

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
VANESSA QUEIRÓS**



**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ : APROPRIAÇÕES E
REPRESENTAÇÕES
NO CURRÍCULO DE 1º GRAU, A PARTIR DA
LEI Nº 5.692/71**

CURITIBA

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
VANESSA QUEIRÓS

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ : APROPRIAÇÕES E
REPRESENTAÇÕES
NO CURRÍCULO DE 1º GRAU, A PARTIR DA
LEI Nº 5.692/71**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, na linha de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Nadia Gaiofatto Gonçalves.

CURITIBA

2014

Aos companheiros da minha vida

Felipe Queirós (meu amado irmão)
José Jacir Queirós (meu querido pai)
Marinez Thomé (minha doce mãe)
Kayo Alves (meu amor)

In Memoriam

Darci Ricci

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus , meu mestre, e a quem devo tudo que sou e conquistei. Obrigada por todos os momentos em que confortou meu coração , me deu fé , esperança e oportunidades para realizar meus sonhos. Todo o aprendizado que tive durante o período do mestrado que somente por suas bênçãos foi possível de ser realizado.

Agradeço a minha família, que mesmo distante fisicamente, sempre esteve presente , me dando apoio e força nos momentos mais tensos e difíceis dessa caminhada. Meu querido pai José Jacir que sempre fala com orgulho de mim e torce a cada instante pelo meu sucesso, minha mãe Marinez Thomé sempre preocupada de eu ficar estudando até tarde e me dando ânimo para continuar. Meu irmão Felipe Queirós companheiro em todas as fases tanto alegres quanto tristes, obrigada pela ajuda com as tabelas, quadros e normas, por sempre me fazer rir mesmo quando eu estava muito nervosa.

A minha avó Marica por todo o apoio, ajuda e incentivo, ao meu avô Darci Ricci , que agora está junto de Deus, mas acompanhou minha trajetória no mestrado e sempre torceu por mim.

A Rosimeiri Custódio , minha colega de tutoria que me incentivou e me ajudou a me preparar para o processo de seleção do mestrado.

As minhas amigas do coração Tatiane Smaha, Marines Alves, Claudia Koshima, Carolina Chimanski , Vanessa Stori e Vanessa Toledo, que me ouviram em todos os momentos, incentivaram e apoiaram meus sonhos e souberam entender minhas ausências por conta dos estudos.

Ao meu marido Kayo Alves, presente que Deus colocou em minha vida, por todo o incentivo , apoio e ajuda com tabelas e digitações. Obrigada por me fazer a cada dia mais feliz.

A todo o pessoal do meu studio de dança, em especial a minha professora, Vanessa Castro, que soube entender minha mudança de prioridade na vida e meu afastamento do studio. Obrigada por todo incentivo e por sempre acreditar em mim.

A minha orientadora prof^a Nadia Gaiofatto Gonçalves minha eterna gratidão, por toda a sabedoria , segurança e paciência transmitida. Sempre com orientações preciosas e muito significativas, fez com que eu aprendesse muito, além de muitas

vezes me ouvir com meus problemas e ansiedades, contribuindo muito para meu crescimento acadêmico e pessoal.

As minhas colegas de mestrado Carina, Raquel, Elisa, Letícia e Fran, com as quais aprendi muito e além de trocarmos conhecimentos, trocamos confidências, compartilhamos alegrias e angústias, além de muitos cafés agradáveis durante os dois anos de estudos.

A todos os professores da Linhas História e Historiografia da Educação (PPGE-UFPR), por todo o ensinamento, pelas discussões, pelos incentivos. Especialmente, a professora Gizele de Souza que contribui muito no seminário, dando dicas e ideias valiosíssimas para a pesquisa. Da mesma forma os professores da banca de qualificação, Ricardo Carneiro Antônio e Marcus Aurélio Tabora de Oliveira, que deram contribuições muito importantes para um direcionamento maior no trabalho, trazendo novos olhares, novas perspectivas.

Agradeço a todo o pessoal do Conselho Estadual de Educação, da Biblioteca Pública do Paraná, da Biblioteca do Instituto de Educação do Paraná e do Arquivo Público Municipal, por toda a colaboração na minha busca pelas fontes.

Enfim, agradeço a toda minha família, ao pessoal do Colégio Estadual Arnaldo Busato, Colégio Ottília, meus colegas de trabalho e alunos, cada um com sua parcela de contribuição me ajudou muito nessa jornada de aprendizado e crescimento.

RESUMO

A Lei nº 5.692/71 modificou a estrutura de ensino do país, na qual o curso primário e o antigo ginásio se tornaram um só curso, de 1º grau. Foi promulgada no contexto da ditadura civil-militar, sendo um dos principais marcos legais na educação durante esse período. O Estado do Paraná promoveu políticas públicas e se organizou perante a lei, em consonância com as diretrizes federais. Este trabalho se propôs a desenvolver um estudo mais aprofundado em relação ao Instituto de Educação do Paraná (IEP) e seu currículo de 1º grau, a partir da reforma promovida pela Lei nº 5.692/71, buscando compreender articulações entre o contexto histórico, políticas educacionais e estruturação curricular dela derivada, e como nessa instituição escolar, a lei foi recebida, apropriada e representada. Investigou-se como a referida lei aborda a função da escola e do ensino de 1º grau, quais são suas especificidades e objetivos e como as propostas educacionais do IEP em âmbito formal se deram a partir dessa lei, quanto ao currículo de 1º grau. O recorte temporal está delimitado entre os anos de 1971, ano da promulgação da lei, até 1976, ano final da implementação da lei no Paraná, por meio do Plano Estadual de Educação, iniciado em 1973. Utilizou-se como fontes, jornais, revistas, legislação de ensino, fontes orais e acervo documental do IEP. Como referenciais para análise, utilizou-se os conceitos de representação e apropriação de Chartier (1985) e o entendimento acerca do currículo, de Goodson (1998). No primeiro capítulo aborda-se algumas concepções e representações sobre educação no contexto da ditadura civil-militar e apropriações e representações a partir dessa lei no Estado do Paraná. No segundo capítulo buscou-se compreender a dinâmica do IEP, seu histórico, espaços pedagógicos, corpo docente, principais características na construção curricular e, com o advento da Lei nº 5.692, quais foram as discussões perante ela e os primeiros encaminhamentos para a sua implantação. E no terceiro capítulo estudou-se a função do ensino de 1º grau, o currículo de 1º grau com a lei 5692/71; a organização curricular do Estado do Paraná perante a lei e representações e apropriações sobre o currículo de 1º grau no Instituto de Educação do Paraná. Como principais resultados pode-se destacar, que nesse contexto, a educação estava aliada ao desenvolvimento social e o ensino que deveria formar o cidadão útil à sociedade, com uma concepção filosófica, ao mesmo tempo pragmatista e humanista cristã, a qual também foi apropriada pelo IEP no embasamento de seu currículo formal com a lei nº 5692/71, também percebeu-se que a referida lei tinha fundamento na psicologia evolutiva de Jean Piaget, a qual foi mais aprofundada pelo estado do Paraná e ainda mais pelo IEP, que ordenou o currículo conforme as etapas do desenvolvimento presentes nessa concepção. Além disso, o IEP tinha uma preocupação com sua imagem externa, pois tinha uma representação de instituição modelar, sendo que ao mesmo tempo não se distanciou tanto das concepções filosóficas e pedagógicas que estavam presentes no currículo anterior à lei 5692/71 e também se aproximou principalmente das orientações do estado do Paraná quanto à construção do currículo de 1º grau, apropriando e se aprofundando em referenciais pedagógicos sugeridos em documentos elaborados no período.

Palavras-chave: Lei nº 5.692/71, Instituto de Educação do Paraná, currículo de 1º grau ; ditadura civil-militar.

ABSTRACT

The Law 5.692/71 changed the structure of education in the country, in which the primary school and the old *Gymnasium* became one, 1st degree education. Was enacted in the context of civil-military dictatorship, one of the main legal frameworks in education during this period. The State of Paraná has promoted public policies and was organized within the law, according with federal guidelines. That work has proposed to develop a further study in the *Instituto de Educação do Paraná (IEP)* and its 1st degree curriculum, since the reform introduced by the Law 5.692/71, seeking to understand the links between historical context, educational policies and curricular structure derived therefrom, and how this academic institution, the law was received, appropriate and represented. It was analysed how this law addresses the role of the school and the 1st grade teaching, what are its characteristics and goals and how the educational proposals of *IEP* in formal context were taken since that law, in the 1st degree curriculum. The time frame is delimited between the years of 1971, the enactment of the law, until 1976, the final year of implementation of the law in Paraná, through the State Plan for Education, started in 1973. Were used as sources, newspapers, magazines, educational laws, oral sources and *IEP*'s documentary collection. As benchmarks for analysis, it was used the Chartier's (1985) concepts of representation and appropriation, and Goodson's (1998) understanding of the curriculum. The first chapter discusses are some concepts and representations about education in the context of civil-military dictatorship and appropriations and representations from that law in the State of Paraná. In the second chapter I seek to understand the *IEP*'s dynamics, its history, teaching spaces, board of teachers, major features in curriculum construction, and with the enactment of Law 5692, which discussions were made before it and the first referrals for your deployment. And in the third chapter it was studied the 1st grade teaching function, the 1st degree curriculum with the Law 5692/71, the curricular organization of the State of Paraná within the law and representations and appropriations of the 1st degree curriculum at the *Instituto de Educação do Paraná (IEP)*. The main results can be noted, that in this context, education was linked to social development and education should form a useful citizen to society, with a philosophical conception, while pragmatist and humanist Christian, which was also appropriated by the *IEP* on the basis of their formal curriculum with the Law 5.692/71, it was also noticed that the law was justified on the Jean Piaget's evolutionary psychology, which was enhanced by the State of Paraná and even more by the *IEP*, which ordered the curriculum according to the stages of development present in this design. Besides, the *IEP* had a concern about their outside image, because it was represented as a model institution, while at the same time it was not too far from philosophical and pedagogical concepts that were present in the curriculum before the Law 5.692/71 take place, and also approached mainly the guidelines of the State of Paraná as the construction of the 1st degree curriculum, appropriating and delving into pedagogical framework suggested in documents from the period.

Keywords: Law 5.692/71, *Instituto de Educação do Paraná (IEP)*, 1st degree curriculum; civil-military dictatorship.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1	IMPLANTAÇÃO PROGRESSIVA DAS SÉRIES DE 1º GRAU	60
QUADRO 2	GRADE CURRICULAR DO PLANO EXPERIMENTAL DO IEP	73
QUADRO 3	RECURSOS FÍSICOS DO IEP	79
QUADRO 4	POPULAÇÃO ESCOLARIZADA NO ENSINO DE 1º GRAU	104
QUADRO 5	NÚCLEO COMUM DO ENSINO DE 1º GRAU	105
QUADRO 6	UNIDADE DE EXPERIÊNCIA 3ª SÉRIE	131
QUADRO 7	UNIDADE DE EXPERIÊNCIA 4ª SÉRIE	133
QUADRO 8	OBJETIVOS 3ª SÉRIE	139
QUADRO 9	CARGA HORÁRIA SEMANAL 6ª SÉRIE	145
QUADRO 10	CARGA HORÁRIA SEMANAL 7ª SÉRIE	146
QUADRO 11	CARGA HORÁRIA SEMANAL 8ª SÉRIE	147
QUADRO 12	CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM	148
QUADRO 13	ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE 1º GRAU NO ESTADO DO PARANÁ	149
QUADRO 14	INTEGRAÇÃO HORIZONTAL DE LÍNGUA NACIONAL NA 6ª SÉRIE	153
QUADRO 15	INTEGRAÇÃO HORIZONTAL DE LÍNGUA NACIONAL NA 8ª SÉRIE	153
QUADRO 16	INTEGRAÇÃO HORIZONTAL DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA 6ª SÉRIE	155
QUADRO 17	INTEGRAÇÃO HORIZONTAL DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA 7ª SÉRIE	156
QUADRO 18	INTEGRAÇÃO HORIZONTAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA 6ª SÉRIE	160
QUADRO 19	INTEGRAÇÃO HORIZONTAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA 7ª SÉRIE	160
QUADRO 20	INTEGRAÇÃO HORIZONTAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA 8ª SÉRIE	161
QUADRO 21	INTEGRAÇÃO HORIZONTAL DE LÍNGUA INGLESA 6ª SÉRIE	164
QUADRO 22	INTEGRAÇÃO HORIZONTAL DE LÍNGUA INGLESA 7ª SÉRIE	164
QUADRO 23	INTEGRAÇÃO HORIZONTAL DE LÍNGUA INGLESA 8ª SÉRIE	165

QUADRO 24	INTEGRAÇÃO HORIZONTAL DE ESTUDOS SOCIAIS 7ª SÉRIE	173
QUADRO 25	INTEGRAÇÃO HORIZONTAL CIÊNCIAS MATEMÁTICAS 6ª SÉRIE	177
QUADRO 26	INTEGRAÇÃO HORIZONTAL CIÊNCIAS MATEMÁTICAS 7ª SÉRIE	178
QUADRO 27	INTEGRAÇÃO HORIZONTAL CIÊNCIAS MATEMÁTICAS 8ª SÉRIE	179
QUADRO 28	INTEGRAÇÃO HORIZONTAL CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS 6ª SÉRIE	181
QUADRO 29	INTEGRAÇÃO HORIZONTAL CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS 7ª SÉRIE	181
QUADRO 30	INTEGRAÇÃO HORIZONTAL CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS 8ª SÉRIE	182

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - REPORTAGEM COM JARBAS PASSARINHO.....	45
FIGURA 2 – APOSTILA DO CETEPAR- ESTUDOS SOCIAIS.....	57
FIGURA 3 – REPORTAGEM SOBRE O CETEPAR.....	58
FIGURA 4 – O PROFESSOR NA REFORMA – REVISTA BIP.....	63
FIGURA 5 – ATA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	93
FIGURA 6 – DIMENSÃO FILOSÓFICA.....	110
FIGURA 7 – ORGANIZAÇÃO DO NÚCLEO COMUM.....	129
FIGURA 8 – CONCURSO DE ARTE IEP.....	137
FIGURA 9 – PRINCÍPIOS DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO.....	166
FIGURA 10- ORDENAÇÃO DA MATÉRIA ESTUDOS SOCIAIS.....	169
FIGURA 11-ORDENAÇÃO DA MATÉRIA CIÊNCIAS.....	175

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 – LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS 1950 IEP.....	80
FOTO 2 – LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS – VISITA DO GOVERNADOR JAIME CANET EM 1976.....	80
FOTO 3 – BANDINHA DO IEP.....	157

LISTA DE SIGLAS

ABI	- Associação Brasileira de Imprensa
ADP	- Ação Democrática Parlamentar
BIP	- Boletim de Informações Pedagógicas
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEPE	- Conselho de Estudos e Pesquisas Educacionais
CETEPAR	- Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná
CFE	- Conselho Federal de Educação
ESG	- Escola Superior de Guerra
FUNDEPAR	- Fundação Educacional do Paraná
GAP	- Grupo de Acesso de Planejamento do Estado
GIRC	- Grupo de Implantação da Reforma em Curitiba
GPS	- Grupo de Planejamento Setorial
IBAD	- Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEP	- Instituto de Educação do Paraná
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPES	- Instituto de Pesquisas Sociais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério de Educação e Cultura
ONU	- Organização das Nações Unidas
PREMEN	- Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
QI	- Quociente de Inteligência
RBEP	- Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SEC	- Secretaria de Educação e Cultura do Paraná
SEEC/PR	- Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Paraná
USAID	- <i>United States Agency Internacional for Development</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 UMA LEI: VÁRIAS REPRESENTAÇÕES	29
1.1 REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA DITADURA CIVIL-MILITAR.....	29
1.2 LEI Nº 5692/71: APROPRIAÇÕES E REPRESENTAÇÕES DO ESTADO DO PARANÁ.....	51
2 O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ	67
2.1 O ENSINO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ:ALGUNS ASPECTOS ANTES DA LEI Nº 5.692/71.....	67
2.2 A CHEGADA DA LEI Nº 5.692/71: DISCUSSÕES E MEDIDAS ORGANIZACIONAIS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO.....	78
3 CURRÍCULO DE 1º GRAU NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ: APROPRIAÇÕES E REPRESENTAÇÕES	101
3.1 FUNÇÃO DO ENSINO DE 1º GRAU.....	101
3.2 CURRÍCULO DE 1º GRAU: CONCEPÇÕES E ASPECTOS PEDAGÓGICOS A PARTIR DA LEI 5692/71.....	108
3.3 MATÉRIAS CURRICULARES NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES: REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES ..	126
3.4 MATÉRIAS CURRICULARES NO CURRÍCULO POR ÁREA DE ESTUDOS.....	144
3.4.1 COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO.....	150
3.4.2 ESTUDOS SOCIAIS.....	167
3.4.3 CIÊNCIAS.....	174
3.4.4 PARTE ESPECIAL DO CURRÍCULO.....	183
FONTES	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	197

INTRODUÇÃO

Os estudos no campo da História da Educação e os estudos históricos de uma maneira geral, tiveram uma grande abertura no diálogo com outras áreas do conhecimento e uma maior diversificação na forma de olhar e abordar a pesquisa histórica, com novos objetos, territórios, métodos e fontes, a partir da Nova História, que veio a se propagar com maior ímpeto no Brasil, a partir dos anos de 1990.

A Nova História¹ e a Nova História Cultural² proporcionaram também, de certa forma, uma nova abordagem do contexto da ditadura civil-militar e de suas relações com o campo educacional, pois, por muito tempo, estudos sobre essa temática foram produzidos de maneira determinista em suas abordagens e aliados à ideia de que a dimensão econômica refletiria quase que automaticamente nas políticas estatais e na vida cotidiana. Mesmo ainda existindo poucos trabalhos com uma nova visão, algumas mudanças já são percebidas. Em relação às produções recentes, enfatiza Fico:

[...] A produção histórica que marca a nova fase de estudos sobre a ditadura militar possui suas peculiaridades. Boa parte dela foi feita no contexto da chegada da "Nova História" ao país, ou, dizendo melhor, não viria a ser uma produção fortemente influenciada pelo marxismo ou pela segunda fase dos *Annales*. Porém, no campo dos estudos especificamente históricos (diferentemente de áreas como a Ciência Política), a crítica ao marxismo não se fixou na contraposição entre as hipóteses (teóricas) da determinação das estruturas econômico-sociais e a da autonomia do sistema político, mas na valorização do indivíduo e de sua subjetividade em oposição às leituras "tradicionais" (marxistas ou dos *Annales* dos anos 50 e 60) de cunho estrutural. Assim, abandonando explicações fundadas em conceitos como os de "classe social", "modo de produção", "estrutura econômica" ou "estrutura social", os historiadores do que se convencionou chamar de "Nova História" buscaram uma estratégia cognitiva (mais do que uma perspectiva teórico-conceitual) que enfatizasse o indivíduo, seu cotidiano, suas emoções, sua "mentalidade", sua "trajetória de vida" etc., opções que, obviamente, não incidiram apenas sobre os estudos relativos à ditadura militar, mas sobre todo o escopo de estudos históricos aqui e alhures (FICO, 2004, p.2).

¹ A expressão "a nova história" é melhor conhecida na França. A Nova História é o título de uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff. "Le Goff também auxiliou na edição de uma maciça coleção de ensaios de três volumes acerca de "novos problemas", novas abordagens" e "novos objetos". [...] Mais exatamente, é a história associada à chamada Escola dos Annales, agrupada em torno da revista francesa Annales [...] a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana (BURKE, 1992).

² A expressão "nova história cultural" entrou em uso no final dos anos 1980. Em 1989, a historiadora norte-americana Lynn Hunt publicou um livro com esse nome que se tornou muito conhecido, mas os ensaios ali reunidos foram originalmente apresentados em um seminário realizado em 1987 na Universidade da Califórnia, em Berkeley, sobre: "História Francesa: texto e cultura" (BURKE, 2008, p.68).

Na trajetória educacional, enquanto estudante, o período da ditadura civil-militar me chamou muita atenção, sempre ouvia meus avós falarem que foi uma época de grandes conquistas, que havia ordem na sociedade, que a educação era diferente, que as escolas eram voltadas para uma formação profissional. Porém, meu pai falava que foi um momento de repressão e de falta de democracia, e eu ficava curiosa em saber mais sobre o assunto. Então, logo que entrei na graduação, meu interesse aumentou com as aulas de História da Educação no Brasil. Havia uma instituição na cidade onde morava que sempre me impressionou pela sua arquitetura imponente e também por sua representação como exemplo de educação de qualidade no município.

Dessa forma, no segundo ano da graduação entrei em um grupo de pesquisas sobre instituições escolares e fiz meu pré-projeto de monografia aliando esses dois assuntos, o período histórico e a instituição. Então pesquisei sobre a Lei nº 5.692/71 e as reordenações pedagógicas do Colégio Estadual Visconde de Guarapuava. Porém, como a influência teórica marxista do meu grupo era forte, esse trabalho se distancia muito da fundamentação teórica da presente pesquisa. Mas, mesmo assim, essa trajetória trouxe muitas marcas para a escolha do objeto de pesquisa atual. Inclusive no primeiro capítulo, como se aborda de uma maneira mais ampla concepções e representações da lei, são utilizadas como fontes duas entrevistas realizadas na época, com pessoas que trabalharam na instituição, que expõem suas visões particulares sobre a reforma de ensino pela Lei nº 5.692/71.

No caso desse trabalho, a proposta é desenvolver um estudo mais aprofundado em relação ao Instituto de Educação do Paraná (IEP), a partir da reforma promovida pela Lei nº 5.692/71, buscando compreender as articulações entre o contexto histórico, políticas educacionais e a estruturação curricular de 1º grau dela derivada, e como, nessa instituição escolar, a lei foi recebida, apropriada e representada. Pretende-se investigar como a Lei nº 5.692/71 aborda a função da escola e do ensino de 1º grau, suas especificidades e objetivos, e como as propostas curriculares e representações, no IEP, foram apropriadas a partir dessa lei, quanto ao currículo de 1º grau, em âmbito formal.

A relevância em se abordar a implementação da Lei nº 5.692/71, no Instituto de Educação do Paraná e na esfera curricular de 1º grau, se justifica pelo fato dessa instituição ser destacada muitas vezes em documentos oficiais do Estado como

exemplo de excelência pedagógica e também por não terem sido encontradas pesquisas que analisassem o currículo de 1º grau da forma que se ressaltou anteriormente, nesse estabelecimento, em geral lembrado por outras características. Além disso, muitas pessoas não tem ao menos conhecimento de que existia o ensino de 1º grau nessa instituição, sendo assim o trabalho apresenta essa realidade ainda não explorada e pouco conhecida da história do IEP.

O Instituto de Educação do Paraná, segundo histórico obtido na própria instituição, foi criado pela Lei nº 456 em 12 de abril de 1876³, com o nome de Escola Normal, na qual funcionavam dois cursos: a Escola Normal e o Ginásio Paranaense, anexas ao Instituto de Preparatórios⁴. Em 1922 ganhou um novo prédio e em 1923 foi criado um Grupo Escolar para prática das alunas da Escola Normal. Com a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto Estadual nº 3.530 de 03/01/46, a Escola Normal passou a ser chamada de Instituto de Educação do Paraná⁵, com um novo formato, composto de Jardim de Infância, Primário, Ginásio, Normal, Administração Escolar, Aperfeiçoamento e Atualização. Em 1947, foi implantado o Ginásio Misto Noturno. Em 1966 o IEP elaborou um Plano Experimental, o qual será visto com maiores detalhes no capítulo dois.

A Lei nº 5.692/71 trouxe várias modificações para a instituição. A Escola de Aplicação⁶ antes anexa passa a ser parte do IEP, ou seja, integrada a ele. Também a partir da Resolução nº 3.601/74 passou a congregar sob sua direção várias Unidades Escolares, seguindo as orientações da Lei nº 5.692, no ensino a partir de complexos escolares, mas essa estrutura permaneceu em vigor somente de 1974 até 1976.

³ Porém, segundo contribuições da professora Maria Elisabeth Blank Miguel, essa data não está correta, a Escola Normal teria sido criada pela lei nº 238 de 19 de abril de 1870.

⁴ Como era conhecido o hoje chamado Colégio Estadual do Paraná.

⁵ Uma possível questão para a pesquisa, que não é objeto deste trabalho, seriam essas diferentes denominações e reestruturações, além de problematização de se seria a mesma instituição, uma vez que a informação apresentada pelo estabelecimento, hoje faz parte da própria representação dele como modelar, pois ser antigo, com origem no século XIX, reforça o argumento de sua relevância histórica e educacional.

⁶ Não há menção clara nos documentos, mas acredita-se que o Grupo Escolar e a Escola de Aplicação são a mesma organização, só receberam denominações diferentes ao longo dos anos, além de que, possíveis mudanças de estrutura curricular. (Segundo a professora Drª Maria Elisabeth Blank Miguel que fez parte da banca de defesa, de fato esse questão procedia. Mesmo com a reforma de 1946, na qual a instituição recebeu novo formato, o jardim de infância e o ensino primário eram delegados à Escola de Aplicação Alba Guimarães Plaisant, tal fato é perceptível em documentos e algumas fotografias que datam de 1950 com essa denominação. Após a lei 5692/71 essa mesma Escola de Aplicação passa a ser integrada ao Instituto e não mais anexa, como um órgão a parte, mas fazendo parte de um todo integrado.

A nova configuração que o Instituto teve a partir da Lei nº 5.692/71 levou a uma atuação mais expressiva no ensino de 1º grau, pois antes haviam somente turmas de 1ª a 4ª séries do primário. Em 1975 havia 1.192 alunos no ensino de 1ª a 8ª séries, totalizando 32 turmas de 1º grau na instituição. Este é um dos elementos que instiga a pesquisar e entender os reflexos da lei na organização de uma nova estrutura de currículo, nessa etapa de ensino.

O Plano de Implantação da Lei nº 5.692/71, do 1º grau, do Instituto de Educação do Paraná, foi aprovado pelo Parecer 201/72, processo nº 558/72 do Conselho Estadual de Educação (CEE), o qual cita:

Em se tomando conhecimento das estruturas do ensino que posicionam o Plano, situamos um processo educacional que projeta aplicação de moderna e válida ciência pedagógica. Todo o desenvolvimento do trabalho escolar emerge de objetivos com operacionalização adequada à caracterização da faixa etária, e em mensuração efetiva. Consideramos o Plano do Instituto de Educação do Paraná **exemplo de currículo** montado sobre ciência educacional; há indicação de estratégias metodológicas funcionais e permanência de pesquisa em ação, numa concepção de currículo funcional e dinâmico. O Instituto de Educação do Paraná está de parabéns pela sua Equipe Funcional que se propõe a desenvolver **processo educacional correto, moderno, válido e objetivo**. (PARANÁ, 1972, p.250, grifos nossos).

A Lei nº 5.692/71 foi um dos principais marcos legais na educação durante o período de ditadura civil-militar, foi assinada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, em 11 de agosto de 1971 e reformava primário e ginásio, criando o 1º e 2º graus.

Ou seja, modificou a estrutura anterior de ensino, na qual o curso primário e o antigo ginásio se tornaram um só curso de 1º grau, com duração de oito anos. Os cursos profissionalizantes existentes no ginásio⁷ foram extintos e o ensino de 1º grau, portanto, não ofereceria formação profissional, enquanto o 2º grau todo foi estruturado como profissionalizante.

Alguns dos princípios básicos indicados na lei eram: “Obrigatoriedade e gratuidade”, pois o ensino de 1º grau passou a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos (arts. 20 e 44); “Integração”, prevendo uma integração vertical e horizontal entre a antiga estrutura de escola primária com o ginásio, e não uma simples junção (art.18) e “Sondagem de aptidões e orientações para o trabalho” (art.5).

⁷ Como por exemplo, o magistério e os cursos que eram específicos do ginásio como o Técnico comercial. No caso os cursos profissionalizantes ficariam apenas no 2º grau.

O Currículo foi dividido da seguinte forma, conforme o art. 4º: “Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971, s/p).

Em associação à Lei, o Ministério da Educação e Cultura elaborou o seu Plano Setorial para o Triênio 72/74, período próximo à implementação do Plano Estadual de Educação no Paraná. Entre eles havia o “projeto 23”, que previa uma reformulação de currículos do ensino primário e ginásial:

Sabemos que estudos já realizados mostram que os currículos em vigor nos diferentes sistemas careciam de urgente reformulação que possibilitasse sua melhor adequação aos interesses e possibilidades da criança e do adolescente. “E agora, sob a égide da nova Lei, é inadiável tal revisão curricular, para que se componha um currículo de 1º grau, peça-chave da integração, e onde sejam observadas as partes de formação geral e especial, previstas no art. 5º da Lei 5.692” (RBEP, 1971, p.33).

Com a promulgação da lei, também surgem questionamentos por parte das escolas, dúvidas, diferentes maneiras de ver e abordar o currículo e a sua função social. Em algumas publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos⁸, é possível perceber diferentes manifestações, preocupações e soluções para implantação da lei em diversos espaços educacionais, como, por exemplo, considera Peregrino:

[...] aos educadores, se impõe uma análise estrutural filosófica do conteúdo, das tensões e contradições que a Lei, implícita ou explicitamente, sugere e coloca. Duas questões básicas podem colocar-se, inicialmente, na abordagem do tema em apreço. Em primeiro lugar, é válido questionar se o currículo muda com a mudança social. Em segundo, se a mudança do currículo poderá ter algum efeito, mesmo a longo prazo, na mudança social de uma região (ou de uma localidade). (PEREGRINO, 1972, p.59).

Também em relação ao currículo, no Estado do Paraná, muitos pedidos de autorização de funcionamento de ensino de 1º e 2º graus foram negados, pois entre outros fatores, segundo o Conselho Estadual de Educação, havia “desconhecimento dos propósitos verdadeiros da Lei, interpretações insuladas de artigos e parágrafos, desprezo à realidade de que a Lei está a depender [...]” e ainda recomenda com

⁸ Criada em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos é publicada sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e tem por fim expor e discutir questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira (RBEP, 1968).

veemência aos responsáveis pelas casas de ensino: “[...] que estudem e analisem em profundidade a Lei nº 5.692/71, antes de organizarem o processo de adaptação de suas unidades escolares, a fim de que se evitem falhas e anelos inaceitáveis e negativos” (CEE, 1972, p.2). Porém, posteriormente às advertências, o Conselho fixa diretrizes gerais para a elaboração do currículo pleno, descrevendo as normativas gerais da lei, nessa mesma edição do parecer.

A partir de indagações e reflexões sobre o currículo e os processos educacionais mais amplos desse período histórico, existem pesquisas no campo educacional no Estado do Paraná, que estudam o contexto da ditadura civil-militar, com novas problematizações acerca do papel dos agentes históricos no período e suas diferentes percepções, ainda são recentes e escassas, porém apresentam abordagens bastante significativas, que contribuem muito para a História da Educação brasileira. Em 2012 foi lançado o livro: Educação na Ditadura Civil-Militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985) (GONÇALVES e RANZI, 2012), que contém várias pesquisas, de diferentes autores, que abordam políticas do Estado do Paraná e a Lei nº 5.692/71, a reorganização da escola e a formação de professores, além de práticas e currículo escolar naquele contexto.

Muitos temas dos trabalhos contidos nessa obra trazem contribuições em diferentes aspectos para a presente pesquisa. Na relação entre as políticas de Estado e suas incursões e reflexos na lei 5692/71, tem-se o estudo de Gonçalves (2012) que aborda a Escola Superior de Guerra e a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, presente em diferentes discursos governamentais no Estado do Paraná, que auxilia a pesquisa por meio do entendimento de como essas diretrizes tiveram influência nas justificativas educacionais do período e nas suas proposições, o que é necessário para perceber como diferentes instituições e agentes educacionais captavam ou se apropriavam desses discursos e ideários para elaborar seus planos e propostas de ensino. Nessa mesma perspectiva, Valério (2012) traz em seu artigo presente no livro, e também em sua dissertação (2007) elementos importantes para se entender as relações entre o ideário político da ditadura civil- militar, a educação e a organização do Estado do Paraná perante à lei 5692/71, particularmente no 2º grau.

Para um diálogo com vertentes presentes na escola que tiveram grande relevância, ao menos em âmbito formal, Silva (2012) estuda estratégias e táticas a partir das ações da Orientação Educacional no período, e colabora com esta

pesquisa principalmente no que diz respeito às sondagens de aptidões, às relações entre os alunos, à escolha profissional e às demandas da sociedade no contexto social e político da época pela relação com a lei nº 5692/71, pois ao se estudar a constituição do currículo de 1º grau, principalmente nos anos finais, a orientação vocacional aparece nas documentações legais como indispensável para a escolha profissional necessária ao desenvolvimento do aluno e da pátria.

Em relação ao currículo de 1º grau, alguns estudos trazem contribuições, que ajudam a entender a dinâmica das disciplinas, suas constituições e relações com os processos mais amplos de ensino no período. Nesse intuito temos a contribuição de Antônio (2012) que aborda as escolinhas de arte na rede pública paranaense; Taborda de Oliveira (2012) que estuda políticas públicas para a Educação Física escolar no Brasil; Viana (2012), ao pesquisar sobre a prática escolar de Estudos Sociais nas escolas municipais de Curitiba; e complementando essa questão, Martins (2012) estuda práticas de professores de História na cidade de Curitiba, com a introdução da Educação Moral e Cívica e a junção dos conteúdos de Geografia. Em relação a esse último aspecto, Cordeiro (2012) analisa a disciplina de Educação Moral e Cívica no Colégio Estadual do Paraná, o que também auxilia no entendimento de estratégias políticas do governo para afirmação e propagação de seus princípios nas instituições escolares, além de auxiliar na compreensão do encaminhamento próprio que a disciplina teve no espaço escolar.

Ainda nesse sentido, Lima (2012) trabalha com práticas e usos das atividades complementares do Colégio Estadual do Paraná como componente curricular nas décadas de 1960 e 1970, assim contribuindo para análise do currículo no período.

Na busca de um aprofundamento ainda maior, buscou-se as dissertações e teses correspondentes a esses trabalhos.

Por trazer uma análise dos conceitos de reforma educacional e das relações da educação com o contexto político e econômico do período a tese de Martins (2000) auxiliou a pesquisa com a análise feita acerca do papel do Conselho Federal de Educação no período de promulgação e vigência da lei 5692/71, além de contribuir com as concepções do ensino de História no período.

No levantamento feito acerca dessas pesquisas, foi possível perceber que os estudos sobre o currículo enfatizam mudanças e permanências em questões específicas, como o aprofundamento em algumas disciplinas, sobre as práticas dos professores, e também mais especificamente a reforma de 2º grau. Por isso um

estudo sobre o currículo de 1º grau, em uma instituição como o Instituto de Educação do Paraná, se torna um diferencial nas pesquisas com essa temática, podendo contribuir para a compreensão dos processos de permanência e mudança nos aspectos curriculares e para a História da Educação do Paraná e do estabelecimento nessa etapa de ensino, demarcando sua atuação dentro do contexto educacional mais amplo.

Assim, o objetivo geral desse trabalho é analisar como, no Instituto de Educação do Paraná, as diretrizes da Lei nº 5.692/71, em especial quanto ao currículo de 1º grau, foram recebidas, discutidas, apropriadas e representadas em âmbito formal, entre os anos de 1971 a 1976. A escolha desse recorte temporal se justifica pelo fato de a Lei nº 5.692 ter sido promulgada em 1971 havendo o início de discussões a respeito de sua implantação no IEP, e em 1976, ter sido o ano final desse processo, conforme estabelecido no Plano Estadual de Educação, iniciado em 1973.

Como objetivos específicos da pesquisa, pretende-se:

- analisar representações e concepções sobre a educação e a escola de 1º grau no contexto da ditadura civil-militar;
- compreender funções atribuídas ao ensino e ao currículo de 1º grau no período, que transpareciam em diferentes âmbitos relacionados à lei, à sua implementação e também no Instituto de Educação do Paraná;
- identificar concepções sobre educação de 1º grau a partir da reforma promovida pela Lei nº 5.692/71 e as apropriações do Estado do Paraná nesse contexto e do Instituto de Educação do Paraná;
- identificar apropriações e representações sobre o currículo de 1º grau no Instituto de Educação do Paraná, quanto à Lei 5692/71.

Com base nestes objetivos, a pergunta que instiga esse trabalho é : de que forma as diretrizes da lei nº 5692/71 impactaram o currículo de 1º grau no plano formal do IEP? Tendo com hipótese inicial que havia uma preocupação com a imagem externa que a instituição consolidara, sendo, portanto a apropriação das novas proposições feita de maneira condizente com o que já realizavam, tornando público uma imagem de receptividade à lei e não publicizando externamente à instituição, de certa maneira, as tensões e contradições vivenciadas no processo de construção curricular.

Dessa forma, alguns conceitos são essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, entre eles os de representação e apropriação, que partem dos estudos de Roger Chartier. Em seu livro “História Cultural entre práticas e representações” (1985), o autor propõe que se considere o conceito de representação em um sentido “mais particular e historicamente mais determinado”.

E explicita de maneira contextualizada que a representação pode ser compreendida por dois prismas diferentes, um como dando a ver uma coisa ausente, por exemplo, um objeto que significa algum valor, e a representação como uma exibição pública de algo ou alguém (p.20), além disso, não existe prática separada de representação, pois as representações são como “matrizes de discursos e de práticas diferenciadas” (p.18), e representar também é sempre uma prática de apropriação.

Chartier busca “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (1985, p.17). Nessa perspectiva, nessa pesquisa procurou-se compreender representações como forças que produzem sentidos e são construídas de maneira singular, como forma de legitimar uma posição, ou uma significação, abordando como determinadas ideias, percepções e interpretações das relações entre o mundo social, a educação, o Instituto e o seu currículo são compreendidas pelos próprios agentes sociais e/ou pela instituição da qual fazem parte. Assim entende-se a apropriação como o processo pelo qual são produzidas essas significações que, por sua vez, estão imersas nos discursos, documentos, na organização e construção curricular formal e nos encaminhamentos pedagógicos da instituição escolar. Chartier assinala que,

As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como não o são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras [...] daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação (CHARTIER, 1985, p.28).

Assim como as estruturas do mundo social são historicamente produzidas, o currículo também o é. Para tanto, ao se proceder a uma análise sobre o currículo, pode-se entendê-lo como uma “construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática” (GOODSON, 1998, p.67).

No caso da presente pesquisa, isso significa que o currículo é construído a partir de acordos e interesses que têm relação intrínseca com o contexto social e político do período, vislumbrando legitimar certas intenções de escolarização e uma formação que venha a atender as necessidades e interesses da sociedade.

Além disso, há também a relação entre as condições de produção e de ação do currículo oficial escolar, que envolve muitos elementos e questões complexas. O currículo construído como norma e legislação também é uma prática, porque são muitos agentes⁹ envolvidos no processo que por vezes têm percepções e concepções de educação que se assemelham e outras que diferem. Isso reflete nas escolhas do que é privilegiado no processo de produção do currículo oficial.

Também os fatores históricos, sociais, políticos e econômicos e as representações de educação que grupos determinados têm, vão interferir nessas escolhas. É preciso entender essa complexidade e perceber que a construção do currículo não é algo neutro, desvinculado da prática e que depois de recebido pelas instituições será simplesmente transposto no processo educacional. Há várias tensões, acordos, versões, estratégias diferenciadas, tanto no processo de produção do currículo oficial, quanto no de implantação desse currículo na escola, pois ele pode ser interpretado e apropriado de maneira bastante diversa de uma instituição para outra e até pelos próprios agentes da mesma instituição.

Começar qualquer análise da escolarização aceitando sem questionar – ou seja, como um pressuposto – uma forma e um conteúdo de currículo debatido e concluído em situações históricas particulares e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação aos aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir as mistificações de episódios anteriores de governo dados como incontestáveis. [...] O currículo escrito é um exemplo perfeito sobre invenção da tradição. Não é, porém como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é antes, algo a ser defendido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir [...]. A história dos conflitos do passado em relação ao currículo precisa, portanto, ser recuperada. Caso contrário, os nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e sem análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender teoricamente e operacionalizar na prática a escolarização (GOODSON, 1995, p.113).

⁹ O uso do termo agente no decorrer do trabalho advém da concepção de que “ na filosofia do sujeito, este é concebido como um ser estático, fora do jogo de interesses do campo. A superação de Bourdieu a esta conceituação da filosofia do sujeito dá-se na medida em indivíduos ou coletividades, pessoas, classes, ou instituições, disputam entre si alguma coisa de interesse comum. Bourdieu trabalha com agentes e não com sujeitos, já que agente é o ser que age e luta dentro do campo de interesses.”(MOCELIN,2012,s/p)

É importante, dessa forma, que se tenha a dimensão histórica do processo de construção e produção do currículo, para indagar, como por exemplo, sobre as seguintes questões: qual era a função do ensino de 1º grau e da escola no Instituto de Educação do Paraná no período pesquisado? Qual era a concepção pedagógica defendida? Quais eram os objetivos das disciplinas escolares? Quais eram as disciplinas de maior peso ou ênfase? Qual era concepção de aluno, de professor e de educação nesse currículo? Quais eram as relações dessas escolhas com o contexto social e político da época? Qual era o lugar da participação dos professores na elaboração do currículo ? Quais eram as pessoas envolvidas no processo, suas aproximações ou diferenças nas concepções abordadas? Quais eram os subsídios fornecidos para que o currículo se efetivasse, quanto à infraestrutura e à formação? Quais as tensões que surgiram ou foram evidenciadas no contexto aqui abordado?

São muitas as perguntas no processo de prescrição do currículo, mas são reflexões cruciais para se entender as relações com seu processo de implantação que também instiga muitas questões, pois o nível de ação, como já mencionado, vai variar muito de instituição para instituição e de agente para agente, as maneiras de interpretar, as escolhas do que é mais importante para a escola, o que é e o que não é possível de ser realizado, o que consta apenas nas documentações solicitadas, e as apropriações e práticas que podem ser muito diversas em cada sala de aula.

Assim, um trabalho que estude currículo e pretenda entender algumas representações e apropriações, ainda que somente no âmbito formal, como no caso dessa pesquisa, necessita de fontes que permitam uma reflexão acerca desse processo.

Dessa forma, as fontes utilizadas são diversificadas, como normativas, documentos escolares diversos, periódicos, jornais, fotografias e depoimentos orais. Como entendia Bloch:

Como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser, (segundo a feliz expressão de François Simiand), um conhecimento através de vestígios. Quer se trate das ossadas emparedadas nas muralhas da síria, de uma palavra cuja forma ou emprego revele um costume, de um relato escrito pela testemunha de uma cena antiga [ou recente], o que entendemos efetivamente por documentos senão um "vestígio", quer dizer, a marca perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar?"(BLOCH, 2001, p.73).

No levantamento das fontes, foram encontrados muitos documentos, como o Plano Estadual de Educação, legislação de ensino do período, edições da revista Currículo (que orienta a construção curricular a partir da Lei nº 5.692/71 no Estado do Paraná); o Boletim de Informações Pedagógicas do Estado do Paraná; publicações da Secretaria de Educação do Estado do Paraná; o Boletim Informativo do Instituto de Educação do Paraná, de publicação bimestral, que contém informações das atividades pedagógicas e administrativas desenvolvidas na instituição, no período de 1974 até 1976; projetos de implantação da Lei nº 5.692/71 do Estado do Paraná e do IEP, alguns documentos do Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná (Cetepar), artigos de jornais e revistas, atas pedagógicas de reuniões, de encontros, do serviço de orientação pedagógica do IEP e fotografias.

As fontes estão disponíveis no Arquivo Público do Paraná; no Conselho Estadual de Educação, na biblioteca do Instituto de Educação do Paraná e na Biblioteca Pública do Paraná. No caso da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, infelizmente por falta de espaço para organização da biblioteca, segundo informado, toda a documentação está encaixotada há mais de quatro anos e sem acesso ao público. Foi realizada visita ao prédio onde funcionava o Cetepar, mas por falta de pessoal responsável também não foi permitido o acesso à documentação.

Como fontes orais, foram realizadas entrevistas com a diretora do Instituto de Educação do Paraná da época, a professora Chlóris Casagrande Justén, com a assessora do ensino de 1º grau do período, a professora Roseli Temporal e a coordenadora pedagógica, professora Onilza Borges Martins. Todas as entrevistas foram feitas no local de trabalho das professoras, mediante um roteiro de perguntas. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas e utilizadas aqui mediante um termo de autorização assinado por elas.

Porém, em relação aos depoimentos orais utilizados, é preciso atentar ao fato de que essa fonte deve se relacionar com as outras fontes utilizadas no trabalho de maneira crítica e reflexiva, pois elas não falam por si mesmas, é preciso problematizá-las, interpretá-las, compará-las e saber articular as informações encontradas. Neste trabalho esse entrecruzamento é fundamental para a compreensão de aproximações e distanciamentos entre memórias de envolvidos no processo ,com a documentação do período. Como considera Garrido:

Para o historiador, essa fonte contribui para construir um discurso de interpretação histórica mais completo, mais rico, mais complexo (GARRIDO, 1993, s/p; VILLANOVA, 1994, s/p), e não um produto historiográfico diferenciado e alternativo à história produzida com documentos escritos. Portanto, é necessário que haja uma relação dialética entre as fontes orais e os demais documentos utilizados em uma pesquisa em história para que seja possível estabelecer a distância entre o dito e o não dito e entre o que foi dito e escrito de maneira diferente (GARRIDO, 1993, p.38).

Ao tratar de depoimentos orais é preciso considerar a memória, pois ela alimenta a história, está presente nos discursos, é algo rico para a pesquisa histórica, porém complexo. A memória não é neutra, é seletiva e subjetiva, pois é um elemento que faz parte da vida de cada pessoa, que tem uma forma particular de guardar, de voltar ao passado, de selecionar episódios importantes, de modificar outros, conforme a história de cada agente e da relação com ela e com a memória vivida. Como afirma Nunes:

A recordação, portanto, não se separa da consciência, mantendo com ela uma via de mão dupla. As memórias dizem quem somos. Integram nosso presente ao passado, tanto na perspectiva de que inventamos um passado adequado ao presente, quanto ao contrário (NUNES, 2003, p.4).

Assim cada pessoa aborda e destaca o que lhe foi mais significativo e o que marcou mais em sua trajetória, fator que ajuda a compreender o que foi mais preponderante e importante na relação da história particular do agente com os processos pedagógicos construídos e realizados.

Articulada a essas fontes, a legislação educacional e as normativas delas decorrentes, utilizadas nesta pesquisa, são abordadas de acordo com a proposição de Faria Filho (1998), segundo o qual, a lei é mais do que apenas um documento escrito, ela expressa relações sociais, representações, ideias, além de não ter um fim em si mesma, pois continua a ser produzida e reinventada nas práticas sociais, existindo assim várias direções possíveis na sua interpretação e conseqüentemente, , pode-se dizer, na sua apropriação pelos agentes nas escolas.

Faria Filho (1998) também entende a lei como prática social, primeiramente em processo de produção, envolvendo, portanto, as práticas que a produziram e, em segundo nível, em processo de realização que é voltada às relações sociais e à produção de novas práticas.

Produzir a legislação como *corpus* documental significa enfocá-la em suas várias dimensões. Isso permitiria um triplo movimento: inicialmente, uma crítica às concepções mecanicistas da legislação, que grosso modo, entende como campo de expressão e imposição, única e exclusivamente

dos interesses e das classes dominantes; em seguida, creio que permitiria surpreender a legislação naquilo que, me parece, ela tem de mais fascinante: a sua dinamicidade; e, finalmente, abriria mais uma possibilidade de interrelacionar no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, às quais, atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas de sala de aula (FARIA FILHO, 1998, p.98).

Outro aspecto interessante de ser observado é a tensão existente na legislação, que pode ser proveniente de diferentes significados e representações na construção da lei, pelos agentes envolvidos, como enfatiza Faria Filho:

[...] No caso da legislação que trata da instrução primária, um primeiro aspecto das lutas e tensões talvez devesse ser observado nas relações estabelecidas entre a própria lei e o chamado pensamento pedagógico. Seria, pois, interessante se pudesse observar quais as inspirações pedagógicas estão supostas ou explícitas na legislação escolar [...] muito mais do que temos pensado, a lei está intimamente ligada a determinadas formas de concepção da escola, concepções estas, que são produzidas no interior dos parlamentos ou de alguma outra instância do Estado, mas apropriadas, de maneiras as mais diversas, pelos diferentes sujeitos ligados à produção e à realização da legislação (FARIA FILHO, 1998, p.114).

No trabalho com a legislação de ensino a contribuição de Faria Filho é bastante significativa, pois abre a possibilidade de uma reflexão maior sobre o processo de construção e elaboração da lei desde o processo de sua produção, até a chegada dela na escola. O que instaura uma nova configuração e impulsiona novas práticas, significando que além da lei 5692 em si, outros documentos elaborados pelos sistemas de ensino a fim de esclarecê-la e dar respaldo para sua implantação devem ser analisados, pois podem contribuir para a compreensão das apropriações sobre a lei em diferentes campos e níveis.

Nesta pesquisa também utilizou-se o jornal impresso como fonte, pois ele ajuda a entender a percepção da sociedade mais ampla sobre as concepções de educação e da própria recepção da Lei nº 5.692/71 e da reforma de ensino. Em consonância com Vieira:

[...] Esse tipo de suporte midiático [...] buscou uma intervenção pública mais ampla, evitando filiações explícitas¹⁰ a credos e/ou ideologias [...] O jornal, entendido como potente mecanismo de produção de memória, deve ser problematizado de tal forma que o texto jornalístico seja interpretado como enunciado, isto é, como intervenção que visa demarcar e fixar normas de pensar que se expressam como valores, juízes, modos de classificação, enfim, justificativas para a ação social (VIEIRA, 2007, p.14).

¹⁰ Sabendo é claro, que muitas vezes essas filiações apareciam implicitamente.

Para tanto, nesse trabalho buscou-se alguns jornais impressos, como a Gazeta do Povo, o jornal Folha do Norte e o Diário Popular, além de um periódico de grande circulação: a revista Veja e Leia, não sendo feito o levantamento de todo o período, mas utilizando-se de algumas publicações relevantes a essa pesquisa.

Em relação às fontes da escola que foram encontradas como atas, boletim informativo, currículo e outras documentações formais, sabe-se que são de fundamental importância para a pesquisa histórica, mas não são as únicas e nem suficientes se tomadas isoladamente. Por isso, se fazem necessários entre cruzamentos destas fontes com outras que partam de outras instâncias do contexto histórico e social mais amplo, como argumenta Ragazzini:

[...] a história da escola se escreve, também, a partir da análise dos debates parlamentares, da legislação, das normas e da jurisprudência, da administração pública, dos balanços econômicos, enfim, de um conjunto de fontes que provém muito mais da história legislativa, do direito, da administração pública, da economia, do Estado, dos partidos políticos, que da história da escola e da educação (RAGAZZINI, 2001, p. 19).

Particularmente nesse trabalho, que busca compreender como o contexto social mais amplo interfere na construção curricular, é imprescindível o diálogo com documentos federais e estaduais elaborados a partir da lei nº 5692/71, de sua justificativa e de sua implantação, pois se percebem concepções de ensino, de escola, de aluno, além de tensões e contradições acerca desses mesmos aspectos.

Além disso, no decorrer dessa pesquisa, optou-se em apresentar fontes em seu formato original, digitalizadas, sempre que sua legibilidade o permitisse, mesmo não sendo sua materialidade explorada na análise. Tal escolha buscou permitir aos leitores visualizar formatos e materiais produzidos no contexto histórico abordado na pesquisa, distintos, por vezes, dos atuais.

Na organização desta dissertação foram desenvolvidos três capítulos. No primeiro, aborda-se algumas concepções e representações sobre educação no contexto da ditadura civil-militar e apropriações e representações no Estado do Paraná por meio da lei nº 5692/71. São utilizadas como fontes, principalmente, a legislação de ensino, jornais, revistas, mensagens presidenciais e dos governadores do Estado do Paraná, Plano Estadual de Educação, pareceres e decretos.

No segundo capítulo busca-se compreender a dinâmica e a organização interna do Instituto de Educação do Paraná, no período da chegada da lei, entendendo um pouco sua trajetória, sua equipe docente, permeando algumas

discussões e primeiros encaminhamentos sobre a implantação da Lei nº 5.692/71 naquela instituição. São utilizadas como fontes principais a legislação de ensino, pareceres, decretos, jornais, fotografias, fontes orais, o Boletim Informativo do Instituto, atas do conselho diretor, de reuniões pedagógicas, da orientação educacional e outros documentos da instituição.

No terceiro capítulo analisa-se função e currículo de 1º grau a partir da lei 5692/71, o Estado do Paraná perante a reforma de ensino e currículo de 1º grau no Instituto de Educação do Paraná, no âmbito formal. São utilizadas como principais fontes: projeto de implantação da Lei nº 5.692/71 da Unidade de Ensino, o Boletim Informativo sobre a vida escolar na instituição, do qual se dispõe de publicações bimestrais a partir de 1974, legislação de ensino, fontes iconográficas e depoimentos orais de agentes envolvidos no período, como professores, diretora da época e equipe pedagógica.

1 UMA LEI, VÁRIAS REPRESENTAÇÕES

O objetivo desse capítulo é discutir a organização do sistema de ensino do país entre os anos de 1960 e de 1970 e também concepções e representações sobre educação, além de perceber apropriações e representações presentes em documentos e discursos no Estado do Paraná, decorrentes da Lei nº 5.692/71.

1.1 REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA DITADURA CIVIL-MILITAR

A educação, que muitas vezes foi representada na história brasileira como instrumento de progresso da nação e elemento indispensável de civilização, passou por vários processos de permanências e mudanças em suas raízes ideológicas, diversas construções e promulgações de leis, reformas de estruturação e organização de ensino e diferentes programas de distribuição de recursos. Desta forma, cada proposta pode ser compreendida sob a perspectiva indicada por Chartier.

Tais representações não são simples imagens, verídicas ou enganosas, de uma realidade que lhes fosse exterior. Elas possuem uma energia própria que convence de que o mundo, ou o passado, é realmente aquilo que dizem que é (CHARTIER, 2010, p.26).

No sentido da educação, isso implica que tais proposições foram utilizadas, buscando-se entre tensões e debates, estabelecê-las e representá-las, via de regra, como melhores do que as que as precederam.

Aliadas a isso, diferentes políticas públicas se desenharam, em consonância com concepções de educação que se afirmavam em cada momento histórico, ou seja, planos para a educação foram construídos a partir de tensões entre diversos interesses e necessidades dos múltiplos agentes e grupos sociais envolvidos nos processos de discussão, elaboração e implantação dessas proposições.

Assim, projetos de educação por vezes não chegaram a ser concretizados nas práticas, ou foram apropriados de maneira diferente daquela da intenção da proposta, a partir de configurações particulares de instituições de ensino.

O Brasil, no período anterior à ditadura civil-militar, vivia um momento de tendências populistas, de fortalecimento dos movimentos sindicais e de expansão industrial (DIVALTE, 2000). Porém no governo de João Goulart problemas econômicos, que já vinham ocorrendo anteriormente, se agravaram com a alta da inflação e a queda do crescimento do Produto Interno Bruto do país. Articulada ao contexto da época, a educação era compreendida nos discursos oficiais como condição de desenvolvimento. Segundo o próprio presidente da república, em discurso pronunciado em 1961, a educação seria “solução reclamada pelo tipo de sociedade que o povo brasileiro está construindo” (GOULART, 1987, p.357).

O apelo a uma adequação do ensino às necessidades do mundo moderno, do domínio da ciência, da tecnologia e da urgência de um ensino profissionalizante que atendesse e formasse pessoal qualificado para o trabalho, era questão que vinha permeando os discursos governamentais há algum tempo. Como se pode observar na mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo presidente João Goulart, na abertura da Sessão legislativa, em 1963:

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

No discurso do presidente percebe-se que o preparo de força do trabalho qualificada era questão cara ao governo, e só se daria pelo viés da educação formal. Além de que fica evidenciado que a rede nacional de ensino não acompanhava o que se aclamava como desenvolvimento nacional e as transformações da ciência e da tecnologia. Questão interessante é que a educação parece ser um elemento estratégico capaz de gerar renda ao país e modernizá-lo, porém parece que há uma culpabilização da escola “incapaz de formar a força de trabalho”, como se no período ela tivesse todas as condições necessárias para tal feito.

Sendo assim, as projeções e expectativas na área da educação eram grandes, mas o quadro educacional brasileiro no período revelava, além da dificuldade em se formar mão de obra qualificada ao trabalho, outros problemas alarmantes, pois mais de 30% das crianças em idade escolar dos 7 aos 14 anos estavam fora das escolas (MEC/INEP/SEC,1970), e de mil alunos que entravam na primeira série do primário, duzentos e quarenta e cinco saíam (MEC,1960 – 1971, p.12), além de altos índices de adultos analfabetos (acima de 15 anos) na época, cerca de 33,8% da população (IBGE, 2000, p.33).

Na época a legislação que regia o ensino era a recém-aprovada Lei nº 4.024/61, que ficou treze anos em processo de discussão e tramitação. Foram anos de disputas de vários grupos de interesses políticos, ideológicos e econômicos distintos, que “refletiram os embates mais amplos na sociedade brasileira” (DAVIES, 1999, p.1). Segundo o autor:

O processo que redundou na LDB - caracterizado, a partir de 1958 como uma luta entre os interesses privatistas, que se opunham à expansão do ensino público e pressionavam por verbas públicas para escolas particulares e representação nos órgãos educacionais (o Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação), e os defensores da manutenção e difusão da escola pública, gratuita e laica - foi sobretudo uma luta ideológica maior, de concepção de sociedade, de projeto social, entre, de um lado, setores da burguesia (industrial), das camadas médias, do operariado, e de outro, e da oligarquia agrária exportadora, grupos exportadores e importadores, capital estrangeiro e capitais associados ao capital estrangeiro (DAVIES, 1999, p.2).

No que tange aos fins da educação, conforme o artigo 1º da lei:

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos (BRASIL, 1961).

De acordo com a LDB de 1961, a educação, seguindo a Constituição de 1946, era direito de todos, no lar e na escola. A organização do ensino se dividia entre Ensino Primário de no mínimo 4 anos, que poderia estender-se até 6 anos, obrigatório a partir dos 7 anos de idade; o Ensino Médio, que era dividido em 2 ciclos: o ginasial (ensino de 4 anos), no qual o aluno só poderia ter acesso mediante

um exame de admissão; o colegial (ensino de no mínimo 3 anos), com o qual se adentrava também ao Curso Secundário, que admitia uma variedade de currículos e que no 3º ano visava a uma preparação dos alunos para o ingresso ao Ensino Superior; e o Ensino Técnico de grau médio: cursos industrial, agrícola e comercial.

Quanto aos obstáculos ao desenvolvimento, mencionados pelo presidente João Goulart, que nem a lei nem as demais políticas públicas conseguiram superar no período, residiam principalmente no problema da falta de acesso ao Ensino Primário por muitas crianças; e no Ensino Técnico, que não atendia às urgências que o país se colocava, segundo Werebe: “Como o número de escolas existentes no país era insuficiente, a procura de mão de obra especializada excedia de muito o número de operários e técnicos diplomados” (1994, p.70). Além desses problemas o exame de admissão para entrada no ginásio excluía grande parte dos alunos, principalmente os mais carentes:

O exame de admissão foi por algumas décadas a linha divisória decisiva entre a escola primária e a escola secundária. Funcionou como um rito de passagem cercado de significados e simbolismos, carregado de conflitos para os adolescentes ainda incapazes de lidar com fracassos (GRAÇA, 1998, p.45). Não menos importante que o exame de admissão eram o curso preparatório ao exame e o grande livro que, contendo todo o conteúdo a ser averiguado nas provas, era freneticamente manipulado pelos ansiosos estudantes durante um ano, ou alguns meses. [...] Livros enormes e caros, cuja aquisição resultava em sacrifício para algumas famílias desejosas de matricular seus filhos no ginásio (GRAÇA, 1998, p.45). O exame de admissão mobilizava os estudantes, seus pais e irmãos. Obter a aprovação nas provas tinha uma importância equivalente à aprovação nos exames vestibulares ao ensino superior. Era uma espécie de senha para a ascensão social. A seletividade do ensino secundário era agravada por esse exame, pois cada escola secundária organizava seus programas e não os divulgava, de modo que os candidatos e suas famílias não sabiam se o nível de exigência das provas acompanharia o nível do conteúdo da quarta série das escolas primárias. O fracasso nos exames era praticamente inevitável, o que acarretou a disseminação dos cursos de admissão organizados por particulares, mantidos à custa de altas taxas e dificultando condições às populações mais pobres de participar do processo seletivo (NUNES, 2000, p.45).

Havia forte expectativa que o Curso Secundário permitisse ascensão social, *status*, pois “era destinado às individualidades condutoras, enquanto os demais destinavam-se às massas” e também por ser “o melhor caminho de acesso ao ensino superior” (NUNES, 2000, p.45). Era um sistema dualista onde existiam “dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltados para necessidades

bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos” (KUENZER, 1999 p.124)

Estes, aliados ao relativo baixo número de vagas, eram os principais motivos que o levavam a ser o mais procurado em todo o país, o que também ocorria com o Ensino Técnico Comercial, mas neste caso, por ser de baixo custo. Esses podem ser alguns fatores por meio dos quais pode-se entender o porquê da preocupação com o Ensino Técnico foi se tornando cada vez mais presente nos encaminhamentos na área da educação, nos discursos governamentais e nas políticas educacionais no decorrer das décadas de 1960 e 1970.

Segundo Divalte (2000), para além das preocupações com os rumos da educação, o contexto da época estava bastante conturbado; organizaram-se no Brasil várias forças, tanto a favor quanto contra o governo do presidente João Goulart. O país passava por muitas crises, como alta inflação, queda do crescimento do PIB e também pela organização de algumas reformas, como a nacionalização das refinarias de petróleo e a desapropriação de terras para fins da reforma agrária. Fomentava-se por parte da oposição ao governo de Goulart, um discurso de medo de que a política nacional-estadista levasse ao exemplo de Cuba, o país ao comunismo, e muitos viam a necessidade de eliminar obstáculos que se interpunham à inserção definitiva do capital internacional.

Para fazer frente à mobilização popular, surgiram várias organizações de setores sociais mais conservadores. A Ação Democrática Parlamentar (ADP), por exemplo, reunia no Congresso parlamentares conservadores de diferentes partidos, já o Instituto de Pesquisas Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), instituições formadas por setores dominantes da sociedade (empresários, Igreja, militares, etc.), financiavam estudos, ações e organizações contrárias ao avanço da esquerda no país. Também [...] a imprensa desempenhou importante papel na época. De modo geral, além de não apoiar Jango, fez duras críticas a seu governo[...] O governo Goulart se viu numa situação complicada. A esquerda julgava que as medidas do presidente eram insuficientes para alterar o quadro social do país. E a direita o acusava de corrupto, de preparar um golpe de Estado e de conduzir o país ao regime comunista (DIVALTE, 2000, p.382).

A sociedade civil participou das discussões e dos novos encaminhamentos na política brasileira e boa parte dessa população apoiou ou ao menos não se manifestou contrária, à intervenção militar em 1964. Por esse motivo se preferiu

chamar a ditadura de civil-militar¹¹, nesse trabalho, pois a entendemos como um movimento não unilateral. Em março de 1964, segundo Reis Filho, o presidente João Goulart:

Apavorado com a hipótese de uma guerra civil que não desejava, decidi nada decidir e saí da História pela fronteira com o Uruguai. As esquerdas não ofereceram resistência, quedando-se aparalhadas, desmoralizadas. As direitas saudaram nas ruas a vitória imprevista. Uma grandiosa Marcha da Família com Deus e pela Liberdade, com centenas de milhares de pessoas, no Rio de Janeiro, comemorou a derrocada de Jango, das reformas e do projeto nacional-estatista que encarnavam. Sem ainda saber exatamente o que iria acontecer, o país ingressara na longa noite da Ditadura Militar (REIS DANIEL, 2000, p.5).

Os encaminhamentos que o país iria ter nos próximos anos foram bastante diversos, nos setores político, econômico e social que se configuravam, ora com maior abertura, ora com maior repressão e censura, por parte dos governos ditatoriais. Porém, assim como os agentes da cúpula militar tinham raízes ideológicas diferentes, também a sociedade civil diferia muito na apropriação do que se anunciava para os rumos do Brasil, o que implicava na dificuldade de articular coletivamente diversas expectativas:

A primeira grande dificuldade dos vitoriosos foi definir uma identidade política positiva. Com efeito, formara-se, para derrubar o governo de Jango, uma ampla frente, com denominadores comuns muito genéricos: salvar o país da *subversão* e do *comunismo*, da *corrupção* e do *populismo*. E restabelecer a democracia. Funcionando como cimento, unindo a todos, o medo de que um processo radical pudesse levar o país à desordem e ao caos. Agora, obtida a vitória, colocava-se a questão: o que fazer? Não foi muito fácil encontrar uma resposta comum. Havia os que desejavam simplesmente remover Jango. Outros, no entanto, queriam uma *limpeza* mais funda. Assim, as eleições previstas para 1965 e 1966 não dariam chance para os agora vencidos recobrem suas posições. Assim pensavam os líderes civis do movimento. Havia, finalmente, os que imaginavam ter um projeto alternativo à situação existente. Pretendiam destruir, em seus fundamentos, a ordem e as tradições nacional-estatistas que Jango representava, e pôr no lugar uma alternativa *internacionalista-liberal*, centrada na abertura econômica para o mercado internacional, no incentivo aos capitais privados, inclusive estrangeiros, numa concepção diferente do papel do Estado na economia, mais regulador do que intervencionista (REIS DANIEL, 2000, p.6).

¹¹ “A opção pela designação Ditadura civil-militar [...] decorre de várias discussões que vêm sendo realizadas por pesquisadores desse contexto histórico, que alertam que a expressão Ditadura Militar constitui simplificação e dicotomização desse período, que foi muito mais complexo. Nesses estudos, ressalta-se, por exemplo, que empresários, políticos, religiosos, estudantes e sindicatos, além da população de forma geral, participaram – apoiando diretamente e/ou omitindo-se – dos governos desse período. A repressão e a censura não podem ser negadas nem esquecidas. Porém, quem as sentiu mais diretamente foi um grupo relativamente pequeno, em comparação ao tamanho da população brasileira” (GONÇALVES; RANZI, 2012, p.7).

Nesse contexto, percebem-se muitas permanências nas concepções de educação, mas também algumas mudanças, diferindo muitas vezes de um lugar para o outro, como nas políticas educacionais, discursos e documentos oficiais. Por exemplo, na mensagem de Humberto de Alencar Castelo Branco, o primeiro presidente militar, apresentada ao Congresso Nacional em 1966:

O sistema educacional brasileiro, que deveria servir como vigoroso instrumento de progresso, foi encontrado pelo atual governo em situação delicada, sujeito que estava a um processo de **deterioração progressiva**. Estruturado com graves defeitos qualitativos, submetido a baixos padrões de eficiência, não atendendo aos **princípios democráticos de justiça social, o ensino brasileiro transformara-se em óbice, ao invés de atuar como alavanca de desenvolvimento econômico e social**. Após o trabalho saneador de 1964, o Governo Federal buscou, em 1965, consolidar sua decisiva ação de aperfeiçoamento da vida educacional brasileira, sem ignorar que é longo o caminho a percorrer (CASTELO BRANCO, 1987, p.383, grifos nossos).

Nas mensagens presidenciais de Castelo Branco e do presidente Artur Costa e Silva (1967-1968), havia sempre a crítica ao atraso e aos problemas que a educação apresentava anteriormente e à presença da educação como elemento de grande importância para o desenvolvimento e o destino do Brasil. Os objetivos que anunciavam como prioritários eram a valorização do homem e a ampliação das oportunidades de acesso, de qualidade e de expansão de todos os níveis de ensino, visando ao desenvolvimento do país, o que já vinha sendo abordado antes mesmo do início da ditadura civil-militar.

No bojo dessas afirmações percebemos que a educação era vista como um elemento impulsionador do desenvolvimento, “a educação é tratada pelo Estado, no Brasil, como a luz capaz de iluminar uma imensa “região” da vida social deixada sombria pelo desenvolvimento “econômico” (CUNHA, 1991, p.21). Se por um lado há esse papel social da educação, por outro há a crítica de que o sistema de ensino não atende os princípios democráticos de justiça social, porém a própria organização do sistema educativo, não proporcionava isso, não era só uma questão de qualidade no ensino, mas sim de acesso, permanência e de organização, que não chegaria à justiça social com a continuação de um ensino dualista. E também é como se o desenvolvimento “econômico” não tivesse as repercussões “sociais” esperadas como seu resultado automático” (CUNHA, 1991, p.21).

Percebe-se alguns desses aspectos observando as taxas de crescimento na matrícula dos níveis de ensino no período. Segundo Dalcio Gonçalves (2010) que analisa fontes do MEC/SEEC/INEP de 1960 e 1970, o atendimento no início da década de 1960 na faixa etária dos 7 aos 14 anos era de 49,3% e foi aumentando em uma razão de 3,13% ao ano e em 1970 atingiu 67,1% . Segundo Calmon¹² (1975) as matrículas aumentaram progressivamente no Ensino Médio e no Ensino Superior, porém a permanência ainda era um grave problema no Brasil: de 1000 alunos que se matriculavam no ensino primário em 1968 apenas 11 continuavam e concluíam o ensino superior, sendo que em 1971 a conclusão aumentou para 44 alunos.

Outro dado levantado por Calmon (1974), que no período era senador, é o investimento da educação na época, que oscilava muito de ano a ano: segundo informações obtidas do Ministério de Planejamento em 1966 os recursos aplicados em educação em relação ao PIB eram de 2,89% e aumentaram para 3,18% em 1967, porém esse número caiu para 2,80% em 1973. Os gastos totais da União com a educação em 1965 foram de 8,98%, atingindo 9,67% em 1968, caindo para 6,20% em 1970, em 1972 atingiram 8,60% e em 1973 voltaram a cair para 6,52%. Diante desse aspecto observamos também o uso da palavra “ gasto” na análise do senador Calmon, o que configura, de certo modo, a educação como despesa e não como um investimento.

É importante lembrar que a Lei nº 5.692/71 estabeleceu que os municípios deveriam investir no mínimo 20% de seu orçamento, mas nenhuma porcentagem mínima para a União, que deveria prestar assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal, diferente da Lei nº 4.024/61, que havia estabelecido o mínimo de 12% de investimento da União na educação.

¹² Foi advogado, jornalista e empresário, além de deputado e senador do Espírito Santo. Lançou em maio de 1969 o que intitulou de “A década da Educação” para que houvesse esforço de todos em prol da educação (CALMON, 1974). Em seu livro: “A educação e o milagre brasileiro” faz uma análise do quadro educacional brasileiro, principalmente no que diz respeito aos gastos e investimentos com a educação, contrastando informações de diferentes órgãos. Em seu livro há citações de discurso do presidente Médici e do ministro Jarbas Passarinho, mas mesmo sendo simpático ao governo, o autor trabalha com dados objetivos na sua pesquisa, levantando fragilidades da educação brasileira. Segundo informações obtidas no acervo digital da revista Veja de 2009, Calmon foi quem apresentou ao Congresso Nacional em 1978 a emenda constitucional que destina percentuais fixos de investimento na educação de 18% da União e 25% dos municípios.

O presidente Emílio Garrastazu Médici promulgou a Lei nº 5.692/71. Muitos dos elementos centrais dos discursos que já vinham sendo propagados desde o início dos anos de 1960 continuaram, mas as críticas à falta de articulação dos níveis de ensino, à separação dos ensinos clássico e científico e à falta de um ensino mais profissionalizante que pudesse preparar uma mão de obra qualificada para o trabalho, tomaram novo destaque, tanto no discurso quanto nas políticas educacionais, com forte apoio de capital estrangeiro¹³, por meio principalmente dos acordos MEC-USAID. Em sua mensagem, apresentada ao Congresso Nacional em 1970, pode-se observar alguns desses aspectos:

A desconexão entre os diversos graus de ensino; a alarmante evasão do ensino primário e, nele, a repetência em taxa muito alta; a falta de planificação da oferta; a seletividade antidemocrática, sobretudo do ensino médio [...]. O sistema é tão falho a esse respeito que a sua inadequação se patenteia dramaticamente nos próprios exames de admissão ao curso secundário e de vestibular ao curso superior. Além disso, **currículos irrealísticos exigem forte carga horária de informações puramente acadêmicas, sem qualquer preocupação de qualificação gradativa de mão de obra nacional ao longo das diversas etapas dos cursos.** Com vistas à melhor produtividade do ensino, já está pronto o estudo para a integração do curso primário com o primeiro ciclo do atual ensino médio, de modo a criar-se o conceito de educação fundamental, que virá corrigir os defeitos de desconexão hoje existentes entre os currículos desses graus de ensino. Já os Conselhos Estaduais de Educação foram chamados a opinar sobre a proposta para esse fim. Em seguida, recebidas as sugestões de procedência estadual, o Conselho Federal de Educação concluirá seu parecer, de sorte que já em 1971, em todo o território nacional, esteja implantada a nova sistemática do ensino fundamental. Neste os ginásios, orientados para o trabalho, desempenharão papel de relevo no despertar das vocações. Para esse fim, estão em plena vigência dois convênios. Um, com a USAID, no valor de 64 milhões de dólares, com participação igual do Brasil e da Aliança para o Progresso, visando a instalação de 287 ginásios orientados para o trabalho no Rio Grande do Sul, em Minas Gérias, na Bahia, na Guanabara e no Espírito Santo. O outro convênio, com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) abrange 29,5 e cobre os estados do Pará, Sergipe, Goiás, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Distrito Federal, no total de 50 ginásios, com o mesmo objetivo (MÉDICI, 1987, p.406, grifos nossos).

¹³ Sobre os Acordos MEC-Usaid, os quais o presidente cita e que o Estado do Paraná também foi beneficiado foram acordos que ficaram conhecidos como MEC-USAID (Ministério de Educação e Cultural/*United States Agency Internacional for Development*), eram investimentos desde o ensino primário até o superior, em materiais, treinamentos de professores, produção e veiculação de livros didáticos, entre outras propostas. O projeto se alicerçava em três pilares: educação e desenvolvimento, que propunha uma formação rápida de profissionais que atendessem às necessidades urgentes do país quanto à tecnologia avançada, educação e segurança, que visava à formação do cidadão consciente e educação e comunidade, que propunha a participação ativa da comunidade na escola (GÓES E CUNHA, 1995).

As ideias de produtividade e eficiência presentes no trecho acima permeavam os discursos governamentais com grande ênfase no período. Havia preocupação com o planejamento e com o cumprimento das metas estabelecidas de maneira racionalizada e produtiva. Segundo Valério (2007, p.30), as propostas de planejamento assumiam que a educação “agiria como uma ideologia de bem-estar, tornando possíveis tanto a formação de recursos humanos quanto o progresso econômico”. No documento de avaliação da Implantação da Reforma de Ensino de 1º grau no Estado do Paraná percebe-se essa mesma ideia nos objetivos da reforma no Estado e em uma citação de Goldeberg (1973) sobre avaliação e planejamento educacional, que foi utilizada nesse mesmo documento:

A eficácia de um programa educacional diz respeito diretamente ao valor e viabilidade de seus objetivos educacionais. Na medida em que a educação é uma “técnica social” e, portanto, uma atividade-meio, o valor de um objetivo educacional será função da sua utilidade social. Um programa educacional será, pois, tanto mais eficaz, quanto mais responder às demandas do sistema social inclusivo. Implícito na concepção de objetivo educacional está sempre “um modelo de saída do aluno”, isto é, uma definição das mudanças comportamentais desejadas no aluno. A eficácia relaciona-se com a utilização, pela sociedade do produto final do processo educacional (aluno submetido ao programa) (PARANÁ, 1974, p.21).

Nesse trecho o aluno é visto como um produto da escola que deve ser útil à sociedade quando finalizar seu processo de aprendizagem. Demais elementos presentes, como avaliação, produtividade, racionalização e eficácia, estavam em consonância com as diretrizes da Escola Superior de Guerra¹⁴ (ESG) e a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, que perpassava a lógica administrativa da época (Gonçalves, 2012). Não que as diretrizes da ESG fossem utilizadas como referencial para a elaboração desses documentos ou para o embasamento de diferentes discursos, mas percebe-se que diferentes instâncias da sociedade conseguiam captar essas ideias que se faziam presentes em diversos espaços, falas e documentos em âmbito nacional.

¹⁴ A Escola Superior de Guerra foi criada em 1949, visando a dirigir e planejar a segurança nacional, associada ao desenvolvimento do país, elementos compreendidos como interdependentes. [...] A partir de 1964, a ESG assume papel estratégico no governo, sendo possível identificar de forma mais explícita a presença de sua Doutrina na política do Estado. [...] De acordo com o Manual Básico da ESG, os fins do Estado são “a Segurança, visando criar e a manter a ordem política, econômica e social; e o Desenvolvimento, visando promover o Bem Comum” (ESG, 1975, p.26) (GONÇALVES, 2012, p.17-18). Também de acordo com contribuição dada na banca de defesa pela professora Dr. Maria Elisabeth Blanck Miguel, os professores que lecionariam Organização Social e Política Brasileira, deveriam realizar curso ofertado pela ESG.

Quando o presidente Médici coloca que os currículos eram irrealísticos com informações puramente acadêmicas, deixa transparecer uma concepção pedagógica que permeou a lei 5692/71 e demais documentos normativos elaborados por meio dela, essa questão aparece no discurso do professor Benedito de Paula Bittencourt, membro do Conselho Federal de Educação, em 05 de junho de 1972:

Na era da comunicação em massa, das micro-ondas, dos satélites de comunicação, do vídeo-cassete, do computador, dos circuitos fechados de TV, o conceito da relação professor-aluno altera-se rapidamente ou, como diz Oliveira Lima, o professor- informador e o aluno –ouvinte serão substituídos pelo professor –animador e o aluno – pesquisador(...) a noção de diploma que supõe um corpo de conhecimentos estáticos se altera profundamente. (BITTENCOURT, 1972, p.398)

Tal ênfase em uma educação menos passiva e mais ativa aparece em vários documentos elaborados pelo MEC e pelos Conselhos de Educação, com embasamentos ora no pensamento de alguns autores escola novistas, ora na epistemologia genética de Jean Piaget, o que será tratado no terceiro capítulo.

A organização da educação do país estava tomando novos rumos. A preocupação com o ensino técnico e mais profissionalizante já existia há muito tempo no país, mas se acentuou. Um dos pressupostos centrais nos discursos e nas críticas a um ensino por demais propedêutico era que a educação deveria ser mais prática, que levasse o aluno a aprender o ofício que desenvolveria mais tarde. Além disso, havia a intenção em distribuir melhor as matrículas para os cursos que não estavam sendo tão procurados, como o Ensino Agrícola e o Industrial. Para o Ensino primário visava-se com a lei 5692/71, a supressão da barreira dos testes de admissão para o ginásio e uma ampliação de quatro para oito anos, o que tinha um papel importante de preparo vocacional, sendo que em seus dois últimos anos o currículo seria voltado para uma sondagem de aptidões.

Segundo Silva (2008), a orientação vocacional e a profissional foram ênfases dadas à orientação educacional a partir da lei 5692/71 e pretendiam possibilitar ao aluno escolher uma profissão de maneira consciente¹⁵ para se realizar enquanto pessoa e torná-lo útil à sociedade, de maneira que atendesse às necessidades e demandas sociais de trabalho.

¹⁵ A autora relaciona essa questão à preocupação de que a consciência das escolhas que ocorriam e eram orientadas conforme a disponibilidade de oferta de cursos e a condição sócio econômica dos alunos impactassem também em menor evasão e melhor aproveitamento dos cursos profissionalizantes do 2º grau.

Quanto às aptidões individuais, a tônica discursiva do período trata o assunto de maneira um tanto quanto contraditória, pois se falava em igualdade social e de direitos, porém a aptidão é vista como algo interno à pessoa, como se ela nascesse propensa a tal função na sociedade e sua inteligência fosse algo natural, um talento, sem se levar em conta limitações sócioeconômicas e culturais. Segundo Cunha esse tipo de pensamento advém do liberalismo, pois a educação liberal:

[...] não considera os alunos ligados às classes de origem, não os considera privilegiados ou não, mas trata-os igualmente, procurando habilitá-los a participar da vida social na medida e proporção de seus valores intrínsecos. Desta forma, ela pretende contribuir para que haja justiça social, levando a sociedade a ser hierarquizada com base no mérito individual. Donde se conclui que a ascensão ou descensão social do indivíduo estará condicionada à sua educação, ao seu nível de instrução, e não mais ao nascimento ou à fortuna que dispõe. Isto porque o talento está no indivíduo, independente de seu status ou condição material (CUNHA, 1991, p.35)

Esse discurso permeou muitas documentações normativas do período, por vezes de forma implícita, por outras de maneira clara, como o trecho a seguir, que foi a contribuição do Conselho Federal de Educação na formulação do Plano Setorial e aprovado pelo Plenário no dia 21 de junho de 1971. Foi acolhido como doutrina que informa o Plano Nacional de Desenvolvimento, publicado na revista Documenta, sobre o tópico educação e desenvolvimento:

[...] O ideal será que cada um chegue ao grau mais elevado compatível com as suas aptidões; quanto mais educado o povo, tanto mais próspera a Nação; quanto mais educado o indivíduo, tanto mais capaz de viver em plenitude. É certo que o **grau de inteligência** impedirá que muitos alcancem o topo, ainda que franqueada, a todos, a escada. Mas, é certo, também, que nos dias de hoje, o filtro econômico barra, ainda, a escalada de jovens promissores. Enquanto não se puder abrir largamente as portas da educação a cada um, **o interesse nacional recomenda que se favoreça a ascensão cultural dos mais talentosos, os mais capazes** de mobilizar a ciência e a técnica a favor do progresso social. O único bem que nação alguma está em condições de desperdiçar é o talento de seus filhos. Mas o mesmo interesse social exige que eduquem **os deficientes**, no sentido de torná-los, quanto possível, participantes de atividades produtivas. (CFE, 1971, p.4, grifos nossos)

É perceptível a questão das aptidões ligadas ao talento individual, porém não se consideram os outros condicionantes sociais, como a falta de acesso escolar, de alimentação, de materiais, de estrutura organizacional das escolas, fatores decisivos para a permanência do aluno no ensino, assim como para sua aprendizagem satisfatória. O trabalho de sondagem de aptidões e preparação vocacional ficaria um tanto quanto limitado a essa visão, à disponibilidade das

instituições em ofertar tais cursos, e à própria necessidade do mercado de trabalho, que interfeririam na escolha profissional do estudante.

No que diz respeito à organização do governo com vistas à Reforma de 1º e 2º graus, que de início não pretendia ser intitulada com esse nome, mas sim como uma “atualização e expansão de ensino” (RBEP, 1971, p.131) em relação à lei anterior, começou com a criação do Grupo de Trabalho¹⁶, por meio do Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970, que deveria realizar estudos e propor medidas para essas novas diretrizes de ensino.

Segundo Relatório publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1971), o Grupo reunia-se na Universidade de Brasília, em salas da Faculdade de Educação e os encaminhamentos foram feitos com base em sugestões oriundas de todas as partes do país, pelos Conselhos Estaduais de Educação, Secretarias de Educação e entidades representativas de professores e escolas. Quanto a isso, fica a indagação: Se de fato ocorreram, como teriam sido realizadas essas discussões? A Lei nº 4.024/61 demorou a ser promulgada, mas a Lei nº 5.692/71 teve um período de pouco mais de um ano da criação do GT até sua aprovação, pois foi promulgada em 11 de agosto de 1971, então fica a dúvida de quão ampla teria sido essa discussão.

Em algumas publicações da revista Documenta¹⁷ intervenções do CFE são mencionadas, como no texto de Edília Coelho Garcia, sobre a reforma de ensino:

A lei 5692, de certo modo, **é a resultante dos estudos do Conselho Federal de Educação** nos quase dez anos de aplicação da Lei de Diretrizes e Bases. Muitas das inovações encontradas na nova Lei **são consequências de problemas solucionados, de experiências realizadas, da ação amadurecida de vivências educacionais.** Dois elementos do Conselho Federal de Educação, tiveram, entre todos, papel mais atuante e podem ser considerados os verdadeiros artífices da Lei 5692: os Conselheiros Valnir Chagas e Pe. Vieira de Vasconcellos (...) **Aos**

¹⁶ Participantes do Grupo de trabalho: P. José de Vasconcellos: Presidente; Valnir Chagas: relator; Aderbal Jurema, Célia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires (RBEP, 1971).

¹⁷ “Desde sua instauração em 1961, o CFE divulga os resultados das reuniões e as decisões do Pleno na Revista Documenta. Esta revista, com periodicidade mensal, evidencia também o caráter formal dos textos aprovados pelos conselheiros e a forte base jurídica sob a qual são justificadas as decisões. Ela faz a difusão de todo o trabalho normativo realizado pelos conselheiros. É distribuída aos sistemas estaduais de ensino e deve servir de referência para os Conselhos Estaduais elaborarem as normas específicas de cada sistema” (MARTINS,2000,p.22). Com a lei nº 5692, o CFE ficou responsável em fixar o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus, bem como estabelecer e formular Indicações e Pareceres sobre a doutrina do currículo na Lei (MARTINS,2000 p.47)

educadores brasileiros cumpre empregar eficiência , zelo , empenho, esforço, criatividade, para que esta lei se torne, efetivamente, não apenas mais uma lei de educação, mas possibilite de fato a expansão e a atualização do ensino de 1º e 2º graus (GARCIA, 1973, p.36, grifos nossos)

Ao que se deixa transparecer tal texto, o papel do Conselho Federal de Educação na proposição e construção da nova lei foi efetivo. Alguns dos membros do Grupo de Trabalho eram do CFE, como Valnir Chagas e Pe. José Vasconcellos, porém, ao expor que, de certo modo, a lei é a resultante dos estudos do Conselho Federal de Educação, parece que à discussão nacional ficou um tanto quanto reduzida. Isso porque não se menciona que a lei é fruto de ampla discussão e interação com os Conselhos Estaduais, que por sua vez, teriam trazido contribuições de professores e educadores de seus municípios. Aliás, na menção de Garcia, cabe aos educadores empregar com eficiência, empenho, esforço, entre outros, à lei . Mas e o papel em sua elaboração e participação, não é mencionado, parece o fazer a educação e não o pensá-la.

E essa é uma questão a se lançar, pois não se obteve dados suficientes para confirmar tal afirmação, se havia uma organização entre os professores que levavam suas opiniões junto ao Conselho Estadual ou qual era a participação dos sindicatos e outras instâncias coletivas de professores que lutavam por suas perspectivas educacionais e as faziam presentes nas discussões mais amplas em âmbito estadual e federal, porém aspectos presentes em discursos como esse atribuem maior responsabilidade ao professor ao zelar pela lei do que propriamente refleti-la e construí-la.

Aliás, quanto à participação dos Conselhos Estaduais de Educação, fica evidenciado que os encontros começaram mais efetivamente a partir da lei e não previamente , com vistas à sua discussão e elaboração:

[...] O Conselho Federal de Educação, à semelhança do que sempre fez quando promulgadas as sucessivas leis que fixam Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, passou a promover logo em seguida à entrada em vigor da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, encontros anuais com os Conselhos Estaduais de Educação visando ao estudo, em conjunto, dos numerosos assuntos ligados à interpretação e à aplicação do novo diploma legal (FERRAZ,1973, p.41)

Possivelmente foram realizadas reuniões de integração anteriores, porém parece que a discussão não foi tão ampla e que participação dos Estados e dos educadores não foi tão evidente ou efetiva quanto poderia ser.

Segundo MARTINS (2000) o CFE teve grande relevância na educação desde sua criação, com grande competência técnica e prestando assessoramento ao MEC,

[...] tal Conselho tem o poder de promover reformas que legitimam o Estado a que ele está diretamente ligado, faz essa legitimação através dos pareceres e indicações que, posteriormente aprovados no próprio Conselho criam uma racionalidade formal, normatizam e procuram estabelecer as regras do comportamento social, neste caso, na área da Educação.(MARTINS, 2000, p.61)

Porém, o CFE¹⁸ não tinha autonomia plena nos assuntos educacionais , segundo MARTINS (2000) seus membros eram nomeados diretamente pelo presidente da república, além de que a autora afirma que a superioridade era do MEC e com o intuito a fazer representar seu pensamento no CFE, a partir de 1969 haveria a presença de dois titulares no Conselho: o Secretário de Educação Superior do MEC e um representante da Secretaria de Planejamento.

Além disso, como era responsável por grande volume de trabalho administrativo, materializado nos processos a serem analisados, ele se transformou “num elemento indispensável da administração, mas retirou dele a possibilidade de estar discutindo e refletindo sobre a educação nacional durante os anos subsequentes às reformas “. (MARTINS,2000,p.78)

Em uma reunião do CFE que foi retirada por Martins (2000) a partir de uma gravação em fita, percebe-se o peso que o trabalho burocrático realmente tinha e que por vezes impedia o Conselho de pensar a educação e de ter um maior diálogo com os educadores de maneira geral, foram separadas aqui algumas frases pronunciadas pelo presidente do CFE no período: Lafayette de Azevedo Pondé, que mais chamaram atenção em relação à referida gravação:

Eu proporia que, em todos os meses, no período de sessão, nós tivéssemos uma reunião, sem o formalismo do processo, em que trocássemos ideias, que sentíssemos de perto, esses diversos aspectos que vêm refluir aqui no Conselho. Que pudéssemos trocar informações! O sistema educacional é muito amplo, a responsabilidade nossa é imensa! Eu não sei como está, por exemplo, executando a... a própria.... o sistema de ensino... a reforma universitária... a reforma de 1o e 2o grau, vão fazer 10 anos e nós ficamos

¹⁸ Nas vésperas na promulgação da lei 5692, o CFE tinha como presidente José Barreto Filho ; Vice-presidente Raymundo Moniz de Aragão e Secretária Geral Júlia Azevedo, era composto de 19 conselheiros, diretor do Departamento de Assuntos Universitários e um representante do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, além de quatro conselheiros suplentes.(CFE,1971)

apenas [...] sabendo do jornal, mas jamais nos reunimos para trocar ideias e conversar sobre estes diversos assuntos[...]Eu gostaria de reservar uma sessão, quando menos uma sessão, para que nós pudéssemos nos reunir sem o formalismo do “Vossa Excelência”, “dá licença para uma parte”, “tem um processo tal”, “tal, tal, tal”, apenas [?] a troca de ideias, a comunhão de pensamentos, que formar dessa troca de informações e podemos então até os companheiros saber do que se passa no Conselho e fora do Conselho, e também a presidência, para no seu governo, colher também essas informações a Lei de Diretrizes e Bases, que institui o Conselho, dá a esse atribuições de exame do sistema de ensino dos estados. Jamais nós fizemos... jamais olhamos sequer estes sistemas. Contribuir para o aperfeiçoamento... organização e aperfeiçoamento do sistema educacional, não é na leitura de processos de autorização de reconhecimento, para saber se a biblioteca tem 50 livros, tem 60 livros, nunca nós chegaremos a estas tarefas, nunca. E essas são as tarefas diante as quais, a medida que nós nos omitimos, nós abrimos um flanco imenso para sermos atacados(LAFAYETTE,1978).

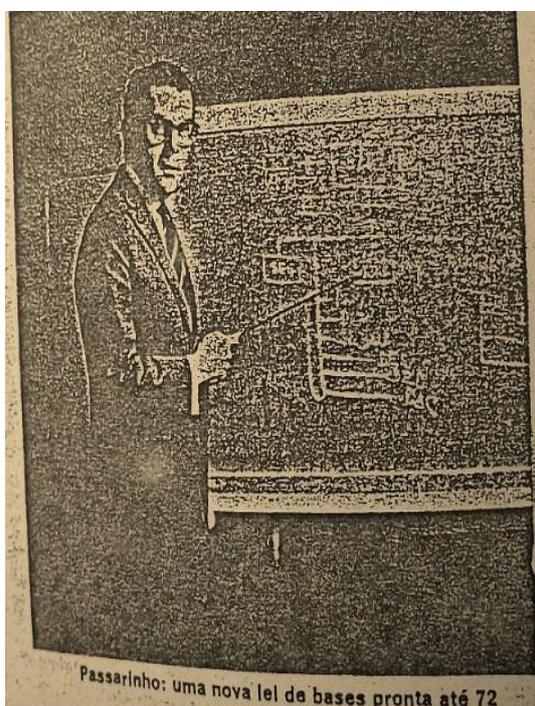
Mesmo fugindo um pouco do período de análise desse trabalho o discurso do presidente do CFE traz muitas dificuldades que se deram ao longo do processo de implantação da lei nº 5692/71 e a angústia que muitas vezes as formalidades e o trabalho burocrático acabam por minimizar, grosso modo, a própria humanidade do processo de pensar uma lei, o conversar e discutir, quais seriam os melhores encaminhamentos , o saber a realidade concreta das escolas e de como estava acontecendo a reforma nos Sistemas de Ensino, qual era amplitude de todo esse contexto.

Nesse sentido, “a força da representação pode tentar persuadir de um poder, mas também dar a perceber a distância entre os signos exibidos e a realidade que eles não podem dissimular” (CARVALHO, 2005, p.154). O que faz refletir a educação almejada como um signo exibido, porém a realidade era muito mais complexa, e por vezes, até componentes de órgãos de assessoramento e deliberação sobre a lei nº5692/71 percebiam quão ampla e multifacetada era a reforma de ensino, algo que não poderia ser ignorado.

Conforme a citação o presidente do CFE relatou que sabia de algumas notícias sobre o andamento da educação a partir do jornal, ou seja, faltava-lhe o contato direto com a escola e o ensino.

Anteriormente à entrevista também algumas discussões e exposições de motivos sobre reforma educacional apareciam em periódicos nas vésperas da sua promulgação, como se pode observar em trecho de uma entrevista com o ministro Jarbas Passarinho, na revista Veja (1971).

FIGURA 1 – REPORTAGEM COM JARBAS PASSARINHO



VEJA — Para coordenar as mudanças em todos os níveis de ensino, há algum tempo o senhor anuncia uma Lei Conjunta da Educação, que ocupará o lugar da atual Lei de Diretrizes e Bases.

PASSARINHO — Acredito que ainda neste ano mandaremos a nova lei ao Congresso. Será uma reformulação da estratégia de ensino no Brasil, partindo da premissa de que educação não é consumo, mas investimento.

VEJA — O que se pode esperar, a curto prazo, da reforma de ensino?

PASSARINHO — Nós achamos que a reforma de ensino conduzirá à quebra da estrutura de seletividade do ensino brasileiro. Este é o nosso principal objetivo. Era preciso modificar o sistema educacional, montado para servir a onze privilegiados, de mil que davam a partida no curso primário. Pode-se dizer do exame vestibular brasileiro o mesmo que Peverefitte disse, com muita graça, do vestibular na França: "É um naufrágio

organizado em que se contam os sobreviventes". E o que dizer de um naufrágio do vestibular? Ele é apenas um ex-estudante secundário. Não sabe fazer nada. A solução era quebrar a tal estrutura, no ensino médio. Queremos proporcionar ao estudante o aprendizado de uma profissão no meio caminho para a universidade.

FONTE: Revista VEJA (30/06/1971,p.56)

No discurso do Ministro, que inclusive aparece na reportagem com uma pose professoral, como se tivesse indicando novos caminhos, percebe-se a necessidade de tornar o homem um elemento útil, mesmo que não viesse a completar sua trajetória educacional em nível superior. O que parece é que se precisava de mais pessoas no Ensino Superior, mas caso isso não fosse possível, era imprescindível a profissionalização em nível de 2º grau para atender a demandas urgentes da sociedade, como na carta de exposição de motivos nº273, de 30 de março de 1971, na qual ele justifica: “ todos devem exigir condições de qualificação que lhes permita ingressar na força de trabalho **pretendam** ou não prosseguir estudos em nível superior e tenham , ou não, **capacidade** ou **motivação** para fazê-lo” (PASSARINHO, 1971,p.11, grifos nossos) .

Parece afirmar que seria somente por falta de pretensão, capacidade ou talento que muitos não chegavam ao Ensino Superior , como se tantos outros fatores sociais, culturais e econômicos não tivessem interferência na situação. Porém a preocupação não é com o individuo em si, pois “a ampliação das matrículas e a diferenciação (ensino adequado aos diferentes indivíduos e mercados) do sistema escolar são instrumentos de desenvolvimento social” (CUNHA,1991, p.52)

Além disso, o saber fazer, o ensino mais prático e voltado ao desenvolvimento, tão presente nos discursos governamentais do período parecem ter urgência para a formação técnico – científica no país. Como afirma Newton Sucupira, representante do CFE junto à Secretaria – Geral do MEC, nas diretrizes para a elaboração do Plano Setorial de Educação 1975/79:

Paralelamente à educação considerada como fator de realização pessoal, impõe-se a ideia da educação como investimento ou pré-investimento que condiciona o crescimento econômico em vista da concretização de uma sociedade plenamente desenvolvida e democrática (...) daí resulta a necessidade de se conferir à educação **maior eficiência operativa** que torne o homem, em virtude de sua própria formação, um **agente produtivo** dentro da sociedade. Por outras palavras, a educação deverá transmitir conhecimentos científicos e desenvolver habilitações técnicas, formando profissionais de diferentes níveis para as múltiplas tarefas da civilização tecnológica de nossos dias, bem como cientistas aptos a criar novos conhecimentos e novas técnicas que tenham por consequência o aumento de produtividade dos sistemas econômicos (SUCUPIRA, 1973,p.22, grifos nossos)

Portanto, nas justificativas apresentadas sobre a Reforma, a preocupação com o homem produtivo e com um ensino mais articulado e integral , que o tornasse útil às necessidades da sociedade da época ganhava destaque. No período, 13

milhões de brasileiros estavam no curso primário, em nível médio apenas 4 milhões e somente 400.000 chegavam à Universidade (VEJA,1971,p.55) Em um país em crescente industrialização e necessitando de mão de obra qualificada, as particularidades e modernizações necessárias ao país se faziam frequentemente presentes nos discursos do governo.

A urgência de preparar o homem para servir à nação também pode ser verificada na afirmação do Secretário de Educação e Cultura do Paraná, Roberto Linhares da Costa, na carta de Exposição de Motivos da lei, em 30 de março de 1971:

Não se entende, evidentemente, desenvolvimento sem educação, pois que a **educação é o pressuposto e lúdimo fundamento do progresso econômico, social, tecnológico e científico**. Por isso, os novos sistemas preconizam preparar o homem para as responsabilidades do cotidiano real, com educação geral e humanística de primeiro grau e técnica e profissionalizante no segundo grau, a fim de que o estudante brasileiro, mesmo sem alcançar a Universidade, possa desde logo afirmar-se como **elemento produtivo dentro da comunidade**, tão respeitado quanto útil no seio da família e da sociedade (COSTA, 1971, p.1, grifos nossos).

A articulação entre educação e desenvolvimento econômico e social, tão enfatizada nos discursos governamentais do período, também estava relacionada à Teoria do Capital Humano¹⁹, pois segundo Shultz , educar seria:

[...] revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática (SCHULTZ, 1974, p.18).

Além dessa concepção de uma educação escolar que proporcionasse o ensino necessário e adequado ao país, Valnir Chagas (1980), que foi presidente do GT da Lei nº 5.692/71 e membro do Conselho Federal de Educação no período de 1962 a 1976, afirma que a educação é um subsistema fundamental do Projeto Nacional e que tem a função conservadora e renovadora concomitantemente, pois ao passo que ao mesmo tempo em que deve transmitir os valores e a cultura já

¹⁹ Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da idéia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital (MINTO *in* Histedbr 1986-2006 - www.histedbr.fae.unicamp.br).

construídas, deve propor novas formas para modificar e enriquecer essa cultura. Também pontua que o passado é importante, sendo dele que advém o apoio para se prosseguir, mas que é preciso viver o presente projetado no futuro, por isso às vezes a lei pode parecer idealista por demais, uma vez que almeja atingir com qualidade a expansão dos mais variados níveis de ensino. Mas o autor argumenta que essa relação passado-presente-futuro se faz, de certa forma, positiva:

A escola que nos propusemos desenvolver a partir de 1972 resulta, pelo menos em grande parte, da **sistematização ou reorientação de tendências que emergiram da própria realidade**. Por isso mesmo, a sua primeira característica é a maior nitidez que se observa na formulação dos objetivos, com redução de distância entre o que Anísio Teixeira denominou “os valores proclamados” e os “valores reais” da Educação Brasileira. [...] torna-se, assim, necessário manter uma certa distância entre o “proclamado” e o que é “real” no aqui-e-agora de cada situação. Em outras palavras: vitalizar o realismo com uma dose razoável de idealismo, para vencer a inércia, e limitar ou ampliar dinamicamente o segundo em função do nível alcançado em cada momento (CHAGAS, 1980, p.77).

Nesse sentido, vale lembrar, como pontua Chartier (2002) que é necessário relacionar o discurso proferido com a posição de quem o utiliza, pois Valnir Chagas além de ser um dos relatores da lei 5692/71, frequentemente publicava pareceres na revista Documenta, assim sendo representações de educação e de sua dinâmica, construídas e propagadas também são produções de um lugar de discurso.

As proposições para a educação no período de ditadura civil-militar estavam pautadas em ideias de um ensino mais prático e útil à sociedade, mas muitos desses elementos já se faziam presentes nos mais variados discursos governamentais, ao menos desde o início dos anos de 1960, e permaneceram e se acentuaram, dependendo do contexto de seu anúncio; por isso se faz necessário entendê-las como “ representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam”(CHARTIER, 2002, p.17).

Portanto, essas representações, presentes nos discursos e nas políticas governamentais , tanto federais quanto estaduais, estavam em consonância com uma concepção de educação voltada ao desenvolvimento, que via no ensino do homem um investimento para sua atuação profissional na sociedade, da mesma forma que ele também sairia gratificado pelo acesso à educação e aos benefícios sociais e culturais que o trabalho poderia lhe proporcionar. Segundo Gonçalves (2012), esses objetivos e fins da educação estavam presentes no Manual Básico da

Escola Superior de Guerra (ESG) e faziam parte da sua doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento.

Os quatro objetivos gerais da Educação são assim apresentados: 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 (ESG, 1975, p.401). Compreende-se que estes quatro objetivos gerais sintetizam o papel esperado da Educação e da escola, dentro da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, e serão tomados como referência para a discussão sobre a Lei 5.692/71 (GONÇALVES, 2012, p.21).

Porém, para além de crenças ou interesses, é inevitável reconhecer que as dificuldades para a implementação de uma educação mais técnica eram grandes, pois a organização de um sistema de ensino nesses moldes exigia investimento material, de formação humana, cultural e social, tarefa nada simples para um país com tantas desigualdades regionais e falta de equidade na distribuição dos recursos, uma vez que cada Estado da federação tinha e ainda tem suas próprias peculiaridades, como constitucionalmente cada um tem sua autonomia para organizar os sistemas de ensino. Por isso a proposição de uma educação para todos envolveria um processo lento e gradual, que exigiria esforço e alto investimento das e nas políticas públicas para sua efetivação.

Como já se destacou, não havia consenso sobre estas proposições, mesmo que aparentemente não se pudesse negar o mérito de uma educação para todos, havia diferentes compreensões e possibilidades para a concretização desse ideal.

Por exemplo, sobre a proposição de um ensino mais técnico, visando a uma aliança entre ele e o desenvolvimento social e econômico, no Parecer 45/72 já havia um esclarecimento com vistas a rebater o argumento de que a Lei nº 5.692/71 era tecnicista e não humanista:

[...] Significa esta premissa 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? Apresso-me a responder que não. Até pouco tempo, quando se falava de tecnologia em confronto com educação acadêmica, notavam-se com frequência dois falsos subentendidos. O primeiro era identificar-se humanismo com cultura acadêmica, como se as matérias de cultura geral, de sua natureza, aperfeiçoassem o homem e as disciplinas técnicas o deformassem. Na verdade umas e outras aperfeiçoam o homem se o servem, e deformam-no se fazem dele um instrumento. Neste contexto, humanismo é ponto de vista e orientação mais que área de conhecimento (VASCONCELLOS, 1972, p.5).

Essas concepções de educação, com foco em tecnologia e humanismo são maneiras pelas quais diferentes pessoas ou grupos entenderam, perceberam, ou seja, se apropriaram e representaram esses conceitos e seus possíveis resultados.

Por outro lado, pessoas que trabalhavam nas instituições escolares, também tinham a expectativa de concretização, por meio da Lei nº 5.692/71, de uma educação mais articulada em seus níveis de ensino; de um conhecimento teórico e prático mais eficiente e útil para as necessidades do mercado de trabalho; e de um ensino de qualidade, não vendo nesse fator um problema na formação dos alunos, como se observa em um trecho de uma entrevista realizada com a diretora²⁰ de uma Escola de 1º grau no município de Guarapuava- PR:

[...] A nova forma de ensino determinada pela Lei nº 5.692/71, representou, antes de tudo, uma tentativa de transformar um sistema emperrado de ensino, num organismo integrado e flexível, capaz de habilitar os indivíduos a viverem numa nação em processo de desenvolvimento, participando amplamente deste processo (PEREIRA, 2007).

Da mesma forma, a assessora de 1º grau do Instituto de Educação do Paraná, professora Roseli T. Habith, percebeu sobre a lei 5692/71:

Houve uma tentativa do governo da época de profissionalizar, de verificar que os nossos alunos precisavam ter uma concepção de mundo não só de que eles iriam se formar e iriam ser advogados, médicos, entende, porque o que eles aprendiam na escola com a lei 4024/61 era sempre um conteúdo acadêmico (HABITH, 2013).

Esses dois trechos, mesmo tendo sido realizados no contexto presente, mostram que houve entendimento e de certa forma adesão na época dos propósitos da lei, ou seja, as concepções de educação, de função formativa da escola, presentes na lei, teriam sido compatíveis com expectativas e valores de algumas pessoas e grupos no período. É interessante observar também, como a proposta de o indivíduo participar amplamente do processo de desenvolvimento e da necessidade de profissionalização, em oposição ao viés acadêmico, foi apropriada pelas entrevistadas.

A partir dessas concepções e apropriações sobre a função da educação no período, percebe-se que as formas de percepção e concepção da educação e os

²⁰ Entrevista realizada no curso de graduação (2007) para discutir diferentes perspectivas sobre lei 5692/71, segundo professores do Colégio Estadual Visconde de Guarapuava.

embates e relativos consensos que as envolveram fizeram parte desse contexto. As relações de poder, as estratégias utilizadas pelos governantes na época para legitimação de seus ideais e propostas fizeram diferença nessas lutas de representações.

Porém, não é possível neste momento demarcar com clareza o quanto as proposições da Lei contemplaram elementos que já estavam presentes e difundidos nas escolas, e quanto as proposições legais estabeleceram de mudança. Porém, é possível assumir como pressuposto que ao menos em parte, havia convergência entre a representação presente na escola sobre sua função na formação dos alunos, e a demanda social e econômica sobre esta formação na lei e nos discursos governamentais.

1.2 LEI Nº 5.692/71: APROPRIAÇÕES E REPRESENTAÇÕES DO ESTADO DO PARANÁ

O Estado do Paraná, antes mesmo da Lei nº 5.692/71 ser promulgada, já vinha acompanhando as diretrizes federais no que diz respeito às proposições para a educação dos anos de 1960.

A preocupação com o ensino voltado para preparação de mão de obra capacitada para o trabalho e com a necessidade de aumento do período de escolarização, já permeava o discurso governamental do Estado. Por exemplo, em mensagem apresentada na Assembleia Legislativa do Estado em 1964, o governador Ney Braga destaca alguns desses aspectos:

Um dos pontos de grandes preocupações do Governo, é o de criar novas perspectivas de emprego especializado. O ingresso, nas escolas primárias, de grande parte dos alunos - alguns em idade escolar fora da faixa regular, isto é, numa idade já avançada - tem sido favorecido por um ensino especializado a partir da 5ª série do curso primário. As estatísticas demonstram que a procura se concentra entre a idade de 11 aos 37 anos e que a maior concentração se localiza entre os 11 e os 28 anos. Isso vale dizer, que a população necessita de um ensino que lhe ofereça melhores condições e possibilidades de emprego adequado. No exame da situação paranaense, notamos uma crescente demanda no sentido de aumentar os núcleos urbanos, favorecendo a implantação de um setor da economia – o secundário – que exige mão de obra capacitada para enfrentar a estrutura industrial. Daí a preocupação do Governo neste setor [...] dando ao ensino primário maior ênfase, pelo aumento de 4 para 6 anos, com a implantação de ensino nestas séries de artes e ofícios industriais, por um lado favorecendo a mão de obra existente e por outro, permitindo o acesso à 2ª

série do ciclo secundário àqueles que tivessem concluído a 6ª série do curso primário (PARANÁ, 1964, p.67).

Quanto à maior ênfase ao ensino primário, mencionada pelo governador, diz respeito ao Decreto nº 10.290 de 1962, que ampliou o ensino primário no Estado de 4 para 6 anos nos grupos escolares e 5 anos para as casas escolares²¹, e na 6ª série, determinou a inclusão, no currículo, do ensino de técnicas de artes aplicadas, prevendo oficinas de artes industriais.

Em 1966 o governador Paulo da Cruz Pimentel também destaca em seu discurso na Assembleia Legislativa a educação, como prioridade de investimento e uma maneira de promover o desenvolvimento do Estado, principalmente na formação de técnicos qualificados para o mercado de trabalho.

Ao fim do período 1961/1965 o Paraná situou-se como o 4º Estado do Brasil no esforço em prol da educação. Embora a Constituição Federal estabeleça que os Estados devem aplicar no mínimo, 20% de suas rendas públicas em educação, o Paraná aplica atualmente mais de 27% [...] A escassez de pessoal técnico em nível de empresa é quase calamitosa no Paraná [...] Este é um dos pontos básicos, a que o atual Governo quer emprestar a sua melhor atenção, para poder dar uma contribuição positiva, eficiente e duradoura ao esforço regional pelo desenvolvimento. Ao lado da alfabetização em massa, o Governo quer dar ao ensino técnico maior ênfase que a qualquer outro. Pretende levantar a demanda de mão de obra especializada que o desenvolvimento do Estado exigirá, de modo a poder planejar a ampliação do ensino técnico (PARANÁ, 1966, p.14).

Em 1969 é formada, na Secretaria de Educação do Paraná, uma Comissão do Plano Estadual de Educação, que elaborou um diagnóstico do Estado e elencou algumas medidas a serem tomadas, com vistas a melhorar o quadro educacional do período. Segundo o Plano Estadual de Educação, nesse mesmo ano o Paraná possuía 287²² municípios, sendo que em 1960 o número era de 162. Havia 12.656 estabelecimentos de ensino primário, sendo 1.707 de área urbana e 10.949 de área rural, porém na área rural se contava muito com o número de escolas isoladas de um único mestre. A matrícula em nível primário dos 7 aos 10 anos era de 73,68%, já no 1º ciclo do ginásio era de 32,42%. O Estado enfrentava muitos problemas como número elevado de professores leigos, falta de prédios escolares, distorção idade/série elevada, repetência e evasão.

²¹ Estabelecimentos de 100 a 200 alunos.

²² Dados do parágrafo retirados a partir da análise do Plano Estadual de Educação e da pesquisa da professora Maria do Rosário Knechtel sobre os problemas da educação brasileira e paranaense (1970).

Em 05 de novembro de 1969, pelo Decreto Estadual nº 17.145, é criado o Simpósio de Ensino do Paraná (SENPARG), o qual seria realizado anualmente, a fim de discutir:

[...] os resultados obtidos nas atividades educacionais desenvolvidas, conscientizar professores para as reformulações de ensino que se fizessem necessárias e recomendar as medidas para sua implantação, o 1º Senpar realizou o debate final do Plano Estadual de Educação [...] foi analisado e debatido sob todos os aspectos para que não fosse um plano imposto e sim, o resultado de um ato de opção coletiva, com a participação de toda a comunidade (KNECHTEL, 1970, p.94).

O I Senpar, conforme relatório do evento, foi realizado em Curitiba, de 13 a 20 de Dezembro de 1969 e reuniu cerca de seis mil participantes, que por uma semana discutiram temas diversos sobre cada nível de ensino, além de assuntos como administração e financiamento da educação, educação e construções escolares, inspetoria de ensino, entre outros (SEC, 1969, p.1)

Em discurso proferido na sessão solene de abertura pelo Governador Paulo Pimentel fica evidente a necessidade de ter sido criado esse evento, importante para definição e esclarecimento de mudanças que viriam a se processar no sistema de ensino:

[...] Todo o Paraná está chamado a opinar sobre os problemas de ensino. Todos estão convocados para a tarefa de estruturar um plano que nos coloque na vanguarda do panorama educacional. É para isso que se realiza esta reunião, no qual a gente do interior vem trazer a sua visão regional do problema da escola. Na qual a gente das grandes cidades traz o lastro de experiências do funcionamento escolar condicionado pela complexa ecologia cultural das aglomerações urbanas. **Cada visão particular será somada**, todas serão unidas para que se tenha a visão de conjunto da realidade educacional paranaense e de suas perspectivas, **sem que se esqueça que o todo se compõe de partes nem sempre geometricamente iguais** (...) O Plano Estadual de Educação não será o primeiro a ser elaborado no Brasil. Mas, com a ajuda de todos os que aqui estão, poderá ser o mais moderno e o mais lucidamente estruturado (...) Todas já têm a consciência de participarem de uma verdadeira revolução educacional, nesta hora em que o desenvolvimento **do Paraná reclama um tipo de escola capaz de atuar como fator de aceleração do próprio desenvolvimento**. É tempo de **transformar essa consciência generalizada numa opção coletiva** por soluções que efetivamente situem a **escola como instrumento para o progresso**, mas, ao mesmo tempo, **preservando e ampliando o seu papel humanístico** (PIMENTEL, 1969, p. 1, grifos nossos).

O governador salienta a importância do encontro para a discussão, pontuando que cada visão particular seria somada. Tendo o Estado no período uma educação primordialmente desenvolvida em zona rural, seria importante a exposição de perspectivas diferentes. O que fica evidente também é que parece subtendido

pelo governador que “ todos já têm a consciência de participarem de uma verdadeira revolução educacional”, o que é questionável: será que todos tinham consciência do que se realizava em âmbito estadual e federal, e de que revolução especificamente é essa? Enfim, não se tem dados concretos para responder essa questão, em contrapartida, a iniciativa de realizar um Simpósio para discussão é importante para se esclarecer dúvidas e propor encaminhamentos.

Outra questão colocada na fala do governador do Estado é a escola como instrumento para o progresso, função atribuída que impregnava discursos e normativas federais do período. Mas o governador enfatiza que ao mesmo tempo, deve-se preservar e ampliar o papel humanístico da educação, posteriormente reforçando que “encaminhou-se a luta consciente para humanizar o progresso”, o que pode significar que eram necessárias pessoas aptas para o desenvolvimento, porém a escola deveria ser humana concomitantemente e não se esquecer desse ideal.

Quando da promulgação da lei 5692/71, foi instituído na Secretaria de Educação do Estado, para planejar e implantar a reforma de ensino, o Grupo de Acesso de Planejamento do Estado (GAP)²³. A partir do trabalho desse grupo, foi elaborado o Planejamento Prévio, aprovado pelo Parecer nº 106/71, do Conselho Estadual de Educação e contou com o apoio do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, do Departamento de Administração e do Laboratório de Pesquisa e Experimentação Pedagógica, da Faculdade de Educação UFPR.

O Plano Estadual de Educação foi aprovado em 1972²⁴, porém devido à escolha do Paraná para participar do II Acordo MEC /USAID, este Plano foi levado a efeito pelo Grupo de Planejamento Setorial (GPS), não sendo efetuadas mudanças de conteúdo e de essência, apenas algumas complementações e atualizações que se fizeram necessárias. Sendo representado em setembro de 1973, o Plano Estadual de Educação é aprovado para o período de 1973 a 1976 e

[...] trouxe objetivos quantitativos e qualitativos para a expansão e o aperfeiçoamento de todos os graus de ensino, visto que previa a construção de institutos, compra de equipamentos, treinamento de recursos humanos e elaboração de diretrizes curriculares, entre outros (VALÉRIO, 2007, p.67).

²³ Não se tem informações dos participantes do GAP e do GPS, no Plano Estadual de Educação os grupos são apenas mencionados e não há identificação de seus membros.

²⁴ No documento não fica claro quais foram as mudanças que se processaram no plano, mas acredita-se que foi elaborado o plano de 1972 que teve modificações e ampliações para ser aprovado nova versão em 1973.

Além disso, uma das grandes frentes do Estado para a implementação da Lei nº 5.692/71, foi a capacitação dos professores; aliás, os termos: “capacitação”, “treinamento”, “atualização” e “aperfeiçoamento”, utilizados no período, remetem à ideia de prática, de conseguir cumprir um projeto ou uma atividade com eficiência, em consonância com as representações de educação da época, que evidenciavam grande valorização do saber fazer .

A preocupação com a reforma e a mudança, principalmente a partir do professor, também estava presente no discurso do governador Pedro Parigot de Souza.

A reforma do ensino de 1º e 2º graus é, talvez o maior desafio que a Revolução lançou ao povo brasileiro e, para que ela tenha o êxito que todos esperam, é necessário mudar **sobretudo a mentalidade do professor**, através de treinamentos específicos, pois **a estática tem que ser substituída pela dinâmica**. Eis, porque, logo após a aprovação do Plano de Implantação Prévia, a Secretaria da Educação e Cultura lançou-se no maior programa de preparação de recursos humanos de toda a história do Paraná (SOUZA, 1973/c, p.53, grifos nossos).

Se por um lado havia a preocupação em 1969, de discussão e de exposição de ideias e vivências educacionais no Senpar, em outro momento, no discurso do governador Parigot de Souza, ficou explícita a responsabilidade do sucesso da reforma como atribuição do professor, é um peso transferido, simultaneamente à crítica , uma vez que sua mentalidade deveria muda. Não foram levadas em consideração demais condicionantes ou elementos imprescindíveis para o sucesso da reforma, como aspectos físicos, financeiros e estruturais, inclusive formação de qualidade. Porém, ao invés de formar, era necessário, segundo ele “treinar”, o que já limita a possibilidade de compreensão ou promoção do pensamento crítico e humanista. Também, ao destacar que a estática tem que ser substituída pela dinâmica, é como se assumisse que os professores estavam na inercia até então, sem acompanhar as mudanças mais amplas da educação e da sociedade.

O governador também destaca que foi necessária uma reforma administrativa, porque a estrutura da Secretaria de Educação e Cultura do Estado não era compatível com a do MEC, nem atendia às necessidades impostas pela Lei nº 5.692/71:

Pelo Decreto nº 1.083, de 19 de novembro de 1971, foi realizada a reformulação até o nível departamental e, pelo decreto nº 2.556, de 28 de setembro de 1972, desceu a ela aos demais escalões [...] Com estes

instrumentos legais, a estrutura da SEC, hoje, está perfeitamente compatibilizada com a do MEC, atendendo a contento as necessidades impostas pela implantação da reforma exigida na lei federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Com a reforma, a estrutura administrativa desta Secretaria está constituída de: Gabinete; Diretoria Geral; Diretoria de Administração; Diretoria de Educação; Diretoria de Assuntos Culturais; Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais; Centro de Comunicação. Em complemento a esses órgãos, existem ainda a Superintendência do Ensino Superior, a Fundação Teatro Guaíra e a Fundação Educacional do Estado do Paraná (PARANÁ, 1973 b, p.62).

O que corroborava com a lógica administrativa do período sendo que “a reforma administrativa e a proposição de um planejamento sistematizado são fortalecidas como políticas, na medida em que os Planos Nacionais de Desenvolvimento Econômico e Social estabeleciam responsabilidades aos Estados, que deveriam ajudar a eles , suas ações” (GONÇALVES, 2012, p.27).

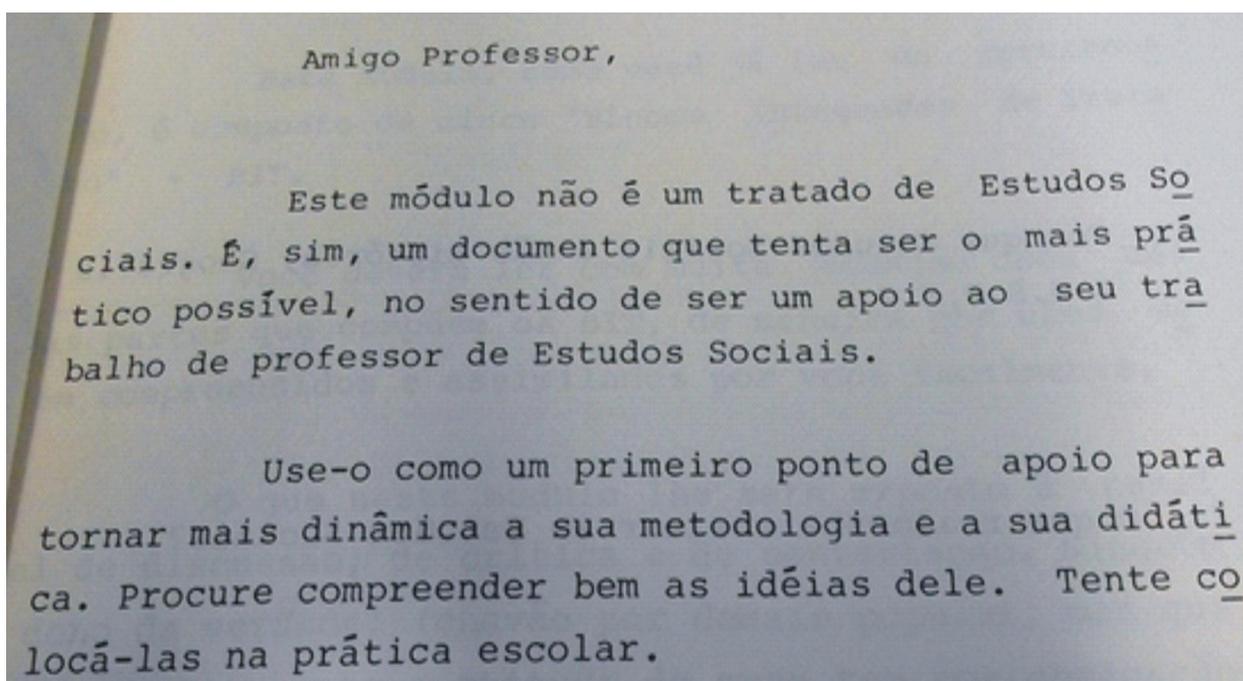
As associações entre educação e saber escolarizado com uma melhor produção de trabalho presente nos discursos governamentais e nos encaminhamentos das políticas educacionais federais e estaduais, como elucidado anteriormente, correspondia a princípios postos na Teoria do Capital Humano. Segundo Valério (2007), essa foi uma das doutrinas norteadoras da educação brasileira nesse período:

De acordo com os princípios de Schultz, a relação dada entre qualificação, força de trabalho e crescimento econômico é direta, na medida em que a aquisição de conhecimentos levaria ao aumento de produtividade, à elevação de renda do trabalhador e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da sociedade como um todo. Portanto, segundo essa teoria, devido à aquisição de conhecimento, os indivíduos podiam se tornar detentores de capacidades economicamente valiosas, ou seja, de *know-how*. Quanto maior a formação do trabalhador, mais elevada seria sua habilidade cognitiva e produtiva. A fusão do conhecimento com a capacidade de produção, portanto, constituir-se-ia numa importante alternativa para a ampliação das taxas de lucro do capital nacional (VALÉRIO, 2007, p.43).

Para auxiliar no processo de treinamento dos professores, em 1971 é criado o CETEPAR (Centro de Seleção, Treinamento e Aperfeiçoamento Pessoal da SEC do Paraná). Ele mantinha convênio com Universidades e outras instituições e realizou vários cursos, palestras, seminários, elaboração de material didático, encontros e reuniões, a fim de esclarecer o porquê da lei, quais eram seus objetivos, mudanças no currículo e sugestões de como trabalhá-las em sala de aula, em consonância com as diretrizes da lei.

Percebe-se ênfase na prática de sala de aula a partir de alguns comentários oriundos de materiais elaborados pelo CETEPAR, como o da Figura 3 , constante em uma apostila que orienta o tratamento metodológico da área de Estudos Sociais:

FIGURA 2 - APOSTILA DO CETEPAR: ESTUDOS SOCIAIS

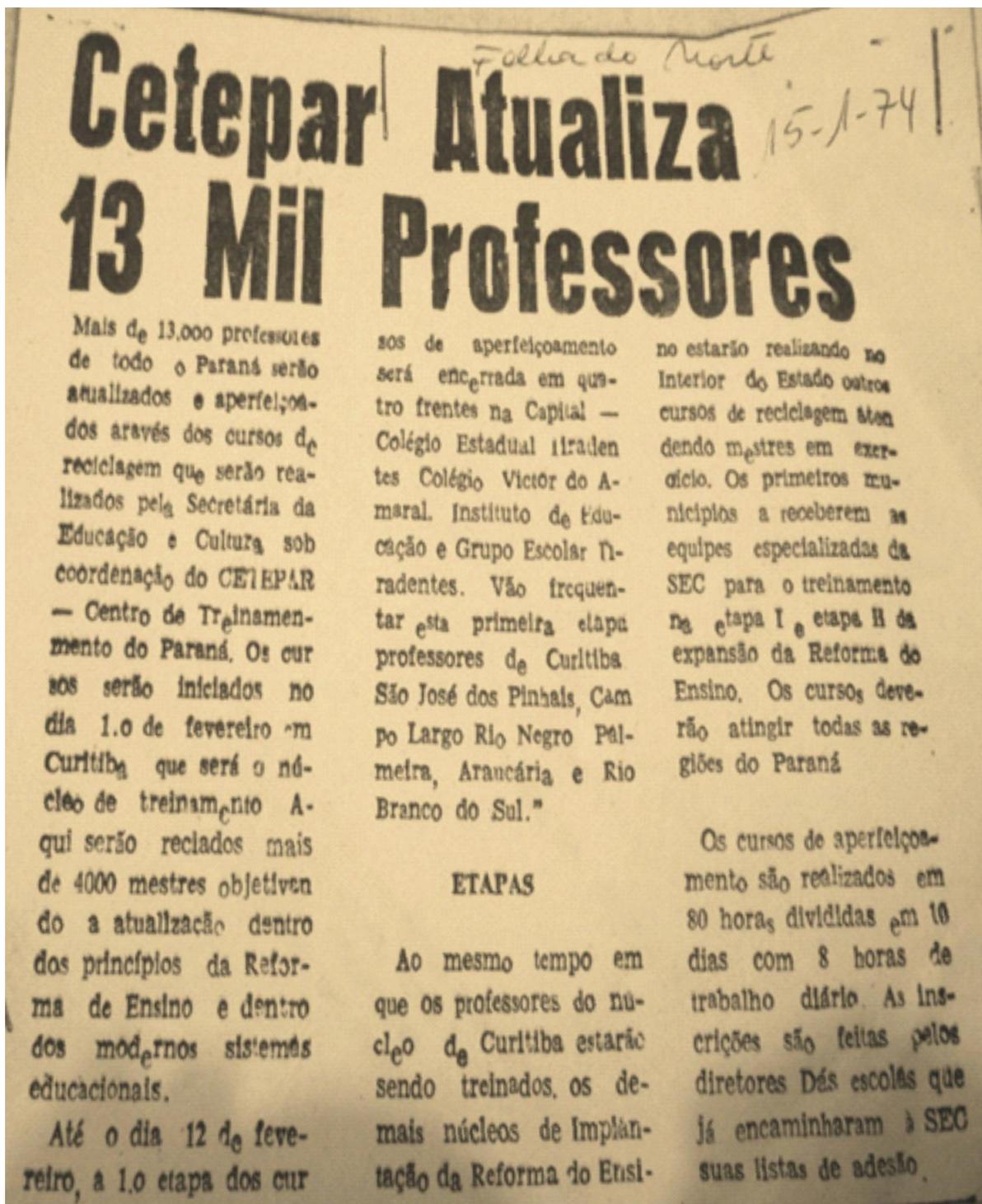


FONTE: CETEPAR (1974, p.01).

Em muitos materiais do CETEPAR são observadas simulações de situações em sala de aula, de possíveis dúvidas que os alunos poderiam ter e como solucioná-las. Após a exposição dos conteúdos havia uma parte voltada para a aplicação prática, como o próprio material denominava no subtítulo , seguindo as proposições presentes nas normativas federais, de que era necessária uma formação mais prática.

Segundo Costa (2012), o número de participantes das capacitações do CETEPAR entre os anos de 1971 até 1976 foi de mais de 43 mil pessoas, em nível de 1º grau, e aproximadamente 3 mil em nível de 2º grau. A prioridade, em um primeiro momento, foi o 1º grau que, como visto anteriormente, era denominado como a grande faixa de educação para todos, no período. Alguns jornais, como a Folha do Norte, eram veículos de propagação dos feitos educacionais do Estado, inclusive de afirmação das estratégias do CETEPAR:

FIGURA 3 - REPORTAGEM SOBRE O CETEPAR



FONTE: FOLHA DO NORTE (15/01/1974).

Uma das medidas adotadas pelo CETEPAR no ano de 1974 foi uma pesquisa realizada pelo Centro de Pesquisas e Estudos Educacionais (CEPE) em todos os municípios do Estado, que indicou a existência de mais de 18 mil

professores regendo classe, tendo concluído apenas a 4ª série do ensino primário. Tendo em vista esse problema, o CETEPAR também formava e habilitava professores seguindo projetos elaborados pelo MEC, entre eles o Logos II e o Hapront.

O projeto Logos II, segundo Costa (2012), foi destinado exclusivamente para professores que estavam em exercício do magistério e sem habilitação, atuando nas quatro primeiras séries do 1º grau, com instrumentos legais oferecendo condições para a sua realização, de acordo com a Lei nº 5.692/71 e os Pareceres Federais do CFE nº 699/72, 853/71, 45/72 e 349/72. No aspecto didático, o projeto previa a possibilidade do cursista estabelecer seu próprio ritmo e experiências para o estudo pessoal, sendo que os encontros com o orientador da aprendizagem aconteciam uma vez por mês ou quando havia necessidade do cursista para realizar esclarecimentos de dúvidas, aplicação de testes, discussões para o crescimento pessoal e social. O projeto Hapront foi aprovado em 25 de outubro de 1976 e a sigla significava:

Habilitação de Professor não Titulado nos termos do Parecer nº 212/76 do Conselho Estadual da Educação e sua execução ficaram a cargo do CETEPAR (Del. 045/76). No que diz respeito ao Projeto HAPRONT, que teve início no Paraná em 1976, o objetivo era elaborar um modelo de curso para habilitação a distância de professores não titulados em nível de 2º grau onde estão em exercício de 1ª a 4ª séries (COSTA, 2012, p.21).

Quanto às etapas da expansão da Reforma que a matéria da Folha do Norte (Figura 4) menciona, refere-se à maneira como o Plano Estadual de Educação organizou a implantação gradativa da Lei nº 5.692/71. Foram escolhidos nove municípios pilotos, em 1972: Curitiba, Paranaguá, Ponta Grossa, Jacarezinho, Londrina, Maringá, Campo Mourão, Guarapuava e União da Vitória. Em 1973 se daria a Expansão I, com 32 cidades com população acima de 10 mil habitantes, em 1974 a Expansão II, com 30 cidades com população acima de 5 mil habitantes, em 1975 a Expansão III com 87 cidades com população acima de 2 mil habitantes e em 1976 a Expansão IV com as 126 cidades de população inferior a 2 mil habitantes. E as séries do 1º grau seriam implantadas da seguinte forma²⁵:

²⁵ No quadro 3 aparece uma organização até 1978, porém o Plano Estadual de Educação foi elaborado com metas de 1973 até 1976.

QUADRO 1 - IMPLANTAÇÃO PROGRESSIVA DAS SÉRIES DO 1º GRAU

Etapas de Implantação	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978
Piloto	1º-2º-5º	3º-4º-6º	7º-8º				
Expansão I		1º-2º-5º	3º-4º-6º	7º-8º			
Expansão II			1º-2º-5º	3º-4º-6º	7º-8º		
Expansão III				1º-2º-5º	3º-4º-6º	7º-8º	
Expansão IV					1º-2º-5º	3º-4º-6º	7º-8º

FONTE: PARANÁ, (1973/a.)

A matéria do jornal também menciona o Instituto de Educação do Paraná, que foi sede de várias capacitações do CETEPAR. O Boletim Informativo da instituição (nº 3, de 1974), comenta sobre os cursos de reciclagem e que mais de quatrocentos professores de 5ª a 8ª séries estiveram presentes nos cursos de atualização em currículos por área, nas salas do IEP, no período de 5 a 10 de agosto de 1974.

A Fundação Educacional do Paraná (Fundepar), instituída pela Lei nº 4.599 de 2 de julho de 1962, foi outro órgão importante para as políticas educacionais do Estado do Paraná no período, pois era responsável por executar os projetos do Plano Estadual de Educação, com recursos oriundos de diversas fontes como o Fundo de Participação dos Estados, do Salário Educação²⁶, do Premen²⁷, entre outros. Frequentemente suas ações eram anunciadas nos jornais impressos:

Fundepar constrói neste ano mais 100 salas de aula

Para que a rede de ensino primário do Governo do Estado tenha condições de atender a demanda de matrículas deste ano letivo, a Fundepar está executando o seu "Programa Expansão", pelo qual estão sendo construídas cerca de mais 100 salas de aula, na capital e em vários municípios do interior do Estado. Através deste plano, só em Curitiba, mediante convênio com a Prefeitura Municipal estão sendo edificadas mais 61 salas de aula, proporcionando um sensível aumento no número de vagas nos estabelecimentos de ensino primário.

²⁶ Tributo pago pelas empresas, para fins educacionais. Criado pela lei 4.440 de 27/10/64. Começou com o valor de 2% sobre o salário mínimo pago por empregado e em 1972 o Conselho Federal de Educação recomendou que se dobrasse para 2,8% essa contribuição (DUARTE, 1972, p.59).

²⁷ O PREMEN, Programa de Expansão e Melhoria do Ensino, foi criado pelo Decreto 70.067/72, com o objetivo de administrar os recursos oriundos da USAID, para elaborar projetos arquitetônicos, equipar as unidades escolares com todo o mobiliário e equipamento didático necessário; treinar o pessoal docente e técnico-administrativo e dar todo o apoio administrativo pedagógico para a implantação das habilitações básicas programadas para as mesmas (www.educacao.pr.gov.br).

PROJETOS

Por outro lado, o Sr. Cândido Martins de Oliveira tem recebido dezenas de Prefeitos, no sentido de que a Fundepar preste assistência técnica em projetos de construção de obras educacionais, executados pelas próprias prefeituras municipais. A Fundepar colocou à disposição de todas as prefeituras paranaenses um serviço de planejamento de obras e projetos educacionais, visando dar orientação e assistência técnica em projetos destinados a ampliação e conservação das redes escolares municipais. (GAZETA DO POVO,1968)

Percebe-se a relevância que a Fundepar tinha na educação do Estado no período, principalmente na construção de obras, porém a situação de prédios escolares era complicada, a defasagem era grande, pois no ensino primário rural em 1969, haviam 10.952 estabelecimentos, correspondendo a 50% da matrícula total, já para atender a outra metade haviam somente 1.743, ou seja, aproximadamente, na proporção de um estabelecimento primário urbano para seis rurais (PARANÁ,1971, p.77).

No mesmo jornal, em matéria especial do aniversário de 15 anos do órgão (02/07/1977), menciona-se que até meados dos anos 1970, no que diz respeito ao material escolar, a agência teria financiado à SEEC 4 milhões de cadernos, 4 milhões de lápis, mais de 1 milhão de réguas e borrachas, além de 350 mil carteiras escolares e mais de 300 mil laboratórios escolares completos.

As proposições para a educação do Estado do Paraná, como já elucidado, nos aspectos de conteúdo e essência, tinham muita consonância com as do governo federal com exaltação de um tempo de modernização, como grandes feitos e conquistas de progresso, objetivando uma educação voltada para o desenvolvimento do país, mais prática e eficiente para o mundo do trabalho, que estivesse atenta para as constantes transformações e para o progresso científico e tecnológico. Essa perspectiva pode ser ilustrada pelo trecho abaixo, do Secretário do Estado dos Negócios de Educação e Cultura, Cândido Manuel Martins de Oliveira, em publicação da revista BIP (Boletim de Informações Pedagógicas):

A educação **contribui para o atendimento das necessidades da economia** que, por sua vez, **promove o desenvolvimento social e cultural** aprimorando os valores humanos. A situação do desenvolvimento provoca uma alteração no mundo do trabalho, fazendo surgir novas áreas ocupacionais, modificando muitas ou até eliminando outras. E o mínimo que se espera da educação é que ela possa **capacitar o indivíduo para enfrentar tal realidade**, impedindo dessa forma que as oportunidades criadas pelo ritmo de desenvolvimento deixem de ser preenchidas por falta de capacitação. O **relacionamento da educação com o trabalho** faz com que a escola de hoje **abandone a posição tradicional, meramente intelectual, rígida e formal**. A escola voltada para o futuro visa preparar o

educando para a **vida prática**, desenvolvendo suas atitudes e aptidões para possibilitar-lhe promoção e realização integral (OLIVEIRA, 1973, p.6, grifos nossos).

No discurso do Secretário é perceptível a concordância com as diretrizes federais, tanto no sentido da educação enquanto promotora do desenvolvimento, quanto nas questões de capacitação individual e do currículo escolar vinculado a um ensino prático, abandonando a posição tradicional de ensino, como já apontava o Ministro da Educação,

[...] a própria reforma implica abandonar o ensino verbalístico e academizante, para um sistema educativo de 1º e 2º graus voltado para as necessidades do desenvolvimento. E como a educação predetermina o desenvolvimento, o **abandono do ensino meramente propedêutico**, pela adoção de um processo que valorize progressivamente o estudante, dando **terminalidade à escola de segundo grau**, preparando os técnicos de nível médio de que tem fome a empresa privada como a pública, significa uma revolução, no sentido sociológico do termo: atinge as raízes do processo, e em curto prazo (PASSARINHO, 1971, p.9).

Na mesma linha seguem as orientações em documentos normativos do Estado, nos materiais elaborados pelo CETEPAR e também nas orientações das diretrizes curriculares, entre elas a Revista Currículo, elaborada como uma das frentes do Plano Estadual de Educação, que será abordada no terceiro capítulo do trabalho.

Conforme parecer do CEE nº 106/71, o Sistema Educacional também deveria estar voltado à educação integral do homem, segundo sua natureza verdadeira, desenvolvendo harmonicamente o físico, o social, o intelectual, o estético e o espiritual. O homem é considerado meta prioritária, não que ele não seja ainda anunciado como um elemento funcional, mas a formação segue em via de mão dupla; é preciso “formar o homem segundo sua natureza verdadeira e para sua finalidade última” (CEE, nº 12, 1970, p.398), ou seja, a formação deve ser total; o homem, além de ser um ser produtivo, deve desenvolver todos os seus aspectos físicos, psicológicos, emocionais, culturais e sociais.

Além disso, ao verificar os documentos elaborados pelo Estado como as apostilas do CETEPAR, as revistas e outros materiais elaborados pela Secretaria de Educação, encontram-se diretrizes estaduais embasadas no pensamento de Jean Piaget, ressaltando as etapas sucessivas do desenvolvimento humano, sua evolução biológica e a importância de estar atento à individualidade de cada

educando, das características de cada faixa etária e das suas peculiaridades sociais, intelectuais e afetivas.

Outra questão que se coloca é o entendimento de educador moderno, articulado à ideia de inovação. Inovar, ousar, experimentar são palavras-chave para uma educação de sucesso, que, por sua vez, só seria possível a partir da mudança, que recai sobre a escola e mais fortemente sobre o professor, representado como o grande agente da reforma de ensino. Como pode-se observar na revista BIP (Boletim de Informações Pedagógicas para o ensino de 1º grau, publicação mensal do departamento de Ensino de 1º grau do Estado do Paraná):

FIGURA 4 - O PROFESSOR NA REFORMA – REVISTA BIP

O ESSENCIAL EM EDUCAÇÃO

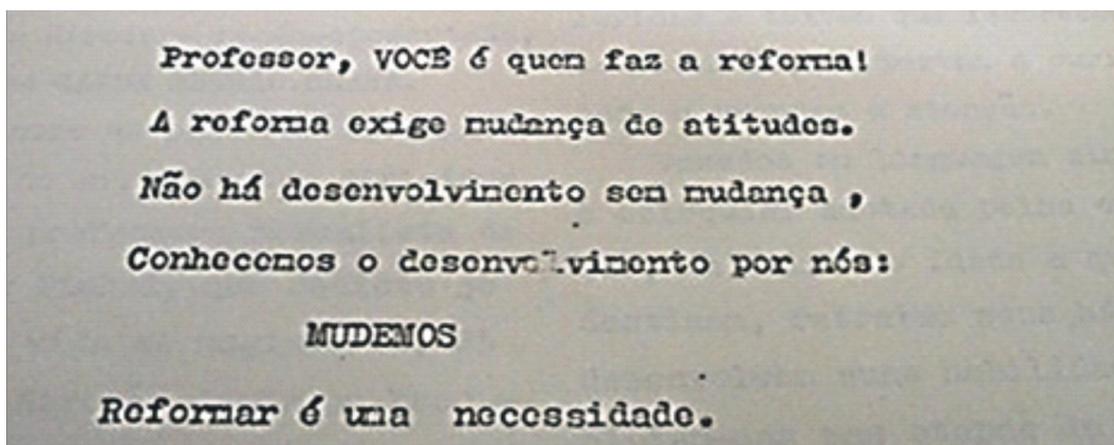
A missão do educador moderno é repensar os fins da sua atuação e recriar processos pedagógicos que os atualizem.

Os problemas modernos passaram a ter dimensões novas – as dimensões do universo. Em consequência, todos os valores foram postos em xeque.

Educar hoje exige conseqüentemente a redefinição de valores e o seu restabelecimento em devida a justa hierarquia.

“Educar não é dar aos outros nossas riquezas, é despertar alguém para alguma coisa”.

(Jean Rimaud)



FONTE: PARANÁ, (1975, p.1.)

Nessa exposição percebe-se novamente o peso que se transfere ao professor como grande responsável pela reforma de ensino, na figura digitalizada

observa-se a palavra você em caixa alta para destacar tal competência, e também a palavra mudemos separada, em caixa alta, reforçando a ideia de que essa atitude era o caminho para atender os problemas modernos e suas necessidades.

A educação exigia transformação. Em muitos documentos parece que essa tarefa não seria tão difícil assim, mas para um Estado que em 1970 tinha 63,6% da população rural e uma economia de 44% no setor primário (Plano Estadual de Educação, 1973), era preciso pensar a lei segundo essa realidade. A Secretaria de Educação do Estado elaborou diretrizes especiais para a zona rural, como modelo de plano de implantação, e orientações para o planejamento curricular, com sugestões de estratégias. Porém, o custo era elevado, pois exigia compra de vários materiais e organização de salas ambientes para a parte de formação especial, voltada ao trabalho.

Se para os professores habilitados era colocada a responsabilidade de serem os grandes responsáveis pela mudança no ensino, mais difícil seria essa tarefa para os 54,7% dos professores do antigo ensino primário que, em 1971, ainda não eram habilitados. Organizar toda uma estrutura na escola, tanto física quanto organizacional, para adaptar os currículos às novas diretrizes de ensino não era algo simples e havia outras preocupações, segundo explanação do Dr. Divonzir Gusso, coordenador do GAP:

Não é possível, acreditamos, derrubarmos a casa inteira e construir uma casa moderna e funcional de uma hora para outra; é preciso ir fazendo algumas adaptações na estrutura dessa velha casa, mas que guarde ainda muita beleza e muitos pontos positivos. Desta forma tentamos encarar o problema da educação e partimos na implantação de um conceito de que **não é o planejador que faz a reforma, não é o administrador que impõe as coisas e o sistema educacional tem a sua própria racionalidade**, tem a sua própria maneira de fazer as coisas, a objetivos específicos em cada uma das áreas, em cada um dos setores, então o que nos cabia fazer **era tomar este modelo que está implícito na Lei nº 5.692, tentar traduzi-lo em forma operacional** de acordo com aquelas peculiaridades do Estado de modo a atingirmos, talvez, não tão rapidamente quanto gostássemos mas pelo menos o mais eficientemente possível dentro de nossas limitações [...] Estamos tentando fazer alguma coisa, estamos tentando modificar lentamente a estrutura administrativa da Secretaria e dos seus órgãos de apoio e em virtude disso, nós esperamos que a medida que esta reforma administrativa vá adquirindo feições próprias, vá adquirindo as suas características de eficiência, nós possamos, então, contar com aqueles mecanismos de orientação e controle que são necessários para a efetivação da reforma (GUSSO, 1972, p.1-4).

Esse discurso revela algumas questões, pois o planejador pode não realizar a reforma, mas ele a estabeleceu e há uma imposição: a partir do momento que é consolidada uma legislação, pressupõe-se que se deve cumpri-la, mesmo que

considerando a realidade e as peculiaridades de cada região, como a lei já previa. Em relação aos objetivos de cada área, assim como as escolas deveriam estar em sintonia com as determinações legais do Estado, as diretrizes Estaduais deveriam estar em consonância com as Federais e com os pareceres promulgados em nível nacional.

Estes definiam muitas das direções a serem dadas aos currículos, ao menos em âmbito de núcleo comum, assim como indicam que os mecanismos de orientação e controle são necessários para efetivação da reforma, indispensáveis a todos os Sistemas de Ensino e a todas as escolas. Inclusive no próprio Estado havia um direcionamento para elaboração dos Planos de Implantação com diretrizes gerais fixadas pelo Conselho Estadual de Educação, que constantemente negava pedidos de autorização de funcionamento aos estabelecimentos que não observavam atentamente todas as determinações legais federais e estaduais, como pode-se observar no exemplo abaixo:

As inevitáveis imperfeições com que se montam pedidos de funcionamento, somada às inobservâncias de normas essenciais para a prosperidade da pretensão de funcionamento, obrigam estudos exaustivos do Conselho sobre cada uma das solicitações, sobrecarregam as pautas de análise, tumultuam os fluxos de papéis (...) Por esta razão, recomenda o Conselho tranquilidade vigilante aos educadores açodados em dar nova fachada aos seus estabelecimentos de ensino. Criem, antes das tentativas da reforma, **os pré-requisitos essenciais para alcançá-la** com merecimento e propriedade educativa (CEE, 1972, nº14, p.4)

Dessa forma, não é possível “uma própria maneira de fazer as coisas”, havendo uma margem pequena de autonomia, ao menos em âmbito formal, e necessidade de adequação ao que era imposto e normatizado. O discurso também revela preocupação com algumas limitações da reforma e o esforço para tentar operacionalizar a lei. Ao declarar isso pode-se observar novamente como as questões de racionalização do planejamento, de eficiência e de ordenamento do sistema eram questões importantes para o Estado, do qual o CEE fez parte como órgão assessor.

Em 1974 foi realizada uma pesquisa para avaliar a implantação da reforma de ensino de 1º grau nos municípios pilotos do Estado. Tal avaliação era um projeto de convênio firmado pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do MEC, com a finalidade de tornar possível o atingimento de metas importantes para o trabalho do

CEPE (PARANÁ, 1974,p.3). Entre os objetivos que mais se destacaram, dos implantados, foram elencados a matrícula e a permanência das classes; e que foram considerados suficientes, foi o fornecimento de linhas gerais pelo Estado para planejamento e avaliação nas escolas, o que deixa certa dúvida, pois se esse assessoramento foi suficiente, porque tantos pedidos de autorização de funcionamento eram negados?

E entre os objetivos insuficientemente implantados, destacam-se, o problema do excesso de alunos nas classes, que dificultava um bom trabalho por parte dos professores e a falta de salas adequadas nos estabelecimentos para atender às atividades previstas nos planos das escolas, como sala de artes, oficina, sala de orientação, entre outras.

O Paraná, em certa medida, procurou se organizar a partir da Lei nº 5.692/71, de maneira rápida. Antes mesmo do início da sua promulgação, já eram realizados estudos e elaborados materiais que viessem a dar respaldo para os profissionais de educação, além de promover cursos e capacitações, seguindo as diretrizes federais para a educação. Porém, essas iniciativas não limitam totalmente a prática dos agentes, que podem aceitar ou não efetivamente essas concepções e determinações, além de se apropriarem delas de maneiras diversas, entendendo apropriação como um “processo por intermédio do qual é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação” (CHARTIER, 2002, p.24). Portanto, foi preciso compreender de que forma essas formulações e orientações foram apropriadas e desenvolvidas na construção do currículo formal pelo IEP, o que será abordado no capítulo três. Antes disso, no capítulo dois , analisaremos qual era a dinâmica do IEP, sua estrutura física e recursos humanos na chegada da lei nº5692/71 e encaminhamentos iniciais para sua implantação.

2 O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ

Nesse capítulo aborda-se um pouco do histórico do IEP, seus espaços pedagógicos, seu corpo docente, principais características na construção curricular e, com o advento da Lei nº 5692/71, discussões e primeiros encaminhamentos para sua implantação no estabelecimento.

2.1 O ENSINO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ

O Instituto de Educação do Paraná²⁸ se consolidou como uma instituição de renome, pela propagação da qualidade de ensino na sua Escola Normal, pelos professores que ali se formaram, ao longo dos anos, que tiveram grande contribuição para com a educação paranaense, como: Erasmo Pilloto, Helena Kolody, Eny Caldeira, entre tanto outros. Como relata Dalton Oliveira Vianna na publicação da revista *Crítéria* sobre as contribuições do IEP para a educação, na comemoração do seu centenário:

Seria impossível pretender relatar aqui o que tem sido a contribuição dessa casa de ensino ao desenvolvimento da Educação e da Cultura do nosso Estado. Basta, porém que se diga que os nomes mais representativos do magistério paranaense, em todas as épocas, direta ou indiretamente ali se formaram. Tendo sido a primeira, ela possibilitou que outras escolas normais surgissem em diferentes pontos do Estado, num desdobramento de si mesmo (VIANNA, 1976, p.19).

Quando da aprovação de um de seus planos de implantação, o Conselho Estadual de Educação não poupava elogios ao estabelecimento de ensino:

Na sua caminhada de glórias pelo ensino paranaense, mais uma vez cabe ao Instituto de Educação do Paraná, posição de relevo no contexto educacional do Estado, pois as atenções dos educadores estão voltadas para os estabelecimentos de ensino que têm sabido marcar a sua presença no panorama educacional paranaense, em busca de exemplos e orientações que poderão clarear para muitos o caminhos para outras importantes jornadas na preparação da mocidade estudiosa, respondendo ao chamado dos novos ideais que vivificam e engrandecem a Nação Brasileira. Com as vistas voltadas para o futuro, mas tendo a grandeza do

²⁸ O Instituto de Educação do Paraná foi criado pela Lei nº 456, de 12 de abril de 1876, com o nome de Escola Normal, pelo presidente da Província Adolpho Lamemha Lins. O primeiro diretor da Escola Normal, também diretor geral da Instrução Pública, foi o Dr. Justiniano de Mello e Silva. Em 1922 o governador Dr. Caetano Munhoz da Rocha entregou à Escola Normal o prédio na Rua Aquibadan, que hoje se chama Emiliano Pernetá, e o prédio foi denominado, no período, Palácio da Instrução. (IEP, 1980)

passado por testemunha, construída pelos seus ilustres mestres, professores de tantas gerações, inicia o Instituto de Educação do Paraná uma nova etapa (CEE, 1973, p.196).

Para a professora Chloris Casagrande Jústen, que estudou no IEP desde o jardim da infância (em 1938), e depois como professora, e na função de diretora de 1974 até 1981, o Instituto tinha um ensino de muita qualidade, eram estudados os clássicos, a exigência era grande, mas, além disso, “Nós saíamos com a ideia que podíamos mudar o ensino, mudar o mundo [...] havia uma chama, a gente saia encantada com que ia fazer” (JÚSTEN, 2013).

Segundo Chloris Jústen, a visão do IEP se espalhou no Estado pelo professor Erasmo Pilloto, que difundiu as ideias quando esteve na Secretaria de Educação; com a professora Helena Kolody, que foi para Maringá realizar uma reforma neste município, e outros tantos professores que foram para diversos lugares levando a cultura e os princípios educacionais trabalhados no IEP.

Esses princípios eram embasados no movimento escolanovista, nas ideias de Pestalozzi, o período “era a época da escola nova”. Para ela, depois com a instalação da escola de Aplicação, havia uma organização integrada do ensino, “a escola de conhecimento – Escola Normal era junto com a prática na Escola de Aplicação, que tinha grandes professoras” [...] “se aprendia a prática com o professor”, além disso, as alunas “quando terminavam o curso iam lecionar na Escola de Aplicação” (JÚSTEN, 2013).

No discurso da professora Chloris Jústen é muito forte a presença da Escola Normal e do papel que ela teve na Escola de Aplicação, que depois veio a se tornar o curso de 1º grau, principalmente no sentido de que ela despertou uma “abertura grande de visão de mundo” nos alunos, dos quais muitos se tornaram futuros professores e orientadores, assessores que mais tarde trabalharam no IEP e participaram dos processos de elaboração do Currículo pela Lei nº 5.692/71. Pela exposição de Chloris é possível perceber que “as trajetórias escolares e as memórias de formação são lugares privilegiados de construção do entendimento. São experiências intensas de exposição e autoconhecimento” (NUNES, 2003, p.9) e que ajudam a compreender os processos de construção da história da escola.

Além disso, na fala de Chloris Jústen há uma visão extremante positiva, por assim dizer, do ensino ministrado na instituição, no reflexo que o IEP teve na sociedade e na própria constituição da Escola de Aplicação. A memória exposta por

ela se “ estabelece em um espaço-tempo que se relaciona ao mundo humano e no qual se afirmam poderes da comunidade e os indivíduos sobre si mesmo e os outros” (BARROS, 2009, p.37), ou seja, o poder do estabelecimento , e sua relevância são afirmados por Chloris Jústen em um sentido de expansão de uma identidade própria , como a mesma disse: “ levando a cultura e os princípios educacionais do IEP”.

A partir dessas relações e das afirmações do Conselho Estadual de Educação, vistas anteriormente, percebe-se que o IEP ocupou uma posição de destaque na esfera paranaense, construindo representações de instituição modelar e de qualidade de ensino, e essas representações “visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto ou uma posição” (CHARTIER, 2002, p.23).

Quanto à constituição e formação do IEP, foi a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal que o estabelecimento passou de Escola de Professores para Instituto de Educação do Paraná, com uma nova realidade pedagógica e administrativa, sendo formado por Jardim de Infância, Primário, Ginásio, Normal e os cursos de Administração Escolar e de Aperfeiçoamento e Atualização, e em 1947 também foi acrescentado o curso Ginásial Misto Noturno (IEP, 1990).

Em 1966 foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação um Plano Experimental, no qual, segundo a instituição “a característica maior estava no atendimento às diferenças individuais e na adoção de estratégias modernas de ensino que projetaram o ensino normal do Paraná de forma marcante” (IEP, 1965).

Conforme Relatório do IEP as características do Plano Experimental eram: “Atendimento às diferenças individuais, Integração da ação docente a partir de objetivos comuns, atitude de renovação da escola em face das mudanças da época” (IEP, 1968). Entre os meios, ou estratégias para execução dessas características foram elencados:

- 1 - Flexibilidade Curricular
- 2 - Técnicas modernas de ensino
- 3 - Coordenação Horizontal: Conselhos de Classe
- 4 - Coordenação Vertical
- 5 - Avaliação
- 6 - Experimentação

E para atender as diferenças individuais a flexibilidade curricular teve como pontos principais: a) Hora de Estudos; b) Unidades de Estudos Facultativas; c) Rodízio nas atividades artísticas; d) Atividades complementares eletivas; e) Atividades complementares facultativas (IEP, 1968,s/p).

Conforme o mesmo Relatório (1968) a Hora de Estudos era um momento em que os professores orientavam consultas, opinavam sobre os temas estudados e auxiliavam no desenvolvimento do aluno. As atividades aconteciam uma vez na semana, em cada área do conhecimento, na Biblioteca. Funcionavam no Curso Normal e no Ginásio, sendo que no Ensino Primário até aquele momento ocorriam as visitas à Biblioteca e consultas, mas o atendimento mais individualizado do aluno ainda não tinha sido possível.

As Unidades de Estudo Facultativas seriam algumas disciplinas diferenciadas para os alunos do Curso Normal e do Ginásio, que queriam ir além dos conteúdos do currículo e aconteciam na Hora de Estudos (IEP,1968).

Na Escolinha de Artes todos os alunos do primário, do Normal e do Ginásio participavam, teriam atividades de técnica de desenho e pintura, educação musical e trabalhos manuais. Os alunos do primário tinham liberdade para escolher qual atividade queriam realizar, porém nos outros níveis as atividades eram mais direcionadas. (IEP,1968).

As atividades complementares eletivas seriam atividades que seriam ofertadas para a escolha dos alunos. Existiam Clubes de Artes, de Teatro, recreativo, de Leitura, entre outros. As atividades facultativas tinham a oferta de Esportes e Teatro. (IEP,1968).

As técnicas modernas de ensino eram entendidas como as diferentes formas organizadas pelo IEP para atender as diferenças individuais dos alunos. Haviam os denominados Laboratórios de Classe, compostos pela Sala de Teoria e Prática da Escola Primária (destinada às alunas do Curso Normal que também realizavam a prática com os alunos do ensino primário), Ambiente de Artes, Ambientes das Ciências e da Natureza e o ambiente reservado para os cursos de Especialização ofertados pelo IEP (IEP,1968).

Os conselhos de classe, segundo documento, se transformaram em reuniões semanais para a discussão dos processos de aprendizagem, os encontros duravam cinquenta minutos e às vezes chegavam a duas horas de duração. Em relação a essa instância, Leite (2012), analisa em sua tese documentos e deliberações do CEE do Paraná que enfatizavam a importância que tal procedimento tinha no processo avaliativo do aluno, nos quais os aspectos qualitativos deveriam predominar sobre os quantitativos,

Ou seja, o conselho de classe passou a ser visto “[...] como o órgão que durante o ano levanta todos os dados intervenientes na aprendizagem, proporcionando todos os elementos que indicarão ao final a promoção ou retenção na série” (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Indicação 01/76). O texto legal sugere, ainda, que as sessões deveriam ser realizadas em várias ocasiões no decorrer do ano letivo, de modo a permitir a tomada de decisão coletiva sobre o resultado final de cada um dos alunos da turma (LEITE, 2012 p.88)

A Coordenação Vertical era composta pelos chefes de divisão das áreas de Língua e Literatura, Matemática, de Estudos Sociais, de Ciências da Natureza e de Fundamentos da Educação, de Teoria e Prática da Escola Primária, de Artes e de Educação Física, que realizavam reuniões com os professores de suas áreas (IEP,1968).

O sistema avaliativo no IEP era realizado por conceitos: Excelente, Bom, Satisfatório e Insuficiente. A experimentação eram as realizações de estágio por parte das alunas do Curso Normal que o faziam na Escola de Aplicação do próprio IEP e em outras escolas do município (IEP,1968).

Não se tem conhecimento se todas as atividades descritas no relatório aconteceram de fato, pois “nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta” (POLLAK, 1992, p.8), mas todas essas questões foram postas no relatório desta maneira, como uma descrição das atividades realizadas durante a vigência do Plano Experimental e encaminhadas ao Conselho Estadual de Educação no dia 25 de março de 1969, porém mesmo não havendo neste momento como averiguar se assim ocorrera, há no relato elementos que retomam pontualmente as estratégias para execução das características elencadas no Plano Experimental, como o atendimento individual, a experimentação e a flexibilidade curricular, ou seja, “o poder depende do crédito concedido à representação” (CARVALHO,2005, p.150) , sendo assim, de certo modo, era necessário manter no documento escrito, ainda mais quando encaminhado a órgãos superiores, a validade e o bom andamento de um Plano Experimental, até para a sua continuidade.

Adentrando mais especificamente o Plano Experimental da Escola de Aplicação Alba Guimarães Plaisant²⁹, tem-se como justificativa:

²⁹ Como mencionado na introdução da dissertação , a Escola de Aplicação permaneceu com nome e estrutura própria até a reforma da lei nº5692/71 , quando passou a ser parte do IEP.

Vivemos atualmente uma época de tentativas de renovação. A educação tem sido uma das metas acertadas para as quais se encaminham esperanças e profundas responsabilidades. A Ciência e a Tecnologia foram molas mestras, responsáveis pela mudanças, porque trouxeram ao espírito e aos costumes do homem, uma série de problemas de toda ordem. Se tantos problemas emergem a ponto de influir na estrutura e na vida da sociedade, de causar transformação profunda no modo de pensar e de agir dos homens, nos seus ideais, nos costumes e nos hábitos de trabalho, **é de se esperar que a Escola, como agência de educação, também mude [...]** tais pressões trazem implicações sérias ao currículo, quer no seu conteúdo programático, quer nos processos e técnicas de aprendizagem. Por essa razão, sentimos **necessidade de reexaminar os objetivos da Escola de Aplicação, tornando-a uma escola em que se realize uma educação mais rica, integrando da melhor forma possível no meio físico e social,** proporcionando-lhe hábitos, atitudes e habilidades que possibilitem o desenvolvimento integral de sua personalidade (IEP, 1965, p.7, grifos nossos).

Percebe-se na justificativa do Plano Experimental, semelhanças com os discursos governamentais e com as descrições acerca do processo educativo, contidas nos documentos federais e estaduais, de que era necessário uma mudança na escola e no seu currículo para que ela pudesse acompanhar e proporcionar habilidades que adequassem o ensino ao ritmo da evolução científica e tecnológica, como afirma o Secretário de Estado dos Negócios de Educação e Cultura do Paraná:

A situação de desenvolvimento provoca uma mutação no mundo do trabalho fazendo surgir novas áreas ocupacionais e modificando muitas e até eliminando outras. E **o mínimo que se espera da Educação é que ela possa capacitar o indivíduo para enfrentar tal realidade,** impedindo dessa forma que as oportunidades criadas pelo ritmo de desenvolvimento deixem de ser preenchidas por falta de capacitação. **O relacionamento da Educação com o trabalho faz com que a Escola de hoje abandone a posição tradicional, meramente intelectual, rígida e formal.** A escola voltada para o futuro visa preparar o educando para a vida prática, desenvolvendo suas atitudes e aptidões para possibilitar-lhe promoção e realização integral (OLIVEIRA, 1973, p.5, grifos nossos).

O currículo da Escola de Aplicação tinha como objetivo descrito em documento, ser flexível, como um meio de desenvolvimento dos alunos, devendo haver articulação entre os diversos programas escolares, respeito às diferenças individuais e, para sua elaboração e constante avaliação, iria contar com o apoio do Serviço de Orientação Pedagógica e também com a assistência dos Técnicos do Curso Normal³⁰. A avaliação dos alunos era entendida como um processo, por isso cada aluno teria uma ficha individual para acompanhamento contínuo, além das

³⁰ Professores do Ensino Normal que prestavam assistência técnica para elaboração do currículo da Escola de Aplicação.

provas e atividades para verificação de aprendizagem em sala. A grade curricular era a seguinte:

QUADRO 2 – GRADE CURRICULAR DO PLANO EXPERIMENTAL DO IEP

CAMPOS	CONHECIMENTOS	INSTITUIÇÕES	CLUBES
	1 – Aritmética 2 – Geometria	Caixa Escolar	Aritmética
Artes da Linguagem	1 – Leitura 2 - Expressão oral 3 - Expressão escrita Gramática 4 - Linguagem aplicada Ortografia	-----	Linguagem
Artes Comuns	1 – Desenho 2 – Modelagem 3 - Trabalhos manuais	Escola de Artes	Trabalhos
Estudos e práticas sociais	1 – Geografia 2 – História 3 - Educação Cívica	Moral ou Religião	Estudos Sociais
Estudos da Natureza	1 - Ciências experimentais	-----	Ciências
Recreação, saúde, proteção e Ed. Física	1 – Música 2 – Higiene 3 - Educação Física	Associação Desportiva	

FONTE: IEP, (1965,s/p)

Observa-se nessa grade algumas semelhanças com o que seria proposto pela portaria secretarial do Estado do Paraná nº276/67, em que as disciplinas do primário seriam Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Físicas e Naturais e Higiene (PARANÁ,1973 a, s/p) e semelhanças também com o que seria proposto pela lei nº5692/71, os conhecimentos de expressão oral e escrita estão incluídas no campo artes da linguagem, concepção parecida com o que seria proposto para Língua Portuguesa em Comunicação e Expressão, no trabalho das Artes já havia desenho e modelagem, também a presença de Geografia, História, Educação Cívica, Moral e religião aparecem no campo de estudos e práticas sociais de forma parecida com a proposta para os Estudos Sociais futuramente e as Ciências Experimentais que continuariam presentes no currículo.

Além disso, percebem-se algumas influências da Escola Nova no plano experimental, como por exemplo, na ênfase dada à necessidade dos atendimentos individuais dos alunos, respeitando suas diferenças, a questão das atividades complementares oferecidas para que o aluno pudesse ter várias experiências, os aspectos de integração entre os meios físicos e sociais, uma atitude de renovação da escola frente às mudanças da sociedade, e a necessidade de tornar o ensino útil, relacionando o aluno com a sociedade, “oferecendo um amplo conteúdo programático e pretendendo: a consecução dos objetivos da educação brasileira; atenção às necessidades locais”. (IEP, 1965, p.7). De certa maneira esses conceitos se relacionam com os princípios gerais da Escola Nova elucidados por Lourenço Filho:

O primeiro princípio, porque constante em todos os sistemas renovados, **é o respeito à personalidade do educando** ou o reconhecimento de que deverá dispor de liberdade. [...] O segundo princípio resulta da compreensão funcional do processo educativo, quer sob o aspecto individual, quer social (LOURENÇO FILHO, 1978, p.246-249, grifos nossos).

Da mesma maneira, alguns desses princípios não deixam de se relacionar com os que posteriormente são propostos com a Lei nº 5.692/71 que, da mesma forma, tinha objetivo de tornar o processo educativo funcional, aliado ao desenvolvimento e respondendo às necessidades da sociedade, promovidas principalmente pelo avanço das ciências e da tecnologia.

No que se refere à parte especial do currículo, ou seja, as orientações quanto à sondagem de aptidões na Lei nº 5.692/71, também no Plano Experimental de 1966, do IEP, coloca-se ênfase no respeito às características dos alunos e às suas escolhas e diferenças individuais, apesar de que essas escolhas deveriam estar de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

Dessa forma, percebe-se que neste Plano, já estavam presentes elementos que posteriormente seriam retomados na lei 5692/71, indicando que possivelmente, parte das indicações que a lei trouxe já fizessem parte, a alguns anos, de preocupações dos educadores, sendo materializados em algumas normas, propostas e práticas escolares.

O Plano Experimental do IEP logo teve que ser substituído pelo Plano de Implantação da Lei nº 5.692/71, pois mesmo tendo algumas semelhanças de

concepção com o que vinha sendo proposto no Instituto, a lei trazia mudanças maiores de estrutura e de organização de todo o estabelecimento.

Com a Lei nº 5.692/71 o IEP passou por várias modificações, teve seu Plano de Implantação de 1º grau aprovado pelo parecer nº 201/71, com o qual a Escola de Aplicação Alba Guimarães Plaisant foi absorvida pelo sistema, ou seja, se integrou ao IEP. Em 1973, seguindo as orientações da Lei nº 5.692/71 de organizar complexos escolares, pela resolução nº 3.601 foi estabelecido o Complexo 02 para o IEP, passando a congregar sob sua direção várias unidades, entre elas a Escola Normal João Macedo Filho, o Ginásio Estadual Emiliano Pernetá, o Grupo Escolar Professor Cleto, o Grupo Escolar 19 de Dezembro, a Escola Normal Isolda Schmit e a Escola Profissional República Argentina.

A direção geral do Complexo e coordenação das medidas necessárias para autorização de funcionamento, ficaram sob a responsabilidade do Instituto de Educação do Paraná. O objetivo era a articulação para uso de recursos físicos segundo os pressupostos da Lei nº 5.692/71 e a ideia de racionalização, imbuída na Teoria do Capital Humano, que permeava a legislação educacional do período, conforme se percebe no exposto nos primeiros parágrafos da referida resolução:

1º. A exigência de racionalização dos recursos físicos e humanos para o desenvolvimento do ensino de 1º e 2º Graus de acordo com a Lei Federal nº 5.692/71;

2º. **A necessidade de operacionalizar** o modelo de integração de estabelecimentos estaduais já definido por esta Secretaria (PARANÁ. *In*: Bi nº 4, 1974, p.85, grifos nossos).

Porém, segundo Roseli Habith (2013) , assessora pedagógica do 1º grau, se tentou fazer uma integração por um período, mas não foi possível, segundo ela por questões de distância entre as unidades. Então em 1976 essa resolução é tornada sem efeito e a estrutura do IEP retorna em Curso de 1º grau Alba Guimarães Plaisant, Curso de Habilitação de Magistério – 2º grau, Curso de 1º grau noturno (regular e supletivo) (IEP, 1980).

Em 1973, pelo Parecer nº 65 de 11 de maio, do Conselho Estadual de Educação, foi aprovado o Plano de Implantação do 2º Grau, com as Habilitações de Magistério e Técnico de Turismo, sendo este transferido para a Escola Normal Colegial Lysimaco Ferreira da Costa, posteriormente (IEP,1980).

Em 1976 o IEP passou por algumas reformas físicas, com reparações e ampliações de salas de aula e em 1977 foi construído mais um prédio, a fim de

auxiliar o atendimento escolar, com novas salas de aula, novo local para biblioteca e laboratórios (IEP, 1980).

Quanto à influência do contexto político no período, quando questionada, a professora Chloris Jústen, relata uma situação, ocorrida nas vésperas da implantação da Lei nº 5.692/71, em 1970:

Eu e mais quatro professores fomos postos à disposição do Estado e banidos do Instituto de Educação, porque nós éramos, como é... muito... prejudiciais para a formação do magistério, nós estávamos no saguão ali e entrou uma Junta estadual que foi assumir a direção do Instituto de Educação para tirar da frente a questão política, nós que não tínhamos nenhuma questão com política nos vimos presas com uma Junta Governamental que começou a separar professores que eram desse partido, que eram de outro [...] No dia seguinte estava fechada a porta aí veio uma lá que era minha amiga e disse: - Chloris, você não pode entrar. Aí eu disse: - Quem disse que eu não posso entrar... - O pessoal está todo aí, - Diga pra eles me mandarem um papel por escrito que eu não posso entrar e como eles não me deram ainda eu vou dar minha aula. Nunca as alunas souberam, elas imaginavam que tinha alguma coisa, mas não sabiam o que era, porque eu combinei com os professores que nós íamos esconder das alunas o que nós estávamos passando [...] resultado: todos os dias eu batia na porta e dizia: - cadê o papel, se não me der o papel [...] resultado: eu levei quase um ano... quando chegou um processo dizendo que nós éramos líderes negativos dentro da escola e que nós não podíamos permanecer lá, que estávamos fazendo um mal muito grande para o país e pra isso e aquilo, quando ao final do ano chegou na mão do secretário da educação que disse para mim: - Dona Chloris, é uma vergonha isso que estão fazendo com a senhora [...] nós vamos resolver para senhora voltar e eu disse - Não volto...ou voltamos todos ou não volto.....fomos afastados mas eu nunca parei de dar aula....foi até o final do ano até chegar na mão do governador... aí o governador achou um item para desclassificar o processo e aí voltamos eu e os outros (JÚSTEN, 2013).

Essa questão, segundo ela, começou a ser divulgada há pouco tempo, talvez tenha julgado melhor não mencionar o fato anteriormente, por se tratar de um período de ditadura, pois muitas pessoas preferem preservar o silêncio, e de maneira geral, “as sociedades têm sempre dificuldades em exercitar a memória sobre as suas ditaduras, sobretudo a partir do momento em que assumem códigos de valores opostos aos princípios do estado de exceção” (REIS DANIEL, 2000, p.15). Por outro lado, não foram encontrados outros registros a esse respeito.

Se a situação exposta por ela for verídica, revela o controle por parte do regime ditatorial, que, ancorado na ideologia de Segurança Nacional da ESG, lutava contra qualquer suspeita de desvio ou de pessoas contrárias a seus encaminhamentos políticos, sendo que, a “educação e, mais propriamente, o ambiente escolar foram compreendidos, pelos militares, como importantes meios de

controle social, visto que por meio destes educavam-se os futuros cidadãos” (VALÉRIO, 2012, p.55).

A outra situação que deixa dúvidas, diz respeito ao próprio governo do Paraná no período, que segundo Chloris Jústen estava ao lado dos professores, não coadunava com as atitudes da Junta e encontrou uma maneira de anular o processo que os professores estavam passando e reinseri-los novamente ao trabalho no IEP. Se a Junta segundo ela era estadual, como foi autorizada a atuar sem o conhecimento do governador? E qual realmente era seu objetivo?

Outro aspecto levantado por Chloris Jústen foi que após essa Junta de Fiscalização Administrativa, as direções que se seguiram não conseguiram resolver alguns problemas pelos quais o IEP passava de estruturas inadequadas. Por exemplo, segundo ela, o estabelecimento se encontrava em crise na chegada da Lei nº 5.692/71. É possível perceber isso em alguns documentos que serão analisados posteriormente. Logo após essa Junta, e durante os três anos seguintes, segundo a mesma, houve um movimento para que ela se tornasse diretora do IEP, então assumiu o cargo em 1974, porém deve-se lembrar que o cargo não era através de eleição direta e sim por indicação do governo do Estado. Em seu discurso percebe-se que ela se coloca como um elemento importante da instituição, como uma representação que permite também “avaliar o ser-percebido que um individuo constrói para si mesmo e para os outros” (CARVALHO, 2005, p.151).

Em entrevista realizada com a assessora do Ensino Primário na época, que depois passou a ser assessora do Ensino de 1º grau do IEP, a professora Roseli Temporal Habith, verifica-se que mesmo no corpo de professores a situação da Junta de Fiscalização não foi conhecida; quando perguntado se a professora achava que o contexto político influenciou de alguma forma a situação da escola, ou o currículo, a mesma respondeu:

Eu não senti pressão nenhuma [...] O Instituto era um colégio central e de grande renome e as pessoas que ali se dirigiam e trabalhavam sempre tiveram bom relacionamento, como no caso da própria prof. Chloris era muito bem relacionada, no caso não vi nenhum movimento assim contra... nada... nesse aspecto não (HABITH, 2013).

Isso leva a refletir que, em um mesmo campo, em um mesmo espaço de relações, existem percepções e vivências diferentes por parte de cada agente, e que

muitas situações podem não ser compartilhadas com todos, como a situação mencionada, ou ainda, podem haver contradições entre os distintos relatos.

2.2 A CHEGADA DA LEI Nº 5.692/71: DISCUSSÕES E MEDIDAS ORGANIZACIONAIS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

No período da chegada da Lei nº 5.692/71, o IEP tinha como pessoal técnico, administrativo e pedagógico para o atendimento do 1º grau, um diretor geral, um coordenador pedagógico geral, um diretor de ensino, um coordenador pedagógico do 1º grau e dois assessores administrativos de 1º grau. Também havia uma pessoa encarregada das relações públicas do IEP, três bibliotecários e dois laboratoristas. Além da seguinte estrutura física para a organização do ensino de 1º grau:

QUADRO 3 – RECURSOS FÍSICOS DO IEP

I – Recursos Físicos disponíveis no I.E.P. para o desenvolvimento das atividades do currículo no Ensino de 1º Grau:

SALAS ESPECIAIS³¹: 22 – assim distribuídas:

Bibliotecas	2
Laboratório de Ciências	1
Laboratório de Artes	3
Laboratório de Recursos Audio Visuais	1
Pavilhão de Educação Física	1
Serviço de Avaliação	1
Gabinete de Orientação Educativa	1
Gabinete de Orientação Pedagógicas	1
Gabinete Médico	1
Gabinete Dentário	1
Gabinete da Direção Geral	1
Gabinete da Direção do Ensino de 1º grau	1
Gabinete de Orientação Pedagógica do 1º grau	1
Secretaria	1
Setor de Pessoal	1
Tesouraria	1
Salão Nobre	1
Cantina	1
Cooperativa	1

FONTE: IEP (1972e.)

³¹ O plano não menciona o número de salas de aula disponíveis, porém pela planta, somando as do pavimento superior e inferior seriam 22 salas.

FOTO 1 - LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS ANOS 1950 IEP



FONTE: Acervo IEP (1950)

FOTO 2 - LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS, VISITA DO GOVERNADOR JAIME CANET EM 1976



FONTE: Acervo: Museu da Imagem e do Som (1976)

Na observação dessas imagens³² percebe-se algumas mudanças que aconteceram paulatinamente no Instituto de Educação. No primeiro Laboratório as carteiras estão dispostas de uma maneira individual e os materiais guardados em armários de vidro sem acesso para os alunos, em uma configuração de sala de aula mais tradicional.

As mudanças ocorridas em 1976 já estavam em consonância com as concepções que permeavam a construção do currículo de 1º grau, como ideias do movimento Escola Nova, no que diz respeito à experimentação e ao trabalho em grupo, e a importância da atividade no desenvolvimento da criança, da teoria de Piaget.

Dessa maneira, de forma materializada, as teorias permeavam a forma de organizar também os espaços físicos, como o laboratório de Ciências, que passou a ter mesas para a realização de atividades em grupo, ambiente mais arejado e amplo e materiais mais acessíveis aos alunos, distinto de uma sala de aula.

Nessa mesma perspectiva, em 1971, segundo documento do IEP o Laboratório de Ciências seria composto de materiais diversos como microscópios, biblioteca científica, animais empalhados, partes do corpo humano artificiais, esqueletos, jogos diversos, coleção de ligações elétricas, entre outros, além de vários materiais consumíveis e quebráveis como tubos, placas, funis, coleções de vidros, ácidos, lâmpadas e pratos (IEP, 1972k, s/p).

O Laboratório de Artes seria composto de três salas ambientes, sendo uma sala de música, com vários instrumentos musicais, como piano tumbo³³, tambor e cuíca, uma sala para modelagem, contendo um fogão e uma máquina de costura e uma sala para desenho e pintura, tendo disponíveis um pirógrafo e uma máquina de escrever, e uma dependência para o forno (IEP, 1972k, s/p).

O Laboratório de recursos audiovisuais teria como equipamentos disponíveis retroprojeter infravermelho, máquina fotográfica, fotocopiadora, projetor de slides automático e manual, projetores de filmes sonoros, máquinas de escrever, mimeógrafos elétrico-automático e manual, entre outros aparelhos; além disso, haviam acervos de slides educativos, discos, filmes e diafilmes de diversas áreas do conhecimento (IEP, 1972k, s/p).

³² Não se tem conhecimento se os ambientes físicos são os mesmos, mas provavelmente não sejam. Porém, são considerados aqui, ilustrações das mudanças ocorridas na instituição.

³³ O nome aparece dessa forma no documento, não encontramos o significado desse termo.

A Biblioteca seria composta por 17.621 livros e possuía ainda mapas, revistas e fichários de recortes.

Com as novas proposições da Lei nº 5.692/71, segundo Habith (2013) aconteceram reformas e mudanças nos ambientes físicos do Instituto, que foram se estruturando de maneira gradativa, “houve toda uma readaptação dos ambientes físicos da escola e foram feitas salas para oficinas de artes industriais, técnicas comerciais, técnicas de educação para o lar, e mais um ambiente, eram quatro ambientes para a formação especial de 1º grau” (HABITH, 2013).

Segundo Habith (2013), essa parte da formação especial funcionou relativamente bem, apesar da adaptação das salas não ser o melhor modelo, pois segundo ela nas novas escolas inauguradas no período, as salas foram melhores planejadas e já eram equipadas com todo o material necessário.

Porém, grande parte da estrutura montada nas reformas dos ambientes foi advinda de doações:

[...] Nós restauramos o Instituto inclusive no tapete, em tudo, porque, por exemplo, todas as mulheres que tinham filhos e casaram bem estudaram no Instituto, então, por exemplo, você chegava e dizia: - Você tem uma vidraçaria e eu quero por espelho em tal lugar. Então ganhávamos muita coisa. Nós tínhamos um espaço para ginástica olímpica com espelhos e todos os aparelhos necessários, **tudo sem ninguém pagar nada**, só porque todas as pessoas do Instituto fizeram as doações e nossas alunas de ginástica foram até para o Rio de Janeiro e ganharam premiações (JÚSTEN, 2013, grifos nossos).

Jústen (2013) também afirma que no centenário do IEP em 1976 foi feita a reforma pelo governador Jaime Canet e que foi concluída no governo de Ney Braga, mas que muito do que foi conquistado foi por meio da colaboração e ajuda de todos. O que é algo a se questionar: por que uma Instituição de grande renome e trajetória, teria que depender tanto do esforço dos professores e alunos para a construção física do estabelecimento, os recursos oriundos do Estado eram poucos? Faltava apoio governamental para os recursos? E se realmente essa colaboração de todos, como afirma professora Chloris Jústen restaurou o IEP inclusive no tapete, porque foi necessária a reforma de 1976?

Na parte curricular a Escolinha de Artes, a partir da Lei nº 5.692/71, tornou-se Centro de Recreação e Extensão Cultural, que tinha uma abrangência maior, envolvendo a ginástica olímpica, a Educação Física, que passou a ser obrigatória e obteve mais recursos a partir desse período, e a Educação Artística, com dança,

pinturas, teatro e outras atividades. Posteriormente também foi criado o Centro de Educação Moral e Cívica (HABITH, 2013).

Quanto às mudanças organizadas no âmbito do currículo formal, o Plano de Implantação da Lei nº 5.692/71, do 1º grau, do IEP, foi aprovado pelo Parecer nº 201/72, Processo nº 558/72 do Conselho Estadual de Educação, em 17 de dezembro de 1972, o qual é destacado na aprovação do processo porque “se propõe a desenvolver processo educacional **correto, moderno, válido e objetivo**” (CEE, nº 15, 1972, p.250, grifos nossos). Porém, para chegar nessa estrutura foram necessárias, muitas discussões e estudos, por vezes até divergências e correções do Plano para se adequar às determinações legais da lei, como observa-se mais adiante.

Em 1970, a direção geral do IEP era de Ulysses de Melo e Silva, e por meio de livros atas de reuniões do Conselho Diretor e coordenadores pedagógicos do período, percebe-se que muitas das preocupações ali expostas continuaram e por vezes se acentuaram quando o IEP se deparou com o dever de elaborar o Plano de Implantação posteriormente.

Entre os aspectos que precisariam ser melhor desenvolvidos na instituição, foram citados a falta de diálogo e a necessidade de uma maior integração entre os diferentes segmentos da escola,

Não pode haver políticas diferentes atendendo esta unidade, é preciso que haja a possibilidade de locomoção, é preciso haver uma política de porta aberta no que se refere à admissão dos alunos vindos do primário para o ginásio (SILVA, IEP, 1970, p.4).

Nesse sentido, deixa transparecer em seu discurso, na ata, que havia uma ruptura na passagem do primário ao ginásio, também fruto da falta de articulação entre os professores de cada nível de ensino. O diretor pede em fala posterior no mesmo documento, que haja um entrosamento maior e que os professores que atuassem nos dois ramos de ensino concomitantemente, pudessem ajudar a minimizar os problemas e que inclusive o exame de admissão fosse elaborado por professores do primário e do ginásio conjuntamente.

Uma nova direção indicada assume em 21 de fevereiro de 1972. Sobre essa transição nas atas de reuniões não há menções de que o professor Ulysses tivesse interesse de sair do cargo, apesar das dificuldades que estava encontrando. Sobre a

questão de entrosamento pedagógico entre os professores, em ofício expedido pela nova diretora há menção de que ela assumiu o cargo por solicitação expressa da Secretaria de Educação e Cultura para prestar apoio em um período de transição (IEP,1972).

Na primeira reunião da então diretora Maria Irene Minini, os principais assuntos são a unificação da escola, a necessidade de objetivos claros e de um esquema curricular coeso (IEP, 1972, p.23).

Na reunião realizada em 29 de fevereiro de 1972, a coordenadora pedagógica Onilza Borges propõe que deveria haver um único modelo de planejamento do primário até os cursos especiais. Também sugeriu uma reciclagem dos professores do estabelecimento a respeito da Lei nº 5.692/71. A diretora Maria Irene elencou quatro itens para o planejamento objetivo das atividades a serem realizadas:

Propósitos para 1972

I - Tarefas a realizar: planejamento para 1972; planejamento para 1973 a ser apreciado pelo Conselho Estadual de Educação. Como fazer a compatibilização das duas tarefas.

II - Sequência das atividades do planejamento:

1. Diagnóstico das necessidades educacionais
2. Determinação dos objetivos
3. Seleção do conteúdo
4. Organização do conteúdo
5. Seleção das atividades
6. Organização das atividades
7. Currículo - Seleção (materiais, formas, avaliação)

III - Planejamento da primeira atividade com o corpo docente

IV - Planejamento de atividades para as primeiras semanas de trabalho com os alunos (IEP, 1972f, p.25).

O grupo também elaborou, posteriormente, um anteprojeto para as atividades a serem implantadas no 1º semestre de 1972, tendo como justificativa:

ANTE PROJETO PARA AS ATIVIDADES DE 1972

JUSTIFICATIVA - O Conselho Diretor que compõe o grupo de trabalho do Instituto de Educação revendo o Plano Experimental existente neste estabelecimento de ensino desde 1966, analisou os seguintes aspectos:

- Da necessidade de como adequar o plano de trabalho já existente neste Instituto conforme a Lei 5692 que está abrindo perspectivas de atualização e expansão de ensino.

- Da necessidade de dar continuidade às tarefas, **introduzindo algumas mudanças.**

Em função disto, assume a seguinte posição no trabalho:

Inicialmente, o grupo levantou alguns problemas cujo atendimento deve ser prioritário visando atingir as metas propostas.

Pode-se depreender que o acúmulo de informações existentes não puderam ser transformados ainda em dados concretos que possibilitassem um envolvimento nesta etapa de trabalhos.

É possível, no entanto, dar continuidade, estabelecendo condições essenciais como:

- Partir da reflexão e análise das informações e propor uma **sistemática operacional**, que nos dê condições de maior objetividade de resultados, os quais terão implicitamente as sugestões das mudanças.

Face a esta posição, o grupo definiu os seguintes objetivos gerais e específicos do trabalho : (IEP, 1972h, p.1, grifos nossos)

Entre os objetivos apontados, estavam: “promover o crescimento das pessoas envolvidas no processo educacional do Instituto de Educação do Paraná, oferecendo em todos os momentos uma diretriz unificadora”; “entrosar o pessoal envolvido no processo de mudanças por meio de cursos, debates, seminários e estudos”; “afetar o quadro de referências do professor sob o ponto de vista filosófico e científico interferindo na sua metodologia operacional dentro da escola; utilizar técnicas modernas de trabalho; unificar os objetivos e ideias em torno de um pensamento comum entre os professores da atual Escola de Aplicação obtendo como resultado o ensino de 1º grau; ação - utilizar a ação para avaliar, confrontar e reformular; “adequar os instrumentos do trabalho que propiciem objetividade de dados estabelecendo-se desta forma, o controle indispensável à avaliação das tarefas” (IEP, 1972f, p.3).

Os objetivos expostos pelo IEP vinham ao encontro dos pressupostos presentes para implantação da lei 5692/71 no estado do Paraná, quanto à mudança de metodologia, à modernização do trabalho e ao novo pensamento pedagógico, como exposto na Sugestão de Diretrizes Curriculares do CETEPAR:

A educação contemporânea, formando indivíduos para viverem em uma sociedade mutável, **requer a revisão constante dos objetivos educacionais, a utilização de métodos novos e novas feições curriculares**, com opções variadas e enriquecimento de conteúdos (...) a descentralização de ensino libera a Educação de rígidos currículos e desperta à criação de currículos adaptáveis aos meios socioeconômicos de sua clientela (PARANÁ,1975,p.15, grifos nossos)

No planejamento dos objetivos do IEP, algumas metas foram estabelecidas para cada bimestre do ano letivo de 1972 e foi adotada a sistemática de formação e

subgrupos de trabalho; no caso, foram formados Grupos 1A, 1B, 2A e 2B que tinham estudos e dias diferenciados durante a semana. Para os grupos 1A e 1B as metas dos meses de março e abril eram: fundamentação científica, redefinição de valores, consciência do papel do professor na escola, nova visão curricular, metodologia - aprender técnicas novas. Para o embasamento científico e filosófico haveria cursos de psicologia genética - psicologia do desenvolvimento; a criança, o currículo e o professor, posição da criança, posição do currículo; e escola, métodos e técnicas (IEP, 1972h, p.5). Elemento que estavam em consonância com as orientações estaduais, como pontuado nas apostilas do CETEPAR: “você professor, pode observar que as nossas Diretrizes de Ensino estão baseadas na “Psicologia Evolutiva de Jean Piaget”, um dos maiores pesquisadores da época no desenvolvimento mental da criança e do pré-adolescente” (PARANÁ, 1975, p.18)

No que se refere ao conhecimento do pessoal que atuava na escola, as estratégias para o mês de maio seriam avaliação e registro dos dados pessoais de cada um e a confecção de um fichário com essas informações. Também na tentativa de encontrar a unidade entre as Orientações Educativa e Pedagógica, havia como meta reorganizar o serviço de ambas e estabelecer com o professor um planejamento unificado para cada série, promover reuniões com os pais de todas as séries, mostrando as mudanças ocorridas no sistema de ensino (IEP, 1972h, p.8).

Visando ao preparo para a organização do currículo haveria estudos em grupo: o grupo 1A, se reuniria aos sábados das 08:00h às 10:00h sob a coordenação da professora Ivette e estudariam sobre método experimental; comportamento do professor objetividade e subjetividade; conceituação de educação, de criança e de disciplina; algumas técnicas de trabalho: sondagem, trabalho em grupo, leitura da Lei nº 5.692/71 e estudo dos objetivos. O grupo 1B, se reuniria no mesmo horário, mas sob coordenação da professora Aurora, e estudariam as mesmas temáticas do primeiro grupo (IEP, 1972h, p.10).

Os grupos 2A e 2B que, segundo relatório, já haviam realizado estudos sobre profissionalização, passariam à análise mais profunda da Lei nº 5.692. Os encontros do primeiro grupo aconteciam nas sextas-feiras, das 13:40h às 15:30h, e do segundo grupo às quintas-feiras das 18:30h às 19:40h (IEP, 1972h, p.10).

No mês de junho as metas para os grupos 1A e 1B seriam estudos com os professores, com o intuito de estabelecer sequência nos conteúdos, testes a serem aplicados com os professores para saber como desenvolviam o processo de ensino

em sala, elaboração de fichas de avaliações das crianças e promover reuniões com os pais e professores para discutir problemas relacionados ao trabalho pedagógico. Os grupos 2A e 2B continuariam os estudos com a Lei nº 5.692 e seus reflexos no planejamento, buscando também uma articulação entre os professores primários e médios para o planejamento em cada área do 1º grau (IEP, 1972h, p.11). Os demais níveis de ensino, 2º grau, curso Normal e cursos especiais também desenvolveriam atividades em torno da Lei nº 5.692 e do planejamento curricular.

Nesse sentido, pelos temas dos encontros com os professores, percebe-se a preocupação do corpo docente, administrativo e pedagógico em entender a lei e seus reflexos no currículo em unificar o trabalho realizado e em dar respaldo para o professor realizar as atividades em sala posteriormente. Ao mesmo tempo, do estudo das propostas para ensino contidas na Lei nº 5.692/71 e nas diretrizes estaduais, ocorrem novamente, para embasamento no desenvolvimento curricular, encontros sobre a Psicologia genética do desenvolvimento de Piaget. E para a organização do currículo, o estudo do método experimental, prosseguindo as bases que a instituição tinha em alguns aspectos da Escola Nova. Dessa forma, percebe-se que mesmo seguindo as orientações da legislação em vigor, havia certa autonomia, provavelmente advinda da própria trajetória do estabelecimento, para inserir seus princípios e suas concepções na construção curricular, mas é claro, fica evidente sua adequação à linguagem utilizada nos documentos elaborados pelo Estado, acerca do currículo, assim como, às orientações encaminhadas por ele.

Em entrevista realizada com a coordenadora pedagógica Onilza Borges Martins, que articulou junto aos demais componentes do Grupo de Trabalho a implantação da Lei nº 5.692/71 e os respectivos currículos de 1º e 2º graus, foi possível perceber sua concepção em relação às mudanças e alguns desdobramentos no processo de implantação da reforma de ensino no Instituto. A coordenadora ressalta:

Houve muito estudo para implantação da lei, ofertamos muitos cursos, discutimos, mas os professores não estavam preparados para essa lei e nem tinham fundamentação suficiente para confrontá-la. A lei, a meu ver, era **extremamente tecnicista**, faltava-lhe uma **fundamentação epistemológica**. Porém **tentamos inovar**, mesmo sendo a lei muito **pragmática**, tínhamos uma **filosofia de renovação e de inovação** (MARTINS, 2013, grifos nossos)

Na fala da professora Onilza Borges observa-se uma comparação anacrônica, grosso modo, do processo ao qual vivenciou, pois o termo “tecnicista” não era utilizado no período com conotação a ensino com excesso de técnica em detrimento de formação humana, como o é atualmente. Aliás, nos documentos do período essa palavra raramente é evidenciada, aparecem expressões como ensino técnico, tecnificação dos processos, mas geralmente ao lado das palavras “desenvolvimento” e “ciência”. Em um documento do CFE aparece o termo tecnicista mas associado a “todo o procedimento, incorporado no processo de tomada de decisões” (SOUZA, 1973,p.26) fundamentando a decisão no conhecimento técnico-científico, ou seja, não utilizado como algo pejorativo, nem no sentido da fala do professor. Interessante também que a professora associa tecnicismo com pragmatismo, há uma crítica de que a lei não tinha fundamentação teórica suficiente para subsidiar o trabalho, porém a fundamentação utilizada pelo IEP foi a mesma que orientou a lei nº 5692/71, portanto, a “filosofia de renovação e inovação” que a professora comenta, aparece associada às demais prerrogativas acerca da lei 5692/71 no período.

Em reuniões realizadas no mês de março de 1972 foi apresentado o Grupo de Trabalho do Conselho Diretor que atuaria na articulação da reforma de ensino junto aos professores e nos encaminhamentos da Lei nº 5.692/71, no planejamento da instituição. A diretora geral Maria Irene Minini era a presidente do grupo e os professores que o compunham eram: Onilza Borges Martins, Janete Nunes, Maria do Rosário Knetchel, Ivete Mendes Amorim, Leonor Grassi, Lygia Santos Weiss e Lea Silvia Lemos Pinto. O Grupo de Trabalho se propunha:

A uma análise da estrutura pedagógica do IEP, envolvendo os aspectos: filosóficos e metodológicos, especificamente o currículo, sua metodologia e os objetivos, apresentando sugestões para reformular a partir da ação; utilizar os recursos educacionais do Instituto de Educação estabelecendo intercâmbio entre a escola e a comunidade; evidenciando o trabalho dos cursos especiais, daí então partir para os procedimentos metodológicos (IEP, 1972f, p.30).

E novamente nos encontros do Conselho Diretor foi levantada a questão da integração e unidade na escola: era preciso entrosamento no processo de trabalho no ambiente interno e com a própria Secretaria de Educação e Cultura (IEP, 1972f, p.28). É mencionada também a necessidade de uma nova visão filosófica e científica, pois é preciso “dar ao elemento humano uma dinâmica de desenvolvimento, por meio de uma análise, reflexão, valores da própria escola, bem

como os que se expressam nas leis que fundamentam a reforma” (IEP, 1972f, p.27). Percebe-se, de certa maneira, uma necessidade da escola, no sentido de repensar a filosofia, a metodologia, a integração com a comunidade a partir dela mesma, em um processo de reflexão interna para então proceder mudanças no ensino ofertado.

Paralelamente, outras situações foram evidenciadas, como alguns problemas com estagiárias do Curso Normal que realizavam estágio com as classes da Escola de Aplicação: algumas não tinham planejamento adequado e acabavam dificultando o andamento do trabalho pedagógico, tanto que na reunião realizada em 18 de abril de 1972 foi solicitada a retirada das estagiárias do 7º período das turmas do ensino primário, para “serem aceitas mais tarde com planejamento de trabalho e objetivo comportamental” (IEP, 1972f, p.32).

Além disso, nesse período, a instituição estava enfrentando um problema de relacionamento de pessoal. A equipe de Serviço de Orientação Educacional de 1º grau era criticada pela coordenação de 1º grau que pedia seu afastamento, tanto que em setembro assume uma nova equipe no Serviço de Orientação Educacional e, segundo a coordenadora, alguns professores estavam causando tumulto e “perturbando o bom andamento do trabalho que se está realizando na escola” (IEP, 1972f, p.37).

No Semanário do primeiro semestre de 1972 do Serviço de Orientação Educacional foram relatadas algumas dessas situações por parte da equipe que compunha o serviço. Em vários momentos foi comentado que havia descontentamento com o trabalho realizado pela equipe, mas que muitas vezes foram marcadas reuniões em que as coordenações pedagógicas não compareceram. Entre as descrições das atividades diárias desse departamento, estavam o acompanhamento com pais, professores e alunos, encaminhamentos para serviço especializado e a realização de testes de personalidade e inteligência com os estudantes, entre os utilizados estavam os testes de QI de Binet e Simon, de Raven e de Goodenough (IEP, 1972i, s/p).

No relatório consta que a nova equipe que iniciou em setembro, apresentou ao final do ano letivo as atividades realizadas, como entrevistas com os pais para preenchimento de ficha psicopedagógica, entrevistas individuais com os alunos, diagnóstico para avaliar a inteligência, com o teste de Piaget, exames de acuidade visual, encaminhamento para serviço especializado e sondagem de aptidões. É sublinhado ao final do documento que a linha de trabalho seguida foi humanista e

realista, buscando sempre o entrosamento família-escola-comunidade (IEP, 1972j, p.1).

Uma hipótese é de que alguns dos problemas que a Orientação Pedagógica enfrentava com a Orientação Educativa antes de se iniciar a nova equipe, talvez residia em divergências conceituais teóricas e encaminhamentos no trabalho. Pois, nos relatórios do primeiro grupo não constava o serviço de sondagem de aptidões que seria necessário com as 5^{as} séries no processo de implantação, e houve uma diferença nos testes de inteligência, pois se a linha da instituição era da psicogenética de Piaget, o primeiro grupo realizava ainda os testes de QI que têm várias diferenças com os estudos da psicologia do desenvolvimento adotada pela escola. Talvez seja por esse motivo a ênfase nas palavras humanista e realista, pois sabe-se que os testes de QI são padronizados não levando em conta as características de cada fase do desenvolvimento da criança, como os testes de inteligência de Piaget o são, nos quais são destacadas os níveis de maturidade cognitiva para cada faixa etária e o erro passa a ser algo a ser trabalhado e compreendido, e não meio de classificar a capacidade de inteligência da criança.

Em parte, situações de instabilidade no grupo explicam o porquê do tópico necessidade de integração estar constantemente presente nas pautas das reuniões realizadas pelo Conselho Diretor. Até no âmago do próprio Grupo de Trabalho, em alguns encontros, era levantada a questão de que problemas deveriam ser resolvidos dentro dele e não isoladamente (IEP, 1972f, s/p), o que, de certa maneira, indicava que até mesmo a equipe que articulava o trabalho necessitava de maior entrosamento.

Em maio de 1972 a diretora do IEP, Maria Irene Minini, envia ao diretor da Faculdade Federal de Filosofia do Paraná uma solicitação:

- 1) Com a Implantação da Lei nº 5.692 em nosso país, durante o corrente ano letivo, o Instituto de Educação do Paraná, no sentido de preparar recursos humanos qualificados para atuar no Ensino de 1º e 2º grau, promoveu o levantamento das necessidades prioritárias de seu corpo docente;
- 2) **Os resultados colhidos dificultam sobremaneira** a continuação de nossos trabalhos, dentro das metas científicas a que nos propusemos atingir, fazendo-se necessário imediatamente um retreinamento de todo o pessoal docente que atua em nossa Escola para “modernizar a educação em todos os seus aspectos, em seus fins, em seus conteúdos, em seus métodos, em sua inspiração geral, para que ela se transforme em um instrumento de ação eficaz”.
- 3) Diante desta emergência, elaboramos a primeira etapa do projeto 1/72 que irá suprir essas necessidades prioritárias de nossa Escola, etapa

essa que solicitamos a V.S^a que seja encaminhada à equipe responsável pelo Laboratório de Pesquisas e Experimentações Pedagógicas da Faculdade Federal de Filosofia do Paraná (IEP, 1972a, s/p, grifos nossos).

Há por parte do IEP essa solicitação para que se tenha o suporte da Faculdade Federal de Filosofia do Paraná na preparação do corpo docente, mas não se tem conhecimento se esse pedido foi atendido, pois ao menos nos relatórios encontrados no ano de 1972 até a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação não se faz nenhuma menção da colaboração da Faculdade.

Entre as metas do IEP estabelecidas para ano de 1972, estavam: compatibilizar a estrutura administrativa com a pedagógica, implantar a 5^a série do 1^o grau e unificar todo o trabalho em torno de objetivos e ideias comuns. Entre as dificuldades e necessidades para que as metas fossem atingidas, foram citadas as seguintes:

Recursos Humanos:

- quantidade (**principalmente para a escola primária**, biblioteca, setor administrativo)
- **resistência à mudança** que é exigida do atual momento educacional e consequência de novas posições de liderança na escola.
- direção do Curso Normal e Serviço de Orientação Educacional ainda não instituídas por portaria secretarial
- pessoal para suplementação de aulas deixadas pelos professores efetivos/em função de assessoramento
- remanejamento interno

Recursos materiais:

Reparos no prédio para melhoria das condições físicas (IEP, 1972b, p.3, grifos nossos).

Tanto na solicitação feita pela diretora , quanto na exposição das dificuldades e necessidades para que as metas fossem atingidas, observa-se que havia uma resistência à mudança e que o processo educativo não estava acontecendo da forma como se esperava, pois como pontuou a diretora “os resultados colhidos dificultam sobremaneira a continuação dos nossos trabalhos” . Transparece nesses documentos que houve problemas de aceitação e adaptação com as novas diretrizes de ensino, assim como na nova organização do espaço escolar “ resistência à mudança (...) e consequência de novas posições de liderança na escola”. O que é um contraponto ao discurso da professora Roseli T. Habith que quando questionada se houve resistência por parte dos professores perante a lei, a comenta:

No início como o Instituto era uma Escola de Aplicação, todos os professores que iam pra lá já sabiam, por exemplo, nessa Escola de Aplicação eles davam aula de demonstração, eles estavam acostumados sempre com novidades, houve resistência? Um pouquinho, mas praticamente todo mundo participou, a resistência maior foi àquela montagem do currículo, depois disso não (HABITH, 2013).

Sendo que em 1972 o plano do IEP já havia começado em nível ativo, ao que parece não houve resistência somente em nível de construção do currículo formal, que também ao que observa-se não foi tão irrisória assim. Alguns problemas no âmbito de realização podem ter existido, caso contrário não seria necessário, conforme diretora solicita, um “retreinamento de todo o pessoal docente” que atuava na escola.

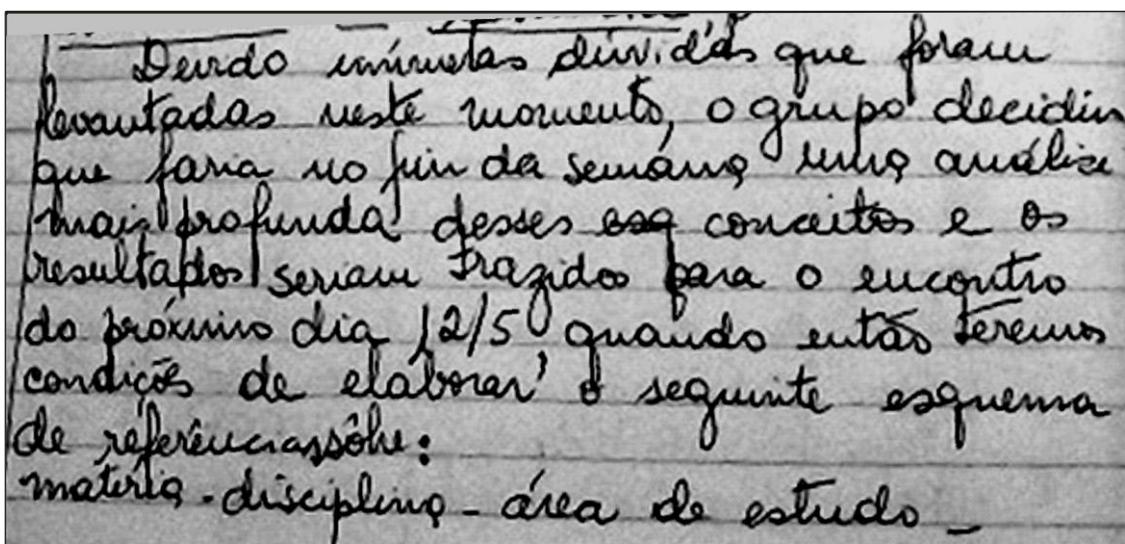
Em reunião realizada em treze de junho de 1972 o assunto foi um estudo sobre a Lei nº 5.692/71 e estavam em pauta os objetivos referentes ao núcleo comum que a lei apresentava e também a necessidade, levantada pela coordenadora pedagógica Onilza Borges, de integração nas matérias Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, sendo que esta integração deveria estar presente em todas as situações do currículo em atividades, áreas de estudo ou disciplinas. Nesse encontro também é comentado um curso sobre a Lei nº 5.692 que seria ofertado de 26 a 30 de junho para todos os professores do Instituto, organizado por ele mesmo (IEP, 1972, p.38).

Nas atas das reuniões dos membros da coordenação pedagógica do Instituto os estudos sobre a lei sempre se faziam presentes e algumas dúvidas e questionamentos eram levantados e debatidos em grupo. A influência da teoria de Piaget imbuída na construção dos objetivos do trabalho a ser desenvolvido e na maneira de realizá-lo, segundo a coordenadora Onilza Borges Martins era “o que tinha de melhor, sua teoria estava no âmago de nossa proposta de trabalho” (MARTINS, 2013). Entre os objetivos gerais da orientação pedagógica visava-se:

- a) Atendimento às necessidades bio-psico-sociais das diferenças, diferentes etapas evolutivas dos educandos que frequentam esta escola;
- b) Realizar sempre que possível, experiências e atividades cujos resultados possam contribuir para colocar ideias e planos em ação no campo educacional;
- c) **Promover o aperfeiçoamento de todo o pessoal que trabalha na escola**, através de cursos, treinamentos e outros meios (IEP, 1972, p.1/g, grifos nossos).

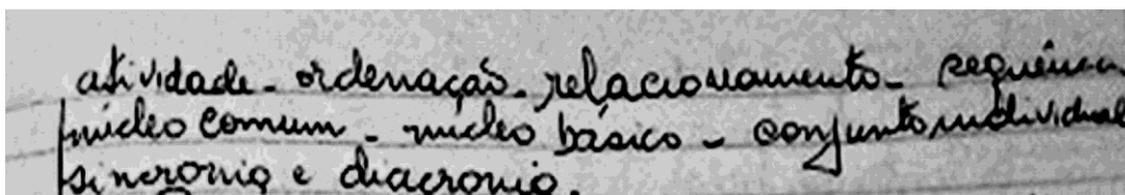
Algumas dúvidas e críticas do grupo perante à Lei 5692/71 situavam-se no embasamento dela e no fato de, no seu bojo de explicação, aparecer a experiência da criança em grande relevo, dando o entendimento, por vezes, de ser muito pragmática e desvinculada da teoria, principalmente quanto ao conceito de atividade no currículo, que, como visto anteriormente, era a forma como se deveriam trabalhar os conteúdos nas quatro séries iniciais do 1º grau, por exemplo essas questões aparecem na reunião do grupo do dia cinco de maio de 1972:

FIGURA 5 – ATA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA



Devido inúmeras dúvidas que foram levantadas neste momento, o grupo decidiu que faria no fim da semana, uma análise mais profunda desses eq. conceitos e os resultados seriam trazidos para o encontro do próximo dia 12/5 quando então teremos condições de elaborar o seguinte esquema de referência:

materia - disciplinas - área de estudo -



atividade - ordenação - relacionamentos - sequências
núcleo comum - núcleo básico - conjunto individual
sincrônico e diacrônico.

FONTE: IEP, (1972g, p.9)

Mesmo a instituição utilizando embasamento piagetiano e também da Escola Nova nos aspectos da experimentação pela criança, entenderam o conceito de atividade nas quatro primeiras séries iniciais, como mecanicista, aparentemente, por ser colocado com ênfase na lei, e não como um aspecto metodológico.

Pode-se levantar nessa declaração contida na ata, duas situações. A primeira, o posicionamento crítico do grupo em relação à legislação, demonstrando que nem tudo foi aceito passivamente e sem questionamentos. A segunda seria uma apropriação diferenciada do conceito de experimentação; talvez o grupo percebesse

esse conceito de maneira distinta quando apresentada no contexto da Escola Nova e na Teoria de Piaget e quando apresentada pela Lei nº 5.692/71, mesmo que conforme o Parecer nº 853/71 do Conselho Federal de Educação a explicação para o ordenamento de maior para menor amplitude dos conteúdos seja justificado com essas mesmas concepções de aprendizagem. Vale mencionar que no referido parecer não aparece expressamente menção à Escola Nova, porém é mencionado o nome de Claparède³⁴, que foi um inspirador para esse movimento.

Segundo Chloris Jústen, que participou do processo de implantação e de assessoramento na construção do currículo no Instituto e que no ano de 1974 assumiu a direção geral, houve um grande esforço para a efetivação da Lei nº 5.692/71 no estabelecimento. Ela afirma:

Nós fizemos uma grande mudança no Instituto dentro da 5.692 porque ela permitia, foi uma lei que tinha muita marca política, porque vinha de um sistema político, mas ela tentou organizar em campos os interesses da educação para o país, então nós do Instituto tivemos que absorver... para que os professores saíssem formados de um todo, mas [...] era condizente com a época, então veja, não havia essa multiplicidade de cursos, era ainda uma época que se pensava e que se está voltando agora que a inteligência e se chamou isso de exagero, era que a inteligência caminhava sozinha se incentivada... então se chamou de psicologismo que era muita psicologia, não era muita, era o começo, hoje em dia você sabe e vê como a criança é esperta, ela se desenvolve por ela mesma, o ambiente joga pra frente, então era uma coisa difícil de fazer, foi muito difícil mas ela trouxe muitas vantagens, esse sistema agora que virou Universidade técnica começou lá aonde os meninos já começavam a aprender ofícios, digamos assim, como se chamava antes na época em que eles estavam trabalhando o conhecimento, como o conhecimento não era tão aprofundado em vez de sua energia ir para outras coisas ia para parte científica... então, se você fizer uma análise mais ampla, em um horizonte maior, a 5.692 era o momento, depois ela teve que ser modificada, mas naquele momento ela teve muitas vantagens... e ela teve um ajuda muito grande dos Órgãos federais, que tinham a verba para modificar o ensino... mas houve uma coisa muito ruim que eu acho que é o calcanhar de Aquiles da lei, ela tornou técnico o curso do magistério de tal forma que ele foi se desmantelando, perdeu a característica e não se recuperou no curso superior então os professores ficaram com uma formação deficiente, porque eles passaram a dar mais atenção para parte técnica da aprendizagem do que propriamente humanística, ela se tornou mais uma habilitação (JÚSTEN, 2013).

³⁴ Era um cientista suíço que defendia a necessidade de estudar o funcionamento da mente infantil e de estimular na criança um interesse ativo pelo conhecimento. Alguns de seus estudos influenciaram a teoria psicanalítica de Sigmund Freud (1856-1939). Em 1905, publicou *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental*, que teve grande repercussão. Em 1912, criou o Instituto Jean-Jacques Rousseau (ou Academia de Genebra), para o estudo da psicologia infantil e sua aplicação no ensino. Seu trabalho foi continuado pelo discípulo **Jean Piaget** (1896-1980), que, como chefe do instituto, reformulou-o e integrou-o à Universidade de Genebra (educarparacrescer.abril.com.br)

Na fala da professora Chloris Jústen, observa-se que ela percebe as marcas políticas presentes na Lei nº 5.692/71, o contexto em que ela foi produzida e qual era sua função no momento. Porém, ao mesmo tempo em que concebe a lei como algo positivo, quando pensa no Curso Normal destaca que o humanismo foi deixado de lado e que o curso foi descaracterizado, se tornando mais uma habilitação técnica; e essa é justamente uma das críticas que grande parte da literatura educacional faz à Lei nº 5.692/71, ou seja, o excesso de técnica em detrimento da parte humanística. Além disso, essa visão do desmantelamento da Escola Normal também é trazida por autores como Mirian Warde:

[...] com o desaparecimento das escolas normais e surgimento da habilitação ao magistério, muitas escolas normais particulares, leigas e confessionais, que portavam uma tradição de bom ensino, fecharam suas portas; escolas normais públicas se descaracterizaram como tal. (WARDE, 1986, p.78).

A assessora do Ensino de 1º grau do IEP, professora Roseli Temporal Habith, quando questionada sobre a lei, responde:

Eu acho que a preocupação maior da 5.692 foi justamente uma tentativa, acredito eu, opinião minha, de não ser um ensino só voltado a coisas que não eram práticas, então por exemplo essa parte profissionalizante vinha ao encontro para despertar no indivíduo outras coisas, um pouco de conhecimento comercial, um pouco de conhecimento industrial, um pouco de conhecimento da parte de gastronomia e dos afazeres do lar (HABITH, 2013).

Observa-se, por meio desses discursos, que houve uma apropriação de certa forma de aceitação do caráter técnico e profissionalizante da lei, sendo essa a questão que também mais deixou marca e ficou evidente em ambas as falas.

As discussões e estudos sobre a Lei nº 5.692/71, presentes no livro ata das reuniões da coordenação pedagógica de 1972, tinham como foco, as dúvidas acerca do núcleo comum, da parte diversificada, a precisão necessária para a construção dos objetivos, para a integração das matérias e para a ordenação e sequência dos conteúdos.

Em um balanço acerca das dificuldades que o grupo estava encontrando para a implantação da reforma foi destacada a falta de recursos humanos, a necessidade de um psicólogo e um assistente social para auxiliar no atendimento da Orientação Educacional, o que também é um contraponto à fala da profª Chloris

Jústen, pois a mesma menciona que havia ajuda dos Órgãos Federais que tinham verba para modificar o ensino, por que então sempre era relatada a falta de recursos humanos e físicos nas atas e documentos?

No âmbito dos cursos de pós-graduação e os cursos especiais, dentre eles, os de reciclagem da Lei nº 5.692/71, a supervisão ressaltou que as metas foram cumpridas e que não houve problemas de relacionamento grupal, tendo continuamente a participação de todos os professores.

Em contrapartida, a direção de 1º grau relata as grandes dificuldades que teve, que levaram inclusive a diretora a pedir demissão por desgaste profissional. Sublinhou que embora existisse grande preocupação do nível do trabalho pedagógico, havia muito individualismo, falta de unidade, de integração e de produtividade no trabalho. Afirma que seria necessário um raciocínio psicogenético e que teve satisfação em trabalhar com o grupo, mas que a seu ver o sistema era muito formal e fechado (IEP, 1972g, p.17), revelando nesse comentário novamente possíveis divergências conceituais e teóricas.

A respeito da falta de unidade entre os professores, a coordenadora pedagógica Onilza Borges Martins ressaltava que, no período, não havia “consciência de trabalho em equipe, por isso organizamos em formas de grupos os encontros e encaminhamentos”, pois trabalho em equipe teria uma unidade e amplitude muito maior do que a divisão em grupos (MARTINS, 2013).

Dessa maneira, a falta de recursos humanos, as contradições e divergências no grupo, que a direção estava tendo dificuldades de mediar, a falta de recursos físicos e de articulação para montar o Plano de Implantação, eram alguns dos principais fatores de dificuldade perante a chegada da Lei nº 5.692. Em Ofício nº 108/72 encaminhado ao Secretário de Educação pela diretora Maria Irene Minini, do IEP, percebe-se algumas dessas situações:

Sirvo-me do presente para expor e solicitar a V. Ex^a. Ô que segue:

Por solicitação expressa da S.E.C., em termos de apoio para um período de transição, assumi a Direção Geral do Instituto de Educação do Paraná, mesmo considerando as difíceis condições do processo educacional neste Estabelecimento, dentro de uma apreciação objetiva:

- precaridade de condições físicas e materiais
- ausência de planejamento de implantação da reforma
- relacionamento intergrupar desarticulado

- problemas funcionais não solucionados e que se acumulam durante anos.

Por considerar as necessidades emergentes, aceitei condicionalmente a tarefa, ou seja, no sentido exato da transitoriedade. Com esta disposição os objetivos foram os seguintes:

- adequar os empenhos e a energia que afluem ao I.E.P.
- logicizar a administração e o processo pedagógico
- elaborar projeto preliminar de articulação para implantação da reforma de 1º grau.

No decorrer do período de 22-02-72 a 30-05-72, em regime de tempo integral, logrei alcançar os objetivos a que me propus, com a eficiente colaboração de uma equipe especialmente montada.

FONTE: IEP (1972, grifos nossos)

Nesse mesmo ofício a diretora pede liberação de sua função e ressalta que entrega o IEP com alguns indicadores que necessitavam de continuidade, entre eles o Projeto de Implantação da 5ª série e 1º grau; grupos de trabalho e estudos em todos os cursos e serviços de realimentação e setores de integração do sistema; processo de planejamento unificado em torno de objetivos comuns; metas a curto prazo para 1972 e processo administrativo pedagógico com abertura de perspectiva para o Planejamento de 1973, compatibilizado com a Lei nº 5.692/71.

Em julho de 1972 assume a direção do IEP o professor Sebastião Ferrarini, que era professor do ensino médio na instituição, com a atribuição de dar seguimento ao planejamento pedagógico do estabelecimento. Além disso, o Projeto de Implantação da reforma preliminar que havia sido encaminhado em maio para a Secretaria de Educação não estava atendendo a todas as solicitações, então foram necessários mais estudos e reelaboração da proposta para a sua atualização.

Foram dezesseis ressalvas apontadas pelo Grupo de Implantação da Reforma em Curitiba (GIRC), dentre elas a não inclusão de Organização Social e Política Brasileira na área de Estudos Sociais; falta de integração horizontal entre as áreas de estudo e alguns objetivos gerais e específicos de alta graduação, sem maior embasamento na própria realidade do estabelecimento. Também o GIRC solicita que a escola apresente plano de retreinamento objetivo em face à Lei nº 5.692/71, dos professores, “que embora com qualificação em nível superior, devem receber orientação específica” (IEP, 1972I, p.2).

Segundo ofício/relatório da coordenadora pedagógica do IEP, professora Onilza Borges Martins, encaminhado à SEC em 20 de outubro de 1972, ela precisou

se ausentar por um tempo³⁵ e deixou descentralizada a tarefa de elaboração dos aditivos do currículo de 1ª e 2ª séries para a diretoria de 1º grau executar com os professores, pois deveria ser entregue ao Conselho Estadual de Educação até 10/08/72. Porém, segundo ela, quando voltou às suas atividades em 02/08 o Plano ainda não havia sido esboçado. Então, a partir disso, houve um trabalho intensivo com os professores de 1ª a 4ª séries. Ela relata que houve colaboração da professora Chloris Jústen nas áreas de integração social e depois a professora Miracy Britto também colaborou.

Onilza Borges destacou que o trabalho de reestruturação não foi fácil devido à falta de assessoramento técnico especializado que ajudasse na elaboração e que essa falta ainda se fazia presente, pois era necessário realimentar os outros projetos do IEP, do magistério e do 2º grau. Também salientou que foram considerados os aspectos filosóficos, psicopedagógicos, metodológicos, os sistemas de avaliação, entre outros. Em outubro e novembro de 1972 elaboraram-se os projetos de 6ª, 7ª e 8ª séries e em dezembro houve a construção do plano de implantação do Magistério. Foram realizadas dezessete reuniões pedagógicas durante o ano para a discussão do currículo, da falta de pessoal e a sobrecarga de tarefas de alguns setores perante a elaboração do plano de implantação e para discutir os encaminhamentos pedagógicos da escola.

Além disso, os professores de 1º grau também realizaram cursos de atualização da Lei nº 5.692/71, entre eles o promovido pela diretora do Ginásio Noturno sob a responsabilidade das professoras Maria de Lourdes Brunatto e Rejane Medeiros. Quanto ao curso, “a promoção foi excelente em termos de metodologia da equipe docente, face ao aproveitamento de todos os participantes” (IEP, 1972g).

Nas atas das reuniões realizadas a partir da posse da nova direção se evidencia a permanência dos estudos sobre a lei, o apelo à participação efetiva de todos os professores no planejamento e a necessidade de descentralização dos trabalhos. Ao final do ano letivo a coordenadora pedagógica Onilza Borges Martins coloca o cargo à disposição, alegando sobrecarga no trabalho por falta de assessoramento de pessoal especializado em número suficiente, mas se compromete a permanecer até que o processo de implantação seja efetivado

³⁵ No documento são alegados motivos pessoais para o afastamento.

plenamente (IEP,1972g, p.21). A coordenadora permaneceu até o primeiro semestre de 1973.

Diante de tantas dificuldades internas, a imagem externa que o estabelecimento construiu sendo muitas vezes exaltado em documentos oficiais do Estado, como instituição que “apresenta-se na pujança de uma renovação pedagógica que, por certo, irá abrir novos caminhos para a Educação do Paraná” (VIANNA, 1976, p.19), não parece perfeito, onde tudo se deu de forma tranquila e excelente desde o início. Assim, chama-se “a atenção para os gestos e comportamentos e não apenas para as ideias e para os discursos”, (CHARTIER, 2009, p.7), percebendo as dificuldades, erros e acertos na trajetória de implantação da lei, o que teve impacto também na discussão curricular.

Porém, a Assessoria Pedagógica do IEP, em seu relatório final do ano de 1972, mesmo tendo um ano de muitos percalços no processo de Implantação, cita acerca do Planejamento:

Creemos que oitenta por cento do Planejamento foi vencido; alguns objetivos alcançados em quase sua totalidade, outros parcialmente atingidos e outros ainda considerados como quase impossível de controlar (não controlados). Esses objetivos não controlados se encontram, por exemplo, em Educação Física (Prof. Yaci) dado ao grande número de alunos que ela tinha [...] achamos que conseguimos bastante pelo nosso primeiro ano de aplicação do Planejamento. Há muito a ser feito, muitas modificações e remanejamentos, mas em um futuro próximo esperamos ter tudo resolvido (IEP, 1972d, s/p).

O que também parece algo questionável, será que 80% do planejamento conseguiu ser vencido e efetivado diante de tantas dificuldades encontradas durante o ano letivo?

Ao término deste ano letivo também houve uma pesquisa com os pais para se conhecer o grau de satisfação sobre a aplicação da Reforma no ensino de 1º grau. Na 1ª série 87% dos pais afirmaram que foi satisfatória, na 2ª série 80%, e na 5ª série 76%.

Somente os pais das 1ª, 2ª e 5ª séries responderam, porque essas foram as séries iniciais de implantação da reforma, que a partir de 1973 foi ocorrendo de maneira gradativa, conforme as aprovações dos alunos nos anos anteriores.

Porém, em relação à essa pesquisa ela foi declarada pelo serviço de avaliação do IEP como não válida alegando que os pais não tinham condições para preencher os itens do questionário e muitas afirmações não correspondiam as

perguntas formuladas, e o fator levantado foi que o questionário “não foi conciso como deveria ser para funcionar como um real instrumento de avaliação” (IEP,1972/d)

Em uma publicação do Boletim Informativo do IEP percebe-se que após quatro anos de implantação das diretrizes da lei no Instituto, ainda havia certo tom de resistência, de desafio perante ela:

“Toda iniciação é dolorosa”. Esta frase pode fundamentar uma tese sobre antropologia (a iniciação dos guerreiros em certas tribos), sobre religião (a prova para ser admitido em certas ordens monásticas), ou sobre filosofia, ocultismo enfim sobre qualquer atividade que o ser humano venha vivenciar. Estou citando essa frase se não para propor uma tese, mas porque ela é uma tônica na vivência do magistério atual. Todos nós (os a favor, os contra e até aqueles “muito pelo contrário” da Lei nº 5.692) estamos sofrendo com a implantação da reforma do ensino. Esta Lei é uma iniciação porque trouxe consigo mudanças radicais de estrutura. Propôs tantas situações novas e até inesperadas e nós temos que nos posicionar diante desse desafio. É o desafio da iniciação. A Lei nº 5.692 está se processando, com acertos e erros. Os acertos são qualidades que por si só germinam, crescem, amadurecem e nos dão alegrias. E os erros? Estes sim, nos perturbam, nos mortificam, nos tiram a paz. Que tal fazer deles trampolim para um acerto maior? Esta atitude chama-se “filosofia de vida”. Será que nossa atual filosofia educacional não pode absorver também esta dimensão? Cada um de nós é livre para optar. Esta opção vai fazer uma grande diferença na balança da Educação: para melhor ou para pior. E todos sabemos como. Se cada um conseguir vivificar o seu cantinho de trabalho “numa melhor”, “com um alto astral” como diz a linguagem jovem de nossos dias, quem sabe estaremos “numa boa” (TEIXEIRA, BI nº1, 1975).

A Lei nº 5.692/71, por entre discursos e documentos, não foi de fácil implantação, pois exigia várias mudanças. Mas nesse último trecho em específico, a professora Eloá Rodrigues Teixeira (Assessoria de documentação, legislação e normas do IEP), autora do texto, afirma que estava sendo um desafio redigir o Regimento Escolar Único da nova Unidade Integrada³⁶ que o Instituto passava a ser.

Com essas diferentes percepções e apropriações da lei entende-se que essas relações não são simples ideias ou juízos de valor sobre algo, fazem parte de um movimento grande e multifacetado de imbricações em que estão presentes diversas vivências que se constituíram histórica e socialmente.

No próximo capítulo verifica-se como tais apropriações da lei implicaram na elaboração do currículo formal de 1º grau do IEP.

³⁶ Tal fato se refere ao Complexo 02 que foi previsto, como comentado anteriormente, no qual o IEP seria responsável pela direção de vários estabelecimentos, mas essa estrutura permaneceu em vigor somente de 1974 até 1976 (Boletim Informativo IEP, 1975).

3 O CURRÍCULO DE 1º GRAU NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ

Nesse capítulo analisa-se função do ensino de 1º grau e currículo formal do IEP, a partir da lei nº 5692/71. Nesse sentido, em um primeiro momento são identificadas concepções e aspectos pedagógicos a partir da lei 5692/71 e depois como as matérias escolares foram estruturadas no currículo, abordando primeiramente o currículo por atividades que pela lei seriam de 1ª à 4ª séries, as quais as fontes³⁷ desse trabalho permitem a análise da 3ª e 4ª série e depois o currículo por área de estudos que seriam de 5ª à 8ª séries, nesse trabalho analisados de 6ª à 8ª séries.

3.1 FUNÇÃO DO ENSINO DE 1º GRAU

A LDB de 1961 mantinha a estrutura do ensino primário em quatro anos podendo estender-se até seis anos de duração, e do ginásio com duração de quatro anos, o qual o aluno só poderia cursar mediante o curso de admissão, como mencionado no capítulo um.

A Lei nº 5.692/71, ampliou a obrigatoriedade do ensino de 1º grau, de quatro para oito anos, com no mínimo 720 horas de atividades anuais; uniu o antigo ensino primário ao ginásio; e incorporou às séries finais a iniciação para o trabalho e a sondagem de aptidões, que passam a ter um lugar importante nas discussões em todos os âmbitos: Municipal, Estadual e Federal. Conforme Silva (2008) o aconselhamento vocacional tornou-se parte importante do trabalho desenvolvido pela Orientação Educacional, a partir da lei.

A escolha da profissão envolvia certas aptidões e interesses do aluno. Era uma necessidade fazer com que ele se realizasse como pessoa, ou então torná-lo cidadão comprometido com as necessidades da sociedade, que atendessem à demanda social de trabalho (SILVA, 2008, p.84).

O ensino de 1º grau é apresentado nos discursos e orientações federais, a partir da lei, como a formação básica que é indiscutivelmente necessária para o

³⁷ O plano de implantação do IEP de 1971 não foi mais encontrado na instituição, uma pesquisadora o tinha, mas não nos forneceu para pesquisa, porém no Arquivo Público Municipal foi encontrado o plano, mas faltavam a 1ª e 2ª séries do currículo por atividades e da 5ª série por área de estudo. Mas, o que encontramos já possibilitou o entendimento de apropriações e estruturações do currículo no IEP.

homem tanto realizar-se enquanto pessoa, quanto exercer seus deveres e direitos de cidadão, associando o desenvolvimento de um país com o investimento em educação. Como tópico presente nos grandes objetivos nacionais, no campo da educação, contidos no Plano Nacional de Desenvolvimento: “a educação deverá favorecer a plena realização do indivíduo em todos os planos, levando-o a assumir as responsabilidades inerentes à sua condição de cidadão e membro da comunidade humana” (CFE,1971,p.5). Esta função para a educação, no caso escolar, era apropriada e divulgada de forma positiva, como pode ser observado em uma matéria no jornal Gazeta do Povo:

Os esforços que o governo vem desenvolvendo no setor educação faz com que vejamos o futuro do nosso país de maneira otimista, **porque todos nós sabemos que o progresso econômico e o consequente bem estar social só pode advir em função do desenvolvimento educacional e cultural dos povos.** Os exemplos aí estão, especialmente nos EUA do norte, que atingiram o seu apogeu desenvolvimentista desde quando passaram a investir mais e melhor no ensino. E ao pensarmos em ensino, especial destaque merece o curso primário, pois ele é a base de toda a formação da pessoa. Tanta importância tem, que para ele, temos que voltar nossas atenções com mais intensidade, preocupados, sobretudo em que tenhamos condições para oferecer oportunidade de estudar a todas as crianças na idade própria, procurando remover as possíveis dificuldades administrativas, assumindo esse compromisso com o povo prioritariamente porque assim estaremos desfraldando mais alto a bandeira que empunhamos em favor da educação no Brasil, na década que lhe dedicamos (GAZETA DO POVO, 5 de fevereiro de 1971, grifos nossos).

Aliás, nesse período, a comparação e a ilustração dos EUA e sua realidade educacional como exemplares eram muito fortes. O governo militar utilizava-se frequentemente da imprensa, da propaganda, para exaltar seus feitos para o progresso do sistema educacional do país e por meio desses dispositivos buscava adesão da população às suas proposições, como aponta Márcio Lacerda:

Os meios de comunicação de massa formaram, junto com militares, grandes empresários e os Estados Unidos, a tônica deste período do Brasil. A televisão, os jornais e as revistas, entre outros meios de massa, foram os mais claramente usados para persuadir e seduzir uma grande parte da população, que praticamente não reagiu aos intentos militares (LACERDA, 2008,p.31)

Portanto, o ensino de 1º grau, segundo Silva (1973), torna-se uma “grande faixa de educação para todos”, sendo que anteriormente já havia preocupação com esse nível de ensino e políticas públicas que propagavam e tentavam garantir

qualidade e expansão, mas com a promulgação de Lei nº 5.692/71 e sua implantação progressiva nos sistemas de ensino, o 1º grau recebeu maior atenção.

Tornou-se mais urgente a organização das novas diretrizes, até porque sua extensão era uma imposição legal e responsabilidade do poder público, Porém, essa tarefa não era simples, já que nem as quatro séries do antigo primário haviam sido garantidas em todos os Estados, uma vez que no Brasil em 1970, havia por volta de 27% das crianças de 7 a 11 anos fora da escola (IBGE, 1978).

A justificativa para essa expansão e a consciência dessas disparidades e dificuldades regionais foram elencadas pelo ministro Jarbas Passarinho na carta de exposição de motivos:

O ensino de 1º grau [...] no passado, podia reduzir-se a quatro anos de estudos: era a escola dita “primária”. Já agora, com a complexidade crescente que assume a vida moderna, dificilmente poderá **alguém assimilar os valores do seu tempo e revestir um mínimo de eficácia no trabalho sem uma formação que alcance pelo menos o nível do atual ginásio**. A explosão de matrícula aí está para confirmá-lo. Em consequência, ao regulamentar o artigo 176 3º, inciso II, da Constituição, estabeleceu-se a necessária correlação entre obrigatoriedade e gratuidade, definindo os oito anos do 1º grau como a fase “primária” da nova escolarização. Não se imagina, entretanto, que de momento essas disposições tenham plena execução em todo o território nacional. Há muitas localidades, zonas e mesmo regiões das quais, ainda que haja disponibilidade de meios, será impraticável desde logo a obrigatoriedade de uma escola de oito anos. Para onde e quando assim ocorrer, previu-se que a parte de formação especial se antecipará, no currículo, para surgir ao nível efetivamente alcançado em cada caso. [...] Com esta única exceção, evidentemente parcial e transitória, a integração deverá operar-se em todos os aspectos; no da estrutura de ensino, no da organização das escolas, no de seu funcionamento e também, em consequência, no dos recursos materiais e humanos nos estabelecimentos (PASSARINHO, 1971, p.12, grifos nossos).

Em relação ao ensino de 1º grau, realmente houve um aumento nas matrículas: em 1971 a taxa de matrícula da faixa dos 7 aos 11 anos aumentou para 77,01% no Brasil (IBGE, 1978), porém isso não significa uniformidade no acesso e permanência no ensino, em todos os Estados.

Apesar das dificuldades e desigualdades regionais, da faixa etária dos 7 aos 14 anos estarem em contínuo crescimento, e da oferta de vagas não ser suficiente para o atendimento desta demanda, é preciso reconhecer que o país foi aos poucos aumentando sua taxa de escolarização. Segundo reportagem da revista VEJA (3 de março de 1971), o número de escolas primárias aumentou de 96.000, em 1960, para 135.000, em 1970. No mesmo período, as matrículas cresceram de

6,4 milhões para quase 14 milhões. No Quadro 1 pode-se observar alguns dados desse crescimento. Com exceção dos anos de 1968 para 1969, os percentuais aumentaram progressivamente:

QUADRO 4- POPULAÇÃO ESCOLARIZADA NO ENSINO DE 1º GRAU

Anos	População de 7 a 14 anos	POPULAÇÃO ESCOLARIZADA DE 7 A 14 ANOS			
		Total	Primário	Médio 1º Ciclo	Taxa de Escol (%)
1964	16.345.638	8.677.077	8.270.913	406.164	53,08
1968	18.280.167	12.174.608	11.064.769	1.109.819	66,80
1969	18.798.291	12.550.022	11.366.120	1.183.902	66,76
1970	19.331.100	13.190.315	11.821.350	1.368.965	68,23
1971	19.879.000	14.148.149	12.250.588	1.597.561	71,17
1972	20.442.400	15.189.140	13.324.811	1.864.329	74,30
1973	21.021.800	16.322.438	14.146.795	2.175.643	77,64
1974	21.617.700	17.558.427	15.019.485	2.538.942	81,22

FONTE: INEP (987, p.428).

Além da preocupação com a expansão do ensino de 1º grau, havia vários elementos que vinham sendo discutidos, como o princípio de integração, pois a proposta da lei nº 5692/71 não era simplesmente justapor o antigo ensino primário ao ginásio. Afirmava-se que era preciso pensar em uma articulação entre eles: “deve o ensino revestir um acentuado gradualismo em sua fundamental unidade – evoluindo da maior para a menor globalização e do mestre único para o de amplas áreas de estudo” (SILVA, 1973, p.17). Também se devia atender aos princípios de continuidade e terminalidade, pelos quais a educação conduziria para o prosseguimento dos estudos, mas preparando o aluno para a vida e para o trabalho produtivo, concomitantemente.

A função da Escola de 1º grau estava embasada em uma concepção de educação que visava a um ensino mais produtivo, que se integrasse ao desenvolvimento tecnológico e científico do país e que tornasse a pessoa capaz de articular o ensino básico recebido com os anseios do mercado de trabalho. Buscando compreender primeiramente como se daria a organização de ensino de 1º grau, conforme art. 4º da lei haveria um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, “e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos de estabelecimentos e

às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971). O núcleo comum, portanto, seria estruturado da seguinte forma:

QUADRO 5 - NÚCLEO COMUM DO ENSINO DE 1º GRAU

Matérias	Conteúdos Específicos
1. Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa
2. Estudos Sociais	Geografia História Organização Social e Política Brasileira
3. Ciências	Matemática Ciências Físicas e Biológicas
4. Educação Física	-
5. Educação Artística	-
6. Educação Moral e Cívica	-
7. Programas de Saúde	-
8. Ensino Religioso (Nas escolas oficiais e de matrícula facultativa)	-

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações do parecer nº 853/71

Quanto à parte diversificada do ensino de 1º grau, caberia a escolha de acordo com as realidades locais e, segundo Silva (1973), poderiam ser ofertadas matérias conforme as áreas econômicas, por exemplo, na área primária: iniciação à agricultura, oficina rural, desenho técnico, jardinagem e floricultura; na área secundária: artes gráficas, cerâmica, fotografia, mecânica, corte e costura; na área terciária: práticas de comércio, datilografia, decoração do lar, práticas de escritório, noções contábeis e fiscais. Para a organização da oferta e da escolha, a lei nº5692/71 previa, conforme artigo 5º, orientações vocacionais aliadas ao currículo, para que o aluno começasse a amadurecer seu futuro profissional e também, tendo essa parte diversificada nos dois últimos anos, já ter algum conhecimento e preparação para o mercado de trabalho, podendo avançar no ensino de 2º grau para aprofundar seus conhecimentos.

A grande questão que se colocava nessa forma de organização do ensino é a sua viabilidade, pois qualquer ramo escolhido necessitava de espaço adequado e investimento material para que pudesse ser ofertado. Foram exatamente esses aspectos que dificultaram a implementação para algumas escolas, outras já conseguiram se organizar, por formarem parcerias³⁸ ou terem também mais investimentos dos níveis municipal e estadual³⁹.

³⁸ O Estado do Piauí segundo discurso apresentado em um Seminário Nacional referente à lei nº 5692/71, em 1975, teria conseguido realizar algumas articulações em Complexos Escolares e

Curitiba, por exemplo, ainda em 1965, apresentava um índice de evasão de apenas 0,03% da 1ª série para 2ª série e do total de alunos que iniciavam a 1ª série cerca de 53% concluíam a 4ª série (IBGE,1967), situação que veio a melhorar nos anos seguintes, pois a capital foi uma das primeiras cidades a ser contemplada para a implantação do ensino de 1º grau: em 1975, no Estado do Paraná, 82,1% das crianças de 7 a 14 anos já estavam sendo atendidos na rede de ensino pública (PARANÁ, 1976, p.14).

Para ilustrar outra situação local do Estado do Paraná, quando algumas instituições buscaram outros tipos de parcerias para poder implantar a formação especial do 1º grau, segue trecho da entrevista realizada⁴⁰ com a supervisora pedagógica Janete Brustolin, do município de Guarapuava (um dos municípios piloto da implantação da reforma no Estado), sobre a organização da Escola Visconde de Guarapuava Ensino Regular de 1º grau:

O ensino técnico funcionava na parte de trás do colégio, onde atualmente funcionam mais salas de aula, as aulas eram ministradas na parte da tarde, cada curso tinha uma sala... Em Artes Industriais, os alunos aprendiam a fazer trabalhos com cerâmica, em madeira e toda a parte de eletricidade doméstica. Em educação para o lar, havia aulas de corte e costura, onde as alunas aprendiam a fazer roupinhas de bebê, panos de prato, entre outros trabalhos, a sala que ocupava o curso era portadora de em média 8 máquinas de costura. Também havia Policultura e aulas de Culinária, onde as alunas aprendiam a arrumar a mesa, a adquirir postura e também fazer comida. As professoras do colégio contribuíam entre si para comprar os alimentos e então, no fim da tarde, as alunas preparavam a comida e jantavam com as professoras. No Ensino Agrícola, os alunos aprendiam todos os aspectos físicos da matéria e também cuidavam das hortas que eles mesmos fizeram dentro do Colégio, quem ministrava essas aulas era o prof. Alacir Valença Soares, que foi por muitos anos o diretor do Colégio Agrícola de Guarapuava. Na então escola, também havia um programa sobre Cooperativa Escolar, que era filiada ao INCRA⁴¹, a coordenadora da mesma era a profª Aidée Brunsfeld Frigol, essa cooperativa tinha convênio com ótica, papelaria e várias empresas, os alunos trabalhavam nela, aprendiam a fazer atas de reuniões e assim os alunos carentes ganhavam

também melhorar seu nível de aprovação: Tivemos no ano de 72 um percentual de 72% de aprovação, 79% em 73 e 79,97% em 74. Esses dados são reais. Nosso índice anterior de aprovação era da ordem de 50 para 60%. Então, a implantação da lei está possibilitando essa melhoria das condições de produtividade do sistema [...] (BRITO,1975,p.284)

³⁹ Pode-se perceber essas disparidades em alguns discursos provenientes de um Seminário Nacional para avaliar os resultados da Implantação da Lei nº 5.692/71, realizado em Brasília em 1975. No Estado de Minas Gerais, a professora Maria Telma Lopes coloca que até aquela data a articulação do primário com o ginásio não tinha sido possível em muitos municípios, sendo que em cada cem crianças matriculadas na 1ª série 51,15% são reprovadas ou evadem, proporção esta decrescente mas que atinge nas demais séries, índices elevadíssimos, pois dos cem matriculados na 1ª série apenas 10,8 chegam a concluir a 4ª série do 1º Grau (LOPES, 1975, p.127).

⁴⁰ Entrevista realizada em 2007, em uma pesquisa sobre o Colégio Estadual Visconde de Guarapuava, como comentado na introdução que seria utilizado para complementação de análise.

⁴¹ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

desconto na aquisição dos livros, e isso era muito importante, pois o aluno não estava ganhando nenhuma esmola e sim recebendo dignamente pelo seu trabalho e colaboração. No início da década de 80 quando mudou a Secretaria do Estado do Paraná, foram então extintos o ensino técnico e as cooperativas (BRUSTOLIN, 2007).

No Instituto de Educação do Paraná, da mesma forma, houve uma readaptação dos ambientes para atender exigências da lei. Segundo a diretora Chloris Justén, houve a colaboração de várias pessoas e antigos alunos para tal feito:

Além de seguir a 5692/71 tinha que fazer as instalações, instalar a cozinha, organizar as salas, toda a execução prática, **o Instituto estava em situação precária no período, em vista disso começou uma restauração, com verbas governamentais, mas com o auxílio dos professores e de alunos** que estudaram lá e ajudaram com a doação de alguns materiais que eram necessários (JUSTÉN, 2013, grifos nossos).

No contexto do ensino de 1º grau, o governo, segundo Eurides Silva (1973), afirmava como necessária a transformação da educação em um instrumento poderoso de inserção das pessoas no processo de desenvolvimento do país e nos resultados do seu progresso, por meio de uma escolarização pautada na produtividade da mão de obra e sobre a capacidade de ganho dos indivíduos, no que diz respeito ao desenvolvimento de suas potencialidades:

A nova escola particularmente a escola de 1º grau, nasceu, pois, da necessidade inadiável de se oferecer à população, sobretudo a faixa dos 7 aos 14 anos, educação mais adequada, que proporcione “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”⁴² (SILVA, 1973, p.21).

Sentido semelhante ao ensino de 1º grau, também se encontra no Plano Nacional de Desenvolvimento, no qual a função da educação: “é valorizar o novo Homem, como indivíduo e ser social, desenvolvendo ao máximo seus talentos e habilidades, aprimorando-lhe os atributos morais e orientando-lhe a conduta em benefício de cada um e do grupo social” (CFE, 1971, p.1).

Assim como, nos objetivos gerais do Instituto de Educação do Paraná é almejado para o aluno de 1º grau, oferecer:

Oportunidades permanentes para a sua afirmação individual, através do aproveitamento de suas potencialidades, afim de que possa cada vez mais

⁴² Artigo 1º da Lei nº 4.024/61, que foi mantido na reforma de ensino pela Lei nº 5.692/71.

expressar o seu poder criador e refletir sobre os aspectos relevantes da cultura humanística e científica (IEP, 1972 k, p.4)

O argumento de que o estudante se aprimoraria enquanto cidadão no desenvolvimento de suas potencialidades e na sua valorização enquanto ser social, assim como o acesso aos benefícios sociais e culturais, a partir de uma inserção com preparo técnico de qualidade na sociedade, são fatores que provavelmente contribuíram para que muitos compactuassem com concepções do governo sobre a educação como elemento de desenvolvimento social e econômico, com benefício tanto para a sociedade quanto para os indivíduos.

3.2 CURRÍCULO DE 1º GRAU: CONCEPÇÕES E ASPECTOS PEDAGÓGICOS A PARTIR DA LEI 5692/71

O plano de implantação da lei nº 5692/71 no 1º grau do Instituto de Educação do Paraná e sua construção mantiveram em vários aspectos elementos que já estavam presentes no Plano Experimental de 1968. Porém, novos aspectos e concepções começaram permear o currículo da instituição, dos quais, a maior parte , acompanhava as orientações federais e estaduais, mas sem deixar de ter suas especificidades.

No Plano de Implantação não há menção por parte do IEP, do que se entende pela palavra currículo, mas que o mesmo é flexível e está embasado nos “dois aspectos da educação, humanismo e tecnologia, que são traduzidos na Lei por “ educação geral” e “ formação especial”, devendo “ atender as mutações que ocorrem na ciência e na educação, que a todo momento solicitam (...) constantes renovações” (IEP,1972 k,p.3)

A concepção filosófica do IEP aliava uma filosofia de ideia a uma filosofia de ação, onde a filosofia da ideia atuaria no sentido de acompanhamento reflexivo e crítico da ação pedagógica e a filosofia da ação atuaria na prática pedagógica (IEP,1972k,p.4). Segundo a instituição, a lei 5692/71 previa a união entre teoria e prática, sendo que “ enquanto a teoria faz da realidade um objeto do pensamento e da contemplação, a prática a transforma num objeto de desenvolvimento e de criação” (IEP,1972k,p.4)

Segundo o IEP essa união ideia e ação atendia o princípio de integração, previsto na lei 5692, “através da adaptação que faz ao tipo de aluno e às diferentes

solicitações da sociedade em mudança, pelo princípio de atualização”(IEP,1972,p.4). O estabelecimento também destaca que a filosofia de ação teria como pressuposto o binômio: Escola- Comunidade, pois

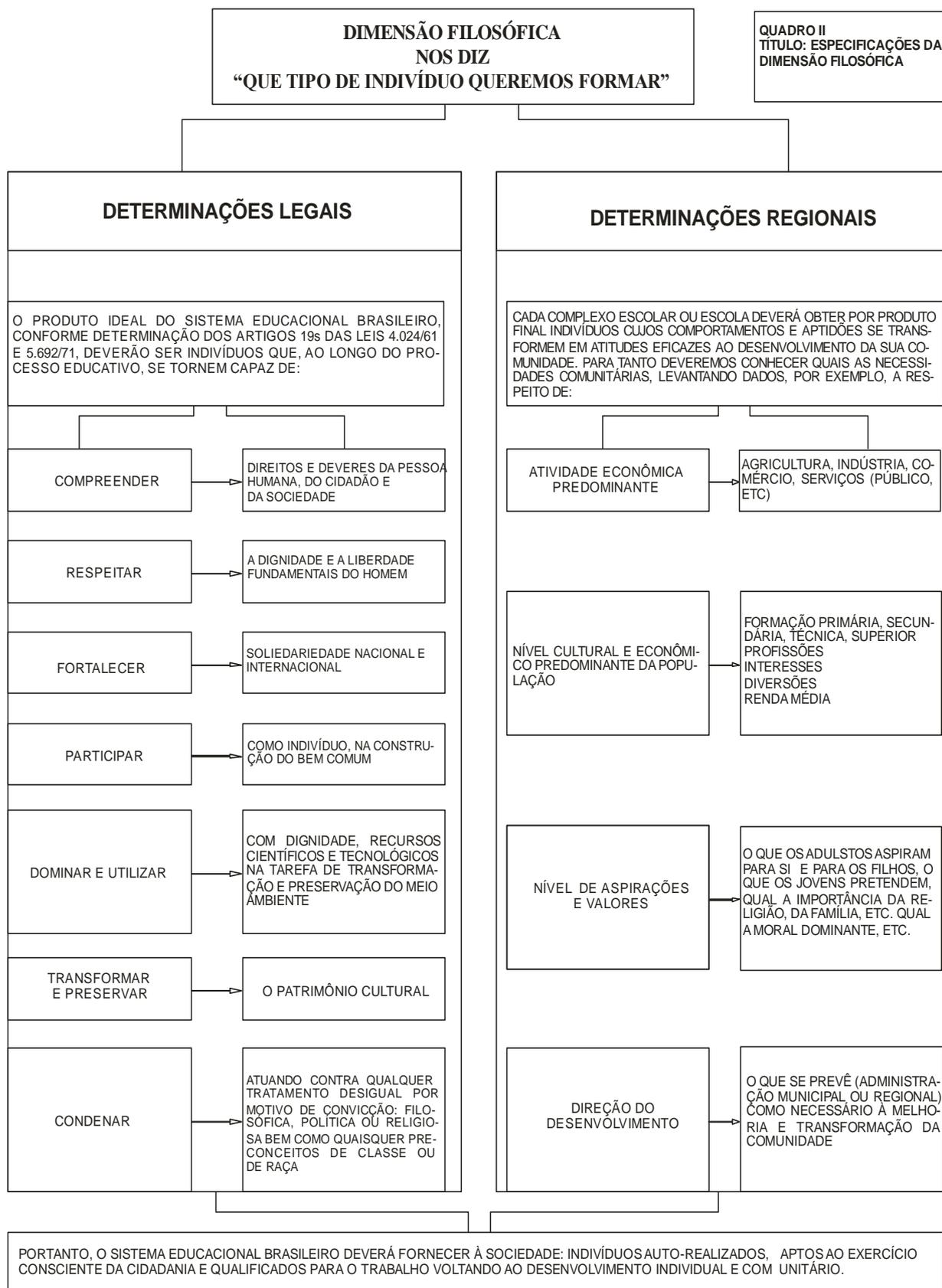
é evidente que só poderemos exercer uma influência integradora na ação educativa, quando sentimos ao nosso lado a presença dos pais, a colaboração e a participação ativa dos mesmos, no sentido de oferecer sugestões que visem a melhoria no atendimento de nossos alunos e de todo o processo pedagógico, no qual estamos engajados (IEP,1972 k,p.5).

Nas diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau apresentadas pela Secretaria da Educação do Paraná a dimensão filosófica é o que orienta a questão: para que educar? Segundo o documento nela se definiria:

Através da análise das características da comunidade e dos fins da educação brasileira(determinados legalmente) – quais os conhecimentos, habilidades , atitudes, etc.... essenciais a serem desenvolvidos e/ou adquiridos por crianças, adolescentes e /ou adultos pelos quais nos responsabilizamos. Logo, quais os grandes objetivos visados pela Educação que promovemos, como esperamos que se comportem os egressos da escola e, para que necessidades regionais estamos elaborando e organizando os planos curriculares (PARANÁ,1973 b, p.23)

Quanto a essas determinações legais, o mesmo documento anexa o que seriam os objetivos educacionais ao longo de processo de ensino:

FIGURA 6- DIMENSÃO FILOSÓFICA



FONTE: Paraná (1973b).

Observa-se nessa orientação estadual, a educação concebida como um processo no qual deveria se reverter em benefício à sociedade, o educando é visto como um produto final que atuaria no desenvolvimento da sua comunidade, e para tanto seria necessário conhecer as múltiplas características e necessidades dela. Também o termo eficácia parece ter sido apropriado das concepções mais amplas da educação no período.

Em outro documento, elaborado pela Secretaria de Educação do Paraná como material de apoio para a montagem do Plano de Implantação da lei 5692/71 no Ensino de 1º grau, havia alguns subsídios para as escolas pensarem seus princípios filosóficos, sendo exposto que “se a escola não determina com clareza seus princípios filosóficos, sofre uma “ crise de confusão” (PARANÁ,1977, p.18).

Em seguida havia breve explicação sobre algumas correntes filosóficas: perinialismo, pragmatismo, experimentalismo , essencialismo, reconstrutivismo, existencialismo, humanismo e ecletismo.

Segundo destacado no documento, a lei 5692/71 se configura no ecletismo, pois expressa uma filosofia educacional ao mesmo tempo pragmatista e humanista, sendo que o ecletismo “consiste em retirar as “verdades” de cada teoria filosófica e aplicá-las à realidade que se tem: ou seja, à realidade de sua região, sua escola, seus professores, seus alunos”(PARANÁ,1977, p.28).

O pragmatismo tem como uma das teses fundamentais, a realidade da transformação, onde as atividades deveriam ser criadas a partir de problemas significativos para o educando. Sendo a educação “ à luz do pragmatismo, um processo contínuo; um preparo contante para as necessidades impostas por um mundo em constante mudança. Exige estratégias flexíveis e sujeitas a permanente revisão, currículo centrato no aluno” (PARANÁ,1977,p.21). Como filósofos pragmatistas foram citados William James, John Dewey e Kilpatrick, porém a influência de John Dewey no período parece ter sido a mais predominante.

O humanismo teria o homem como referência, o documento traz duas correntes: o humanismo helenístico, com o homem encontrando a felicidade em sim mesmo, e o humanismo cristão, que levaria todas as coisas para o homem e o homem para Deus.

Nesse sentido, nos documentos federais, estaduais e do próprio IEP houve esse ecletismo. No próprio plano do IEP há menção de que é tomada “ como ponto de referência uma posição eclética em relação às várias teorias da aprendizagem”

(IEP, 1972k,p.5), porém afirma que as teorias educacionais “ concordam em afirmar que toda a aprendizagem deve ser auto-aprendizagem (aprender a aprender) afim de que se processem as modificações esperadas no comportamento do aprendiz (IEP, 1972 k,p.5).

Em relação ao humanismo, nas normativas e documentos do IEP, há predominância do humanismo cristão. Como enfatizou o ministro Jarbas Passarinho

[...] tem a reforma do ensino em mira “forçar, ao lado da democratização do ensino, **a preparação para vida, construída sobre um embasamento de prevalência dos valores espirituais e morais**, numa sociedade que, à proporção que mais produz bem-estar, parece mais afastar-se de Deus, gerando o problema possivelmente mais trágico do mundo contemporâneo, que é a materialização do homem (CFE,1972 a, p.7, grifos nossos).

O que vem ao encontro de um dos objetivos específicos postulados pelo IEP, que seria:

Identificar os principais valores sociais e morais (cooperação, participação, responsabilidade, solidariedade,liberdade); **religiosos** (amor e respeito ao próximo e sua religião); **cívicos** (amor, respeito aos símbolos nacionais, pátria, hinos,bandeiras,tradições, etc). (IEP, 1972 e,p.15, grifos nossos).

Em trecho do regimento escolar⁴³ do IEP, feita por Rosa Lydia Correa, no entendimento acerca do currículo, essas mesmas aspirações aparecem:

É de grande responsabilidade da escola, através de seu currículo, concorrer para o desenvolvimento do indivíduo em toda sua potencialidade, respeitando as diferenças individuais. A **sociedade democrática cristã** necessita de personalidades integrais, **capazes de sentir verdadeiros valores**, de tomar posição e de agir e, conseqüentemente converter-se em portador de valores. A sociedade necessita de indivíduos portadores de uma **armadura intelectual e moral** – principais sustentáculos da ação – que se constituem em foco de energia de onde nascerá um mundo melhor (CORREA, 2006,p.3842).

Nesse sentido, além da percepção da presença do humanismo cristão, da necessidade de formação de valores, é importante entender o que o conceito democracia significava no período, essa palavra aparece nas normativas federais como princípio básico da educação :

O Brasil insere-se no mundo democrático e, tendo em vista o princípio da unidade nacional e os ideais de liberdade e solidariedade humana, dispõe-se a oferecer à sua população, em igualdade de oportunidade, uma educação fundamental (...) Do ponto de vista social, essa educação básica é indispensável, pois tem em mira integrar o educando em seu meio e época. Pela funcionalidade com que operar poderá ainda permitir ao povo uma tomada de consciência do verdadeiro conceito de educação, que será

⁴³ Documento não mais disponível da instituição, esse trecho foi retirado do trabalho de Rosa Lydia.

encarada não como um instrumento de ascensão na escola social, mas como um processo de amadurecimento individual e integração interna e externa(PIRES,1970,p.65)

Nessa abordagem a democracia tem mais um cunho individual de promoção humana a partir da oferta de uma educação fundamental, com vistas à integração do homem ao meio, do que no sentido de participação ampla no desenvolvimento do país, nas esferas econômica, política e cultural.

Em um período de supressão de alguns direitos fundamentais do ser humano por divergências de convicções políticas e ideológicas e da existência de apenas dois partidos políticos, é interessante pensar como o termo democracia era tratado. Já nas diretrizes estaduais, presentes na revista Currículo, é colocado que ao longo do processo educativo o indivíduo deveria ser capaz de, entre outros aspectos, “respeitar a dignidade e a liberdade fundamentais do homem” e “condenar; atuando contra qualquer tratamento desigual por motivo de convicção: filosófica, política ou religiosa bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (PARANÁ, 1973b, p.79). O que parece uma incoerência com ações do governo naquele período.

Dessa forma, a questão do exercício democrático parece ter um viés mais forte no exercício da cidadania e da solidariedade em um sentido de inserir-se ao meio, cada um com o desenvolvimento de sua potencialidade, sendo útil no desenvolvimento do país nas normativas federais, porém havia no IEP o sentimento de “tomar posição” e “agir” a partir dos valores adquiridos, “foco de energia de onde nascerá um mundo melhor” o que parece ter uma distância, de certa forma, de concepções acerca do processo democrático.

Os demais objetivos do IEP para o ensino de 1º grau, especificamente no currículo por atividades (de 1ª a 4ª séries) , em âmbito mais filosófico, ou seja, de intenções de formação do aluno, tem aspectos que se relacionam à filosofia pragmatista de Dewey, dentre eles:

Pensar a partir de situações concretas, estabelecendo uma continuidade direta entre as ações e as operações para que se produzam as invenções; identificar os fatos ligados, no tempo e no espaço, à integração social do seu Estado, tais como: vida econômica, desenvolvimento social e político, grupo étnicos, etc. Localização geográfica do Paraná no Brasil, através de: visitas, excursões, entrevistas, leituras, pesquisas, murais, sociodramas, dramatizações, etc; utilizar sua capacidade de pensar de modo ativo,

coerente em todas as situações de desafio à criatividade que o currículo a oferecer (IEP, 1972 e, p. 14/15, grifos nossos)

Pensar era um conceito importante à Dewey e a aprendizagem se efetivaria a partir desse ato, pois

[...]o único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento. **Pensar é o método de se aprender inteligentemente**, de aprender aquilo que se utiliza e recompensa o espírito(DEWEY,1959.p.67, grifos nossos)

Mas pensar para Dewey estava ligado à experiência ao por a prova às coisas a partir de atos concretos, nesse sentido

[...]**experiência: é o vínculo entre o ser vivo e seu ambiente, na dimensão física e social**. Dewey investigou a experiência em seu aspecto essencialmente dinâmico: toda a experiência modificada ocorre pelo meio, concepção que leva o autor a admitir a existência de processo contínuo de criação de conexões e continuidades, propiciando permanentes recriações dos elementos envolvidos(SILVA, 2007,p.2, grifos nossos).

E é a partir dessa relação que aspectos curriculares propostos pelo IEP têm ligação com alguns pressupostos da filosofia de Dewey, com o pensar a partir de situações concretas, também a respeito de propostas de metodologia que levem o aluno a ser mais ativo no processo de ensino,

[...] o que pode ser obtido por meio de "atividades" diversas como "jogos", "ocupações úteis, em que os indivíduos tomem interesse, em cujo resultado reconheçam ter alguma coisa em jogo, e que não se pratiquem sem a reflexão, a análise, o uso do raciocínio no escolher e determinar as condições e o material a observar e a reter na memória (DEWEY,1959, p.143).

Além disso , o conhecimento para Dewey não tinha fim em si mesmo, mas deveria ser útil, justificado através da experiência cotidiana.

Da mesma forma, esses elementos aparecem no currículo por área de estudo (5ª a 8ª série), porém nele existe uma preocupação diferente, que é o ajustamento do aluno à sociedade. Já não basta interagir com o meio e descobrir as coisas a partir de experiências múltiplas e variadas, existe a intenção de desenvolver “a capacidade de conhecer o meio, para se ajustar ao grupo social onde vive, a fim de submeter progressivamente o “eu” às regras e valores de reciprocidade” (IEP ,1972 e, p. 31). A questão da adaptação também é trabalhada por Dewey,

De um lado, a capacidade de perceber, de atribuir significados e de realizar inferências, é uma estrutura adaptativa que se funda em tendências inatas, e cuja manifestação se dá na esfera individual. Na mesma medida, a educação, ou seja, o processo de transmissão cultural, por meio de uma

orientação ou direção das experiências dos membros mais novos de um grupo social é também uma estrutura adaptativa, com a diferença de que sua manifestação, segundo Dewey, se dá na esfera social (MATOS, 2007,p.489)

Ou seja, o aluno aprende individual e progressivamente a partir das experiências que realiza, com sua própria estrutura inata, mas ao mesmo tempo ele aprende na interação social, na experiência coletiva, por meio da qual adquire valores, crenças, enfim, toda a cultura de seu grupo social afim de estar apto a participar da vida social.

Sendo portanto, a preocupação com a interação e o meio a fim de refletir sobre ele, sempre presente no currículo, com o objetivo de desenvolver “a expressão criadora e o espírito inventivo em todas as atividades que realiza” e o “espírito científico, utilizando a experimentação para justificar e concluir sobre os fatos observados” (IEP,1972 e, p.31).

Não há menção declarada de que o currículo foi influenciado pelo pensamento filosófico pragmatista, aliás como abordado anteriormente quando questionado sobre a validade da lei, a coordenadora pedagógica do IEP no período a apontou como pragmatista em um sentido pejorativo da palavra, de que lhe faltava fundamentação, porém em alguns aspectos, há relação entre elementos que foram propostos no currículo com o pensamento de Dewey e conseqüentemente da filosofia pragmática.

Na dimensão biopsicopedagógica, pelo contrário, é explicitamente declarada a influência de Jean Piaget em toda a construção do currículo formal, o que também se fazia presente nas normativas federais e estaduais. E no currículo do IEP conceitos bem específicos da teoria piagetiana apareceram em toda sua estrutura organizacional.

Na justificativa do Plano de Implantação do IEP consta:

A linha de objetivos de 1ª a 8ª séries, apoia-se nos princípios psicogenéticos de Piaget evidenciando o equilíbrio como fator vital de sustentação na linha dinâmica dos objetivos gerais (a longo prazo) específicos (metas quantificadas a médio prazo) e instrucionais (comportamentos de ação a curto prazo) (...) posicionamos ainda, a mensuração (classificação) dos referidos objetivos nos respectivos domínios pelos 3 enfoques que justificam os conceitos nas suas formas operacionais; objetivos vitais e necessários (domínios cognitivo e motor) e objetivos permanentes (afetivos).(IEP, 1972 e,p.1, grifos nossos).

Além desse posicionamento , há no plano um elemento diferente que não aparece em nenhum outro documento normativo estudado, é mencionado que o IEP optou

[...] pelo processamento de unidades de experiências, apossando-se no princípio Onto-Filogenético de Integração Social, num sistema aberto, flexível e modular de atividades, onde cada professor deverá exercer o seu papel como cientista de educação, **no controle de sua execução**(IEP, 1972 e,s/p, grifos nossos).

Não foi encontrado referencial teórico que subsidie esse princípio no decorrer do plano de implantação e nem foi encontrada referência sobre sua filiação teórica, porém percebe-se que o currículo seria algo flexível, as atividades seriam diversificadas. O educando iria aprender conforme as características específicas de seu desenvolvimento com as peculiaridades de cada faixa etária e as diferenças individuais. Na última frase, o professor é notado como alguém que irá pensar na melhor maneira de organizar o processo de ensino- aprendizagem, refletir, analisar, enfim tornar científico o processo, mas tendo controle da execução, o que de certa forma aparece diferente nos objetivos gerais da aprendizagem, nos quais é enfatizado que:

Todo processo de interação por meio do qual a criança se educa e aprende é um processo que se realiza na própria criança. **É ela quem aprende e se educa**, portanto realiza a sua integração progressiva ao meio, orientada e auxiliada pelo professor (IEP, 1972 k,p.4, grifos nossos).

Se anteriormente o professor era concebido como aquele que tem controle no processo, nesse trecho, ele aparece, de certa forma, como um facilitador da aprendizagem, um orientador, sendo o aluno o centro. Dessa maneira, evidencia-se que a aprendizagem ora oscilava entre o professor como mediador do processo ora como facilitador dele.

Quanto aos objetivos de aprendizagem elaborados pelo IEP, os mesmos seguiam uma linha evolutiva, conforme o desenvolvimento da criança e o nível em que ela se encontrava. Também foi assim organizado o currículo a partir da lei 5692/71, conforme parecer nº 853/71, para que de 1ª a 4ª séries fossem trabalhadas atividades a partir de experiências concretas, com uma abordagem mais ampla, e de 5ª a 8ª séries por áreas de estudo, havendo um equilíbrio entre situações de experiência e conhecimentos mais sistematizados e específicos. Assim também o IEP organizou os objetivos e metodologia no currículo formal conforme os estágios de desenvolvimento postulados por Piaget, ou seja, até a 6ª série, quando os alunos

completariam doze anos, havia uma preocupação com as especificidades do pensamento operatório concreto e a partir dos doze anos, mais particularmente nas três séries finais, com o pensamento lógico formal.

Nos materiais elaborados pela Secretaria da Educação do Paraná, por meio da Revista Currículo e das apostilas do Cetepar, eram abordadas as características da psicologia evolutiva de Jean Piaget. Nos materiais do Cetepar, por exemplo, eram sugeridas atividades que ajudariam a estimular a aprendizagem em cada fase, levando em conta as peculiaridades dos estágios, no desenvolvimento social, físico, motor e intelectual. Em uma das edições da Revista Currículo é enfatizado que:

Aproximadamente aos 7 anos, a criança passa do pensamento simbólico – intuitivo para o estágio do pensamento operatório concreto, onde (...) a inteligência evolui para operações de natureza lógica (...) a operação concreta é um procedimento reversível da inteligência que engloba, ao mesmo tempo: tanto uma execução direta pela manipulação do objeto; como uma execução interna, mediante manipulação de símbolos representativos daqueles objetos manipulados concretamente. Logo, apoiada em experiências concretas, fazer real, a criança poderá estabelecer relações lógicas (PARANÁ, 1973 b,p.32).

Posteriormente, são abordadas quais noções a criança tem a partir desse estágio, no qual ela consegue explicar o todo pelas partes e vice e versa, identificar elementos, classificá-los, compará-los e também às mudanças que ocorrem em seu relacionamento social, pois não tem mais um pensamento egocêntrico, e consegue respeitar melhor as regras de convivência, ter maior autonomia, cooperação e começa a aprimorar as noções de justiça e respeito mútuo.

Dessa maneira, os objetivos do IEP seguiam essas características, como por exemplo, os da 3ª série:

Socializar progressivamente sua inteligência e sua conduta; observar e experimentar em situações concretas, justificando dentro da sua “ forma de pensamento, os fenômenos que ocorrem no meio físico e social em que vive; assimilar o meio incorporando novos objetos e experiências aos seus esquemas (formas de ação); criatividade, comunicação e expressão dentro da fase de transição do pensamento intuitivo, para o pensamento operacional concreto; assimilar novos conteúdos mentais, utilizando a classificação e a seriação de elementos em situações concretas; operar face à uma nova situação, utilizando estratégias adequadas ao seu nível mental (operatório-concreto) (IEP, 1972 e, p.14, grifos nossos).

Percebe-se com esses objetivos que o plano estava bem fundado na psicologia genética de Piaget. Quando à assimilação que foi mencionada, era concebida como um processo contínuo em que a criança integraria novos dados e

elementos em seus esquemas existentes, entendendo esquemas como estruturas mentais pelas quais as crianças se adaptam e se organizam no meio onde vivem.

Mas segundo a teoria Piagetiana a criança não pode só assimilar, pois por vezes há um confronto entre o estímulo novo e os esquemas que a criança já tem, ou seja, as novas informações ou dados que ela conheceu não se encaixam nas estruturas cognitivas existentes, portanto seria preciso ela criar novos esquemas ou modificar os que já possui e isso é o processo de acomodação, que deve estar em equilíbrio com os de assimilação “para assegurar uma eficiente interação da criança com o meio ambiente” (WADSWORTH,1996, p.22) e como o IEP menciona em sua justificativa no plano de implantação “a inteligência é a adaptação por excelência, o equilíbrio entre assimilação contínua das coisas à atividade própria e a acomodação desses esquemas assimiladores aos objetos em si mesmo” (IEP, 1972 e, p.10)

De forma semelhante são elencados os objetivos para a 4ª série:

Observar e experimentar, prolongando a experiência por repetição e transferindo-a do natural para o artificial através de seu pensamento operatório concreto; interrogar quanto aos fenômenos observados, adequando o seu raciocínio para resolver as dificuldades surgidas; realizar tarefas e atividades individuais e como elemento de grupo, participando e cooperando em todas as situações propostas pelo professor; **interpretar situações novas e propor ações e soluções**, utilizando o raciocínio indutivo – dedutivo (IEP,1972 e, p. 31/32, grifos nossos).

Nota-se a ênfase na experiência por parte da criança na interpretação e interrogação das situações em que vivencia, aparecem também os elementos da cooperação e que as situações seriam propostas pelo professor, novamente nota-se o ensino com mais direcionamento. Quanto ao raciocínio indutivo e dedutivo também está em consonância com a concepção da aprendizagem, pois nesse tipo de pensamento não há uma conclusão geral, um pressuposto, e sim a busca por uma solução, a partir de conexões múltiplas, das partes para se chegar ao todo.

Conseqüentemente utilizando-se a teoria piagetiana e seguindo as diretrizes federais e estaduais, o currículo passaria a ser por área de estudos conforme exposto no parecer nº853/71, no qual haveria um aprofundamento maior no conhecimento abstrato, mas sem esquecer do ensino por meio da experiência também, os objetivos gerais das séries finais, foram assim definidos pelo IEP, no sentido de desenvolver:

A capacidade de compreender e atuar em relação à organização do espaço e do tempo no grupo social brasileiro e universal, inserindo-se, gradativamente, **em uma comunidade de civismo e fé**; autonomia, responsabilidade, reciprocidade, participação, auto-realização e organização para que possa comunicar, com clareza e espontaneidade, seu pensamento, na vida social; o interesse pela cultura científica, orientado-lhe a curiosidades espontânea para o objeto e para as noções abstratas que lhe são inerentes; realizar com os alunos a sondagem de aptidões, possibilitando, em todos os momentos, uma harmonia entre o pensamento e as mãos em função da ação que o aluno pratica, **a fim de que possa sentir-se, no futuro, um cidadão útil a Deus, à Pátria e ao Universo Sócio Cultural** (IEP,1972 e, s/p, grifos nossos).

Nesse sentido, os objetivos se relacionam com o nível das operações formais, que segundo Piaget inicia-se por volta dos doze anos de idade, é quando o pensamento começa a se libertar da experiência direta e as estruturas cognitivas começam amadurecer. Na apostila do Cetepar do Encontro Sobre a Fundamentação Legal da Reforma do Ensino evidencia-se a seguinte explicação :

É nessa faixa de idade, aos dozes anos aproximadamente que o educando atinge o estágio das operações abstratas, ou seja, a passagem do pensamento concreto para o “pensamento formal”; ou as operações lógicas começam a ser transportadas do plano de manipulação concreta para o das ideias (...) o educando é capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses, daí então , o porquê desta fase ser denominada – pensamento “hipotético-dedutivo. As funções da dedução, concluir, sintetizar, resumir, interpretar, abstrair e generalizar, amadurecem e se aperfeiçoam. O espírito torna-se capaz de introspecção, ou seja o de penetrar em si mesmo, analisar atitudes suas e alheias. (...) O pensamento se socializa. O adolescente é atraído para discussões, troca de opiniões (PARANÁ, 1975, p.24/25).

O material também aborda mudanças físicas e emocionais da fase da adolescência e contém exemplos, estudos de caso e simulações sobre situações cotidianas de sala de aula. Desse modo, percebe-se que os objetivos gerais do currículo do IEP abordavam as características da transição do pensamento operatório concreto para o operatório formal. Também evidencia-se a preocupação com a formação do cidadão útil, aliando a filosofia de educação pragmática à humanista cristã.

Nos objetivos específicos das séries finais, da mesma forma, são pontuadas essas questões, características do pensamento operatório formal e da filosofia de educação assumida pela instituição, dentre eles:

6ªsérie:Utilizar adequadamente: autonomia, responsabilidade,reciprocidade, liberdade, participação e organização frente aos diversos papéis que deve desempenhar no meio em que vive; concentrar seus interesses, utilizando a

auto-realização na solução de problemas, na confecção e registro de experiências, na renovação de situações, na invenção de soluções e ações; 7ª série: Perceber o seu “eu” como um ser social que se conhece e de desenvolve, enquanto interage com outras pessoas; atuar, em relação ao espaço e ao grupo social, utilizando seus conceitos suas habilidades e atitudes para interagir de forma eficiente, a fim de que esta interação seja um aperfeiçoamento constante de sua personalidade, no meio em que vive; organizar e adequar sua participação, sua liberdade, sua reciprocidade e sua colaboração em ideias, pensamentos e ações (saber interrogar, responder, ouvir, falar e defender pontos de vista, apresentar sugestões, argumentos, etc) respeitando e aceitando os sentimentos de seus colegas; 8ª série: identificar e estimar julgamentos e valores que estão envolvidos na seleção de uma linha de conduta; refletir, descobrir, criar, pesquisar, comparar, analisar, sintetizar e concluir sobre as experiências que realiza (IEP, 1972 e, p.53/54)

Na explanação dos objetivos do IEP percebe-se que os valores morais tinham grande ênfase, assim como a vivência em grupo e a forma como o aluno iria interagir com a aprendizagem, havia uma preocupação não somente com o conteúdo em si, mas como ele seria assimilado, o aprender a aprender, como declarado pela instituição. Os fundamentos psicológicos são bastante presentes no currículo e em sua estruturação.

No tópico 3.3 serão abordadas as matérias do currículo e seus desdobramentos em atividades e em áreas de estudo, nas quais cada uma tem suas particularidades. Porém, de maneira geral, as atividades e estratégias propostas no currículo formal para que esses objetivos que a instituição elaborou se efetivassem, eram de certa forma, condizentes com a teoria de aprendizagem piagetiana na qual se fundamentou. Entre elas se encontravam, leituras, dramatizações, pesquisa, confecção de painéis, murais, relatórios, seminários, entrevistas, visitas, experiências, músicas, jogos, debates, filmes, desenhos, entre outras.

A afirmação de que essa proposta foi efetivada nas práticas escolares não é possível e nem o intuito desse trabalho, pois

O currículo escrito, em confronto com interesses e conflitos, pode se efetivar ou não, em currículo em ação (...)a relação que se estabelece entre conhecimento e controle na definição de currículo funciona em dois níveis: Em primeiro lugar, existe o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido. Em segundo lugar, existe a forma em que este mesmo conhecimento é ‘traduzido’ para uso em ambiente educacional particular ... as salas de aula (MELLO, 2002, p.23)

Porém, o currículo em âmbito formal, revela intenções de escolarização, além de ter marcas que fazem notar quais eram os parâmetros e as diferentes concepções de aprendizagem e de ensino do contexto histórico e social da época, além de mostrar quais eram as aproximações e distâncias, que a instituição tinha

com os discursos e encaminhamentos das políticas educacionais, do período, em nível federal e estadual. Sendo assim, “o currículo escrito nos proporciona uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”(GOODSON, 2005, p.21)

Em relação à avaliação e sua concepção para o IEP, percebe-se outra influência, além da teoria piagetiana ou do pragmatismo. Em todas as matérias são colocados nos critérios avaliativos, como comportamentos observáveis: domínio cognitivo, afetivo e motor. Ao pesquisar sobre essas categorizações nota-se uma influência na taxonomia dos objetivos educacionais propostas por Benjamin Bloom.

Segundo Ferraz e Bilhot (2010) a taxionomia é a ciência de uma classificação ou organização. Bloom e alguns pesquisadores dividiram os objetivos dos processos educacionais em diferentes domínios, cada um com uma organização hierárquica, sendo um desenvolvimento progressivo em diferentes categorias, em que para avançar é necessário ter adquirido a habilidade do nível anterior. As características básicas de cada domínio podem ser definidas como:

1-Cognitivo: relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente (...) As categorias desse domínio são: Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese e Avaliação. 2-Afetivo: relacionado a sentimentos e posturas. Envolve categorias ligadas ao desenvolvimento da área emocional e afetiva, que incluem comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção e valores(...) As categorias desse domínio são: Receptividade; Resposta; Valorização; Organização; e Caracterização; 3- Psicomotor: relacionada a habilidades físicas específicas. Bloom e sua equipe não chegaram a definir uma taxonomia para a área psicomotora, mas outros o fizeram e chegaram a seis categorias que incluem ideias ligadas a reflexos, percepção, habilidades físicas, movimentos aperfeiçoados e comunicação não verbal(...) As categorias desse domínio são: Imitação; Manipulação; Articulação; e Naturalização (FERRAZ E BILHOT,2010,p.422/423).

Segundo tabela elaborada por Bloom em 1956, exposta por Ferraz e Bilhot (2010) em seu trabalho, dentro de cada categoria existiam sub-categorias e verbos ou critérios que poderiam ser utilizados. No IEP os critérios utilizados no controle dos objetivos em relação aos conceitos, no domínio cognitivo eram: identificar; relacionar; interpretar; caracteriza e analisar; no domínio afetivo: auto-iniciativa,

criatividade, invenções, participação, cooperação, reciprocidade, respeito e equilíbrio; no domínio motor: manipular, coordenar, organizar e combinar (IEP,1972 e, s/p).

Essa questão de controle de objetivos, ênfase em planejamento eficaz, eram utilizadas como referencial na escola, e nesse contexto, tinham relação com as concepções mais amplas para a educação no período, que por sua vez eram apropriadas pelos sistemas e instituições de ensino, esses elementos permeavam a Doutrina de Segurança Nacional, segundo Gonçalves (2012) e marcaram as reformas educacionais:

[...] a ênfase à modernização, à racionalização, à concentração e ao necessário planejamento da Educação, compreendidos como um processo em desenvolvimento, ou seja, como uma reforma administrativa em andamento. Tais princípios estão presentes no Manual da ESG, quando da discussão da Teoria do Planejamento, e o método proposto para o seu desenvolvimento pode ser identificado no formato do Relatório, em especial por meio das explicações e justificativas para os problemas identificados e as soluções propostas. Este cuidado é coerente com a compreensão da ESG: “O planejamento adequado e objetivo é essencial ao sucesso de qualquer empreendimento. O planejamento apropriado permite o exame detalhado e sistemático de todos os fatores envolvidos em um problema a solucionar.” (ESG, 1975: 547) (GONÇALVES,2011,p.14)

E além das categorias de Bloom imersas nos critérios avaliativos, almejando esse controle por parte do IEP, a avaliação era composta por etapas e instrumentos, não considerando nesse momento algumas particularidades de cada matéria. De maneira geral, as etapas eram formadas a partir da revisão, observação contínua e progressiva do professor, controle da observação das fichas do professor e do aluno pela auto-avaliação, fichas cumulativas complementadas pelos instrumentos de diagnóstico da inteligência segundo Piaget pelo Serviço de Orientação Educativa e avaliação diária do professor. Como instrumentos avaliativos a experimentação sempre estava presente, além disso, testes, relatórios, fichas de avaliação, pesquisas, trabalhos individuais e em grupo e conselhos de classes mensais (IEP,1972 e, s/p)

Em análise das atas de conselho de classe da instituição, notou-se que a avaliação era feita por meio de conceitos, desde a vigência do Plano Experimental elaborado em 1966, e continuou com o mesmo sistema com a lei 5692/71. Os conceitos utilizados eram: excelente, satisfatório, bom e insatisfatório. Também conforme relatórios e atas havia projetos de recuperação dos alunos com

dificuldades, por parte do serviço de Orientação Educativa e também por cada professor, pois segundo a própria lei 5692/71 no artigo 14, p. 2º “o aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento”, algo novo se comparado à lei 4024/61 que somente deixava claro no artigo 39, 1º que “na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento”.

Nos Boletins Informativos da Instituição, há por vezes, matérias sobre o Serviço de Avaliação da instituição, que tinha um departamento específico para tal. Em 1975 é publicado que:

Dia 11 de setembro do corrente ano letivo deu-se a abertura da exposição sobre aproveitamento escolar, realizada pela equipe do Serviço de Avaliação, cuja duração foi de 8 dias. Foram expostos 142 gráficos representativos do rendimento escolar, 82 tabelas estatísticas constando da avaliação dos objetivos propostos pelos professores e registro de recuperação dos alunos, bem como os resultados de uma pesquisa relativa às atividades de Educação Física (...) O objetivo da exposição foi evidenciar a situação de cada turma, auxiliando deste modo a orientação pedagógica tanto dos alunos, como dos cursos que funcionam no IEP. Professores e alunos visitaram a exposição formando um total de 233 pessoas. (IEP, 1975,p.33)

Também em 1976 é publicada no Boletim Informativo, outra pesquisa realizada pelo departamento de Serviço de Avaliação do Rendimento Escolar:

Um dos objetivos deste setor é realizar pesquisas no ambiente escolar, visando fornecer subsídios para o trabalho docente. No início deste ano foi aplicado um questionário em todas as turmas do Ensino de 1º e 2º Graus. Este questionário, constando de 10 itens, teve por finalidade coletar informações sobre atitudes dos alunos perante atividades escolares. O resultado desta pesquisa foi encaminhado aos Coordenadores Pedagógicos dos respectivos cursos que funcionam no IEP para a devida divulgação (IEP, 1976,p.18)

Nessa pesquisa, a pergunta formulada foi: Qual o tipo de aula que você mais aprecia? Do 1º grau, foram as turmas da 5ª série que responderam: sendo que da 5ª A: 26% dos alunos preferem aquela que o professor só explica e 74% aquela que o professor orienta para os alunos trabalharem, na 5ª B 25% respondeu a primeira opção e 75% a segunda e na 5ª C: 17% a primeira opção e 83% a segunda. (IEP, 1976,p.19).

Outro aspecto importante abordado em um dos Boletins Informativos sobre a avaliação escolar pontuou a seguinte questão:

A avaliação escolar envolve dois aspectos: o aproveitamento do aluno e a eficiência – eficácia do currículo. A metodologia de avaliação por objetivos, amplamente utilizada, abrange os dois aspectos. Porém os instrumentos de registro criados por essa metodologia, atribuíram aos professor a maior parte das tarefas, acumulando e até mesmo asfixiando suas principais funções(...) **A responsabilidade de avaliar o aproveitamento do aluno é, evidentemente, do professor. Porém a responsabilidade de avaliar o currículo é do corpo técnico e administrativo da escola.** Uma primeira pergunta pode surgir: Como poderia o corpo técnico- administrativo da escola realizar esse trabalho, se o professor não preencher formalmente instrumentos de registro que tragam o desempenho de cada aluno em relação a cada objetivo? A resposta é a seguinte: Avaliação do currículo é um trabalho que tem sido encarado como pesquisa, utilizando técnicas de amostragem, levantamento de dados e sua interpretação. Essas técnicas são desenvolvidas pelo especialista, que esse encarrega também da coleta de dados, pois o professor não dispõe de tempo remunerado para esse trabalho. Estudos a respeito desse problema vêm sendo efetuados, para funcionamento no próximo ano letivo no IEP (WACHOWICZ, 1976, p.8, grifos nossos).

Nesse trecho percebe-se que havia uma certa tensão por parte do professor em relação ao acúmulo de atividades avaliativas, e que havia necessidade de pontuar de quem era a responsabilidade em se avaliar o currículo e sua validade. Isso é evidenciado a partir da palavra problema, pois se seria preciso estudar sobre o caso era porque o funcionamento não estava sendo plenamente eficiente. Assunto semelhante é abordado na Revista Currículo:

A avaliação deve realizar-se em função dos objetivos propostos (...) a avaliação por objetivos alcança até o professor, quando se avalia o seu trabalho e o da escola, o que é uma responsabilidade de toda a equipe, e não de um professor isoladamente. Porém avaliar todo o comportamento do aluno através de evidências que se possam observar, é um procedimento adequado somente em uma situação de pesquisa e considerando-se a necessidade de registro e rigorosa coleta de dados. Em uma situação de ensino-aprendizagem, o registro minucioso de dados pode tornar-se fator de limitação. **O que se deve exigir é a documentação dos relatórios de avaliação do professor.** Por exemplo: a lista de notas, pode ser acompanhada pelos exercícios, provas, fichas de observação, etc. A avaliação deve ter em vista o replanejamento do Currículo. Uma das funções mais importantes da avaliação é de detectar os desvios ocorridos no processo de aprendizagem, verificar suas causas principais e conduzir a um replanejamento do trabalho (PARANÁ, 1973 b, p.66, grifos nossos).

Nesse sentido, ao professor é delegada a grande responsabilidade, pois ele deve ter todos os relatórios e instrumentos para que depois se faça a coleta de dados, tendo a concepção de que é preciso uma avaliação contínua do trabalho para se necessário haver um replanejamento do currículo.

A partir dessas divergências de concepções sobre quem é o responsável pela avaliação do currículo, percebe-se como a construção curricular é também um palco de diferentes visões, algo em constante revisão, reconstrução e conflito, pois “como qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação” (GOODSON, 2008,p.17). E isso possivelmente não só com o sistema avaliativo, mas com as diferentes concepções que permeavam o currículo, como ele é algo flexível e deveria acompanhar as mudanças da sociedade, conforme a própria instituição declarou, o que é socialmente válido em contexto mais amplo e mais específico, também exigiria mudanças ou readaptações e nessa organização, apropriações diversas sobre o que é mais ou menos importante, o que deve ganhar relevo, de quem é a responsabilidade de cada componente curricular, surgem, de certa forma, de maneira inevitável.

A apropriação do que se afirmava como socialmente importante e legítimo no campo educacional no período também foi feita pelo IEP, porém em seus documentos percebe-se que a instituição se aprofundou , principalmente nas bases das dimensões bio-psico-pedagógicas, utilizando Piaget como referencial e investiu na teoria com conceitos específicos, que não estavam postos daquela maneira nos documentos federais e estaduais estudados. A instituição também vai além na construção da proposta da avaliação , se aprofundando e padronizando referenciais , não tão presentes nas orientações federais e estaduais. Assim como não se afastou das discussões e concepções do contexto da época, apropriando-as, como parte de suas orientações e na construção do currículo formal, também manteve elementos específicos e particulares, válidos para a instituição naquele momento.

3.3 MATÉRIAS ESCOLARES NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES: REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES

O currículo formal do então ensino de 1º grau, a partir da reforma da Lei nº 5.692/71, sofreu várias modificações. Em seu artigo 4º, a lei estabelece que os currículos de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada, para atender às necessidades e peculiaridades locais dos estabelecimentos e dos indivíduos. O currículo pleno também teria uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo que no 1º grau, a parte de educação geral seria exclusiva nas primeiras séries e predominante nas séries finais. Na formação especial de 1º grau os objetivos seriam a sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho, e poderiam ser ofertadas matérias conforme as peculiaridades e necessidades locais.

O artigo 7º da lei estipula como obrigatórias as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, sendo o ensino Religioso de matrícula facultativa. Se a escola tivesse condições poderia ofertar uma Língua Estrangeira Moderna. A ordenação do currículo seria feita por séries anuais, a partir de disciplinas ou áreas de estudo, conforme a organização do estabelecimento.

A avaliação deveria ter peso maior nos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, podendo o aluno que teve rendimento insuficiente realizar uma recuperação que obrigatoriamente deveria ser fornecida pelas escolas.

Em relação à Lei nº 4.024/61, além da ampliação dos quatro anos obrigatórios para oito anos, com a junção do ensino primário ao ginásio, a Lei nº 5.692/71 ampliou a carga horária de 2h30min de aula para 4 horas diárias, em cumprimento ao mínimo de 720 horas de atividades em 180 dias letivos, e mínimo de 75% de frequência por parte dos alunos (NISKIER, 1971).

O Conselho Federal de Educação estabeleceu o Parecer nº 853/71 que fixou o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus, com as matérias de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Os conteúdos específicos de Comunicação e Expressão seriam a Língua Portuguesa; nos Estudos Sociais seriam a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil e em Ciências ficam imbuídos os conteúdos da Matemática, Ciências Físicas e Biológicas. Conforme art. 3º do mencionado Parecer:

Além dos conhecimentos, experiências e habilidades inerentes às matérias fixadas [...] o seu ensino visará:

- a) em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira;
- b) nos Estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual de seu desenvolvimento;
- c) nas Ciências, ao desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico e de suas aplicações.

[...] O ensino das matérias fixadas e o das que lhe sejam acrescentadas, sem prejuízo de sua destinação própria, deve sempre convergir para o desenvolvimento, no aluno, das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do processo educativo (CFE, 1971a, p.190).

O Parecer concebe a denominação *matéria* em um sentido mais amplo. No Relatório do GT, “matéria tem sentido de matéria-prima a ser trabalhada para a determinação do currículo pleno de cada escola – especialmente trabalhada visando à sua conversão em disciplinas, áreas de estudo e atividades” (NAGLE, 1976, p.49).

O entendimento das denominações de disciplinas, áreas de estudo e atividades foram fundamentais para organização do currículo. No parecer nº 853/71 as atividades são entendidas como aprendizagem a partir de experiências concretas. Para Nagle (1976, p.51), as atividades constituem “a principal inovação do currículo [...] a categoria curricular de campo mais amplo” e deveriam ter predominância nas primeiras séries do 1º grau. Nas áreas de estudo haveria um equilíbrio entre as situações de experiências e os conhecimentos sistemáticos e teriam maior ênfase nas séries finais do 1º grau. Enfim, as disciplinas que são mais específicas e sistemáticas teriam predominância no ensino de 2º grau. Assim, no Parecer 853/71, o Conselho Federal fixa o escalonamento do núcleo comum de 1º grau da seguinte forma:

- a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob a forma de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades.
- b) Em seguida, e até o fim desse grau, sob a forma de Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo (CFE, 1971a, p.191).

Para Kelly⁴⁴ (1973), a concepção de currículo sai do tradicional para um caráter mais moderno, a partir dos desdobramentos do ramo atividades.

A concepção do currículo tem-se alargado. Fora, até há pouco, um elenco de matérias ou um rol de disciplinas. **Modernamente, quebrada a rigidez dos setores de conhecimentos e convocadas as atividades como o processo ideal para conduzir à aquisição ou aprimoramento de noções, técnicas, ideais, hábitos, a semântica de currículo passou a abarcar a totalidade das experiências do educando** e das possibilidades a tirar das tais experiências, como um sistema, ao mesmo tempo, de educação e de ensino, capaz de responder aos ambiciosos objetivos previstos na atual lei (KELLY, 1973, p.86, grifos nossos).

Porém, esse caráter mais moderno, como salientou Kelly (1973) não seria algo que poderia mudar tão rapidamente, pois a divisão em disciplinas escolares já fazia parte de uma tradição curricular de muito tempo, e como enfatiza Mello:

A própria organização do currículo por disciplinas no primeiro segmento do ensino fundamental, **mesmo quando apresenta uma proposta oficial de integração curricular, tende a manter uma estrutura disciplinar clássica.** Ou seja, apesar de as propostas curriculares discursarem sobre uma integração curricular, concordamos que a disciplina escolar é um padrão de estabilidade curricular e que por mais que se proponham inovações na matriz curricular, essas tenderão a uma organização tradicionalmente disciplinar (MELLO, 2002, p.36, grifos nossos).

Mas a escolha por essa progressividade e sequência do mais amplo para o menos amplo, do menos para o mais específico, e que a aprendizagem se iniciasse a partir das experiências concretas e da vivência de situações e exercícios para depois se chegar a um conhecimento mais sistemático e abstrato, tinha fundamentação na teoria psicogenética de Piaget, que embasa as orientações do currículo no Estado do Paraná e a construção do currículo no Instituto de Educação do Paraná. Fica clara essa referência conforme Parecer 853/71:

O desenvolvimento das matérias, “da maior para a menor amplitude”, e o seu escalonamento progressivo em “atividades, áreas de estudo e disciplinas” estão em consonância com a conceituação destas categorias curriculares que, por sua vez, refletem as comprovações da Psicologia Evolutiva. **A velha marcha “do concreto para o abstrato” apresenta-se hoje - na Psicologia Genética de Piaget, por exemplo - sob a forma tríplice de um período “sensório motor”, seguido de uma fase de “operações concretas” que leva, na adolescência, às “operações formais móveis e reversíveis”.** Se em nenhum momento cogitamos de

⁴⁴ Celso Kelly pertenceu ao extinto Conselho Nacional de Educação e era “homem de letras, jornalista, cultor das artes e professor”. Em 1964, assume a presidência da Associação Brasileira de Imprensa – ABI (Documenta n.30, p.21-22, out, 1964). Em sua obra há uma carta transcrita de parabenização que recebeu do ministro Jarbas Passarinho,

uma correspondência simétrica entre esses três períodos e aquela tríplice classificação curricular, também não deixamos de considerar o que deles já se fez evidência no dia-a-dia da vida escolar: a montagem a partir do concreto e do mais para o menos amplo, do genérico para o específico ou, na classificação sempre atual de Claparède, da “generalização inconsciente” para a “generalização consciente” (CFE, 1971a, p.185, grifos nossos).

O parecer declara que o homem é o centro das preocupações e dessa forma os Estudos Sociais seriam o elo entre Comunicação e Expressão e as Ciências, devendo haver uma integração entre as matérias, conforme explicitado na figura:

FIGURA 7 - ORGANIZAÇÃO DO NÚCLEO COMUM



FONTE: Parecer nº 853/71, Conselho Federal de Educação (1971a, p.176)

Além desse trabalho articulado entre as matérias, para Nagle (1976) o princípio de integração da Lei nº 5.692/71 está no interrelacionamento das matérias em atividades, áreas de estudo e disciplinas; na integração horizontal, que pode ser vista também como princípio de continuidade que houve entre a escola primária com os ginásios; na integração entre as escolas que deveriam pensar em novas formas de articular os componentes do currículo; e na integração entre educação geral e formação especial no final do 1º grau e em todo o 2º grau.

A principal consequência da integração seria a racionalização do sistema escolar, pois para que a lei pudesse ser implantada era necessário racionalizar recursos, daí derivando outro princípio da lei, a concentração, pois foi proposto que se formassem reuniões de escolas isoladas em instituições escolares maiores, com intercâmbio entre as escolas, para usufruírem de equipamentos e instalações,

formando centros interescolares. Novamente aparecem imbuídos na lei, princípios presentes no manual da ESG, como os de racionalização de recursos.

Nagle discute outros princípios da lei que refletiram na orientação do currículo: a flexibilidade, que deveria permitir à escola incluir o que lhe fosse necessário e organizar o currículo conforme suas possibilidades; a continuidade e a terminalidade, que, a cada etapa, ou grau, haveria de dar uma continuidade para o outro, mas também uma terminalidade geral que deveria coincidir com as aptidões específicas de cada faixa etária, que seriam aproveitadas ao término de cada etapa, e outra terminalidade, no 2º grau, que prepararia o indivíduo para o mercado de trabalho.

As críticas na organização curricular estabelecida pela lei anterior, nº 4.024/61, residiam principalmente nos conteúdos trabalhados. Os currículos do ensino primário e ginásial, segundo o presidente Médici, em discurso do ano de 1970, eram “irrealísticos [...] com informações puramente acadêmicas, sem qualquer preocupação de qualificação gradativa de mão de obra nacional ao longo das diversas etapas dos cursos” (MÉDICI, 1987, p.406).

Essa preocupação com a experiência e ação, como preparo para as necessidades de interação com o meio, ia ao encontro da filosofia pragmatista que estava permeando as concepções curriculares da época, pois para Dewey⁴⁵ o ensino sem experiência, sem relação com a vida cotidiana, seria uma “ enciclopédia de informações inúteis” (DEWEY, 1959, p.71)

E nessa atenção pela experiência foi que o IEP construiu seu currículo formal. No currículo por atividades (1ª a 4ª séries) a instituição optou pelo processamento em “unidades de experiência”, nas quais:

[...]não existe nenhuma discriminação de conteúdos na carga horária devido os mesmos estarem propostos dentro dos princípios psicopedagógicos de ordenação e relacionamento (sincronia) cujo eixo didático são as unidades de experiência previstas no setor de atividades em função dos objetivos específicos e instrucionais dos currículos (metas operacionais). O total de horas previstas é de 20 semanais, perfazendo um mínimo de 720 horas anuais ou 180 dias letivos (IEP,1972 e,p.2)

Porém, na montagem do Plano não há uma ordenação pela unidade de experiência, os objetivos aparecem separados pelos domínios cognitivo, motor e afetivo; as matérias a serem trabalhadas são listadas; assim como as atividades e

⁴⁵ Porém , no contexto da época, os objetivos da lei , no que diz respeito à experiência tinham maior relação com o mercado de trabalho e não com o sentido da experiência na vida, de maneira mais ampla, como preconizava Dewey.

avaliação. Mas, aparecem de forma misturada e não como se a unidade de experiência fosse o fio condutor para poder realizar a integração das diferentes matérias e os objetivos relacionados diretamente a ela. Ao menos na organização do currículo formal, parece ter faltado articulação entre as áreas no âmbito organizacional.

As unidades de experiência a serem trabalhadas na 3ª série eram: Terra da Galha Azul; Estudando a Idade da Pedra no Paraná; Paranaguá berço da civilização paranaense; Curitiba na marcha para o progresso; Vamos brincar de viajante; A cidade que a pomba branca fundou; Norte Velho e Norte Novo; Conhecendo o Sudoeste; de Foz de Iguaçu ao Porto de Paranaguá Festejando a independência do Brasil; Meu Estado em ritmo de Brasil Grande (IEP,1972 e,p.16/17/18). Como exemplo das atividades que seriam realizadas, elenca-se aqui as da unidade de experiência : Terra da Galha Azul:

QUADRO 6 – UNIDADE DE EXPERIÊNCIA 3ª SÉRIE

1. - Pesquisa Bibliográfica e de campo (jornais, revistas, comunidade , repartições públicas;
2. - Cantinho de Novidades sob responsabilidade dos alunos, de acordo com a unidade de experiência que estiver sendo desenvolvida;
3. - Recorte e colagem de notícias e ilustrações;
4. - Confecção de maquete com a posição, limites, linhas divisórias do Paraná e do Brasil: Serras e Rios do Paraná; Relevo;
5. - Cargos públicos e privados de governo: senador, governador, deputado , desembargador, engenheiro, médico , mecânico , etc.
6. - Visitas ao Centro Cívico: Palácio do Governo, Assembléia Legislativa e Palácio da Justiça;
7. - Entrevistas a dirigentes públicos: deputados , secretários, etc.
8. - Auto-ditado e ditado de trechos;
9. - Confecção de um dicionário ilustrado com palavras primitivas derivadas, referentes a ofícios e profissões, sinônimos e antônimos e coletivos.
10. - Palavras cruzadas que envolvam conhecimentos de novos vocábulos
11. -Canções folclóricas e recreativas;
12. - Ginástica femininina moderna, exercícios de expressão corporal/ formas básicas de movimento: andar, saltar, saltitar, balançar, girar e molejar.
13. - Ginástica masculina condicionamentos físicos, formas básicas de movimento, exercícios de expressão corporal;
14. - Relização de experiências sobre a formação da chuva, orvalho , arco-íris e geada;

15. -Confecção de um para-raios e do disco de Newton;
16. -Manejo das operações partindo da vivência real dos alunos com a unidade proposta.

FONTE: IEP – quadro elaborado pela autora (1972,p. 16, 17,18)

Percebe-se no direcionamento dessas atividades que o núcleo de Estudos Sociais era bastante presente nas unidades de Experiência, provavelmente o IEP seguia as orientações do parecer nº 853/71 , no qual destacou os Estudos Sociais como elo entre Comunicação e Expressão e Ciências, por entender que o homem seria o centro das preocupações no estudo. A matéria de Comunicação e Expressão aparece diluída tanto nas atividades específicas de Estudos Sociais, quanto nas atividades artísticas e físicas, que também eram pertencentes a esse núcleo de ensino. A matéria de Ciências foi abordada, porém de uma maneira um pouco mais tímida, principalmente na parte da matemática, na qual somente há menção de operações a partir da vivência dos alunos, mas sem pontuar quais seriam trabalhadas de fato.

A experiência e a vivência cotidiana aparecem, porém mais ligadas aos estudos da sociedade e sua organização. Segundo Martins:

Os Estudos Sociais vinham de uma renovação que se processava nos Estados Unidos dos anos 30, **principalmente intentada por especialistas nas áreas de currículos, que faziam críticas a excessiva “cientificidade” com que eram tratados os conteúdos no ensino.** Essa cientificidade, associada ao trabalho acadêmico, denotava o conhecimento de “herança cultural”, dotando os alunos de erudição. Sob a influência de Dewey, tais especialistas passaram a atribuir às finalidades educacionais o desenvolvimento de valores sociais tais como a integração social e o respeito à comunidade. **Buscava-se desde então identificar a escola à vida, com conteúdos mais pragmáticos e buscando soluções práticas para problemas cotidianos. Essa crítica ao academicismo resultou numa valorização do Estudos Sociais, primeiramente associados aos conteúdos das Ciências Sociais.** Pouco a pouco, os Estudos Sociais passaram a ser associados também ao ideal de cidadania, aos estudos sobre a comunidade, e a preparação dos estudantes para uma formação social harmoniosa (MARTINS, 2000, p.93, grifos nossos).

Nota-se, portanto, que a repercussão dos Estudos Sociais foi grande no Brasil ,na verdade desde o movimento dos pioneiros da Educação em 1930, porém no período do contexto da ditadura civil-militar ela ainda perdurava, inclusive declarada enquanto matéria no currículo de 1º grau, mas as concepções mudaram , pois no sentido da lei nº 5692/71 as disciplinas acompanhavam o contexto social, cultural e político do período.

As Unidades de Experiência da 4ª série eram: “ Da bússula [sic] ao radar; A viagem dos visionários; Como povoar um mundo novo; O país das Esmeraldas; Conquistando nossa independência; Preparando a República; No centro do país Brasília deslumbrante; A dança do pau-de -fitas; Altamira o maior município do país; Da cana-de -açúcar ao petróleo, Conhecendo o Vale do Rio Doce, a marcha para o desenvolvimento, Os sonhos de Anhangüera, Sou brasileiro consciente. Como exemplo das atividades destacam-se aqui as da unidade “ A viagem dos visionários”:

QUADRO 7 – UNIDADE DE EXPERIÊNCIA 4ª SÉRIE

1. - Dramatização sobre a descoberta do Brasil;
2. -Pesquisa sobre a carta de Caminha; primeira missa, possibilidades econômicas do Brasil paralelo entre passado e o presente;
3. -Dramatização- Saudação à Jaci;
4. -Mapa com o roteiro das Expedições e esclarecimentos bibliográficos;
5. -Estereograma – Litoral brasileiro;
6. - Mapa: do Iapoc ao Chauí
7. -Leitura oral e silenciosa
8. -Ditado de trechos
9. -Canções folclóricas e recreativas;
10. -Formas básicas de movimentos; fartlek, circuit, training
11. - Experiência sobre calor
12. - Operações e exercícios envolvendo números, múltiplos e divisores de 2,3,5,10,11, números primos e mmc

FONTE: IEP – quadro elaborado pela autora (1972 e,p.33,34,35)

Novamente os estudos sobre o Brasil ganham ênfase e há uma valorização das atividades por meio de dramatizações e mapas, com foco na experiência do aluno e com o ensino direcionado ao nível operatório concreto. A instituição trabalhava com as comemorações cívicas e percebem-se as datas presentes, tanto no currículo quanto no Boletim Informativo . O estabelecimento tinha o CEMOCI que era o Centro de Moral e Cívica “ Marechal Rondon”, um órgão responsável em dinamizar as atividades cívicas do qual professores, pais, funcionários e alunos poderiam participar. Em publicação no boletim são relatadas algumas atividades :

Fizemos o lançamento de Concursos Cívicos-Literários: “ Corrida de Integração Nacional” e o “Soldado Brasileiro” (...) e lembram da comemoração que encerrou a Semana do Soldado? Brilhante e oportuna a palestra de nosso convidado especial, General João Gualberto Gomes de Sá, não foi? E a atuação da Banda da Música dos bravos soldados de fogo, que beleza,heim? E não ficou só nisso: a poesia sobre o soldado brasileiro, clamada pelos alunos Amir, André, Emanuel e Rogério, não foi uma graça? Durante a semana da Pátria, além do hasteamento e arriamento da Bandeira e dos hinos cantados tanto por alunos, professores, como funcionários da casa, as comemorações foram abrilhantadas por poesias, dramatizações , apresentadas por nossos pequenos artistas (IEP, 1974, BI nº 4,p.92)

Também no Boletim Informativo do primeiro bimestre de 1975 é relatada a comemoração de dois acontecimentos ditos como “importantes e significativos, registrados nas páginas de nossa História: a fundação da cidade de Curitiba, bem como a passagem do 11º aniversário da Revolução de 1964”.(IEP,1975,p.8)

Em vários boletins são descritas atividades desenvolvidas pelo CEMOCI. Segundo o órgão todas as datas cívicas eram comemoradas e os professores ajudavam na organização, nos ensaios, e preparações. No Boletim de 1975 no terceiro bimestre é transcrita uma pesquisa feita pelo departamento, ao pais, se era importante para a criança, o conhecimento dos símbolos da pátria e as homenagens que prestavam semanalmente ao Brasil, por meio das comemorações cívicas, e de que maneira essas comemorações poderiam ficar mais interessantes. Foram distribuídas as entrevistas para duas turmas da 7ª série e duas da 6ª série, somente dez pais não responderam, vinte e cinco deles concordavam com a forma com que as comemorações eram realizadas e oito sugeriram que tivessem mais peças teatrais, projeção de slides, palestras, participação de bandas e visitas aos monumentos públicos, seis opinaram que deveriam captar as ideias das próprias crianças, um que não fosse obrigatório e quinze pais não opinaram quanto à forma , mas concordavam que era importante para a formação do aluno.(IEP,1975,p.28)

Essa prática cívica do estabelecimento atendia ao art. 20 do Decreto-Lei 869 de 12/09/69 e ao Decreto 68-065 de 14/01/71, que determinavam que fossem realizadas comemorações cívicas semanais, com a participação de todos os alunos, professores e funcionários. De acordo com Filgueiras:

A institucionalização da Educação Moral e Cívica pelo regime militar fazia parte de um projeto político nacional, que procurou construir um ideário patriótico, com uma nação forte, que ressaltava os valores da moral, da família, da religião ,da defesa da Pátria (...) (FILGUEIRAS,2006,p.53).

Além das questões cívicas e dos estudos centrados no Brasil, que não só a escola, mas a sociedade de maneira geral captava, havia a preocupação com a realidade concreta e a experiência da criança como já comentado. No Boletim Informativo também eram relatadas algumas atividades que eram desenvolvidas:

Com destaque podemos citar:

Aulas práticas de Ciências:

De 6 a 10/5 , 7 turmas de 1ª série assistiram aulas provando e demonstrando a existência do ar atmosférico;

De 13 a 17/5 , 6 turmas de 2ª série assistiram aulas sobre mamíferos, com apresentação de exemplares empalhados, esqueletos, quadros e estampas, como recursos auxiliares(IEP, 1974 n°2,p.15).

Várias atividades de passeios eram escritas no Boletim , com o objetivo dos alunos observarem o meio ambiente. Nesse aspecto pode-se levantar duas hipóteses para essas descrições, uma que as atividades diferenciadas poderiam não ser tão frequentes ou comuns a todos e por isso eram divulgadas no Boletim ou simplesmente por se fazer reconhecer os trabalhos que eram desenvolvidos no estabelecimento, representando e afirmando publicamente a validade de seu currículo.

O IEP instituiu também em 1976 a FICIEP – Feira Interna de Ciências do IEP, que aconteceria de 6 a 8 de dezembro. Foram convocados alunos e professores de Ciências, Biologia, Química e Física do Estabelecimento,

Tendo em vista que é uma iniciativa que se pretende realizar todos os anos, foi elaborado um regimento interno do mesmo e modelos de ficha de avaliação de trabalhos. Os trabalhos didáticos expostos têm por objetivo principal desenvolver a auto-realização do aluno levando-o a expor trabalhos de própria iniciativa, dentro dos critérios de originalidade, criatividade e princípios científicos. A Feira de Ciências será aberta às 14:00 horas do dia 6 de dezembro contando com a presença do Sr. Secretário de Educação, Dr. Francisco Borsari Neto, do Diretor Geral da SEEC, Dr. Eleutério Dalazem (...) e pelo presidente da Fundação Cultural de Curitiba, Dr. Ennio Ferreira, que confirmaram o convite recebido. Os trabalhos foram divididos para classificação e premiação em: de 1ª a 4ª séries; de 5ª a 8ª séries e 2º grau (IEP, 1976,p.15).

Percebe-se que, de certa forma, a instituição, foi aumentando sua preocupação com o ensino científico , com a maneira de sistematizá-lo e de propagá-lo em maior amplitude nesse período.

No âmbito da Comunicação e Expressão , mais especificamente nas Artes e na Educação Física aparecem algumas menções nos Boletins Informativos. Segundo IEP, a Escolinha de Artes realizava atividades de expressão plástica, sonora , expressão corporal e dramatizações diversas:

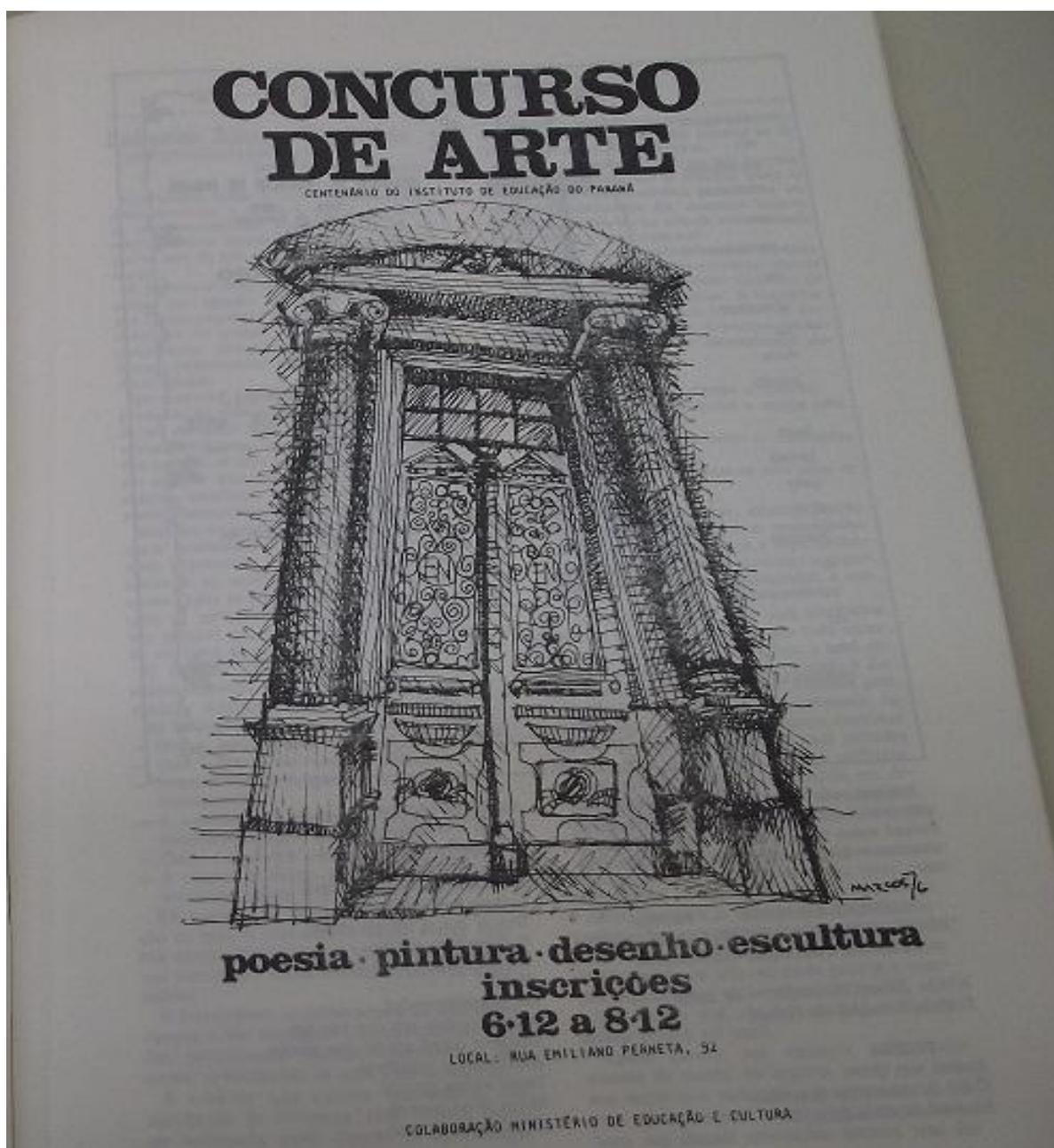
[...] a Escolinha de Arte do IEP, **como núcleo de irradiação de cultura e vivência artística** , se propõe: liberar potencialidades do educando; oportunizar a resolução de situações problemas com inventividade e imaginação; integrar socialmente o aluno e construir o aluno físico, mental e emocionalmente(IEP,1972 m, s/p, grifos nossos).

De acordo com o relatório anual de 1972, atividades diversas foram desenvolvidas envolvendo pinturas, manipulação de materiais diversos como massa, papelão, couro, o trabalho com música, ritmo, interpretação, além de atividades interligadas à comunidade como museus, festivais e exposições diversas. Também nesse ano, segundo IEP, foi realizada uma exposição de trabalhos variados para toda a instituição. Nesse sentido, não havia inovação, grosso modo, em proporcionar tais atividades, pois a partir da lei 5692/71, a

Arte tornou-se matéria de caráter obrigatório no currículo das escolas primárias e secundárias. As práticas das artes visuais, música, teatro, desenho geométrico e dança, sob a denominação de Educação Artística, passaram a ser responsabilidade de um só professor capaz de lecionar todas estas atividades ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª série, sendo obrigatória a formação de terceiro grau para lecionar artes a partir da 5ª série (ANTÔNIO, 2012, p.102).

Mas, no ano de 1976 , nas comemorações do centenário do IEP, a instituição lança um concurso de Arte , a nível municipal, no qual participaram escolas públicas e particulares, envolvendo diversos aspectos da arte, como no cartaz de divulgação do evento:

FIGURA 8- CONCURSO DE ARTE IEP



FONTE: IEP(1979, p.13)

Nesse sentido, o IEP mostra uma abertura no ensino da arte em compartilhá-la com outras instituições, também é interessante observar a inclusão da poesia no concurso, mostrando a concepção de que esse tipo de linguagem também era apropriada como um forma de expressão artística.

Em relação à Educação Física, no currículo por atividades do IEP, ela parecia estar mais focada no movimento, no trabalho com as formas básicas do

movimento, a ginástica masculina e feminina e a expressão corporal. De prática obrigatória, segundo artigo 7º da lei 5692, ela recebeu diretrizes curriculares por parte do Estado do Paraná, que norteavam sua prática. Segundo o artigo 2º dessas diretrizes, a Educação Física teria uma característica pré-nuclear e autonomia no seu planejamento, controle e avaliação. Nas primeiras quatro séries do 1º grau, ela seria ministrada através de pequenos jogos, jogos pré-desportivos e ginástica educativa e de 5ª à 8ª série iniciariam os jogos desportivos propriamente ditos (parágrafo 4º do art.24). Também a dança folclórica e criativa seria para ambos os sexos nas quatro séries iniciais, e nas demais, facultativas para o sexo masculino (PARANÁ,1973 b, p.81).

O que justifica, portanto, as escolhas que se processaram no currículo a partir do movimento. Nesse sentido, em específico a Educação Física, parece estar de acordo com uma perspectiva na qual “seria uma prática escolar que incluía o esporte, mas não se confundia com ele. O esporte seria, nesse caso, um dos meios educativos, dentre um universo muito mais amplo de práticas corporais”(OLIVEIRA, 2001,p.130).

O departamento de Educação Física do IEP, segundo os Boletins, participava com disposição das atividades propostas pela escola. Em 1976 foi realizado o 1º Festival Folclórico do IEP, em substituição à festa junina, e o departamento ajudou nas barracas e nas apresentações de dança (IEP,1976,p.4). Entre as danças de 1ª à 4ª séries, estavam chotes, peninho, polca alemã, polca polonesa, chorinho, e de 5ª à 8ª séries ,danças dos EUA, dança indígena, africana, portuguesa e chote.

Como o currículo de 1ª a 4ª séries era por atividades , não havia divisão específica em cada matéria , sendo os objetivos também formulados em conjunto, portanto aborda-se aqui de maneira geral, os que foram elaborados para a 3ª série e que deveriam ser atingidos , conseqüentemente , por meio das atividades de diferentes áreas.

Os objetivos foram agrupados por domínios (cognitivo, motor e afetivo), porém não estavam relacionados diretamente a cada unidade de experiência que seria trabalhada, o que dificulta entender ao que exatamente eles estariam ligados. Pode ser que no trabalho em sala de aula, ou no planejamento individual do professor eles estivessem melhor organizados com os conteúdos, mas ao menos no

Plano, eles aparecem um tanto quanto desarticulados das atividades. Como exemplo, os seguintes da 3ª série:

QUADRO 8 – OBJETIVOS 3ª SÉRIE

<u>1. Domínio cognitivo:</u>
1. Localizar o Paraná no contexto brasileiro identificando as características econômicas, sociais, físicas e culturais.
2. Situar-se (tomar consciência) e situar o Paraná no Brasil com suas posições e limites.
3. Identificar e interpretar os fatos históricos de nosso País: Descobrimento do Brasil, expedição Colonizadora de Martin Afonso de Spuza, Capitânicas hereditárias, Governo Geral e a influencia que tiveram no Paraná.
4. Comparar a ação dos atuais dirigentes do nosso Estado com a de nossos primeiros colonizadores.
5. Identificar os símbolos ligados a nossa história e a nossa gente.
6. Relacionar as datas cívicas aos símbolos nacionais.
7. Contrastar os símbolos religiosos do homem primitivo com a simbologia do homem atual.
8. Identificar os principais valores da religião (amor, bem, belo e verdade).
9. Reconhecer que doenças contagiosas durante a infância ou em qualquer outra fase da vida humana não permitem a participação momentânea do indivíduo no grupo social.
10. Reconhecer os sistemas de conjuntos.
11. Reunir, separar, ordenar, seriar, classificar e estabelecer correspondência entre um agrupamento operatório concreto.
12. Interpretar e diferenciar peso, volume, quantidade e distância.
13. Diferenciar os reinos vegetal, animal e mineral.
14. Utilizar a experimentação para contrastar os seguintes estados físicos do material: sólido, líquido e gasoso.
15. Reconhecer e classificar os minerais comuns na região.
16. Provar a existência do ar e reconhecer sua utilidade nos seres vivos, transportes e indústria.
17. Observar e reconhecer que o homem consegue melhorar as condições de vida utilizando os seguintes recursos naturais selecionados: água tratada purificação e renovação do ar, proteção contra o frio, calor, chuvas, raios, micróbios etc.
18. Usar adequadamente o dicionário, adquirindo condições para o enriquecimento de seu vocabulário e interpretar expressões novas.

19. Expressar seu pensamento com clareza, objetividade e correção através de mensagens escritas, relatórios orais, dramatizações, etc.
20. Expressar-se através da arte usando técnicas variadas.
21. Relacionar a ação motora, sonora e a expressão corporal.
22. Identificar as regras e os regulamentos dos jogos de que participo.
23. Valorizar a sua resistência física: Cooper, atletismo, corridas, salto, etc.
<u>2. Domínio motor:</u>
O aluno da 3ª série deverá ser capaz de apresentar as seguintes habilidades:
1. Organizar-se para participar de trabalhos individuais ou de equipes.
2. Saber participar no grupo em que vive.
3. Utilizar os hábitos de higiene adequados à convivência em grupo: unhas aparadas, vestuário limpo e adequado, cabeça limpa e cabelos penteados, dentes tratados, uso do lenço, uso adequado do sanitário e do filtro de água, asseio na sala de aula e no pátio, etc.
4. Treinar o raciocínio indutivo-dedutivo para utilizá-lo na solução de problemas concretos
5. Usar caminhos variados para atingir o mesmo fim na solução de um problema (reversibilidade).
6. Encaixar as partes de um todo e simultaneamente dissociar o todo em partes.
7. Operar com peso, volume, quantidade e distância.
8. Observar, experimentar e relatar (oralmente ou por escrito) justificando as causas e os efeitos dos fenômenos que ocorrem no laboratório, na sala de aula e no meio ambiente.
9. Manipular o material que utiliza nas experiências: pinças, fogareiro, álcool, pipetas, disco de Newton, pluviômetro, barômetro, etc.
10. Superar na expressão escrita as dificuldades específicas da série: sc, ch, h inicial; s seguido de n; c confundível com s; c cedilhado; z inicial, medial e final; g e q seguidos de u.
11. Evoluir através da estimulação em todas as modalidades da leitura, interpretando com exatidão o pensamento do autor.
12. Planejar, organizar e executar suas atividades isoladamente e em grupo.
13. Demonstrar a criatividade através da expressão corporal.
14. Controlar o tônus muscular, o ritmo e o relaxamento de seus movimentos.
15. Liberar as inibições e contrações de seus gestos em relação a si e aos demais.

3.Domínio afetivo: O aluno da 3ª série deverá ser capaz de manter as seguintes atitudes:
1. Respeitar os colegas e repartir com eles a vitória, os sucessos e os compromissos, descentrando progressivamente a sua conduta (eu = nós)
2. Comportar-se com civismo frente aos símbolos de nossa pátria: bandeira, hino e escudo.
3. Respeitar as pessoas com quem convive (solidariedade) participando e cooperando com todas as atividades do grupo.
4. Tomar atitude frente aos perigos que enfrenta na vida diária: (machucar-se, queimar-se, etc.) mantendo uma atitude de equilíbrio.
5. Utilizar as etapas do método científico na resolução de problemas concretos.
6. Explorar e assimilar o meio, produzindo ações, utilizando em todas as situações.
7. Manter em todas as atividades uma atitude de curiosidade científica.
8. Indagar sobre os resultados das experiências.
9. Proteger-se contra os fenômenos violentos da natureza: chuva intensa, raio, frio e calor intensos, etc.
10. Prevenir-se contra acidentes com material de laboratório e tomar iniciativa de pronto-socorro quando ocorrerem.
11. Manter em todas as ocasiões a mais correta das atitudes em benefício de um desenvolvimento físico harmonioso.
12. Realizar seus trabalhos com ordem asseio e boa apresentação.
13. Manter atitudes desejáveis com respeito ao uso de materiais artísticos e equipamento.
14. Manter contato com a arte e os artistas, especialmente os a comunidade.
15. Manter ordem e silêncio respeitando o trabalho dos outros e os livros e pertences de Bibliotecas e Museus.
16. Participar e cooperar nas festividades escolares.
17. Tomar consciência dos gestos e movimentos do próprio corpo, mantendo-os interiorizados e bem coordenados.

FONTE: IEP quadro elaborado pela autora (1972 e, s/p).

Nota-se que os objetivos foram organizados da mesma forma que os critérios avaliativos que foram mencionados anteriormente, seguindo a taxionomia de Bloom. Também percebe-se que os conteúdos relacionados à matéria de Ciências já aparecem mais, com experiências e atitudes de curiosidade científica, alguns conteúdos matemáticos também foram elucidados. Uma apropriação do que se entendia na época na definição dessa matéria, evidencia-se na revista Currículo:

O ensino de Ciências – Matemática e Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde, tem por função:

- tornar educando capaz de explicar o meio próximo e remoto atuando sobre ele;
- para tanto, através da prática sistemática, o aluno deverá desenvolver:
- **o espírito de investigação, invenção e iniciativa;**
- **o pensamento lógico, através da vivência do método científico;**
- a noção de universidade das leis científicas e matemáticas (PARANÁ, 1973 b,p.51, grifos nossos).

Os Estudos Sociais continuam em grande relevo nos objetivos, e englobariam a História, a Geografia, a Educação Moral e Cívica e a Organização Social e Política Brasileira, sendo que o aluno deveria ter, entre outros fatores, o conhecimento dos direitos e deveres, compreensão dos valores sociais e morais, e a valorização dos homens que se destacaram pela dignidade de sua vida. Em relação à abordagem de Estudos Sociais em específico, que como elucidado, era o elo de articulação entre as outras matérias, percebe-se que deveria haver uma valorização do tempo presente do Brasil, conforme Niskier⁴⁶:

Os componentes básicos dos Estudos Sociais são a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana e, na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos. **Mas há uma preocupação de valorizar o aqui-e-agora, isto é, o nosso País e o momento presente.** Para sublinhar essa ênfase, introduziu-se nos Estudos Sociais Organização Social e Política do Brasil, ligada ao preparo dos jovens do “exercício consciente da cidadania”. Terão uma vivência maior da Cultura Brasileira (NISKIER, 1972, p.25, grifos nossos).

Essa preocupação de valorização local se nota nos objetivos assim como do civismo, da cidadania, e do conhecimento histórico do Brasil. Segundo a revista Currículo o ensino dos Estudos Sociais deveria se apoiar em alguns princípios, entre eles:

Processamento da aprendizagem dentro da psico-genética, pela adequação das atividades e experiências colhidas em situações concretas, estendendo-se para conceitos abstratos, partindo do mais para o menos amplo, do menos para o mais complexo(...) Ordenação lógica, distribuída em três etapas: 1ª à 4ª séries: integração do educando na comunidade, compreendendo: família, escola, comunidade, município, micro-região e estado 5ª e 6ª séries: formação integral do cidadão brasileiro, compreendendo Brasil, passado e presente, e as perspectivas atuais de seu desenvolvimento, 7ª e 8ª séries: a universalidade do homem, abrangendo a

⁴⁶ Catedrático de Administração Escolar e Educação Comparada da Universidade do Estado da Guanabara e Diretor do Centro de Educação de Humanidades na mesma instituição (NISKIER, 1971). Em seu livro há uma dedicatória para o ministro Jarbas Passarinho, “pelo milagre de renovar a educação brasileira” (1971).

nossa civilização e o mundo contemporâneo (PARANÁ,1973 b,p.46, grifos nossos).

Porém, mesmo com a orientação para se trabalhar mais o contexto local até a 4ª série observa-se alguns conteúdos sobre a História do Brasil também.

Já a matéria de Comunicação e Expressão aparece mais nos demais objetivos , de cordo com a concepção da época, ela era entendida como uma forma de linguagem:

Na verdade, não existe conteúdo específico de língua portuguesa a ser ensinada ao aluno. A língua é uma das formas de comunicação. O entendimento, a compreensão das diversas matérias do currículo que devem ser trabalhadas pelos alunos é que devem ser considerados conteúdos básicos (PARANÁ,1973 b, p.37)

Dessa maneira, o ensino da gramática, em si mesmo, não era mais presente no currículo formal, “o ensino de língua portuguesa não se faria, portanto com base na apropriação, por parte do aluno, de metalinguagem própria ao conhecimento gramatical tradicional, mas se fundamentaria no trabalho com a linguagem” (PIETRI, 2010,p.81).

Essas mudanças que foram propostas , não somente, em nomenclaturas, mas no entendimento do que era cada matéria e o que deveriam trabalhar no processo de ensino aprendizagem, fizeram parte de um processo de discussões, conflitos, de legitimação de uma concepção de educação, sendo “natural que uma história do currículo nos ajude a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações”(SILVA in:GOODSON, 2008,p.7). Dessa forma, a estruturação curricular do IEP, mesmo apropriando às concepções de educação da época era sujeita a modificações e acordos constantes, pois a própria concepção de currículo era como um organismo flexível e sujeito à avaliação contínua.

3.4 MATÉRIAS ESCOLARES , NO CURRÍCULO POR ÁREA DE ESTUDOS

No currículo por área de estudos, a partir da 5ª série as matérias aparecem com um pouco mais de profundidade e especificidade. E os conteúdos e atividades organizados, conforme a teoria piagetiana que entendia essa fase como uma transição para o pensamento operatório –formal.

Dessa forma, as matérias foram organizadas por carga horária específica na grade curricular, aqui tendo como exemplo , de 6ª a 8ª séries:

QUADRO 9 – CARGA HORÁRIA SEMANAL 6ª SÉRIE

2a. Feira	3a. Feira	4a. Feira	5a. Feira	6a. Feira	Sábado
Língua Nacional	Matemática	Estudos Sociais	Artes Inic. ao Trabalho	Moral e Cívica	Educação Física
Estudos Sociais	Matemática	Artes Inic. ao Trabalho	Língua Nacional	Recuperação	Iniciação ao Trabalho
Estudos Sociais	Educação Física	Língua Nacional	Educação Física	Recuperação	Iniciação ao Trabalho
Ciências Físicas e Biológicas	Ciências Físicas e Biológicas	Língua Nacional	Matemática	Inglês	
Inglês	Ciências Físicas e Biológicas	Matemática		Religião	
Comunicação e Expressão Estudos Sociais Ciências Físicas e Biológicas	Comunicação e Expressão Ciências Matemáticas Físicas e Biológicas	Comunicação e Expressão Ciências Matemáticas Estudos Sociais	Comunicação e Expressão Ciências Matemáticas Estudos Sociais	Estudos Sociais Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão Iniciação ao Trabalho

OBSERVAÇÃO: De 2ª à 6ª Feira das 13:00 às 17:30 horas Sábado das 8:00 às 12:00 horas

FONTE: IEP (1972e)

QUADRO 10 – CARGA HORÁRIA SEMANAL 7ª SÉRIE

2a. Feira	3a. Feira	4a. Feira	5a. Feira	6a. Feira	Sábado
Estudos Sociais	Matemática	Língua Nacional Inic. ao Trabalho	Estudos Sociais	Língua Nacional	Iniciação ao Trabalho
Língua Nacional	Artes Inic. ao Trabalho	Estudos Sociais	Artes Inic. ao Trabalho	Recuperação	Iniciação ao Trabalho
Língua Nacional	Ciências Físicas e Biológicas	Matemática	Ciências Físicas e Biológicas	Recuperação	Iniciação ao Trabalho
Educação Física	Moral e Cívica	Matemática	Inglês	Matemática	
Ciências Físicas e Biológicas	Inglês	Educação Física	Religião	Educação Física	
Comunicação e Expressão Estudos Sociais Ciências Físicas e Biológicas	Ciências Matemáticas, Físicas e Biológicas Estudos Sociais Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão Estudos Sociais Ciências Matemáticas	Estudos Sociais Comunicação e Expressão Ciências Físicas e Biológicas	Comunicação e Expressão Ciências Matemáticas	Iniciação ao Trabalho

OBSERVAÇÃO: De 2ª à 6ª Feira das 13:00 às 17:30 horas
Sábado das 8:00 às 12:00 horas

FONTE: IEP (1972e)

QUADRO 11 – CARGA HORÁRIA SEMANAL 8ª SÉRIE

2a. Feira	3a. Feira	4a. Feira	5a. Feira	6a. Feira	Sábado
Matemática	Língua Nacional	Artes Inic. ao Trabalho	Moral e Cívica	Matemática	Ciências Físicas e Biológicas Inic. ao Trabalho
Matemática	Língua Nacional	Língua Nacional	Matemática	Recuperação	Iniciação ao Trabalho
Artes Inic. ao Trabalho	Estudos Sociais	Ciências Físicas e Biológicas	Língua Nacional Inic. ao Trabalho	Recuperação	Iniciação ao Trabalho
Inglês	Estudos Sociais	Ciências Físicas e Biológicas	Língua Nacional Inic. ao Trabalho	Recuperação	Iniciação ao Trabalho
Educação Física	Iniciação ao Trabalho	Religião	Ciências Físicas e Biológicas	Inglês	
Ciências Matemáticas Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão Ciências Matemáticas, Físicas e Biológicas	Comunicação e Expressão Ciências Físicas e Biológicas Estudos Sociais	Estudos Sociais Ciências Matemáticas, Físicas e Biológicas Comunicação e Expressão	Ciências Matemáticas Comunicação e Expressão	Ciências Físicas e Biológicas Inic. ao Trabalho

OBSERVAÇÃO: De 2ª à 6ª Feira das 13:00 às 17:30h. Sábado das 8:00 às 12:00 horas

FONTE: IEP (1972e)

As matérias , de certa maneira, foram distribuídas em equilíbrio na carga horária , sendo que o bloco Comunicação e Expressão, era formado por várias disciplinas e a Iniciação as Técnicas de Trabalho foi aumentando progressivamente em cada série.

O IEP tinha um maior número de aulas em algumas áreas, em sua grade curricular, pois conforme orientação do Plano Estadual de Educação a distribuição da carga horária no Estado e a organização das matérias seria da seguinte maneira:

QUADRO 12 - CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM

Serie	EDUCAÇÃO GERAL						FORMAÇÃO ESPECIAL		Total Semanal	Total Anual
	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO		ESTUDOS SOCIAIS		CIENCIAS		SONDAGEM DE APTIDÕES E INICIAÇÃO AS TEC. TRABALH.			
	%	H	%	H	%	h	%	H		
1ª	60	15	25	6	15	3			24	720
2ª	50	12	30	7	20	5			24	720
3ª	50	12	30	7	20	5			24	720
4ª	45	11	30	7	25	5			24	720
5ª	45	12	20	5	25	7	10	2	26	780
6ª	45	12	20	5	25	7	10	2	26	780
7ª	45	12	18	5	25	7	12	3	27	810
8ª	45	12	18	5	25	7	12	3	27	810

FONTE: Plano Estadual de Educação (1973-1976.)

QUADRO 13 – ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE 1º GRAU NO ESTADO DO PARANÁ

EDUCAÇÃO GERAL		FORMAÇÃO ESPECIAL
NÚCLEO COMUM	CONTEÚDO (GLOBALIZADO)	SONDAGEM DE APTIDÕES E INICIAÇÃO ÀS TEC. DE TRAB.
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	Língua Portuguesa Educação Artística Educação Física Inglês (Parte Diversific.)	PRÁTICAS COMERCIAIS
ESTUDOS SOCIAIS	História Geografia Org. Soc. Pol. Brasileira Educação Moral e Cívica Ensino Religioso	EDUCAÇÃO PARA O LAR
CIÊNCIAS	Matemática Ciências Físicas e Biológicas Programa de Saúde	ARTES INDUSTRIAIS

FONTE: Plano Estadual de Educação (1973-1976).

No Plano Estadual de Educação o bloco de Comunicação e Expressão é colocado com predominância em relação as outras matérias, com mais do dobro de carga horária, talvez por ser composta de quatro disciplinas com professores distintos, o que não acontecia com Estudos Sociais, por exemplo, em que o mesmo professor poderia lecionar mais de uma disciplina, dependendo da organização de cada estabelecimento, porém não foi o caso do IEP como será abordado posteriormente.

A Educação Artística e a Educação Física foram colocadas na matéria de Comunicação e Expressão por serem concebidas como formas de linguagem, como já comentado.

Na formação especial, foram privilegiadas as três dimensões acima. Na maior parte dos currículos do Paraná foram mantidas essas dimensões, sendo que a exposição desta coluna na figura acima, não tem relação com a coluna de educação geral, somente estava assim organizada a informação, na fonte. No IEP, por exemplo, a estrutura da formação especial era: Técnicas Industriais, Técnicas de Educação para o Lar, Técnicas Comerciais e Técnicas de Higiene e Enfermagem.

Em relação à elaboração do currículo de 6ª a 8ª séries, no IEP ela foi feita basicamente pelos mesmos professores, segundo descrição dos nomes dos docentes que participaram de sua construção, presentes no documento curricular do

instituto, mesmo com a mudança de alguns, a estrutura da grade curricular manteve uma característica própria em cada área, diferindo apenas de um área para a outra.

3.4.1 COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

Em Comunicação e Expressão, na parte de língua nacional, na 6ª série, os objetivos do currículo do IEP estavam em torno da linguagem textual, da leitura e interpretação de vários tipos de texto, sendo os assuntos tratados nas abordagens: o vocabulário, substantivos, adjetivos, conjugações verbais, verbos, pronomes, segmentação das palavras, entre outros. As atividades envolviam leituras de várias formas como individual, silenciosa, em prosa, em verso, em coral; e contos de Machado de Assis, Eça de Queiroz, Fernando Sabino Coelho Neto, sendo abordados posteriormente em forma de resumo, de dramatizações, de desenhos e de expressão oral (IEP,1972, e).

Na parte das estratégias de ensino são divididas as atribuições do professor e do aluno, com verbos conjugados no futuro . Entre as funções do professor aparecem com ênfase: lerá, organizará a leitura, observará, elucidará as dificuldades, proporá, motivará , auxiliará e entre as do aluno: ouvirá, registrará, julgará, compreenderá, preparará, aprenderá, desenvolverá. Nesse sentido, o professor volta a aparecer como um facilitador da aprendizagem e o centro do processo parece ser o aluno.

Na 7ª série os assuntos priorizavam a pontuação, expressão escrita e levantamento de vocabulário, sendo trabalhada a estrutura gramatical nesse contexto, com conjugação de verbos, adjetivos, concordância verbal e nominal, regência, entre outros conteúdos. Os autores elencados para a leitura foram Castro Alves, Joaquim Manoel de Macedo, Casemiro de Abreu, José de Alencar, Machado de Assis, Cecília Meireles, Helena Kolody, Manoel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, entre outros. As atividades eram de escrita, debates, sociograma, jornal falado, redação, fichas de leitura, não demonstrando uma descrição detalhada de como seriam realizadas.

Na 8ª série o conteúdo se pautava em torno da Comunicação, tanto oral quanto escrita, por meio de debates, discussões, dramatizações, dinâmicas de grupo, discussões programadas, o trabalho com cartas, ofícios, requerimentos, relatórios, atas e declarações.

Dessa maneira, no período, segundo Pietri, houve

[...] a ampliação do conceito de leitura (não mais apenas voltada para a recepção do texto verbal, mas também do não verbal), e a escolha dos textos para uso no ensino não mais se faria exclusivamente segundo critérios literários, mas segundo a intensidade de sua presença nas práticas sociais. (2010,p.74)

Ou seja, outros textos, provenientes de questões presentes na vida cotidiana, principalmente do mundo do trabalho ganham relevo no ensino da Língua Portuguesa.

E como objetivos nos três domínios da aprendizagem, foram almejados que ao final da 8ª série o aluno deveria:

1. Domínio Cognitivo:
 - 1.1. **Reconhecer as aptidões inatas, através de testes e trabalhos e auto-observação.**
 - 1.2. Analisar os relatórios das atividades, extra-classe, bem como inteirar-se da redação oficial
2. Domínio Motor:
 - 2.1 Escrever pequeno conto, sem dependência de estímulo, observando as qualidades de estilo e forma.
 - 2.2 Descobrir com fidelidade as mensagens de fragmentos ou obras completas, críticas e apreciativamente.
 - 2.3 Debater ou expor durante cinco minutos sobre assunto de pesquisa.
3. Domínio Afetivo
 - 3.1 Levar o educando a localizar e proceder o levantamento bibliográfico de 30 obras das diferentes seções da Biblioteca Pública, para uso imediato ou posterior. (IEP,1972 e, p.31/32, grifos nossos)

Percebe-se nos objetivos propostos que, de certa forma, são um pouco pontuais, pois se a concepção de Comunicação e Expressão eram as múltiplas formas de linguagem e até mesmo pelas estratégias e atividades propostas na 8ª série, que envolviam dinâmicas e debates, os objetivos poderiam ter sido um pouco mais amplos e profundos em relação aos conteúdos trabalhados. Nota-se também com o termo aptidões inatas no primeiro objetivo do domínio cognitivo, uma certa contradição com a filosofia empirista que embasava o currículo, na qual a experiência social seria importante na definição das escolhas dos alunos. Da forma como o objetivo foi exposto parece que o trabalho seria só descobrir a aptidão que o aluno já traz geneticamente, minimizando a intervenção social e cultural, de certa maneira. O que se distancia um pouco até mesmo do embasamento na teoria de Piaget, no qual “ o conhecimento social, a forma de conhecimento criado pelos homens, é construído pelas crianças a partir de suas interações sociais” (WADSWORTH, 1996, p.174).

Os critérios avaliativos de Comunicação e Expressão de 6ª a 8ª séries continuaram seguindo a linha mais generalista, não sendo diretamente relacionados aos objetivos propostos. No domínio cognitivo aparecem grandes blocos, como no currículo por atividades (1ª à 4ª séries): identificar, interpretar, analisar, caracterizar fatos, ideias e fenômenos relacionados aos objetivos instrucionais; no domínio motor: coordenar, organizar, combinar, relacionar; e no domínio afetivo: auto-iniciativa, criatividade, participação, cooperação, responsabilidade e reciprocidade (IEP,1972 e, s/p).

É nas etapas e nos instrumentos avaliativos que aparece a forma como o trabalho seria desenvolvido, pois na descrição das atividades, ao qual no planejamento das outras disciplinas aparece de maneira mais detalhada como cada assunto seria trabalhado, não há informação de como o conteúdo seria transformado didaticamente. Nas etapas da avaliação seriam feitas pesquisas individuais e em grupos, redações, painéis e fichas individuais. E nos instrumentos são repetidas essas menções, além de elencados recursos didáticos a serem trabalhados na 8ª série: filmes, projetor, slides e quadro de giz. Porém, não estava presente na descrição das atividades o uso dos três primeiros recursos.

Nesse sentido, na construção do currículo na parte específica do ensino da língua não houve um afastamento total da gramática, como afirmado por alguns autores, como Pietri:

[...] a gramática normativa tradicional teria deixado de ser, no período em questão, a base do ensino de *língua portuguesa* na escola, que passaria a se fundamentar (...) em elementos próprios à teoria da comunicação(2010,p.81)

Porém, percebe-se a gramática diluída na descrição dos conteúdos a serem trabalhados, e com uma ênfase maior na 7ª série. Nesse aspecto, o que parece é que a gramática não seria ensinada como um conteúdo isolado, mas inserida em um contexto maior de concepção de linguagem e de sua função social. Desta forma, ia ao encontro do parecer nº853/71 que concebia a Língua Portuguesa como “instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral (CFE,1971,p. 178).

Na parte de Integração com as outras áreas do conhecimento, aqui elenca-se, como exemplo, a integração da 6ª e 8ª séries.

QUADRO 14 - INTEGRAÇÃO HORIZONTAL LÍNGUA NACIONAL 6ª SÉRIE

FORMAS DE INTEGRAÇÃO HORIZONTAL COM AS DIVERSAS ÁREAS DE ESTUDO	
Dentro da própria área	
OBS.: O presente planejamento não especifica as formas de integração dentro da Área da Comunicação e Expressão porque as mesmas estão explícitas no conteúdo das atividades propostas.	
Área das Ciências Matemáticas, Físicas e Biológicas	
•	A aplicação de rendimento através dos juros
•	Elaboração de uma estória, usando por extenso os ordinais
•	Curiosidades sobre a Zoologia
•	Os diferentes aspectos da flora
•	A proteção aos vegetais (Dependência entre os seres vivos e o ambiente)
Área de estudos sociais	
•	A história do Paraná. (Com bibliografia própria)
•	Diálogo entre as cidades: Ouro Preto – São José dos Campos – Brasília – São Luiz do Maranhão – Rio de Janeiro e outras cidades, do Brasil, selecionadas pelos alunos
•	Redação: O Nordeste
•	Debate: Os descobridores e os inventores – os navegadores – os bandeirantes – os astronautas

FONTE: IEP quadro elaborado pela autora - (1972e)

QUADRO 15- INTEGRAÇÃO HORIZONTAL LÍNGUA NACIONAL 8ª SÉRIE

FORMAS DE INTEGRAÇÃO HORIZONTAL COM AS DIVERSAS ÁREAS DE ESTUDO	
DENTRO DA PRÓPRIA ÁREA	
• Artes em Educação	
•	Confecção das personagens (fantoques), as criações literárias discentes que se adaptam à esta modalidade teatral
•	Confecção do cenário
•	Encenação dos trabalhos
•	Decodificação da música
•	Diálogo entre os diversos ramos da arte
•	Diálogo e dramatização entre os instrumentos musicais, trabalho de equipe
• Língua Estrangeira	
•	Viagem imaginária – o entrevistador e o visitante e o intérprete
• Educação Física	
•	A comunicação através da Expressão Corporal
DENTRO DA ÁREA DE ESTUDOS SOCIAIS	
•	Entrevista com os vultos históricos
•	Diálogo entre os sinais em Matemática e a pontuação no setor Comunicação, em Língua Nacional

•	Dramatização: Poesia Matemática (Millor Fernandes)
•	Discussão: A Lei de Mendel, Fontes de energia – O Calor – A Luz – O Som – O Radium
•	Diálogo entre Pitágoras, Einstein, Tales de Mileto e Malba Tahan
DENTRO DA ÁREA DAS CIÊNCIAS MATEMÁTICAS, FÍSICAS E BIOLÓGICAS	
•	Pesquisa: Etmologia dos radicais gregos e latinos, no campo da Zoologia e Botânica
•	Debate: O papel da ciência na preparação pré-nupcial
•	Equipes: O exame pré-nupcial
	O fator RH
	Preparação psicológica através da pesquisa científica
	Limitação da natalidade
	Racionalização do namoro quanto ao amor livre
	A complementação psicológica e sexual, no amor
•	Dramatização:
	Os bandeirantes
	A represa de Assuã
	Três Marias
	Capivari-Cachoeira
	Urubupungá

FONTE: IEP -quadro elaborado pela autora (1972e)

Observa-se que o trabalho que seria feito com os conteúdos para a articulação com as outras matérias não foi exposto, da forma como aparece na integração, no planejamento de Língua Nacional, porém na 6ª série a integração parece mais relacionada aos conteúdos propostos, como em relação aos debates, redações, mas principalmente com a área das ciências matemáticas, físicas e biológicas na 8ª série, os conteúdos pontuados na integração, não aparecem no planejamento da Língua Nacional para essa série e nem na especificação das atividades que seriam realizadas, o que não significa que elas não possam ter sido propostas em nível ativo do currículo, posteriormente.

Na área de Educação Artística, também parte do bloco de Comunicação e Expressão, os objetivos para a 6ª série estavam pautados no trabalho com ritmo, música, instrumentos musicais e identificação de formas de expressão estética de diferentes grupos sociais das regiões brasileiras. Nas 7ª e 8ª séries há objetivos mais focados nas Artes Plásticas, como desenho, pintura, montagem, modelagem, impressão, recorte, entalhe, o trabalho com musicologia, estrutura da música, expressão melódica, o estudo de “músicas que formam o patrimônio cívico, moral, religioso e folclórico” (IEP, 1972 e, p.211), expressão corporal e dramatizações.

As atividades e estratégias presentes no currículo formal envolviam pesquisa, manipulação e confecção de instrumentos e objetos, e montagem, utilizando-se de técnicas e materiais diversos, apropriando-se das orientações federais, como as presentes na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:

[...] as Artes terão por objetivo primordial o desenvolvimentos do equilíbrio emocional, o enriquecimento de interesses, o preparo para as horas de lazer e a capacidade de auto-expressar-se de maneira criadora através de técnicas e materiais variados. Abrangerá artes plásticas, teatros de todos os tipos, música, etc (PINHEIRO, 1972, p.16)

Na parte de Integração com as outras áreas do currículo, a articulação foi feita de maneira contextualizada, conseguindo ao menos em âmbito formal, relacionar o trabalho artístico com conteúdos de diferentes matérias, como nota-se abaixo, nos currículos da 6ª e da 7ª série, respectivamente:

QUADRO 16 - INTEGRAÇÃO HORIZONTAL EDUCAÇÃO ARTÍSTICA 6ª SÉRIE

INTEGRAÇÃO HORIZONTAL DAS ÁREAS DE ESTUDO	
Dentro da própria área	
•	Ilustração de textos
•	Dramatizações (diálogo e cenas em língua estrangeira e nacional)
•	Interpretação artística - poesias, praticas rítmicas, danças, atividades manuais, etc.
•	Jograis com musicas e cantos em língua estrangeira, etc.
•	Evidenciar e expressão corporal em todas as atividades realizadas.
•	Danças e música folclóricas e modernas.
Com estudos sociais.	
•	Confecção de mapas, enfocando o currículo de assuntos da 6ª serie, nesta área de estudo.
•	Folclore nacional.
•	Danças e musicas típicas das diversas regiões brasileiras.
•	Painéis sobre alimentação, tipos de habitantes e vestes regionais.
•	Peças de artesanato, típicas das regiões brasileiras.
•	Ilustrações de álbuns.
•	Hinos oficiais.
•	Musicas que encerram mensagens de amor e fraternidade no universo sociocultural.
Com ciências matemática, física e biologia.	
•	Uso de medidas para os trabalhos de couro e móveis.
•	Estereorama (relevô com massas de modelagem ou argila) sobre os elementos físicos das ciências físicas e matemáticas.
•	Painéis sobre animais e plantas em geral, atendendo as dificuldades individuais dos alunos e o enfoque das atividades curriculares desta área de estudo.

FONTE: IEP- quadro elaborado pela autora (1972e)

QUADRO 17- INTEGRAÇÃO HORIZONTAL EDUCAÇÃO ARTÍSTICA 7ª SÉRIE

INTEGRAÇÃO HORIZONTAL DAS AREAS DE ESTUDO
<u>Dentro da própria área de comunicação e expressão</u>
• Ilustração de cenas;
• Ilustração de textos e histórias em quadrinhos;
• Teatro de fantoches;
• Dramatização (diálogos e cenas em língua nacional e estrangeira.);
• Interpretação artística - poesias, praticas rítmicas, danças, atividades manuais, etc;
• Jograis e cantos em línguas estrangeiras;
• Danças e musicas folclóricas modernas e eruditas.
• Evidenciar a expressão corporal, em todas as atividades realizadas.
<u>Estudos sociais</u>
• Primeiros instrumentos musicais, musicas, sons, danças, e confecção de mapas, estereogramas, painéis, murais, ilustrações de álbuns etc; enfocando o currículo da 7ª serie, nesta área de estudo.
• Hinos oficiais.
• Musicas eruditas, folclóricas e populares.
<u>Ciências matemáticas, físicas e biológicas.</u>
• Elaboração e montagem de sólidos-geométricos.
• Polinômios - policromia das cores.
• Coordenadas cartesianas - reprodução gráfica e escrita.
• Harmonia e ritmo numérico.
• Figuras geométricas - expressão corporal.
• Montagem de aparelhos.
• O som, vibração dos corpos, o eco - instrumentos rítmicos.
• Audições fonográficas, programas de radio, pesquisas, televisão, gravações, etc.
• Painéis sobre meios de comunicação (energia elétrica) atendendo ao enfoque das atividades desta área de estudos.

FONTE: IEP -quadro elaborado pela autora (1972e)

A música era um elemento bastante presente no currículo de Educação Artística, tanto em âmbito de instrumentos , quanto na sua presença na dança. O IEP também teria uma bandinha, onde os alunos tocavam os instrumentos que aprendiam em aula (IEP,1972 e, s/p). Percebe-se a presença da bandinha na ilustração abaixo:

FOTO 3 – BANDINHA DO IEP



FONTE: Acervo IEP (década de 1970)

No item avaliação, os critérios não aparecem divididos de acordo com a taxionomia de Bloom, no currículo de Educação Artística, como nas outras áreas, porém nos objetivos eles foram elencados, sendo citado que a avaliação seria feita através destes objetivos propostos. Como critérios avaliativos são mencionados, entre outros aspectos, criatividade, interesse, ordem e disciplina, iniciativa, e durante a realização das atividades seria feita uma sondagem de aptidões. Os instrumentos avaliativos a serem utilizados eram fichas técnicas com observação dos trabalhos, auto- avaliação, conselho de classe e intervenções da Orientação Educativa do estabelecimento (IEP,1972 e).

Em relação à Educação Artística, se tem com a lei 5692/71 um avanço em tornar seu ensino obrigatório no currículo, porém, como professores sem formação específica em seu ensino poderiam assumi-la? E além disso, “ a partir de 1973 o Governo Federal criou uma Licenciatura em Educação Artística para formar professores de arte em apenas dois anos (ANTÔNIO, 2012, p.101). De certa forma, a Arte perde sua característica e até mesmo sua especificidade, pois ao mesmo tempo em que havia uma integração articulada as demais áreas, ela por vezes, parece diluída em outras matérias e conteúdos, como enfatiza Dozza Subtil:

Assim, de um lado, a obrigatoriedade colocou de forma indiscutível a prática artística no currículo e essa disciplina tem, desde então, espaço garantido por lei na escola. De outro, a polivalência e a ênfase na expressão e comunicação obliteraram a função precípua da arte, que é humanizar os sujeitos por meio de experiências estéticas significativas, de leituras críticas e criativas da realidade, tendo como mediação nesse processo os conhecimentos e conteúdos específicos da arte em suas diferentes manifestações. Cabe reforçar o entendimento de que essa função tem como corolário a formação de professores devidamente habilitados em cada área específica – dança, teatro, música, artes visuais –, mas sem perder de vista os conteúdos artísticos mais abrangentes em sua constituição como campo de conhecimento: relação sujeito-objeto na arte, funções da arte na sociedade e história da arte como trabalho criador (SUBTIL,2012,p.147).

No IEP, para ensino das Artes Plásticas em Educação Artística, estavam responsáveis professores formados em Pedagogia, e para o Ensino de Música haviam professores formados em Educação Musical. Nota-se a diferença na formação e nas ações desenvolvidas, pois sempre que a música apareceu no currículo, haviam conteúdos de estudo de sua estrutura, com a linguagem técnica e específica dessa área; já nas Artes Plásticas houve envolvimento de vários materiais nas atividades, porém, não houve menção ao estudo preciso de suas variadas técnicas.

Na área de Educação Física, também pertencente à Comunicação e Expressão, conforme orientações estaduais contidas no Plano Estadual de Educação (1973-1976), começaria o trabalho com os esportes, porém o trabalho com movimentos básicos, ginástica e danças continuaria.

Ao contrário de Educação Artística, os objetivos de Educação Física elencados no currículo do IEP, não estavam separados nos domínios cognitivo, motor e afetivo, mas contemplavam aspectos dessas áreas, entre eles, nos da 6ª série estavam “adquirir desenvolvimento bio-psico-social”; “apresentar controle psico-motor adequado a sua fase cronológica face a escola e a comunidade” (IEP,1972,p.173); na 7ª , “aceitar os colegas e as diferenças individuais durante todas as atividades que realiza no grupo” (IEP,1972e, p.222); e na 8ª série, “avaliar o seu desenvolvimento bio-psico-social e o de seus colegas (grupo-análise)” (IEP,1972e, s/p). Já nos critérios avaliativos, os domínios aparecem separadamente. Essa proposição de objetivos também poderia vir da apropriação das Diretrizes Curriculares do Sistema Estadual de Educação, as quais salientavam:

A projeção dos objetivos será veiculada a valores de ordem psico-espiritual, higiênica, psico-motora, rítmica, corretiva, social e recreativa do educando. Será imprescindível para atender o disposto neste artigo, que os objetivos e conteúdos abarquem aspectos de ordem

psico-motora, cognitiva e afetiva e que se proceda, obrigatoriamente, a integração com todas as matérias constantes do currículo (PARANÁ, 1973 b, p.76, grifos nossos).

Na ênfase do desenvolvimento bio-psico-social e do caráter utilitarista na projeção de tantos valores para o ensino da matéria, a Educação Física, parecia “estar a serviço da humanização da sociedade. Isso implicava estar a serviço da nação que, por sua vez buscava a consolidação do seu desenvolvimento econômico e social” (TABORDA, 2001, p.98).

E para possível atendimento a esses objetivos, nas atividades e estratégias foi contemplado no currículo da 6ª série o trabalho com as formas básicas do movimento, acompanhamento musical, circuitos de corrida, atletismo, danças folclóricas regionais e internacionais e nos desportos o handebol e o baseball; na 7ª série além desses conteúdos, foram mencionados a ginástica de solo e o basquete; na 8ª série foram acrescentados a esses conteúdos o voleibol e o atletismo, de maneira mais especificada no âmbito da corrida envolvendo velocidade, resistência e revezamento e nos arremessos englobando pelota, peso, extensão e altura (IEP, 1972e).

Dessa maneira, o IEP contemplava em grande parte os conteúdos mínimos como padrão de referência postos nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, que seriam para as séries finais: o Atletismo, Ginástica Olímpica, Natação, Dança Folclórica e Criativa, Andebol, Basquetebol, Voleibol, Campismo e Higiene e Saúde (PARANÁ, 1973b, p.82).

Algo que chama atenção na exposição desses conteúdos é a ausência do futebol, ele não é contemplado no currículo até a 8ª série. Não foram encontradas informações ou fontes que pudessem explicar o porquê dessa escolha, mas percebe-se também que a Educação Física abrangia outros conteúdos, não se restringindo aos desportos, mostrando, de certa maneira, uma concepção mais ampla da atividade corporal.

Em relação à integração com as outras áreas foram pontuadas as seguintes articulações, na 6ª, 7ª e 8ª séries, respectivamente:

QUADRO 18 - INTEGRAÇÃO HORIZONTAL EDUCAÇÃO FÍSICA 6ª SÉRIE

FORMAS DE INTEGRAÇÃO HORIZONTAL NAS AREAS DE ESTUDO
Dentro da própria área
<ul style="list-style-type: none"> Evidenciar a expressão corporal em todas as atividades realizadas. Danças e músicas folclóricas e modernas. Jogos sociais ou salão, engajando os assuntos: substantivo, vocabulário em língua nacional, advérbio, etc.
Com estudos sociais
<ul style="list-style-type: none"> Jogos sociais ou de salão, para fixar cidades e capitais brasileiras. Situar as danças folclórica nas diversas regiões, caracterizando os costumes regionais (no tempo e no espaço)- tempo- época, história; espaço- onde, local, geografia.
Com ciências matemáticas, físicas e biológicas.
<ul style="list-style-type: none"> Jogos sociais ou de salão para fixar animais e vegetais.

FONTE: IEP- quadro elaborado pela autora (1972e)

QUADRO 19 - INTEGRAÇÃO HORIZONTAL EDUCAÇÃO FÍSICA 7ª SÉRIE

Área da comunicação e expressão, educação física 7ª serie
FORMAS DE INTEGRAÇÃO HORIZONTAL NAS AREAS DE ESTUDO.
Dentro da própria área
<ul style="list-style-type: none"> Evidenciar a expressão corporal em todas as atividades realizadas. Expressão corporal. Danças e cantos folclóricos regionais, nacionais e internacionais. Músicas que formam o patrimônio cívico, folclórico e popular. Jogos sociais e de salão engajando os assuntos: conjunção verbal, emprego de pronomes, substantivos, adjetivos pátrios, advérbios, formação de palavras.
Ciências matemáticas, físicas e biológicas.
<ul style="list-style-type: none"> Jogos sensoriais para desenvolver a sensibilidade na expressão do comportamento físico. Utilizar todas as atividades propostas e critérios comparativos entre comportamento humano e da maquina (a cibernética e o equilíbrio na realimentação dos sistemas). Aproveitar as formas de energia para relacionar com a produtividade do comportamento (desprendimento de calor, produção de mais energia).
Estudos sociais
<ul style="list-style-type: none"> A ginastica como necessidade de equilíbrio básica, através dos tempos: no Egito, na Palestina, na Grécia (quadrum), em Roma. Notícia histórica sobre a ginastica Yoga-(integração com a educação hindu) Os jogos olímpicos como condição de participação e integração das nações em atividades de competir para cooperar. A última concentração dos países europeus em Munique.

FONTE: IEP- quadro elaborado pela autora (1972e)

QUADRO 20 - INTEGRAÇÃO HORIZONTAL EDUCAÇÃO FÍSICA 8ª SÉRIE

FORMAS DE INTEGRAÇÃO HORIZONTAL NAS ÁREAS DE ESTUDO	
Dentro da própria área	
	<ul style="list-style-type: none"> Evidenciar a expressão corporal dentro de todas as atividades realizadas
	<ul style="list-style-type: none"> Expressão corporal.
	<ul style="list-style-type: none"> Danças e cantos folclóricos regionais, nacionais e internacionais.
	<ul style="list-style-type: none"> Músicas que formam o patrimônio cívico, folclórico e popular.
	<ul style="list-style-type: none"> Jogos sociais e de salão engajando os assuntos: conjunções, pronomes e numerais (contar histórias)
Ciências matemáticas, físicas e biológicas.	
	<ul style="list-style-type: none"> Integrar como fatos do equilíbrio físico (homeostase) a irrigação sanguínea, isto é, funcionamento do aparelho cardiovascular como um dos fatores vitais do equilíbrio no comportamento humano.
	<ul style="list-style-type: none"> Sistema nervoso (equilíbrio psicomotor).
	<ul style="list-style-type: none"> Jogos sociais e de salão explorando os órgãos dos sentidos.
	<ul style="list-style-type: none"> Satisfazer as curiosidades dos grupos diversificados (sexo masculino e feminino) face as diferentes funções que cada sexo desempenha na reprodução da espécie (comportamento científico do professor e dos alunos face a problemática)
Estudos sociais	
	<ul style="list-style-type: none"> a ginástica como fatos essenciais no equilíbrio no comportamento bio-psico-social nos nossos dias e através dos tempos (cavalheiro escudino, etc.)
	<ul style="list-style-type: none"> A destreza no homem moderno e nos homens primitivos (incas e peles vermelhas); dramatizações sobre este tema de integração.
	<ul style="list-style-type: none"> Jogos olímpicos: codificação nas regras como necessidade de convivência no grupo nacional (autonomia) para a prática futura dos jogos universais (Europa, América, etc).
	<ul style="list-style-type: none"> Saúde como uma das necessidades fisiológicas existenciais para o equilíbrio biológico-psicológico social (condição de participação e receptividade nos grupos).

FONTE: IEP- quadro elaborado pela autora (1972e)

Nesse aspecto, a integração da área com as demais, que era algo expresso no projeto anexo ao parecer nº853, do CFE de 1971, no qual as matérias, diretamente ou por seus conteúdos, deveriam conjugar-se. De certa forma, era uma maneira de tornar o ensino mais articulado, algo que parecia vir de uma concepção de diminuição do caráter estanque de disciplinas dos currículos, dando a entender que as áreas não tinham fim em si mesmas, isoladamente, mas estavam interligadas.

Em Educação Física, por exemplo, principalmente na 7ª e na 8ª série, os conteúdos aparecem integrados ao que seria trabalhado em cada área, revelando que ao menos em âmbito formal, havia um diálogo entre as áreas para a construção

da parte da integração, o que por vezes, parece um desafio, tentar aproximar limites, estabelecer fronteiras, com diferentes áreas e conteúdos, pois “a harmonização simultânea é difícil, a estabilidade ou conservação curricular é comum” (GOODSON, 1997, p.31). Ou seja, não seria tão simples mudar uma tradição curricular, pois as disciplinas são construções sociais, históricas, culturais e políticas, que envolvem tensões, interesses, relações acadêmicas e ideologias, além de certo *status* umas em relações às outras, portanto seria um desafio uma mudança que preconizasse a integração nas práticas de sala de aula, porém em âmbito de currículo escrito, ou prescritivo, houve um esforço de relação e articulação de forma contextualizada.

Outra questão que merece ser destacada, é que as áreas de Educação Artística e Educação Física não apareceram incluídas em Comunicação e Expressão nas normativas federais, ao menos, na lei 5692 e no parecer nº 853/71. Essas matérias são contempladas dentro da área pelas normativas e materiais estaduais, entre elas, o Plano Estadual de Educação, a Revista Currículo e os documentos do Cetepar, mostrando nesse caso, como o estado do Paraná teve uma apropriação particular acerca do entendimento e concepção de Comunicação e Expressão.

No IEP, no bloco de Comunicação e Expressão também foi acrescentada a Língua Inglesa, a partir da 5ª série. A possibilidade de ensino dessa língua apareceu no projeto anexo ao parecer nº 853/71 que recomenda no artigo 7º que em “Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se incluía uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministra-la com eficiência” (CFE, 1971, p.192).

Segundo a supervisora do IEP no período:

[...] em relação à língua estrangeira, as escolas teriam opções de escolher a língua que quisessem, no início houve até currículos, não no instituto que desde o começo já se direcionou para o ensino da língua inglesa, mas outras escolas preferiram alemão ou francês, mas isso não durou muito tempo, com exceção de comunidades bem fechadas como colônias de imigrantes, praticamente com o passar do tempo tudo foi direcionado para o ensino inglês, justamente pela dificuldade na transferência dos alunos de colégio. Era assim, primeiro a gente fazia um planejamento e ele era aprovado na secretaria e daí ele tinha uma vigência curta justamente para ver como as coisas se encaminhavam e depois tinha que se reformular esse planejamento. Nessa reformulação normalmente os que tinham francês quase todos mudaram para o inglês, o que houve nessa época é que a lei veio de cima para baixo então nós não tínhamos na época professores suficientes de inglês para assumir toda essa parte, houve uns 5 anos de adaptação, porque era a parte diversificada do currículo (HABITH, 2013).

A unificação da Língua Inglesa como parte diversificada do ensino de Comunicação e Expressão se deu no Estado do Paraná, tanto que no Plano Estadual de Educação já aparecia de forma específica o ensino de inglês na distribuição de conteúdos globalizados do currículo de 1º grau.

Porém, a dificuldade exposta pela assessora de 1º grau, não se percebeu de forma tão evidente no currículo formal do IEP, pois os professores que ministrariam Língua Inglesa nesta instituição eram todos licenciados em Letras Anglo-Germânicas. Havia três professoras na 6ª série, mencionadas no currículo e eram as mesmas que lecionavam na 7ª e na 8ª séries, talvez pudesse haver necessidade dessas mesmas professoras lecionarem no ensino de 2º grau e no magistério, mas ao menos no currículo de 1º grau haveria recurso humano disponível .

Os objetivos do ensino de Inglês também estavam organizados pelos domínios cognitivo, motor e afetivo, e entre eles almejava-se “interiorizar as estruturas básicas da língua inglesa para expressar seu pensamento”; “analisar as principais estruturas da língua inglesa” e “ interpretar as suas experiências concretas usando a língua” (IEP, 1972 e s/p).

Entre as atividades e estratégias que seriam utilizadas, foram mencionadas atividades de pesquisa individual e em grupo, jograis falados, diálogos, recitação de poesias, canções folclóricas, palestras temáticas de hábitos e costumes dos países anglo-saxônicos, sumários de conceitos linguísticos, audição de fitas gravadas, entre outras. Os critérios avaliativos aparecem de forma ampla como os mencionados da taxionomia de Bloom. Na parte da integração a área se articulava às outras da seguinte maneira:

QUADRO 21- INTEGRAÇÃO HORIZONTAL LÍNGUA INGLESA 6ª SÉRIE

INTEGRAÇÃO HORIZONTAL DAS AREAS DE ESTUDO	
Dentro da própria área	
	• Musicas folclórica - expressão corporal.
	• Dramatizações - diálogos.
	• Contos- recitações de poesia.
	• Traduções (das canções ou dramatizações).
	• Jogos falados.
Com estudos sociais	
	• Compreensão entre os povos - através da língua.
	• Localização dos países de língua inglesa no mapa.
	• Tradução dos nomes dos países e cidades de civilização inglesas.
	• Crenças.
	• Valores morais - nomes de cientistas e escritores de fama que influem na civilização inglesa.
Com ciências físicas, biológicas e matemáticas.	
	• Divisão do tempo - semana, meses e horas.
	• Números ordinais e cardinais.
	• Datas - dia - mês.
	• Tamanhos e dimensões (alto, baixo, pequeno, etc.)
	• Leitura dos nomes dos cientistas ingleses: Newton, Thomas Edson, Robert Hooke, etc.

FONTE: IEP- quadro elaborado pela autora (1972e)

QUADRO 22 - INTEGRAÇÃO HORIZONTAL LÍNGUA INGLESA 7ª SÉRIE

INTEGRAÇÃO HORIZONTAL DE AREAS DE ESTUDOS	
Dentro da própria área	
	• Diálogos, dramatizações, recitações de poesias.
	• Jogos falados.
	• Cantos de canções folclóricas.
	• Ilustrações das cenas para composição de sentenças.
	• Musicas folclóricas - expressão corporal.
	• Traduções das canções ou dramatizações.
Com estudos sociais	
	• Localização da Inglaterra.
	• Acidentes geográficos - montanhas, rios, cataratas, etc.
	• Meio de transporte.
	• Proteção da saúde.
Com ciências matemáticas, físicas e biológicas.	
	• Dias da semana.
	• Estações do ano.
	• Ano - datas.
	• Animais e vegetais.
	• Datas - numeração.
	• Vestuário.
	• Alimentos-horário das refeições.

FONTE: IEP- quadro elaborado pela autora (1972e)

QUADRO 23 -INTEGRAÇÃO HORIZONTAL LÍNGUA INGLESA 8ª SÉRIE

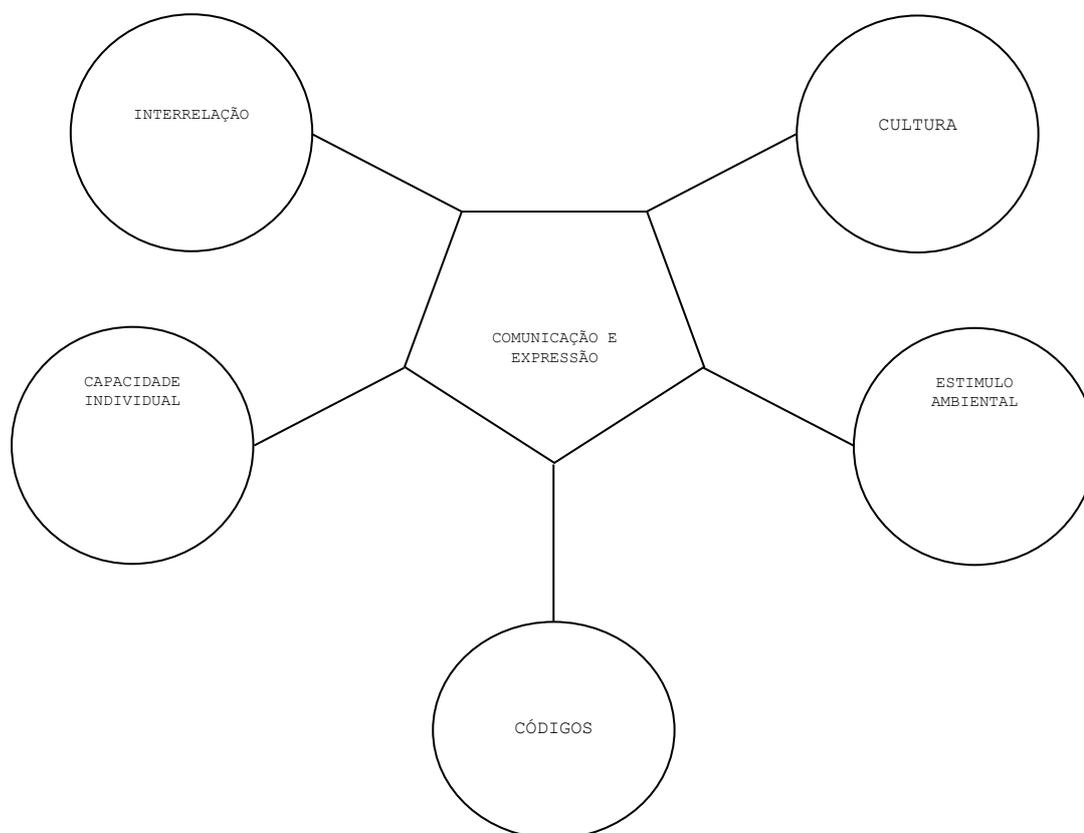
INTEGRAÇÃO HORIZONTAL DE AREAS DE ESTUDO
Dentro da própria área
• Diálogos dramatizações.
• Recitações de poesias.
• Jograis falados.
• Cantos de canções folclóricas.
• Ilustração de cenas para composição de sentenças.
• Musicas folclóricas - expressão corporal.
• Tradução de canções ou dramatizações.
Com estudos sociais
• Localização no mapa do Canadá - Irlanda - Inglaterra - hábitos e costumes.
• Localização de Brasília, rio de janeiro, cataratas do Iguazu e outros pontos turísticos do Brasil.
• Meios de transporte.
Com ciências matemáticas, físicas e biológicas.
• Medidas de extensão (milhas, jardas, etc).
• Meio ambiente - calor, temperatura.
• Denominação das partes e órgãos do corpo humanos.
• Hábitos de higiene pessoal.
• Alimentos - em geral.
• Animais (no zoológico)

FONTE: IEP- quadro elaborado pela autora (1972e)

Dessa maneira, a área de Comunicação e Expressão, englobando diversos estudos, teria como princípios e características básicas, segundo a revista Currículo de 1973, a inter-relação, que seria o intercâmbio entre os indivíduos; a cultura considerada como “um conjunto de hábitos, conhecimentos, percepções, crenças, ações e convenções que caracterizam um agrupamento humano” (p.22); os códigos, que seriam os sinais utilizados para se comunicar, a linguagem, a música, os gestos; o estímulo ambiental, que “representa o conjunto de situações que envolvem o indivíduo e influem no seu processo de desenvolvimento” (p.31); e a capacidade individual, que era entendida como “as diferenças que os indivíduos apresentam para incorporar habilidades e conhecimentos” (p.33).

Nesse aspecto, a função da escola seria oportunizar a diversificação de atividades dentro das salas de aula, conforme o interesse e a idade dos alunos, levando em conta suas experiências. Os princípios foram dispostos da seguinte maneira na revista currículo:

FIGURA 9 – PRINCÍPIOS DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO



FONTE: Revista Currículo, (1973b, p.15.)

Portanto, o IEP incorporou e apropriou-se desses conceitos, principalmente no que diz respeito ao estímulo ambiental e a capacidade individual. Na construção do currículo em Comunicação e Expressão, houve a presença desses princípios básicos permeando cada área e também no aspecto da integração entre as diversas matérias. Nota-se, contudo, que a apropriação advém mais das diretrizes estaduais, mostrando que o Conselho Estadual de Educação, foi além de sua atribuição que seria a responsabilidade pela relação das matérias da parte diversificada do sistema de ensino, como previa o artigo 4º da lei nº 5692/71, mas interferiu no estabelecimento do núcleo comum, o que deveria ser incluído em cada área, além dos princípios e conteúdos mínimos a serem trabalhados. O IEP trouxe também a maneira particular de cada área construir o currículo, pois mesmo dentro do bloco Comunicação e Expressão, nota-se diferentes tipos de atividades, de organização de conteúdos, de processos avaliativos, em cada área do conhecimento, porém sem fugir das concepções filosóficas e psico-pedagógicas declaradas pela instituição.

Porém, possíveis divergências foram comentadas pela assessora do ensino de 1º grau do período, na qual a dúvida :

[...]surgiu maior foi em Comunicação e Expressão porque as artes entraram ali, pois na realidade se você pensar que o grupo de comunicação lida com diferentes linguagens era próprio que ela estivesse que estar inclusa ali, mas houve parte de resistência porque os professores vinham de uma legislação que tudo era dividido em gavetas e de repente você tem que mudar sua maneira de pensar e pensar de uma maneira mais global. No desenvolvimento do ser humano, as artes plásticas, a música, a dança também são diferentes linguagem, não é somente português e inglês, nessa concepção (HABITH,2013).

Talvez até mesmo por essa aparente dificuldade de articulação entre as diversas matérias da área ,foi que o planejamento apareceu construído de forma mais isolada em cada disciplina, somente mostrando como a integração seria realizada ao final da exposição da grade curricular .

3.4.2 ESTUDOS SOCIAIS

A área de Estudos Sociais era composta de diversos conteúdos e disciplinas, e segundo o parecer nº 853/71, deveria contemplar os estudos de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil, tendo como objetivo o “ajustamento do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que não deve apenas viver, como conviver” (CFE,1971, p.177) , concepção que teria relação com a Doutrina de Segurança Nacional na qual

A partir de uma representação mais sistêmica, a Educação e a escola eram reconhecidas como relevantes, tanto para o fortalecimento do Desenvolvimento e da Segurança Nacional desejadas, na medida em que contribuiriam para a preparação de mão de obra e para a difusão de valores e atitudes que auxiliassem na legitimação do governo (GONÇALVES, 2011,p.16).

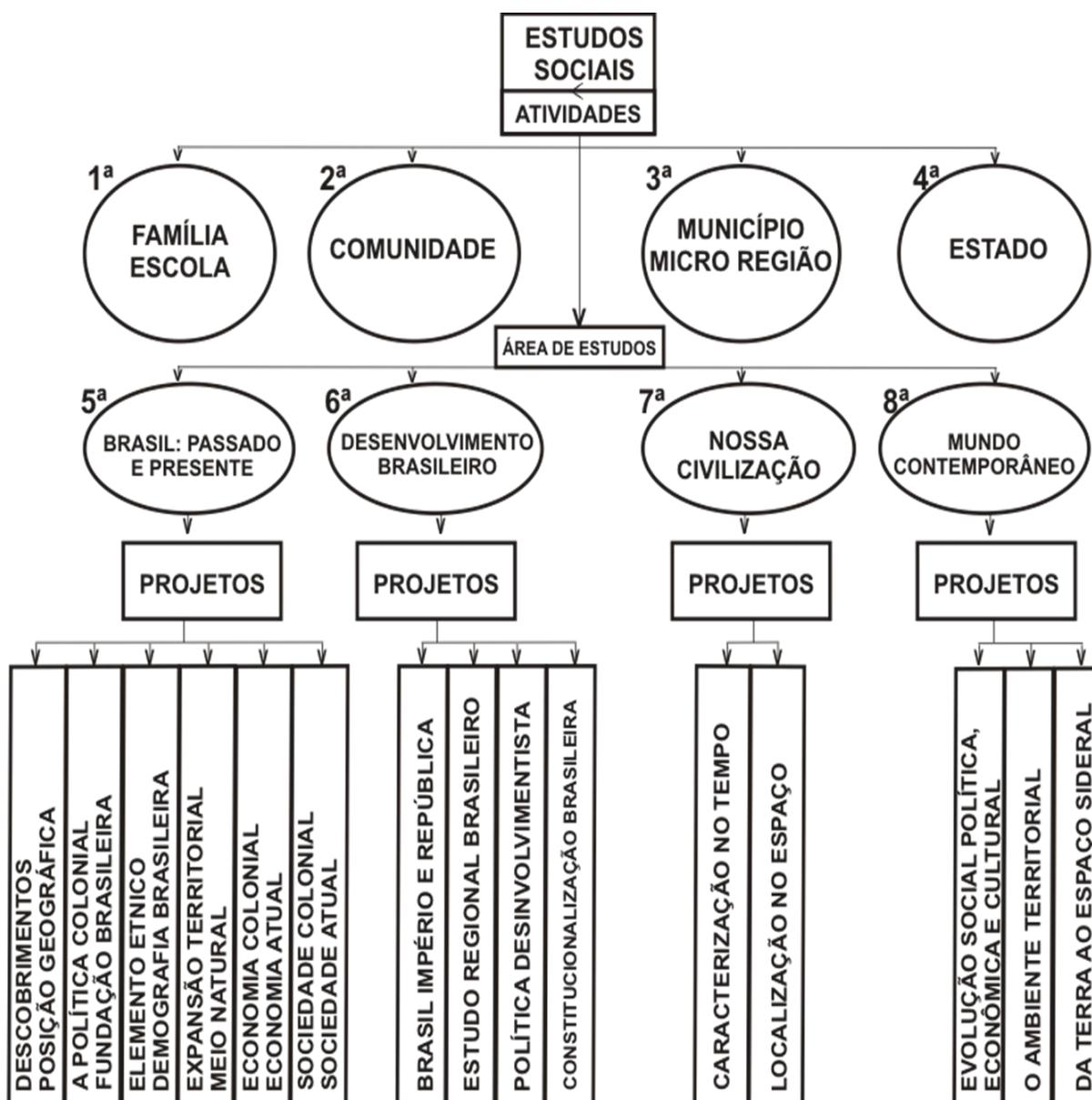
Além disso também “dar ênfase ao conhecimento do Brasil, na perspectiva atual do desenvolvimento”(CFE,1971,p.177) que além de fazer parte de uma corrente existente mais positivista de História na época, também poderia ser um aspecto a ser trabalhado para legitimar os feitos do governo do período, como as articulações já mencionadas com a ESG.

No Estado do Paraná, segundo o Plano Estadual de Educação, além desses conteúdos seriam acrescentados à área, a Educação Moral e Cívica e o Ensino Religioso. Em relação à EMC, era algo, segundo Cordeiro (2010), que permeava orientações governamentais desde a proclamação da república, porém no contexto do período de obrigatoriedade e

[...] Sendo a educação considerada como um elemento de extrema importância nesse cenário, a disciplina de EMC foi articulada a esse processo, **visando à formação de cidadãos imbuídos de sentimentos cívicos, morais e patrióticos**, com vistas à construção do país tão almejado pelo governo militar (CORDEIRO,2010,p.56, grifos nossos).

Porém, o IEP além desses conteúdos gerais acrescentou em seu currículo formal a Antropologia, a Sociologia e a Economia, já presentes no currículo de 6ª série, evidenciando que havia uma autonomia relativa na construção curricular. Segundo a revista Currículo, o ordenamento da matéria se daria da seguinte maneira:

FIGURA 10 – ORDENAÇÃO DA MATÉRIA DE ESTUDOS SOCIAIS



FONTE: Revista Currículo(1973b, p.49.)

De certa maneira, o IEP seguiu em grande parte essas orientações na estruturação do currículo por área de estudos, porém, principalmente na 7ª e na 8ª séries contemplou em seu currículo formal questões mais amplas da sociedade, além de inserir estudos sobre o Estado do Paraná.

O IEP também inseriu no currículo formal, como recursos humanos, professores diferentes para trabalhar cada matéria, havendo um professor para cada área: História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica. Sendo os professores de História e Geografia com formação específica em sua área de atuação e na 6ª série a professora responsável pela OSPB era licenciada em Pedagogia e de Educação Moral e Cívica licenciada em Estudos Sociais, na 7ª série em OSPB a professora era formada em pedagogia e em Educação Moral e Cívica formada em Ciências Sociais e na 8ª série as professoras que lecionariam essas duas matérias, tinham formação dupla, tanto em História quanto Geografia (IEP,1972 e, s/p).

Vale salientar que até 1976, segundo Martins (2000) não houve uma resistência bem sistematizada aos Estudos Sociais, pois dizia mais respeito aos conteúdos e objetivos da matéria do que a formação do professor, porém

[...]quando em 1976, através da Portaria nº 790, o Ministro da Educação, seguindo as orientações do CFE, dispôs sobre o registro de professores e especialistas em educação, restringindo aos licenciados em Estudos Sociais, por meio das licenciaturas curtas, o acesso a docência no primeiro grau, aí sim a reação entre profissionais da história ocorreu[...] (MARTINS, 2000,p.104)

Sendo assim, da forma como o IEP estruturou o currículo formal na área de Estudos Sociais, não houve grande distanciamento nas concepções de ensino do estabelecimento, pois como exposto no tópico 2.1, o IEP já trabalhava com a articulação dessas disciplinas no Plano Experimental de 1966. E até o período estudado não houve a mudança na formação, então as matérias continuariam sendo ministradas por professores específicos da área, porém almejando uma integração entre elas.

Os objetivos de Estudos Sociais estavam separados por domínios e relacionados aos assuntos que seriam estudados nessa área, entendendo o domínio cognitivo como a apropriação do conceito do conteúdo trabalhado, o domínio motor como habilidade a ser desenvolvida e o domínio afetivo como atitude frente ao assunto abordado.

Na 6ª série os conteúdos versavam sobre unidades de experiência, abrangendo diversos assuntos, não seguindo uma linearidade da História. Como exemplo, os quatro primeiros tópicos envolveriam: I - Conhecendo um Brasil diferente. Entre outros assuntos, foram listadas as características gerais da Região Sul, tropeiros, imigrantes, influência do europeu na etnia da região, participação dos

novos grupos humanos na formação moral e religiosa da comunidade, ciclos econômicos da região; II - O bandeira constrói Mêtro [sic], ligando o planalto ao mar – Via Anchieta: início do povoamento, relevo litoral paulista, figuras de projeção, independência do Brasil, barões do café; III - Dos sonhos de riqueza à realidade do desenvolvimento: responsabilidade dos cidadãos frente aos destinos da Pátria, rios, desenvolvimento cultural, artístico, marcha para redemocratização 31 de março⁴⁷ de 1964, responsabilidade do cidadão pela defesa da propriedade pública e segurança nacional, o papel da mulher brasileira na realidade atual; IV - De Estácio de Sá a ponte Rio Niterói, Pombal, característica do relevo, Brasil Imperial, alicerces da nacionalidade: família, justiça, religião, forças armadas , pátria, nascimento de vilas e cidades, estradas de ferro, reorganização do país 1889 – 1930, República nova (IEP,1972 e, s/p).

E assim continuaram os tópicos que eram nove ao total, muitos assuntos foram listados, tratando de questões específicas de cada região do Brasil, religião, tipos de vegetação, características das cidades, entre outros aspectos.

Na 7ª série continuariam as divisões por Unidade de Experiência e entre os conteúdos estavam presentes o estudo dos agrupamentos humanos, cultura dos povos orientais, costumes, religiões, espaços geográficos; civilização greco-romana, pensamento, forma de governo, religião; Idade Média,

Na 8ª série seriam estudados os grandes impérios, cultura árabe, feudalismo, Idade Média, Renascentismo, paisagens, Absolutismo, Revolução Francesa e Industrial, Aspectos das Américas – semelhanças e diferenças; Colonizações, conflitos internacionais, política de mercados, ONU e seus órgãos.

Desse modo, havia uma tentativa de integrar conteúdos de diversas áreas a partir de uma temática global, “isso implicava na organização interdisciplinar dos conteúdos a partir de eixos temáticos articulados teórica e metodologicamente de modo a permitir uma melhor compreensão da realidade social” (VIANA, 2006, p.111).

No caso particular do IEP, que poderia diferir de outras instituições, pois o estabelecimento tinha professores formados para as diversas áreas que envolviam os Estudos Sociais, o que pode não ter acontecido em outros locais com professores não habilitados para trabalhar História ou Geografia, parece ter havido de fato uma

⁴⁷ No planejamento a menção ao dia 31 de março de 1964 aparece com essa expressão , além de que havia esse dia previsto em calendário escolar , na instituição.

tentativa de integração, mesmo que possa ter ocorrido somente em nível formal. Mas, mesmo que a ideia de integração e associação possa ter sido por um lado interessante, partindo das concepções federais e estaduais de ensino, por outro a área ficou sobrecarregada de conteúdos a serem ensinados, o que poderia prejudicar a aprendizagem e o domínio específico de cada matéria, ou seja, havia a preocupação com os objetivos e com a combinação das áreas, “porém sem grandes preocupações com um teor epistemológico no que se refere às ciências de referência das disciplinas escolares. Seus interesses são mais práticos, com sentidos utilitários, quando muito relacionados ao processo didático-pedagógico de ensino” (VIANA, 2006, p.115).

As atividades e estratégias, para o trabalho com os conteúdos, foram inseridas de maneira diversificada no currículo envolvendo entre elas, pesquisas, estudo dirigido, produção de mapas, círculo de estudos, sic⁴⁸ jornal, murais, dramatizações, seminários, testes, produção de álbuns, projeção de slides, filmes, excursões, visita a museus, linha do tempo, murais, glossário. Os instrumentos avaliativos da área também seriam essas atividades e os critérios seguiam as denominações amplas de cada domínio, relacionados aos objetivos (IEP,1972 e, s/p).

Na revista Currículo de 1974 a exposição do ensino em Estudos Sociais aparece centrada no homem, como também no parecer do CFE, nº 853/71, que orienta que o foco seria o estudo do homem, “situado em uma dimensão espaço-temporal; inserido em um contexto sócio-político-econômico-cultural; inter-relacionando-se com esses elementos” (PARANÁ,1974, p.12). Esta proposição é fundamentada em Jerome Bruner⁴⁹, sendo que “ao professor compete descobrir como desenvolver os dons intuitivos de seus alunos desde os graus mais elementares, antes de expor métodos mais tradicionais e formais de dedução e prova” (PARANÁ,1974,p.12), ou seja, propõe a diversificação do ensino, partindo da

⁴⁸ Não se tem referências para a exposição do significado da palavra

⁴⁹ O americano Jerome Bruner acredita que a aprendizagem é um processo que ocorre internamente e não como um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores externos àquele que aprende. A teoria de Bruner privilegia a curiosidade do aluno e o papel do professor como instigador dessa curiosidade, daí ser chamada de teoria da descoberta. O método de Bruner prevê estruturação das matérias de ensino, seqüência de apresentação dessas matérias, motivação e reforço. Difere de Piaget em relação à linguagem. Para ele, o pensamento da criança evolui com a linguagem e dela depende. Para Piaget, o desenvolvimento da linguagem acontece paralelamente ao do pensamento, caminha em paralelo com a lógica (Fontes de Educação: Guia para Jornalistas. Fórum Mídia & Educação, 2001)

experiência do aluno, em atividades mais concretas, as quais deveriam passar progressivamente para métodos mais formais, de ensino mais abstrato.

Outro ponto interessante, é que nessa edição da revista aborda-se como organizar os objetivos na taxionomia de Bloom, já com alguns conteúdos e estratégias que poderiam ser trabalhadas. Muitos dos verbos utilizados nessa revista aparecem no currículo do IEP, como “identificar”, “reconhecer”, “analisar”, “caracterizar” cada conteúdo que seria trabalhado. Também nas estratégias muitas se assemelham aos da instituição, como “confecção de murais”, “projeção de slides”, “debates”, “estudo dirigido”, “dramatizações”.

Dessa forma, pode-se observar que o IEP se apropriou das orientações contidas nas diretrizes estaduais de ensino. Porém, na questão dos conteúdos, a instituição contemplou mais conteúdos da História e dos aspectos geográficos brasileiros, desde a 6ª série, diferente das orientações da revista que deram relevo ao Brasil somente na 7ª e 8ª séries. Além disso a opção de organizar por Unidades de Experiência foi particular do IEP, percebe-se em relação a isso, que as determinações legais não eram simplesmente transpostas no currículo, mas a instituição se apropriava do que considerava mais significativo e usava dos limites de sua liberdade para construir o currículo da forma que lhe parecia melhor.

Na parte de integração com as outras áreas, nota-se que os Estudos Sociais foram o único bloco que teve o currículo organizado em conjunto, articulando todas as matérias e conteúdos. As áreas de Comunicação e Expressão e Ciências, que será abordada no próximo tópico, talvez até por serem compostas de matérias com maiores diferenças e especificidades, descreviam na parte da integração como ela se daria dentro da própria área, já nos Estudos Sociais, como exemplo, da 7ª série a articulação se daria da seguinte forma:

QUADRO 24 - INTEGRAÇÃO HORIZONTAL ESTUDOS SOCIAIS 7ª SÉRIE

INTEGRAÇÃO HORIZONTAL DAS AREAS
Comunicação e expressão.
• Traços elementares da comunicação.
• A evolução da escrita.
• A invenção do alfabeto.
• Enriquecimento do vocabulário.
• A oratória dos gregos.
• Reinos da Inglaterra.
• Técnicas e habilidades da expressão oral e escrita.
Ciências matemáticas, físicas e biológicas.
• Geometria dos egípcios.
• Matemática através dos tempos.

• Xadrez.
• Descobertas árabes; álcool, benzina, mercúrio, ácido sulfúrico.
• Hipócrates - mumificação.
<u>Dentro da própria área: observação.</u>
• Devido às atividades de a referida área de estudo serem desenvolvidas pelo mesmo professor que já elaborou o currículo, as formas da integração horizontal estão plenamente atendidas nas referidas unidades de experiências propostas.

FONTE: IEP- quadro elaborado pela autora (1972e)

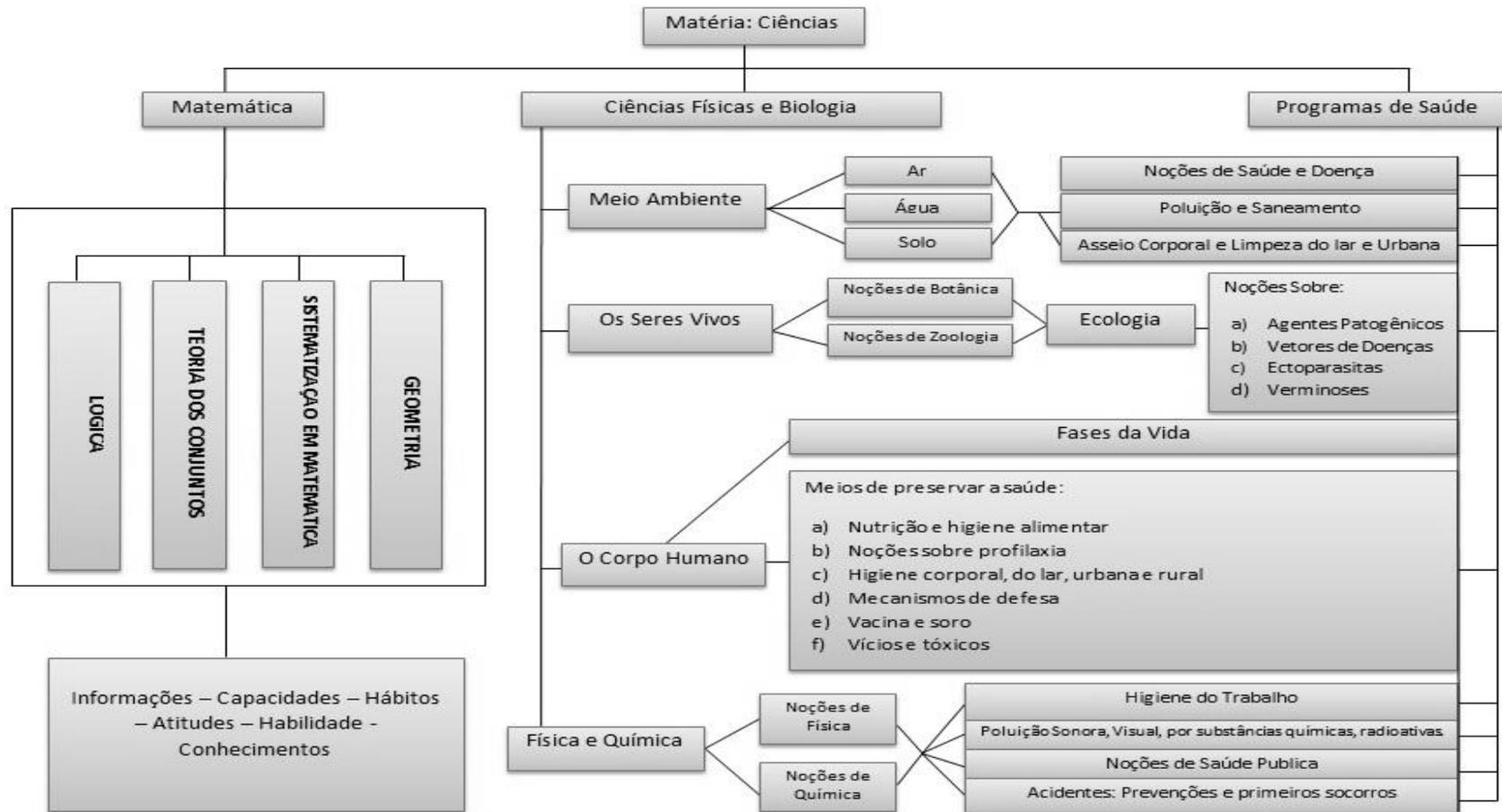
Evidenciando assim que a integração com a própria área já estava presente na construção do currículo e também articulando de maneira condizente os conteúdos que seriam trabalhados em Estudos Sociais com as demais áreas.

3.4.3 CIÊNCIAS

A área de Ciências era composta das matérias de Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde e teria como objetivo segundo parecer nº 853/71, “o desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico, sem deixar de pôr em relevo as tecnologias que resultam de suas aplicações”(CFE,1971,p.177). A ênfase no ensino concreto, funcional e aplicável também estavam presentes no parecer, salientando a formação do espírito investigativo e que não se desprezaria “o conhecimento feito e compendiado, e sim que a ele se deverá chegar pela redescoberta dos princípios gerais em relação aos quais, em cada caso, o conhecimento é funcionalmente uma aplicação” (CFE,1971,p.179).

No ordenamento da matéria e de seus desdobramentos, a Revista Currículo , em uma de suas edições, expõe o quadro a seguir:

FIGURA 11- ORDENAÇÃO DA MATÉRIA CIÊNCIAS



Fonte: Revista Currículo (1973,p.52)

Nesse contexto, a Matemática aparece um pouco mais à parte de Ciências Físicas e Biologia, e essa, trazia conteúdos relacionados aos programas de saúde, que também eram de ensino obrigatório pela lei 5692/71.

Segundo a mesma revista, a Matemática teria

[...] por função desenvolver o espírito de investigação, invenção e iniciativa, o pensamento lógico e a noção da universalidade das leis matemáticas. Para que o ensino da matemática atinja seus objetivos, deve ser executado tendo em vista os fins formativos. A matemática como valor formativo, disciplina e inteligência, porque sua estrutura mental corresponde a um tipo fundamental de raciocínio. **Este tipo de raciocínio é de aplicação frequente nas ciências, na técnica, na vida profissional e ainda na vida diária** (PARANÁ, 1973 b, p.54, grifos nossos).

Além disso, a Matemática aparece como essencial para a formação do espírito científico:

A evolução da tecnologia e da ciência da sociedade moderna exige basicamente o desenvolvimento da capacidade de pensar. O progresso elimina, aos poucos, o emprego da capacidade de baixo nível e requer o emprego simultâneo da mente ainda que seja para o mais simples uso das mãos. **Essa capacidade de pensar e o domínio de um acervo de ideias básicas comuns são condições para as diversas funções do homem no mundo e também para sua integração no sistema social**, que se processa pelo desempenho de um papel específico, em grande parte determinado pela profissão ou participação efetiva na produção de bens e serviços (PARANÁ, 1973 b, p.55, grifos nossos).

A formação do homem novamente aparece como necessária ao desenvolvimento e ao progresso, sendo que ele deve ter participação produtiva na sociedade, porém uma participação ativa com o uso do pensar. Segundo essa concepção, adequar os estudantes aos quadros de recursos humanos que a sociedade necessitava não era limitar a formação humanística, pois era necessário um equilíbrio. O Ministério da Educação diz haver sido claro em dizer que “não interessa ao desenvolvimento do Brasil a preparação de robôs, de homens estreitamente setORIZADOS em suas habilidades profissionais e em sua capacidade de compreensão” (NISKIER, 1972, p.13).

No IEP, no âmbito de seu currículo formal, os conteúdos de Matemática da 6ª série, envolveriam razões, proporções, porcentagem, juros, regras de três, conjuntos, equações de 1º grau, entre outros; na 7ª série se estudaria polígonos, equações, expressões, geometria, teoremas; e na 8ª série o trabalho com equações de 2º grau, funções, gráficos, razão e proporção, geometria. Uma observação que

merece destaque é que na 6ª série o professor que ministraria aula, indicado como recurso humano, no currículo formal, era licenciado em Matemática; na 7ª série não aparece a informação; e para a 8ª série seria uma professora licenciada em Pedagogia⁵⁰, o que parece de certa forma, preocupante, pois o curso de Pedagogia não fornecia subsídios suficientes para o ensino da Matemática a partir da 5ª série (IEP,1972 e, s/p).

Percebe-se uma mudança pelas atividades e estratégias escolhidas para as séries: na 6ª série foram colocados jogos, círculos de estudo, exercícios, aulas ministradas pelos alunos, estudo dirigido, gravações e discos, filmes, seminários, resolução de problemas relacionados com a vida, flanelógrafo⁵¹ (IEP,1972 e,s/p).

As atividades de 7ª e 8ª séries já mudaram um pouco de características no currículo, em relação à 6ª série, com a utilização de livros, cadernos de exercícios, quadro-negro, preenchimento de questionários, porém foram colocadas atividades como pesquisa, trabalhos em grupo, seminários, construção de figuras geométricas, produção de cartazes e debates por meio de jogos (IEP,1972 e,s/p).

No que diz respeito à integração com as outras áreas, de 6ª a 8ª série ela foi apresentada da seguinte maneira:

QUADRO 25 - INTEGRAÇÃO HORIZONTAL CIÊNCIAS MATEMÁTICAS 6ª SÉRIE

FORMAS DE INTEGRAÇÃO HORIZONTAL	
Dentro da própria área.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Tamanho e crescimento de animais e vegetais (proporções) etc.
Ciências físicas e biológicas	
	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodução de seres vivos • Números relativos • Taxionomia animal e vegetal • Conjuntos.
Com a área de comunicação e expressão.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Criatividade: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaboração de problemas. ➤ Linguagem de sentenças matemáticas. • Interpretação: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Enunciado de problemas envolvendo sistemas de equações simultâneos.
Com a área de estudos sociais.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecendo o Brasil • Razões especiais (densidade demográfica). • O bandeirante construindo um metro (razões e proporções, juros, regra de três, cambio) • Meio físico.

⁵⁰ Segundo contribuição na banca de defesa, pela professora Maria Elisabeth Blank Miguel, o curso de Pedagogia tinha um direcionamento ao ensino de matemática de 5ª a 8ª série no período.

⁵¹ Quadro de flanela onde se colocam figuras.

	<ul style="list-style-type: none"> • Números relativos. 	
--	--	--

FONTE: IEP- quadro elaborado pela autora (1972e)

QUADRO 26 - INTEGRAÇÃO HORIZONTAL CIÊNCIAS MATEMÁTICAS 7ª SÉRIE

FORMAS DE INTEGRAÇÃO HORIZONTAL ENTRE AS ÁREAS DE ESTUDOS	
<u>Dentro da própria área – Ciências exatas.</u>	
Ciências físicas e biológicas.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de representação de forças, vetores, segmento de reta. • Refração e reflexão da luz, medidas de ângulos e curvas. • Escalas termométricas, reta numerada. • Números racionais, igualdade e equivalência. • Núcleo central do universo • Matemática e geometria. • Pitágoras, Descartes, Prost, Tales, Newton, Edson, Lavoisier.
Com comunicação e expressão.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Língua estrangeira, formação de palavras, potenciação. • Comunicação • Correspondência social: capacidade de compreender os principais aspectos da cultura, por meio de leitura. • Língua nacional e interpretação de postulados e teoremas. • Prefixos e sufixos. • Reprodução oral: descrição e análise de fatos observados e vividos com deduções matemáticas.
Artes plásticas e educação física.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Música, harmonia musical, harmonia e ritmos numéricos. • Trabalhos manuais, confecção, medidas, distribuição. • Pintura e desenho, policromia, polinômios. • Ginástica, harmonia dos movimentos, desenvolvimento do raciocínio. • Jogos, desenvolvimento motor, expressão corporal, figuras geométricas. • Marcha, disciplina matemática.
Com estudos sociais.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução histórica das ciências matemáticas e suas consequências. • Matemática no tempo e no espaço. • Influência dos números na interpretação das formas de governo. • Matemática e geometria sob o ponto de vista moral e religioso, interpretados como mola central de toda a civilização.

FONTE: IEP- quadro elaborado pela autora (1972e)

QUADRO 27 - INTEGRAÇÃO HORIZONTAL CIÊNCIAS MATEMÁTICAS 8ª SÉRIE

AREA DE CIENCIAS MATEMATICAS, FISICAS E BIOLOGICAS, 8ª SERIE.	
Dentro da própria área: ciências físicas e biológicas.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Anatomia orgânica. • Conformação das figuras geométricas. • Diâmetro dos vasos sanguíneos. • Circunferência. • Desenvolvimento e crescimento do corpo humano • Razão e proporção de segmentos • Problemas de genética: aplicação das leis de Mendel, representação gráfica.
Com a área de estudos sociais.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas envolvendo datas históricas, população, etc. • Localização do ponto comum de vários países: mapas topológicos. • Limites de um país com os outros: mapas topológicos. • Problemas sobre grupos sociais regionais brasileiros.
Com a área da comunicação e expressão.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão de soluções obtidas. • Ilustrações gráficas. • Elaboração de enunciados de problemas. • Interpretação dos problemas matemáticos propostos, utilizando a expressão corporal (mímica, dramatizações, etc.) • Pesquisas. • Análise de figuras geométricas. • Interpretação e análise de enunciados de teoremas. • Desenhos e recortes de figuras geométricas. • Debates e jogos.

FONTE: IEP- quadro elaborado pela autora (1972e)

Observa-se na exposição da integração com outras áreas, um certo distanciamento dos conteúdos e estratégias propostas, em relação à 7ª série, pois não foi evidenciado no currículo o trabalho com ginástica e nem com música, e isso apareceu na integração com Educação Artística e Educação Física, mostrando que por vezes a integração poderia parecer um tanto quanto forçada com determinados conteúdos.

Nas Ciências Físicas e Biológicas, nas quais, entre outras habilidades deveria tornar o educando capaz de “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(...)” (PARANÁ, 1973b, p.53) e “incorporar atitudes e hábitos que contribuam para a formação do cidadão feliz e útil à comunidade, capaz de influenciá-lo de forma

inteligente” (PARANÁ,1973b, p.53), deveria ter como fio condutor o método científico e o ensino por meio de experimentos.

No trabalho de 6^a à 8^a série no IPE, os professores que lecionariam na área de Ciências Físicas e Biológicas eram formados em História Natural e nota-se no currículo formal uma grande ênfase na observação e no método científico, que estão entre os objetivos de cada série, mostrando assim a apropriação da tônica da época em relação ao ensino de Ciências que segundo artigo 3^o do parecer nº 853/71 do CFE visava “o desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico e de suas aplicações”.

Na 6^a série os conteúdos estavam em torno da origem da vida, do estudo das plantas e dos animais. Na 7^a série os conteúdos se voltariam para as noções químicas e físicas, com o estudo da propriedade da matéria; alfabeto químico; funções e reações químicas; força, movimento e velocidade; som; eletricidade e correntes elétricas; calor e formas de energia, e na 8^a série, o estudo do corpo humano, o funcionamento de seus sistemas e órgãos (IEP,1972 e, s/p).

As atividades e estratégias contempladas no currículo escrito estavam em consonância com os objetivos da matéria e a aprendizagem a partir de experiências concretas, entre elas, na 6^a série, estavam: pesquisas, murais científicos, coletas de animais e vegetais, classificação dos insetos, confecção de uma pequena horta e de um herbanário, dissecação e estudo anatômico de alguns animais, observações microscópicas; na 7^a série, pesquisas, trabalhos, experiências químicas, montagem e desmontagem de aparelhos elétricos, visitas, método de esterilização; e na 8^a série, visitas à faculdade de medicina , uso do microscópio, atlas e esqueletos humanos. Sendo colocados como instrumentos estudos dirigidos, trabalhos em grupo, relatórios, projeção de slides e filmes, entre outros(IEP,1972 e,s/p).

Na questão de recursos físicos⁵² para a realização dessas atividades, haveria no estabelecimento, em 1971, o laboratório de Ciências, com vários materiais disponíveis, e em 1976 o laboratório foi ampliado e reformado, recebendo mais recursos.

Na exposição da forma como a área se integraria às demais, também aparece uma articulação pontual e detalhada.

⁵² As descrições dos elementos assim como das imagens do laboratório foram expostas no capítulo 2, no tópico 2.2.

QUADRO 28 - INTEGRAÇÃO HORIZONTAL CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS 6ª SÉRIE

INTEGRAÇÃO HORIZONTAL ENTRE AS ÁREAS DE ESTUDOS	
Com a área de comunicação e expressão.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário científico. • Interpretação dos assuntos. • Pesquisas científicas. • Vocalização. • Expressão corporal. • Jogos pedagógicos. • Desenvolvimento das habilidades. • Língua inglesa:
	Vocabulário inglês de animais e vegetais.
	Flora e fauna dos países de língua inglesa.
Com a área de estudos sociais.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento da flora e fauna brasileira. • Importância dos animais e vegetais na economia brasileira (economia regional). • Fauna e flora do amazonas (madeiras, vegetais endêmicos, peixes regionais, etc.).
Dentro da própria área de ciências (matemática e programa de saúde).	
	<ul style="list-style-type: none"> • Classificação dos animais e vegetais. • Noções de conjunto. • Proporções (crescimento dos seres vivos). • Números relativos (germinação de sementes). • Sistema de equações simultâneas do 1º grau (reprodução de animais e vegetais) • Higiene em relação aos animais e vegetais. • Doenças transmitidas por animais e vegetais. • Importância dos animais na elaboração das vacinas.

FONTE: IEP- quadro elaborado pela autora (1972e)

QUADRO 29 - INTEGRAÇÃO HORIZONTAL CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS 7ª SÉRIE

Com a área de comunicação e expressão.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação dos assuntos. • Expressão corporal. • Vocabulário científico. • Relatórios científicos (observação e narração). • Criatividade. • Atividades musculares (uso das forças). • Jogos pedagógicos. • Desenvolvimento das habilidades. • Nomes de cientistas ingleses (Newton, Hoocke, Edson).
Com a área de estudos sociais.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução e localização do homem no espaço e no tempo. • Contribuição da química e da física para o progresso da tecnologia.

	<ul style="list-style-type: none"> • Comparação entre a tecnologia antiga e moderna. • As grandes descobertas da humanidade.
Dentro da própria área: matemática.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Números racionais e equivalência. • Aplicação das razões especiais (medidas de velocidade, temperatura, pesos). • Teorema de Pitágoras (medida de forças) • Estudo das linhas (representação das forças). • Estudo dos ângulos (reflexão e refração da luz). • Estudo das curvas (espelhos e lentes). • Reta numerada (escalas termométricas). • Equações literais (reações químicas).
Programa de saúde.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Anomalias da visão e audição. • Cuidados com relação a eletricidade. • Queimaduras e insolações. • Atendimentos de urgência e primeiros socorros. • Práticas de injeção.

FONTE: IEP- quadro elaborado pela autora (1972e)

QUADRO 30 - INTEGRAÇÃO HORIZONTAL CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS 8ª SÉRIE

INTEGRAÇÃO HORIZONTAL ENTRE AS ÁREAS DE ESTUDOS	
Com a área de comunicação e expressão corporal.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação. • Expressão corporal. • Vocabulário científico. • Origem dos radicais na terminologia científica. • Biografias científicas (pesquisa). • Debates científicos sobre assuntos modernos. • Exercícios físicos. • Desenvolvimento das habilidades psico-motoras. • Nomenclatura inglesa das partes e órgãos do corpo humano, dos hábitos humanos. • Nomes de cientistas ingleses.
Com a área de estudos sociais.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Localização do homem no espaço e no tempo. • Evolução do homem e dos seus hábitos de higiene. • As grandes invenções de antes e após as 2 grandes guerras mundiais. • As grandes epidemias mundiais. • As grandes descobertas na medicina e em todos os campos científicos.
Dentro da própria área: matemática.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da noção de conjuntos (na organização animal). • Razão e proporção de seguimentos (no crescimento do corpo humano). • Representação gráfica (nas leis de hereditariedade). • Figuras geométricas (na anatomia dos órgãos).
Programa de saúde.	

	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de higiene corporal.
	<ul style="list-style-type: none"> • Determinações dos grupos sanguíneos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Os vícios e os tóxicos.
	<ul style="list-style-type: none"> • As anomalias fisiológicas.

FONTE: IEP- quadro elaborado pela autora (1972e)

Nota-se na integração que a área buscou relacionar de maneira coerente seus conteúdos com os das demais. Nesse caso os conteúdos não parecem articulados forçosamente, mas de maneira contextualizada com o que seria trabalhado em cada série.

Portanto, essa concepção e organização das disciplinas, por áreas e conteúdos, de certa maneira, influenciou, em limites, fronteiras, abordagens e distribuição de cada matéria, interferiu nas escolhas do que seria mais válido, não se distanciando das determinações legais, demonstrando que as disciplinas não são monolíticas, “mas são amálgamas mutáveis, ou seja, são compostas de múltiplos elementos, subgrupos e tradições que mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança” (GOODSON, 1995, *in* FERREIRA, 2012, p.259).

3.4.4 PARTE ESPECIAL DO CURRÍCULO

A parte especial do currículo, seria desenvolvida nas séries finais do 1º grau, na sondagem de aptidões e Iniciação às Técnicas de trabalho – e não faziam parte de nenhuma área em específico, mas estavam previstas na lei nº 5692/71 – deveriam ser realizadas com o suporte da Orientação Educativa, para tanto, o IEP elaborou um sub-projeto, tendo como objetivos:

- O aluno deverá ser capaz de perceber as profissões como necessidade essencial de ajustamento das pessoas à comunidade;
- Solicitar informações sobre as profissões que lhe interessarem mais;
- Fornecer motivações satisfatórias aos alunos a fim de proporcionar-lhes um conhecimento adequado de suas potencialidades individuais opção às aptidões que manifesta;
- Informar aos alunos sobre o mercado de trabalho, familiarizando-os com os assuntos relacionados às diversas ocupações profissionais.
- Cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente no processo de escolaridade e na escolha de sua profissão, usando-a com liberdade, compreensão e responsabilidade (IEP, 1972e, p.222)

Como estratégias para a realização desse trabalho estavam previstas palestras com diferentes profissionais, filmes, visitas a empresas da comunidade, testes vocacionais, técnicas de dinâmicas de grupo, entrevistas individuais, coleta e

levantamento de dados psicológicos e do nível mental dos alunos (IEP,1972e, p.223).

Porém, na leitura do Semanário da Orientação Educativa⁵³ dos anos de 1971 e 1972, não aparecem intervenções ou relatos acerca da sondagem de aptidão, mas são descritas visitas de pais para preencherem fichas sobre os alunos, realização de vários testes, entre eles, Raven⁵⁴, Goodenough⁵⁵, testes projetivos, teste de maturidade ABC⁵⁶, testes visuais e motores. Também em março de 1971 foi citada uma reunião feita com os professores para “selecionar turmas de 5ª série por nível de inteligência para melhores condições de trabalho”(IEP, 1972i, s/p). Além disso, são citadas orientações aos alunos por falta de disciplina, má apresentação de lições, agressividade e sexualidade (IEP,1972i, s/p).

No Plano de Implantação do IEP de 1972, não aparecem especificadas quais seriam as técnicas de iniciação ao trabalho, mas que as mesmas seriam realizadas aos sábados das 08:00h às 12:00 (IEP, 1972e, s/p). Porém no Boletim Informativo da instituição de 1975, é citado que a formação especial era realizada de segunda-feira à sexta-feira, pela manhã, atendendo a 41 turmas de 5ª a 8ª séries, e à tarde 26 turmas das mesmas séries; e que funcionava no prédio da antiga Escola Profissional “República Argentina”, tendo como campo de estudos: Técnicas Industriais, Técnicas de Educação para o Lar, Técnicas Comerciais e Técnicas de Higiene e Enfermagem” (IEP, BI nº 2, 1975, p.13). Nesse período o IEP estava configurado como complexo⁵⁷, então é mencionado que todas as unidades eram atendidas nesse local. Dessa forma, não fica claro nos documentos se a Iniciação as Técnicas de Trabalho mudaram no decorrer dos anos e de que forma foram

⁵³ Documento que contém a descrição das atividades semanais do departamento.

⁵⁴ O Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven destina-se à avaliação do desenvolvimento intelectual de crianças de 5 a 11 anos de idade, foi desenvolvido por John C. Raven na Universidade de Dumfries, Escócia, sendo padronizado e publicado em 1938. A forma original, denominada Matrizes Progressivas Standard(Standard Progressive Matrices – SPM), é conhecida no Brasil como Escala Geral (BANDEIRA, D. Psicologia em Estudo, v2 , nº3. Maringá,2004).

⁵⁵ O teste do desenho da figura humana (teste de Goodenough) avalia a maturidade intelectual, nas suas funções perceptivas, de abstração e generalização na criança e no adolescente de 03 à 15 anos de idade. Pode ser caracterizado como um teste projetivo pois é através do desenho que a criança revelará características da sua personalidade, suas necessidades e emoções, mas também pode ter um propósito psicométrico já que ajuda na avaliação cognitiva dessa faixa etária(www.infoescola.com/psicologia).

⁵⁶ Foram testes elaborados por Lourenço Filho, apresentados pela primeira vez em 1928, tinham o intuito de verificar a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. (Lourenço Filho, Manoel Bergström. Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita /Manoel Bergström Lourenço Filho. – 13. ed. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008).

⁵⁷ Questão abordada no capítulo 2.

estruturadas. Mas, segundo a assessora do Ensino de 1º grau na época, os alunos eram divididos entre os diferentes campos de estudo:

[...]por exemplo se tinha quarenta alunos, vinte iam para artes industriais, vinte para técnicas comerciais, e uma das coisas mais interessantes, é que quem se saia melhor nas técnicas de educação para o lar eram os meninos, inclusive eles tinham mais interesse, as meninas não se interessavam, mas não era dado bordado nada, era mais a parte de gastronomia mesmo e a parte de higiene pessoal, higiene do local, da casa, essas coisas simples, não tinha a parte de costura e bordado, só eventualmente quando centralizava uma turma com mais meninas (HABITH,2013).

Outras menções sobre o assunto aparecem nos Boletins Informativos do estabelecimento, entre elas, alguns objetivos e preocupações que o IEP teria com a formação especial de 1º grau:

Visando atendimento à lei 592/71, a Direção do 1º grau preocupa-se com a formação especial dos alunos. Visa principalmente conceder ao jovem novas perspectivas educacionais, através de esclarecimentos sobre a importância do ajustamento profissional, base da paz social. Com este objetivo a Assessoria Pedagógica iniciou amplo levantamento sobre informação profissional, mercado de trabalho, escolas profissionalizantes para o 2º grau, interligado às empresas (...) esta assessoria pretende desenvolver: intercâmbio cultural entre os pais dos alunos; associação de líderes e profissionais destacados em sua carreira para que estes divulguem suas atividades e experiências; gabinete de higiene mental, composto por psicólogo, orientador e assistente social, tendo por objetivo assistência aos problemas bio-psico-social do aluno, extensiva a seus pais(IEP, 1976, p.12)

Observa-se no trecho acima, que o trabalho de Orientação Vocacional de sondagem de aptidões, já estava sendo direcionado, de certa maneira, a outro departamento, o da Assessoria Pedagógica. Uma hipótese, a partir das leituras das atas da Orientação Educativa, é que o departamento poderia estar com muitas atividades sendo desenvolvidas e não teria condições necessárias para atender plenamente a esse trabalho.

Pois,

Muitas eram as funções do orientador educacional. Primeiramente não poderia ser qualquer pedagogo, mas sim um especializado na área e que tivesse seu diploma registrado no Ministério da Educação e Cultura ou um licenciado com especialização em Orientação Educativa. Ele era o responsável por informar os alunos sobre as diversas profissões existentes, sondar os interesses e aptidões, indicar o caminho do futuro trabalhador (...) O orientador escolar poderia realizar aconselhamentos, organizar o Serviço de Orientação Educativa de sua escola (...) participaria de vários processos ocorridos dentro e fora do ambiente escolar, tendo a função de integrar aluno- professor-escola-família-comunidade. A missão do orientador educacional era das mais amplas, tendo muitas

responsabilidades e por isso necessitando de organização para executá-las (SILVA,2008,p.26).

Dessa forma, ao menos na leitura realizada dos relatórios e semanários da Orientação Educacional do IEP, até o primeiro semestre de 1972 o departamento parecia estar mais voltado aos processos psicológicos, didático-pedagógicos e outras questões mais amplas da escola do que ao aconselhamento vocacional. No relatório do 2º semestre de 1972, a partir do mês de setembro, aparecem como metas previstas e realizadas o aconselhamento vocacional e o sondagem de aptidões, e informa-se que foi realizado um trabalho intitulado “Profissão que quero seguir”, no qual os alunos apresentaram para a escola o que desenvolveram sobre o tema (IEP,1972i, s/p).

Ao analisarmos o contexto da construção do currículo em âmbito formal, tanto na parte das atividades quanto por área de estudos, percebemos que de certa forma, o IEP teve uma autonomia para organizar conteúdos e propor estratégias diferenciadas, com alguns elementos que já vinham do Plano Experimental de 1966, como por exemplo, o ensino a partir de experiências concretas.

Porém, não se pode deixar de considerar toda a fundamentação e concepção do processo educativo proposta e transposta em leis em âmbito federal e estadual, que por sua vez, já estavam dispostas na própria estrutura e organização de ensino e das matérias, tanto de núcleo comum, como as propostas para a parte diversificada. O que, de certa forma, já direcionava a função de educação no currículo de 1º grau nas escolas, pois “as prescrições fornecem ‘regras do jogo’ bem claras para a escolarização” (GOODSON, 2007, p.247).

Pode-se cotejar isso, por exemplo, em relação às aprovações curriculares e pedidos de funcionamento dos estabelecimentos para o Conselho Estadual de Educação. Conforme indicação 1/72 da Comissão Especial para Estudos da Lei nº 5.692/71:

O Conselho Estadual de Educação vem recebendo, diretamente, em número cada vez mais crescente, pedidos de autorização de funcionamento de estabelecimentos de ensino, em 1º e 2º graus, e supletivo, aparentemente **adaptados** às disposições da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. As inevitáveis imperfeições com que se montam os mencionados pedidos, somadas às inobservâncias de normas essenciais para a prosperidade da pretensão de funcionamento, obrigam a estudos exaustivos do Conselho sobre cada uma das solicitações, sobrecarregam as pautas de análise, tumultuam os fluxos dos papéis e, o que é pior, deixam em

esperançosa expectativa os interessados peticionários. Desse quadro se destaca o fato de que, impedido o Conselho de dar vazão à torrente de pedidos sem fundamento técnico, emerge impressão desfavorável ao Conselho, como se estivesse inerte, obstáculo, inoperante, pernicioso, tudo em prejuízo da implantação acelerada da reforma operacional dos estabelecimentos de ensino (CEE, 1972, p.2, grifos nossos).

O Conselho afirma que entre os problemas mais comuns encontrados nos processos estão o desconhecimento dos propósitos verdadeiros da Lei e sua interpretação inapropriada, e em seguida solicita que ela seja estudada com maior profundidade, juntamente com o Parecer nº 853/71 e a resolução anexa a ele referente ao núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, entre outros pareceres e resoluções.

Nesse sentido, percebe-se que a tarefa dos estabelecimentos em se organizar perante a legislação exigia estudo e conhecimento profundo da lei, e que mesmo a escola tendo certa autonomia no processo de ensino-aprendizagem, precisava se adaptar à legislação. Ao menos nos currículos prescritos se fazia necessário o conhecimento das prerrogativas da educação propostas e sua articulação nas matérias, na organização do currículo e nos encaminhamentos da escola de maneira geral. Porém, “o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece” (GOODSON,1995,p.78). Dessa forma, nas práticas em sala de aula, não significa que necessariamente tudo o que foi posto no currículo foi de fato efetivado, mas todo o estudo, análise e articulações que foram feitas a partir da lei 5692/71 e de seus desdobramentos tiveram um espaço singular na dinâmica das instituições educacionais nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como proposta desenvolver um estudo mais aprofundado em relação ao Instituto de Educação do Paraná, a partir da reforma promovida pela lei nº 5692/71. Dessa forma, buscou-se compreender articulações entre o contexto histórico, políticas educacionais e a estruturação curricular de 1º grau dela derivada, e como, na instituição, a lei foi recebida e apropriada.

Foram evidenciadas várias tensões no estabelecimento quanto às adaptações que a nova lei exigia, que transpareceram nas atas da direção e da coordenação pedagógica e em solicitações enviada via ofício à Secretaria Estadual de Educação e outras instâncias, pedindo auxílio quanto a recursos físicos e humanos, e principalmente, à formação para os professores face à lei 5692/71. Também puderam ser percebidas aproximações que o IEP teve com as diretrizes de ensino na elaboração de seu currículo formal, principalmente com as orientações oriundas do Estado do Paraná, porém ao mesmo tempo não se distanciando de alguns elementos que já estavam presentes nos currículos anteriores da instituição, como o Plano Experimental de 1965.

Com o intuito de investigar como a lei 5692/71 abordava a função da escola e do ensino de 1º grau, notou-se a educação aliada ao desenvolvimento social e ao ensino que deveria formar o cidadão útil à sociedade, com uma concepção filosófica ao mesmo tempo pragmatista e humanista cristã, que foi apropriada pelo IEP no embasamento de seu currículo formal. Evidenciou-se a presença de muitos elementos presente nos discursos governamentais apresentados no primeiro capítulo, imersos nas diretrizes estaduais e nos objetivos do currículo do IEP, entre eles, a formação de indivíduos aptos para o ingresso no mundo do trabalho, com moral e valores cívicos, éticos e religiosos; a valorização de um ensino mais pragmático e concreto e a eficácia e o controle dos objetivos que estavam presentes nos planejamentos educacionais.

Nesse sentido, foram analisadas as representações e concepções sobre e educação e a escola de 1º grau no contexto da ditadura civil-militar, influências, discursos, objetivos e a função do ensino naquele período. Além da concepção filosófica mencionada e do intuito da educação utilitarista e pragmática, percebeu-se que a lei nº5692/71 tinha fundamento na psicologia evolutiva de Jean Piaget, a qual foi mais aprofundada pelo Estado do Paraná e ainda mais pelo IEP, que ordenou o

currículo conforme as etapas do desenvolvimento presentes nessa concepção. Havia também, alguns aspectos da Escola Nova, principalmente nas diretrizes Estaduais e nas do IEP, em partes se aproximando do pensamento de John Dewey. E além disso, os objetivos educacionais, conforme a taxionomia de Bloom, na qual cada conteúdo tinha objetivos nos domínios: cognitivo, afetivo e motor, que permearam algumas edições da revista Currículo e que fizeram parte da estruturação de todo o currículo formal do IEP para o ensino de 1º grau.

A pergunta que impulsionou o trabalho era de que forma as diretrizes da lei 5692/71, teriam impactado o currículo de 1º grau no plano formal do IEP, e foi levantada a hipótese que haveria uma preocupação com a imagem externa que a instituição consolidara, sendo portanto, a apropriação das novas proposições condizente com o que já realizavam, tornando pública uma imagem de receptividade à lei e não publicizando externamente à instituição, tensões e contradições vivenciadas no processo de construção curricular.

Nesse sentido, a hipótese se confirmou parcialmente, pois houve sim uma preocupação com a imagem externa, tanto que nas comemorações do centenário do IEP, no Boletim Informativo, o estabelecimento afirmava sua representação enquanto instituição modelar, na qual “o cuidado com o estudo, o cuidado com os métodos de trabalho, o fervor do civismo, a integridade, sempre foram modelares e exemplares”, afirmando também os feitos pela educação no Estado do Paraná, no qual foi “espalhando sua influência, iluminando caminhos, despertando vocações (IEP, BI nº01, 1976, p.20).

Então, como instituição de representação modelar havia uma preocupação com a imagem externa, nas publicações do próprio boletim informativo em sua maioria, revelavam os grandes feitos do estabelecimento, as inovações do currículo, mas uma minimização das tensões. As divergências pedagógicas, a falta de articulação da equipe que tanto apareceu nas atas de reuniões, parecem não existir quando evidenciou-se a articulação e a integração entre as diversas áreas de ensino no currículo e nos próprios relatórios de cada setor.

Nesse bojo não só houve uma preocupação com a imagem externa, e por isso o estabelecimento manteve muitos elementos que já trabalhava anteriormente, mas as próprias concepções filosóficas e psicológicas de embasamento da lei 5692/71 não se distanciaram tanto do que o instituto já tinha como referência. Além disso, o que se pode constatar é que até mesmo por ser considerada uma instituição

exemplar, deveria estar em máxima consonância com as diretrizes federais e principalmente estaduais de ensino, pois até pelo Conselho Estadual de Educação era citado o currículo do IEP, como “exemplo de excelência pedagógica”. Dessa maneira, vários aspectos pareceram corroborar para que o as dificuldades para implantação do currículo de 1º grau no IEP , aparecessem minimizadas em documentos com publicização externa.

Ao afirmar-se que a hipótese se confirmou em partes, é porque podem ter existidos outros documentos, como publicações em revistas e jornais da época, por partes dos professores do estabelecimento, fazendo referência à dificuldades encontradas na implantação da lei ou até em divergências com ela, tanto no período de promulgação , quanto posteriormente, porém isso não pode ser pesquisado e evidenciado, nesse trabalho, mas é algo a se pensar, pois por essa instituição muitos professores passaram e alguns deles poderiam ter encontrado maior resistência com a lei e de alguma forma publicizado isso. Ademais, em alguns documentos que não eram tornados públicos, mas foram encaminhados à Secretaria da Educação do Paraná, como por exemplo , um ofício enviado pela professora Maria Irene Minini em 1972, deixa claro que o IEP enfrentava problemas como desarticulação da equipe frente ao trabalho de implantação da lei 5692/71, evidenciando nesse sentido que as tensões, por vezes eram reveladas externamente, mesmo que somente em âmbito formal e com destino particular ao secretário de educação do período.

Assim, confirma-se que a lei é realmente muito mais que um documento escrito, expressou relações sociais, representações e ideais, assim como preconizava Faria Filho (1998). E ao ser transformada em diretrizes e em outros documentos que embasariam e subsidiariam o processo de construção do currículo, revelou concepções, determinações e múltiplas relações no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, o trabalho teve a relevância de colaborar com a História da Educação paranaense, mostrando um novo lado do Instituto de Educação do Paraná, o currículo de 1º grau, algo que havia sido pouco explorado e até mesmo desconhecido por alguns, pois como já comentado o IEP foi mais reconhecido na História como uma instituição de formação de professores.

Ao mesmo tempo em que o trabalho traz uma parcela de contribuição, traz limitações, pois ainda há muito a ser investigado e analisado no próprio currículo de

1º grau no IEP. Entre algumas indagações e necessidades de aprofundamento, ficaram carentes de subsídio as áreas de Comunicação e Expressão e de Ciências, uma vez que foram encontrados poucos trabalhos, mesmo em nível nacional, que abordem essas matérias e sua construção no período, algo que poderia ser melhor estudado.

Também há a necessidade de se estudar o currículo em nível ativo, como se deram os processos em sala de aula e as articulações com o currículo formal. Assim fica um convite para novas pesquisas e novos problemas, pois “a História é uma resposta a perguntas que o homem de hoje necessariamente se põe” (FEBVRE, 1946, p.7).

FONTES

BITTENCOURT, B. *In: DOCUMENTA*. nº139. Brasília, 1972.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61**. Brasília : 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Ensino de 1º e 2º grau.

BRASIL. Manual Básico – MB – 75. Rio de Janeiro: ESG, 1975.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1978.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000.

BRITO, Souza I. *In: Diretrizes e bases da educação*. Seminário Nacional para Avaliar os Resultados da Implantação da Lei nº 5.692/71, promovido pela Comissão de Educação e Cultura. Brasília: Câmara dos Deputados, 1975.

CALMON, João. **A educação e o milagre brasileiro**. Rio de Janeiro: Olympio, 1974.

CASTELO BRANCO, Humberto de Alencar. *In: A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)*. Brasília, INEP, 1987.2v.

CHAGAS, V. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHAGAS, M. **As virtualidades da lei 5692/71 para uma educação democrática e os pressupostos que dificultam sua implementação**. FGV, Rio de Janeiro, 1978.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 853,1971a

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO *In: Documenta*. nº127. Brasília,1971b.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 45,1972

CORREA, Rosa.T.**História De Concepções E Saberes Na Formação De Professores: Um Olhar Sob A Ótica Da Cultura Escolar**.

COSTA, Linhares Roberto. **Exposição de motivos nº 273**, de 30 de março de 1971, do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura. MEC. Ensino de 1º e 2º graus. Curitiba: MEC/SEED/FUNDEPAR, 1971.

DAVIES, Nicholas. **Os conflitos durante a tramitação do projeto que resultou na primeira IDB (a Lei 4.024): conflitos apenas educacionais ou de projeto de sociedade?** 1999.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. Democracia e Educação. **Introdução à Filosofia da Educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1979.

DIÁRIO POPULAR, 23 de setembro de 1970.

DIVALTE. **História**. São Paulo: Ática, 2000.

Documento-base para o planejamento prévio para implantação do sistema de ensino de 1º e 2º graus. Curitiba: Fundepar, 1971.

DUARTE, Sérgio. **A reforma do ensino**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

FERRAZ, E. *In*: **Documenta**. nº157. Brasília, 1973.

FOLHA DO NORTE, 15 de janeiro de 1974.

GARCIA, E. *In*: **Documenta**. nº155. Brasília, 1973.

GAZETA DO POVO, 7 de janeiro de 1968.

GAZETA DO POVO, 5 de fevereiro de 1971.

GAZETA DO POVO, 2 de julho de 1977.

GONÇALVES, Dalcio. **Universalização da educação básica no Brasil**: Utopia para a construção de uma educação integral. Rio de Janeiro: 2010.

GOULART, J. *In*: **A educação nas mensagens** presidenciais (1890-1986). Brasília: INEP, 1987. 2v.

GUSSO, Divonzir. Palestra proferida no III Encontro de Secretários da Educação e Cultura, realizado de 9 a 14 de julho de 1972.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Históricos do Estabelecimento**. 1976/1981/1984/1990/1993.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. 1972a. Ofício da diretora para a Faculdade Federal de Filosofia.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. 1972b. Relato das atividades de 1972 encaminhado à diretora geral de educação do Paraná.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. 1972c. Ofício nº108/72 da direção do IEP ao Secretário de Educação..

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. 1972d. Relatório final do ano de 1972 do IEP.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. 1972e. Aditivo Plano de Implantação do IEP.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. 1972f. Atas do Conselho Diretor.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. 1972g. Atas da Coordenação Pedagógica.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. 1972h. Anteprojeto de planejamento.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. 1972i. Semanário 1º semestre Orientação Educativa.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. 1972j. Relatório 2º Semestre Orientação Educativa.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. 1972k. Plano Implantação 2º grau.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. 1972l. Ressalvas do Plano de Implantação GIRC.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ . **Boletins Informativos**. nº1, nº2, nº3 e nº4 de 1974 a 1976.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Revista a voz da Escola**. Curitiba, 1979.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. 1987.

KELLY, Celso. **Escola nova para um tempo novo**. Rio de Janeiro: Olympio, 1973.

KNECHTEL, Maria do R. **Problemas da educação**. Curitiba: 1970.

LAFAYETTE, *In*. MARTINS. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares? Quem legitima estes saberes**. 2000. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2000.p.196- 200

LOPES, Maria T. *In*: **Diretrizes e bases da educação**. Seminário Nacional para Avaliar os Resultados da Implantação da Lei nº 5.692/71, promovido pela Comissão de Educação e Cultura. Brasília: Câmara dos Deputados, 1975.

MÉDICI, Emilio Garrastazu. *In* **A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília, INEP, 1987.2v.

NAGLE, Jorge. **A reforma e o ensino**. São Paulo: EDART; Brasília: INL, 1976.

NISKIER, Arnaldo. **A nova escola**. Bruguera: 1971.

OLIVEIRA, M. *In*. **Boletim de Informações Pedagógicas**. Curitiba, 1973.

PARANÁ. **Apostila CETEPAR – Estudos Sociais**. Curitiba, 1974.

PARANÁ. Mensagens apresentadas à Assembleia Legislativa do Estado. Curitiba: Imprensa Oficial, 1964 a 1974.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Nº 12. Parecer nº 106/71, 1970.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Nº 14. Indicação nº 1/72, 1972.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Nº 15, 1972.

PARANÁ. **Revista Currículo**. Ano 1, n.2, 1973(b).

PARANÁ. **Revista Currículo**. Ano 1, n.3, 1973.

PARANÁ. **Revista Currículo**. Ano 1, n.4, 1974.

PARANÁ. **Revista Currículo**. Ano 2, n.12, 1975.

PARANÁ. **Revista Currículo**. Ano 2, n.22, 1975.

PARANÁ. **Revista Currículo**. Ano 3, n.21, 1976.

PARANÁ. **Plano de Implementação da Lei nº 5.692/71**. Ensino de 1º Grau. Curitiba: SEED/SUED/CEDITEC.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação 1973-1976**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1973a.

PARANÁ. **Boletim de Informações Pedagógicas**. Ano 1. Curitiba: SEC, 1973.

PARANÁ. **Boletim de Informações Pedagógicas**. Ano 1, n.1. Curitiba: SEC, 1974.

PARANÁ. **Boletim de Informações Pedagógicas**. Ano 1, n.2. Curitiba: SEC, 1975.

PARANÁ. **Boletim Oficial da SEC**. Curitiba: 1971.

PARANÁ. **Encontro sobre a fundamentação legal da reforma de ensino**. SEEC. Curitiba: CETEPAR, 1975.

PARANÁ. **Avaliação da Implantação da reforma de ensino de 1º grau nos municípios piloto do Estado do Paraná**. Currículo, ano I, n.11: CEPE, 1974.

PARANÁ. **Material de apoio para a montagem do plano de implantação da lei 5692/71- Ensino de 1º grau**. SEEC, Curitiba, 1977.

PASSARINHO, Jarbas G. **Exposição de motivos nº 273**, de 30 de março de 1971, do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura. MEC. Ensino de 1º e 2º graus. Curitiba: MEC/SEED/FUNDEPAR, 1971.

PEREGRINO, M. **O currículo e a implantação da reforma.** *In:* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v57,nº125,1972.

PIMENTEL, *In:* **Simpósio de Ensino no Paraná**, 1. Curitiba,1969.

PINHEIRO, Lucia. **Bases para a reformulação dos currículos e programas no Ensino de 1º grau.** *In:* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V.57, n.125, 1972.

PIRES, Nise. **Educação Fundamental.** *In:* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.53, nº117, 1970.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO para a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V.56, jul/set., 1971.

REVISTA VEJA, nº 147, 30 de junho de 1971

ROSA, Avany. Serão adequados os currículo brasileiros de curso primário? *In:* **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** 1967.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Simpósio de ensino no Paraná.** Curitiba,1969.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: Investimentos em educação e pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SUCUPIRA, N. *In:* **Documenta.** nº154. Brasília,1973.

TEIXEIRA, *In:* **Boletim Informativo – IEP,** 1975.

VASCONCELLOS, *In.* **Parecer nº75/72.** Conselho Federal de Educação.Brasília,1972.

VIANNA, Dalton. *In.* **Revista Critéria.** Curitiba,1976.

WACHOWICZ, *In:* **Boletim Informativo – IEP,** 1976.

Fontes Orais

BRUSTOLIN, Janete. 29 de agosto de 2007. Entrevista cedida a Vanessa Queirós.

HABITH, Roseli. Entrevista cedida a Vanessa Queirós, em 28 de maio de 2013.

JUSTÉN, Chloris. Entrevista cedida a Vanessa Queirós em 23 de abril de 2013.

PEREIRA, Julia de Santa Maria. Entrevista cedida a Vanessa Queirós em 14 de fevereiro de 2007.

MARTINS, Onilza Borges. Entrevista cedida a Vanessa Queirós em 08 de maio de 2013.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÔNIO, R. **Arte na Educação: O projeto de implantação de escolinhas de arte nas escolas primárias paranaenses (décadas de 1960 -1970)**. UFPR, Curitiba, 2008.

ANTÔNIO, R. **Arte na Escola: uma experiência de implantação de escolinhas de arte na rede pública paranaense de ensino (1864-1974)**. In: GONÇALVES, Nadia G.; RANZI, Serlei M.F. (Orgs.). **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná 1964-1985)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

BANDEIRA, D. **Matrizes Progressivas coloridas de Raven**. Psicologia em Estudo, v2 , nº3. Maringá,2004.

BARROS, José D'Assunção. **História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço**. Mousseion, vol. 3, n.5, Jan-Jul/2009.

BLOCH, Marc. In: LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BLOCH, Marc. **A apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983, p.89-94.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 2003.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BRITO, Eurides. **A escola de 1º grau**. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

BURKE, Peter. O que é história cultural? Rio de Janeiro: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução: Magda Lopes, Unesp, 1992, São Paulo: 2008.

CARVALHO, Francismar Alex Lopes de. **O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier**. Maringá, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1985.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Roger. **Escutar os mortos com os olhos**. Estudos Avançados. 2010, n.24(69), p.7-30.

CORDEIRO, E. **A disciplina de Educação Moral e Cívica no Colégio Estadual do Paraná (1969-1986)**. UFPR, Curitiba, 2010.

COSTA, R. **As fontes e a capacitação e aperfeiçoamento dos professores de matemática no Estado do Paraná entre 1961 e 1982**. PUC, Curitiba, 2012.

CUNHA, Luís Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

FICO, C. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**. V.24, n.47, São Paulo: 2004.

FIGUEIRA, Divalte. G. **História**. São Paulo: Ática, 2000.

DANIEL FILHO, A.R. **Ditaduras militares e experiências socialistas**. São Paulo: 18/10/2006. VI Semana Acadêmica de História. (Palestra).

FARIA FILHO, L.M. **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a História da Educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FEBVRE, Lucien. Face ao vento. **Manifesto dos Anais Novos** (1946). In: MOTA, C. G. (Org.). "História". Lucien Febvre. São Paulo: Ática, 1978. p.182.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti. Belhot, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993**. 2006. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós- Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 2006.

GARRIDO, J. A. I. **As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate**. Revista Brasileira de História: memória, história e historiografia. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, set./ago. 1993.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu Desenvolvimento. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto (Portugal): 1995.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: a invenção de uma tradição**. In: **Currículo: teoria e história**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005/2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995 /1998.

GOODSON, Ivor F. *In: Revista Brasileira de Educação*. V.12, n.35, maio/ago, 2007.

GÓES, M;CUNHA,L. O golpe na Educação. Rio de Janeiro: J.Z.E,1995.

GONÇALVES,Nádia G.**Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento na ditadura civil-militar: Estratégias e Educação**. *In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História Anpuh*. São Paulo, 2011.

GONÇALVES, Nádia G. **Educação: as falas dos sujeitos sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONÇALVES, Nádia G. *In: Educação na ditadura civil-militar*. Curitiba: Edit. da UFPR, 2012.

GONÇALVES, Nadia G.; RANZI, Serlei M.F. (Orgs.). **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná 1964-1985)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

KUENZER,A.Z.**As políticas de Formação: A constituição da identidade do professor sobranete**. Educação & Sociedade, São Paulo, v.1, nº68, 1999.

LACERDA, Márcio Borges. **PUBLICIDADE NA DITADURA: CRÍTICA E RESISTÊNCIA NO REGIME MILITAR**. Curitiba, Mestrado UTP, 2008.

LEITE, Lilian lanke .**Conselho de classe: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola (1950-1990)** / Lilian lanke Leite. – Curitiba, 2012

LIMA, S. **Colégio Estadual do Paraná como centro de irradiação cultural: Uma análise de suas atividades complementares (Décadas de 1960-1970)** UFPR, Curitiba, 2008.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LOURENÇO Filho, Manoel Bergström. **Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita / Manoel Bergström Lourenço Filho**. – 13. ed. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MATOS, J.**Educação como adaptação: a experiência segundo John Dewey**.*In: Revista Digital do Paideia*.v 2,nº2,2011.

MARTINS, C.R. **A disciplina escolar de História no Ensino Secundário Público paranaense: 1931 a 1951**. UFPR, Curitiba, 2006.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares? Quem legitima estes saberes**. 2000. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2000.

MELO, I. **História da disciplina Didática Geral em uma escola de formação de professores: (re) apropriação de discursos nos anos de 1980 e 1990.** Rio de Janeiro, 2002.

MOCELIN, Daniel. **Fato Sociológico.** 2010

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *In: Revista Brasileira de Educação.* Anped, n.14, mai/jun/jul/ago. 2000.

NUNES, C. **Memória e história da educação:** entre práticas e representações. *Educação em Foco.* V.7, n.2, p.9-25. Juiz de Fora: set/fev. 2002/2003.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Cinco estudos em história e historiografia da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PLAMPLONA, R. **As relações entre o Estado e a Escola: Um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil.** UFPR, 2008.

PEREGRINO, M. O currículo e a Implantação da Reforma. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* V.57, Brasília: INEP, jan/mar.1972.

PIETRI, Émerson de. **Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa.** São Paulo, *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

POLLAK, Michael. **MEMÓRIA E IDENTIDADE SOCIAL.** *Estudos Históricos,* Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? *In: Educar em Revista.* Curitiba: Edit. da UFPR, n.1, 2001.

RANZI, Serlei M.F. Memória e história das disciplinas escolares possibilidades de uma aproximação. *In: BENCOSTTA, Marcus Levy. Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos.* São Paulo: Cortez, 2007.

REIS, Daniel; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo (Orgs). **Ditadura militar esquerdas e sociedade no Brasil.** 2000.

REIS, Daniel; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo (Orgs). **Ditadura militar, esquerdas e sociedade no Brasil.** Especial para “Gransci e o Brasil”. UFF, 2000.

REIS, Daniel; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo (Orgs). **O golpe e a ditadura militar: 40 anos depois (1964-2004).** Bauru: Edusc, 2004.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil.** 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, A.M.L.L. Tempo de indicar caminhos: O serviço de Orientação Educacional do Colégio Estadual do Paraná (1968-1975). UFPR, Curitiba, 2008.

SILVA, Eurides. Implantação do ensino de 1º grau. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V.56, Brasília: INEP, jul/set. 1971

SILVA, Eurides. **A escola de 1º grau**. Bloch, 1973.

SILVA, M. **Conhecimento e a experiência educativa segundo Johw Dewey**. Minas Gerais, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Apresentação**. *In: GOODSON, Currículo: Teoria e História*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998/2005/2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Ulysses de Melo e. *In: Instituto de Educação do Paraná*. 1970.

SUBTIL, Dozza, Maria José Subtil. **A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente**. *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência**. PUC, São Paulo, 2001.

VALÉRIO, Telma. F. **A reforma de 2º grau pela Lei nº 5.692/71 no Paraná: representações do processo**. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

VALÉRIO, T. F. **Ideologia Política na Ditadura civil-militar e o Ensino de Segundo Grau a partir da Lei 5.692/71**. *In: GONÇALVES, Nádia G; RANZI, Serlei M. F.. (Org.). Educação na Ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)*. Curitiba: Ed. UFPR, 2012, v. , p. 51-65.

VIANA, I. **Artes de Fazer na reforma escolar: o projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração em Curitiba (décadas de 1970-1980)**. UFPR, Curitiba, 2006.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Jornal Diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos 1920**. *In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Cinco estudos em história e historiografia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.11-40.

WARDE, Mirian Jorge. **“A Formação do Magistério e Outras Questões”**, *In: Guiomar N. Mello et al. Educação e Transição Democrática*. 4ª ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Thomson Pioneira, 1997.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 Anos Depois - Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. São Paulo, Ática, 1994.

Sites: <www.educarparacrescer.abril.com.br>

<www.infoescola.com/psicologia>

APÊNDICES

Roteiro Entrevista Roseli T. Habith

- 1- Como era seu trabalho como Assessora Geral do Ensino Fundamental no IEP? Qual foi o período de exercício dessa função? Qual era a rotina diária?

- 2- Em 1974 devido a exigência de racionalização dos recursos físicos para o desenvolvimento do ensino de 1º grau de acordo com a lei 5692/71 houve um agrupamento de instituições (Escola Integrada Estadual de Ensino de 1º e 2º grau) no qual o IEP era sede e também direção geral, como funcionava o IEP a partir dessa mudança? Havia compartilhamento de materiais , planejamento coletivo?

- 3- Como era organizado o currículo do IEP, houve discussões coletivas para sua elaboração? Houve dificuldades para a adaptação dos preceitos da lei nº5692/71 dentro do currículo? O que mudou e permaneceu no currículo? Houve mudanças práticas em sala de aula a partir dos novos preceitos da lei?

- 4- Como funcionava a parte de formação especial (sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho), havia recursos e salas equipadas para os campos de estudo de Técnicas Industriais, de educação para o lar , comerciais e de higiene e enfermagem?

- 5- Como foi à recepção da Lei 5692/71, na escola?

- 6- Houve muita resistência? Em que aspectos?

- 7 - O contexto político e social que o país vivia no momento interferiu em quais aspectos na organização e no funcionamento do IEP?

Roteiro entrevista professora Chloris Casagrande Justén

- 1 - Como o ensino primário era organizado dentro do IEP com a lei 4024/61?
- 2 - Como foi à recepção da Lei 5692/71, na escola?
- 3 - Quais os principais argumentos dos defensores da nova Lei, na escola?
- 4 - Quais os principais argumentos dos críticos da nova Lei, na escola?
- 5 - Quais as principais dificuldades na interpretação da lei, na escola?
- 6 - Houve muita resistência? Em que aspectos?
- 7 - Como foi o processo de implantação da lei nº5692/71 no ensino de 1º grau no IEP? (discussões internas, orientações do Estado, etc)
- 8 - O que permaneceu e o que mudou na estrutura do currículo de 1º grau, com a lei?
- 9 - Como essas permanências e mudanças impactaram no currículo oficial do IEP?
- 10 - As mudanças oficiais do currículo foram incorporadas nas práticas da escola e em sala de aula?
- 11 - A sondagem de aptidões e as disciplinas de iniciação às técnicas de trabalho nas 7ª e 8ª séries funcionavam de maneira satisfatória? Quais eram os recursos disponíveis para sua implantação? Eram suficientes?
- 12 - Por parte de pais e alunos, houve dúvidas sobre a nova lei? De maneira geral, foram favoráveis ou contrários às mudanças da Lei? Quais ações a escola desenvolveu para o esclarecimento deles?

Roteiro entrevista Profª Onilza Borges Martins:

1. Como foi o processo de elaboração do projeto de Implantação do Ensino de 1º grau no IEP? Foram criados grupos de trabalho para divisão de tarefas? Houve reuniões? Estudos? Houve um assessoramento por parte da Sec?
2. Com o advento da lei 5692/71 e a elaboração do projeto de implantação, a concepção de aluno e a filosofia educacional da instituição foram alteradas ou foi possível um equilíbrio na estruturação do currículo? Quais foram as maiores dificuldades na elaboração do projeto de implantação?
3. Como se deu a integração da Escola de Aplicação ao IEP e como foi estruturado o ensino de 1º grau? Havia recursos para a parte diversificada do currículo? Foram montadas salas para a parte de formação especial?
4. Qual a relação que a Escola Normal tinha com o ensino de 1º grau? Havia participação das alunas nos estágios das turmas de 1º grau? Os professores da Escola Normal auxiliaram na construção do currículo de 1º grau?