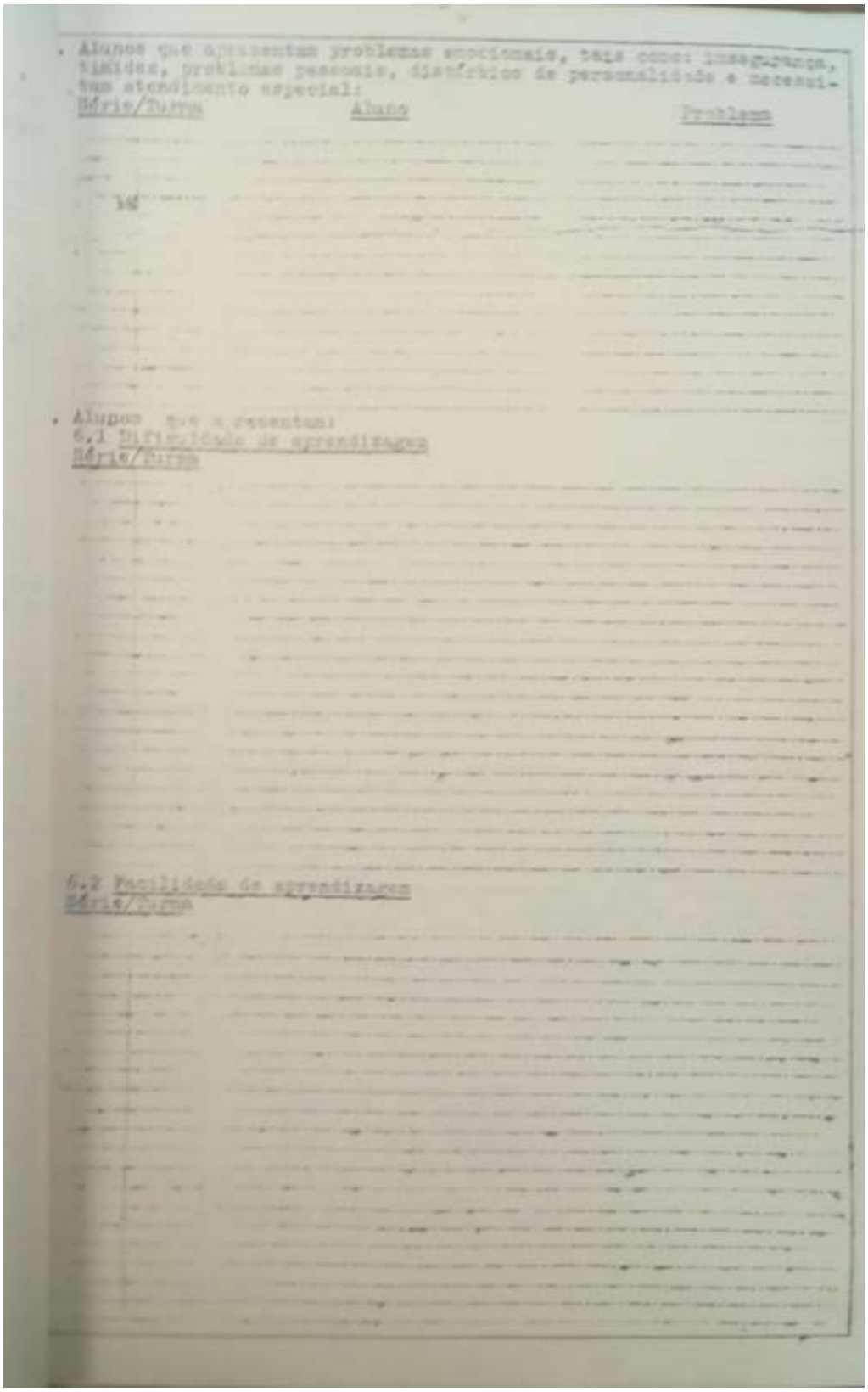
. Alunos que apresentam problemas de relacionamento quanto: a trabalhos em grupo (rejeição).

. Alunos que apresentam características de liderança:

Positiva	Negativa

. Alunos que apresentam problemas disciplinares:

ANEXO F – CONTINUAÇÃO FICHA INFORMATIVA DOS ALUNOS



. Alunos que apresentam problemas emocionais, tais como: insegurança, timidez, problemas pessoais, distúrbios de personalidade e necessitam atendimento especial:

Série/Turma | Aluno | Problema

. Alunos que apresentam:

6.1 Dificuldade de aprendizagem

Série/Turma

6.2 Facilidade de aprendizagem

Série/Turma