

A lei nº 5.692/71 e representações da infância: percepções e expectativas em relação à criança na reforma de ensino de 1º grau

The Law No. 5.692/71 and representations of infancy: realizations and expectations regarding the child at primary education rebuild

Vanessa Queirós Alves¹

Resumo

O objetivo deste trabalho é perceber algumas representações de infância presentes em propostas educacionais, a partir da lei nº 5692/71, no ensino de 1º grau, tendo como principal foco o Instituto de Educação do Paraná (IEP). As fontes utilizadas foram documentos elaborados a partir da lei e materiais do próprio IEP, como plano de implantação, boletins informativos, entre outros. Os conceitos para análise das fontes foram o de representação e o de apropriação, advindos dos estudos de Chartier (2002). Além disso, autores como Siqueira (2018), Veiga (2007), Cordeiro (2015), Anjos (2015) e Gouvea (2008) formaram o referencial teórico deste estudo. O trabalho está dividido em duas seções, sendo que a primeira versa sobre representações de infância presentes nos documentos mencionados e a percepção do que se esperava da criança inserida na escola, e a segunda analisa em quais fundamentos filosóficos e psicopedagógicos a lei estava embasada, assim como as apropriações feitas pelo IEP em relação a essas fundamentações. Como resultados do trabalho, a representação da infância revelou-se mais ligada a uma projeção para o adulto futuro, atrelada a uma concepção de meritocracia, na qual a educação e a obtenção de sucesso na vida escolar são reservadas aos “mais capazes”.

Palavras-chave: Representação; apropriação; infância; lei nº 5692/71; ensino de 1º grau.

Abstract

The goal of this workpaper was to realize some representations of infancy present in educational proposals based on Law No. 5692/71, in primary education, having as focus the Instituto de Educação do Paraná (IEP). Using as sources documents prepared since the law and materials from the IEP itself as implementation plan, newsletters, among others. The concepts for analyzing the sources were: representation and appropriation resulting from studies of Chartier (2002). Furthermore, authors such as Siqueira (2018) were used as a theoretical framework; Veiga (2007); Cordeiro (2015), Anjos (2015) and Gouvea (2008). The workpaper is splitted into two topics, the first deals with representations of infancy present in the documents mentioned and the realization of what was expected from the child introduced to the school and the second analyzes on which philosophical and psycho-pedagogical foundations the law was based on, as well as the appropriations made by the IEP regarding to these grounds. As a result, from the workpaper, the representation of infancy proved to be more linked to a projection for the future adult attached to a meritocracy conception, where education and success in school life would be reserved for the “most capable”.

Keywords: Representation; appropriation; infancy; law nº 5692/71; primary education.

¹ Mestre e doutoranda em Educação na linha de História e Historiografia na Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: vane_queiros@yahoo.com.br

Recebido em 02 de junho de 2020. Aprovado em 13 de novembro de 2020.

Introdução

O intuito deste trabalho foi perceber algumas representações de infância presentes nas propostas educacionais, com base na lei nº 5692/71, no ensino de 1º grau, por meio de discursos de agentes de Estado, profissionais que fizeram parte do processo de readequação curricular a partir dessa lei e de documentos elaborados na época, que serviram como orientação para as mudanças que se almejavam no campo da educação e sua efetivação. Buscou-se, também, entender de que maneira a criança era representada, nesse contexto, e o que se esperava dela em sua formação escolar, não especificamente em relação aos aspectos acadêmicos das disciplinas escolares, mas referente ao embasamento filosófico e aos princípios biopsicopedagógicos, nos quais a lei e os documentos elaborados a partir dela estavam pautados. O principal objeto de análise deste trabalho foram as representações e apropriações realizadas pelo Instituto de Educação do Paraná (IEP)² em seu ensino de 1º grau.

Para tanto, as fontes pesquisadas e selecionadas, além da lei nº 5692/71, foram materiais de apoio para montagem do plano de implantação da referida lei, feitos pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Estado do Paraná; pareceres elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura e do Conselho Federal de Educação, presentes na revista Documenta; apostilas do Cetepar (Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná); textos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; atos do Conselho Estadual de Educação da Revista Critéria; e Boletim informativo do Instituto de Educação do Paraná, que consiste em um informativo interno das atividades da instituição, na época.

Os conceitos de apoio para a análise das fontes foram ancorados nos estudos de Chartier, tendo em vista “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (2002, p. 17). Nessa

² Segundo Alves (2014), o Instituto de Educação do Paraná foi criado pela Lei nº 456, em 12 de abril de 1876, com o nome de Escola Normal, na qual funcionavam dois cursos: a Escola Normal e o Ginásio Paranaense, anexas ao Instituto de Preparatórios. Em 1922, ganhou um novo prédio e em 1923 foi criado um Grupo Escolar para prática das alunas da Escola Normal. Com a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto Estadual nº 3.530, de 03/01/46, a Escola Normal passou a ser chamada de Instituto de Educação do Paraná, com um novo formato, composto de Jardim de Infância, Primário, Ginásio, Normal, Administração Escolar, Aperfeiçoamento e Atualização. Em 1947, foi implantado o Ginásio Misto Noturno. Em 1966, o IEP elaborou um Plano Experimental de ensino que vigorou até a implantação da lei nº. 5692/71.

perspectiva, procurou-se compreender representações como forças que produzem sentidos e são construídas de maneira singular, como forma de legitimar uma posição ou uma significação, e a apropriação como o processo pelo qual são produzidas essas significações que, por sua vez, estão imersas nos discursos e documentos pesquisados. O referencial teórico foi baseado nos trabalhos de Siqueira (2018), Veiga (2007), Cordeiro (2015), Anjos (2015) e Gouvea (2008).

A primeira seção deste trabalho versa sobre as representações de infância presentes nos documentos mencionados e a percepção do que se esperava da criança inserida na escola. A segunda seção analisa em quais fundamentos filosóficos e biopsicopedagógicos a lei estava embasada, assim como as apropriações feitas pelo IEP em relação a essas fundamentações.

Infância: o que era e o que se esperava dela, no âmago da reforma do ensino de 1º grau?

A referência aos termos *criança* e *infância* é bastante complexa, pois traz em seu bojo múltiplas significações, dependendo do contexto onde eles são enunciados e pesquisados. São muitos os estudos e as diferentes percepções em torno desses conceitos, portanto, na historiografia da infância, “vem-se buscando apreender a infância numa perspectiva relacional, no diálogo com a diferenciação histórica das outras classes de idade” (GOUVEA, 2008, p. 98).

Assim, neste trabalho, corrobora-se com a perspectiva de que “a infância é uma categoria social na qual se inserem as crianças, indivíduos estes que são parte dela e, por isso, devem ser vistos como sujeitos ativos e sociais” (SIQUEIRA, 2018, p. 47). A criança, portanto, é o sujeito real e particular, enquanto a infância é uma categoria que possui mais relação com a leitura que os adultos fazem dela, ou:

Como tempo de vida caracterizado pela dependência funcional dos adultos e cuja duração está vinculada a diferentes condições de existência dos indivíduos, mas fundamentalmente a natureza da relação entre adultos e crianças (VEIGA, 2007, p. 43 *apud* SIQUEIRA, 2018, p. 47).

Outro aspecto a ser considerado ao se falar em criança e infância é o fato de que, na maior parte dos estudos sobre a infância, é o adulto quem narra sua história, sendo que a criança dificilmente tem voz ativa nos estudos sobre ela, conforme apontam Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 21) *apud* Gouvea (2008, p. 104):

Se a história da criança não é passível de ser narrada na primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse da sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza

e dimensiona tal narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança.

Nesse sentido, não é possível saber o que essas crianças que fizeram parte desse período pensavam sobre suas vidas, o que eram e o que almejavam. Então, buscou-se perceber como elas eram representadas, o que se esperava da infância escolarizada e como ela estava sendo entendida nesse momento, na sociedade brasileira. Isso é bastante complexo, pois é certo que não existia, assim como não existe, um único pensamento, uma única visão sobre essa infância, não existe uma única infância. Entretanto, almejou-se buscar alguns indícios: Ecos que ressoaram em discursos e documentos em torno da lei nº 5692/71³.

Entre essas representações, encontra-se uma mensagem do dia da criança no Boletim Informativo nº 3 do IEP, de 1976, que inicia com a passagem bíblica, na qual Jesus diz que é preciso ser como criança para entrar no reino dos céus e é apontado que “não é preciso ser infantil nem pequeno para ser criança. Basta que a exemplo delas, acredite no amor, na pureza e na retidão de propósitos” (IEP, 1976, p. 21).

Nesse trecho, percebe-se que a criança é representada como um ser puro e um exemplo a ser seguido pelos adultos. No final da mensagem, ainda é colocado um poema que faz alusão à busca pela criança que ficou perdida nas brincadeiras, dando a ler que a infância é uma fase permeada de doçura e alegria. Ainda, em outro boletim informativo, do mesmo ano, é comentado que a UNESCO havia instituído o ano de 1976 como ano da criança, e o IEP se propunha a estar voltado a ela,

no intuito de maior cuidado não só no seu aspecto pedagógico, mas também no seu desenvolvimento interior, nas suas atividades, preparando a criança desde cedo para viver em harmonia com a escola, com a família e com a comunidade social (IEP, 1976, p. 3).

Pode-se aventar que, ao mesmo tempo em que a criança era vista como um ser dócil, puro e inocente, era preciso também prepará-la para que pudesse viver em harmonia com a sociedade. Essa harmonia era pautada nos valores socialmente válidos nesse período. Nesse sentido, parece haver a valorização da “criança pelo que ela é, mas tendo

³ A Lei nº 5.692/71 foi um dos principais marcos legais da educação durante o período de ditadura civil-militar. Foi assinada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, em 11 de agosto de 1971, e reformava o primário e o ginásio, criando o 1º e 2º graus. Portanto, modificou a estrutura anterior de ensino, transformando o curso primário e o antigo ginásio em um só curso de 1º grau, com duração de oito anos. Os cursos profissionalizantes existentes no ginásio foram extintos. O ensino de 1º grau não oferecia formação profissional, enquanto o 2º grau todo foi estruturado como profissionalizante.

em vista, principalmente, o que ela viria a ser” sendo que “as normas do comportamento coletivo informavam os comportamentos individuais a serem inculcados nas gerações mais jovens” (ANJOS, 2015, p. 235).

Ainda nesse sentido, percebe-se, no editorial da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a expectativa de que a educação básica, principalmente o ensino primário deveria

atender à criança e, ainda por algum tempo, ao pré-adolescente, orientando-os de maneira que adquiram as estruturas básicas do conhecimento e o instrumental necessário para enfrentar os problemas que surgem nas profissões mais simples e na vida comum. Terá ainda de assegurar a base para a criação de atitudes sociais e morais desejáveis a todos, e os interesses fundamentais pela melhoria da comunidade, pela harmonia e solidariedade entre os homens, pela educação permanente (PINHEIRO, 1970, p. 7).

Às vésperas da promulgação da reforma de ensino, pontuada pela autora do texto acima, almejava-se, portanto, que a criança fosse preparada para o mundo do trabalho por meio de atitudes sociais e morais esperadas. E quais seriam essas atitudes? Pode-se citar como possibilidades, por meio dos próprios objetivos da educação fundamental, presentes nessa mesma revista:

- Comunicar-se com eficiência;
- Agir em decorrência de uma adequada formação moral e cívica;
- Desempenhar com eficiência as atividades ligadas à vida comum e aumentar o rendimento do trabalho que vier a desempenhar quando incorporado à mão-de-obra;
- Reconhecer os próprios interesses e capacidades prováveis em relação a vários tipos de atividades;
- Aperfeiçoar o caráter, respeitar os semelhantes e com eles solidarizar-se (PIRES, 1970, p. 64).

Além disso, nos princípios da educação fundamental, pontuam-se continuidade, variedade, flexibilidade, liberdade e responsabilidade; atendimento pedagógico diversificado em função das condições do educando, sobretudo quanto às características da infância e da pré-adolescência; e progressiva integração do educando em atividades que favorecessem o conhecimento dos próprios interesses.

Ressalta-se, ainda, que seria necessário formação moral e de educação para a cidadania, a fim de haver boa vivência democrática, tendo como objetivo integrar o educando ao seu meio. Justifica-se também a necessidade da educação fundamental,

porque o municiamento da mão-de-obra com elementos dotados, pelo menos, uma adequada formação básica amplia a rentabilidade do trabalho e acelera o desenvolvimento. [...] poderá ainda permitir ao povo uma tomada de consciência do verdadeiro conceito de educação, que será encarada não como um instrumento de ascensão na escala social, mas como um processo de amadurecimento individual e integração interna e externa [...] finalmente, não menos importante, ao preocupar-se em dar ao aluno condições próprias; ao apresentar-lhe oportunidades de desenvolver suas potencialidades, esse tipo de

educação tem a mais cabal justificativa porque valoriza a dimensão humana do educando, com ênfase em sua formação ética (PIRES, 1970, p. 65).

Os trechos mencionados revelam algumas representações do que seria essa formação para as crianças participantes da educação fundamental, mas há algumas contradições. O que se demonstra esperar dessa criança não parece estar tão ligado ao desenvolvimento de suas próprias potencialidades, como foi mencionado. O interesse está relacionado à adaptação e ao ajuste da criança à sociedade, principalmente no que tange o mundo do trabalho, ao afirmar que a educação não poderia ser encarada como ascensão na escala social. Pelo contrário, dá-se a entender que a preocupação maior é o ajustamento do sujeito à mão-de-obra, conforme as demandas do mercado, mas, para isso, seria necessário o mínimo de formação básica, assim como de formação moral para o ajuste da vida social.

A ênfase dada em relação ao trabalho e ao desenvolvimento do país está presente nos discursos do período, mas remontam tempos anteriores, assim como apontado por Cordeiro (2015, p. 243):

A universalização da representação do trabalho como lei moral superior, pela qual as sociedades evoluem e que exige o máximo de adesão dos membros da sociedade, que só através dele se tornariam úteis à coletividade, recebe uma ampla adesão desde a segunda metade do século XIX e povoará o imaginário político da América.

O mesmo destaque em relação ao trabalho é feito pelo então ministro da educação, Jarbas Passarinho, na carta que expõe os motivos da reforma de ensino, na qual ele apresenta o ensino de 1º grau como uma “grande faixa de educação para todos” e registra:

Já agora, com a complexidade crescente que assume a vida moderna, dificilmente poderá alguém assimilar os valores do seu tempo e revestir um mínimo de eficácia no trabalho sem uma formação que alcance pelo menos o nível do atual ginásio (PASSARINHO, 1971, p. 12).

Percebe-se que, novamente, há preocupação com a eficácia no trabalho e, para tanto, seria necessária uma educação mais prolongada, que na reforma passaria a 8 anos no 1º grau⁴.

⁴ O primeiro grau não era profissionalizante, mas tinha uma parte de formação especial, a partir da 5ª série. A proposta era realizar sondagens de aptidões com vistas a posterior inserção do indivíduo ao mundo do trabalho, assim como iniciação às técnicas de trabalho. No IEP, por exemplo, a estrutura da formação especial tinha como disciplinas: Técnicas Industriais, Técnicas de Educação para o Lar, Técnicas Comerciais e Técnicas de Higiene e Enfermagem. Além disso, havia sondagem de aptidões feitas pela assessoria pedagógica da instituição, que realizava testes vocacionais, palestras e fornecimento de informações sobre o mercado de trabalho (IEP, 1972a, s/p).

No documento de avaliação da Implantação da Reforma de Ensino de 1º grau, no Estado do Paraná, percebe-se essa mesma ideia, em uma citação de Goldeberg (1973) sobre avaliação e planejamento educacional, utilizada nesse documento:

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

Nesse trecho, o aluno é visto como um produto da escola e deve ser útil à sociedade quando finalizar seu processo de aprendizagem, ou seja, almejava-se “o cidadão prático e habilidoso [...] o qual só se formaria pela via de uma mudança de objetivos na educação das crianças e jovens” (CORDEIRO, 2015, p. 239)⁵.

Outro texto da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos coloca luz na questão de desenvolvimento do país, mas traz, em alguns trechos, aspectos que contrapõem o discurso de educação para todos. É declarado que a “realização do objetivo político básico numa sociedade que pretende ser democrática, de dar acesso aos mais capazes, reclama algumas considerações especiais” (ALMEIDA, 1967, p. 16). Ora, se almejava-se a democracia, que é representada na maioria das vezes como igualdade de oportunidades, parece uma contradição afirmar que o acesso seria aos mais capazes, o que leva a indagar: Quais seriam os mais capazes? Em outro trecho do texto, é exposto que seria “desejável a seleção dos talentos inatos na maior extensão possível da massa infantil”. E ainda é elucidado:

Não se pode descuidar de estabelecer um mecanismo através do qual as inteligências mais bem dotadas sejam aproveitadas em condições de produzir o máximo rendimento para a sociedade [...] Neste sentido, ter menor número de escolas em todos os níveis, porém mais eficientes quanto aos resultados escolares e quanto ao objetivo de democratizar o acesso social, pode ser mais barato e mais eficiente globalmente para o desenvolvimento e a sociedade que a tentativa de estender uma educação de baixa qualidade para todos (ALMEIDA, 1967, p. 19).

⁵ Esse “cidadão prático” a que se refere Cordeiro tinha relação com as proposições do início do século XX, porém, encontram-se permanências ou talvez continuidades em alguns aspectos, por exemplo, no sentido de ser útil ao meio social, nos projetos educacionais entre os períodos.

Apesar do referido texto ser um pouco anterior à reforma de ensino, as discussões em torno dela já pairavam nos documentos voltados à educação do período. O embasamento do autor, ao defender suas ideias, por um lado, parece ancorado na teoria inatista, cujo fator genético de “mais capaz” é colocado em pauta. Além disso, os argumentos expostos parecem estar também baseados no conceito de meritocracia, “uma invenção típica da sociedade industrial burguesa que se baseia na substituição do poder advindo do privilégio de nascimento pelo poder conquistado por mérito individual” (VEIGA, 2007, p. 9).

Por conseguinte, os mais bem dotados parecem ter relação com o mérito que viria “das habilidades e aptidões intelectuais, inatas e/ou adquiridas, dessa maneira, a escola se constitui como um equipamento mediador da possibilidade de realização da igualdade de oportunidades” (VEIGA, 2007, p. 9).

Com base nesse conceito de democracia, não se prevê elaboração de políticas públicas que visassem uma universalização da educação de qualidade para todos, mas sim para os “mais capazes”.

Referência similar encontrou-se na revista Documenta, em um documento que significou a contribuição do Conselho Federal de Educação na formulação do Plano Setorial de Educação, em 1971:

Enquanto não se puder abrir largamente as portas da educação a cada um, o interesse nacional recomenda que se favoreça a ascensão cultural dos mais talentosos, os mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica em favor do progresso social. O único bem que nação alguma está em condições de desperdiçar é o talento de seus filhos (CFE, 1971, p. 4).

Assim, percebe-se novamente que, já no bojo da reforma de ensino, havia certa concepção de exclusão e seleção entre as crianças, que eram os agentes aos quais se destinava as propostas da reforma, as aspirações e as expectativas para o progresso e desenvolvimento nacional. Esse fato faz pensar: Quais seriam as medidas para selecionar os mais capazes? Como seriam respeitados os ritmos de cada criança, seus interesses e condições de aprendizagem, garantidos nos princípios da educação fundamental? Isso dependeria, posteriormente, das apropriações feitas nos diferentes sistemas de ensino e nas instituições. Dessa forma, é importante perceber que “representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 2002, p. 17).

Assim, nota-se que a infância era representada mais como um vir a ser. O lugar da criança enquanto um ser integral, único e particular era reduzido, em grande parte, à expressão “aluno”, tendo uma representação mais vinculada às necessidades de prepará-la para o desenvolvimento do país. Era necessário aprender, ao menos, as habilidades e conhecimentos básicos para a vivência em sociedade e os valores necessários ao exercício da cidadania. Essas questões não deixavam de ser ecos que ressoavam acerca da concepção de infância que se formou no pensamento social brasileiro, desde o final do século XIX, quando “a criança simbolizava a esperança, – o futuro da nação” (RIZZINI, 2008, p. 25). A criança real, com suas necessidades reais, as múltiplas infâncias e suas variadas realidades, de certa maneira, ainda passava despercebida, tanto na lei como nos documentos formulados a partir dela.

Fundamentos filosóficos e psicopedagógicos em torno da lei nº 5692/71: que criança formar?

O currículo do Instituto de Educação do Paraná, elaborado com base na lei nº 5692/71⁶, tinha como princípio filosófico:

O ensino de 1º e 2º graus têm por objetivos proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (PARANÁ, 1972, p. 5).

No material de apoio para montagem do plano de implantação da lei nº 5692/71, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Paraná, havia um esquema prévio, para subsidiar a escrita do documento, com a explicação de algumas correntes filosóficas. Ao final, o documento expressa que a filosofia educacional contida na lei nº 5692/71 era, ao mesmo tempo, pragmatista e humanista e que cabia a cada escola procurar individualizar-se, porém, “evidenciando coerência com os princípios filosóficos que emanam da própria lei e que são amplos e democráticos” (PARANÁ, 1977, p. 28).

Segundo Alves (2014), o pragmatismo tem como uma das teses fundamentais a realidade da transformação, por isso, as atividades devem ser criadas a partir de problemas significativos para o educando. Sendo a educação “à luz do pragmatismo, um processo contínuo; um preparo constante para as necessidades impostas por um mundo em constante mudança, exige estratégias flexíveis e sujeitas à permanente revisão e currículo centrado no aluno” (PARANÁ, 1977, p. 21). Como filósofos pragmatistas, foram citados

⁶ Estavam embasadas nos fins da educação brasileira, expressos no artigo 1º da LDB 4024/61.

no documento William James, John Dewey e Kilpatrick, porém, a influência de Dewey parece ter sido a mais predominante.

O humanismo tem o homem como referência e o documento para elaboração do plano de implantação da lei nº5692/71, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Paraná, traz duas correntes: o humanismo helenístico, com o homem encontrando a felicidade em si mesmo, e o humanismo cristão, que leva todas as coisas para o homem e o homem para Deus.

Nesse sentido, Alves (2014) pontua que, nos documentos federais, nos estaduais e nos do próprio IEP houve a apropriação desse ecletismo. No plano de implantação da lei, no documento do IEP, há menção de que é tomada “como ponto de referência uma posição eclética em relação às várias teorias da aprendizagem” (IEP, 1972b, p. 5), porém, as teorias educacionais “concordam em afirmar que toda a aprendizagem deve ser autoaprendizagem (aprender a aprender) a fim de que se processem as modificações esperadas no comportamento do aprendiz (IEP, 1972 b, p. 5).

Em relação ao humanismo, de acordo com Alves (2014), nas normativas e documentos do IEP, há predominância do humanismo cristão. Como enfatizou o ministro Jarbas Passarinho:

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

Essa declaração veio ao encontro de um dos objetivos específicos postulados pelo IEP:

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

A questão da formação da criança, portanto, passava por esses valores, atitudes e princípios que se esperavam dela, porém, nos meandros dessas questões sabe-se que:

A crença na educação como força modificadora e transformadora, que tendo por alvo o adulto do futuro, nem sempre levou em conta a força das condições concretas da própria criança do presente para o alcance do seu tão almejado objetivo. Esse descompasso tornou-se fonte de inúmeros problemas, tanto para as crianças como para os próprios adultos que a educam. No caso das crianças, é um fato que nem todas tiveram acesso àquela educação considerada ideal ou mais adequada, o que fez com que algumas infâncias fossem alvo de indisfarçáveis preconceitos e desqualificações, carregando junto com os estigmas da pobreza, da doença ou da anomalia, o da má-educação ou falta de moralidade e que, em função da imagem “menino de hoje – homem de amanhã, pode ter sido levado por elas durante a vida adulta (ANJOS, 2015, p. 236).

A partir dessa constatação, pergunta-se: Como ficavam as crianças que não respondiam a todas as expectativas colocadas em relação a elas? Sabe-se que não só a escola influencia a formação do sujeito, mas as famílias, a sociedade, o contexto e a realidade em que cada um vive. Enfim, desejava-se uma infância homogênea e projetada, distante da complexidade das infâncias brasileiras.

Todavia, é preciso sublinhar que a apropriação das correntes filosóficas no âmbito formal do currículo das instituições, em especial do IEP, não necessariamente refletia na prática escolar de todos os agentes da escola. Ademais, a questão do humanismo cristão, de um ensino mais voltado à experiência da criança, com atividades práticas relacionadas à sua realidade, e o pensar a partir de situações concretas já estavam presentes em um Plano Experimental elaborado pelo Instituto de Educação do Paraná, em 1966, em que a instituição se colocava como moderna em suas percepções de ensino.

Dessa forma, as representações apropriadas pela instituição, além de se mostrarem adequadas à aprovação dos planos educativos, “visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto ou uma posição” (CHARTIER, 2002, p. 23).

As bases biopsicopedagógicas, nas quais a lei nº 5692/71 informa estar respaldada, assim como os documentos do estado do Paraná e do IEP, apresentavam, em seu bojo, as concepções de aprendizagem de Jean Piaget e similaridades com alguns preceitos da Escola Nova⁷, na ênfase de atividades em grupo, integração aos meios físicos e sociais, entre outros aspectos.

Em um documento elaborado pelo CETEPAR, é ressaltado que “a criança só aprende de acordo com suas capacidades biopsíquicas, que dependem de sua idade e de seu ambiente” (PARANÁ, 1975, p. 19). O documento ainda afirma que os homens que se almejavam formar seriam “indivíduos independentes, preparados para raciocinar em qualquer situação, com espírito crítico e móvel, com objetividade e coerência de pensamento” (PARANÁ, 1975, p. 19).

⁷ No parecer nº 853/71, que fixa o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus, há a informação, por exemplo, que “as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre as experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática de conhecimento”. Também orienta que os estudos iniciem dos conhecimentos mais amplos para os mais específicos. Além disso, no parecer 353/71, pontua-se “a montagem a partir do concreto e do mais para o menos amplo, do genérico para o específico ou, na classificação sempre atual de Claparède, da ‘generalização inconsciente’ para a ‘generalização consciente’” (CFE, 1993, p. 412). Não há uma menção declarada do uso de alguns preceitos da Escola Nova, porém, há alguns indícios de seu reflexo nas orientações e normativas curriculares, citando, por exemplo, Claparède, que foi um inspirador desse movimento.

Nesse material, são apresentadas as características da criança em cada idade, com ênfase nas atividades práticas, nos jogos e brincadeiras a serem realizados, respeitando cada etapa de desenvolvimento da criança, assim como sugestões de atividades e estudos de caso para reflexão e proposição de ação pelos professores.

Outro material de respaldo aos professores era a Revista Currículo, na qual, em uma das edições, foi enfatizado que:

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

Posteriormente, são abordadas quais noções a criança tem a partir desse estágio, quando ela consegue explicar o todo pelas partes e vice-versa, identificar elementos, classificá-los e compará-los. Citam-se também as mudanças que ocorrem em seu relacionamento social, pois não tem mais um pensamento egocêntrico, por isso, consegue respeitar melhor as regras de convivência, ter maior autonomia, cooperação e começa a aprimorar as noções de justiça e respeito mútuo.

No currículo do IEP, conceitos bem específicos da teoria piagetiana apareceram em toda sua estrutura organizacional. Na justificativa do Plano de Implantação constata-se que:

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

Nos objetivos específicos de cada etapa de ensino, observa-se, como por exemplo, nos da 3ª série:

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

De acordo com Alves (2014), percebe-se, com base nesses objetivos, que o plano estava bem fundado na psicologia genética de Piaget. Quando a assimilação que foi mencionada, é concebida como um processo contínuo em que a criança integraria novos dados e elementos em seus esquemas existentes, entendendo esquemas como estruturas mentais pelas quais as crianças se adaptam e se organizam no meio onde vivem.

Contudo, é possível aventar que o modo de compreender a criança, ainda nesse período, trazia resquícios de épocas anteriores, principalmente em relação à meritocracia, evidente nos discursos de agentes de Estado e da educação, pois como aponta Veiga (2007, p. 9):

No contexto de competitividade de talentos para ser bem sucedido na vida, se desenvolveram os saberes necessários para conhecer a mente e o corpo das crianças. Num plano mais geral, a grande revolução dos saberes da biologia e da psicologia foi o de qualificar as idades como leis gerais de caracterização da infância, a partir de estudos relativos à evolução física e mental da criança, estabelecendo os padrões e modelos de crescimento físico e das habilidades mentais de acordo com os anos de vida.

Algumas mudanças físicas e nos encaminhamentos didáticos-pedagógicos ocorreram no IEP, em 1976, após uma reforma que, segundo Jústen (2013), diretora da instituição no período, iniciou-se no governo de Jaime Canet e foi concluída no governo de Ney Braga. Observa-se que alguns aspectos já estavam em consonância com as concepções que embasavam a construção do currículo de 1º grau, no que diz respeito à experimentação, ao trabalho em grupo e à importância da atividade no desenvolvimento da criança, pautados na teoria de Piaget e em preceitos da Escola Nova.

Nota-se que essas teorias permeavam a forma de organizar também os espaços físicos, como o laboratório de Ciências, que passou a ter mesas para a realização de atividades em grupo, ambiente mais arejado e amplo e materiais mais acessíveis aos alunos, diferenciando-se de uma sala de aula mais tradicional.

É possível notar essas mudanças a partir da comparação de duas imagens do laboratório:

FOTO 1: LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS - ANOS 1950, IEP



Fonte: Acervo IEP.

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



Fonte: Acervo Museu da Imagem e do Som (1976).

As imagens trazem a marca de algumas mudanças na configuração espacial, porém, não se pode afirmar que as práticas mudaram, mas, ainda assim, essas alterações na materialidade escolar querem representar e dar a ler que a educação estava sendo concebida de outra forma, com maior interação e senso de coletividade.

Nesse sentido, essas representações “possuem uma energia própria que convence de que o mundo, ou o passado, é realmente aquilo que dizem que é” (CHARTIER, 2010, p. 26), assim como a apropriação e as incorporações realizadas no currículo formal que, de certa maneira, estavam em consonância com as orientações advindas do governo federal e estadual.

Considerações Finais

O propósito deste trabalho foi perceber algumas representações sobre a infância, ao analisar a lei nº 5692/71 e documentos elaborados a partir dela ou inspirados na reforma de ensino que estava por vir.

Percebeu-se que a representação da infância era, em certo sentido, uma projeção mais homogênea, não pensada de maneira mais profunda e particular nas possíveis infâncias que permeavam o universo escolar e suas diferenciações culturais e sociais. Além disso, o projeto de democratização de ensino deu-se a ler, em alguns documentos, que estava atrelado a uma concepção de meritocracia, a partir da qual a educação e a obtenção de sucesso na vida escolar seriam reservadas aos “mais capazes”.

Nesse contexto, educação de qualidade para todos, com equidade e justiça social parece não ser objetivo da lei. Mesmo que se expressasse a questão da “autorrealização e o desenvolvimento das potencialidades”, formação para raciocinar com “espírito crítico e móvel”, o que se apresenta com maior relevo é a necessidade da formação da criança para ser o adulto útil, o cidadão do amanhã, tão necessário para colaborar com o desenvolvimento e o progresso do país. Nesse sentido,

a miniaturização da cidadania se refere aos procedimentos de regulação da heterogeneidade social viabilizados pelo ideário da meritocracia e pelos apelos da homogeneização cultural necessários para a consolidação do processo civilizatório (VEIGA, 2007, p. 11).

Os valores de utilidade, eficiência, desenvolvimento, civilidade, por sua vez, fizeram parte da História da formação do pensamento brasileiro, principalmente entre os séculos XIX e início do XX e, nas décadas de 1960 e 70, mesmo com outras nuances,

apresentaram circularidade e similaridade em discursos, documentos e encaminhamentos dos projetos educativos.

Acrescenta-se à questão dessa representação de infância o embasamento filosófico e biopsicopedagógico adotado no período, que previa um ecletismo entre pragmatismo e humanismo, tendo a proposta curricular baseada na teoria de Piaget e alguns pressupostos da abordagem escolanovista.

Sem desmerecer os estudos piagetianos, pois, é necessário ter bases teóricas para organização dos currículos, convém destacar que, ao se dar tanta ênfase às etapas de desenvolvimento da criança, categorizar o que se espera delas, em que momento e como deveriam aprender, muitas vezes, a criança real acaba sendo idealizada. Os documentos que subsidiaram as propostas e reformas curriculares acabavam não dando relevo aos aspectos culturais, históricos e sociais das múltiplas infâncias.

Esse fato nos leva a pensar sobre as crianças enquanto seres humanos integrais: Como seriam suas relações com o universo escolarizado se não atingissem as expectativas nelas depositadas? Qual era o estigma do fracasso escolar da reprovação? Quais as causas da evasão? Em 1968, por exemplo, cerca de 1/3 das crianças em idade escolar não frequentava a escola e o índice de evasão era de 34% (CFE, 1968, p. 271). E ainda: Quais valores traziam de suas famílias? Todos coadunavam com os valores propostos pela instituição de ensino? Enfim, em meio a tantas perguntas, algumas questões poderiam suscitar o interesse também em novos trabalhos desse período, pois “a História é uma resposta a perguntas que o homem de hoje necessariamente se põe” (FEBVRE, 1946, p. 7).

Dessa forma, o artigo, apesar de suas limitações, trouxe sua contribuição acerca das representações elencadas, retiradas de indícios e vestígios dos documentos encontrados, pois, os “documentos nada mais são que “um vestígio [...] a marca perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar” (BLOCH, 2001, p. 73 apud ANJOS, 2015, p. 52).

Assim, que possam ser encontrados e problematizados novos vestígios para que a história da infância olhe cada vez mais para a criança sob uma perspectiva cultural, crítica e social, percebendo suas marcas, representações, evidências, vivências e ausências.

Fontes

ALMEIDA, Rômulo de. Programação Educacional num país em processo inicial de desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XLVII, jan./mar. de 1967.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Ensino de 1º e 2º grau.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Dec. Nº 63.258, 1968.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 853, 1971a.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Documenta**. nº 127. Brasília, 1971b.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 353 de 1971. **Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos**, v. 74, n. 177, maio/ago, 1993.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 45, 1972.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Boletins Informativos**. nº 1 e 3 de 1976.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. 1972a. Aditivo Plano de Implantação do IEP.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. 1972b. Plano de Implantação 1º e 2º graus.

JUSTÉN, Chloris. Entrevista cedida a Vanessa Queirós, em 23 de abril de 2013.

PARANÁ. **Revista Currículo**. Ano 1, n. 3, 1973.

PARANÁ. Avaliação da Implantação da reforma de ensino de 1º grau nos municípios piloto do Estado do Paraná. **Currículo**, ano I, n. 11: CEPE, 1974.

PARANÁ. **Encontro sobre a fundamentação legal da reforma de ensino**. SEEC. Curitiba: CETEPAR, 1975.

PARANÁ. **Material de apoio para a montagem do plano de implantação da lei 5692/71- Ensino de 1º grau**. SEEC, Curitiba, 1977.

PASSARINHO, Jarbas G. **Exposição de motivos nº 273**, de 30 de março de 1971, do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura. MEC. Ensino de 1º e 2º graus. Curitiba: MEC/SEED/FUNDEPAR, 1971.

PINHEIRO, Lucia. Bases para a reformulação dos currículos e programas no Ensino de 1º grau. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 57, n.125, 1972.

PIRES, Nise. Educação Fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 53, nº 117, 1970.

Referências

ALVES, Vanessa Queirós. **Instituto de Educação do Paraná: apropriações e representações no currículo de 1º. grau, a partir da lei 5692/71**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, mar. 2014. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M14_Vanessa%20Queiros.pdf> Acesso em: 20 de março de 2020.

ANJOS, Juarez José Tuchinski. **Pais e filhos na Província do Paraná: uma história da educação da criança pela família**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2015. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/pct/2016/Teses-Premiadas/Educacao-Juarez-Jose-Tuchinski-Anjos.PDF>> Acesso em: 10 de março de 2020.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**, n. 24 (69), p. 7-30, 2010.

CORDEIRO, Andréa Bezerra. **Luz e Caminho aos Pequenos: os primeiros Congressos Americanos da Criança e a Panamericanização dos saberes sobre a infância (1916 a 1922)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2015. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38203>> Acesso em: 1 de março de 2020.

FEBVRE, Lucien. Face ao vento. Manifesto dos Anais Novos (1946). In: MOTA, C. G. (org.). **História**. Lucien Febvre. São Paulo: Ática, 1978. p.182.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância : periodização e fontes. In : SARMENTO, Manuel ; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. São Paulo: Vozes, 2008, p. 97-118.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

SIQUEIRA, Adriele. **Discursos sobre a infância em fotografias pós-morte e tumulares - Ponta Grossa (1920 - 1965)**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2523>> Acesso em: 25 de fevereiro de 2020.

VEIGA, G. Cynthia. Monopolização do ensino pelo Estado e a produção da infância escolarizada. **X Simpósio Internacional Processo civilizador**. Campinas, SP, 2007