

QUALIFICAR O FUTURO DA NAÇÃO: TRABALHO E ENSINO PARA ADOLESCENTES NA PROPOSTA DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ (1971-1984)

QUALIFYING THE FUTURE OF THE NATION: WORK AND TEACHING FOR ADOLESCENTS IN THE TEACHING PROPOSAL OF THE STATE OF PARANÁ (1971-1984))



Jorge Luiz Zaluski¹

Resumo

Em diferentes contextos e objetivos, a educação escolar permeou os modelos de nação que se desenhavam nos projetos de modernização desenvolvidos ao longo do século XX. Quando o país foi tomado pela ditadura civil-militar, em 1964, novas propostas atravessaram os modelos de ensino. Quando publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692 (Lei n.º 5.692/1971), que tornou obrigatório a formação para o trabalho, constituiu-se por meio dela um modelo de ensino para a qualificação ao mercado de trabalho, atrelado à expectativas de futuro entorno da infância e adolescência, principais públicos atingidos pela legislação. Diante disso, este texto tem como objetivo investigar sobre as propostas de ensino desenvolvidas no estado do Paraná para atender a Lei n.º 5.692/1971. Para isso, como fonte histórica, será analisada a edição n.º 3 da revista Currículo, principal suporte de comunicação da época entre a Equipe de Currículo e professores. Nessa edição foi publicado o modelo educacional a ser seguido por todo o estado. Como suporte impresso, possui todas as recomendações metodológicas, conteúdos, sugestões de atividades e demais informações que auxiliam para a compreensão tanto da proposta educacional, das reverberações da Lei n.º 5.692/1971 e das expectativas de futuro construídas entorno da população infantojuvenil.

Palavras-chave: Currículo; Ensino; Legislação; Revista; Trabalho.

Abstract

In different contexts and objectives, school education permeated the models of nation that were designed in the modernization projects developed throughout the 20th century. When the country was taken over by the civil-military dictatorship, in 1964, new proposals crossed the teaching models. When the Education Guidelines and Bases Law n. 5.692 (Law n. 5.692/1971) was published, which made training for work mandatory, a teaching model was constituted through it for qualification for the job market. work, linked to expectations for the future around childhood and adolescence, the main audiences affected by the legislation. Therefore, this text aims to investigate the teaching proposals developed in the state of Paraná to comply with Law n. 5.692/1971. For this, as a historical source, issue no. 3 of Currículo magazine, the main communication

¹ Doutor em História do Tempo Presente pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: jorgezaluski@hotmail.com.



support at the time between the Curriculum Team and professors. In this edition, the educational model to be followed throughout the state was published. As a printed support, it has all the methodological recommendations, contents, suggestions for activities and other information that help to understand both the educational proposal, the reverberations of Law n. 5.692/1971 and the expectations for the future built around the child and youth population.

Keywords: Curriculum; Teaching; Legislation; Magazine; Job.

Introdução

Após o golpe civil-militar de Estado em 1964, distintos sob o viés econômico sustentaram concepções de desenvolvimento para a sociedade brasileira. Nesse ensejo, desenvolver-se consistiria em modernizar-se, por outro lado, grupos conservadores buscavam manter antigos valores, tais como voltados aos ideais de família e religião. Assim, o apoio de civis e militares à 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, por parte do Estado, assumir uma postura desenvolvimentista 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?

O projeto desenvolvimentista implementado durante a ditadura civil-militar se expressou como uma grande contradição ao buscar conciliar modernização e conservadorismo². A categoria apresentada por Motta³, mesmo ao conceituar projetos antagônicos com o de nação com modernização conservadora, auxilia na compreensão de como o referido período houve aproximações, distanciamentos e reconfigurações da e sobre modernização e conservadorismo, tais como as relações de trabalho voltados ao setor industrial, considerado avançado na época, mas a tentativa da manutenção de restrições do acesso de mulheres ao trabalho fora de casa. Essas características estão presentes nos projetos educacionais, como o que se aplicou no ensino escolar do Paraná.

² MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As Universidades e o Regime Militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

³ Idem.



É importante destacar que, desde o início da ditadura civil-militar, as propostas educacionais eram desenvolvidas em conjunto com o Ministério da Educação e Cultura. Mesmo que supostamente tivessem pautas distintas, uma estava interligada com a outra e apresentavam de forma conjunta os objetivos do ensino no período. Ou seja, as propostas educacionais nacionais e estaduais deveriam aliar o acesso à cultura e à educação de forma a garantir o desenvolvimento econômico e social sustentado pelo ideal conservador.

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, em seu primeiro mandato, 1961-1965, como parte de sua política de modernização, 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, 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 precursoras ao restringir a educação escolar de adolescentes especificamente para a formação para o trabalho. Assim, quando publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692 (Lei n.º 5.692/1971), o estado do Paraná já possuía uma experiência com esse modelo de ensino.

Diante disso, pretende-se 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 texto está dividido 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, com ênfase na formação específica para a formação para o trabalho.

Para isso, será analisada 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 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. 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, onde desde a capa, principalmente devido ao uso imagético, o impresso serviria como um instrumento pedagógico visual.

Para Scalzo⁴, 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 as principais portas de entrada em uma página, para os leitores as legendas têm que funcionar como maçanetas”⁵. Assim, nessa abertura de possíveis interpretações, apreciações ou indagações da proposta de ensino, serve como porta de entrada às pretensões do ensino, sendo o nome *Currículo*, como uma legenda, serve de reforço desse guia.

Para melhor compreender as recomendações da revista, a análise será desenvolvida com base nas áreas de estudo. Feito o levantamento e tabelado, a tabela 1: “Grade Curricular”, informa sobre a distribuição de disciplinas conforme a área de estudo e série, essas pautadas como processos de relações de poder.

Para Silva⁶, 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”⁷. Assim, compreende-se a partir das observações de Silva⁸, que o modelo curricular desenvolvido no Estado do Paraná, foi permeado por distintas relações de poder, cabe identificar e analisar essas disputas.

⁴ Scalzo, 2005 *apud* 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.

⁵ *Ibidem*, p. 121.

⁶ 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.

⁷ *Ibidem*, p. 186.

⁸ *Idem*.



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

Martins⁹, 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 as contribuições para a formação pessoal. Ou seja, a quantidade sobrepondo a qualidade do ensino. Para Martins¹⁰, os discursos do governador e dos representantes do Conselho Estadual de Educação, por visar amplificar a formação para o trabalho, 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”¹¹. 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 ensino desenvolvido no 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 ginásial 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 frequentassem os bancos escolares. Por outro, diante dessa legislação, abriu espaço para que a continuidade dos estudos após os 14 anos de idade ficaria a cargo de escolhas e oportunidades individuais. Ou seja, frequentar os bancos escolares após os 14 anos de idade ainda não havia sido constituído como um direito.

⁹ 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.

¹⁰ Idem.

¹¹ PIMENTEL *apud* MARTINS, 2002, p. 16.



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”¹², propiciaria melhor formação aos/às estudantes¹³.

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 acelerar a implementação de novas propostas de ensino nos demais estados da região sul do Brasil¹⁴.

Nesse momento, Jarbas Passarinho, ministro da Educação e Cultura (1969-1974), sinalizava interesse em reformular o ensino escolar brasileiro. No mesmo ano, juntamente com o general-presidente Emílio Médici, que governava o País e assinou o Decreto n.º 66.600, que criou o “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”¹⁵. 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”.

Visando propiciar o ensino escolar à população infantojuvenil do estado do Paraná, foram desenvolvidas ações para atender às especificidades das

¹² A sondagem vocacional consistia em uma série de atividades desenvolvidas para os estudantes identificassem áreas de interesse profissional. Muitas vezes apontadas como vocação, as atividades desenvolvidas por professores/as serviam como forma de orientar os/as estudantes como um ajuste de condutas (SILVA, 2019).

¹³ 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.

¹⁴ idem.

¹⁵ BRASIL. [Decreto (1970)]. **Decreto n. 66.600, de 20 de maio de 1970**. Cria Grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura para estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66600-20-maio-1970-408046-publicacaooriginal-1-pe.html>>.



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 medidas que atendiam às expectativas apresentadas nas exigências estabelecidas pela nova legislação federal. Assim, as ações promovidas influenciaram o modelo educacional dos demais estados, tornando-se precursora dos desígnios do governo federal.

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 2º graus*¹⁶. 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 e afirmava a necessidade de organizar equipes de estudo para o desenvolvimento e ações de propostas curriculares.

Segundo o referido documento, a implementação do currículo deveria ser iniciada em 1972, por meio de um “projeto piloto”, na cidade de Curitiba. 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 LDB 1971. 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

¹⁶ 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.



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.

Para Martins¹⁷, 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 desejadas¹⁸.

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 reestruturadas 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. Busca-se, a seguir, expandir esse olhar com a finalidade de perceber como distintas 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.

A proposta de ensino paranaense: estudantes sob a ótica disciplinar

¹⁷ Idem.

¹⁸ Idem.



Instituído por meio da Lei n.º 5.692/1971, 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), por meio do Centro de Pesquisas Educacionais – Equipe de Currículo (Cepe) -, elaborou a proposta curricular que continuou sendo implementada por mais de uma década.

No estado do Paraná, a elaboração da Diretriz Curricular resultou da discussão de profissionais em suas respectivas áreas de atuação. Entretanto, 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, a Diretriz Curricular contou com a aprovação de Candido Manuel Martins de Oliveira, Secretário da Educação e Cultura (1973-1975), e do governador Emílio Hoffmann Gomes (1973-1975), do partido Aliança Renovadora Nacional (Arena).

Valério¹⁹, 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, em que os/as integrantes coadunavam com o grupo político do governo. 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 civil-militar. 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”²⁰.

¹⁹ VALÉRIO, Telma Faltz. **A reforma do 2º grau pela lei 5.692/71 no Paraná: representações do processo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal no Paraná, Curitiba, 2007.

²⁰ Ibidem, p. 26.



Para Matucheski²¹, a 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. 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 atendessem às reformulações requeridas pela Lei n.º 5.692/1971, bem como para divulgar o trabalho desenvolvido pela equipe de Currículo²².

A revista, como documento oficial do estado e da Secretaria da Educação e Cultura, ao longo de suas publicações buscou informar os/as professores sobre os encaminhamentos a serem seguidos no ensino escolar. Num levantamento das publicações foi selecionada a edição do volume 1, n.º 3, publicada no ano de 1973. 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.

Silva²³, ao refletir sobre o currículo tradicional, informa que ele é 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 deveria 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”²⁴. Isto explica como a elaboração da proposta

²¹ 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.

²² Idem.

²³ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

²⁴ Idem.



curricular foi desenvolvida 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 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. Com exceção da capa, não possui imagens ao longo de suas páginas.

Imagem 1: Capa da “Diretriz Curricular”

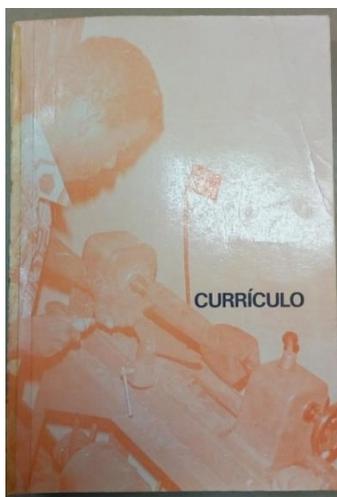


Foto: autor, 2018. Acervo Centro de Memória Colégio Estadual do Paraná.

Para Machado Júnior e Ferreira²⁵, as imagens também permitem explorar aquilo que não está visível. Nesse sentido, a fotografia utilizada para estampar a capa do documento foi além de um suporte ilustrativo. Com o intuito de

²⁵ JÚNIOR, Cláudio de Sá Machado; 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, n. 8, 2012.



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. Tal como indica Machado Júnior e 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”²⁶.

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. O importante é destacar que a imagem foi utilizada na capa de um currículo voltado à formação para o trabalho no estado do Paraná. Na capa, um menino considerado apto para assumir a função de trabalhador num projeto desenvolvimentista. Entretanto, a imagem remete a um artesão, e menos a um operário da indústria.

Como forma de direcionar o projeto de ensino, a equipe da *Curriculo* 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 concluíssem 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:

²⁶ Ibidem, p. 420.



[...] 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**²⁷.

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”²⁸. 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.

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.

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

²⁷ CURRÍCULO, 1973, p. 9, grifo do autor.

²⁸ CURRÍCULO, 1973, p. 11.



apresentação da proposta curricular ora indica os encaminhamentos para cada disciplina, ora conteúdos e/ou os fundamentos de estudos de cada área. 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 1: “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: autor, 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.

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, ao mesmo tempo que discorre sobre o debate científico, serve como um instrumento de controle populacional. Como um processo marcado pela utilidade da qualificação, as propostas 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 correccionais.

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 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 social²⁹. 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 da faixa etária. Essa fundamentação estava envolta do tecnicismo, proposta que estruturou o ensino e

²⁹ CURRÍCULO, 1973, p. 11.



visava 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.

Gonçalves³⁰ 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. Nesse sentido, educar para o trabalho coadunava com a preocupação de um ensino escolar para desenvolver interesses e aptidões individuais, que eram alicerçadas aos objetivos da ESG como uma forma de conter considerados possíveis desvios morais.

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”³¹, como um reforço aos valores morais, 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 interferiria 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.

Diante das especificidades de cada grupo de disciplinas, busca-se, a seguir, analisar as particularidades da grande área “parte diversificada”, associada às

³⁰ GONÇALVES, Nadia Gaiafatto. “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)**. Curitiba: Editora da UFPR, 2012, p. 15-36.

³¹ Ibidem, p. 16.



tentativas de preparar uma adolescência para o mercado de trabalho, mas ideologicamente alinhada aos ditames da ditadura militar.

“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”.

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 fatores³².

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 escola³³. 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

³² CURRICULO, 1973, p. 68, *grifos do autor*.

³³ AREND, Sílvia Maria Fávero. **Histórias de Abandono: Infância e justiça no Brasil (Década de 1930)**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2011.



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.

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”³⁴. 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.

³⁴ CURRÍCULO, 1973, p. 67.



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”³⁵. 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”³⁶. 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 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;**

³⁵ CURRÍCULO, 19973, p. 67.

³⁶ CURRÍCULO, 19973, p. 70.



- 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 industriiosidade, **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**³⁷

O enunciado do documento demonstra 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”³⁸. 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

³⁷ CURRÍCULO, 1973, p. 72-73; *grifos do autor*.

³⁸ CURRÍCULO, 1973, p. 71.



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.

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 Study for First year Students of Vocational Agriculture*)”³⁹.

Entendo que esse ideal esteve presente na Diretriz Curricular, 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

³⁹ CURRÍCULO, 1973, p. 173.



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.

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**⁴⁰.

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;**

⁴⁰ CURRÍCULO, 1973, p. 180; grifos do autor.



- 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** capaz de escolher, adquirir, usar e conservar com inteligência os produtos da indústria⁴¹.

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”⁴². 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

⁴¹ *CURRÍCULO*, 1973, p. 180; *grifos do autor*.

⁴² *CURRÍCULO*, 1973, p. 168.



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.

Na proposta da Diretriz Curricular desenvolvida para o estado do Paraná e publicada em 1973 na revista Currículo, ao menos na letra da lei, não foi indicado sobre a necessidade de organizar as turmas com base nas distinções naturalizadas de gênero. 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”⁴³.

Em relação à área de Comércio e Serviços Gerais, os conteúdos e encaminhamentos metodológicos correspondem a dois grupos 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 grupo, 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

⁴³ CURRÍCULO, 1973, p. 202.



isso, indicavam-se como estudo necessário os artigos de número 482 e 483 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

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”⁴⁴.

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.

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)”⁴⁵. Tal como indica Foucault, impunha-se a “necessidade de regular o sexo por meio de

⁴⁴ CURRÍCULO, 1973, p. 205-206.

⁴⁵ CURRÍCULO, 1973, p. 206.



discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição”⁴⁶. 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 industriais⁴⁷.

Para Lopes e Maio⁴⁸, 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”. Entretanto, essas ações contribuíram para a manifestação de ideais sustentados pela eugenia, como um “resgate da raça brasileira”. Segundo os autores, parte desse processo 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

⁴⁶ FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

⁴⁷ 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.

⁴⁸ 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.



tarefas de povoamento do vasto território” e no “aumento da produtividade da força de trabalho”⁴⁹.

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. 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 coto umbilical; cuidados com os olhos; higiene do bebê; alimentação do bebê e formação de hábitos”⁵⁰. 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 5^a 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.

Considerações

⁴⁹ Ibidem, p. p. 355.

⁵⁰ CURRÍCULO, 1973, p. 206.



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. 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"⁵¹.

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.

Data de submissão: 25/10/2022

Data de aceite: 16/11/2022

⁵¹ VALÉRIO, Telma Faltz. **A reforma do 2º grau pela lei 5.692/71 no Paraná: representações do processo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal no Paraná, Curitiba, 2007.



Referências

- 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.
- AREND, Sílvia Maria Fávero. **Histórias de Abandono: Infância e justiça no Brasil (Década de 1930)**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2011.
- BRASIL. [Decreto (1970)]. **Decreto n. 66.600, de 20 de maio de 1970**. Cria Grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura para estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66600-20-maio-1970-408046-publicacaooriginal-1-pe.html>>.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- GONÇALVES, Nadia Gaiafatto. “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)**. Curitiba: Editora da UFPR, 2012, p. 15-36.
- 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-Ago., pp. 349-368.
- 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.
- 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.
- 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.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **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**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, v. 1, p. 48-65.
- SILVA, Alicia Mariani Lucio Landes da. “Ajustamentos de condutas escolares: o Colégio Estadual do Paraná na década de 1970”. In: GONÇALVES, Nadia Gaiafatto; BORNATTO, Suzete de Paula. **Educação e sociedade na ditadura civil-militar: adesões, acomodações e resistências**. Curitiba: CRV, 2019. p. 53-64.
- 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**. Petrópolis: Vozes, 2011. p.185-201.
- _____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



VALÉRIO, Telma Faltz. **A reforma do 2º grau pela lei 5.692/71 no Paraná: representações do processo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal no Paraná, Curitiba, 2007.

