

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NIVALDO CORRÊA TENÓRIO

**ENSINO MÉDIO DO/NO CAMPO E DA/NA CIDADE
NO ESTADO DO PARANÁ (1960-1970)**

Campo Grande, MS
2022

NIVALDO CORRÊA TENÓRIO

**ENSINO MÉDIO DO/NO CAMPO E DA/NA CIDADE
NO ESTADO DO PARANÁ (1960-1970)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito final à obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: História, Políticas,
Educação

Orientadora: Prof^a Dra. Fabiany de Cássia
Tavares Silva

Campo Grande, MS

Novembro – 2022

NIVALDO CORRÊA TENÓRIO

**ENSINO MÉDIO DO/NO CAMPO E DA/NA CIDADE
NO ESTADO DO PARANÁ (1960-1970)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como
requisito final à obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Educação.

Campo Grande, MS, 03 de novembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Fabiany de Cássia Tavares Silva (Presidente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^a Dr^a Eurize Caldas Pessanha (Membro titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha (Membro titular)
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Sandino Hoff (Membro titular)
Universidade Anhanguera-Uniderp

Prof^a Dr^a Silvia Helena Andrade de Brito (Membro titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Dedico esta tese à Maria Verônica Porto de Oliveira e ao meu filho, Jordan Augusto Porto Tenório. À minha mãe, Geni Corrêa Tenório, minha eterna Professora, e ao meu pai, Aleixo Francisco Tenório (in memorian), pois sem eles este estudo não se realizaria.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, que me deram confiança e apoio emocional, principalmente nos últimos anos da fase final desta tese.

Em especial, à Maria Verônica Porto de Oliveira e ao meu filho Jordan Augusto Porto Tenório, que me apoiaram desde o início de minha trajetória acadêmica e estiveram presentes mesmo em momentos difíceis, com afeto e uma palavra de incentivo.

À minha orientadora, Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva, pelas valiosas contribuições dadas durante todo o processo construtivo deste estudo, pois sem toda sua disposição, apoio e paciência, não chegaria a este fim. Sua atenção dispensada se tornou essencial para que esta tese fosse concluída, pois dedicou inúmeras horas para sanar as minhas questões me colocando na direção correta. Suas valiosas indicações fizeram toda a diferença.

A todos os meus professores, colegas do curso e grupo de estudo, que me proporcionaram momentos de reflexão e conhecimento.

RESUMO

A presente tese retrata a implantação do ensino de grau médio colegial direcionado às escolas rurais (campo) e às escolas urbanas (cidades). Para tanto, reconhece neste processo a proposta de transformação econômica dos espaços rural e urbano do estado do Paraná e os direcionamentos para o ensino médio colegial. Neste contexto, compulsamos, para descrição e tentativas pontuais de análise, textos/documentos legais que além de determinarem os princípios informam os currículos, dando forma a uma espécie de política educacional e curricular regional do ensino médio colegial. Diante disso, temos como objetivo geral mapear e descrever indícios do currículo prescrito para o ensino médio colegial no/do campo e na/da cidade, como parte do projeto de desenvolvimento econômico do estado do Paraná, na década de 1960. Decompõem-se deste objetivo o exercício de descrição fundado no processo de modernização da economia brasileira e no investimento na educação; os nexos apreendidos acerca da relação entre a educação e o trabalho, voltada aos projetos de desenvolvimento econômico (regional e local) no estado do Paraná; a compreensão das contribuições e/ou limitações produzidas pelo conjunto dos textos/documentos eleitos. A operação metodológica assenta-se em uma operação historiográfica pautada no cruzamento entre o nacional e o regional, informado pela história, a história da educação e a história do ensino médio com aproximações à história do currículo. Partimos da compreensão do currículo escolar como um artefato social e cultural, cuja história consiste na tentativa de interpretar e entender o processo pelo qual grupos sociais, em um determinado tempo e lugar, selecionam, organizam e distribuem conhecimentos por intermédio das instituições educativas. A par disso, defendemos a tese de que o ensino médio regionalizado (do estado do Paraná) indicia uma prescrição curricular para a formação diferenciada no campo e na cidade, supondo imersões e delineamentos por experiências e competências perspectivadas, demarcadas por interesses de distintos grupos no desenvolvimento econômico do campo e da cidade, como expressão das possibilidades de evolução técnica como uma nova etapa histórica e econômica. Em conclusão, registramos que a profissionalização do ensino médio, no período estudado, ancora-se na implantação de um sistema educativo que forma mão de obra especializada para o campo (áreas rurais) e cidade (áreas urbanas), com o objetivo de suprir o mercado de trabalho com trabalhadores especializados para os diversos ramos econômicos que floresciam nesses espaços. O Estado e o capital econômico interagem por ideais desenvolvimentistas e de ganho de capital que identificamos como a força motriz das prescrições curriculares endereçadas às instituições educativas.

Palavras-chave: História da Educação. Ensino Médio. Currículo. Campo e Cidade. Estado do Paraná.

ABSTRACT

The present doctoral dissertation portrays the implementation of high school education directed to rural schools (countryside) and urban schools (cities). In order to achieve this, it identifies in this process the proposal of economic transformation of the rural and urban spaces of the state of Paraná, in Brazil, the directions for the high school education. In this scenario, we compiled, for description and occasional attempts at analysis, legal texts/documents, which, besides determining the principles, inform the curricula, shaping a kind of regional educational and curricular policy for high school education. In view of this, our main objective is to map and describe traces of the curriculum prescribed for high school in the countryside and in the city, as part of the economic development project of the state of Paraná, in the 1960s. This objective comprises the exercise of describing the process of modernization of the Brazilian economy and the investment in education; the nexus apprehended about the relationship between education and work aimed at the projects of economic development (regional and local) in the state of Paraná and; to apprehend the contributions and/or limitations produced by the set of texts/documents adopted. The methodological procedure is based on a historiographical operation based on the intersection between the national and the regional, informed by history, the history of education and the history of high school with approaches to the history of curriculum. We assume that the school curriculum is a social and cultural artifact, whose history consists of an effort to interpret and understand the process by which social groups, in a given time and place, select, organize, and distribute knowledge through educational institutions. At the same time, we defend the thesis that the regionalized high school (in the state of Paraná) indicates a curricular prescription for distinctive education in the countryside and in the city, supposing immersions and delineations by experiences and perspectives competences, demarcated by interests of distinct sectors in the economic development of the countryside and the city, as an expression of the possibilities of technical evolution as a new historical and economic stage. In summary, we register that the professionalization of high school, in the studied time period, is grounded on the implementation of an educational system that trains specialized labor for the countryside (rural areas) and the city (urban areas), with the objective of supplying the work market with specialized workers for the several economic fields that bloomed in these spaces. The State and the economic capital interacted for developmental ideals and capital gain which, we identified as the driving force of the curricular prescriptions targeted to educational institutions.

Keywords: History of Education. High School. Curriculum. Countryside and City. Paraná State, Brazil.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição do Produto Nacional Bruto (1958).....	32
Tabela 2 – Estimativas de Saldo Líquido Migratório Rural - Urbano e Taxas Líquidas de Migração: Brasil – 1950/ 1970 (Em milhões hab.).....	37
Tabela 3 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais - Brasil - 1900/1970 (1) em milhões (população de 15 anos ou mais)	42
Tabela 4 – Número de Unidades Escolares, Corpo Docente e Matrículas 1959–1965 (Ensino Médio – Brasil).....	51
Tabela 5 – Percentual de matrículas efetivas nos ramos educacionais (1959-1964). Percentagens de matrículas em relação ao total de alunos ensino médio - Brasil	52
Tabela 6 – Matrículas no ensino secundário (1964)	56
Tabela 7 – Corpo Docente Secundário 1959-1964	56
Tabela 8 – Matrículas Efetivas no Ensino Comercial (1964)	58
Tabela 9 – Matrículas Iniciais Segundo Ciclo e Conclusão de Cursos (Ensino Comercial – 1959-1964)	58
Tabela 10 – Corpo Discente e Docente no Ensino Agrícola (1959-1965)	60
Tabela 11 – Corpos Discentes e Docentes no Ensino Normal – Grau Médio 1959 – 1965.....	62
Tabela 12 – Analfabetismo da População Brasileira (1960-1970).....	77
Tabela 13 – Distribuição da População Urbana e Rural: Absoluta e Percentual (1960-1970).....	78
Tabela 14 – Taxa de Urbanização das Regiões Brasileiras (1960-1970).....	78
Tabela 15 – Matrícula Ensino Médio - 2º Ciclo (Brasil 1960-1970).....	79
Tabela 16 – Estabelecimentos Industriais – Segundo as Classes e Gêneros de Indústria (1959-1970).....	80
Tabela 17 – Ocupação na Indústria Geral (1959-1980).....	81
Tabela 18 - Evolução da População Urbana e Rural do Estado do Paraná (1960-1970)	85
Tabela 19 – População, Setores e Condição de Atividade Econômica – Paraná (1960)	87
Tabela 20 – Ensino Médio – População Urbana e Rural – Segundo Sexo – Paraná (1960)	88
Tabela 21 – Quantitativo de Alunos no Ensino Médio – Paraná (1970).....	89
Tabela 22 – Situação do domicílio e série frequentada - Zona urbana e rural - Paraná (1970)	90
Tabela 23 – Ocupação das Pessoas Economicamente Ativas, classificadas por Sexo e Setor de Atividade Estado do Paraná/ 1970	91
Tabela 24 – Grau do Curso Completo - Divisão por Sexo e Atividade Econômica – Paraná (1960)	93
Tabela 25 – Grau de Instrução – Ensino Médio – Estudantes Economicamente Ativos e Inativos e o Grupo Ocupacional que ocupa – Paraná (1960)	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI – Ato Institucional
BADEP – Banco de Desenvolvimento do Paraná
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CFE – Conselho Federal de Educação
CODEPAR – Companhia de Desenvolvimento do Paraná
DNE – Departamento Nacional de Emprego
DPDS – Diagnóstico Preliminar de Desenvolvimento Social
EPEA – Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada
GERCA - Grupo Executivo de Racionalização da Cafeicultura
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento
IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
ITR – Imposto Territorial Rural
LDB – Lei Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSVR – Metas Setoriais de Valorização Regional
OCE – Observatório de Cultura Escolar
PAEG – Programa de Ação Econômica do Governo
PDDES – Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social
PED – Programa Estratégico de Desenvolvimento
PUC – Pontifícia Universidade Católica
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS	9
1.1 Do cruzamento entre a história, a história da educação, a história do ensino médio colegial regionalizada, a história do currículo: o lugar teórico desta pesquisa	13
1.2 Da tese	23
1.3 Do mapeamento das produções científicas	24
1.4 Dos objetivos	26
1.5 Do nosso lugar metodológico	26
1.6 Da exposição de nossa tese	27
2 A ECONOMIA BRASILEIRA E O INVESTIMENTO NO ENSINO MÉDIO (DÉCADA DE 1960)	29
2.1 Relações entre capital e trabalho principiando a educação e o trabalho	29
2.2 Nova forma de socialização escolar (campo e cidade) como exigência da profissionalização do ensino	45
2.3 Os ensinos secundário, comercial, industrial, agrícola e normal na constituição e incremento da profissionalização	50
3 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O QUADRO HISTORIOGRÁFICO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS	58
3.1 Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024, de 1961 (LDB/1961): Demografia e economia como fatores determinantes para a configuração do ensino médio brasileiro	60
4 PRESCRIÇÕES CURRICULARES PARA ENSINO MÉDIO COLEGIAL NO PARANÁ: do modelo para o campo ao modelo urbano-industrial	76
4.1 Na cidade e no campo: indícios da industrialização do/no estado do Paraná... ..	76
4.2 Da qualificação da força de trabalho	82
4.3 Das prescrições curriculares para o campo e a cidade	87
5 FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A CIDADE E O CAMPO: INDÍCIOS DE PRESCRIÇÕES CURRICULARES	94
5.1 O direcionamento da profissionalização no Brasil e no estado do Paraná: a orientação profissional estatal	101

5.2 Profissionalização do ensino médio para a cidade e o campo no estado do Paraná	105
5.2.1 Do Colégio Comercial, Do Colégio Industrial, Do Colégio Agrícola, Da Escola Normal de Grau Colegial	107
5.2.1.1 Do Colégio Comercial	107
5.2.1.2 Do Colégio Industrial	108
5.2.1.3 Do Colégio Agrícola.....	108
5.2.1.4 Da Escola Normal de Grau Colegial	109
6 NOTAS FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

A presente pesquisa encontra-se inserida no Programa de Pesquisa desenvolvido no Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como fontes e objetos de estudo textos¹/documentos curriculares² produzidos para os espaços da educação formal e não formal, entendidos como instâncias de formação escolar, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática, bem como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional, respectivamente.

Nesse contexto, encontra-se intimamente relacionada ao término de meu mestrado, realizado no mesmo Programa, sob o título *Curricularização da Moral e do Civismo no Ensino Médio no Estado do Paraná (1961-1971)*, que aborda o currículo prescrito ao ensino médio no estado do Paraná, particularmente, as diversas disciplinas que compunham a Moral e o Civismo, ofertadas no campo e na cidade. Essa divisão, em síntese, aponta para uma formação profissional atrelada às expectativas do Estado.

Importante indicar a proximidade do pesquisador com o Paraná, por ser paranaense, graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), tendo realizado duas pós-graduações na área agrária, sendo uma em “Geografia — Organização do Espaço” e outra em “Ciências Sociais — Sociologia”, abordando, em ambas, as questões pertinentes à área rural no estado do Paraná, particularmente aquelas voltadas aos assentamentos do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A par disso, conduzimos nossa incursão pelo reconhecimento do processo de transformação econômica dos espaços rural e urbano do estado do Paraná e seus direcionamentos para o ensino médio colegial, por meio da produção de textos/documentos legais, que além de determinarem os princípios indiciam prescrições curriculares, dando forma a uma política educacional e curricular regional.

¹ Representados por: “**Resoluções:** são atos administrativos normativos expedidos pelas altas autoridades do Executivo ou pelos presidentes de tribunais, órgãos legislativos e colegiados administrativos, para administrar matéria de sua competência específica. As resoluções, normativas ou individuais, são sempre atos inferiores ao regulamento e ao regimento, não podendo inová-los ou contrariá-los, mas unicamente complementá-los e explicá-los. Seus efeitos podem ser internos ou externos, conforme o campo de atuação da norma ou os destinatários da providência concreta”; **Pareceres administrativos:** “[...] são manifestações de órgãos técnicos sobre o assunto submetidos à sua consideração. O parecer tem caráter meramente opinativo, não vinculando a Administração ou os particulares à sua motivação ou conclusões, salvo se aprovado por ato subsequente. Já, então, o que subsiste como ato administrativo não é o parecer, mas, sim, o ato de sua provação, que poderá revestir a modalidade normativa, ordinária, negocial ou punitiva”; **Leis:** preceito ditado por uma autoridade competente, que manda ou proíbe algo em consonância com a justiça e para o bem da sociedade no seu conjunto. (MEIRELLES, 1998, p. 172).

² Parâmetros, Diretrizes, Orientações, Programas, Planos e/ou Cadernos.

Ainda voltado a essa pretensão, nosso estudo centra-se nas relações estabelecidas para o desenvolvimento econômico e social dos espaços rural e urbano no estado do Paraná, na década de 1960. Para tanto, nos aproximamos de fontes projetadas no campo educativo e curricular, acerca da implantação do ensino de grau médio colegial direcionado ao campo e a cidade.

O ensino de grau médio, a partir da LDB 4024 de 1961, admite dois ciclos distintos: o Ginásial e o Colegial. O ciclo de grau médio colegial, base de nosso estudo, se divide em 1ª, 2ª e 3ª séries, abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores.

Para este acompanhamento e análise, elegemos como tema de pesquisa a História do Currículo prescrito do/no ensino médio, levando em conta como esse direcionamento contribuiu para fundamentar, fortalecer e apontar as contradições expostas para o desenvolvimento econômico e social, fomentando a instrução educacional nas escolas rurais e urbanas. Diante disso, tomamos o currículo prescrito como expressão das relações de poder dos grandes movimentos econômicos, políticos e sociais presentes neste tempo histórico.

Partimos da compreensão do currículo escolar como um artefato social e cultural (MOREIRA; SILVA, 2008), cuja história consiste na tentativa de interpretar e entender o processo pelo qual grupos sociais, em um determinado tempo e lugar, selecionam, organizam e distribuem conhecimentos por intermédio das instituições educativas.

Incursionamos por uma descrição dos indícios de um currículo portador de prescrições diferenciadas às escolas do campo e as escolas da cidade, desde uma perspectiva nacional até regional, partindo, de um lado, da premissa de que o currículo oficial não se configura, necessariamente, em currículo em ação e; de outro, da apreensão do movimento da história, buscando identificar e compreender as razões pelas quais o currículo se organiza.

Jaehn e Ferreira (2012) apontam que “podemos, portanto, entender o currículo como invenção de tradições e subculturas disciplinares” e ainda destacam que

a seleção e a organização e distribuição do conhecimento escolar, são ferramentas utilizadas para atender aos interesses políticos, econômicos e sociais dos grupos dominantes, a fim de que se mantenha o controle social e a reprodução do *status quo*, oferecendo assim um conhecimento desigual entre as classes sociais distintas. (JAEHN; FERREIRA, 2012, p. 256-259).

Nessa perspectiva, salientamos que o currículo escolar tem um papel fundamental na construção de uma sociedade e que os interesses e ideários dos que detém o poder político, econômico e social são refletidos na escola por meio do currículo prescrito aos educandos, o qual é utilizado como forma de moldar a sociedade. Desse modo, nossa pesquisa busca refletir sobre quais fatores foram preponderantes para que o estado do Paraná determinasse, entre as décadas de 1960 e 1970, sua plataforma educacional para o ensino médio.

O estado do Paraná, até a década de 1960, figurava entre os estados da Federação com baixa taxa de urbanização. Porém, a partir dessa década, seu quadro populacional iniciou um processo de transformação que se intensificou na década seguinte, consolidando a inversão da lógica rural para urbana. Essa alteração alia-se a outro movimento, o crescimento econômico da região norte/noroeste ocupada com a monocultura cafeeira, que fez com que houvesse um rápido crescimento demográfico do estado.

Com o processo de modernização da agricultura no Paraná, ocorrido entre fins da década de 1960 e início da década de 1970, e a economia cafeeira em crise - devido ao excesso de oferta desse produto no mercado internacional e a concorrência com outros mercados produtores - assistimos à queda da produção. Queda que marca a crise do café e a mudança de tipos de produtos agrícolas produzidos no estado paranaense. Vale ressaltar que, na década de 1960, o Governo Federal, por meio do Grupo Executivo de Racionalização da Cafeicultura (GERCA), busca erradicar e renovar a produção cafeeira no estado do Paraná, propondo a diversificação de produtos agrícolas, a produção de oleaginosas e sua integração com o setor agroindustrial.

Estes fatores cruciais para o aumento significativo do êxodo rural paranaense, com deslocamentos para a região metropolitana de Curitiba e as cidades de médio porte do interior, localizadas no norte/oeste/noroeste do estado do Paraná, ocorreriam de forma mais acentuada na década vindoura (PRIORI, 2012, p. 120-123).

Com isso, impõe-se uma corrente crescente, tanto por parte do governo do estado e sua classe política, como dos donos do capital e meios de produção, convergindo para que o estado do Paraná se transformasse em um estado urbano industrial/comercial.

Em relação ao processo educacional, com a promulgação da LDB de 1961, os anseios desenvolvimentistas do governo do estado do Paraná, aliados aos do poder econômico, dão forma às mudanças estruturais e sociais almejadas por esses grupos. Tal contexto favoreceu a transformação industrial, comercial e agrária, fundada na

perspectiva da formação de mão de obra, utilizando-se, para tanto, o meio educacional (MARCHELLI, 2014; INEP, 1982). Assim, várias ações foram tomadas pelo estado do Paraná, a partir da LDB de 1961, priorizando a formação profissional para o campo e a cidade. Entre as ações para o campo, encontramos a transformação das Escolas de Trabalhadores Rurais em Colégios Agrícolas, implantando o Ensino Técnico Agrícola, em nível de ensino médio, adaptando os calendários escolares aos calendários agrícolas regionais, baixando a taxa de evasão escolar e o êxodo rural. Vale ressaltar que a evasão escolar do educando circunscreve-se à não obtenção da instrução necessária para estar apto ao trabalho nas agroindústrias, que despontam e requerem mão de obra qualificada.

Nesse contexto, o ensino rural ganha importância com mais ênfase, em virtude da mudança na estrutura agrária do estado do Paraná, sendo contemplado na Constituição Estadual de 1967 (Art. 133), com a criação de cursos de orientação profissional nas escolas rurais alinhadas com a peculiaridade de cada região do estado. A Constituição Estadual, ainda, recomenda a construção de casas escolares e residências para professores lotados nas zonas rurais, visto o distanciamento das regiões urbanas.

O ensino na cidade encontra-se amparado pela Lei nº 4.978 de 1964, que estabelece, para o sistema estadual de ensino, diretrizes educacionais direcionadas ao ensino médio comercial e industrial. Esse ensino está circunscrito pelos cursos de aprendizagem industrial e comercial, voltados para menores aprendizes, uma vez que, por imposição de Lei Federal, incorporam-se as empresas (NASCIMENTO; MIGUEL, 2007).

Bragueto (1999) nos esclarece que o Paraná busca montar um modelo de desenvolvimento próprio na década de 1960, assentado na superação de sua fragilidade comercial e industrial, aliado à falta de investimentos para os setores produtivos. Para tanto, cria, em 1962, a Companhia de Desenvolvimento do Paraná (CODEPAR), transformada, em 1968, no Banco de Desenvolvimento do Paraná (BADEP), fomentando a atividade industrial/comercial no estado.

Nesse fomento, transforma-se o caráter agrícola pelo qual as cidades se tornam polos regionais, passando a necessitar de mão de obra qualificada para o crescente comércio e indústria e, ao mesmo tempo, abriga direcionamentos políticos, educacionais e investimentos econômicos, modificando seu perfil e sua população.

Vale salientar que, embora o governo do estado do Paraná vislumbasse o desenvolvimento educacional para qualificar a mão de obra para as áreas rurais e urbanas, isso de fato não ocorreu de forma satisfatória, pois esbarrou em problemas

estruturais do estado, do ponto de vista administrativo e político. Smaram-se a essa situação, a explosão demográfica paranaense (principalmente nas cidades polos), a rede escolar insuficiente e a falta de professores qualificados em diversos ramos do ensino profissional, tanto nas escolas rurais e urbanas.

1.1 Do cruzamento entre a história, a história da educação, a história do ensino médio colegial regionalizada, a história do currículo: o lugar teórico desta pesquisa

A História, nos limites desta tese, não se encontra circunscrita apenas à contextualização das preocupações modernas do País e, especificamente, de um Estado Brasileiro em relação à distância histórica, mas na perspectiva de dissipar essa distância na identificação dos problemas, campo e cidade, remanescentes e presentes nos relatos de fatos e descrições da época.

Essa história aproxima-se de um historicismo desenvolvimentista, emergindo em variados modos de pensamento, desde a teorização evolucionária, histórias conjunturais, até a organicista, mais ampla na habilidade dos seres humanos em estabelecer instituições sociais, agindo em acordo com o propósito, o pensamento e a imaginação (BURROW, 1966).

Estes variados modos também alcançam a Educação para o esclarecimento das circunstâncias concretas dos fenômenos ocorridos em determinadas épocas e sociedades. Em resposta a isso, a História da Educação resulta de um emaranhado de variáveis sociais, políticas e econômicas que estão em constante confronto em tempos e espaços históricos, uma representação do período.

Esta representação perpassa o entendimento dos textos/documentos legais como fonte histórica, por possibilitar o encontro de informações sobre o passado histórico-educativo, conferindo, também no campo curricular, a condição de documento histórico-pedagógico.

Dessa forma, interessa-nos fazer História da Educação Brasileira, em sua forma localizada, dinamizada e fomentada pelas fontes eleitas, surgida da tendência de classificar os documentos segundo sua natureza e desenvolvida em um determinado período histórico, partindo de diálogos com a História e a Historiografia já produzidas e, diante disso, incursionando por uma outra lógica orientada pela distinção entre o campo e a cidade.

Para que possamos diferenciar, em nossa pesquisa, campo e cidade, reportar-nos-emos a Sorokin, Zimmerman e Galpin (1981), que destacam que há um universo de separação entre cidade e campo e que, para estudá-los, devemos levar em consideração suas formas adultas, já que muitas diferenças fundamentais entre o “mundo rural” e o “mundo urbano” tornam-se mais evidentes em seus estágios mais adiantados de desenvolvimento, pois, em seus estágios iniciais, essas diferenças são quase imperceptíveis (SOROKIN; ZIMMERMAN; GALPIN, 1981, p. 198-199). Os autores salientam que devemos diferenciar o mundo rural e urbano com conceitos sociológicos compostos, e não somente por meio da descrição de características aparentes. Para tanto, faz-se necessário uma análise mais aprofundada dos diferenciais e definições, que compreendem tanto o “mundo rural” quanto o “mundo urbano”.

A primeira análise recai nas “Diferenças Ocupacionais”, em que se destaca que a sociedade rural é composta de uma totalidade de indivíduos ativamente envolvidos em uma atividade agrícola. O principal critério para a definição da população rural é a ocupação na coleta e cultivo de plantas e criação de animais. Por sua vez, a população urbana se diferenciaria, pois estaria envolvida em atividades ocupacionais diferentes. Assim, dessa diferença entre comunidades rurais e urbanas, recairiam outras, ligadas ao modo de ocupação (SOROKIN; ZIMMERMAN; GALPIN, 1981, p. 200).

Ainda, sobre as diferenças entre o “mundo rural” e “mundo urbano”, Sorokin, Zimmerman e Galpin (1981) destacam mais oito pontos divergentes entre essas duas realidades, sobre os quais comentamos, brevemente, a seguir.

As “Diferenças Ambientais” fazem com que o caráter ocupacional agrícola exponha os trabalhadores ao ar livre mais do que o fazem a maioria das ocupações urbanas. A “Diferença no tamanho das comunidades” e as “Diferenças na densidade populacional” existem, uma vez que o caráter da atividade agrícola dificulta a concentração em grandes comunidades com milhares de habitantes. Há “Diferenças na homogeneidade e na heterogeneidade das populações” tendo em vista que a população das comunidades rurais tende a ser mais homogênea em suas características psicossociais do que a população das comunidades urbanas. As “Diferenças na diferenciação, estratificação e complexidade social” são reais já que, nos ambientes urbanos, em um mesmo país e mesmo período, são marcadas uma maior diferenciação e estratificação social. Ainda se destacam as “Diferenças na mobilidade social”; “Diferenças na direção da migração”; e as “Diferenças no sistema de integração social” (SOROKIN; ZIMMERMAN; GALPIN, 1981, p. 200-2019).

O campo, “mundo rural”, e a cidade, “mundo urbano”, estão em constante movimento e encontramos outras formas de mensurar tais lugares. Há todo um debate na literatura sobre o que constitui o campo e a cidade, ou mesmo o que é rural e urbano. No entanto, como nossa pesquisa retrata um período histórico (década de 1960), buscamos, por meio do olhar de Sorokin, Zimmerman e Galpin (1981) sobre a temática, representar a realidade brasileira e do estado do Paraná no período pesquisado. Não se trata de limitar o assunto a um conceito sobre uma temática abrangente e em constante construção que é o campo e a cidade, mas, sim, de representá-los tendo em vista uma época da sociedade paranaense.

Quando analisamos o campo e a cidade, não deixamos de ver que cada um deles formam um determinado lugar. Sendo que, “[...] cada lugar se define tanto por sua existência corpórea, quanto por sua existência relacional. É assim que os subespaços existem e se diferenciam uns dos outros” (SANTOS, 1996, p. 34). Para Santos (1996), o Espaço Geográfico é formado por sistemas de objetos e sistemas de ações, formando um conjunto indissociável em que cada subespaço inclui uma fração do mundo.

O lugar se define como a “funcionalização do mundo”, e é por ele (lugar) que podemos perceber, empiricamente, o mundo. Assim, observamos que o lugar está associado a uma rede de eventos em movimento que se interagem e se constroem, mesmo com projetos distintos, sendo que, nas relações entre campo e cidade, estes se complementam (SANTOS, 1996, p. 35).

Sobre a oportunidade de o lugar promover seu próprio evento, ganhando contornos locais, Santos (1996) conclama que o evento é, ao mesmo tempo, “deformante e deformado”, e que o lugar tem a possibilidade de construir sua própria história e se divergir dos “projetos dos atores hegemônicos”, o qual faria o lugar ser produtor da história (p. 39).

O lugar é onde ocorre as manifestações, desequilíbrios, conflitos e tendências da sociedade. Essa movimentação faz com que o lugar seja visto como uma construção social e, desse modo, o lugar oportuniza o “[...] pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço”. Carlos (2007) destaca:

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente a

produção da vida. No lugar emerge a vida, pois é aí que se dá a unidade da vida social. Cada sujeito se situa num espaço concreto e real onde se reconhece ou se perde, usufrui e modifica, posto que o lugar tem usos e sentidos em si (p. 22).

A análise do lugar recai sobre a complexidade na qual está assentada a sociedade com todas suas relações e interações que se entrelaçam com demais subespaços, já que são dinâmicas e diversas. Todo esse conjunto produz a história e a cultura do lugar, dando identidade ao homem de tal espaço geográfico.

A distinção e as reflexões sobre o campo e a cidade resultam no entendimento de que ambas retratam lugares. Para tanto, debruçamo-nos em Certeau (1982), que conclama que lugares fazem a história. “Fazer história”, nesse sentido, está apoiado em um condicionante que aponta o poder político como criador dos lugares, como sistema que articula as práticas sociais desenvolvidas. Por sua vez, essas práticas são legitimadas por uma autoridade crível, em junção com o “querer fazer história” e o “meio ambiente” sob o qual está assentada essa ação (p. 17).

Apreendemos, então, que um lugar resulta de um conjunto de forças políticas e sociais que se entrelaçam, interagem, convergem e se confrontam, forjando a sua historicidade, e a história de um lugar torna-se a representação da organização de seu passado.

Lembramos que ao resgatarmos a trajetória histórica de um lugar fazemos com que se tornem visíveis duas posições do real, definidas como sendo o real conhecido, ou seja, aquilo que o historiador “estuda, compreende ou ressuscita de uma sociedade passada” e o real como um elemento construído pela operação científica, sendo essa “a sociedade presente a qual se refere à problemática do historiador, seus procedimentos, seus modos de compreensão e, finalmente uma prática do sentido” (CERTEAU, 1982, p. 44).

Ao historiador resta, portanto, o encontro de duas realidades, uma que resulta da análise e outra que se assenta sobre seu postulado, mas essas realidades se completam e não são entendidas desagregadas, isso porque a ciência histórica está envolta nessa relação. Certeau (1982), ao identificar dois polos de realidades entrelaçadas destaca que durante o discurso histórico deparamo-nos com um exercício de prevalectimento, em determinados momentos ou períodos, de uma posição do real em contraponto a outra, dando forma a dois tipos de história: uma que interroga sobre o que é “pensável” e as

condições de compreensão desta; e a outra que irá ao encontro do que foi “vivido” devido ao conhecimento do passado (1982, p. 44-45).

Tendo isso em vista, a análise aqui pretendida recai sobre as duas realidades com a interação entre as problemáticas do que é “pensável” e o “vivido”, isto é:

A primeira dessas problemáticas examina sua capacidade de tornar pensáveis os documentos de que o historiador faz o inventário. Ela obedece à necessidade de elaborar modelos que permitem constituir e compreender séries de documentos: modelos econômicos, modelos culturais, etc. (...) leva o historiador às hipóteses metodológicas de seu trabalho, à sua revisão por meio de intercâmbios pluridisciplinares, aos princípios de inteligibilidade suscetíveis de instaurar pertinências e de produzir “fatos” e, finalmente, à sua situação epistemológica presente no conjunto das pesquisas características da sociedade onde trabalha. (...) A outra tendência privilegiada a relação do historiador com um vivido, quer dizer, a possibilidade de fazer ou de “ressuscitar” um passado. Ela quer restaurar um esquecimento e encontrar os homens por meio dos traços que eles deixaram. Implica também, um gênero literário próprio: o relato, enquanto a primeira, muito menos descritiva, confronta mais as séries que resultam de diferentes tipos de métodos (CERTEAU, 1982, p. 45).

Salientamos que entre essas duas formas, embora exista a tensão, não há oposição, uma vez que se prioriza um resultado “objetivo”, colocando no discurso a realidade de uma sociedade passada, que revive um desaparecido. Desse modo, reconhecemos, no fazer, essa reconstituição, a “ordem e o efeito de seu próprio trabalho” (CERTEAU, 1982).

Acrescentamos a isso que toda pesquisa histórica, e particularmente aquela que visa construir uma historiografia, sofre a influência de seu lugar de análise, já que ele contém fatores socioeconômicos, políticos e culturais constituintes e presentes na forma de análise executada. Por meio do lugar se estabelecem os métodos, se criam interesses e se selecionam os dados a serem analisados.

Nesta pesquisa, nosso “lugar” de análise, a educação, transita entre imposições políticas, econômicas, sociais, forjando discursos ideológicos, fatos e acontecimentos históricos que fazem parte do “fazer história”, compreendendo as mudanças estruturais ocorridas no sistema educacional e, particularmente, o paranaense e seus determinantes sociais e econômicos que direcionam o tipo de formação oferecida aos educandos do campo e da cidade.

Sobre a análise econômica desse lugar, apoiamo-nos em Hobsbawm (2013), e seu instrumental da construção de uma história que estuda as sociedades humanas,

destacando que certas atividades humanas possam ser tratadas como econômicas, para fins analíticos, mas sempre revestidas de estudo histórico, uma vez que “[...] os aspectos sociais ou societários da essência do homem não podem ser separados dos outros aspectos de seu ser [...]”, não distanciados “[...] dos modos pelos quais os homens obtêm seu sustento e seu ambiente material” (p. 84).

Esse mesmo autor sustenta que uma pesquisa que retrata a história de uma sociedade exige que seja aplicado, se não um modelo formalizado de pesquisa, pelo menos uma ordem de prioridades que possa constituir o “nexo central ou complexo de conexões” do tema abordado. Para tanto, apresenta um modelo operacional de pesquisa em que:

Parte-se do ambiente material e histórico, passa-se para as forças e técnicas produtivas (entrando a demografia em algum ponto intermediário), a estrutura da economia resultante – divisão do trabalho, troca, acumulação, distribuição do excedente e assim sucessivamente – e as relações sociais daí derivadas (HOBBSAWN, 2013, p. 91).

O objetivo principal não é orientar um plano de trabalho, mas, antes, sugerir que se tente “tornar explícitas as hipóteses implícitas” sobre as quais se trabalha, e se perguntar se esse plano é, de fato, o melhor para a formulação da natureza e estrutura das sociedades e dos mecanismos de suas transformações históricas, além de abrir a possibilidade de compatibilidade com outros planos de trabalho e com outras perguntas.

Nos estudos sobre o campo e a cidade, são estabelecidos alguns pré-julgamentos impostos a esses dois ambientes que, às vezes, conseguem retratar a ambiguidade existente em nossa sociedade, em outros, mostram-nos sua equivalência. De acordo com Williams (1989), campo e cidade são palavras poderosas e, dessa forma, não podemos estranhar o quanto esses espaços representam nas vivências das comunidades humanas. Além disso, devemos lembrar o quanto essas duas realidades que, aparentemente se mostram antagônicas, são tão dependentes, associadas e interagem, direta e/ou indiretamente.

Historicamente, as comunidades humanas sempre tiveram uma ligação direta com a terra da qual extraíam sua subsistência (que é o campo), e deram forma às realizações da sociedade humana (da qual faz parte a cidade). Ainda segundo Williams (1989), na história das comunidades humanas, embora bastante variadas, generalizaram-se conceitos ainda muito difundidos.

O campo, de forma geral é associado a uma forma natural de vida, de paz e até inocência simples, já a cidade associa-se a um centro de saber, de realizações e de comunicação. Visto dessa forma, também podemos obter visões negativas dessas realidades, que se tornaram associadas a esses espaços (WILLIAMS, 1989, p. 11).

Brufem (1981, p.31), ao analisar o comportamento das pessoas, indica que este depende do meio em que vivem, e que o homem do campo está mais ligado à natureza e em relação de dependência com as modificações que nela ocorrem do que o homem da cidade. Assim, as alterações atmosféricas, as mudanças climáticas ou hidrográficas refletem sobre a natureza do rurícola, influenciando e alterando o modo de vida e seu regime de trabalho, que é determinado por modificações ambientais.

Não é de se estranhar, portanto, que na área educacional ocorra uma incorporação e direcionamento abarcando as diferenças entre o campo e a cidade, o que leva a uma proposta de escolarização também diferenciada. Diferenciação já presente na Constituição da República de 1891, que consagrava a descentralização do ensino e acentuava a dualidade de sistemas de ensino, no Brasil, reservando à União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos estados, delegando-lhe a competência sobre a educação primária (ROMANELLI, 1978, p. 41).

Diante disso, o ensino, na prática, acabou gerando um sistema no qual cabia à União criar e controlar a instrução superior e o ensino secundário, em toda a nação; e, aos estados, criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia, principalmente, as escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes, abrangendo as escolas agrícolas.

Para Khoy (1981, p.9), o desenvolvimento educacional do campo e da cidade deveria ser simultâneo, uno e múltiplo. A ação no meio rural não poderia se desligar da ação no meio urbano, já que esses dois meios mantêm relações recíprocas, tanto pelas migrações dos homens nesses espaços, quanto pela movimentação de bens dos serviços e da moeda.

O simples traçado de uma linha divisória, no âmbito educacional, entre esses dois espaços, que já se encontravam tão díspares em vários aspectos sociais, acabou criando um ensino especificamente rural e outro destinado à cidade, consolidando uma dualidade de sistemas de ensino e aumentando as consequências negativas no plano social.

No estado do Paraná, no período da década de 1960, os projetos diferenciados de escolarização se apresentam como resposta à transição econômica fundada em

atividades ligadas ao campo, que se encaminhava para uma economia urbana. Tal economia construiu-se com a instalação de indústrias e serviços, na zona urbana, e das agroindústrias, na zona rural, todas elas impondo a necessidade de uma educação voltada para a qualificação de mão de obra.

Ao pautarmos-nos na premissa de que a sociedade se forma por relações sociais das mais diversas, havendo grande heterogeneidade de padrões de comportamentos e atitudes, aproximamo-nos do currículo prescrito como um artefato direcionado às distintas frações dessa sociedade, isto é, por meio da eleição dos conhecimentos que farão parte da formação dos indivíduos pertencentes a elas. Setton (2010, p. 23), aponta-nos que a estrutura social se torna

um sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinados tanto pelas relações materiais e ou econômicas (salário, renda) como pelas relações simbólicas (*status*) e ou culturais (diplomas entre os indivíduos).

Desse modo, quando a sociedade destina um currículo ao ensino médio no/do campo, e outro para a cidade, a seleção dos conhecimentos parecem representar os interesses dos poderosos. Representação essa que, nos limites de nossas intenções de análises, tomam forma na interlocução com a *História social*, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como não pode deixar de tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas (GOODSON, 1997, p. 10)

Diante disso, a demarcação do campo e da cidade, conforme Williams (1989), compreende a possibilidade de tornar o conhecimento escolar presente em currículos prescritos destinados a esses espaços, de um lado, como um artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal. De outro, como determinado para assegurar a estabilidade e para dissimular as relações de poder, que sustentam o conjunto das ações curriculares.

A mudança dos perfis da cidade e do campo, no estado do Paraná, fez com que ocorressem alterações no contexto educacional, particularmente, na proposição de um currículo adaptado a essas modificações e implantado para favorecer os aspectos econômicos que se encontram dependentes da associação entre educação e trabalho. Tal

associação colocava as escolas em uma situação de passividade em sintonia com os interesses dos agentes reprodutores da economia, vinculados ao capital.

Nesse contexto, o currículo destinado à formação dos jovens no/do campo e na/da cidade no estado do Paraná indica-se em uma historiografia que retrata as tensões entre o estadual e o nacional, incursionando pela municipalização, que, por um lado, retrate a perspectiva política, isto é, as iniciativas dos poderes públicos em relação à educação e, por outro, as representações sobre a identidade nacional presentes no pensamento curricular local.

O currículo escolar, nos textos/documentos compulsados, passa a ser visto como ideologia, não um processo “insulado”, por responder aos interesses determinados e concebidos a um determinado fim, para o qual as ideologias são concepções construídas e inseridas em nossos significados e práticas do senso comum, sendo este construído e reconstruído em uma relação entre conhecimento e poder.

O senso comum não é criado naturalmente, sofre mutações geradas por meio de lutas ideológicas profundas e complexas. Desse modo, afeta o modo como grande margem da sociedade pensa, interpreta e define o papel da educação. Assim, a ideologização do currículo observa-se por meio da intervenção do Estado, do conhecimento transmitido, e do papel desempenhado pelo professor, nesse processo.

Nesse sentido, fica evidente que a ideologia pode ser construída, determinada e inserida na sociedade por meio do senso comum, não de forma clara, mas abstrata. A ideologia do currículo elaborada e imposta pelo Estado e pelos grupos econômicos dominantes, partícipes desse processo, molda o campo educacional.

Como nos aponta Goodson (1997), há necessidade de entender como se produz o currículo, analisando a maneira que se sucedem e como sucedem, a fim de se obter os objetivos sociais e políticos ora buscados. Ainda esse autor esclarece-nos que:

Por detrás da retórica da “escola de massas” e do “ensino público” está uma variedade de objetivos sociais e políticos específicos e diferenciados. Para captar esta complexidade e as implicações políticas a ela inerentes, temos de abrir a caixa negra do currículo escolar. (GOODSON, 1997, p. 93)

As investigações sobre o tipo de direcionamento que é dado ao currículo, a sua composição disciplinar, seus fundamentos teórico-metodológicos, têm aliado percepções das esferas macrossociais até as microescolares. Nas esferas macrossociais, depreendem-se elementos que nos afastam da ideia de que o currículo é apenas produto

puro de conhecimentos (SILVA, 1998), mas que se constrói em uma trama de interesses, de rituais, de conflitos, de controle, de poder, de conhecimentos científicos, de crenças e de resistências formadas em um campo de forças político-econômico. Na esfera micro escolar, encontramos as escolas como receptoras dos currículos, e entendemos que essas não apenas “preparam as pessoas”, elas também “preparam o conhecimento”, desempenhando, desse modo, a função de agentes da hegemonia cultural e ideológica (APPLE, 1982, p. 16).

As escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados. Desde que preservam e distribuem o que é considerado como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” –, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Mas isto não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo. (APPLE, 1982, p. 98, grifos do autor).

Ao descrevermos a aplicação de uma diretriz, ou norma educacional, imposta a uma sociedade, não deixamos de questionar quais os reais objetivos de sua efetivação. Isso ocorre como parte de uma indagação maior, de que a educação não pode ser tratada como um empreendimento neutro (APPLE, 1982).

Sendo assim, toda educação oferece um tipo de formação para os sujeitos, mas essa formação representa planos político-pedagógicos construídos por diferentes pensamentos, direcionados/alimentados por ideologias prévias, que indicam o caminho que a formação deve tomar (OLIVEIRA, 2014). Assim compreendemos a história do ensino médio colegial, aproximada de uma história do currículo regionalizada, alimentada/construída em proposições diferenciadas para as escolas do/no campo e da/na cidade³, como as que aqui tematizamos, especificamente, as do ensino médio do estado do Paraná.

Esta aproximação é, por um lado, forjada no princípio de que o currículo oficial se expressa em prescrições organizadas a partir do conjunto de legislações, que informam o arranjo jurídico de uma etapa de ensino e; de outro, pela compreensão de que tal organização indica os mecanismos pelos quais as escolhas sobre os conhecimentos a serem distribuídos (no campo e na cidade) se realizam sob o modelo disciplinar.

³ Ao longo deste texto as palavras Campo e Cidade são registradas nesse formato.

Tal orientação ganha força nas indagações apresentadas por Apple (1982): “A quem pertence esse conhecimento? Quem selecionou? Porque é organizado e transmitido dessa forma?”. Ao tomamos de empréstimo esse conjunto de indagações, acrescentamos outra, no sentido de endereçamento de nossas análises, a saber: De que forma o currículo institucionalizado e, conseqüentemente, seus conteúdos, alimenta-se na/da diferença de configuração de um projeto de formação no/do ensino médio que atenda aos interesses impostos ao campo (meio rural) e à cidade (meio urbano)?

1.2 Da tese

A Lei n. 4024 de 1961 aponta para construção de uma história educacional brasileira, fundada em intensas amputações e apêndices operados pelos grupos econômicos e políticos antagônicos, apresentada à sociedade, independente da continuidade desses embates em momentos históricos importantes.

Esta construção, aqui especificamente regionalizada no estado do Paraná, cujos dados registram seu crescimento demográfico e econômico, com a instalação das agroindústrias no campo e, as indústrias e comércios na cidade, retrata a orientação dos projetos diferenciados de escolarização para o campo e para as cidades.

Essa diferença expressa o antagonismo entre as necessidades dos setores econômicos rurais e urbanos e, as conjunturas políticas, econômicas e sociais determinantes para a implantação da política educacional. Um antagonismo com forte impacto no desenho da instauração e normalização do ensino médio colegial, que estabelece diferentes formatos para a escolarização e, conseqüentemente, a oferta curricular para o ensino médio no campo e na cidade. Para tal oferta, apreendemos a expressão da força com que os grandes movimentos econômicos e sociais, ou projetos educacionais atuam sobre reabilitação, reinvenção e reconstituição da formação média.

A **tese** sustentada neste estudo parte da premissa de que na produção da história do ensino médio colegial, regionalizada no Estado do Paraná, com diferenças para a formação no campo e na cidade, indicamos prescrições apropriadas em currículos demarcados por interesses no desenvolvimento econômico, como expressão das possibilidades de evolução técnica como uma nova etapa histórica e econômica.

Encaramos essa evolução, para além do retrato dos interesses de distintos grupos, seus movimentos de agitação social, política e econômica desencadeados pela

Ditadura Militar, mas o alcance de um projeto educativo, particularizado na conexão com os meios de produção, interesse dos organismos financiadores.

Para sua escrita estamos aliados ao estudo das interpretações possibilitadas/implementadas pelo conjunto de textos/documentos legais eleito, apontando o papel do currículo prescrito na distribuição do conhecimento científico, endereçado ao campo e à cidade, atrelado à ideia de desenvolvimento econômico e social, no estado do Paraná, na década de 1960.

1.3 Do mapeamento das produções científicas

Mapeamos alguns indicadores do tratamento dado ao ensino médio paranaense na produção historiográfica da educação, particularmente, do currículo em pesquisas, por meio do levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁴; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁵; Banco de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação das: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Para esta base apresentamos grupos de descritores, selecionados pela referência direta aos objetos e fontes mobilizados para essa pesquisa, do Ensino Médio profissionalizante Estado do Paraná. Estabelecemos, para o levantamento das produções, defesas realizadas no período entre os anos de 1987 e 2020. A delimitação temporal para análise das produções acadêmicas se deve ao fato da Plataforma de Busca de Tese e Dissertações da CAPES possuir em seus arquivos produções realizadas nesse período. Assim, identificamos 5203 teses que não estavam alinhadas com a temática pesquisada. Desta forma, afim de refinar os resultados, optamos por produções realizadas em Universidades do Estado do Paraná, sendo encontradas 347 teses, das quais separamos 10 teses relacionadas ao nosso objeto de estudo.

Quadro 1 – Resultado do levantamento das produções relacionadas ao objeto da pesquisa.

(continua)

PRODUÇÃO	TÍTULO	AUTOR	IES	ANO
Tese		SILVA, Adnilson José da	UTP	2017

⁴ Disponível em <http://bdt.d.ibict.br>

⁵ Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

	A águia do norte definiu o vôo do condor: política e ideologia na formação escolar profissionalizante nas décadas de 1930 s 1980			
Tese	Políticas educacionais no Brasil: a dualidade educacional nas trajetórias de escolarização e profissionalização	SABBI, Volmir	UEM	2014
Tese	Trabalho e educação: o Senai e a formação de trabalhadores nos estados do Paraná e Santa Catarina nos anos 1942-1953	VICENTINI, Willian Roberto	UTP	2021
Tese	Comitê estadual da educação do campo: a materialização da luta política no âmbito da educação do campo no Paraná	SEGANFREDO, Katia Aparecida	UTP	2014
Tese	A regulação e a emancipação em escolas públicas localizadas no campo	POLON, Sandra Aparecida Machado	UTP	2014
Tese	Políticas do ensino médio e a formação profissional técnica de nível médio no Brasil: do trabalhador-cidadão a juventudes	KOEPSEL, Eliana Claudia Navarro	UEM	2014
Tese	Boletim da secretaria de educação e cultura do Paraná (1951-1953): representações de ensino, professor e escola rural'	IVASHITA, Simone Burioli	UEM	2016
Tese	Paraná, território de “vocação agrícola”?! interiorização do curso normal regional (1946-1968)	FARIA, Thais Bento.	UEM	2017
Tese	Formação profissional na educação social: subsídios a partir de experiências de educadores sociais latino americanos	NATALI, Paula Marcal	UEM	2016
Tese	A institucionalização da escola rural no Paraná entre 1915 e 1946 e a atuação dos inspetores'	SANTI, Denize Naiara	UEM	2021

Ratificamos a importância de pesquisas que abordem a história curricular do ensino médio, a profissionalização no ensino médio, o ensino médio destinado ao campo

(espaço rural) e à cidade (espaço urbano) e; o ensino médio e sua em sua relação com o desenvolvimento econômico local.

1.4 Dos objetivos

Objetivo Geral: descrever os princípios e fundamentos da história do ensino médio colegial, regionalizado no estado do Paraná, pontuando algumas análises acerca do currículo prescrito para o campo e a cidade, como parte do projeto de desenvolvimento econômico, na década de 1960.

Objetivos Específicos: 1) registrar aspectos do processo de modernização da economia brasileira, do investimento no ensino médio; 2) indiciar os nexos acerca da relação entre a educação e o trabalho apropriados em projetos de desenvolvimento econômico, regional e local, no estado do Paraná; 3) informar as contribuições e/ou limitações produzidas pelo conjunto de legislações da década de 1960; 4) identificar a história do currículo prescrito do ensino médio colegial, a partir de seu direcionamento ao campo e à cidade.

1.5 Do nosso lugar metodológico

Com a proposição de registrar como o processo de modernização da economia no estado do Paraná, informar a história do ensino secundário colegial, no campo e na cidade, por meio de currículo prescritos, incursionamos pela “intencionalidade” histórica dos textos/documentos eleitos, com a pretensão de distinguir “prescrições” de “transmissão” de um projeto de escolarização.

Consideramos como textos/documentos as legislações educacionais (Diretrizes, Leis, Planos, Portarias e Comunicados), produzidas no período recortado, em âmbitos nacional e local (estado do Paraná), e encontradas nos acervos de alguns órgãos públicos, tais como: Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná; Núcleo Estadual de Educação (Maringá/PR), Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Pontifícia Universidade Católica (PUC /PR); Biblioteca Pública do Paraná (Curitiba); Biblioteca do Colégio Estadual do Paraná (Curitiba); Biblioteca Municipal de Maringá; Biblioteca Municipal de Londrina; Biblioteca do Instituto de Educação de Maringá.

Além desses, conforme Berrio (1976), não negligenciamos outras fontes, segundo sua aproximação direta ou indireta com os fatos históricos e aquelas que, de maneira indireta, iluminam o debate, as ideias e nossas defesas, as chamadas fontes bibliográficas.

Em História e História da Educação, recorremos a autores como: Certeau (1982; 1988); Hobsbawm (2013); Fazenda (1985); Knechtel (1970); Niskier (1974); Williams (1990); Ribeiro (1982); Romanelli (1986); Xavier (1994).

Em Currículo, consideramos as teorizações de Apple (1982; 1989; 2008); Gemelli (1963); Goodson (1997); Moreira (2008); Paraskeva (2001).

Em Educação e Trabalho, os autores Khoy (1981); Knechtel (1970); Kuenzer (1986; 1981; 2005); Laudares (2006); Léon (1961); Moreira (1960); Nascimento (2007); Niskier (1974); Paro (1983); Salm (1980); Silva (2016); Vianna (1970); Vieira (2015).

Em Desenvolvimento Econômico, consultamos Bragueto (1999); Camarano (1999); Moreira (2011); Moro (1995); Neto (1997); Nishi (2010); Priori (2012); Santos (1996); Silva (1995).

Entendemos que a história do ensino médio colegial, perspectivada como história do currículo prescrito, somente têm “algo” a informar quando forem inseridos e, posteriormente analisados, com esse conjunto de fontes, uma vez que: “conhecer uma realidade histórica, captar seu sentido, fazer-se inteligível a relação entre as partes e o todo constitui o objetivo da história (MARAVALL, 1967, p.74).

No cruzamento proposto, alcançamos o processo educacional percebido nas relações que os homens, gestores da educação e das políticas de desenvolvimento de um estado determinado, travam entre si, objetivando produzir ou reproduzir a sua própria existência naquele(s) momento(s) determinado(s). Momento equacionado pelas necessidades criadas por eles mesmos, principalmente quando um único modelo de homem existente apresenta sinais de que já não é uma referência, o homem do campo e o da cidade, devendo modificar-se e abandonar as tradições e costumes que até então dirigiram suas ações e pensamentos.

1.6 Da exposição de nossa tese

Organizamos a tese em sete seções, considerando entre elas as Notas Introdutórias (primeira seção) e as Notas Finais (última seção).

Na segunda seção, intitulada *A economia brasileira e o investimento no ensino médio (década de 1960)*, incursionamos pelo retrato das políticas de desenvolvimento

econômico aproximadas das mudanças econômicas e sociais ocorridas no Brasil no período das décadas de 1960 e 1970, bem como as transformações comportamentais reclamadas pelas relações entre o capital e o trabalho, no estabelecimento da nova configuração social perspectivada para os espaços urbano e rural.

Na terceira seção, intitulada *O ensino médio no Brasil: o quadro historiográfico das reformas educacionais*, descrevemos as Reformas Educacionais ocorridas no Brasil, no período das décadas de 1960 e 1970, e ensaiamos algumas análises acerca de suas vinculações aos interesses econômicos e sociais do período. Neste contexto, ainda, adentramos pela estruturação, identificação e orientação para a profissionalização dos educandos, situando as mudanças demográficas ocorridas no período, nas áreas urbanas e rurais.

Na quarta seção, intitulada *Prescrições Curriculares para ensino médio colegial no Paraná: do modelo para o campo ao modelo urbano-industrial*, analisamos o processo de qualificação para o trabalho, proposto pelas leis educacionais para o ensino de grau médio, no período compreendido entre 1960 e 1970, por meio de análises acerca do quadro econômico do estado do Paraná, nos espaços urbano e rural, os aspectos demográficos e de divisão sexual do trabalho nesses espaços. Destacam-se nesta seção os modelos curriculares do ensino profissionalizante de grau médio, direcionados aos educandos do espaço urbano e rural, de acordo com a demanda de mão de obra regional e local do estado paranaense, a fim de servir o capital econômico.

Na quinta seção, intitulada *Formação Profissional para a cidade e o campo: indícios de prescrições curriculares*, organizamos algumas reflexões sobre a educação como preparação para o trabalho, veiculada em prescrições curriculares destinadas ao campo e as cidades paranaenses no processo de desenvolvimento do estado.

Nas *Notas Finais*, nossa última seção, ressignificamos o estudo desenvolvido nesta tese, considerando que o conhecimento histórico e, por extensão o educacional, manifesta-se no reconhecimento das prescrições curriculares, como currículos que particularizam a seleção, organização e distribuição do conhecimento para o campo e a cidade, como exigência da sua própria natureza, da transformação.

2 A ECONOMIA BRASILEIRA E O INVESTIMENTO NO ENSINO MÉDIO (DÉCADA DE 1960)

Na busca pela escrita de uma história do currículo por meio de prescrições endereçadas ao ensino médio colegial, nesta seção, incursionamos pelo quadro de mudanças econômicas e sociais ocorridas na década de 1960, de um lado, por aproximações aos determinantes e resultados dos movimentos históricos econômicos e; de outro, pelas mudanças comportamentais inscritas nas relações entre o capital e o trabalho.

2.1 Relações entre capital e trabalho principiando a educação e o trabalho

Localizamos como marco das mudanças impressas ao Brasil e a possibilidade de uma maior prosperidade e progresso econômico o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945 (MOREIRA, 1960, p.165). Neste período, segundo Singer (2004), existe uma transição iniciada na década de 1930 que contribui para indústria de base brasileira, determinada pelo aumento do consumo interno, alavancado pela expansão do meio de transporte (principalmente o rodoviário), aliado ao crescimento populacional dos centros urbanos vai estabelecer o conjunto de fatores que foram determinantes para a industrialização brasileira.

O desenvolvimento da indústria brasileira, atrelado à importação de equipamentos e insumos, no período pós-guerra, responde por dificuldades, informadas pelos fornecedores estrangeiros e a suspensão das exportações para o Brasil, obrigando a redução do ritmo de produção, devido à falta de matérias-primas importadas e equipamentos. Contudo, o Brasil continua fornecendo matérias-primas para o mercado internacional em detrimento do desenvolvimento de seu parque industrial (SINGER, 2004).

A esse retrato agregam-se as desigualdades social, econômica e política das diferentes regiões brasileiras, refletidas na produção industrial e no consumo interno da população, com uma diferenciação brutal dos habitantes do campo e da cidade, isso apreendido por meio da renda *per capita* da população, em 1958 (Tabela 1).

Tabela 1 – Distribuição do Produto Nacional Bruto (1958)

REGIÕES	PRODUTO BRUTO (US\$ em milhões)	PER CAPITA (US\$)
Distrito Federal	1.900	655
Sul	6.500	321
Leste	5.600	274
Centro-Oeste	0.300	150
Norte	0.300	136
Nordeste	1.400	95

Ao observarmos a Tabela 1, notamos que o desenvolvimento econômico do país se concentrava em algumas regiões, apontando para um desenvolvimento desigual e excludente de grande parte do país. Destaca-se, ainda, que uma grande parcela da população embora utilizada para quantificar esta renda, não dispunha deste provimento e se encontrava à margem da sociedade da produção e do consumo.

Nesse sentido, o crescimento populacional nas diversas regiões do país, entre as décadas de 1940 e 1960, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶ registrava aumento de 41.236.315 habitantes para 70.992.343, indicando concentração de um grande contingente populacional nas grandes cidades em formação.

Tal crescimento, considerado acelerado, induziu o crescimento do número absoluto de pessoas economicamente ativas ano a ano, mas resguardou uma particularidade, a saber: enquanto a população masculina entre 15 e 59 anos mostra-se 80% economicamente ativa, a feminina é de somente 30%, o que demonstrava uma divisão sexual do trabalho, pela qual a mulher se encontrava destinada somente aos tratos domésticos.

Ainda que a mão de obra qualificada para as atividades econômicas (primária, secundária e terciária) na década de 1950 não ultrapassasse os 30%, segundo dados do IBGE, estávamos diante de um alerta à Federação Nacional das Indústrias. Alerta esse que indicava um dos grandes obstáculos para a melhoria da produtividade brasileira: a deficiência educacional do trabalhador e a situação sociocultural das massas rurais como condição principal de pobreza e da baixa produção agrícola das áreas cultivadas (MOREIRA, 1960, p. 177-179).

Em 1953, o Brasil, segundo Vieira (2015, p. 43-46), retrata recessão econômica, com alta da inflação, desequilíbrio da balança comercial e queda da produção industrial, culminando em taxas impostas pelo governo Vargas às exportações agrícolas, não conseguindo a tão almejada estabilização econômica.

Essa situação resultou, ainda, em luta política impulsionada pelas pressões dos diversos grupos sociais que almejavam o poder político, uma vez que as forças políticas de Vargas, junto a uma grande parcela da população, não conseguiram unificar trabalhadores e sindicatos aos interesses de seu governo.

O período até então destacado no Brasil de 1945 a 1960 foi marcado pelo alto crescimento populacional, em função da diferença entre o declínio da mortalidade e a

⁶ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940, 1950, 1960

manutenção da fecundidade em níveis altos (como pode ser observado no censo do IBGE, 1940-1960), mesmo com todos os problemas estruturais no espaço brasileiro, no que diz respeito às diferenças regionais, tanto na estrutura agrária e no desenvolvimento econômico industrial.

Outro fator importante, o intenso fluxo migratório entre áreas rurais e urbanas e rurais e rurais, criando uma concentração urbana significativa em diversos núcleos de tamanho médio em várias regiões do país. Tal dinâmica, em grande parte relacionada ao impacto da migração estrangeira que a precede, vincula-se ao surto do café e ao início do processo de industrialização (FAUSTO, 2004 p. 268), que se inicia entre a segunda metade e o final do século XIX.

As migrações internas, retratadas por Fausto (2004), ligadas às características específicas de desenvolvimento urbano-industrial do Brasil, apontavam o declínio da mortalidade, embora ressaltassem a tendência em todos os países latino-americanos no período, influenciado pelos momentos mais significativos do impulso desenvolvimentista.

Na década de 1960, a eleição de Jânio Quadros para a presidência do Brasil, pela coligação (UDN-PL-PTN-PDC), representará as forças conservadoras da política à época, ditando o modelo econômico a ser adotado, isto é, de desenvolvimento industrial orientado a ser “coadjuvante do capital externo”, em detrimento de uma indústria de cunho nacional. Ainda no governo Jânio Quadros, se prevê “uma política de combate à inflação que consistia no corte de investimentos públicos, encarecimento do crédito e corte nos salários” (MOREIRA, 2011, p. 53).

No entanto, com a renúncia de seu mandato, toma posse o vice-presidente João Goulart da coligação (PSD/PTB)⁷. O Governo João Goulart propunha um modelo econômico contrário ao apresentado por Jânio Quadros, referendado pelos partidos conservadores. O novo modelo alinha-se à proposta nacional-desenvolvimentista, caracterizado pela busca da expansão do mercado interno, o desenvolvimento do setor de bens de consumo e de capital e, a atuação do Estado na economia.

Destaca-se que o início do governo João Goulart, o Brasil a dívida externa e a inflação eram problemas a serem sanados no curto prazo e, diante disso, impõem-se a realização de reformas estruturais que combatessem a inflação, alinhadas a volta do crescimento econômico. Na busca destes resultados, o Ministro Celso Furtado elaborou

⁷ Ressaltamos que a eleição para Presidente da República e Vice-Presidente eram no período votações distintas (VIEIRA, 2015, p. 183).

o Plano Trienal de desenvolvimento Econômico e Social (MOREIRA, 2011, p. 54). Este Plano tornou-se uma tentativa de combate a inflação no curto e longo prazo e foi promotor do crescimento sustentável, reestruturando a economia de forma a permitir o desenvolvimento econômico.

Essas mudanças foram alcançadas por meio das reformas de base, que consistiram em:

reformas no comércio exterior e na limitação da atuação das empresas estrangeiras, assim como na estrutura agrária, uma reforma universitária e o aperfeiçoamento da legislação social (expandindo a legislação para o campo) e da legislação política (com a extensão do voto dos analfabetos). A diminuição da dependência externa seria por meio da industrialização, da renegociação da dívida externa e das reformas de base (2011, p. 54).

Neste contexto, as reformas de base, destacadas no Plano Trienal, de um lado, tornaram-se antagônicas aos anseios econômicos dominantes nacionais e internacionais; e, de outro, não satisfizeram os grupos sociais e políticos hegemônicos contrários ao seu ideário. Conforme Vieira (2015), a Constituição de 1946, não confere a decisão direta do Executivo, provocando confrontos entre os interesses do Legislativo com o Executivo (p.201), culminando no fracasso do Plano Trienal e precipitando, mais tarde, o Golpe de Estado de 1964.

Em decorrência do Golpe, assistimos aos governos militares de 1964 a 1970, com completo controle do Poder Executivo sobre o Legislativo, dando forma a três planos econômicos, a saber: *Programa de Ação Econômica do Governo* (1964-1966); *Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social* (1967-1976); e *Programa Estratégico de Desenvolvimento* (1968-1970).

Oliveira (2016, p.23) destaca que, nesse período, os planos imprimiram ações de desenvolvimento econômico e social, ditados pelos governos militares de então, particularmente influenciados pelo positivismo, o progresso, a ciência e a indústria como vetores. O pensamento desses grupos políticos e econômicos assentava-se na perspectiva de construção do discurso político-ideológico, base dos valores daquela sociedade civil-militar, permeado pela imposição de conceitos nacionalistas.

Tal nacionalismo criava o sentimento coletivo em volta de um “Brasil grande”, na visão de seus disseminadores, tendo como fator determinante a integração de capital estrangeiro para o desenvolvimento do país, assentado em modificações de costumes e

mentalidade como condição para uma reforma social estabelecida pela intervenção do Estado na economia.

Vale salientar que a ingerência do Estado na economia, validada por seus Programas e Planos de desenvolvimento, favoreceu a acumulação de capital, ao mesmo tempo que criava condições de reprodução do capital, investindo em infraestrutura e mão de obra qualificada, por meio de ações educacionais.

O “**Programa de Ação Econômica do Governo 1964-1966**” (destaques nossos), denotava que o governo federal, comandado por militares, utilizava o Banco Nacional de Desenvolvimento, ainda sobre a sigla (BNDE), para desenvolver um “Programa de Ação Econômica do Governo Revolucionário” (BNDE, 1964, p. 209), elaborado por uma “equipe de técnicos recrutada pelo Ministro Extraordinário para o Planejamento e Coordenação Econômica”, deixando claro o cunho impositivo militar em sua elaboração.

Nesse contexto, o *Programa de Ação Econômica do Governo* partiu do pressuposto de que a ideia de planejamento não era incompatível com a predominância da livre empresa no sistema econômico, uma vez que não tinha a pretensão de ser um plano global de desenvolvimento, mas, sim, “apenas” um programa de ação coordenada do governo federal, no campo econômico. Diante disso, a livre iniciativa econômica ficou mantida, pois o Programa apresentava como propósito a “estabilização, o desenvolvimento e reforma democrática” (BNDE, 1964).

Em seu item denominado **Crescimento Global** (destaques nossos), registrava-se a busca da retomada do ritmo de crescimento, destacando a década anterior como inerte e interrompida no biênio 1962/1963, em virtude da necessidade de correção dos focos de desequilíbrio social presentes no País. A par disso, salientava que o Programa era um esforço de capitalização de recursos econômicos, não inferior ao apreendido no período 1947-1961, e que teve a preocupação de demonstrar ao mercado econômico e ao empresariado fórmulas de capitalizar recursos financeiros necessários ao investimento empresarial. Destacava-se, assim, que o ritmo de crescimento a ser alcançado duplicava o produto real por habitante num prazo de 18 e 24 anos.

Com esse direcionamento, por meio do Programa de Ação Econômica do Governo, planejava-se obter o aumento da taxa de investimentos “assegurando a participação dos assalariados no Produto Nacional” por meio das seguintes medidas: a) concessão de estímulos tributários à reinversão dos lucros das empresas e à formação de economias pessoais; b) criação de instrumentos mobiliários atrativos às poupanças

privadas voluntárias e de fórmulas de capitalização compulsória pelos usuários de serviços públicos; c) implantação de uma política de incentivo aos ingressos de capitais estrangeiros, de risco e de empréstimo, inclusive sob a forma de ajuda externa e; d) saneamento das finanças governamentais e correção dos déficits de autarquias e sociedades de economia mista.

Dessa forma, o governo federal alinhava a aliança econômica local com o capital externo, explicitando o caráter do Planejamento Econômico, que se impunha no período da abertura econômica, direcionada ao capital internacional.

No item **Programa Desinflacionário** (destaques nossos), pontuado pelo *Programa de Ação Econômica do Governo*, estabeleceu-se a contenção gradual da inflação durante o biênio 1964/1965, visando equilibrar os preços a partir de 1966, rejeitando, nesse particular, “medidas precipitadas que provoquem situações de perigo para a economia do País” (BNDE, 1964). Isso posto, acenava para o mercado que não realizava nenhuma mudança brusca na economia que afetasse o empresariado.

Diante disso, o combate à inflação, parte da progressiva contenção dos déficits governamentais, adaptava a política de salários ao compasso da política monetária, determinando, assim, que os custos com salários não aumentavam proporcionalmente à procura. Firmava-se, assim, acordo com o mercado em que a média dos salários se eleva pelo desenvolvimento econômico, e ainda esse mesmo item destacava que a política de crédito às empresas estava controlada para impedir os excessos da inflação de demanda.

Sobre a **“Política de Emprego”** (destaques nossos), o *Programa de Ação Econômica do Governo* concluiu que, nas áreas urbanas, a absorção de mão de obra pelo Mercado se processava de forma menos satisfatória do que no setor rural, apresentando taxas inferiores às taxas de crescimento demográfico urbano. Salientamos que, nesse período, havia grande movimento migratório do campo para cidade, êxodo rural (Tabela 2), registrando uma concentração populacional dos centros urbanos, principalmente nas grandes cidades, ocasionando alta oferta de mão de obra em detrimento aos empregos disponíveis nas cidades.

Tabela 2 – Estimativas de Saldo Líquido Migratório Rural - Urbano e Taxas Líquidas de Migração:
Brasil – 1950/ 1970 (Em milhões hab.).

PERÍODO	HOMENS	MULHERES	TOTAL	TAXA LÍQUIDA DE MIGRAÇÃO (%)
1950/60	-4.839	-5.984	-10.824	-33,00
1960/70	-6.318	-5.146	-11.464	-29,9

Fonte: Dados brutos IBGE. Adaptado de Camarano e Abramovay (1999, p.03)

A “**Política de Emprego**” (destaques nossos) destacava, ainda, que o elemento fundamental da política de criação de emprego consistia na própria política de incentivo dos investimentos. Assim, o Programa de Ação Econômica adotou providências para o estímulo e a criação de empregos e o desenvolvimento de setores pouco capitalizados, registrando as providências tomadas pelo Governo que listamos a seguir: a) “as políticas salarial, cambial e creditícia deverão imbuir-se de suficiente realismo para que não se criem, pela distorção dos preços dos fatores de produção, incentivos exagerados à substituição de trabalho por capital”; b) “a indústria de construção civil — grande absorvedora de mão de obra não qualificada — deverá ser estimulada por um Programa Habitacional, que torne a aquisição da casa própria acessível às classes menos favorecidas, e que incentive a construção de imóveis para locação”; c) “a oferta de empregos no setor rural deverá ser ampliada por um projeto de Reforma Agrária que conduza ao melhor aproveitamento da terra”; d) “o incentivo às exportações, particularmente as de produtos industriais, exigentes de mão de obra, deverá levar, pela presença da procura externa, à melhor utilização de capital existente, criando novos empregos pela eliminação dos focos setoriais de capacidade ociosa”; e) “devem ser removidos desincentivos fiscais a reinvestimentos e à aplicação de novos capitais, nacionais e estrangeiros, na expansão industrial”; f) “em sua programação financeira, o governo deve conter a tendência de contínua elevação das despesas de custeio, com sacrifício de investimentos geradores de emprego, e deve buscar, por meio de fontes não inflacionárias de financiamento, inclusive a mobilização de recursos internacionais expandindo a infraestrutura de serviços públicos, por meio de investimentos absorvedores de mão de obra”.

Percebemos que o *Programa de Ação Econômica do Governo* beneficiava a “Política de Emprego” nas empresas e os trabalhadores do campo e da cidade, acenando à priorização econômica da área urbana industrial. Para tanto, registrava, no item “**Política de Distribuição de Renda**” (destaques nossos, BNDE, 1964), a redistribuição da renda apoiada na ação conjugada dos instrumentos fiscais, salariais e monetário, com vistas a atenuar os desníveis econômicos regionais e setoriais e as tensões criadas pelos desequilíbrios sociais, mediante a melhoria das condições humanas.

Isso posto, expressava “uma forma de humanizar” o programa, na perspectiva de atingir a meta, destacando que a política salarial, conduzida pela manutenção da

participação percentual da remuneração do trabalho no Produto Nacional, não contava com uma fórmula para tal intento, embora assegurasse que o reajustamento dos salários fosse estabelecido pelo governo, não apontando como fazer, mas deixando aberto ao mercado e ao empresariado tal iniciativa.

Ainda essa política apontava que, a curto prazo, as finanças públicas eram saneadas e os encargos tributários sobre o Produto Interno aumentados, e com a contrapartida do governo a despesa pública no Produto Total reduzida. Contudo, o setor privado arcava com maior carga tributária, livre do confisco inflacionário das suas poupanças pelos déficits governamentais, combatendo a inflação, eliminando, progressivamente, a componente “ilusória” dos rendimentos de capital, transformado em reais lucros monetários.

O *Programa de Ação Econômica do Governo* registrava, sobre as “**disparidades regionais**” (destaques nossos), pontos para uma política de recuperação do atraso das áreas de menor renda *per capita*, priorizando os investimentos públicos destinados à criação de economias nas áreas mais subdesenvolvidas do país. Dessa forma, direcionando o capital por meio do levantamento dos recursos naturais existentes na região, com a utilização deste no aperfeiçoamento de mão de obra incluída na área.

Em meio a esse quadro, apontava a criação de órgãos de fomento e planejamento regional, com a finalidade de flexibilizar a administração, tornando mais rápida a ação de estímulo aos investimentos nas áreas sob sua orientação, destacando que os recursos econômicos para as regiões menos favorecidas eram, prioritariamente, oriundos de investimentos externos.

Como “**Instrumentos de Ação**” (destaques nossos) destinados ao cumprimento das ações expostas no *Programa de Ação Econômica do Governo*, apontava como item 1 o tema “**Política Financeira**”, voltado à redução do déficit orçamentário do governo e o disciplinamento do consumo e das transferências do setor público, para a melhoria da composição da despesa e da capacidade de poupança nacional. Essa política tributária destinava-se a fortalecer a arrecadação pública, o combate à inflação, estimulando a poupança, melhorando a orientação dos investimentos privados e atenuando as desigualdades econômicas e setoriais.

O governo acenava com atenuantes acerca das desigualdades econômicas regionais, promovendo a reforma do Imposto de Renda e de Consumo, transferindo para a União a capacidade de legislar sobre o Imposto Territorial Rural e medidas diversas relacionadas com a melhoria da arrecadação por parte do Tesouro Nacional.

A “Política Financeira” instalada pelo *Programa de Ação Econômica do Governo*, orientada pela “Política Monetária”, propôs a estabilização dos preços, visibilizando não retraindo o nível da atividade produtiva e tampouco intervir na capacidade de poupança das empresas. Pontuava que a “Política Bancária”, destinada a fortalecer o sistema creditício, ajustava-se às necessidades de combate à inflação e de estímulo ao desenvolvimento econômico. Para tanto, implantou uma “Política de investimento públicos” voltada ao fortalecimento da infraestrutura econômica e social do país, atenuando os desequilíbrios regionais e setoriais, mesmo sem apresentar de que modo desenvolveu essa política de investimentos públicos.

Sobre a “**Política Econômica Internacional**” (destaques nossos), o documento observou que a política cambial e de comércio exterior diversificava fontes de suprimento e incentivava a exportação, de modo a equilibrar a balança comercial, além de absorver os focos setoriais de capacidade ociosa no sistema econômico. Isso posto, tornava-se essencial uma política de restauração do crédito do país no exterior, estimulando o ingresso de capitais estrangeiros e de cooperação técnica e financeira com agências internacionais, com governos e, em particular, com o sistema multilateral de comércio. Acelerou-se, assim, a taxa de desenvolvimento econômico, valendo-se do fortalecimento da capacidade de investir e importar e pela absorção de tecnologia estrangeira.

A abertura comercial/industrial, a importação de maquinários e tecnologia do exterior, bem como o financiamento externo para tal intento tornaram-se a tônica do governo de então, para a edificação e o desenvolvimento do parque industrial brasileiro, com apoio financeiro/industrial estrangeiro.

A “**Política de Produtividade Social**” (destaques nossos), contemplada no *Programa de Ação Econômica do Governo*, apresentou como pontos principais das ações “pretendidas” e constantes no Documento elaborado pelo Governo Militar, a saber:

Uma “**Política Salarial**”, que assegurava à participação dos trabalhadores nos benefícios do desenvolvimento econômico, permitindo ao mesmo tempo, o combate à inflação, do lado da procura dos custos, como proteção da capacidade de poupança do País. Na prática, o que vimos foi um Governo que tinha um certo olhar sobre a renda do trabalhador, atrelada às ações do Mercado, o qual direcionava e controlava o ganho do trabalhador. A mudança da “**Política Agrária**”, voltada para o aumento de produção e incremento da produtividade na agricultura, além de primar por uma melhora das condições de emprego no setor rural. Contudo, a melhora das condições

de trabalho no campo não se encontrava explícita, ao mesmo tempo, que a produtividade obsoleta e aquém do desejado, imprimindo a necessária mudança de comportamento produtivo no meio rural. A **“Política Habitacional”** explicitada nas ações desenvolvidas pelo Governo, destacando o favorecimento da aquisição da casa própria pelas classes de menor poder aquisitivo, estimulando a absorção de mão de obra não qualificada pela indústria de construção civil. Deste modo a construção civil tornava-se a grande recrutadora de mão de obra sem qualificação técnica. A **“Política Educacional”** destacava a ampliação de oportunidades de acesso à educação, racionalizando os recursos disponíveis para tal intento, e ajustando a composição do ensino às necessidades técnicas da sociedade. O que de fato encontrava-se implícito era uma Educação moldada às exigências do mercado de trabalho que se vislumbrava com as mudanças estruturais instaladas em parceria com os donos do capital. O País carecia de mão de obra qualificada para promover os avanços econômicos almejados pelo capital. (PAEG, 1964-1966, grifos nossos).

O *Programa de Ação Econômica do Governo* (1964/1966), ao apontar as **“Metas Setoriais e de valorização Regional”** (destaques nossos), destacou quais ações eram contempladas e quais metas previstas para a década, entre elas: Energia Elétrica, Petróleo, Carvão Mineral, Transporte Rodoviário, Produção Agropecuária, Produção Industrial, Educação, Saúde e Saneamento, Recursos Naturais, Previdência e Assistência Social e Desenvolvimento Regional.

A fim de direcionar nossas análises, destacamos três metas setoriais constantes no documento, a saber: Produção Agropecuária, Produção Industrial e Educação.

A **Produção Agropecuária** previu a expansão da produção de 10% em 1965, para 12% em 1966, saltando para 55% em 1970, comparativamente à produção corrente (1964). Os principais instrumentos utilizados para o crescimento desejado encontravam-se em um novo sistema de preços mínimos, a expansão do crédito agrícola e do suprimento de fertilizantes e a criação de centros de demonstração agropecuária. Esse crescimento, neste segmento econômico, necessitava de mão de obra qualificada — criada pela educação — de investimento em maquinários e tecnologia provenientes do exterior para lograr seu propósito.

Para o setor de **Produção Industrial**, o governo indicou apoio creditício e estímulos fiscais, facilitando créditos e investimentos externos. Os ramos industriais contemplados pelo Programa eram a Indústria Siderúrgica, Indústria Têxtil, Indústria Extrativa Mineral, Cimento, Construção Naval, Fertilizantes, Papel e Celulose e Metais não ferrosos. No entanto, como o país careceu de mão de obra qualificada — como já

explicitado —, impôs-se a necessidade de criação de cursos técnicos de ensino elementar e de grau médio.

A **Educação** foi ponto chave para as transformações econômicas e estruturais buscadas, fosse pela formação de trabalhadores qualificados para o exercício das mais diversas profissões que o capital necessitava para poder se reproduzir, fosse pelas metas almejadas de que, em 1970, estivessem matriculados no ensino elementar cerca de 11 milhões de crianças de 07 a 11 anos de idade e cerca de 3 milhões de crianças de 12 a 14 anos; no ensino médio — foco de nosso estudo —, cerca de 3 milhões de estudantes; e, no ensino superior, cerca de 3 milhões.

Vale afirmar que a alta taxa de analfabetismo no Brasil (ver Tabela 3) sempre se mostrou como um problema a ser enfrentado e que as metas projetadas eram importantes para o modelo econômico imposto a sociedade.

Tabela 3 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais - Brasil - 1900/1970 (1) em milhões (população de 15 anos ou mais)

ANO	Total (1)	Analfabetos (1)	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7

Fonte: Adaptado de IBGE, Censo Demográfico.

O que ocorreu nos Programas e Planos governamentais no período determinou a abertura ao mercado externo, com entrada e saída de capitais externos favorecendo grandes empresas e grupos multinacionais, tanto do setor industrial, como financeiro. A importação de tecnologia e demais implementos para o desenvolvimento das indústrias e serviços formatou o fluxo econômico brasileiro e sua dependência dos investimentos estrangeiros no país.

Em 1967, o governo federal lançava o *Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social* (1967-1976), destacando que a experiência sobre a formulação, a execução e o controle da execução do *Programa de Ação Econômica do Governo* (PAEG) permitiu lançar as bases de um sistema de planejamento e coordenação econômica destinado à ampliação e institucionalização pela reforma administrativa.

Tratava-se de um plano a longo prazo, na perspectiva de evitar a descontinuidade ao término da vigência do PAEG em fins de 1966, focado na formulação de uma estratégia de desenvolvimento econômico e social por um período de dez anos.

O governo federal, desse modo, apresentou, em 21 de março de 1966, o *Plano Decenal aos Grupos de Trabalhos*, com um discurso do então presidente Castello Branco, que destacava a importância do Plano para o planejamento e a coordenação econômica do Brasil, a fim de aumentar o grau de eficácia e racionalidade da política econômica, com bases qualitativas e quantitativas. Por fim, ressaltou-se, como segundo grande objetivo, dar às forças representativas do país a consciência dos objetivos nacionais a alcançar.

A preocupação do governo vigente estava em demonstrar empenho com a nova estrutura econômica almejada, destacando que a mudança estrutural no setor econômico/industrial era irreversível, sendo importante oportunizar que o capital se reproduzisse de forma contínua, eficaz, e que fosse de livre iniciativa. Isso foi fundado/orientado para o funcionamento do Plano Decenal, isto é, a educação utilizada para a criação do contingente de mão de obra qualificada, necessária para a reprodução do capital.

Sobre a **Educação**, o *Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico* a considerava peça fundamental para a realização pleno do plano proposto, destacando a existência de uma preocupação primordial, no que tange:

- a) atender às necessidades de mão de obra especializada contidas nos programas dos demais setores;
- b) obter o maior rendimento possível dos recursos aplicados, cuidando de eliminar os principais fatores de desperdício atualmente encontrados. (PDDES, 1966).

Ressaltando, ainda,

O esforço de elevar a produtividade dos dispêndios em Educação, em estreita colaboração com o Ministério da Educação, será desenvolvido com relação a todos os níveis de ensino: primário, secundário e superior. Receberão particular atenção a melhoria qualitativa e quantitativa do **ensino secundário** (grifo nosso) e a reforma universitária. Haverá recomendações no tocante à política a ser adotada em relação ao setor privado e Estados e Municípios. As recomendações de política educacional, a serem definidas pelo Grupo de Coordenação sob a forma de anteprojetos, terão por base uma série de estudos especiais, entre os quais destacamos: Estudo geral do sistema universitário; estudo geral do ensino de ciências econômicas; pesquisa

sobre ensino industrial; pesquisas sobre emigração e assistência técnica. (PDDES, 1966).

Para a implantação do *Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico* (1966), tornado elo com a sociedade, a educação foi mantida, uma vez que não conseguiu provocar as mudanças estruturais e econômicas necessárias. Assim, partiu-se da perspectiva de mudança de comportamento na sociedade, em relação ao Trabalho, necessariamente atrelada as mudanças educacionais.

Salientamos que este *Plano Decenal* contou com a participação dos Ministérios, Autarquias e órgão especializados, organizações regionais e algumas associações de classe (do comércio, indústria, agricultura, serviços) buscando o diálogo entre a Administração Federal, Estadual e a iniciativa privada. A par disso, presenciava-se certa comunhão entre os interesses do governo estabelecido com a demanda do Capital Econômico Privado.

O modelo econômico adotado pelo Brasil de 1964 a 1970, como destacou Fazenda (1985, p. 35), contava com a ampla cooperação do capital externo, a necessidade da experiência gerencial da empresa estrangeira e de uma política que apoiasse e concedesse um sistema de remessa de lucros. Destacou, ainda, que, entre 1964 e 1968, o salário médio real dos operários industriais tinha um decréscimo, acarretando uma redução de nível de vida dos assalariados.

O período pesquisado tornou-se, como ressaltava Neto (1997, p. 117-121), um processo de luta em que a classe dominante desenvolveu mecanismos de garantia da estabilidade e da manutenção de uma ordem em defesa dos seus interesses, ao mesmo tempo que coube ao Estado compor mecanismos que funcionavam como guardiões dessa ordem dominante.

Dessa forma, o Estado garantiu a defesa da ordem capitalista não só como reflexo do “trabalho *versus* capital”, mas espelhando as contradições de dominação ou subordinação, das diferentes classes. Assim, os grupos que detinham maior poder e peso nas decisões políticas atraíram para si maiores privilégios e, conseqüentemente, melhores condições de acumulação de capital.

Ao analisarmos a atividade do trabalho humano em relação ao capital e suas manifestações no período pesquisado, deparamo-nos com mudanças estruturais, rearranjo das condições políticas e sociais na redefinição e orientação das ações desenvolvidas pelo Estado. O trabalho humano, visto como uma força motriz, prestava-

se para alavancar o capital, criando condições de constantes movimentos em prol de sua reprodução, ao mesmo tempo que sua força seria “o próprio trabalho”.

Diante disso, tornou-se atividade orientada para produzir valores de uso, apropriação do natural, a fim de satisfazer às necessidades humanas, sendo um “metabolismo entre homem e a natureza”. Para Kuenzer (1986), o trabalhador encontrava-se educado para a fragmentação da mão de obra, uma vez que o trabalho dividido era determinado a partir da necessidade que o capital tinha de explorar a força de trabalho comprada, conhecendo e desenvolvendo as normativas e peculiaridades do modo de produção capitalista. E que as relações sociais e técnicas orientadas pelo trabalho capitalista que educavam o trabalhador instalavam “[...] na fábrica um verdadeiro processo pedagógico que tinha por objetivo a educação técnica e política do trabalhador, determinada pelos interesses do capital” (1986, p. 121). Kuenzer (1986) ainda destaca que a qualificação do trabalhador, a fim de que este pudesse desenvolver suas atividades laborais, tornava-se necessária, como um requisito para o trabalho capitalista (p. 121).

Para o modelo capitalista, a força de trabalho proporcionada pelo trabalhador tornou-se chave mestra de reprodução do capital, uma vez que, quanto mais desenvolveu suas atividades laborais com maior eficiência técnica, otimizou seu tempo de ação e, conseqüentemente, o ganho econômico proporcionado foi maior, tornando-se atrativo para o capital.

O trabalhador, ao qualificar-se para o trabalho, serviu ao propósito econômico ditado pelo modelo capitalista, ao mesmo passo que a qualificação dividiu os trabalhadores no espaço laboral. Ao separar os grupos de trabalhadores em “castas”, organizava-os de modo que os mais bem treinados na execução de determinados trabalhos tinham melhores cargos e ocupavam uma função de autoridade, exercendo poder perante os demais e servindo de instrutores para eles.

De acordo com Kuenzer (1991, p.06-08), a divisão social e técnica do trabalho tornou-se condição primordial para a constituição do modo de produção capitalista, preparando, de forma diversa, os trabalhadores em posições hierárquicas e técnicas diferenciadas, criando o princípio da dualidade estrutural do ensino. No Brasil, essa dualidade expressou-se na preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuação no sistema produtivo, nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional.

Kuenzer (1991) ressalta ainda que a dualidade do ensino legitimou o caráter seletivo e classista da escola ao determinar a divisão entre o trabalhador intelectual e o manual, erigindo o caráter seletivo da escola, isto é, os “privilegiados” para o trabalho intelectual (que, em via de regra, tem salários mais vultosos) e os que exerciam os cargos manuais e de singular conhecimentos intelectuais (e, conseqüentemente, de menor prestígio e salários) dentro da estrutura capitalista de trabalho, gestado desde o início da formação do educando.

A formação pautada em trajetórias educacionais, das quais a responsabilização das famílias também se diferencia, isto é, as de maior poder aquisitivo direcionam seus “filhos” para o ensino médio, escolhendo as melhores escolas e turnos que propiciam uma melhor educação para o alcance do ensino superior. Às famílias de menor poder aquisitivo, cujos filhos, muitas vezes já trabalhadores, direcionados aos cursos noturnos, ou às escolas de alta qualificação técnica educacional, nos turnos diurnos, com acesso a materiais de estudo e de tempo disponível para tal.

Diante disso, a mudança em curso, oportunizada pelo desenvolvimento industrial, cria barreiras para os trabalhadores, muitas vezes não adequados às novas formas de produção e de serviços, ou mesmo à busca de alternativas de trabalho, muitas vezes de menor remuneração em outras áreas de atuação, ou com tarefas laborais de menor cunho técnico na própria indústria ou serviço. Para Laudaes (2006):

[...] a perda da autonomia do trabalhador, dos meios de produção, do planejamento e do processo de trabalho, o subjugação aos domínios do capitalista com seu tipo de estruturação laboral. Exemplo típico das novas condições de trabalho e de vida foi definido pelo fordismo, que fez do trabalhador um consumidor e regulou, pelos assistentes sociais, seus hábitos e procedimentos sociais no espaço externo da fábrica. A expansão capitalista, definida por meio da produtividade e competitividade com suas forças vitais e inerentes para acumulação, provoca alterações substantivas na economia, nas relações de empregos e na estrutura ocupacional no interno das organizações trazendo definições da formação e qualificação do trabalhador, além de incitar contínuas reestruturações produtivas com consequência para mudanças societárias (2006, p. 99).

Ao trabalhador, a perspectiva de mudança em sua condição, da venda de mão de obra e da busca pelo trabalho, resultou no seguimento das orientações impostas pelo capital, uma vez que, na cidade ou no campo, necessitava elaborar uma lógica de convivência pautada na infraestrutura básica, a fim de dar suporte às relações sociais.

Assim, da competência do capital a gestão do processo de trabalho, distanciando-se da premissa de constituir-se como “espaço de dialética com o trabalhador”, que vende sua força de trabalho. Para o capital, permaneceu o interesse na produtividade, desenvolvida por meio do trabalho executado, mediante a expropriação de mão de obra sem a devida atenção aos aspectos sociais/humanos que regem a interação entre o capital e o trabalho.

A ingerência do Estado nessa “interação”, além de regulamentar as formas de produção, acabou por expor a explícita desvantagem do trabalhador no confronto social e econômico, gerado pela/na relação de forças entre o poder econômico e o trabalho exercido pelo trabalhador.

Desse modo, coube ao trabalhador moldar-se às formas de produção e à organização social imposta pelos meios de produção, o que, segundo Salm (1980, p. 48), tornou o processo de trabalho um processo de valorização do capital e, com isso, submetido a esse objetivo. O mesmo autor destacou que ao capital acomodaram-se as alterações na tecnologia, formas de trabalho e as qualificações profissionais.

Todos os agentes que fomentavam a valorização do capital direcionaram-se para esse fim, uma vez que qualquer entrave que o processo de trabalho criou ao processo de valorização foi eliminado. E, nessa direção, a profissionalização do trabalhador, por meio da capacitação de mão de obra pela educação, incursionou por um território hostil ao trabalhador, pois este se viu na incumbência e necessidade de sempre estar apto e disponível ao modelo econômico capitalista, a fim de servi-lo, independente da ocupação dos espaços urbano ou rural.

2.2 Nova forma de socialização escolar (campo e cidade) como exigência da profissionalização do ensino

As mudanças econômicas e sociais ocorridas no Brasil, em virtude do rápido crescimento populacional e, conseqüentemente, dos grandes centros urbanos, impôs a industrialização da cidade e a modernização do campo, ações provenientes do Estado, que suprissem a falta de mão de obra qualificada nos diversos ramos de atividades industriais, comerciais e agrícolas.

Diante disso, houve consenso na forma de perceber que essa formação fosse feita por meio da escolaridade da grande massa populacional, tornando necessária uma Reforma no Ensino, isto é, ao ensino de nível médio⁸ a tarefa de alavancar o ensino profissional, servindo ao capital econômico que se instalava no país.

A educação brasileira, no período pesquisado, encontrava-se sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1961), a ser tratada com maior profundidade na próxima seção, criada a partir de diversos debates da sociedade política e econômica, surgindo em um ambiente de mudanças estruturais/políticas/econômicas. Vale afirmar que não atendeu à demanda de setores produtivos da sociedade, informada pela queda do governo de João Goulart, particularmente em virtude do Golpe Civil Militar de 1964, mas, propondo direcionamento à realização de algumas mudanças estruturais.

O sistema formal de educação no Brasil organizava-se em três níveis educacionais, primário, médio e superior. O ensino primário abrangeu os ensinos pré-primário e primário; o ensino médio (base de nosso estudo) dividiu-se em ginásial (1º ciclo) e colegial (2º ciclo), abrangendo os seguintes ramos: secundário, técnico (industrial, comercial e agrícola) e de formação de professores primários (normal); o ensino superior, com diversos cursos de formação, e pós-graduação, de um modo diversificado.

Considerando que nossa análise recaiu sobre as leis e direcionamentos educacionais ocorridos no Brasil e no estado do Paraná, destinados ao ensino médio colegial (2º Ciclo), registramos que esse ramo educacional constituiu a base do ensino profissionalizante na década de 1960.

Com a nova demanda de mão de obra apontada pelo capital e já presente na LDB/1961, uma vez que ela previu a formação profissional afim de suprir a indústria, tendo o comércio e o setor agrícola com trabalhadores qualificados, observamos um

⁸ Ensino secundário.

processo ainda insatisfatório para as mudanças econômicas que ocorriam na sociedade brasileira e que o governo federal, principalmente após 1964, vislumbrava para a época.

Em resposta a essa observação, encontramos propostas sobre a transformação do capital humano⁹ utilizando a educação, por meio de ações governamentais voltadas à fusão do planejamento econômico com o planejamento dos recursos humanos. Desse modo, por meio dos planos de desenvolvimento econômico, elaborados a partir de 1964, buscou-se encontrar vias para tal transformação.

Para melhor explicitar o momento político/econômico/social que o Brasil passava, bem como a socialização escolar entre o campo e a cidade, voltada aos interesses do capital na profissionalização do ensino, incursionamos pelo *Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social* (PDDES), em seu documento intitulado *Diagnóstico Preliminar Desenvolvimento Social - DPDS*, item *Grupo de Coordenação Educação*, informado pelo panorama da educação no país, naquele período.

Isso porque destacamos que a obtenção do capital humano necessário para o desenvolvimento do país ocorreu por duas vias, a saber: a primeira, pelo oferecimento do ensino formal e do treinamento profissional interno e/ou a “apropriação” de capital humano externo, que correspondeu ao saldo entre imigração e/ou recuperação de emigrantes, contra a emigração. Salientamos, ainda, que o capital humano externo somado aos programas de assistência técnica externa, informava a condução à “planificação da educação e do treinamento profissional”; a segunda, submissa “à planificação dos fluxos migratórios externos e de assistência técnica estrangeira” (EPEA, 1966, p. 221).

O documento intitulado *Diagnóstico Preliminar Desenvolvimento Social*, do Grupo de Coordenação Educação organizado pelo Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica — Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada (EPEA) — apresentou diagnóstico da educação no Brasil, nas décadas anteriores à formulação do *Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social* (PDDES), até meados de 1966, retratando sua constituição e implantação.

Tal diagnóstico, no tocante aos trabalhos do Grupo de Coordenação Educação, informou estudo analítico do sistema educacional brasileiro extremamente difícil,

⁹ Sobre a teoria do capital humano, ver Schultz (1961). Este autor advoga que a educação, saúde e a migração das pessoas, podem ser usadas em prol do capital, bem como as habilidades e conhecimentos, adquiridos por estas mesmas pessoas devem ser tratadas como um capital, mesmo que este não possa ser mensurado.

particularmente, na agregação de dados quantitativos e qualitativos a serem tratados como fidedignos. Os dados quantitativos eram fornecidos pelos serviços de controle estatísticos, e os qualitativos obtidos por meio de pesquisas gerais e especiais.

Assim, destacavam que o principal objetivo salientou a importância do fator educacional no processo de desenvolvimento econômico e social do país, demonstrando a sua importância para a propalada mudança econômica que se vislumbrava, ao mesmo tempo, contribuindo para esclarecer a estrutura educacional brasileira, bem como seus problemas. Traziam, também, em seu arcabouço, minucioso relatório sobre a organização administrativa da educação brasileira dividida em três níveis educacionais, primário, médio e superior.

O DPDS/1966 destacou como características do ensino médio brasileiro o seu crescimento, pois, entre 1959 e 1965, a matrícula geral quase que dobrou, passando de 1.100.000 para 2.150.000. Contudo, ressaltava que, devido à estagnação ocorrida no passado, o ensino médio passou a ser considerado um “ponto de estrangulamento quantitativo”, um obstáculo para a expansão do ensino superior.

Tal retrato mostrava que o crescimento de matrículas no ensino médio cresceu de forma substancial no período pesquisado (ver Tabela 4), estando aquém do que, de fato, ocorreu, isto é, uma gradual queda no número de matrículas a partir da 1ª série primária e, de forma sucessiva, nas demais séries de ensino. Isso fez com que, do total de alunos que iniciavam seus estudos na 1ª série primária no ano 1958, somente 7,4 % estivesse matriculado na 1ª série do ensino médio no ano 1963.

Tabela 4 – Número de Unidades Escolares, Corpo Docente e Matrículas 1959–1965 (Ensino Médio – Brasil)

ANO	Unidades Escolares	TOTAL GERAL	
		Corpo Docente	Matrícula Geral
1959	6.495	90.069	1.106.504
1960	7.047	98.937	1.224.485
1961	7.462	104.433	1.354.892
1962	7.639	106.934	1.515.834
1963	8.339	120.570	1.719.589
1964	8.592	132.284	1.892.724
1965	9.196	(*)	2.154.430

Fonte: Adaptado de SEEC (1966) Obs. *Dados não disponíveis.

A fim de aumentar a demanda pelo ensino médio, uma das propostas expostas pelo Grupo de Coordenação Educação da DPDS/1966 era deixar o ensino primário menos “seletivo e mais produtivo”, desse modo, atrativo à continuidade dos estudos

pelos educandos. Notamos que a preocupação se assentava no quantitativo de matrículas no ensino médio, e não na defasagem pedagógica que os alunos apresentavam.

Um problema apontado nos números registrava que a demanda pelo ensino médio subia e, como já exposto, abaixo do que o esperado, mas o número de professores para o ensino médio não acompanhava esse crescimento. O estudo apontou que de 75 a 85% dos professores de ensino médio no Brasil eram recrutados entre pessoas que não possuíam formação específica para exercer sua função.

O DPDS/1966 destacava ainda que os diplomados nas diversas áreas da licenciatura, muitas vezes, não exerciam a profissão e como solução para esse problema e, no caso dos professores em cursos ginasiais, ocorreu treinamento intensivo para professores sem diploma. No caso do ciclo colegial, que necessitava de uma mão de obra mais qualificada, resolveu-se com a formação.

Vale salientar que, nas escolas de grau médio dos ramos agrícola, industrial, normal e comercial, que requisitavam um professor mais especializado, a defasagem de professores tornava-se maior.

Quanto à distribuição percentual de matrículas efetivas nos diversos ramos educacionais no ensino médio brasileiro (Tabela 5), o estudo do DPDS/1966 apontou que as matrículas efetivas nos cursos agrícolas e industriais se encontravam abaixo do que o governo federal e o capital almejavam para sua reprodução e que, para ter a mão de obra necessária para suas metas, mudavam a estrutura de ensino profissional que ora se apresentava.

Tabela 5 – Percentual de matrículas efetivas nos ramos educacionais (1959-1964). Percentagens de matrículas em relação ao total de alunos ensino médio - Brasil

ANO	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO COMERCIAL	ENSINO INDUSTRIAL	ENSINO AGRÍCOLA	ENSINO NORMAL
1959	74	15	2	1	8
1960	74	15	2	1	8
1961	74	15	2	1	8
1962	74	15	2	1	8
1963	73	14	3	1	9
1964	73	14	3	(*)	10

Fonte: Adaptada de EPEA (1966) Obs. *percentagem inferior a 1.

O crescimento expresso era considerado incipiente no número de matrículas nos ramos do ensino industrial e agrícola, pelo não acompanhamento do crescimento total das matrículas direcionadas ao ensino médio (Figura 1).

Figura 1 – Crescimento dos Diversos Ramos do Ensino Médio Geral Brasileiro – 1947-1965



Fonte: Adaptado de EPEA (1966)

O ensino secundário continuava a ser a entrada principal de estudantes no ensino médio, sendo este fator um problema a ser resolvido por uma mudança na fórmula geral de condução que, na avaliação do governo federal, direcionou o cidadão para o mercado de trabalho, por meio da profissionalização.

A exigência da profissionalização do ensino médio no campo e na cidade, como fórmula de desenvolvimento do país, pela formação de mão de obra qualificada para o mercado/capital, tornou-se uma temática para debates. Isso porque existiu, naquele momento histórico, a ideia de que o campo e a cidade, passando por grandes transformações tecnológicas e sociais, necessitavam de interação para a criação de mecanismos de convergência, a fim de chegar à mesma finalidade, que era o desenvolvimento econômico e a reprodução do capital.

Desse modo, a quebra da barreira entre o campo e a cidade interessava tanto ao capital quanto o Estado, pois convergiam para o desenvolvimento econômico almejado. E, nessa ação, a educação tornava-se o instrumento viabilizador da integração, direcionando as necessidades do capital e a formação profissional para esses espaços.

O Grupo de Coordenação Educação enfatizava que os cursos ginasiais não se encontravam adequados à formação profissional, pois os ginásios industriais, agrícolas e comerciais não propiciaram aos estudantes uma “pré-formação adequada para a vida profissional” (DPDS, 1966, p. 107). Destacava que o ginásio se direcionou para um ramo único, nem exclusivamente acadêmico, nem profissionalizante e, para tanto, apontava a formação profissional em nível do ginásio técnico como o melhor caminho

para a obtenção de resultados sobre a aprendizagem, treinamento ou capacitação complementar, nos próprios locais de trabalho.

Depreenderam-se, desse destaque, além da ideia central de direcionar o estudante do ginásio ou colegial ao trabalho, independentemente de que área ele fosse, isto é, comercial, industrial e/ou agrícola, aquelas em que o ensino médio tivesse padrões qualitativos extremamente baixos, portanto, devendo ser tratado como “um ponto de estrangulamento social”. Isso porque o financiamento da educação brasileira era totalmente destituído de lógica operacional, não primando pela conjuntura social e econômica pela qual o país passava e sem se ater às diferenças regionais brasileiras.

Na prática, o que se buscou era a melhor distribuição regional dos cursos profissionais oferecidos a cada região, fornecendo mão de obra qualificada a cada setor produtivo, independente se em regiões mais industriais ou agrícolas.

Quanto à rede pública de ensino, considerada incipiente em relação às necessidades da população, propôs-se a reformulação do ensino médio afim de torná-lo mais democrático, pela percepção da importância da formação de níveis técnicos de nível médio nas diferentes qualificações para o processo de desenvolvimento buscado. Para tanto, necessária era a formação de professores para atuar no ensino médio em prazos mais reduzidos, de modo a não impedir a expansão das matrículas.

Ressaltamos que existe de acordo com Grupo de Coordenação Educação da DPDS/1966, a “**preocupação**” (destaque nosso) com o ensino médio de qualidade e promotor da profissionalização do educando, a ponto de servir os interesses do capital, mas, sem a preocupação com a formação do professor, não clarificada em documentos dispostos, direcionada para o aumento do número de educandos e sua qualificação para o trabalho.

2.3 Os ensinos secundário, comercial, industrial, agrícola e normal na constituição e incremento da profissionalização

Os ensinos secundário, comercial, industrial, agrícola e normal, pautados em direcionamentos, quer para seu caráter acadêmico ou mesmo para a qualificação para o trabalho, pautavam-se em um mesmo ideário, isto é, o de desenvolvimento econômico. Nesse contexto, organizavam-se com um fim societário na conjuntura política/econômica e, particularmente, o ensino secundário, mantinha o caráter acadêmico geral, formando cidadãos para o ingresso nas Universidades (DPDS, 1966).

Contudo, no período pesquisado (década de 1960, particularmente após o Golpe Civil Militar de 1964), esse modelo de ensino foi reformulado para atender aos pressupostos de um governo não somente preocupado com formar mão de obra especializada para o comércio, a indústria e para o setor agrícola, mas que acresceu a essas formações a de profissionais que gerenciavam a escalada desenvolvimentista. Isso posto, não adiantava ter somente “especializações” de médio nível intelectual.

Destaca-se, assim, que o ensino secundário se encontrava, em sua maior parte, sob o encargo da iniciativa privada (Tabela 6), ao mesmo tempo em que viveu um momento de baixo desempenho qualitativo, em virtude da reprovação maciça nos exames vestibulares.

Tabela 6 – Matrículas no ensino secundário (1964)

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	MATRÍCULA EFETIVA	CORPO DOCENTE	RELAÇÕES ALUNO/DOCENTE
FEDERAL	26.255	3.312	8
ESTADUAL	557.932	32.256	17
MUNICIPAL	36.987	2.593	14
PARTICULAR	698.253	43.069	16
TOTAL	1.319.427	81.230	16

Fonte: Adaptado de SEEC (1966)

A par disso, o governo federal, na ânsia de mudar esse padrão de atuação, destacava que a reforma pretendida do curso colegial, de grande importância para os alunos que enfrentavam os exames vestibulares, suscitou a concorrência entre os estabelecimentos de ensino particulares, cuja procura era informada pelo número de alunos ingressos nas universidades.

Esses estabelecimentos melhoravam os padrões de ensino para manter um elevado número de alunos em seus quadros e, nesse caso, as críticas às instituições de ensino privado se alocavam na sua deficiência pedagógica, comprovada pelo insucesso nos exames vestibulares. As instituições privadas supriam a falta de instituições públicas, com a mesma finalidade, mas a maior parcela de alunos nesta modalidade estava na iniciativa privada.

A preocupação do governo federal com a formação de novos profissionais para o corpo docente secundário e, em especial, com o corpo docente colegial no 2º Ciclo (tabela 07), respondeu ao seguinte quadro.

Tabela 7 – Corpo Docente Secundário 1959-1964

ANO	CORPO DOCENTE
-----	---------------

	2º CICLO
1959	13.817
1960	14.947
1961	16.062
1962	15.446
1963	14.904
1964	14.528

Fonte: Adaptado de SEEC (1966)

O quantitativo docente do ensino secundário, mesmo informado pelo crescimento do número de alunos no período entre 1955 e 1964, não acompanhou, na mesma proporção, ou mesmo regrediu no ciclo colegial entre 1963 e 1964, o que demonstrava ser mais um entrave ao projeto de desenvolvimento econômico.

Quanto ao ensino comercial, a LDB de 1961, divide em dois ciclos, o ginasial e o colegial e, entre eles, um curso pré-técnico, com o intuito de formar uma mão de obra menos especializada, para suprir possíveis demandas do comércio. Contudo, o DPDS (1966) apontou falhas de objetivos nesse nível de ensino, procurado como propedêutico ao ensino superior e não como formador de mão de obra qualificada para o comércio. Isso se deu pelo fato de a clientela desses cursos ter baixo poder aquisitivo, o que inviabilizou sua permanência em cursos secundários (diurnos) e com custo mais elevado, pois a maioria encontrava-se ofertada pela iniciativa privada.

Além disto, os alunos, em sua maioria, trabalhadores durante o dia e estudantes à noite, apresentando o aproveitamento exigido não ocupando o mesmo patamar que das instituições secundárias, o que culminava na dificuldade de entrada por meio do exame de ingresso na universidade.

A possibilidade de conclusão do curso comercial representa um fator apreendido como positivo pelo Estado e mercado, cujo portador do diploma consegue uma ocupação no setor terciário. A finalidade do curso está na produção de mão de obra, por meio de uma especialização mais intensa que no ciclo colegial secundário, e não figura no anseio por novas perspectivas na área universitária.

A proposição do governo federal acerca do direcionamento dos cursos comerciais e a formação de mão de obra especializada para o setor econômico terciário, acaba por não valorizar os anseios acadêmicos dos alunos, tampouco a preocupação com a especialização de forma mais eficaz para o trabalho.

Notou-se, também, que a maioria dos cursos de ensino comercial era pertencente à iniciativa privada, com 86% das matrículas efetivas (Tabela 8), demonstrando, mais

uma vez, a cobertura das arestas deixadas pelo Estado e, ao mesmo tempo, reproduzindo os interesses do capital.

Tabela 8 – Matrículas Efetivas no Ensino Comercial (1964)

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	MATRÍCULA EFETIVA	CORPO DOCENTE	RELAÇÕES ALUNO/DOCENTE
FEDERAL	967	194	5
ESTADUAL	20.369	1.888	11
MUNICIPAL	14.822	1.605	9
PARTICULAR	214.159	17.248	12
TOTAL	250.317	20.935	12

Fonte: Adaptado de SEEC (1966)

Em que pese o não alcance de resultados consideráveis na promoção do acesso à universidade, o DPDS destacou que a própria LDB abrandava o caráter de preparação para o ensino superior implantado entre os estabelecimentos de ensino comercial. Dessa forma, contribuía para formar pessoas qualificadas para exercer funções no comércio (Tabela 09).

Tabela 9 – Matrículas Iniciais Segundo Ciclo e Conclusão de Cursos (Ensino Comercial – 1959-1964)

ANO	1ª Série	CICLO COLEGIAL			Conclusões de Curso
		2ª Série	3ª Série		
		NÚMEROS ABSOLUTOS			
1959	35.146	22.829	18.019		16.731
1960	36.734	25.260	19.264		17.667
1961	42.244	27.588	21.287		19.528
1962	46.268	31.187	23.187		21.339
1963	47.576	35.546	25.993		23.934
1964	50.279	35.550	29.010		28.110

Fonte: Adaptado de SEEC (1966)

Em relação ao ensino industrial estabelecido pela LDB/1961, o ciclo colegial do ensino médio era direcionado à formação especializada de técnicos e, como o próprio nome indicava, à expectativa de formar quadros profissionais para o mercado de trabalho industrial.

Em atenção a esse propósito, o DPDS/1966 ressaltou que as matrículas efetivas eram muito baixas, representando apenas 3% dos alunos inscritos no ensino secundário no país, bem como era baixa a taxa de crescimento de matrículas, que não sofria alterações substanciais ano a ano.

Um dos destaques nas análises das causas da pouca procura pelo ensino industrial, conforme o DPDS/1966, estava atrelado ao fato de que as carreiras técnicas de grau médio eram tratadas como de “pouca dignidade”, e que a procura e a oferta estavam, respectivamente, muito aquém das necessidades da estrutura tecnológica, que não encontrou mão de obra qualificada para seus quadros profissionais.

Para o governo federal, essa modalidade de ensino, de suma importância para o desenvolvimento do país, concretizava a ideia propulsora de mão de obra qualificada para a indústria em desenvolvimento. Notadamente, o governo federal sofreu a pressão dos interesses do capital na preparação de trabalhadores para o parque industrial e sua reprodução.

Quanto às estruturas física e administrativa do ensino industrial, eram inexistentes no sistema educacional municipal até o ano de 1966, ficando a cargo da iniciativa privada e, predominantemente do ensino estadual e, minimamente, federal.

Devido ao baixo número de matrículas, o DPDS/1966 ressaltou que as empresas privadas, encontrando-se desprestigiadas nesse ramo educacional, colaboraram na ampliação do ramo, ao mesmo tempo que cobraram dos sistemas públicos de ensino investimentos para a formação de mão de obra¹⁰.

Um fato destacável sobre o ensino industrial ancorava-se na inexistência de deserção escolar, pois os alunos, a partir do 1º ano de estudos, gozavam de vantagens sobre os operários comuns, por possuírem conhecimentos básicos que os auxiliavam em seus locais de trabalho. A deserção, quando ocorreu, muitas vezes foi consequência da procura por indústrias, mesmo sem a finalização do curso escolar.

No propósito do governo federal, não houve a preocupação em deserção do aluno antes da finalização do curso, visto que cumpriu o papel a ela investido, isto é, fornecer ao mercado mão de obra qualificada. Nesse sentido, o DPDS não abordou, à época, a capacidade ociosa dos prédios, equipamentos e a adequação dos espaços, além da problemática de zoneamento dos estabelecimentos que ofereceram o ensino industrial.

Quanto ao ensino agrícola, sua incorporação ao sistema educacional médio no país se deu pela Lei Orgânica de 1946¹¹, reestruturado com a LDB/1961 e dividido nos ciclos ginasial e colegial, destinados à formação de técnicos agrícolas e administradores e que, nesse período, se tornava necessário ao setor agrícola pelas mudanças econômicas e sociais, transpondo os muros da cidade e atrelando-se ao desenvolvimento do campo (espaço rural).

¹⁰ No Brasil o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) criado em 22 de janeiro de 1942, pelo Decreto-Lei nº 4048, preenche a lacuna educacional/profissional, fornecendo trabalhadores para o mercado industrial. No Estado do Paraná o SENAI, instituído em 12 de março de 1943, como entidade do Sistema FIEP - Federação das Indústrias do Estado do Paraná.

¹¹ Decreto-lei nº 9.613, de 20/08/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Agrícola.

Tais mudanças no campo, aliadas a um perfil mais tecnológico e empresarial, impuseram a necessidade de trabalhadores mais capacitados intelectualmente e qualificados, na pretensão de maior rendimento econômico do setor. Nesse sentido, coube a tarefa a essa modalidade de ensino, que não cumpria a meta de suprir o campo com mão de obra qualificada expressa nos índices de matrículas efetivas que não chegava a atingir 1 % do total das matrículas do ensino médio do país (SEEC, 1966).

Tabela 10 – Corpo Discente e Docente no Ensino Agrícola (1959-1965)

ANO	MATRÍCULA INICIAL COLEGIAL				CORPO DOCENTE
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	Total	2º Ciclo
1959	629	479	220	1.328	384
1960	771	540	390	1.601	468
1961	848	548	415	1.811	581
1962	872	649	330	1.851	423
1963	1.183	739	520	2.442	667
1964	1.510	980	612	3.102	651
1965	1.687	1.138	882	3.709	(*)

Fonte: Adaptado de SEEC (1966) Obs. *Dados Inexistentes

Os poderes públicos federal e estadual em 1964 eram os maiores mantenedores do ensino agrícola brasileiro, respondendo por, aproximadamente, 90% das matrículas efetivas (SEEC, 1966)¹². Vale registrar que o setor privado não atuava nesse sistema de ensino e a possível explicação para essa postura estava no baixo padrão de renda do homem do campo e no alto custo da relação professor-aluno, o que inviabilizava investimento no setor.

Esses dados apontam para o caráter incipiente do ensino agrícola, ao mesmo tempo que registraram situação deficitária, levando o governo federal a tratá-lo de forma passiva, visto que não houve uma política clara para desenvolver esse sistema de ensino. Além de ser de alto custo, careceu de profissionais para ministrar suas aulas e a demanda por educação na área assentava-se na demanda explícita do setor agrícola.

Agrega-se, a este retrato, o ensino normal, também previsto na LDB de 1961, proposto em dois tipos de formação de docentes primários, isto é, nas escolas médias de grau ginásial, responsável pela formação dos regentes de ensino para áreas rurais/urbanas, e nas escolas normais de nível colegial, que diplomam os professores

¹² Ressaltamos que, para alguns dados relativos ao número de alunos no período pesquisado no ensino agrícola de grau médio no Brasil, no período pesquisado (década de 1960/1970), mesmo possuindo a mesma fonte documental, há uma margem de diferença quantitativa que não afeta nossa pesquisa.

para escolas primárias das áreas urbanas/rurais. O DPDS destaca a importância do corpo docente adequado do ponto de vista quantitativo e qualitativo.

No entanto, o governo federal compreende que, para a evolução no capital humano do país, necessita da evolução da área educacional sobre a organização do Ministério da Educação e Cultura (MEC), encarregado de formar e treinar supervisores escolares para os estados, com o apoio do Departamento Nacional de Emprego (DNE). Este último, responsável pela promoção de cursos de capacitação para professores leigos, desenvolvendo um programa que reduza a ineficiência didática das escolas rurais.

Destacamos os números do ensino normal no período 1954/1965 (Tabela 11).

Tabela 11 – Corpos Discentes e Docentes no Ensino Normal – Grau Médio 1959 – 1965							
ANO	MATRÍCULA INICIAL					CORPO	
	COLEGIAL					DOCENTE	
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	TOTAL	2º Ciclo
1959	21.795	20.418	17.290	222	(*)	59.725	9.570
1960	26.090	20.158	18.515	(*)	(*)	64.763	10.295
1961	29.105	24.469	18.847	(*)	(*)	72.421	11.071
1962	33.213	26.723	22.848	(*)	(*)	82.784	11.625
1963	49.949	32.907	27.029	(*)	(*)	109.885	14.369
1964	56.950	43.429	30.806	(*)	(*)	131.185	16.144
1965	71.678	55.294	42.718	(*)	(*)	169.690	(*)

Fonte: Adaptado de SEEC (1966) Obs. *Dados Inexistentes

Diante disto conclamava que:

O ensino normal brasileiro, portanto, tem sofrido uma evolução bastante promissora e, em futuro próximo, será capaz de formar no País um corpo docente apto a preencher as lacunas ainda entrevistas hoje e que dificultam o desenvolvimento almejado para o ensino para o ensino primário. Certo que existem falhas qualitativas, como o apelo continuado à formação de regentes, que não pode ser abandonado a curto prazo, sob pena de prejudicar o sistema educacional do primeiro grau; todavia, são fatos naturais da evolução de um país, estagnado por longos anos, no setor pedagógico e que, agora, concentra forças ponderáveis na solução dos problemas de formação de capital humano, fator indispensável de progresso e paz social (DPDS, 1966, p. 131-132).

Ao governo federal, pareceu-nos que, por meio de seus organismos de controle e qualificação, buscava no ensino normal fórmulas para a falta de mão de obra qualificada na correção dos entraves. Destacamos que o estudo elaborado pelo DPDS, além de descrever os modelos educacionais no Brasil e sua atuação no período pesquisado, retratava um momento de mudança de comportamento social e econômico.

Nessa mudança, o Brasil, por meio do poder central, buscou soluções para realizar o tão propagado desenvolvimento econômico e social, utilizando de organismos municipais, estaduais e federais. Junto a isso, somou-se a força do capital e de seus representantes, ditando as regras determinadas pelo mercado, ou mesmo direcionando a população a um determinado ramo de trabalho, dando mostras da idealização de um desenvolvimento econômico pautado na visibilidade e participação da cidade ou do campo.

A visibilidade e participação do campo, particularmente identificado como meio rural, e a cidade, tomada como expressão do urbano, na modernização da economia, encontrou, no desenvolvimento do ensino médio, as fortes marcas da aproximação aos interesses do capital como instrumento para tal modernidade. Acresce-se a isso a remessa às análises necessárias acerca do avanço do processo de modernização e seus desdobramentos em sua relação com as reformas educacionais, visando à compreensão dos processos de formação e reprodução social da classe trabalhadora no Brasil por esse nível de ensino. Isso é o que analisamos na próxima seção.

3 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O QUADRO HISTORIOGRÁFICO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

As reformas do ensino médio brasileiro não são desconhecidas da sociedade brasileira, tampouco dos estudiosos/pesquisadores da Educação e da História da Educação, mas sempre consideradas ações político-administrativas e/ou de caráter pedagógico, com a tarefa de auxiliar os alunos no processo de escolarização e de ensino-aprendizagem em qualquer nível ou etapa de organização. Nesse contexto, destacamos as reformas que apresentamos na sequência.

Benjamin Constant (1900): que propunha a inclusão de disciplinas científicas nos currículos, dando maior organização aos vários níveis do sistema educacional, mas que não foi posta em prática; **Código Epitácio Pessoa** (1901): que acentuava a parte literária pela inclusão da lógica e a retirada da biologia, da sociologia e da moral; **Rivadavia Correa** (1911): que retomava a orientação positivista, tentando incutir um critério prático ao estudo das disciplinas, ampliando a aplicação do princípio de liberdade espiritual ao pregar a liberdade de ensino (desoficialização) e de frequência, abolindo o diploma em favor de um certificado de assistência e aproveitamento, e transferindo os exames de admissão no ensino superior para a faculdade, com o objetivo de que o secundário se tornasse formador do cidadão e não do candidato ao nível seguinte; **Carlos Maximiliano** (1915): que retirou o grego das línguas clássicas, restando apenas o estudo do latim, estipulado em três anos com 10h semanais; manteve os anos das línguas modernas (totalizando seis anos), como estipulado pela Reforma Rivadavia Corrêa, mas aumentou em uma hora semanal o estudo do francês, totalizando 20h semanais de estudo; **Reforma Rocha Vaz** (1925): responsável pela criação da disciplina de educação moral e cívica, a continuidade do Colégio Pedro II e sua equiparação apenas aos estabelecimentos de ensino secundário estaduais; instituiu juntas examinadoras nos colégios particulares para exames de validade igual aos do Colégio Pedro II ou de estabelecimentos equiparados; aboliu os exames preparatórios parcelados e, em seu lugar, instituiu a obrigatoriedade de um curso ginásial de seis anos de duração, seriado, e de frequência obrigatória.

Tal destaque alia-se, do ponto de vista cultural e pedagógico, apenas à proposição “de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar

uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas” (AZEVEDO, 1953, p. 134).

Contudo, no âmbito do ensino secundário/médio, todas tentam responder ao pressuposto do preparo dos alunos para o ingresso na escola superior, atendendo à pressão exercida pela classe dominante, que anseia o reconhecimento para seus filhos de “homens cultos do país”.

Acresce-se a isso a tentativa de alinhamento das orientações dos governos federal e estaduais, que resultam não em ação concreta, mas em outras reformas, detalhadas a seguir.

Reforma de Francisco Campos (1931): primeira reforma educacional de caráter nacional, ofertando uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior, ao mesmo tempo, estabelecendo, definitivamente, o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: o fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal, e deu a mesma oportunidade às escolas particulares, para que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção. Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, introduziu mudanças não somente no conteúdo com maior ênfase às línguas modernas — francês, inglês e alemão, que prevaleceram sobre o Latim — mas, principalmente, quanto à metodologia com o uso do Método Direto; **Reforma Capanema (1942):** propunha o reconhecimento do sistema educacional como instrumento para responder à divisão econômico-social do trabalho, para a qual a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Para o Ministro Capanema, a educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação.

Tais reformas, segundo a historiografia, não alcançam a articulação necessária entre os ensinos primário e médio, mas voltaram-se ao ensino profissional técnico, como especializado, em contraposição ao ensino acadêmico, que serviu de bases para estudos superiores.

Nesse cenário, a educação figurava vinculada ao contexto histórico, que preconizou determinações das forças que tentaram impedir as inovações propostas pelos pioneiros, ligadas à burguesia em ascensão *versus* os conservadores, representantes da aristocracia rural. Além disso, permaneceu a crença do ensino médio como fator determinante para as mudanças sociais e econômicas.

Dessa forma, foi questionado quanto à sua função, desde o serviço da inserção do jovem na compreensão ofertada da vida em sociedade, passando pelo acesso ao conhecimento de base geral, culminando na preparação para uma participação na vida prática, integrado na vida social e cívica. Tais questionamentos, em vez de fundarem-se no reconhecimento da capacidade da organização em respondê-los, acabavam por forjar outras mudanças, que não só simplificaram e tornaram mais flexível o currículo, como modificaram a estrutura do ensino médio, como analisamos, nos próximos subitens.

3.1 Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024, de 1961 (LDB/1961): Demografia e economia como fatores determinantes para a configuração do ensino médio brasileiro

Ao tratarmos da LDB/1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não esquecemos que seus interesses, funções, direcionamentos e ações encontravam-se determinados sob condições preestabelecidas, resultantes da trajetória histórica do país.

Apreendemos essa trajetória determinada por espaços sociais/lugares, a cidade e o campo, cujas trajetórias encontravam-se entrelaçadas pelo tempo histórico, para os quais as ações humanas foram expressões de interesses econômicos, políticos e sociais. Nestes, estavam mantidas e contidas as diferenças estruturais da sociedade, que informavam o antagonismo, de um lado, objeto da efervescência cultural, política, econômica, ligadas à dinâmica de desenvolvimento e progresso; de outro, uma composição desenvolvimentista ligada ao capital, tornada contemplação e vínculo com a natureza. Contudo, ambos, tornados espaços, rural e urbano, buscavam, por meio de seus atos, o mesmo objetivo, a reprodução do capital.

Lembra-nos Certeau (1998), considerando que o lugar é como um espaço construído em meio a um conjunto de interações e disputas em que convergem o passado e o presente, a fim de se obter um delineador ao futuro vislumbrado. Visto dessa forma, toda a história econômica, cultural, social e educativa pela qual o Estado brasileiro passou, o constituiu como espaço e, no período histórico estudado, alcançou uma formação e identidade próprias. Ainda sobre lugar e espaço, o autor orienta que:

[...] lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto excluída a

possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade [...] Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em uma unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. (CERTEAU, 1998, p. 202).

Tendo isso em vista, incursionamos pela defesa de que as ações praticadas na educação, por meio de Leis, Normas e Diretrizes, encontra o seu “lugar” de atuação e, conseqüentemente, o seu “espaço” de execução, particularmente, a escola. Dessa forma,

O espaço estaria para o lugar como palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambigüidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Diversamente do lugar, não tem, portanto nem univocidade nem a estabilidade de um “próprio”. (CERTEAU, 1998, p. 202).

Ainda, apreendemos que toda e qualquer mudança, ou imposições estruturais, engendradas por forças políticas e econômicas a um determinado lugar na sociedade, não ocorre sem ser gestada.

Propomos, então, pensar o Brasil e, particularmente, os “lugares” educacionais, sua criação e recriação em cada momento histórico, como fruto de lutas políticas, sociais e econômicas, em que se constituem as classes e, nessa esteira, tornam economicamente favorecida “a classe social nacional”, que se impõe como classe dominante (IANNI, 1986, p. 9-13). E, nessa imposição, alia os interesses políticos aos econômicos, em suas diversas esferas, agrária, comercial e industrial.

Desse modo, tanto o espaço urbano quanto o rural interagem e sofrem as interferências, as intempéries que os direcionam e normalizam por uma atmosfera social gerada por embates gestados e geridos pela sociedade que os compõem.

Nesse contexto, especificamente a LDB/1961 operou o discurso de modernização da educação brasileira, com o intuito de conduzir ao tão propalado desenvolvimento econômico, apreendido como prelúdio do crescimento econômico brasileiro, atrelado à educação e ao capital. Particularizando-a para nossas análises, no título *Dos Fins da Educação*, em seu Artigo I, destacou a busca pelo preparo do indivíduo, bem como de toda a sociedade, para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que permitam a utilização do meio. Sinalizou, assim, a lei que seu intuito

estava na busca, por meio da educação, do aprendizado de um indivíduo voltado aos interesses do capital econômico, por meio do uso de sua força de trabalho futura.

Ao analisá-la a respeito dos *Fins da Educação*, notamos que um dos pilares se assentava na criação de condições para que o estudante tivesse uma orientação educacional ligada à formação profissional, na perspectiva de servir ao desenvolvimento econômico. Os que não se enquadravam nesse modelo, delineado pelo/para o capital econômico, estavam à margem do processo educacional e, consequentemente, da sociedade.

Com esse delineamento, a LDB/1061 orientava-se pelos anseios do desenvolvimento econômico, capitaneado por uma burguesia econômica, para a qual a educação não apenas produzia o exército de reserva de mão de obra, mas, também, servia aos interesses de poder dessa mesma burguesia.

Ao direcionar-se à educação de nível médio, no título VII, *Do Ensino Médio*, destacou qual o comprometimento esperado do estudante no que concernia à sua participação na sociedade. Para tanto, em seu Art. 33, orientou que a educação de grau médio se destinava à formação do adolescente, sem, no entanto, especificar a formação pretendida, mas, informando os direcionamentos educacionais para esse fim, determinando qual o tipo de educação buscada.

Para tanto, em seu Art. 34, destacava, além dos dois ciclos para o ensino médio, o ginásio e o colegial como instrumentos de inclusão dos cursos secundários, técnicos e de formação de professores. Junto a isso, o Art. 38, em seu item V, direcionou à instituição de ensino a orientação educativa e vocacional, encaminhando o educando a um determinado fim.

Quando nos referimos à orientação educativa e vocacional, estamos imersos na divisão do trabalho, subliminarmente presente, para a qual se destacavam o trabalho industrial, comercial e/ou agrícola, remetendo-nos, consequentemente, para a separação entre a cidade e o campo.

Compete salientar que, nessa separação, encontramos a divisão entre as atividades laborais destinadas aos espaços urbano e rural, para as quais se encontravam, também, divididos e subdivididos, os indivíduos, para o exercício, cada qual em uma posição nessa estrutura. E que, a partir de então, eram cumpridores de uma função econômica, proposta por uma educação interessada em criar condições para produção de mão de obra, independente de qual espaço.

Na divisão das atividades laborais, deparamo-nos com a proposição do ensino noturno para o aluno no ensino médio que, em sua maioria, era de estudante trabalhador. Para tanto, o Art. 40, em seu item C, determinava uma estruturação própria, fixando o número de dias de trabalho efetivo escolar, seguindo as especificidades de cada curso.

Desse modo, coube à instituição escolar a elaboração e condução dos cursos noturnos, com uma estruturação própria, adaptada à sua realidade. A fim de ressaltar tal prerrogativa, o Art. 43 decretou que cada estabelecimento de ensino médio contasse com regimento e estatuto próprios, sobre a organização e constituição dos cursos oferecidos, bem como sobre o regime administrativo, disciplinar e didático, “ofertando” certa autonomia à instituição de ensino.

Destacamos, nesse contexto, a manutenção da separação entre o ensino médio de cunho propedêutico e de cunho técnico, tratada no Capítulo II como “Ensino Secundário”, ginásial e colegial, com a duração de quatro e três séries anuais, respectivamente. O Art. 44, parágrafo 2º, decretou disciplinas e práticas educativas de caráter optativo nos 1º e 2º ciclos, com a inclusão de uma disciplina vocacional, dentro das necessidades locais.

A divisão entre o ensino propedêutico (secundário) e o ensino técnico atrelou-se à divisão do trabalho como uma tentativa de direcionamento do estudante, pois, a depender do espaço ocupado, previa-se uma disciplina voltada aos interesses econômicos regionais. Salientamos que a LDB/1961 insistiu na divisão do trabalho como forma de moldar os estudantes à profissionalização, mesmo que não por profissões de cunho técnico, reforçando o caráter elitista que acompanhava o ensino propedêutico.

A divisão do trabalho criava elementos que diferiam o trabalho material do intelectual, apontando ser esta uma prerrogativa dessa divisão. Antunes (2008) sinalizou que, dentro da expansão do trabalho intelectual na produção, a força de trabalho intelectual “produzida dentro e fora da produção é absorvida como mercadoria pelo capital que se lhe incorpora para dar novas qualidades ao trabalho morto: flexibilidade, rapidez de deslocamento e autotransformação constante” (p. 125).

Em seu Capítulo II, Art. 46, parágrafo 2º, a LDB 4024 procurou organizar a terceira série do ciclo colegial, com um currículo diversificado para preparar os alunos para os cursos superiores, compreendendo um número de quatro a seis disciplinas. Ressaltamos que não se estabeleceu quais as disciplinas, nem suas cargas horárias,

deixando a cargo das instituições de ensino a formulação, desde que em acordo com a sua estrutura e viabilidade técnica.

Dessa forma, aos cursos superiores direcionava-se a elite estudantil, formada, basicamente, por estudantes dotados de capital econômico. Dilatou-se a diferença social entre os estudantes e, assim, a divisão do trabalho entre aqueles que executariam o trabalho material do intelectual. Esse modelo de organização educacional estava direcionado para a “realidade” educacional regional, indo ao encontro da possível demanda crescente por mão de obra especializada para setores econômicos.

O ensino técnico de grau médio figurou no capítulo III, intitulado *Do ensino técnico*, e o Art. 47 determinou que esse grau de ensino se encontrava dividido entre cursos industrial, agrícola e comercial. Todavia, em seu parágrafo único, orientou a regulamentação dos cursos técnicos de nível médio nos diferentes sistemas de ensino, por meio das oportunidades de novas frentes econômicas identificadas pela demanda regional/local.

Essa orientação agudizava a divisão de trabalho para os espaços urbano e rural, com uma dupla projeção de educação de nível técnico, isto é, destinada à cidade e ao campo. Por meio dessa projeção, reiterava-se a distinção entre dois espaços, que convergiam e divergiam em seu tempo histórico, mas que careciam um do outro.

Isso posto, em detrimento dos antagonismos presentes no imaginário popular, Williams (1973) afirmava que a divisão está presente nas comunidades humanas, sendo o campo ligado à terra, associado ao local de onde extraímos nossa subsistência, e a cidade, o local em que ocorrem as realizações humanas. Esse mesmo autor destacou que a Revolução Industrial não transformou somente as cidades, mas, também, o campo e este em espaço baseado no “capitalismo agrário altamente desenvolvido”, pelo qual o campesinato tradicional não teve mais espaço.

Esse destaque pareceu orientar a proposição dos cursos de grau médio, pois, além de fornecer mão de obra qualificada aos setores econômicos regionais e locais, aos estudantes do espaço rural eram ofertados cursos solicitados pelo capital agrário instalado na região. Aos estudantes da cidade, os cursos oferecidos eram, da mesma forma, submetidos aos interesses do capital econômico dominante, neste caso, comercial e/ou industrial.

Ainda em Williams (1973), encontramos que o campo e a cidade eram “realidades históricas em transformação tanto entre si quanto em suas inter-relações” e, dessa forma, não as imaginamos como dois espaços imunes as mudanças e que não

sofram as transformações estruturais da sociedade. Pelo contrário, esses eram espaços dinâmicos e promotores da “experiência social concreta”.

Desse modo, quando a LDB/1961 ofertava as prerrogativas para a educação oferecida nesses espaços, atuou de maneira a destinar quais eram os seus papéis dentro da sociedade esperada para aquele período.

O ensino técnico, nessa condição, ganhou um direcionamento a destacar, pois indicava a cada estudante uma atribuição de trabalho, para o qual apresentasse inclinação e capacidade. No entanto, como salientamos, isso atrelava-se ao tipo de ocupação necessária na regionalidade e localidade, não ofertando ao estudante escolhas, já que seriam determinadas pela ocupação dos espaços, isto é, se estudante do/no espaço urbano, o trato seria laboral comercial e/ou industrial e; se do/no espaço rural, atividades agropecuárias.

Nesse direcionamento, criava-se, como destaca Salm (1980, p. 37), uma “fábrica de mão de obra qualificada”, a ser transformada em máquina propulsora do desenvolvimento econômico local e regional por meio da educação, que moldava os anseios e as perspectivas educacionais em prol das condições de trabalho.

No tocante à validade dos diplomas dos cursos técnicos, o Art. 48 orientava todo território nacional para os registros no Ministério de Educação e Cultura (MEC), na expectativa de que os alunos concluintes, nas diversas regiões do Brasil, migrassem para áreas de não oferecimento, mas cuja solicitação de mão de obra especializada existisse.

Em relação aos cursos de grau médio (industrial, agrícola e comercial), o Art. 49 informou o oferecimento ao aluno de conhecimento mais amplo da sociedade e, no parágrafo 1º, destacava que as duas últimas séries do 1º ciclo deveriam incluir, em seu currículo, além das disciplinas específicas do ensino técnico, quatro disciplinas do curso ginásial secundário, sendo uma optativa. O parágrafo 2º orientou ao 2º ciclo a inclusão de disciplinas específicas do ensino técnico e cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa. Quanto às optativas de ambos, essas seriam de livre escolha do estabelecimento de ensino.

O Art. 49 apontou os cursos técnicos de grau médio como a ferramenta a ser utilizada para ajuste do estudante aos requisitos de uma atividade laboral de um determinado espaço e, desse modo, atendia aos interesses do poder econômico, expressos na reprodução do capital. Esse mesmo artigo, nos parágrafos 4º e 5º, informou que, nas escolas técnicas e industriais, estava facultado entre o primeiro e segundo

ciclos, curso pré-técnico, com duração de um ano, composto por cinco disciplinas de curso colegial secundário; para os alunos do segundo ciclo industrial do curso pré-técnico, apenas disciplinas específicas do ensino técnico.

Esse procedimento, além de expressar formas de avaliação da aptidão do aluno, também respondeu ao mercado de trabalho. Isso se concretizou no Art. 50, uma vez que os estabelecimentos de ensino industrial ofereceram cursos de aprendizagem básicos ou técnicos, ou mesmo de artesanato e de mestria, além do aproveitamento do espaço disponível para a formação, cada vez maior de força de trabalho especializada. O parágrafo único desse artigo destacava que, em estabelecimentos de ensino isolados, haveria a permissão para oferecer os cursos apontados.

Quanto às empresas públicas e privadas, determinava, em seu Art. 51, a obrigatoriedade em ministrar, em modo de cooperação, aprendizagens de ofícios e técnicas de trabalho aos menores empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino. Destacava, ainda, que os cursos de aprendizagem industrial e comercial, com uma a três séries anuais de estudos, fossem ofertados aos portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem, com matrícula em série adequada ao grau de estudos.

A contrapartida por parte dos meios produtivos e a ação do Estado delineava-se no Capítulo IV, intitulado *Da formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio*, particularmente em seu Art. 52, cujo conteúdo abordava a formação de professores, orientadores, supervisores, administradores escolares, destinados ao ensino primário, bem como o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância, que se davam por meio do ensino normal.

A preocupação do Estado com a formação de professores para suprir a demanda pretendida com a escolarização assentou-se na formação profissional dos professores em todos os graus de ensino, também figurando no Art. 53, pois, para o ensino primário, a oferta estava a cargo do normal de grau ginásial com, no mínimo, quatro séries anuais, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial ministrado na forma de preparação pedagógica. Na Escola Normal De Grau Colegial, o mínimo seria de três séries anuais, em prosseguimento ao grau ginásial.

O Art. 54 da mesma lei decretou, ainda, que as escolas normais de grau ginásial expedissem o diploma de regente de ensino primário, e as de grau colegial, o de professor primário. Aos Institutos de Educação, o artigo 55 tratou, além da formação referida no Art. 53, da ministração de cursos de especialização, de administradores

escolares e de aperfeiçoamento, abertos a graduandos em escolas normais de grau colegial.

Assim, pareceu registrada a certeza de que as mudanças pretendidas na área educacional com a LDB/1961 estavam articuladas à pauta econômica passando pelo processo de formação profissional do professor, como mão de obra especializada para o setor educacional. Contudo, a formação de professores, orientadores e supervisores para escolas rurais recebeu tratamento diferenciado na referida lei, pois o Art. 57 apontava formação profissional em estabelecimentos com a prescrição da integração ao meio, aliada à ausência de informações sobre a formação profissional e em qual grau de ensino.

Para o ensino médio, trouxe, em seu Art. 59, indicativos para a formação de professores realizada nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. Em seu parágrafo único, determinava que os institutos de educação funcionavam como cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Assim, a busca pela profissionalização no ensino médio tornou-se um fator crítico no período pesquisado, uma vez que pretendeu atrair alunos para suprir a demanda do mercado de trabalho em nome do crescimento econômico, ao mesmo tempo que faltava mão de obra especializada para ocupar esse espaço.

A fim de suprir a demanda do ensino médio, em seu Art. 63 apontou a criação, nas Faculdades de Filosofia, do curso de Formação de Orientadores de Educação do Ensino Médio, destinado aos licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais, bem como aos diplomados em Educação Física. Essa pareceu ser a fórmula encontrada pelo governo para formar profissionais aptos para as instituições de ensino que atuavam com o ensino médio.

Amado (1973, p. 118) informou que, do ensino médio, o “ponto nevrálgico da pretendida reforma [...]” continha os eixos, em desacordos, solicitados por grupos antagônicos, mas que concentravam seus debates em torno da descentralização do ensino médio, na abertura de várias possibilidades curriculares, em detrimento das defesas pela centralização, por parte do Estado, de um currículo único.

Desse modo, reacendeu o conflito entre os partidários da ação direta do Estado e aqueles que buscavam os direitos da família à subordinação desse grau de ensino, uma

vez que o ensino médio, em sua maior parcela, pertenceu, naquele momento, à iniciativa privada.

Por sua vez, a iniciativa privada, devido à detenção do maior número de alunos matriculados em suas instituições de ensino médio, apresentava-se como uma força econômica em conflito com os interesses do Estado. A par disso, ansiava intervenções para executar arranjos submetidos aos seus interesses econômicos.

Para as escolas particulares, interessava o “preenchimento da deficiência quantitativa do aparelho oficial”, tornadas “mais livres do formalismo burocrático” e propensas a desenvolver-se com um maior dinamismo do que as escolas públicas.

Nesse contexto, incursionou por soluções não extremadas, mas sobre uma “fórmula conciliadora”, a fim de que tivesse uma melhor receptividade (AMADO, p. 119-120). Ressaltamos que, entre as várias análises, apreciadas até sua efetivação, apenas uma mereceu destaque por separar o ensino humanístico e o ensino profissional, operando uma clara separação entre o ensino destinado para classes sociais mais favorecidas economicamente em detrimento do ensino destinado às classes sociais de menor poder aquisitivo, pautando a profissionalização do trabalhador.

O dualismo criado entre as escolas técnicas e as de ensino humanístico chamava a atenção por seu caráter seletivo e, embora a LDB/1961 tenha aberto várias opções curriculares, deixou clara ao aluno qual o direcionamento fundamentava sua “escolha”. Contudo, por parte de setores econômicos, ávidos por mão de obra qualificada, assistimos à preocupação com os movimentos de democratização do ensino médio, que tornaram possível a popularização das escolas secundárias.

Sem conotação e direcionamento para o trabalho, uma vez que parte da população encontrava na escola secundária uma forma de ascensão social e um caminho para se alçar as classes privilegiadas, coube ao Estado o arranjo de maneiras de inculcar a tendência ao “novo” modelo de ensino médio, como preparação do aluno para a vida e, conseqüentemente, para o trabalho.

A clareza da necessidade de uma escola destinada às classes populares de formação profissional, afastadas do eixo, meramente humanísticas, deu lugar à escola de grau médio, que dotava o aluno de conhecimentos ligados à indústria, comércio e agricultura. Isso em acordo com a demanda regional e/ou local, contemplando todos os setores produtivos, independentemente de sua localização.

A proposta de universalização do ensino destinado a todo país esbarrou no ensino profissional, em virtude dos diferentes problemas de ordem econômica,

estrutural, técnica e de recursos humanos. Embora a lei contemplasse a democratização do ensino, na maior parte do país, em suas regiões mais pobres e nas periferias das grandes cidades, encontravam-se inviabilizadas as condições de atendimento, ao mesmo tempo que as demandas se tornavam contraditórias à prescrição campo e cidade.

No período investigado nesta pesquisa, até o fim da década de 1960, estávamos diante de várias mudanças na sociedade, de um lado, com o crescimento das cidades e polos e, conseqüentemente, da indústria e serviços nessas localidades e; de outro, do êxodo rural, provocado pela transformação agroindustrial no campo. Vale registrar que ambos os lados estavam informados pela chegada ao poder dos militares e a instalação da Ditadura Militar, que duraria até a década 1980.

Em recuo, observamos que o período de João Goulart (1961-1964) foi marcado pelo projeto nacional-reformista, e o desenvolvimento econômico atrelou-se às reformas de base que incluíram a manutenção de uma elevada taxa de crescimento do Produto Interno Bruto, redução progressiva da pressão inflacionária e redução das desigualdades regionais de níveis de vida. Assim, foram propostas as reformas tributária, bancária, administrativa e agrária, assinaladas por meio do Plano Trienal.

Nesse cenário, em setembro de 1962, aprovava-se o Plano Nacional de Educação para o período de 1962 a 1970, com metas educacionais a serem cumpridas no período, mas diante de um Conselho que funcionava, na prática, como um órgão fiscalizador do governo federal (FAZENDA, 1985, p. 50 – 51).

A educação no Brasil, naquele momento, aproximou-se de órgãos nacionais e internacionais, que buscavam reconfigurar o meio educacional do país, mas esbarrando em problemas administrativos, econômicos e estruturais. Dentre eles, destacamos a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) que, apoiada nas exigências da *Carta de Punta del Este*, destacava que a educação tinha como papel principal a formação da mão de obra profissional e técnica.

Para tanto, almejava um homem partícipe do processo econômico como produtor e consumidor e, nesse sentido, desenvolveu técnicas de avaliação da necessidade de mão de obra qualificada futura, nos diversos setores econômicos ora gestados (FAZENDA, 1985, p. 52). Contudo, parece ter apenas deixado um legado para o controle educacional do país com a criação do Conselho Federal de Educação. A instalação do Conselho Federal de Educação (CFE) em 1962 respaldava, além da integração para garantia da soberania dos Estados Americanos, a centralização das

decisões relativas à educação e avaliava as decisões dos Conselhos Estaduais de Educação.

Vale registrar que os governos militares, a partir de 1964 e até o fim dessa década, inviabilizaram a ocorrência do Plano Trienal, gestado no governo Goulart, impondo sua doutrina e valores ideológicos, reorientando as bases econômicas e sociais, no esforço de orientação da economia em prol da obtenção de altas taxas de lucro e a contenção dos movimentos e anseios dos trabalhadores.

Para tanto, contavam com o apoio ideológico da Doutrina de Segurança Nacional, que procurava difundir os objetivos das elites envolvidas no processo de internacionalização da economia como expressão de toda a nação e para atingi-los informados pela acumulação que se empreendeu em seguida à reforma e à modernização institucional (XAVIER, 1994).

As ações governamentais direcionadas à educação, gestadas e executadas sob tal égide, autodeterminaram-se por respostas aos anseios econômicos, sendo o Estado o mentor do tecnicismo educacional, que supriu a mão de obra especializada necessária a diversos setores econômicos.

No entanto, durante o período entre 1960 e 1970, o projeto educativo apresentado atrelava-se ao capital nacional e internacional, na pretensão de tornar a educação eficiente ao modelo econômico de desenvolvimento industrial e comercial capitalista, mesmo que esbarrando em níveis de ensino que ainda indicavam incipiência. Exemplo disso, encontrava-se no número de analfabetos existentes no período (Tabela 12).

Tabela 12 – Analfabetismo da População Brasileira (1960-1970)

DÉCADA	1960	1970
ANALFABETOS	15.815.903	18.146.977
Porcentagem	39,4	33,6

Fonte: Adaptada de Ribeiro (1992, p. 140)

Notamos que, embora o percentual de analfabetos diminua no período pesquisado em números absolutos, esse contingente populacional ampliava-se, visto que o Brasil passava por um período de forte crescimento populacional (Tabelas 13 e 14), aliado ao deslocamento — êxodo rural — de parte da população do campo para cidade.

Tal fator nos remete a inferir sobre a existência de uma parcela significativa da população urbana analfabeta ocupando áreas das periferias das maiores cidades, sem os

atributos ora ensejados para o crescimento econômico vislumbrado pelo empresariado e governo vigente.

Tabela 13 – Distribuição da População Urbana e Rural: Absoluta e Percentual (1960-1970)

ANO	POPULAÇÃO URBANA	PERCENTUAL POP. URBANA	POPULAÇÃO RURAL	PERCENTUAL POP. RURAL
1960	31.303.034	44,67	38.767.423	55,33
1970	52.084.984	55,92	41.054.053	44,08

Fonte: IBGE (Coleta de Dados)

Tabela 14 – Taxa de Urbanização das Regiões Brasileiras (1960-1970)

PERÍODO	1960	1970
BRASIL	44,67	55,92
NORTE	37,38	45,13
NORDESTE	33,89	41,81
SUDESTE	57,0	72,68
SUL	37,1	44,27
CENTRO OESTE	34,22	48,04

Fonte: IBGE (Coleta de Dados)

Ressaltamos que há um crescimento significativo da população no período entre 1960 e 1970, registrado em mudança comportamental e econômica no espaço rural e urbano, em virtude da inversão no percentual de habitantes nestes espaços.

A taxa de analfabetismo no ano 1970 indicava que as ações governamentais tomadas no campo da educação não surtiavam o efeito desejado, pois não era só o espaço rural que sofria com o analfabetismo, mas o contingente populacional urbano, que se encontrava não assistido.

A inserção de mão de obra especializada para as necessidades da indústria, comércio, ramo agrícola e a formação de profissionais de educação, embora não suprissem a demanda, sofreu um crescimento das matrículas (Tabela 15).

Tabela 15 – Matrícula Ensino Médio - 2º Ciclo (Brasil 1960-1970)

ANO	RAMO SECUNDÁRIO	RAMO COMERCIAL	RAMO NORMAL	RAMO AGRÍCOLA	RAMO INDUSTRIAL	TOTAL
1960	113.570	81.258	64.763	1.601	5.952	267.144
1961	125.327	91.119	72.421	1.811	10.459	301.137
1962	138.272	100.642	82.784	1.851	12.121	335.761
1963	156.347	109.115	109.885	2.442	18.807	396.596
1964	167.242	114.819	131.185	3.102	22.692	439.040
1965	189.576	121.858	169.690	3.709	24.277	509.110
1966	224.153	132.215	209.588	4.144	23.113	593.413
1967	261.911	143.296	246.274	5.243	30.589	687.313
1968	311.255	166.352	281.792	6.188	34.113	801.075
1969	394.826	190.987	274.367	7.060	41.254	908.494
1970	462.366	219.101	262.690	8.166	49.522	1.001.825

Fonte: Adaptada de Centro de Estudos e Treinamento Em Recursos Humanos – CETRHU/FGV (1971)

O crescimento substancial entre os anos 1960 e 1970, passando de 267.144 matrículas no 2º ciclo em 1960, para 1.001.825 em 1970, apontava que as ações destinadas ao ensino médio na profissionalização tinham melhor êxito em sua implantação do que o acesso de novos alunos à alfabetização.

Isso demonstrava a grande mobilização para este fim, com investimentos devidos à imposição do capital produtivo, uma vez que o beneficiário, nesse processo, estava na inclusão de mão de obra especializada no mercado de trabalho. Contudo, a matrícula não garantiu a conclusão do curso por completo, pois, para a indústria e o comércio, necessário se fazia que o trabalhador soubesse o ideal para cumprir sua jornada de trabalho.

A alternativa do trabalhador deixar o curso (o qual estava fazendo) sem o completar, para atuar antecipadamente na área correspondente, em nome do crescimento industrial e comercial, não se expressou, mas identificou sua ascensão, como notamos na (Tabela 16), que destacou o crescimento no número das indústrias no período de 1959 a 1970.

Tabela 16 – Estabelecimentos Industriais – Segundo as Classes e Gêneros de Indústria (1959-1970)
(continua)

Gêneros de Indústria	1959	1970
Indústria Geral	110.771	164.793
Indústrias Extrativas	2.178	3.406
Indústrias de Transformação	108.593	160.887
Produtos de minerais não metálicos	18.146	25.367
Metalurgia	4.850	9.681
Mecânica	1.692	6.744
Material Elétrico de Comunicações	982	3.155
Material de Transporte	2.096	3.319
(conclusão)		
Gêneros de Indústria	1959	1970
Madeira	11.196	14.812
Mobiliária	8.160	13.127
Papel e Papelão	764	1.178
Borracha	339	974
Couros e Peles e produtos similares	2.350	2.032
Química	1.774	2.645
Produtos Farmacêuticos	504	522
Perfumaria, Sabão e Velas	1.071	1.060
Produtos de materiais plásticos	295	1.311
Têxtil	4.272	5.309
Vestuário, calçados e art. de tecidos	7.639	8.613

Produtos Alimentares	33.534	46.815
Bebidas	3.044	4.798
Fumo	278	144
Editorial e Gráfica	3.389	5.526
Diversos	2.218	3.755
Atividades de apoio	—	—
Unidades Administrativas	—	—

Fonte: IBGE – Compilação de dados (1990)

Outro dado importante (Tabela 17) encontrava-se no número crescente de ocupação na indústria no período de 1959 a 1970, pelo número em evolução significativa de empregos gerados no período.

Tabela 17 – Ocupação na Indústria Geral (1959-1980)

ANO	1959	1970
INDÚSTRIA GERAL	1.799.376	2.699.969

Fonte: IBGE – Compilação de dados (1990)

Somando-se a esses dados, o setor comercial e de serviços, aqueceu-se com o desenvolvimento industrial, absorvendo uma fatia de mão de obra especializada provinda dos ensinos técnicos. Vieira (2015, p. 300-301) recorda-nos a tão propagada pelos órgãos governamentais distribuição de renda entre a classe trabalhadora, que não ocorre e acaba se concentrando ainda mais com o passar do tempo, pois a “participação na renda, dos 50% mais pobres da população economicamente ativa, cai de 17,71 % (em 1960) para 14,91% em (1970)” e, “dos 5% mais ricos da população economicamente ativa aumentou de 27,69% (em 1960) para 34,86% (em 1970)”.

Embora existisse o crescimento industrial, comercial e agrário no país nesse período, o que ocorreu exemplifica uma maior concentração de renda que agravava a crise social, pela variação do custo de vida, fazendo com que o trabalhador empenhasse mais horas de trabalho para o seu sustento.

Vieira (2015, p. 301), destacou, ainda, que um trabalhador na cidade de São Paulo, para adquirir um quilo de pão, precisava trabalhar, aproximadamente, 78 minutos, no ano de 1965. E do mesmo trabalhador, em 1969, exigiu-se, para a mesma compra, 147 minutos de trabalho. Essa relação de trabalhar mais horas para comprar um determinado alimento estendeu-se a diversos outros produtos básicos para a alimentação do trabalhador, como feijão, arroz e leite.

A mesma relação de custo de produtos ampliou-se englobando o espaço rural, mas com outros tipos de produtos, impondo-se a todos os trabalhadores, independente do espaço ocupado. A força de trabalho, cobrada pela qualificação profissional do trabalhador, comprada por valores cada vez menores, apontou-se com mais profundidade a desigualdade na distribuição de renda entre a população, entre os que detinham o capital produtivo e o trabalhador.

Um dos fatores de barateamento da mão de obra em algumas áreas econômicas determinou o estímulo à introdução do trabalho infantil, visto que a Constituição de 1967 reduziu a idade mínima para exercer atividades laborais para 12 anos de idade. O trabalhador infantil recebeu salários mais baixos, contratado como aprendiz.

Os fins dos anos de 1960, marcados por um intenso controle da sociedade pelo Regime Militar de 1964, impressos em Atos Institucionais, com destaque para o AI-5 de dezembro de 1968 que promoveu o desmonte do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, interveio em estados e municípios. Soma-se a isso a suspensão de direitos políticos e o *habeas corpus* nos casos de crimes políticos, aliados ao Decreto nº 477 de fevereiro de 1969, que estabeleceu a repressão a qualquer crítica à política no interior de escolas e universidades.

O ensino escolar brasileiro encontrava-se determinado por um processo de “tecnicização” e de “expansão controlada”, induzindo o “reformatar para desmobilizar”, preparando o jovem para o desenvolvimento do país com uma dupla finalidade, isto é, conter as insatisfações políticas dos estudantes que buscam aglutinar e mobilizar setores da sociedade contra o governo militar (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 235).

O governo militar, em outubro e novembro de 1968, por meio do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) realizava o Fórum *A Educação que nos convém*, com o caráter de aprofundar a relação entre a educação e o mercado de trabalho, enfatizando a profissionalização do ensino médio. Isso em um claro movimento para determinar, de forma mais contundente, que a educação de nível médio suprisse a demanda por mão de obra qualificada, para todas as áreas produtivas, aliado a um controle mais contundente dos estabelecimentos de ensino e a contenção do levante estudantil que se instalou no interior das escolas.

Assim, lançavam-se as bases da próxima mudança educacional alcançadas pela Lei n. 5692, de 1971, que orientou a educação no país, mantendo-se o acordo com o

capital econômico. E essas mudanças, na próxima seção, encontram-se indiciando o retrato específico do campo e da cidade, particularizada no estado do Paraná.

4 PRESCRIÇÕES CURRICULARES PARA ENSINO MÉDIO COLEGIAL NO PARANÁ: do modelo para o campo ao modelo urbano-industrial

O processo de qualificação para o trabalho no âmbito do ensino de grau médio, nos espaços urbano e rural no/do estado do Paraná, no período de 1960 a 1970, nos limites deste capítulo, alcança a perspectiva de oferta de prescrições curriculares. Perspectiva essa apreendida no pressuposto de que o currículo oficial-local não se configura, necessariamente, em uma proposta curricular, mas pseudoinformada, por meio da organização da escolarização que alcance a formação dos sujeitos preteridos pelo/no campo e na cidade.

Para analisar esse contexto, incursionamos por indícios de uma história regional/local do período, já historiografada e, particularmente, sobre sua configuração econômica, demográfica (urbana e rural) e educativa, aproximada de dados dos setores econômicos e educacionais e sociais da população da cidade e do campo.

A par disso, tomamos a qualificação da força de trabalho e a divisão do ensino de grau médio em suas ramificações para os espaços urbano e rural, por meio dos modelos curriculares em acordo com a LDB/1961, ressaltando as transformações no/do período.

4.1 Na cidade e no campo: indícios da industrialização do/no estado do Paraná

A divisão do trabalho e a distribuição profissional dos trabalhadores em um determinado espaço geográfico tornam-se uma construção social com grande embate político, econômico e social e, especificamente no estado do Paraná, não há diferenças. A transformação resultante dessa construção tornou-se evidente nas/pelas mudanças econômicas e sociais, dadas de forma abrupta.

Os meios econômicos comerciais, industriais e agrícolas, vislumbrando o desenvolvimento econômico a curto e médio prazo, por meio de mudanças tecnológicas industriais e comerciais visíveis na década de 1960, imprimem a estruturação do espaço pelo preparo de mão de obra especializada para esse fim.

Isso posto, assistimos não só à mudança do modelo econômico instalado no período, mas uma transformação social operada na mudança do conceito e do perfil do trabalhador nessa fase de desenvolvimento. Tal audiência esteve marcada pelo

desenvolvimento demográfico, aliado ao desenvolvimento econômico, que deram forma aos lugares educativos, a cidade e o campo, orientados pelos determinantes da LDB/1961.

Em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Paranaense de Desenvolvimento (IPARDES), além de outras fontes governamentais, alcançamos a ideia de que o estado é essencialmente agrícola, como pode ser observado a seguir (Tabela 18). Isso porque, na década de 1960 à de 1970, permanece na zona rural 63,60% da população, de um total de 6.997.682 hab. (seis milhões novecentos e noventa e sete mil, seiscentos e oitenta e dois habitantes). Desse total, 2.546.899 hab. (dois milhões quinhentos e quarenta e seis mil e oitocentos e noventa e nove habitantes), ou seja, 36,40% já reside nas cidades¹³.

Tabela 18 - Evolução da População Urbana e Rural do Estado do Paraná (1960-1970)

ANO	POPULAÇÃO TOTAL	POPULAÇÃO URBANA	POPULAÇÃO RURAL
1960	4.296.375	1.327.982 - 30,90%	2.968.393 - 69,10%
1970	6.997.682	2.546.899 - 36,40%	4.450.783 - 63,60%

Fonte: Adaptada de IPARDES (1973)

Depreendemos desses dados que o fluxo migratório da população rural para a urbana acontece na década de 1960, principalmente, para as cidades polos, de cada região do estado do Paraná, e estruturou industrial e comercialmente vários centros urbanos. Essa mudança de comportamento deu forma ao inchaço populacional em determinadas áreas do estado, trazendo problemas sociais e mudando as relações de trabalho e de produção, especificamente nas cidades que mais cresceram no período, tornando-se referências regionais, a saber: a capital Curitiba, centro econômico e político do estado; a cidade de Londrina, no Norte do estado; Maringá, no Norte/Noroeste do estado; Foz do Iguaçu e Cascavel, ambas no Oeste do estado.

A modernização da agricultura no estado do Paraná provoca transformações na organização do campo, no aspecto ligado à estrutura fundiária e à situação urbana e rural, promovendo o êxodo rural de forma rápida e contundente. Outro fenômeno desse

¹³ Quanto aos números oficiais da população paranaense no período pesquisado de 1960-1970, destacamos que, mesmo dados obtidos junto a órgãos oficiais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e demais fontes demográficas como Instituto Paranaense de Desenvolvimento - IPARDES, contêm discordância entre si e entre suas próprias análises. Porém, o número total de diferença não prejudica nossa pesquisa, já que não ultrapassa o percentual de 1% da população total da Zona Urbana e Rural. Assim, alguns dados populações se encontrarão ambíguos, porém, sem afetar a finalidade da pesquisa.

período toma forma na concentração de terras e, conseqüentemente, na diminuição das pequenas propriedades rurais (MORO,1995 p.79)

Segundo Silva (1995) a “industrialização da agricultura” brasileira pode ser datada pós 1965. Representando uma mudança qualitativa no processo de transformação de sua base técnica chamado de “modernização”, incentivado pelos órgãos governamentais desde o pós-guerra (p.02).

Ressaltamos que, nesse período, as áreas rurais, antes concentradas em maior número de habitantes, assistiram à diminuição de sua população, perdendo espaço e poder político para as cidades com maior concentração comercial e industrial, fazendo com que a pequena propriedade rural, com pleno domínio nas diferentes regiões do estado do Paraná, presenciassem a anexação de suas áreas, por médias propriedades rurais, favorecendo a instalação da agroindústria.

Essa instalação avançava juntamente com os setores comerciais e industriais, nas áreas urbanas, buscando mão de obra qualificada, oriunda da educação por meio do ensino médio profissionalizante.

Vale dizer que, no estado do Paraná, no período de 1960 a 1970, houve grande crescimento populacional, como apontamos anteriormente (Tabela 18), acompanhando o ritmo de crescimento quantitativo de cidades, nas mais variadas regiões do estado, passando de um total de 162 cidades, em 1960, para 288, em 1970. As cidades cresceram em número de habitantes na mesma proporção do êxodo rural e, com isso, cresceu, nas cidades (principalmente nos polos regionais), a demanda por serviços de caráter comercial e industrial, que direcionaram os cursos profissionais de grau médio oferecidos pelas escolas, servindo ao capital local e regional.

O desenvolvimento do estado afetou a direção do processo de escolarização que, em 1960, contava com 11 zonas fisiográficas, 162 municípios, 403 distritos e 226 vilas. As zonas fisiográficas serviram para mapear o estado, sendo elas: Litoral; Alto Ribeira; Castro; Curitiba; Campos Gerais; Tomazina; Alto Ivaí; Irati; Oeste; Norte; e Campos do Oeste. Cada uma dessas zonas continha um agrupamento de municípios sob a sua jurisdição.

A partir dessa divisão, incursionamos por alguns perfis econômicos de cada região fisiográfica, enfatizando que essa separação regional serviu para o governo estadual e suas forças econômicas, comerciais, industriais e agrícolas traçarem planos sociais e educacionais de adequação ao perfil econômico desejado para o local e a região.

A tabela a seguir informa as regiões fisiográficas (Tabela 19), bem como o total de habitantes, tomando por base o censo de 1960, identificando-os em economicamente ativa, não economicamente ativa e, distinguindo-as pela disponibilidade para as atividades agropecuárias e extrativas, atividades industriais, outras atividades e população inativa.

Tabela 19 – População, Setores e Condição de Atividade Econômica – Paraná (1960)

ZONAS FISIOGRÁFICAS	TOTAIS POPULAÇÃO		ATIVIDADES AGROPECUÁRIAS E EXTRATIVAS		ATIVIDADES INDUSTRIAIS		OUTRAS ATIVIDADES		CONDIÇÕES INATIVAS
LITORAL	23.917	52.072	8.786	16.652	2.413	5.497	12.708	24.521	5.402
ALTO RIBEIRA	19.729	35.923	17.211	29.681	706	1.788	1.812	3.107	1.347
CASTRO	13.387	30.544	8.508	17.194	1.207	2.782	3.672	6.872	3.696
CURITIBA	177.570	337.571	42.145	67.740	32.022	58.434	103.403	159.787	51.610
CAMPOS GERAIS	71.351	154.796	31.801	62.413	11.001	24.207	28.549	53.404	14.772
TOMAZINA	60.645	126.964	49.439	100.181	1.885	3.909	9.321	17.752	5122
ALTO IVAÍ	40.531	72.564	34.931	58.569	1.190	3.207	4.410	7.376	3.412
IRATI	52.526	97.305	36.490	58.915	3.878	9.295	12.158	22.184	6.911
OESTE	511.955	1.042.153	424.034	840.433	17.117	40.808	70.804	137.256	23.656
NORTE	406.810	812.218	306.425	592.363	18.935	40.847	81.450	146.635	32.373
CAMPOS DO OESTE	35.039	88.151	23.624	61.700	2.969	7.692	8.446	13.870	4.869

Fonte: Adaptada IBGE (1960)

Nessa mesma tabulação de dados (Tabela 19), visualizamos as áreas mais populosas do estado, bem como aquelas com direcionamento econômico. Essa visualização também se torna fonte de dados para o direcionamento dos cursos profissionalizantes aptos em cada zona fisiográfica, garantindo controle sobre as ações econômicas.

Na Tabela 20, a seguir, somos aproximados dos dados educacionais da população paranaense, destacando aqueles obtidos por meio do censo de 1960, que aponta o grau de ensino, a divisão de instrução entre a população urbana e rural.

Tabela 20 – Ensino Médio – População Urbana e Rural – Segundo Sexo – Paraná (1960)

SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO	TOTAIS		ENSINO MÉDIO 2º CICLO	
	HOMENS	MULHERES	H	M
Pop. Urbana				
Pop. Rural	372,037	316.757	19.295	14.245

Pop. Urbana	232.385	215.458	18.172	13.205
Pop. Rural	139.652	101.299	1.123	1.040

Fonte: Adaptada de IBGE (1960)

Esses dados (Tabela 20) ressaltam a apresentação da educação formal dos habitantes no ano de 1960, de acordo com a localidade urbana e rural, dividindo a população por gênero, ampliando a visão do direcionamento do ensino de grau médio. Dessa ampliação, incorremos em recortes sobre os dados obtidos para esse grau de ensino.

Ao debruçarmo-nos sobre os números totais dos estudantes de grau médio, destacamos, particularmente, o 2º ciclo do ensino médio. Sobre os estudantes do segundo ciclo do grau médio concluintes em 1960, deparamo-nos com um total de 33.540 (trinta e cinco mil quinhentos e quarenta), dos quais temos 19.295 (dezenove mil duzentos e noventa e cinco) do sexo masculino, divididos entre 18.172 (dezoito mil, cento e setenta e dois) no espaço urbano e 1.123 (mil cento e vinte três) no espaço rural. As estudantes do sexo feminino informam um total de 14.245 (quatorze mil duzentos e quarenta e cinco), sendo 13.205 (treze mil duzentos e cinco) residentes na zona urbana e 1.040 (mil e quarenta) no espaço rural.

No estado do Paraná, parece existir grande discrepância entre o quantitativo de estudantes de grau médio no espaço urbano em relação ao espaço rural, informando, ainda, que, nesse período, a maior parte da população paranaense vivia no espaço rural e que, mesmo nas séries escolares elementares, que antecedem a entrada do estudante ao grau médio, apreende-se o mesmo número de estudantes.

Ao final da década de 1960, os dados do censo de 1970 demonstravam que houve uma profunda mudança econômica e social no estado do Paraná, desde as relações de trabalho e emprego até as relações educacionais, beneficiando o capital comercial, industrial e agrário, ao mesmo tempo que apontando para o número crescente de estudantes de grau médio (Tabela 21), delineando a implantação da política educacional de formação profissional do ensino médio.

Tabela 21 – Quantitativo de Alunos no Ensino Médio – Paraná (1970)

SÉRIE FREQUENTADA	TOTAIS	
	HOMENS	MULHERES
GRAU MÉDIO	136.095	120.499
SEGUNDO CICLO	33.799	31.235
Primeira Série	11.241	10.519
Segunda Série	10.489	9.936

Terceira Série	10.409	10.009
Artigo 99 LDB/61 – Decreto Lei 709/69	152	133

Fonte: Adaptada IBGE (1970)

Outro dado importante, expressa-se na situação de domicílio por frequência em série, no tocante à localização geográfica dos municípios, apresentados em números relativos de estudantes de grau médio residentes nos espaços urbano e rural.

Tabela 22 – Situação do domicílio e série frequentada - Zona urbana e rural - Paraná (1970)

GRAU DE ENSINO	TOTAIS			
	ZONA URBANA		ZONA RURAL	
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
GRAU MÉDIO	111.792	103.339	24.304	17.360
SEGUNDO CICLO	30.371	28.288	3.428	2.947
Primeira Série	9.706	9.273	1.535	1.246
Segunda Série	9.550	9.080	939	856
Terceira Série	9.535	9.214	874	795
Artigo 99	134	120	18	13

Fonte: Adaptada IBGE (1970)

Na análise da Tabela 22, apreendemos desequilíbrio entre o número de estudantes de grau médio, que viviam na zona urbana, daqueles na zona rural, o que expressa não só a diferença de quantidade, indicando que, no ano de 1970, a população rural tornava-se superior à população urbana no estado.

Sobre a condição de atividade econômica, os índices populacionais do estado, na década de 1970, tratados como população economicamente ativa ou não economicamente ativa, sendo que para as economicamente ativas, além de sua ocupação funcional, estão coletados dados referentes ao ramo e classe de atividade profissional, bem como onde se exerce a ocupação e qual sua posição profissional. No tocante às pessoas que exercem atividades agropecuárias ou extração vegetal, computa-se o número de horas na semana para cada atividade desenvolvida.

Ainda sobre o trabalho desenvolvido pela população economicamente ativa no estado, em 1970 (Tabela 23), constata-se a ocupação nos diversos setores econômicos, nos ramos da agricultura, pecuária, silvicultura, extração vegetal e caça e pesca; atividades industriais (extração mineral, indústrias de transformação, indústria da construção e serviços industriais de utilidade pública); comércio de mercadorias; prestação de serviços; transportes, comunicações e armazenagem; atividades sociais (ensino, assistência médico hospitalar e previdência social); administração pública

(serviços administrativos governamentais, legislativo, justiça, defesa nacional e segurança pública); e outras atividades (comércio de imóveis e valores mobiliários, instituições de crédito, seguros e capitalização, e profissões liberais), que incluem, também, as pessoas que procuravam trabalho pela primeira vez.

Salientamos que as pessoas não economicamente ativas estão consideradas na condição inativa.

Tabela 23 – Ocupação das Pessoas Economicamente Ativas, classificadas por Sexo e Setor de Atividade Estado do Paraná/ 1970

SETOR DE ATIVIDADE – 1970 - Estado do Paraná – 1970							
NÚMEROS TOTAIS: HOMENS 1.896.661 MULHERES 380.093							
AGRICULTURA PECUÁRIA SILVICULTURA EXTRAÇÃO VEGETAL CAÇA E PESCA		ATIVIDADES INDUSTRIAIS		COMÉRCIO DE MERCADORIAIS		PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS	
Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
1.287.064	151.774	220.067	12.509	116.844	20.473	73.879	106.181
TRANSPORTES COMUNICAÇÃO ARMAZENAGEM		ATIVIDADES SOCIAIS		ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA		OUTRAS ATIVIDADES	
Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
72.253	2.888	22.959	63.693	46.747	7.529	56.848	15.046

Fonte: Adaptada IBGE (1970)

Ao tratarmos da ocupação das pessoas economicamente ativas, disposta na Tabela 23, partimos da premissa de que o discurso desenvolvimentista e industrial apresenta-se em estado embrionário, uma vez que das 2.276.754 (dois milhões duzentos e setenta e seis mil setecentos e cinquenta e quatro) pessoas economicamente ativas, 1.438.838 (um milhão quatrocentos e trinta e oito mil oitocentos e trinta e oito) encontra-se em algum ramo ocupacional ligado à área agrícola, perfazendo um total de, aproximadamente, 65,0% da população economicamente ativa no espaço paranaense.

4.2 Da qualificação da força de trabalho

O modelo econômico adotado, de forma tímida, pelo governo federal com a implantação da LDB/1961 e, de forma contundente, com o advento da Lei 5692, propunha a formação profissional direcionada ao ensino de grau médio no sistema educacional brasileiro, proporcionando a mudança de toda a estrutura educacional ao nível federal e nos estados da Federação, inclusive no estado do Paraná.

Lembramos que o período de 1960 a 1970 retratava um momento de grande explosão demográfica e de ascensão das cidades de médio e grande porte no estado do Paraná, em virtude da urbanização e da atração comercial e industrial desses espaços, afetando toda a vida social, econômica, política e cultural dos moradores que viviam ou iriam viver nessas localidades.

Assistimos, no processo educacional dessas áreas, a reflexos de leis, normas e decretos educacionais federais e estaduais, publicados para servir aos do processo de domínio do capital sobre o ser humano. O capital, dessa forma, ávido por novas perspectivas econômicas, busca a revolução no universo que cria, por meio de desenvolvimento e de mudanças nas relações de trabalho, como nos lembram Marx e Engels (1983), isto é, o capital supõe a produção de riqueza, e o desenvolvimento das forças produtivas, bem como a transformação incessante de sua própria base como condição da produção (p. 39).

Dessa forma, restava ao trabalhador, por meio da educação, perseguir às demandas a fim de servir ao modelo econômico, sem a consciência de fazer parte do exército excedente de mão de obra e/ou absorvidos por esse modelo econômico. Nesse contexto, a imposição de formação especializada tinha como meta não apenas servir aos interesses dos estudantes, em relação a suas perspectivas e anseios, mas de promover mudança e ascensão social, independentemente de vivência no espaço urbano ou rural.

Arelado aos objetivos e condições econômicas ditadas pelo capital, delineados em leis, normas, decretos e demais documentos educacionais emitidos por órgãos oficiais, apreendemos um registro sobre formas de atender às mudanças bruscas, ocorridas no estado do Paraná, refletindo a “nova” (destaque nosso) estruturação criada pelo mercado em parceria com o capital, fundamentando as políticas e a modernização conservadora, desenhando determinadas oportunidades em que as classes médias e os demais grupos dominantes também atuam para a conservação e ampliação de suas de suas vantagens (APPLE; BURAS, 2008).

Essa “modernização conservadora” (APPLE; BURAS, 2008) proporciona grande parte do contexto ideológico para as políticas e práticas educacionais e, ao mesmo tempo, estabeleceu as condições para a junção de interesses de grupos ou um conjunto deles, em “uma mistura ideologicamente complexa e, muitas vezes contraditória de forças” e, neste caso, urbanas e rurais.

Diante disso, propunha-se uma educação aliada ao capital, direcionando os estudantes, por currículos interessados em formações, para as ocupações profissionais, desde o ano de 1960 (Tabela 24).

Tabela 24 – Grau do Curso Completo - Divisão por Sexo e Atividade Econômica – Paraná (1960)

GRAU MÉDIO		
ESPÉCIE DO CURSO	SEGUNDO CICLO	
	HOMENS	MULHERES
TOTAIS	19.295	14.245
Ginasial	—	—
Colegial	9.948	3.378
Agrícola	19	—
Comercial	8.597	1.759
Industrial	39	4
Militar	34	8
Normal ou Pedagogo	658	9.096
Serviços Sanitários	108	—
Ensino Emendativo	—	—
Não Especificado	—	—

Fonte: Adaptada IBGE (1960)

Os dados acima informam o número ínfimo de estudantes de grau médio nesse período, lembrando que o estado do Paraná contava com uma população de 4.296.375 hab. (quatro milhões duzentos e noventa e seis mil trezentos e setenta e cinco habitantes), sendo que destes somente 688.794 hab. (seiscentos e oitenta e oito mil setecentos e noventa e quatro habitantes) encontravam-se nos bancos escolares. Desses, apenas 33.540 (trinta e três mil quinhentos e quarenta) compunham estudantes do ensino médio — do 2º ciclo.

A população paranaense, nesse período, encontrava-se em maior número no espaço rural, com poucas escolas, que impunham o cumprimento de jornada dupla, uma vez que os estudantes eram trabalhadores rurais, dependentes do trabalho para sobreviver.

Kuenzer (2005, p. 91), ao analisar a dualidade entre a educação e trabalho, registrou a exclusão includente e inclusão excludente, avaliando o espaço rural e sua importância para o setor econômico, mas contraditório, no tocante ao processo educativo do estado.

Ressaltamos que o baixo número de estudantes matriculados no ensino de grau médio, independentemente dos espaços rural ou urbano, ao ser analisado pelos órgãos governamentais, ou mesmo pelos interesses do capital, apresentou-se como fator preocupante para o desenvolvimento econômico estadual, uma vez que a industrialização e os avanços tecnológicos já solicitavam mão de obra especializada para diversos setores. Knechtel (1970, p. 61) entendeu a falta de vagas nos estabelecimentos de ensino, “reportando ao congestionamento de candidatos ao exame de admissão como responsável pela ‘explosão escolar’, não ligada somente ao crescimento populacional”.

O despertar da população para o “direito de ser educado e educar-se” tornava-se uma resposta às necessidades sociais e econômicas dos trabalhadores urbanos, uma vez que a área comercial, mesmo que de forma precária, recebeu a maior porcentagem de estudantes profissionalizados.

Esse dado contrariava qualquer estimativa a respeito da educação paranaense, pois, nesse período, a grande parcela populacional paranaense estava sediada no espaço rural, aproximadamente 2.968.383 (dois milhões novecentos e sessenta e oito mil trezentos e oitenta e três) habitantes vivendo nesse ambiente, o que equivalia a, aproximadamente, 68,0% da população do estado do Paraná.

Isso demonstrava que, mesmo com as ações educacionais direcionadas para o espaço rural, não ocorreu o efeito desejado, havendo um déficit de estudantes de grau médio, nesse espaço, distanciando a formação necessária de trabalhadores de nível técnico profissional.

Apreendemos, nesta análise, princípios contraditórios, fomentados na ideia de fomentar uma educação profissional para suprir a falta de mão de obra especializada no campo. De um lado, em resposta à industrialização da agricultura, alterando as relações de trabalho e produção, fazendo surgir de forma crescente mão de obra camponesa residente na fazenda e suas proximidades, ou mesmo o trabalhador oriundo de zonas urbanas, em caráter temporário. De outro, o surgimento de boias-frias que representam o resultado do processo de proletarianização do campo.

A mão de obra do campo passou a ser volátil, sem vínculo com o empregador, que viu nessa forma de trabalho uma possibilidade de contratação temporária diária, o que, de certo modo, o beneficiava e, dessa forma, o trabalhador “boia fria” (destaque nosso) figurava como desejável.

Sobre a formação dos grupos ocupacionais para os estudantes de grau médio, isto é, secundário, comercial, normal e sem definição, a Tabela 25, localizada na página seguinte, apresenta e demarca o quantitativo dos trabalhadores no/do ensino médio paranaense e a atividade econômica executada.

Tabela 25 – Grau de Instrução – Ensino Médio – Estudantes Economicamente Ativos e Inativos e o Grupo Ocupacional que ocupa – Paraná (1960)

GRUPO OCUPACIONAL	GRAU E ESPÉCIE DO CURSO MÉDIO				
	TOTAL	SECUNDÁRIO	COMERCIAL	NORMAL	OUTROS
TOTAIS	91.296	65.366	10.468	14.959	503
PESSOAS ECONOMICAMENTE ATIVAS	53.298	33.884	8.897	10.061	456
Ocupações Administrativas	21.574	14.011	6.794	702	67
Ocupações Técnicas Científicas e Afins	14.204	4.857	377	8.845	125
Ocupações da Agricultura e da Produção Extrativa	2.068	1.824	115	108	21
Ocupações das Indústrias de Transformação e de Construção Civil.	3.283	2.955	192	88	48
Ocupações do Comércio e Atividades Auxiliares	4.062	3.392	591	72	7
Ocupações dos Transportes e das Comunicações	1.502	1.305	123	66	8
Ocupações de Prestação de Serviços	699	645	31	23	-
Ocupações da Defesa Nacional e Segurança Pública	2.210	1.847	164	30	169
Outras Ocupações não definidas ou Declaradas	3.696	3.048	510	127	11
PESSOAS NÃO ECONOMICAMENTE ATIVAS	37.998	31.482	1.571	4.898	47

Fonte: IBGE – Coleta de Dados (1960)

Os dados constantes na Tabela 26 informam o baixo número do total de estudantes de grau médio na condição de economicamente ativos, visto que, do total de 91.296 (noventa e um mil duzentos e noventa e seis), somente 53.298 (cinquenta e três mil duzentos e noventa e oito) estudantes eram empregados, totalizando, aproximadamente, 58%. Os alunos dos cursos de grau médio, comercial e normal, indicavam índice mais robusto, significando alunos mais especializados em determinadas áreas, com melhores chances de empregabilidade.

Ao fazer uma leitura dos números apresentados para os cursos comercial e normal, atentamos que, para o primeiro do total de estudantes de 10.468 (dez mil quatrocentos e sessenta e oito), somente 8.897 (oito mil oitocentos e noventa e sete) eram empregados em algum tipo de ocupação. Desse modo, perfaziam um percentual de empregabilidade de, aproximadamente, 85%. Do mesmo modo, os estudantes do

curso normal possuíam alto índice de empregabilidade, pois, dos 14.959 (quatorze mil novecentos e cinquenta e nove), 10.061 (dez mil, sessenta e um) executavam alguma ocupação laboral, com percentual de empregabilidade de, aproximadamente, 68%. No caso do curso normal, a maioria ocupava um cargo relacionado à sua formação escolar profissional.

Ressaltamos, ainda, que os estudantes do curso secundário do ensino de grau médio apresentaram pior taxa de empregabilidade entre os estudantes. Do total de 65.366 (sessenta e cinco mil trezentos e sessenta e seis), somente 33.884 (trinta e três mil oitocentos e trinta e quatro) encontravam-se absorvidos pelos meios de produção, com uma taxa de empregabilidade de, aproximadamente, 52%.

Explica-se essa absorção em virtude do curso secundário, tornado curso acadêmico direcionado ao acesso a um curso superior, despertando, nas famílias de mais alta renda econômica, a necessidade de manutenção de seus filhos neste ramo, sem a necessidade do emprego para sua manutenção e/ou colaboração para tal.

Os cursos técnicos de grau médio ofereceram melhores condições de empregabilidade, pois os estudantes capacitados interessavam aos donos dos meios de produção comercial, industrial e agrário, recrutados na condição de ser mão de obra qualificada. Tal retrato difundiu a necessidade de fórmulas para reerguer ou reconstruir o ensino profissional para o desenvolvimento econômico.

Em 1970, mesmo antes da aplicação da Lei 5692, o ensino profissional no estado do Paraná apresentou-se entre os estudantes do ensino de grau médio, principalmente do 2º ciclo, particularmente, pela possibilidade de realização das mudanças estruturais na cadeia econômica das cidades-polo que despontavam como fomentadoras industriais e comerciais.

A requisição por mão de obra especializada fortaleceu o sentido da empregabilidade para os estudantes detentores desse grau de ensino, envolvidos em currículos prescritos orientados e destinados à formação para o trabalho no ensino de grau médio. O currículo escolar, nessa função, passa a ser compreendido pela sociedade capitalista como um meio que reproduz as diferenciações sociais, isto é, instrumento que ressalta a divisão social e impõe a divisão do trabalho, direcionando uns a determinadas profissões em detrimento de outras.

4.3 Das prescrições curriculares para o campo e a cidade

Nos dados acima apresentados e, pontualmente analisados, retratamos as diferenciações na materialização do ensino médio colegial na cidade e no campo. Retrato que não se aproxima apenas do ordenamento social, determinado pelo Estado, mas das questões políticas, sociais, econômicas, culturais e humanas inscritas na localização dos pressupostos envolvidos na formação do aluno médio, o trabalho e o capital.

Para além disso, envolvemo-nos com a premissa do currículo como uma “construção social” (GOODSON, 1997), com poder ordenador, não só sobre o papel que este exerce nesta sociedade, como, também, nas normativas que criam meios de controle e desenvolvimento.

Interessa-nos, portanto, registrar quais os indícios do que nominamos de prescrições curriculares, isto é, a presença de conceitos/noções apresentadas para a formação do ensino médio colegial na cidade e no campo, as ideologias ofertadas para a inculcação, veiculadas por grupos políticos e econômicos nessa década específica.

As leis educacionais do estado do Paraná, direcionadas ao sistema estadual de ensino, moldam a educação paranaense e instituem as diretrizes de orientação profissional aos educandos. Percebe-se que essas determinações acabam por instituir a uma sociedade um modo de pensar em um determinado período histórico.

A Lei nº 4978 de dezembro de 1964 estabelece o Sistema Estadual de Ensino no Paraná. Destacamos que uma de suas atribuições era impor ao educando uma filosofia de educação para o trabalho, na busca de desenvolver aptidões profissionais que satisfizessem o capital econômico de uma determinada região do estado. Cabe salientar que o sistema estadual de ensino compreendia os cursos profissionais de nível primário, médio e superior, além de cursos pré-vocacionais e de orientação profissional, cursos de ensino supletivo e escolas de aperfeiçoamento e especialização. Como já expusemos em nosso estudo, atemo-nos a tecer considerações sobre o ensino de grau médio colegial.

Ainda a Lei nº 4978/64 destaca a diferenciação entre o ensino direcionado para as escolas do campo e da cidade. Destaca que o poder público estadual iria instituir e amparar serviços de entidades que mantivessem centros de educação ou escolas que fossem responsáveis pelo estímulo de vocação e atividades profissionais destinadas ao campo, profissões voltadas ao trato rural, o que deixa clara a visão de imposição profissional a esses educandos. Já os cursos de aprendizagem industrial e comercial estavam atrelados às instituições de ensino localizadas na cidade, sendo que o poder

público estadual podia cooperar com empresas e entidades privadas para o desenvolvimento desse ensino profissional.

O documento traz, em sua Secção I, que trata especificamente do ensino secundário (base de nosso estudo), que esse grau educacional tem por finalidade proporcionar a preparação intelectual geral e o desenvolvimento e orientação das aptidões para o exercício de profissões que atendessem às oportunidades de trabalho oferecidas no meio social onde se estivesse inserido. Desse modo, destituía-se a livre escolha do educando, já que teria que escolher uma profissão no rol das ofertadas na instituição de ensino de acordo com sua localidade. Ou seja, se a instituição de ensino se localiza no campo, as profissões definidas a esse meio social seriam de base agrícola. Já se a instituição de ensino fosse na cidade, de acordo com sua localização, seriam de base industrial e ou comercial.

Ainda, no estabelecimento do sistema estadual de ensino do Paraná, em sua Secção II, abordam-se as diretrizes do ensino técnico e profissional e a abrangência dos ramos e cursos oferecidos aos educandos e que contemplavam os anseios dos grupos econômicos e detentores de capital nas diversas regiões do estado em confluência com o organismo educacional estatal. Destacamos os ramos e cursos: industrial, agrícola, comercial e politécnico. Quanto à sua execução no ambiente educativo, os cursos industriais, agrícolas e comerciais oferecidos ao ensino secundário determinavam sua duração mínima de três anos. Salientamos que o ensino industrial mantinha cursos de aprendizagem técnica, artesanato e mestria.

A participação privada no processo de aprendizagem industrial e comercial, identifica-se como outro ponto a destacar, já que as empresas se viam “obrigadas” (destaque nosso) a ministrar cursos para os menores aprendizes em seu espaço laboral passariam por um processo de aprovação do Conselho Estadual de Educação. Salientamos que o referido documento que estabelecia o Sistema Estadual de Ensino no Paraná deixava diversas lacunas em relação à profissionalização dos educandos, pois deixava, de modo abrangente, a cargo das instituições de ensino o tipo de profissão a ser direcionada aos educandos. O ensino normal de grau médio secundário também era regulamentado pela Lei nº 4978/64, a qual pretendia prover a falta de professores para o ensino de grau primário, tanto para o campo, quanto para a cidade.

Assim, percebe-se que o estado do Paraná, ao promulgar a Lei nº 4978 de dezembro de 1964, que estabelece o Sistema Estadual de Ensino no Paraná, buscava não só estruturar e normatizar o ensino paranaense, como, também, difundir seus

valores e anseios de desenvolvimento econômico, aliados ao capital econômico industrial, comercial e agrícola.

O Estado projeta o currículo e a escola como uma fonte que perpetua valores a serem assegurados e consolidados em uma sociedade. Assim, a escola deve cumprir seu papel ideológico a serviço do Estado, tornando-se uma instituição educativa: “O Estado funciona, assim estruturalmente, como um mecanismo educativo no infindável cursor de heranças e transmissões” (PARASKEVA, 2001 p. 72).

Paraskeva (2001) ainda observa que o Estado, assentado sobre o currículo e a escola, tem o domínio do que será apresentado ao ambiente escolar, concebendo a “missão educativa”, a qual garante que conjunto de valores será apresentado por meio do currículo.

Dessa forma, o currículo como missão educativa, acaba por moldar e direcionar a educação, “concebido para realizar determinados objetivos humanos” sendo que não pode ser tratado como um dado neutro, pois é a “manifestação extrema de construções sociais”. (GOODSON, 1997, p. 17-18).

A respeito da escola e das influências sociais, bem como seus objetivos impressos por meio do currículo escolar, Goodson (1997) indaga o “terreno contestado”, no qual várias forças e influências sociais se interagem e lutam para priorizar seus objetivos.

Mesmo diante de estudos referentes às implicações políticas dessa luta de forças, o currículo escolar parece secundarizar os conflitos sociais e políticos travados em torno da escolarização. Secundarização pautada em uma escola não vista como uma instituição individual, tampouco portadora de divergências de interesses, que em um dado momento histórico, lutas ideológicas e políticas são travadas, mas cujas respostas são delineadas pelo currículo, como afirma Goodson (1997), reconhecido como uma “construção social”. Paraskeva (2001), advoga que “[...] o currículo não é produzido à margem dos conflitos, tensões e compromissos econômicos, culturais e políticos que se organizam e desorganizam”, sendo, dessa forma, uma criação do homem (p. 78).

Em meio a isso, Moreira e Silva (2008) orientam que o currículo não é uma área meramente técnica, voltada a procedimentos e questões de métodos, sustentando uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Acresce-se a isso, as questões relativas ao “como do currículo”, ao “por quê” das formas da organização do conhecimento escolar” e essas se

complementam, conclamando que o “currículo é considerado um artefato social e cultural” (p. 7). Diante disso,

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (p. 7-8)

Entendido em sua forma de agir na sociedade, o currículo por meio do conhecimento selecionado e distribuído, busca determinar a que grupos ou agentes está relacionado, as relações de poder, propagadas e inculcadas, fatores importantes para entendermos o próprio currículo.

Dito isso, o currículo endereçado à educação paranaense para o ensino médio, no período pesquisado, pauta-se em determinações do Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução nº 26/65, em que destaca, em seu Capítulo II, intitulado *Do Ciclo Colegial Técnico*, os cursos profissionalizantes ofertados pelos colégios industriais, agrícolas, comerciais e outros colégios técnicos, sobre o que trataremos de forma mais aprofundada no capítulo seguinte. No entanto, é salutar destacar que o direcionamento curricular molda a educação do estado do Paraná, direcionando, através dos cursos ofertados, o educando à profissionalização, tanto os das escolas do campo como da cidade.

Com o intuito de determinar, acompanhar e fiscalizar as ações direcionadas à profissionalização nos espaços escolares, é criada, pela Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, a Fundação da Universidade do Trabalho, por meio da Lei nº 6365/66. Sua função, como órgão executivo, era de criar cursos e centros de treinamentos e formação profissional para os setores primário, secundário e terciário da economia, patrocinando e subsidiando planos tanto de treinamento como formação de pessoal, desenvolvidos por grupos empresariais e unidades de ensino. A Fundação da Universidade do Trabalho ainda possuía um caráter de estudos e pesquisas, direcionando os rumos da educacionais do estado no que tangia aos recursos humanos em prol do capital. Eram partes integrantes da Fundação da Universidade do Trabalho os estabelecimentos de ensino médio de grau secundário, técnico e agrícola (base de nossa pesquisa), além de outros graus educacionais do estado do Paraná.

Nota-se que se busca formas de instituir, por meio da educação formal, meios de se produzir mão de obra especializada via profissionalização do ensino do campo e cidade. Para tanto, modificado o currículo escolar a fim de se obter o intento desejado, privilegiando, dessa forma, o capital econômico dominante.

A visão de que a educação e o currículo estão implicados em relações de poder é clara, visto que é essa visão que dá à teorização educacional crítica seu caráter fundamentalmente político. Porém, isso não quer dizer, como apontam Moreira e Silva (2008), que conceituar o que se constitui poder no contexto da educação e do currículo seja uma questão fácil de ser resolvida, já que estão engendrados em meio a relações sociais de diversos grupos, submetidos a embates uns dos outros. Dessa forma, o poder é exercido e manifestado por meio de grupos sociais em termos classe, etnia, gênero e outros. Constituem-se dessas divisões a origem e o resultado de “relações de poder” (p. 28-29).

Sobre as relações de poder, Moreira e Silva (2008) apontam:

o conhecimento corporificado no currículo é tanto resultado de relações de poder quanto seu constituidor. Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante expressa os interesses dos grupos e classes colocadas em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, o se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses de poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro de relações de poder. Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não realiza exatamente conforme suas intenções (p. 29).

Sobre essa relação de poder, vale ressaltar que somente o reconhecimento de que há uma “relação de poder” não implica em conhecermos seus atores e suas relações, visto que o poder não se manifesta de forma clara e identificável, sendo, muitas vezes, velado. No caso do currículo, necessário é perguntar que forças ou grupos fazem com que ele seja hegemônico, produzindo identidades sociais, que prolongam as relações de poder existentes.

Ao tratarmos a relação de poder existente no currículo escolar, servindo o Estado e determinados atores políticos e econômicos, chegamos à relação entre educação e trabalho, para a qual os ordenamentos estatais impostos por meio do currículo escolar

foram determinantes a fim de que houvesse um direcionamento para a preparação para o trabalho no espaço escolar.

5 FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A CIDADE E O CAMPO: INDÍCIOS DE PRESCRIÇÕES CURRICULARES

Pelo “construcionismo social”
(GOODSON, 1995)

Dessa epígrafe, que materializou as análises retratadas nos capítulos anteriores, por meio de uma combinação que envolveu tanto a construção política do ensino médio, quanto as negociações no âmbito da formação média, alcançamos a hipótese da curricularização da formação para a cidade e para o campo, em um determinado período histórico, não nos esquecendo das transformações no mundo do trabalho e da introdução de tecnologias na produção.

Para tanto, tomamos como parte dessa hipótese as aproximações feitas a partir das experiências escolares e curriculares propostas/desenvolvidas para a cidade e para o campo no estado do Paraná, como elemento da constituição dos sujeitos médios formados como sujeitos de uma história, também, média.

Tal história, por sua vez, é permeada pela apreensão das diferenças de formação, orientada pelas diferenças de classe, envolvidas na oferta de experiências educativas de formação voltadas para a formação de indivíduos subsumidos aos interesses do capital, individualizados, alienados, reproduzidos pelos/para os espaços ocupados. A formação é orientada por uma forma de compreensão da educação como preparação para o trabalho.

Assim, a educação utilizada para o trabalho e a profissionalização do educando tornam-se uma temática que, nos limites das análises construídas e projetadas, abrange vários aspectos sociais, políticos e econômicos, para os quais se tornam essenciais as aproximações à escola, ao currículo prescrito em um dado momento histórico, pautados em seus direcionamentos.

Ao analisar o sistema educacional brasileiro, percebemos a busca por constituir-se como ferramenta para o desenvolvimento econômico, produzindo novos conhecimentos e ideias, ou elevando o nível educacional da população para satisfazer às necessidades do sistema produtivo, no que diz respeito à mão de obra qualificada, de acordo com a realidade brasileira (PARO, 1983, p. 03). Assim, os educandos, de acordo com sua localidade educacional, campo ou cidade, são pautados por ações educacionais distintas, sendo o currículo prescrito a essas duas realidades, direcionado a um

determinado fim profissional, atrelado a um modelo econômico, que diferencia as modalidades de trabalho oferecidas para esses espaços.

Embora o Brasil busque, por meio da educação, o desenvolvimento econômico regional, por meio de políticas educacionais setorializadas — assim entendemos como destinadas ao campo e à cidade, de modo dual — foram encontrados inúmeros obstáculos para se obter resultado. As dificuldades estão assentadas na própria essência do processo de desenvolvimento econômico e social, já que as causas sociais, políticas, econômicas e culturais, que são responsáveis pelo desenvolvimento de um país, caminham em um estado de interdependência. E, ao se atribuir uma importância exagerada ao sistema educacional na promoção do desenvolvimento econômico de uma localidade — campo e cidade — sem que se analise que a educação faz parte de um conjunto de fatores e causas econômicas, políticas e sociais mais abrangentes, essa educação pode ser falha para desenvolver a parte econômica de uma localidade.

Ao analisar como a oferta de mão de obra é direcionada a um meio econômico, não podemos nos esquecer que esse posicionamento se deve ao currículo imposto ao sistema educacional ao qual está designado. Destacamos que as condicionantes para o desenvolvimento educacional do campo e da cidade tinham a pretensão de qualificar a mão de obra para esses espaços, a fim de servir ao capital ao qual era integrado.

Sobre esse direcionamento educacional por meio do currículo em espaços duais como campo e cidade, Viana (1970) destaca que as circunstâncias envolvem a vida individual e social relativa ao trabalho e, desse modo, a profissionalização do indivíduo podia ser regrada, conforme a citação de Spranger¹⁴: “Não sou eu que possuo a profissão, a profissão é que me possui” (p. 34). Assim, podemos destacar que o currículo oferecido ao campo e à cidade cumpria o papel de prover “oportunidades” (destaque nosso) de trabalho de acordo com o meio no qual a instituição de ensino estava inserida, já que, ao educando, não cabia influenciar nas escolhas curriculares e profissionais do ambiente educativo. Restando, apenas, adequar ao que era ofertado na instituição, independente se do campo e/ou cidade.

Ainda Viana (1970) observa que a profissionalização de uma atividade de trabalho não é apenas uma questão de predisposição individual ou oficialização do estudante, pois, para o homem há limitações de ambiente, além das limitações advindas

¹⁴ SPRANGER, E. Cultura y educación. Psicología de la edad juvenil. 1946.

das diferenças individuais. Citando Goethe¹⁵, define: “Nem todos os caminhos são para todos os caminhantes” (p. 36).

A divisão social e técnica do trabalho é fundamental para a constituição do modo de produção capitalista, já que, de modo empírico, prepara, de modo desigual, os homens para exercerem posições hierárquicas e tecnicamente diferenciadas no sistema de produção capitalista, admitindo, por meio desse princípio, uma dualidade estrutural nos sistemas de educação (KUENZER, 1991). No caso do Brasil e estado do Paraná (década 1960), esse tipo de dualidade educacional entre formação acadêmica regular e formação para o trabalho foi exposta por meio dos cursos profissionais e currículos escolares oferecidos nas escolas.

A educação diretamente direcionada ao trabalho se estrutura de forma diferenciada e paralela ao sistema de ensino regular. Conduz a “preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte” para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas nas quais iriam ocupar funções de nível baixo e médio da hierarquia ocupacional. Uma vez que não tinham condições de acesso ao sistema regular de ensino, esses “futuros trabalhadores” seriam a “clientela” de cursos de qualificação profissional — das mais variadas áreas de atuação — de duração e intensidade variáveis (KUENZER, 1991, p. 06).

Os cursos de qualificação para o trabalho eram oferecidos na década de 1960 no Brasil, bem como os de caráter acadêmico e para acesso a cursos superiores em universidades. Porém, os primeiros eram propagados pelos meios educacionais, a fim de formar mão de obra qualificada para o capital. No caso específico paranaense, esse procedimento era uma constante, já que havia um projeto político e econômico de mudança estrutural no estado, que visava dinamizar a cadeia produtiva comercial e industrial por meio da qualificação profissional dos trabalhadores. Desse modo, a educação por meio escolar foi entendida como expoente a essa finalidade.

A LDB 4024 de 1961, suas Normas, Decretos e Diretrizes complementares, direcionam o educando a tal dualidade de ensino, uma vez que a articulação entre os dois sistemas de ensino, incorporados ao sistema regular os cursos técnicos de nível médio, estabelecendo a equivalência entre os cursos propedêuticos e os profissionalizantes, distribuídos da seguinte forma: o Propedêutico, representado pelo científico e direcionado a acesso a cursos universitários; o Profissionalizante, destinado

¹⁵ GOETHE, Johann Wolfgang. (1749-1832)

a profissionalização do educando, com cursos nas áreas industriais, comerciais, agrícolas e o normal (magistério), mas também dando acesso a qualquer curso universitário.

Kuenzer (1991) destaca o caráter seletivo e classista da escola, uma vez que a distribuição dos alunos pelos ramos educacionais estava assentada em conformidade com a sua origem de classe. Um dado importante é o de que, mesmo com o crescimento substancial das matrículas nos cursos profissionalizantes, atraídas pelo seu caráter terminal, a maioria das matrículas ainda se concentrava no ramo propedêutico, onde se concentravam os candidatos ao ensino superior. Porém, ressalta Kuenzer, o ensino superior era praticamente inatingível para as camadas populares (p. 8).

Ainda sobre esse tema, destaca-se a separação entre “educação” e “formação profissional” que expressa a divisão entre o que pode ser chamado de “trabalho intelectual” e “trabalho manual”, uma vez que a existência, em um mesmo sistema educacional, de dois ramos de ensino equivalentes, porém distintos, expõe seu caráter diverso, pois “[...] jovens e adultos são preparados para exercer funções diferenciadas — intelectuais ou manuais — na hierarquia do trabalhador coletivo” (KUENZER, 1991 p.08).

A educação dual ora ofertada escancara a divisão de classes existente na sociedade, na busca de suprir às necessidades do capital expoente por meio educativo, pois busca criar o trabalhador operário qualificado de grau médio em outra vertente e de hierarquia superior — tanto em grau de instrução, quanto privilégio funcional — o “trabalhador intelectual” (destaque nosso).

Vale ressaltar que a década de 1960 ainda é marcada pela desarticulação entre “educação e trabalho”, pois acabou por promover o desenvolvimento de capacidades intelectuais independente dos anseios do sistema produtivo e, com isso, distanciou-se do “mundo do trabalho” e, com isso, do profissional com domínio de funções operacionais que são instruídas em cursos específicos, próprio do trabalho laboral. Em síntese, essa desarticulação pode ser explicada pelo caráter de classe social do sistema educativo, uma vez que os alunos estão dispostos em diferentes ramos e modalidades formativas a partir de sua origem de classe social. Kuenzer (1991) ressalta que, na década de 1960 — mesmo com o advento da LDB 4024/61—, permanecia a mesma situação do início do século XX, quando da criação dos cursos profissionais. Ou seja, “[...] educação para a burguesia e formação profissional para o povo” (p. 9).

Como explicitado, o estado do Paraná encontrava-se, na década de 1960, em uma transformação organizada pela passagem de um estado estritamente agrário para um estado de cunho desenvolvimentista comercial e industrial e agroindustrial. Tal passagem assenta-se em consenso entre o governo paranaense e as forças econômicas ligadas ao capital interno e externo, que entendiam a educação profissional, particularmente as de grau médio, como instrumentais.

A escolarização para o trabalho ganha espaço no Brasil e no estado do Paraná a partir de 1964, por meio do ideário da ditadura militar de implantação de uma proposta de racionalizar setores da vida social, política e econômica do país, pelo qual houve uma ênfase em torno de mudanças educacionais no sistema de ensino com a formação profissional do educando. Esse discurso apontava a baixa produtividade e a inadequação da proposta educacional ora vigente em torno do momento histórico que o país atravessava. Isso porque a educação fomentada na escola não contemplava — na visão do governo militar, à época — as necessidades do mercado de trabalho, pois se declarava que os cursos oferecidos nos espaços escolares eram “excessivamente acadêmicos” e não preparavam o educando para funções produtivas. Fator este que explicaria, em parte, a crise econômica na qual se encontrava o país (KUENZER, 1991, p. 8).

O governo militar, nesse período, buscou fragmentar o ensino médio em diversos ramos educacionais, a fim de atender à expectativa dos meios de produção. Desse modo, promoveu escolas especializadas em determinadas áreas de influência industrial e comercial, formando, com isso, núcleos especializados. As escolas agrícolas de nível médio também sofreram alterações para atender à demanda de força de trabalho especializado na área rural.

A modernização e industrialização do país, propostos pela Ditadura Militar, que tinha como um dos alicerces a educação foi responsável pela assinatura de uma série de acordos entre o MEC e a *Agency for International Development* (AID), entre o período de 1964 e 1968. Esses acordos eram voltados a dar assistência técnica e cooperação financeira e organizar o sistema educacional brasileiro, sendo essa “cooperação” (destaque nosso) intitulada como acordos MEC/USAID.

Os acordos MEC/USAID tinham a tarefa de situar os problemas educacionais do Brasil, na conjuntura da época estabelecida, em que havia uma estrutura geral de dominação política e social, a partir de 1964, com a Ditadura Militar. Desse modo, o acordo MEC/USAID cumpria-se em lançar as bases das reformas educacionais que se

estabeleceriam desde então. Assim, o MEC entrega a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela AID (FAZENDA, 1985, p. 60-61).

Os acordos MEC/USAUD, firmados entre 1964 e 1968, foram cruciais para o encaminhamento das mudanças administrativas e estruturais, que o Governo Militar queria implantar no espaço educacional, definindo o caráter de ensino profissionalizante ao ensino médio brasileiro que, na década seguinte, teve seu ápice.

Sobre os acordos MEC/USAID, debruçar-nos-emos nos relativos ao ensino médio, já que é nosso objeto de estudo. Destacamos que tais acordos foram estabelecidos nos demais graus e níveis educacionais. Esses acordos foram firmados estabelecendo a seguinte ordem cronológica:

1. 31 de março de 1965 – Acordo MEC/CONTAP (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso) /USAID – para a melhoria do ensino médio. Envolvia assessoria técnica americana para o planejamento do ensino e treinamento de técnicos brasileiro nos Estados Unidos;
2. 05 de maio de 1966 – Acordo do Ministério da agricultura CONTAP/USAID, para treinamento de técnicos rurais;
3. 24 de junho de 1966 – Acordo MEC/CONTAP/USAID de Assessoria para Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil. Envolvia assessoria americana, treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos e proposta de reformulação das faculdades de Filosofia no Brasil.
4. 06 de janeiro de 1967 – Acordo MEC/SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros/USAID de c Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais. Por esse acordo, seriam colocados, no prazo de 3 anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e ao SNEL caberiam apenas a responsabilidade de execução, mas aos técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes de fabricação do livro, até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração, e distribuição de livros, além da orientação dos editores brasileiros no processo de compra de direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, americanos;
5. 27 de novembro de 1967 – Acordo MEC/CONTAP/USAID de Cooperação para continuidade do primeiro acordo, relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais;
6. 17 de janeiro de 1968 – Acordo MEC/USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento de ensino médio (Planejamento do Ensino Secundário e Serviços Consultivos). Envolvia e ampliava a

mesma cooperação assinalada nos acordos anteriores e reafirmava a necessidade de melhor coordenação entre os sistemas estaduais de educação elementar e média (FAZENDA, 1985, compilação de dados).

Salientamos que a *Agency for International Development* (AID), nesse período, atingiu todo o sistema educacional brasileiro, controlando todas as ações educativas do país, em todos os níveis de ensino e sendo responsável — como pode ser observado por meio de seus acordos com o Ministério da Educação (MEC) — inclusive pelas publicações e livros didáticos distribuídos nas escolas brasileiras. Tinha, assim, autonomia de escolha do currículo apresentado ao espaço escolar e conteúdos curriculares direcionado nos livros didáticos, assim como para definir os autores e seus conceitos ideológicos.

A Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024/61) conferia amplos poderes para a coordenação da educação nacional ao Ministério da Educação – MEC. Por estar o MEC vinculado, por meio dos acordos, com a coordenação e execução dos programas propostos pela *Agency for International Development* (AID), concluímos que todo o sistema e ensino do país ficou a cargo e à disposição da AID, o que foi denominado de “mandarinato tecnocrático do ensino brasileiro” (FAZENDA, 1985, p. 62-63).

Sobre os acordos MEC/USAID, a Fazenda (1985) aponta que, nesse período, o Brasil passou por um momento de “colonialismo científico”, em que o centro de gravidade — no caso, a educação brasileira — já não se situa nessa nação, pois está nas mãos de outra “colonizadora”. Destaca, ainda, que o colonialismo científico aconteceu de três formas, que aqui apresentamos:

1. Os Estados Unidos reivindicaram o direito de acesso ilimitado a todos os dados socioculturais do Brasil;
2. Todos os dados referentes à educação no Brasil foram exportados aos Estados Unidos para investigação e devolvidos após processados (a um preço mais elevado);
3. Jovens educadores brasileiros foram enviados como bolsistas e estagiários aos Estados Unidos (com dinheiro brasileiro) e reexportados como burocratas da pesquisa, que foram aprender no país mais rico, para reproduzir no país mais pobre (p. 63).

Os modelos educacionais propostos e moldados por meio dos acordos MEC/USAID foram utilizados para a remodelação do ensino brasileiro. Porém, por utilizarem a “tecnologia pela tecnologia”, acabaram por ser, praticamente, inviáveis do

ponto de vista de implantação (FAZENDA 1985, p.63), pois os ambientes educacionais careciam de estrutura física adequada. Agravando esse contexto, havia falta de recursos financeiros para o desenvolvimento das ações educacionais, já que os custos dos acordos eram todos financiados com recursos do governo brasileiro.

Essa leitura econômica e social do Governo Militar no Brasil vai abrir caminho para a reestruturação do ensino brasileiro, em seus diversos níveis. Merece destaque o ensino médio, pois, anos mais tarde, a LDB, formulada em 1961, seria revista e transformada, dando lugar à Lei 5692/71, que transformava a educação em ensino basicamente de cunho profissional.

Durante a década de 1960, e principalmente durante os governos militares que se seguiram após 1964, notamos que houve uma grande campanha direcionada à educação profissional, por meio de ações intituladas de Orientação Profissional, que visaram fazer o direcionamento do educando à profissionalização e, desse modo, prover de trabalhadores especializados os meios produtivos comerciais, industriais e agrícolas. Sobre essa orientação profissional tratamos a seguir.

5.1 O direcionamento da profissionalização no Brasil e no estado do Paraná: a orientação profissional estatal

O direcionamento do educando para a profissionalização marcou o período da década de 1960 no Brasil e no estado do Paraná, sendo mais alavancada no período após 1964, com a entrada dos governos militares no poder, que definiram uma política educacional a ser implantada com o intuito de prover os meios de produção comercial, industrial e agrícola, com trabalhadores qualificados para desempenhar as diversas funções laborais em prol do capital.

A orientação profissional é definida como um complexo de conceitos diretivos e de métodos que servem para indicar a cada indivíduo as atribuições de trabalho para o qual ele possui as necessárias inclinações e capacidade, bem como no exercício de qual tem, pois, a possibilidade de conseguir alcançar resultados melhores, para sua vantagem e da sociedade.

Sobre os conceitos de orientação e seleção profissional, Gimelli (1963) destaca que são empregados de forma promiscua e indiferentemente, para um ou outro fim e que o que se reconhece como orientação profissional se difere de seleção profissional.

Enquanto a orientação procura o lugar adaptado ao homem, a seleção procura o homem adaptado ao lugar. Devido a isso, ocorre a distinção entre orientação profissional e seleção profissional (p. 19-23).

Desse modo, entende-se que, ao fazermos a escolha pela qual o indivíduo é selecionado pelo meio em que vive, e não adaptando o meio às suas aptidões, estamos determinando como será sua trajetória, nesse caso, profissional.

A distribuição profissional dos indivíduos é encarada pela divisão do trabalho e pelo progresso das técnicas de produção, e essa distribuição nem sempre precisou da intervenção de serviços especializados de orientação profissional, pois o fato de pertencer a uma determinada família, grupo ou classe social determinava seu futuro profissional. Porém, o avanço tecnológico e a inserção de máquinas no processo produtivo fizeram com que a divisão do trabalho fosse mais plural, criando condições necessárias à instalação de instituições com a finalidade de direcionar trabalhadores a determinadas profissões. Assim, foram elaborados alguns tipos de exame com a finalidade de selecionar candidatos ao ingresso em determinados estabelecimentos escolares e profissionais (LÉON, 1961, p. 41-42).

Vale ressaltar que, no caso da orientação profissional oferecida nos estabelecimentos educacionais no Brasil e, de modo específico, no estado do Paraná, a formação estava direcionada, dependendo da localidade do educando, em zonas urbanas (metrópoles ou cidades de porte médio) ou zonas rurais (cidades de médio e pequeno porte). Desse modo, o educando, embora tivesse a aparente escolha de sua profissionalização, estava direcionado.

A formulação e a orientação a um curso técnico assentam-se em uma base de princípios que correspondem à origem de todas as estruturas formativas, ou seja, o relacionamento com a natureza da profissão ou ocupação, vinculada aos dispositivos legais que regem o sistema educacional, os aspectos didáticos e a rentabilidade dos recursos aplicados. Não se constitui, assim, uma questão de um mero experimento escolar, pois envolve um frequente estudo das modificações que ocorrem no âmbito da produção e dos serviços, como nas inovações, na ciência, tecnologia e nas técnicas de ensino (VIANNA, 1970, p. 39).

Ao submeter um educando a um curso técnico, o Estado não está o fazendo por mera indicação laboral, mas por toda uma cadeia de interesses e projeções econômicas e políticas por detrás dessa ação. Destacamos que cada região tem sua particularidade e sua determinação quanto à questão tecnológica e de ensino.

A utilização de meios pedagógicos para determinar uma orientação profissional é justificada, pois dá condições concretas para um indivíduo escolher qual tipo de aprendizado tem maior preferência e que qual ofício deseja, considerando que o educando, geralmente, já tem preferências sobre qual curso irá atender suas expectativas. Porém, muitas vezes é levado a modificar tal curso devido a suas condições sociais, ou devido à insuficiência nos estudos, fazendo com que se adapte a outro curso mais condizente à sua realidade (LÉON, 1961, 69-70).

No Brasil, na década de 1960, foi comum esse tipo de procedimento, ou seja, o direcionamento do educando para um curso mais apropriado à realidade à qual estava exposto, já que as escolas não disponibilizavam diversos cursos em sua base curricular. E, como lembrado, as escolas eram direcionadas a propor cursos de acordo com a determinação do mercado de trabalho de seu ambiente, não abrindo opções plurais, mesmo porque careciam de estrutura física e de profissionais qualificados para oferecer diversas oportunidades de aprendizagens profissionais.

O fator social do educando é destacado por León (1961), que lembra que a escolha profissional ou seu direcionamento estão intimamente ligados à realidade social, sendo que o futuro profissional do educando é influenciado pela situação econômica da família (p. 71). Desse modo, o educando não teria escolha e estaria fadado a reproduzir a realidade social de sua família.

Isso estava claro no Brasil e no estado do Paraná, quando se ofereciam cursos profissionais nas escolas rurais, determinados a finalidades específicas. A permanência do educando na localidade rural e o aperfeiçoamento da mão de obra para o trato laboral serviam ao capital, sem haver a preocupação de mudança social do educando.

Gemelli (1963) considera o trabalho humano como um serviço social, transportando a orientação profissional do plano individual para o plano social, em que se deve reconhecer tanto os interesses do indivíduo quanto os interesses coletivos. Além disso, é preciso considerar que as posições nas quais a orientação profissional ocorre têm base no interesse somente do empregador e não no indivíduo, não cumprindo o plano social. O autor ainda destaca que “[...] a orientação profissional, quando exercida sobre o plano social, responde aos interesses do indivíduo, da família e da sociedade” (p. 25-26).

A partir dessa leitura, compreendemos que, ao direcionar o educando a determinada profissão transformada em obrigatoriedade de escolha, a fim de satisfazer o mercado de trabalho em detrimento do interesse real da pessoa, estamos tolhendo a

liberdade do ser humano, que deveria fazer sua escolha profissional de forma livre e não imposta e determinada para uma finalidade.

O estado do Paraná buscou fazer o direcionamento profissional por meio das escolas distribuídas no campo e na cidade. Knechtel (1970) observa que a escola no estado do Paraná, no período da década de 1960, era uma instituição social destinada a oferecer “educação e instrução” e, na visão de seus idealizadores, tinha o caráter mais de instruir que educar, com a função principal de “adaptar o indivíduo ao meio”; “levar o indivíduo a se integrar no meio escolar, família, grupo e escola”; “dar uma direção a vida”; “possibilitar a ascensão social”. Assegurava-se, assim, a “[...] unidade social pela divisão do trabalho, garantindo a continuidade, e ao mesmo tempo, a estabilidade social (p. 96-97).

Notamos que o discurso estatal do governo paranaense era o de controle absoluto sobre as ações ora desenvolvidas no espaço escolar e de sua atuação em consonância com toda a sociedade. Transmitiam-se os anseios e doutrina ideológica do grupo econômico e político que detinha o poder no estado paranaense. Lembramos que, no período, estávamos, no Brasil, sob o julgo da Ditadura Militar, e o estado do Paraná não se diferenciava em termos da doutrina de dominação e imposição de valores e ideais por eles difundidos.

Knechtel (1970) aponta que a escola paranaense era vista como reflexo da comunidade, tendo que ter vínculos com o seu passado e futuro e que — na visão idealizada pelo governo paranaense — serviria para enfrentar os problemas impostos pela sociedade (década de 1960), mantinha um vasto sistema educacional, com diversos tipos de escolas, com o objetivo que visava “[...] o preparo e o aperfeiçoamento do homem” (p. 97-98).

Assim, fica evidente o uso da escola como instituição de fiscalização e controle social pelo Estado. Como já mencionado, as escolas distribuídas no estado do Paraná, tanto as do campo quanto as das cidades, obedeciam à lógica de direcionar o educando para atividades profissionais em consonância com suas áreas de influência. A fim de produzir mão de obra qualificada para os meios produtivos da localidade, servia-se o capital econômico em detrimento do educando que, por seu turno, teria que seguir a indicação do serviço profissional a ele oferecido pela escola.

Sobre o ensino técnico profissionalizante de grau médio oferecido ao ambiente educativo do estado paranaense, este abrangeria o ensino: comercial; industrial; normal;

e agrícola. Conforme salientamos, eram determinados de acordo com a sua localização e influência econômica.

As escolas profissionais direcionadas para as áreas comerciais e industriais, organizadas no estado do Paraná, tinham como finalidade a formação dos trabalhadores especializados para as áreas urbanas, principalmente para a capital Curitiba e as cidades-polos comerciais e industriais que despontavam na região norte e noroeste do estado. Desse modo, o estado era coberto de trabalhadores técnicos em diversas áreas de atuação. Vale ressaltar, ainda, que a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados a suprir a falta de profissionais para o ensino primário foi executada por meio do ensino normal, sendo este amplamente difundido em todo o estado, tanto nas escolas rurais como nas escolas urbanas (KNECHTEL, 1970, p. 102-103).

Sobre o ensino agrícola no Paraná, Knechtel (1970) destaca que os objetivos que o estado paranaense buscava com esta modalidade de ensino eram:

1. despertar e desenvolver a vocação agrícola dos jovens e capacitá-lo, profissionalmente, como técnicos agrícolas;
2. levar o homem do campo conhecimentos técnico, por meio de cursos intensivos, certames e campanhas, para melhorar a vida rural;
3. implantação da Escola Fazenda;
4. formar o professor de Ensino Agrícola;
5. dar maior ênfase ao movimento da juventude rural;
6. intensificar em colaboração com outros órgãos públicos e privados, o atendimento dos agricultores com realização de cursos rápidos, demonstrações práticas, certames e campanhas educativas (p. 100 - 101).

Os objetivos pretendidos pelo estado do Paraná com o ensino agrícola, além de produzir a profissionalização da mão de obra qualificada por meio dos cursos técnicos destinados a este espaço econômico, previam manter o educando no campo (zona rural), por meio de ações que o fizessem permanecer nesse meio.

Assim, o estado do Paraná busca modificar e desenvolver a estrutura econômica por meio da educação, utilizando-se da profissionalização dos educandos, a fim de servir os grupos econômicos do campo e da cidade, de acordo com seus interesses.

5.2 Profissionalização do ensino médio para a cidade e o campo no estado do Paraná

Para que possamos detalhar as mudanças ocorridas no âmbito educacional no estado do Paraná que visavam à profissionalização do ensino médio, formando mão de

obra especializada nas diversas áreas e camadas econômicas nos ramos comerciais, industriais e agrários, reportamo-nos à análise da Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 26 de 27 de dezembro de 1965, que estabelecia as *Bases Curriculares do Ensino Médio* para os estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino. Como já explicitado, em nossa pesquisa tratamos do ciclo colegial do ensino médio.

O ciclo colegial é definido pela Resolução CEE 26/65 como sendo diversificado, já que abrangia os cursos: secundários; cursos técnicos; e os de formação de professores primários, todos tendo duração mínima de três anos. A par disso, admite uma variedade de currículos, segundo a distribuição das disciplinas obrigatórias e suas respectivas cargas horárias, juntamente com matérias optativas adotadas pelos estabelecimentos de ensino, embora esse ciclo não fosse direcionado para a formação profissional do educando, já que tinha, em sua diretriz, o direcionamento para o acesso ao ensino superior.

Essas orientações promovem um currículo para uma formação profissional posterior de cunho acadêmico, dividido em: Orientação A para Ciências Físicas e Matemáticas; Orientação B para Ciências Biológicas; Orientação C para Ciências Sociais; Orientação D para Letras; Orientação E para Artes; Orientação F para Cultura Geral. Os estabelecimentos de ensino podiam optar por qualquer dessas áreas, de acordo com a sua população escolar, instalações, equipamentos e professores habilitados. As disciplinas obrigatórias eram indicadas pelo Conselho Federal de Educação.

Mesmo nessa modalidade de ensino, que não tinha um direcionamento para a profissionalização, o governo do estado do Paraná apontava uma orientação profissional, pois um ponto amplamente discutido no período era o formato meramente acadêmico e não formativo do ciclo colegial secundário.

Já o Ciclo Colegial Técnico do Ensino Médio, abrange o Colégio Comercial; o Colégio Industrial; o Colégio Agrícola; e a Escola Normal de Grau Colegial. Esse ciclo — na visão dos elaboradores da proposta de *Orientação Profissional e Qualificação Profissional para o Trabalho* — seria determinante para as mudanças econômicas e estruturais gestadas no estado do Paraná, com a anuência do capital econômico comercial, industrial e agrário.

5.2.1 Do Colégio Comercial, Do Colégio Industrial, Do Colégio Agrícola, Da Escola Normal de Grau Colegial

Os currículos dos Colégios Comercial, Industrial, Agrícola e Escola Normal de Grau Colegial obedeciam, obrigatoriamente, a uma série de disciplinas que compunham sua base de estudos. Porém cada curso continha em seu currículo disciplinas específicas, que detalhamos nos subitens a seguir.

5.2.1.1 Do Colégio Comercial

O formato curricular e cursos profissionais dos Colégios Comerciais se encontravam assim distribuídos. Destacamos os Cursos:

1 – Curso de Contabilidade:

1ª Série. Contabilidade Geral e Aplicada; Elementos de Economia.

2ª Série. Contabilidade Comercial; Contabilidade Bancária; Organização e Técnica Comercial; Direito Usual Aplicado ao Comércio.

3ª Série. Contabilidade Industrial e Agrícola; Técnica Orçamentária e Contabilidade Pública; Técnica Mecanográfica e Processos Mecânicos de Contabilização; Elementos de Teoria das Probabilidades e Estatística; Legislação Aplicada.

2 – Curso de Administração

1ª Série. Elementos de Administração e Organização; Contabilidade Geral e Aplicada; Elementos de Economia.

2ª Série. Organização de Empresas; Técnica Comercial e Controle Administrativo; Direito Usual Aplicado ao Comércio; Psicologia das Relações Humanas.

3ª Série. Organização de Empresas; Organização de Serviços Públicos; Administração de Pessoal e Material; Princípios e Técnicas de Liderança; Elementos de Teoria das Probabilidades e Estatística; Legislação Aplicada.

Outros cursos oferecidos pelos Colégios Comerciais do Paraná, Curso de Secretariado, Curso de Estatística, Curso de Comércio e Propaganda. Conforme notamos, os cursos estão direcionados tanto às empresas privadas como aos órgãos públicos, visto que faltam profissionais qualificados nas mais diversas áreas de atuação, na área comercial, e na área administrativa do estado.

5.2.1.2 Do Colégio Industrial

O formato curricular dos cursos profissionais dos Colégios Industriais se encontra assim distribuído:

1 – Curso de Desenho Técnico, Disciplinas: Desenho; Geometria Descritiva e suas Aplicações; Mecânica Técnica; Elementos de Máquina; Eletrotécnica; Higiene Industrial e Segurança do Trabalho; Organização do Trabalho. Contabilidade Geral e Aplicada: Elementos de Economia.

2 – Curso de Máquinas e Motores, Disciplinas: Desenho Técnico; Tecnologia dos Materiais das Ferramentas e Máquinas Ferramentas; Resistência dos Materiais; Mecânica Técnica; Máquinas e Aparelhos Mecânicos; Eletrotécnica; Higiene Industrial; e Segurança do Trabalho; Organização do Trabalho.

Outros cursos oferecidos pelos Colégios Industriais do Paraná, Curso de Eletrotécnica, Curso de Eletrônica, Curso de Química. Os cursos dos Colégios Industriais no Paraná carecem de professores e profissionais habilitados para ministrar as aulas, além dos problemas estruturais e de maquinários para o andamento dos cursos oferecidos.

5.2.1.3 Do Colégio Agrícola

Os Colégios Agrícolas oferecem o Curso de Técnico Agrícola, no entanto, a partir da solicitação do estabelecimento de ensino, propor cursos de acordo com a sua demanda e localização, os quais teriam currículos próprios a partir das disciplinas obrigatórias de cunho acadêmico. Dessa forma, certa autonomia para a escolha dos cursos oferecidos pelo Colégio Agrícola, além de flexibilização do currículo.

Curso de Técnico Agrícola, Disciplinas: Agricultura; Desenho Técnico; Noções de Economia e Sociologia Rural; Noções de Engenharia Rural; Noções de Veterinária; Tecnologia Agrícola e Animal; Higiene Rural e Socorros de Urgência; Organização do Trabalho.

Ressaltamos que os cursos oferecidos pelos Colégios Agrícolas iam além dos cursos formativos ligados à escolarização do educando, direcionados à comunidade local, e não só a educandos, a título de aperfeiçoamento.

5.2.1.4 Da Escola Normal de Grau Colegial

A Escola Normal de Grau Colegial — como já explicitado — apresenta um dos pilares a formação de professores para o ensino primário, além de criar especialistas nas diversas áreas educacionais como orientadores, supervisores e administradores escolares. Assim, busca suprir a demanda por profissionais qualificados para o âmbito educativo.

O currículo escolar esperado projeta uma gama de disciplinas, cabendo à escola distribuí-las durante o curso, a saber: Fundamentos da Educação e da Teoria e Prática da Escola Primária; Fundamentos da Educação abrangendo o Estudo da Criança, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Introdução aos Estudos Pedagógicos; Filosofia da Educação; Problemas da Educação Brasileira e Paranaense; Currículo e Metodologia e Prática de Ensino Primário; Didática e Prática de Ensino; História da Educação; Psicologia Educacional; Biologia Educacional; Estatística Aplicada; Administração Escolar; Higiene e Puericultura.

Outras disciplinas a serem anexadas ao currículo, a cargo solicitação da unidade escolar, desde que ressaltem a formação profissional oferecida pelas Escolas Normais de Grau Colegial insuficiente “para suprir a falta de profissionais qualificados, principalmente nas regiões mais afastadas dos centros urbanos mais urbanizados” (KNECHTEL, 1970, p.14-24).

“Outros” (CEE, 1968, p. 122) cursos e colégios técnicos, sob a ótica do governo do estado do Paraná, não são mencionados, mas, os colégios com cursos profissionalizantes estavam direcionados aos educandos de ensino médio colegial, a saber: Curso de Agrimensura, Curso de Edificações, Curso de Estradas e Curso de Meteorologia.

1 – Curso de Agrimensura, Disciplinas: Astronomia de Campo; Topografia; Desenho Topográfico; Geologia e Noções de Geomorfologia; Levantamento Cadastrais; Legislação de Terras; Higiene Industrial e Segurança do Trabalho; organização do Trabalho.

2 – Curso de Curso de Edificações, Disciplinas: Topografia; Tecnologia da Construção; Desenho de Arquitetura;

Estabilidade; Instalações Domiciliares; Materiais de Construção e Ensaio Tecnológicos; Higiene Industrial e Segurança no Trabalho.

3 – Curso de Curso de Estradas, Disciplinas: Projeto e Construção de Estradas; Desenho Técnico; Estabilidade; Geologia e Noções de Geomorfologia; Materiais de Construção e Ensaio de Tecnológicos; Máquinas e Equipamentos; Solos e Pavimentação; Topografia; Higiene Industrial e Segurança do Trabalho; organização do Trabalho.

4 – Curso de Curso de Meteorologia, Disciplinas: Geofísica; Climatologia; Desenho Técnico; Estatística; Técnica Meteorológica; Meteorologia; Higiene Industrial e Segurança no Trabalho; Organização do Trabalho.

Ressaltamos que o ensino médio profissional, tem como fórmula para suprir as necessidades dos meios de produção e, portanto, do capital, da cidade e do campo, encontra diversos problemas de ordem administrativa, política, econômica, estrutural e humana (já que faltam professores e profissionais qualificados para as escolas profissionalizantes).

Em relação aos educandos, embora diante da prerrogativa de ascensão social e melhora das condições de vida, nas mais variadas profissões oferecidas no espaço educativo, nem sempre encontram uma realidade fácil de ocorrer, uma vez que, muitas vezes, exercendo uma atividade laboral e não tinha oportunidade e nem condições financeiras de buscar uma profissionalização pela via escolar. Isso porque as escolas se situam longe de seu domicílio e o transporte, entre outros custos, arcado por ele.

As informações e aproximações apreendidas com a profissionalização do ensino médio, secundarizam o real objetivo do ensino profissional no estado do Paraná. Entre o que se busca e a mudança no desenvolvimento agrário do estado, a agroindústria, passa pelo fornecimento de mão de obra qualificada requerida pelos grupos econômicos articulados com o poder público estadual e federal, especificamente, articulada a mudança engendrada pelo estado do Paraná, isto é, a formação nas cidades-polo, de um parque comercial e industrial.

Apesar do desenvolvimento econômico nessas duas frentes econômicas, tanto na cidade como no campo, as mudanças do ensino médio profissional observadas no período contribuíram aquém do desejado.

6 NOTAS FINAIS

Escolhemos, nestas notas, empreender uma tarefa que se impõem além do currículo prescrito, apreendido nos textos/documentos legais nacionais e regionais (estado do Paraná, na década de 1960), circunscrita ao ensino médio colegial destinado ao campo (escolas rurais) e a cidade (escolas urbanas), tentando compreender o modo como esse direcionamento curricular mantém interlocução com o desenvolvimento econômico comercial, industrial e agrário do estado do Paraná.

Trazemos para esta interlocução a ênfase de dados, já apresentados, que configuram a transformação no âmbito social e humano, passando de um estado estritamente rural para um estado urbano. Iniciamos pela Lei n. 4024/61, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como Leis, Resoluções e Normas que direcionam a educação no nível do governo federal e estadual no período de 1960 a 1970.

Neste período assiste-se a implantação de um regime ditatorial no Brasil, a partir de 1964, cujos meios econômicos dominantes (urbanos e rurais) atrelados ao Estado, tomam o desenvolvimento econômico e a servidão ao capital como indicadores das mudanças na estrutura educacional, no estado do Paraná, principalmente com a profissionalização do ensino médio.

Esta profissionalização, no período, acompanha a implantação de um sistema educativo voltada à formação de mão de obra especializada para o campo (áreas rurais) e cidade (áreas urbanas), com o objetivo de suprir o mercado de trabalho com trabalhadores especializados para os diversos ramos econômicos que surgiam nesses espaços.

Entendemos que entre a formação e as exigências do mercado de trabalho somos apresentados a um currículo que mantém a dualidade histórica da divisão social do trabalho, entre os que pensam e os que executam. Diante disso, atento aos interesses dos grupos sociais, selecionando, organizando e distribuindo conhecimentos (para quem) para o tipo de educação almejada (com que finalidade).

Particularmente, no estado do Paraná, não apreendemos diferença, pois também o ensino médio prevê servir o capital econômico e suas ramificações, tanto no campo quanto na cidade. Este ensino médio, particularizado no colegial, operado para o campo e a cidade identificado por prescrições curriculares, informadas por textos/documentos legais, organizadas para materializar cursos profissionalizantes.

Informação e organização pautadas na relação entre o Estado e o capital econômico interagindo em busca de ideais desenvolvimentistas e de ganho de capital, como a força motriz das mudanças apresentadas nas/pelas instituições educativas no estado do Paraná no período da década de 1960.

A organização curricular, derivada desta pauta, distribui o conhecimento escolar de forma desigual para o campo e a cidade, tornada uma ferramenta que atende a interesses implícitos e explícitos de diversos sujeitos políticos, econômicos e sociais, dominantes nessas áreas geográficas. Esta particularidade, não aproxima a proposta de um currículo que proporcione a construção de saberes, conhecimentos e valores indispensáveis à existência humana e, sim, aquele determinado pela reprodução do capital e formação para o uso da mão de obra qualificada oriunda da profissionalização

Diante disso, encetados por fatores históricos e políticos determinantes para as realidades do espaço escolar paranaense, no campo e na cidade, explicitamos as mudanças comportamentais, estruturais e econômicas que moldam a educação oferecida aos educandos de grau médio colegial, que definimos como sendo parte integrante da sociedade à época.

Esse ensino, como discutido, elabora-se por meio de uma construção conjunta, entre governo (federal e estadual), órgãos, instituições e organizações econômicas e fatores sociais, pelos quais “revivemos” (destaque nosso) um passado cujos dispositivos relatam desde ações econômicas e modelos culturais do campo e da cidade, ao mesmo tempo, que retratam a década de 1960 como aquela que molda a passagem do rural ao urbano no estado paranaense, operando mudanças comportamentais pelo/no meio educacional.

À divisão de trabalho nas diversas áreas de atuação, no campo e na cidade, observamos o papel da diferenciação educacional, registrada na defesa da educação formal pelo/no ensino médio colegial, isto é, cursos profissionalizantes para o campo (zona rural) e cidade (zona urbana). Apesar disso, apontamos que esses cursos estavam a serviço do capital econômico ou do desenvolvimento, restringindo o acesso do educando.

Essa restrição própria da diferenciação do ramo produtivo, uma vez que o campo historicamente esteve atrelado à produção agrícola e, a cidade ao desenvolvimento comercial e industrial. As transformações ocorridas no estado do Paraná ancoram-se na acelerada mudança comportamental, de um estado de base rural, na década de 1960, para um estado comercial/industrial na década vindoura.

Não deixamos de abordar, no entanto, a simultaneidade entre a propagação do agronegócio no período 1960, uma das frentes econômicas de desenvolvimento do estado paranaense, aliada ao enriquecimento educacional do campo e da cidade, por meio da manutenção de relações recíprocas. De um lado, o desenvolvimento das cidades com a industrialização e; de outro, o comércio atrelado à produção do campo no estado do Paraná.

Embora tenhamos uma hierarquização entre campo e cidade, devido às relações econômicas (trabalho e renda) e simbólicas/culturais (*status*, quanto à questão de localidade), a história paranaense desses grupos sociais “antagônicos” (destaque nosso) se entrelaça e molda a estrutura social do estado.

Notamos assim, que as prescrições curriculares para o ensino médio colegial paranaense, indicie apropriações de realidades distintas do campo e da cidade, obedece a um critério econômico desenvolvimentista, isto porque, atreladas ao capital econômico e a grupos políticos que dominam a região onde os cursos se instalam. Destacamos que essas prescrições para o campo e a cidade informam uma teia de interesses, conflitos e controles sociais que interagem e se redefinem em prol do poder político e econômico.

A educação paranaense, por meio deste “currículo” destinado ao campo e à cidade para o ensino médio informa o controle de cada uma dessas áreas de atuação, com a pretensão de direcionar os educandos a um determinado fim (no caso profissional) e, desse modo, legitimando o conhecimento oferecido a alguns, em detrimento de outros.

O acesso controlado ao conhecimento, assimetricamente relaciona-se ao poder exercido pelo Estado sobre a educação formal do educando, determinando as profissões de acordo com a localização geográfica do estado e área econômica dominante. Essa análise, inserida na acepção do trabalho, em seu sentido histórico, que na sociedade paranaense (capitalista) se apresenta como trabalho assalariado (no campo e na cidade), e se dá pela compra e venda da força de trabalho, regulada contratualmente na forma de emprego.

Esta forma remetida, no período estudado, aos fatos econômicos e políticos que moldam o campo e a cidade paranaenses, em prol de uma mudança estrutural do estado e da educação, ambas atreladas ao capital econômico do meio rural e urbano. O desenvolvimento proposto/alcançado salienta que o formato profissionalizante do ensino médio corrobora aspectos comercial, industrial e agrário do estado, bem como

uma educação profissional capaz de qualificar o esforço humano, ampliando e melhorando sua produtividade.

REFERÊNCIAS

AMADO, G. **Educação Média e Fundamental**. Instituto Nacional do Livro. Ed. José Olímpio. 1973.

APPLE, M. W. A. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, W. **Educação e Poder**. Ed. Artes Médicas 1989.

APPLE, M. W.; BURAS, K. L. **Currículo, poder e lutas educacionais, com a palavra os subalternos**. Ed. Artmed 2008.

BERRIO, J. R. **El metodo historico en la investigación historica dela educación**. Revista española de pedagogia. Madrid: Instituto “San José de Calasanz” de Pedagogia/Consejo superior de investigaciones científicas. Año XXXIV.-Núm. 134.- OctubreDiciembre, 1976, p.449-475.

BRAGUETO, R. C. O Processo de industrialização do Paraná, até a década de 1970. Universidade Estadual de Londrina. **Revista Geografia**. v. 08 nº 02 p. 149-160. jul./dez, 1999.

BRASIL. **Legislação Federal Lei Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61**. Governo Federal – Brasília/DF. 1961.

BRASIL. **Legislação Federal Lei Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71**. Governo Federal – Brasília/DF. 1971.

BURROW, J. A **Evolution and Society**. Cambridge: Cambridge University Press 1966.

CAMARANO, A. A.; ABRAMOVAY, R. **Êxodo Rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: Panorama dos últimos 50 anos**. Texto para discussão Nº 621 – IPEA, Rio de Janeiro, 1999.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007, 85p.

CERTEAU, M. **A Escrita da História**. Forense Universitária. 1982.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano**. Ed. Vozes. 1998.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil Anos 60 – O Pacto do Silêncio**. Ed. Loyola. SP, 1985.

GEMELLI, A. **Orientação Profissional**. Ed. Livro Ibero Americano Rio de Janeiro, 1963.

GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. 1997.

GOVERNO FEDERAL. **Censo**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=4>

GOVERNO FEDERAL. **Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social – Diagnóstico Preliminar Desenvolvimento Social - Educação**. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica – Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada – EPEA. 1966.

GOVERNO FEDERAL. **Programa de Ação Econômica do Governo – 1964 a 1967**. Brasília. 1964.

IANNI, O. **Classe e Nação**. Ed. Vozes. 1986.

HOBSBAWM, E. **Sobre a História**. Companhia das Letras. 2013.

IBGE. **Censos Demográficos – 1970 – 1975 – 1980 Paraná**. Governo Federal

IBGE. **Censo Demográfico**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro. Volume I, Tomo I nº 19. 1981.

IBGE. **Estatísticas históricas do Brasil: Séries Econômicas, Demográficas e Sociais de 1550 a 1988**. 2ª Edição. 1990.

INEP. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**. Trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982. 76p.

JAHN, L.; FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256-272, Set/Dez 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/jahn-ferreira.pdf> Acesso em ago. 2018.

KHOY, L. T.; RAKOTOMALALA, P. **A educação no meio rural**. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

KNECHTEL, M. do R. **Problemas da Educação brasileira e paranaense**. Ed. S/D Paraná, 1970.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica – As Relações de Produção e a Educação do Trabalhador**. Ed. Cortez e Autores Associados. SP, 1986.

KUENZER, A. Z. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991.

KUENZER, A. Z. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: A Nova forma de Dualidade Estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho. In. **Capitalismo, trabalho e Educação**. Autores Associados, 2005, p. 77-95.

LAUDARES, J. B. **As Relações de Trabalho Numa Sociedade Capitalista – A Sociedade Tecnizada e Capitalista**. Revista Tecnologia e Sociedade. Nº 2 1º Semestre. Curitiba – PR. 2006.

LÉON, A. **A Criança e Nós. A Orientação Profissional da Criança**. Editora: Fundo de Cultura / Lisa, 1961.

MARAVALL, J. A. **Teoria del saber historico**. Madrid: Revista de Occidente, 1967

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014

MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. da S. **Currículo, Cultura e Sociedade**. Ed. Cortez, 10ª Edição 2008.

MOREIRA, C. S. **O Projeto de Nação do Governo João Goulart: O Plano Trienal e as Reformas de Base**. (1961-1964). UFRGS, 2011.

MOREIRA, J. R. **Educação e Desenvolvimento no Brasil**. Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 1960.

MORO, D. A. Aspectos Geográficos da Modernização Agrícola no Norte do Paraná. In. **Revista Boletim de Geografia** – UEM. Ano 13. Número 13. Out. 1995.

NASCIMENTO, V. M. do; MIGUEL, M. E. B. O Ensino Profissionalizante no Paraná na Década de 1960. **Revista Diálogo Educ**. V. 7, nº 21 p. 225-234, Curitiba. maio/agosto 2007.

NETO, W. G. N. **Estado e agricultura no Brasil. Política Agrícola e Modernização Econômica brasileira 1960-1980**. Ed. Hucitec - SP, 1997.

NISHI, L. F. **Coeficiente de Gini: uma medida de distribuição de renda**. UDESC. 2010.

NISKIER, A. **A Nova Escola**. 7ª Edição. Ed. Bloch Educação. 1974

OLIVEIRA, M. E. B. de; GÓMEZ, J. R. M. A educação do campo no contexto do modelo de desenvolvimento rural no Brasil: o princípio educativo do trabalho como alternativa. **Mundo do Trabalho - Revista Pegada** – vol. 15, n.1, jul. 2014, p. 171-207.

OLIVEIRA, R. B. de S. **Relações de Poder na Escola Pública Durante a Ditadura Militar no Brasil**. Revista Científica do Instituto Ideia. Rio de Janeiro, n. 01: abril-setembro, 2016. Disponível em http://www.ideiaeduc.com.br/uploads/revista/pdf/desm/7N.01.2016/7n.01.2016_021.r elacoes_poder_escola.pdf Acesso em dez. 2019.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná**. Governo do Estado do Paraná. Curitiba 08 de maio de 1967.

PARASKEVA, J. M. **A Dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do Currículo**. Ed. Asa. 2001.

PARO, V. H. **Escola e Formação Profissional**. Editora Cultrix 1983

PRIORI, A., *et al.* **A modernização do campo e o êxodo rural.** História do Paraná: séculos XIX e XX. Maringá: Eduem, 2012. p. 115-127.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar.** Ed, Cortez. 1992

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil.** Ed. Vozes. Petrópolis. RJ-1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno **Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SALM. C. L. **Escola e Trabalho.** Ed. Brasiliense.1980.

SANTOS, M. **O lugar: encontrando o futuro.** RUA: Revista De Arquitetura e Urbanismo, Vol. 4 n. 01 1996.

SCHULZ, T.W. **Investment in Human Capital.** The American Economic. Review, Vol. 51, No. 1 (Mar. 1961), 1-17. Disponível em: <https://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEESchultzInvestmentHumanCapital.pdf>. Acesso em outubro. 2022.

SETTON, M. G. J. **Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural.** Estudos de Sociologia, Araraquara, v.15, n.28, p.19-35, 2010. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/2549/2169> Acesso em dez. 2019.

SILVA, F. de C. T. **Estudos Comparados como Método de Pesquisa: A escrita de uma História Curricular por Documentos Curriculares.** Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 64 jan/mar. 2016.

SILVA, José Graziano. **A industrialização e a urbanização da agricultura brasileira.** In: FUNDAÇÃO SEADE. Brasil em artigos. São Paulo, 1995. p. 197-221.
SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade.** Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. **Currículo: Teoria e História.** Petrópolis: Vozes, 1998.

SINGER, P. **Interpretação do Brasil: uma experiência e histórica de desenvolvimento.** In: FAUSTO, Boris (dir.) História Geral da Civilização Brasileira. III. O Brasil Republicano. 4. Economia e cultura (1930-1964). Rio de Janeiro, 2004, p. 209-245.

SOROKIN, P. A.; ZIMMERMAN, C. C.; GALPIN, C. J. **Diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano.** In: MARTINS, J. S. Introdução crítica à sociologia rural. São Paulo: Hucitec, 1981. p. 198-224.

VIANNA, A. C. **Educação Técnica.** Ministério da Educação e Cultura – MEC - 1970.

VIDAL, D. G. **História Da Educação Comparada: Reflexões iniciais e Relatos de uma Experiência.** História da Educação ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas 31-41. Out. 2001.

VIEIRA, E. **A República Brasileira 1951-2010 – de Getúlio a Lula.** Ed. Cortez. SP. 2015.

WILLIAMS, R. **O Campo e a Cidade.** Ed. Companhia das Letras. 1990.

XAVIER, M. E. S. P; RIBEIRO, M. L; NORONHA, O. M. **História da Educação – A Escola no Brasil.** Ed. FTD. SP. 1994.