

FORJAR O FUTURO AVALIANDO O PRESENTE: DITADURA MILITAR, ADESÕES, NEGOCIAÇÕES E (RE)CONFIGURAÇÕES NA ESCOLA TIRADENTES (CURITIBA 1972-1984)

FORGING THE FUTURE BY EVALUATING THE PRESENT: MILITARY DICTATORSHIP, ACCESSIONS, NEGOTIATIONS AND (RE)CONFIGURATIONS AT ESCOLA TIRADENTES (CURITIBA 1972-1984)

Jorge Luiz Zaluski¹

RESUMO: Este texto tem como objetivo investigar sobre as reverberações da Lei nº. 5.692/1971 na educação paranaense durante os anos de 1972-1984. Para isso, diante de um jogo de escala, serão investigados as adesões, negociações e reconfigurações da proposta de ensino desenvolvida na Escola Tiradentes. Essa instituição serviu como modelo para projetar o ensino escolar a ser desenvolvido em todo o estado. Parto do pressuposto que por meio da análise do conjunto documental selecionado é possível compreender a cultura política introjetada no âmbito educacional e como ela contribuiu para a formação do ser adolescente da época.

PALAVRAS CHAVE: História da Educação; Ditadura militar; Educação; Cultura Política; Legislação.

ABSTRACT: This text aims to investigate the reverberations of Law no. 5,692/1971 in Paraná education during the years 1972-1984. To this end, faced with a game of scale, the adhesions, negotiations and reconfigurations of the teaching proposal developed at Escola Tiradentes will be investigated. This institution served as a model for designing school education to be developed throughout the state. I assume that through the analysis of the selected set of documents it is possible to understand the political culture introjected into the

* Este texto consiste em parte da pesquisa desenvolvida para a tese de doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGH-UDESC, defendida em 2021. Aqui foram ampliadas algumas das observações. A pesquisa contou com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – Fapesc, Edital de Chamada Pública FAPESC Nº 03/2017.

¹ Doutor em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professor Adjunto do departamento de História (DHI) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: jzaluski@academico.ufs.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0795-263X>.

educational sphere and how it contributed to the formation of adolescents at the time.

KEYWORDS: History of Education; Military dictatorship; Education; Political Culture; Legislation

Introdução

As noções de infâncias e adolescências são forjadas em distintas temporalidades conforme os interesses e expectativas dos grupos sociais de cada contexto. Sendo assim, é possível desnaturalizar os ideários universalizantes prescritos sobre corpos e mentes nestas fases da vida. Os gestores públicos da ditadura militar agiram ativamente para a constituição de um ideal de infância e adolescência que levasse a uma fase adulta considerada saudável. Nesse processo, a escola tinha como função primordial garantir a formação de pessoas alinhadas com este ideal de futuro.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei nº. 5.692/1971), que reconfigurou o ensino escolar para 11 anos, estruturado no ensino fundamental I (de 1º à 4º série), fundamental II (5º à 8º série) e a criação do ensino médio de três anos com a formação técnica compulsória. Junto disso, tornou a formação para o trabalho de caráter obrigatório o que exigiu esforços de distintas instâncias burocráticas e pessoas para que, na medida do possível, as prescrições fossem incorporadas ao cotidiano escolar. Muitas interpretações, adesões, negociações e/ou distanciamentos em relação à lei e às recomendações curriculares desenvolvidas em âmbito estadual ocorreram na prática docente. No Paraná, com o avançar dos debates em torno da implementação do prescrito na referida legislação, a adesão ao modelo tecnicista de ensino, ao menos na proposta curricular, foi marcada por aproximações e distanciamentos com respeito a propostas pedagógicas existentes até então. Esse processo foi importante tanto para a história da educação como para a história da população infantojuvenil, principal grupo atingido pela proposta.

Com a intenção em identificar parte das reações ao prescrito na legislação no âmbito escolar, pretende-se, neste texto, fazer um exercício de

“jogo de escala”. Visando adentrar no cotidiano escolar para perceber as adesões, os distanciamentos e as reconfigurações do modelo de ensino desenhado no cenário nacional em diálogo (ou não) com o prescrito em nível estadual e seus possíveis efeitos em nível local, em especial na Escola Tiradentes.

A Escola Tiradentes integrava o conjunto de instituições que correspondiam ao Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná. Composta por oito instituições escolares o Colégio Estadual do Paraná (CEP) representava a instituição centro², em que havia grande procura por matrículas dado o reconhecimento e processo histórico do colégio. Com a implementação do prescrito na Lei nº. 5.692/1971, o CEP não ofertaria o ensino de 5ª série. Contudo, sua estrutura física era a única instituição possível para garantir o cumprimento da legislação, principalmente por fornecer salas de aula para oficinas de atividades profissionais e por possuir um conjunto esportivo para corrida, natação, jogos de quadra e demais atividades físicas exigidas no currículo paranaense. Com isso, as demais unidades escolares ofertariam o ensino de 5ª a 7ª série distribuído conforme gênero e idade (meninos de manhã e meninas no período da tarde) sendo a 8ª série a ser realizada no CEP. Junto dessa distribuição, para as turmas de 5ª a 7ª séries em alguns momentos da semana as aulas seriam na unidade centro para o cumprimento das atividades de educação física.

Investigar sobre a configuração do ensino para atender a Lei nº. 5.692/1971, em especial às projeções para o ensino paranaense, tanto podem contribuir para a ampliação da história e da historiografia da educação e suas distintas temáticas que também atravessam a história e historiografia das infâncias e juventudes, ditadura e cultura política. A partir do levantamento de fontes do acervo da Escola Tiradentes, foram selecionados o Plano Curricular,

² Criado por meio do Decreto nº. 1358, de 23 dezembro de 1975, o Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná, composto por oito instituições educacionais, tendo apenas o Colégio Estadual do Paraná (CEP) com oferta do ensino médio, sendo esse a unidade centro, integravam ainda as escolas: Escola Tiradentes (unidade 1); Escola Dr. Xavier da Silva (unidade 2); Escola Professor Brandão (unidade 3); Escola Conselheiro Zacarias (unidade 4); Escola Dona Carola (unidade 5); Escola Aline Picheth (unidade 6); Escola Amâncio Moro (unidade 7).

livros ata e relatórios anuais de avaliações no recorte de 1972-1984, fase de implementação do modelo educacional para atender a referida legislação até sua retirada da obrigatoriedade de formação exclusiva para o trabalho. Neste recorte de tempo, observam-se as repercussões da legislação nas práticas pedagógicas e a expectativa da adolescência que se almejava construir socialmente a partir do modelo de ensino.

As observações de Jacques Revel sobre a microanálise são oportunas para compreender as reverberações na implementação da Lei nº. 5.692/1971. A legislação foi responsável por reconfigurar o modelo educacional em âmbito nacional (macro) e em escalas menores (estadual e município). A análise dos documentos escolares tornou possível compreender as adesões, as aproximações ou os distanciamentos em relação ao pretendido pelos governantes federais. Como indica o autor, porém, “mudar as escalas de representação em cartografia não consiste apenas em representar uma realidade constante em tamanho menor, e sim em transformar o conteúdo da representação (ou seja, a escolha daquilo que é representável)” (REVEL, 1998, p. 20).

Em consonância com os debates da história e da historiografia da educação e da história da infância e da juventude, busco dialogar com o campo de estudos das culturas políticas com base na perspectiva de que, “o campo do político não tem fronteiras fixas, e as narrativas de fechá-lo dentro de limites traçados para todo o sempre são inúteis” (REMOND, 2003, p. 443). Para o historiador Serge Berstein, a cultura política corresponde a “um grupo de representações, portadoras de normas e valores” (BERSTEIN, 2009, p. 35). Sem considerar um conceito “guarda-chuva” sob o qual se pretende abarcar todas as manifestações possíveis, essa concepção amplia o campo de observação – geralmente associado ao sistema político - e permite rejeitar a proposta de somente uma interpretação sobre o político, e auxilia a perceber como, na movimentação do tempo, as relações sociais se configuram de diferentes maneiras e marcam disputas, e como, nessa tensão, “se inscreve no quadro das normas e dos valores que determinam a representação que uma

sociedade faz de si mesma, do seu passado e de seu futuro” (BERSTEIN, 1988, p. 353). Os enunciados dos documentos analisados permitem identificar disputas em torno do saber escolar instituído no período em estudo. Perceber a formação, continuidades e rupturas da cultura política escolar construída a partir da movimentação histórica dos sujeitos e da instituição no tempo. Adesões, negociações e ressignificações da legislação são materializadas nos documentos escolares.

As obras organizadas por Nadia Gaiafatto Gonçalves e Suzete de Paula Bornatto (2019), e Nadia Gaiafatto Gonçalves e Serlei Ranzi (2012) ganham destaque por reunir um conjunto de trabalhos que versam sobre a educação paranaense durante a ditadura militar, em especial sobre as atenções para atender a Lei nº. 5.692/1971. Contudo, no corpo das pesquisas que integram as obras não existe pesquisas sobre a Escola Tiradentes nem o uso de fontes disponibilizadas pela instituição.

Diante disso, com o objetivo de perceber as configurações do ensino escolar para atender a Lei nº. 5.692/1971 no estado do Paraná, a partir de uma perspectiva de escala, busco investigar as configurações da Escola Tiradentes como forma de perceber as adesões, negociações e ressignificações em uma perspectiva da cultura política. Acredito que a análise dos documentos permite identificar parte das tensões da época, do pensamento dos/as docentes sobre o ensino, dos interesses e projeções na formação da adolescência diante dos preceitos da ditadura, dentre outras concepções que atravessam a formação moral dos sujeitos que são movidos pela cultura política da instituição.

A “Escola Tiradentes” e a Lei nº. 5.692/1971: novas configurações

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

perpétua de “ESCOLA TIRADENTES” (PARANÁ, 1983, p. 8).

A narrativa empregada no documento serve como um reforço em lembrar o acordo feito entre governantes e produtores de erva-mate, sendo que por meio dele serviu como o principal fundo de receita do estado da época, contribuiu para a criação da Escola Tiradentes. Mesmo com mudanças de endereço e sem estrutura física própria, contribuiu para que a instituição oferecesse o ensino de forma contínua ao longo de todos esses anos. Por manter a sua nomenclatura rigorosamente estabelecida por meio de lei, a equipe da instituição reivindica que a Escola Tiradentes seja considerada a mais antiga da cidade de Curitiba. Segundo a narrativa apresentada no Plano Curricular, a escola acompanhou as reformas educacionais realizadas ao longo do tempo. Integrando a ampliação do ensino, em 1914 passou a funcionar “um grupo escolar exclusivamente para o sexo feminino, comportando quatro séries, com a denominação de Grupo Escolar “Tiradentes””. Por suas acomodações precárias para atender ao público, foi interditada, como destaca o documento: “Tendo sido demolido o edifício do Grupo em 1934, o estabelecimento passou a funcionar, em caráter provisório, em residências velhas e inadequadas, durante um largo período de tempo” (PARANÁ, 1983, p. 9).

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

No período investigado, Maria Helena Schimmelpheng de Aben-Ahar foi diretora da escola entre 1971-1974; Lourdes Maria Faria Arantes, entre 1974

e1978 e Marcio Assunção Miranda Sobrinho, entre 1978-1983. Os referidos gestores, juntamente com a equipe pedagógica e de professores/as de cada período, foram responsáveis pela implementação do currículo. A Escola Tiradentes atendia a estudantes do ensino fundamental da 5ª à 7ª série e do ensino supletivo, este no período noturno. Segundo o Plano Curricular, com capacidade para 400 alunos, a Escola Tiradentes, durante a década de 1970, atendia a estudantes “do centro e periferia”, que tinham, em média, uma renda familiar de quatro salários mínimos. Os/as responsáveis pelos estudantes haviam cursado o primário e/ou o ginásial e trabalhavam predominantemente em “serviços, comércio, comerciante, Funcionário Público, do lar” (PARANÁ, 1983, p. 43).

Com a capacidade limitada por turno, as 12 salas de aula disponibilizadas em 1982

(mesmo com problemas estruturais) para turmas de 5ª, 6ª e 7ª série eram organizadas com base na distinção de gênero e turno, sendo 683 estudantes matriculados/as nos períodos da manhã e tarde (348 meninos e 335 meninas). O prédio era composto por salas de aula e contava com: sala de direção; direção auxiliar; escola de Artes; capela; orientação pedagógica; orientação educacional; cantina, sendo este o maior espaço, com 66,00m²; gabinete dentário; sala para aulas de inglês e sanitários. Estes últimos, que não haviam sido construídos para atender ao ensino, possuíam 2,40 m² (PARANÁ, 1983, p. 47). Pela arquitetura deduz-se ter funcionado na instituição um possível cotidiano escolar de atividades no contraturno (Escola de Artes) e atividades de cunho religioso.

Por meio dos livros ata de registros é possível visualizar parte do cotidiano da instituição. Atas são documentos oficiais que apresentam uma narrativa “burocrática” daquilo que se pretende lembrar, destacar ou, ainda, oficializar, de acordo com a decisão tomada por determinado grupo. Ao lançar mão de atas escolares como documentação histórica, é possível identificar as pautas educacionais do contexto observado, a adesão ou não das legislações escolares e as tensões vivenciadas na instituição. Os registros produzidos pela

equipe pedagógica da Escola Tiradentes são de quatro tipos: ata de visitas, ata de reuniões (pedagógicas e da associação de pais e mestres), ata de avisos e ata de registro de presença de professores/as. Cada tipo de ata com as suas especificidades permite compreender parte do cotidiano escolar da instituição e como em um “jogo de quebra-cabeças” contribui com detalhes que auxiliam na descrição e análise do panorama educacional. Diante disso, trago para a análise o livro Ata de Reuniões Pedagógicas, que possui registros esporádicos entre os anos de 1966 e 1972.

Com base na análise do livro ata destacado, posterior à reforma educacional estabelecida pela Lei nº. 5.692/1971, apenas a partir do registro da “Ata da Reunião de Implantação do Ensino Fundamental”, de 29 de março de 1972, é que faz menção a debates sobre mudanças para atender a essa legislação. Até então, em setembro de 1971, apenas haviam sido debatidas as modificações na forma de avaliação, sem mencionar a Lei nº. 5.692/1971, de que a partir da legislação deveria ser atribuído nota ao invés de conceito. Ou seja, as ações para implementação da nova legislação se restringiram a integrantes da equipe do currículo do estado e não contou com a participação dos/as docentes. De forma gradativa, a reforma foi sendo incorporada aos espaços escolares. Em 1972, no processo de implementação na Escola Tiradentes, os registros da reunião indicam que estiveram presentes os/as professores/as e 90% dos/as responsáveis dos/as estudantes. Sob a direção de Maria Helena S. de Alves Altair, iniciou o encontro,

[...] Fazendo um relato de que ouvira em reunião com a diretoria do Colégio Estadual do Paraná, a quem muito elogiou, enaltecendo o trabalho dinâmico daquela equipe que não tem poupado **esforços para que se consiga a implantação do Ensino Fundamental, ainda este ano ou seja nos 5^{os} anos, a partir de maio.** Falando desta possibilidade que já é quase realidade (faltando apenas o parecer do Conselho Estadual de Educação) **perguntar aos pais se concordam e se submeteriam a todas as modificações a serem introduzidas, tais como – horário de cinco horas diárias, em local a ser determinado, isto é, no Grupo Escolar ou no Colégio Estadual, material escolar, uniformes.**

Explicou ainda que o Grupo Escolar “Tiradentes” é um dos cinco Estabelecimentos da Capital que integram este plano de

trabalho educativo, que terá a orientação do **Colégio Estadual aproveitando também as professoras licenciadas que compõem o nosso corpo docente. O currículo escolar constará** de: Comunicação e Expressão (Língua Nacional e Língua Estrangeira moderna), Estudos Sociais (Geografia e História); Ciências (matemática, Ciências Físicas e Naturais). Havendo aquiescência de todos que ouviram a exposição com muito entusiasmo, falou-se a **seguir dos alunos sem condições financeiras para atender as exigências que decorrerão da mudança de sistema.** Como é do agrado da direção deste Grupo Escolar que todos os matriculados prossigam seus estudos, foram abordados meios pelos quais, aos reconhecidamente pobres poderia ser facilitado ou mesmo fornecido o material escolar.

Usando a palavra, um pai presente externou sua opinião conclamando aos demais presentes para que fosse feita uma **solicitação junto as autoridades governamentais,** no sentido de se conseguir ajuda financeira aos necessitados. Sugeriram, também, que os pais mais abastados auxiliassem os de menos possibilidades. Poderia, ainda, se não forem em grande número, ser destinada para tal uma parte da quantia arrecadada pela Associação de Pais e Professores [...] (CURITIBA, ATA DE REUNIÃO, 1972, p. 27-28 grifos do autor).

Com base no documento, a organização do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná foi uma das alternativas encontradas tanto para melhor atender à população, como uma possibilidade de obter sucesso na proposta de ensino aliada aos interesses dos governantes do estado. Contudo, com o ano letivo de 1972 já em curso, era incerto se seria possível, naquele mesmo ano, dar início à efetivação da implementação do ensino fundamental a partir da 5ª série. A narrativa do registro da ata permite perceber que, mesmo sem as recomendações da Diretriz Curricular do Estado (que ficou “pronta” apenas em 1973), algumas decisões já haviam sido tomadas. A reunião com os/as responsáveis, de caráter consultivo, pouco resultaria em mudanças, pois foram informadas as novas exigências para frequentar o ensino escolar que, até aquele momento, não se sabia ao certo se os/as estudantes cursariam nas dependências da Escola Tiradentes ou do Colégio Estadual do Paraná, por estar com os debates mais adiantados.

Naquele momento já havia sido tomada a decisão de se integrar as instituições escolares à organização do Complexo Educacional. Talvez essa

proposta tenha partido do interesse de se aproveitar o corpo docente, tendo em vista que a Lei número 5.692/1971 não garantia verbas públicas para a capacitação de recursos humanos. Entretanto, essa proposta teve maior ênfase a partir de do Plano de Ação desenvolvido entre agosto e setembro de 1972. Ou seja, as equipes pedagógicas das instituições que integraram o Complexo Educacional tiveram muitas dificuldades para iniciar a implementação do ensino fundamental das 5^{as} à 8^{as} séries, principalmente em relação à qualificação para o trabalho, visto que pouco havia sido debatido sobre o assunto.

Na reunião, também foi comentado sobre parte das modificações no ensino escolar a partir da implementação dessa lei. Juntamente com a mudança curricular apontada, foi informado aos/as responsáveis dos/as estudantes que o ensino escolar passaria para cinco horas diárias. Diante disso, é possível afirmar que esse modelo restringiria o desenvolvimento de projetos extracurriculares até então desenvolvidos no contraturno. Somadas a outras mudanças de caráter pedagógico e avaliativo, as reverberações da legislação demonstram a preocupação, cada vez maior, para preparar e a de se preocupar com o corpo dos/as estudantes com vistas a adequá-lo à rotina de trabalho.

Mesmo que os/as responsáveis pelos/as estudantes não tivessem o poder de mudar uma decisão federal, a direção da escola buscou ouvi-los/as. Entre as propostas de auxiliar “os estudantes pobres”, um pai sugeriu “solicitação junto às autoridades governamentais” dos materiais necessários e dos recursos para o pagamento das mensalidades. Ou seja, via-se, por parte de alguns, a possibilidade de se estabelecer um diálogo entre a sociedade civil e os representantes do Estado. A atenção dada a este assunto na reunião permite identificar parte das dificuldades encontradas para a concretização do modelo de ensino, principalmente pela direção da instituição, que demonstrou interesse em manter todos/as os/as estudantes na escola. O fato de o ensino ser público, mas não gratuito, somado a outras despesas, dificultaria a frequência à população infantojuvenil com menor poder aquisitivo.

Mesmo com dificuldades para implementar o ensino escolar a partir do modelo proposto pela Lei nº. 5.692/1971, em maio daquele ano as instituições

que integravam o Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná deram início ao ano letivo com formação de 5ª série; em 1973, ofertariam a 6ª série, devendo a 7ª e a 8ª séries ser cursadas na unidade centro, o Colégio Estadual do Paraná, a partir de 1974. Contudo, com a impossibilidade de dar continuidade a esse modelo de distribuição de série e turmas, em 1980 as instituições passaram a ofertar as séries subsequentes. Assim, a equipe da Escola Tiradentes deveria desenvolver atividades para cumprir todo o programa do ensino fundamental, principalmente o da preparação obrigatória para o trabalho nas séries finais do fundamental. Contudo, cursar a 8ª série na Escola Tiradentes, naquele momento, ainda se restringia aos estudantes do sexo masculino.

A “Ata de reunião com os pais ou responsáveis pelos alunos da 5ª série”, realizada no dia 20 de maio de 1971, indicava haver muitas dúvidas, principalmente por parte de “pais e responsáveis”, sobre o novo modelo de ensino. Para acalmar os anseios e apreensões, a diretora Maria Helena S. de Alves Altair não mediu esforços para demonstrar a quão significativa seria a reforma educacional. Para firmar a sua posição, a reunião contou com a participação de Maria Inês Guimarães, professora do Colégio Estadual do Paraná, apontada como responsável pelo desenvolvimento do projeto de implementação do atendimento à Lei nº. 5.692/1971 no Complexo Educacional. Conforme a ata da reunião, existiu grande interesse em seguir a ampliação do ensino até a 8ª série, “de modo a atender à população escolar na faixa etária dos sete aos catorze anos, garantindo, assim, a unidade de continuidade da orientação pedagógica”. Esse atendimento garantiria que a instituição tanto receberia a nova população, que passou a ter direito ao ensino escolar, como também garantiria que todo o Complexo Educacional passaria a desenvolver o ensino com base no que fora regido em lei. Ponto fundamental, pois essa foi, com base no registro da reunião, a “razão pela qual a extinção do Exame de Admissão” também passou a ser uma modificação que atendia “às características da lei da reforma” (PARANÁ, 1972, p. 29-30).

A atenção aos/as estudantes maiores de 14 anos também foi pauta de outras reuniões. É possível afirmar que existiu uma leve modificação dos

discursos proferidos no início do ano letivo, nos registros da “Ata de reunião com pais dos alunos da 4ª série”, realizada em 2 de setembro de 1972, como uma indicação aos/as futuros/as ingressantes na 5ª série, foi reforçado que, “em face da reforma, os alunos que tiverem mais de 14 anos pagarão anuidade escolar, que será calculada de acordo com a renda percebida pelos pais de cada aluno” (CURITIBA, ATA DE REUNIÃO, 1972, p. 37). E ainda, na “Ata de reunião de entrega de pareceres dos alunos das 5ª séries do Complexo de 1º grau da Unidade Complementar “Tiradentes””, realizada em 22 de dezembro de 1972, quando debatido o assunto sobre a cobrança de mensalidade, a direção:

Explicou também [a diretora] que a lei 5.692 dá ensino gratuito às crianças dos 7 aos 14 anos e que com os alunos que ultrapassassem esse limite de idade seriam formadas novas turmas com atendimento especial de acordo com a idade. Está fazendo um estudo para ver onde funcionarão as referidas turmas (CURITIBA, ATA DE REUNIÃO, 1972, p. 38).

Dessa maneira, a partir da análise dos registros do livro ata, é possível perceber que as discussões sobre o acesso ao ensino e das relações com a faixa etária estavam condicionadas a marcação da idade. De tal modo, adentrar aos 14 anos de idade implicaria não só um afastamento mais acentuado da infância e adolescência, mas todo um conjunto representativo— uma cultura política — compartilhada pelo grupo, que induz ao entendimento de que o sucesso escolar deveria ser garantido dentro de um conjunto etário. Assim, passar dessa fase da vida sem concluir os estudos acarretaria para outras obrigações, tais como a não obrigatoriedade de a equipe da instituição manter a vaga e arcar com as custas do/a estudante, sendo essa uma forma de legitimar a condução desse grupo ao mercado de trabalho informal, tanto para sua manutenção nos estudos, como por um conjunto discursivo e de práticas educacionais que implicam na suposta meritocracia.

Junto disso, os registros do livro de atas indicam que a instituição passava por dificuldade financeira, principalmente para a aquisição de materiais para o desenvolvimento de atividades; principalmente para a realização das avaliações. Feito um levantamento do pagamento das mensalidades, a equipe

administrativa percebeu uma redução no orçamento oriundo da arrecadação dos responsáveis pelos/as estudantes. É possível que esse problema não tenha partido apenas de dificuldade financeira dos responsáveis, pois, conforme registrado em ata, algumas pessoas estavam insatisfeitas por ter que pagar uma taxa na Escola Tiradentes e outra no Colégio Estadual do Paraná, por se tratar da organização do Complexo Educacional. Essa tensão entre o pagamento mensal, mesmo com o acompanhamento da equipe da instituição para verificar o pagamento das parcelas, foi compreendida como um auxílio, o que manteria a aparência de um ensino gratuito. De tal maneira, a cobrança de taxas apresenta indícios da fragilidade no investimento educacional da época por parte dos órgãos públicos e seus impactos no cotidiano escolar, seja por meio de constantes cobranças ou do afastamento de estudantes do acesso ao ensino, esse que também reforçaria um conjunto simbólico para demarcar o lugar dos sujeitos com base suas condições.

Assim, conforme os enunciados das atas de reuniões, ao sair da infância e passar dos 14 anos de idade acarretaria a perda da gratuidade do ensino e a separação dos/as estudantes mais novos. Ou seja, na Escola Tiradentes, a rigidez na cobrança da mensalidade, ao mesmo tempo que foi utilizada para cobrar dedicação aos estudos e evitar reprovações, alicerçada na legislação, serviu para justificar a exclusão dos/as estudantes maiores de 14 anos que não pudessem arcar com as custas dos estudos. Por conta disso, os registros em ata da posição da equipe da instituição indicam o alinhamento das decisões com base no que foi instituído em nível federal. Como um documento oficial, o registro em ata serviria como respaldo que ora tendia a proteger a equipe em seguir os preceitos da legislação, ora contribuiria para justificar as possíveis exclusões ao acesso ao ensino. Nessa tensão, adolescentes que já haviam completado 14 anos de idade deveriam buscar outras alternativas, possivelmente no mercado de trabalho não qualificado.

Como uma justificativa ao/as responsáveis pelos/as estudantes, pela integralização das atividades por meio da organização do Complexo Educacional do Colégio do Paraná, foi registrado em ata que:

O Colégio Estadual do Paraná por **seus recursos físicos e recursos humanos gratificados se apresenta como unidade aparelhada para desenvolver o ensino de 2º grau, de caráter profissionalizante e terminal de nível médio;** porém, em vista dos poucos recursos, não só humanos como físicos dos atuais Grupos Escolares, **torna-se indispensável a colaboração de unidades instrumentalizadas, pelo menos durante um espaço de tempo que permita a preparação adequada** das unidades de 1º grau (PARANÁ, 1972, p. 29 grifos do autor).

Com base no manuscrito, a equipe pedagógica, principalmente a direção, não eximiu a população das dificuldades enfrentadas por falta de recursos físicos e humanos, em função do pouco montante de verbas públicas, um dos principais fatores para efetivar a proposta educacional. Assim, na prática, o modelo educacional apresentado pela Lei nº. 5.692/1971, e reproduzido em nível estadual, pretendia formar um elevado número de pessoas com poucos recursos. A utilização de um mesmo espaço e do mesmo número de professores/as para todas as instituições do Complexo Educacional, além de centralizar o modelo de ensino, contribuiria para amenizar a gravidade da situação.

Como já apontado, o Colégio Estadual do Paraná possuía (e ainda possui) uma estrutura diferente de outras instituições. A partir da organização do Complexo Educacional, para os/as estudantes da Escola Tiradentes, com base nos registros da ata de reunião, a rotina escolar foi distribuída com:

O horário de aula será das 7.20h às 11.50h, sendo que haverá um intervalo de 20 minutos (das 9.50h às 10.00h) e cada aula terá a duração de 50 minutos. **As aulas serão ministradas nas dependências do Grupo Escolar às [sic] segunda, quarta, sexta e sábado. As 3ª e 5ª os alunos deverão dirigir-se ao Colégio Estadual do Paraná que estará em condições de oferecer ambiente físico e recursos materiais** para o desenvolvimento de atividade de **Educação Artística, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna** (PARANÁ, 1972, p. 30. grifos do autor).

A adequação ao novo modelo passou a exigir uma rotina diferenciada, que, além de cumprir as cinco horas diárias de ensino, de segunda a sábado, os/as estudantes deveriam alternar os estudos na Unidade Centro e na Unidade

Escola Tiradentes. Essa distribuição foi a melhor forma encontrada para atender à nova demanda, que, gradativamente, seria ainda mais ampliada com a implementação de novas séries. Assim, os/as estudantes iriam usufruir da estrutura física do CEP, principalmente da área esportiva, ausente nas demais instituições. Contudo, como indicam os registros da instituição, em 1980, a Escola Tiradentes passou a ofertar a primeira turma de 8ª série aos estudantes do sexo masculino.

Além da mudança na rotina de estudos, os registros de ata indicam que se passou a exigir o uso do uniforme, um para o acompanhamento diário das aulas, e outro específico para as aulas de educação física, e que deveria possuir o logo do Colégio Estadual do Paraná. Um agravante para quem fosse oriundo de família pobre. A rigidez no uso do uniforme foi reforçada em reuniões; mesmo que o ano letivo para a 5ª série tivesse sido iniciado em maio de 1972, ficou estabelecido o prazo de até 2 de julho para que todos/as estudantes estivessem uniformizados. Na reunião de 30 de setembro daquele ano, na “Ata de reunião de pais para a entrega de Pareceres”, uma nova exigência passaria a vigorar no mês seguinte. Nessa reunião foi definido que:

“A partir de 9 de outubro próximo, **será obrigatório o uso de saia como uniforme paras as meninas**. Fez aqui uma observação, quanto ao comprimento das saias, que **por se tratar de uniforme, não devem ser exageradamente curtas, isto é, não exceder de 3 cm acima do joelho quando não entrarão em aula**, alunas não devidamente uniformizadas (PARANÁ, 1972, p. 34-35; grifos do autor).

Em conjunto com a pedagogia disciplinar dos corpos, a reafirmação da distinção entre meninos e meninas, com base nas vestimentas, passou a se tornar um agravante. Até aquele momento, o uniforme dos/as estudantes eram todos iguais. Depois de firmado o acordo em reunião, o uso obrigatório de saia para as meninas, com a imposição do limite para o comprimento da vestimenta, servia como reforço das marcas de gênero aceitas e socialmente desejadas.

Com o ano letivo em movimento, tanto a Diretriz Curricular para orientar os/as professores/as, quanto o Plano de Ação de implementação do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná não haviam sido

finalizados. Ambos os documentos foram construídos ao longo do ano, ou até mesmo no ano seguinte, o que contribuiria para dificultar a unificação do modelo de ensino. Contudo, com a centralidade das decisões na equipe pedagógica do Colégio Estadual do Paraná, em contato com a Equipe de Currículo da Secretaria do Estado e Cultura (Seec), foi possível apresentar um modelo curricular provisório, posto em prática em maio daquele ano. Até então se havia feito a distribuição das disciplinas, mas faltavam maiores encaminhamentos sobre conteúdos, metodologias, avaliação e investimento orçamentário dos cofres públicos.

Para atender à Lei n. 5.692/1971: um modelo educacional em movimento

A partir da historiografia da educação, a reforma educacional apresentada em 1971 provocou muitos desafios em todo o cenário nacional. Em Curitiba, foi necessário um grande esforço para atender à nova demanda instituída pela Lei nº. 5.692/1971 no Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná. Com o início do ano letivo para a 5ª série, o modelo curricular baseou-se nas recomendações da legislação nacional, nos pareceres complementares e na proposta da Diretriz Curricular em desenvolvimento, mas ainda não oficialmente publicada. Conforme o registro ata de reunião do dia 20 de maio de 1972, foi apresentado o novo modelo curricular e de que,

Os conteúdos que constituirão as áreas de estudos e atividades, resultarão das matérias e constarão na seguinte:

I – Comunicação e Expressão que abrangerá duas áreas de estudo, sendo de caráter obrigatório – Comunicação em língua nacional, outra opcional para o aluno – Comunicação em língua estrangeira moderna; e duas atividades – Expressão e Educação Física.

A língua estrangeira moderna se configurará como oferta que possibilitará aos estudantes a ampliação do instrumental de comunicação linguística. Assim, o **aluno poderá optar entre** - Inglês, Francês ou Espanhol como enriquecimento de seu currículo.

II – Estudos Sociais, que abrange – **Estudos do meio, Sondagem de Aptidões e Educação Moral e Cívica.**

III – Ciências – Matemática, Ciências Físicas e Naturais (Programa de Saúde).

As atividades como estudo do meio, Sondagem de Aptidões e Programas de Saúde, **utilizarão recursos diversos da comunidade, por meio de contribuição das indústrias, de estabelecimentos comerciais e até mesmo dos pais dos alunos.**

As **atividades religiosas** deverão possibilitar ao educando uma **orientação de vida apoiada nas verdades do cristianismo** em seu aspecto de dignificação de pessoas humana, compreensão e respeito mútuos, buscando o dimensionamento que lhe confere o espírito da época atual, sendo, **no entanto, facultativo para o aluno** (PARANÁ, 1972, p. 29-30 grifos do autor).

Até aquele momento, pouco havia sido debatido sobre a implementação do novo modelo de ensino. A equipe docente não havia participado de cursos e/ou capacitações para melhor orientar como desenvolver as atividades face a uma metodologia nova e que pouco se conhecia. Como apontado, essa implementação ocorreu de forma lenta, seja pela falta de estrutura, seja pela de materiais de apoio e pela inserção gradativa do ensino fundamental, quando apenas em 1975 se iniciou a primeira turma de 8ª série no CEP. Contudo, já em 1972, o modelo curricular rígido, desenvolvido para o Complexo Educacional do Colégio do Paraná, com pouca liberdade para os/as docentes, indicava caminhos que deveriam ser seguidos. Ou seja, que assuntos deveriam orientar a atividade docente em busca da qualificação dos/as estudantes, com base na quantidade e eficiência para o mercado de trabalho.

Com caráter optativo para os/as estudantes, foram indicadas as disciplinas de língua estrangeira (foi dado início com inglês e, mais tarde, também com a língua alemã) e do ensino religioso. Em relação a este último, mesmo diante da laicidade do ensino, o registro em ata era de que se pretendia falar sobre as “verdades do cristianismo”. Esta referência permite presumir que essa disciplina insinuasse uma preferência pelo catolicismo, o que nos permite identificar parte da cultura política e dos impactos nisso na formação cultural escolar compartilhada entre o grupo. Já em relação às demais disciplinas, a composição dos conteúdos ainda estava em discussão, pois, com exceção de Educação Moral e Cívica, que já vinha sendo lecionada, necessitava-se de

maiores discussões sobre o que o novo modelo de ensino iria exigir em termos de maior ou menor ênfase.

Com base nos registros na “Ata de Reunião de pais em 26-8-72 – Relato avaliatório do 1º “subprojeto”, quando iniciado o ano letivo para a 5ª série, as aulas foram ministradas com base na organização de projetos, ‘subprojeto’ segundo o qual os/as estudantes deveriam resolver situações práticas. Assim, metodologicamente, a implementação da reforma educacional inicialmente pouco modificou a prática docente até então, desenvolvida, pois, com base nos registros ata, as aulas mantiveram o modelo pedagógico já empregado. Ou seja, não havia sido rompido por completo com os preceitos do modelo educacional da Escola Nova. Contudo, algumas fissuras com esse modelo educacional e adesão ao modelo tecnicista podem ser identificadas no modelo avaliativo, além da atribuição de notas. Conforme o registro da reunião do dia 26 de agosto de 1972, em relação ao grupo “Comunicação e Expressão” quando são indicados que:

O primeiro sub-projeto, bastante longo, em comparação com as demais matérias, até esta data não concluído. Objetivos em número de nove, tendo como **primordial, procurar desenvolver a criatividade, através de histórias criadas pelos alunos**. Procura-se desenvolvê-los, **não corrigindo os erros de ortografia** em redações (PARANÁ, 1972, p. 32; grifos do autor).

Nesse sentido, com estreita aproximação às concepções pedagógicas da Escola Nova, por meio da realização de projetos, na prática, a implementação curricular de “Comunicação e Expressão” manteve, naquele momento, a atenção sobre o desenvolvimento da criatividade do/a estudante. Contudo, a não correção dos possíveis erros demonstra a adesão ao modelo tecnicista, segundo o qual o/a estudante deveria realizar exercícios repetitivos até chegar ao resultado que se desejava (CUNHA, 2014; LIBANÊO; FREITAS, 2018).

Com base no documento, existiram tensões e desacordos em relação ao modelo de ensino. Isso pode ser observado junto de registros que indicam a indignação de um pai ao questionar: “Se não são corrigidos os erros de grafia, como a criança saberá a forma correta?” A professora responsável pela prática,

“explicou que os erros mais insistentes são trabalhados em exercícios posteriores”. Assim, em um processo de adaptação e mudanças para atender à Lei nº. 5.692/1971, as práticas desenvolvidas na Escola Tiradentes reconfiguraram o modelo educacional exigido pela nova legislação diante de um processo lento e que gradativamente teria maior impacto na segunda metade da década de 1970.

Com um processo de implementação da proposta em desenvolvimento, apenas em 1974 foi registrada a primeira turma de 7ª série da Escola Tiradentes, momento em que os/as estudantes deveriam receber maior atenção na formação para o trabalho. Junto a ela, todas as instituições que integravam o Complexo Educacional do Colégio do Paraná já haviam completado as séries estabelecidas no Plano de Implementação. No ano seguinte, com a 8ª série no Colégio Estadual do Paraná, as ações para atender à “sondagem de aptidão”, que eram realizadas como possível forma de descobrir os interesses profissionais dos/as estudantes, sendo que elas foram ampliadas por meio de atividades práticas devido à estrutura física da instituição. Entretanto, devido ao crescimento do número de salas ocupadas e à crescente demanda do número de matrículas, em 1980, a Escola Tiradentes também passou a ofertar a 8ª série.

Persistências do passado no presente: rupturas pedagógicas arraigadas ao passado

A avaliação da aprendizagem do/a discente é algo comum na prática docente. Contudo, a adesão ao modelo tecnicista fez com que toda a prática pedagógica fosse repensada. Mesmo que no Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná a efetivação da proposta alicerçada pela Lei nº. 5.692/1971 tenha ocorrido de forma lenta, além do currículo implementado, o processo avaliativo foi uma atividade constante, que demandaria tempo e investimento, devido à necessidade de aquisição de material.

Sob esse aspecto, a realização constante de provas é um indicativo da adesão ao modelo de ensino tecnicista. Os/as estudantes deveriam ser

constantemente avaliados por meio de exercícios repetitivos próprios desse modelo. Os documentos do arquivo da Escola Tiradentes demonstram haver existido grande interesse da equipe pedagógica em arquivar “modelos de provas aplicadas” aos/as estudantes. Somam-se ao conjunto desses documentos avaliações desenvolvidas da primeira à 7ª série entre os anos de 1976 e 1980. Talvez a atenção em arquivar esses documentos tenha sido a forma encontrada, tanto para materializar parte das práticas desenvolvidas, como para auxiliar os/as professores/as na seleção de atividades e avaliações já “prontas”.

A forma de arquivar as avaliações e demais atividades indica que existiu um processo de seleção após o encerramento de cada ano letivo. Reunidas anualmente e divididas com base na distribuição em dois grandes grupos conforme a divisão por séries (1ª a 4ª e 5ª a 7ª séries), foram agrupadas, divididas com base na ordem bimestral e encadernadas em capa dura. A marcação em dourado, presente nas capas, indica o ano e série em que as atividades foram desenvolvidas. Produzidas de forma datilografada ou manual (com utilização do *stencil*), possuem variação na quantidade de páginas (entre 150 a 200 páginas).

Analisar esse conjunto de fontes permite adentrar um universo de possibilidades de pesquisa nos mais variados aspectos, seja sobre metodologia de ensino, conteúdos, seja sobre métodos avaliativos, desenvolvimento gráfico, dentre outros temas que perpassam a história da educação. Como fonte histórica e pelo que compete neste texto, há que se identificar as semelhanças e/ou o afastamento desses documentos com o currículo prescrito e seu contexto de produção.

A análise do conjunto de provas contribui para perceber que algumas das atividades foram reutilizadas em diferentes séries ao longo dos anos, como a produção de texto da terceira série do fundamental, também utilizado na sétima série. Ou, em relação ao conjunto de atividades voltadas ao estudo de Estudos Sociais, distribuídas em avaliações de Educação Moral e Cívica (EMC) ou em conteúdos como integrantes da História e Geografia. Essas atividades, além de explorarem os conteúdos recomendados para cada disciplina e

elementos das concepções pedagógicas do tecnicismo, possuem também, de forma subjetiva, características que dialogam com a cultura política compartilhada pela equipe da instituição. A imagem 1 - Modelo de Avaliação Estudos Sociais – 1976 - permite identificar parte dessas características.

Imagem 1 – Modelo de Avaliação Estudos Sociais – 1976

CONSELHO ESCOLAR DO PARANÁ - UNIDADE OL-TIRADENTES
Modelo de ESTUDO SOCIALS - 5ª Avaliação

Aluno: _____ Turma 79 _____

1) A passagem da Idade Média para a Idade Moderna resultou de que?

2) Quais as cores que marcaram a divisão entre as duas fases históricas.

3) Segundo os Romanos, quem eram os Bárbaros?

4) Indique contribuições Romanas absorvidas pelos Bárbaros.

5) Onde encontramos exemplos da influência da arte bizantina, na Europa?

6) Quem eram os Acetias?

7) Qual a Religião fundada por Maomé?

8) Qual o principal fator d na unificação dos árabes?

9) Indique fatores que impulsionaram a manutenção da unidade árabe após as/revoluções?

10) Indique com um X a resposta certa.
a) _____ b) _____

10) a) finalidade inicial das Cruzadas era:
b) combater os infieis que haviam ocupado os lugares sagrados dos cristãos.
c) salvar o Império Bizantino do domínio Turco.
d) estabelecer o comércio entre o Oriente e o Ocidente.
11) a) a Cruzada Oficial era também conhecida como:
b) Cruzada Real (Cruzada dos Nobres) (Cruzada Comercial)
c) Iniciador da vida conventual no Ocidente, foi:
d) São Bento de Moissac (São Francisco de Assis) (São Domingos de Guzmán)

12) O Rei da Inglaterra que participou da 1ª Cruzada foi:
a) Frederico Barba Roxa
b) Filipe Augusto
c) Henrique Coração de Leão
13) Quais foram as principais ordens religiosas criadas na Idade Média?

14) Indique 3 finalidades das Cruzadas.

15) Indique fatores que concorreram para o crescimento das cidades medievais.

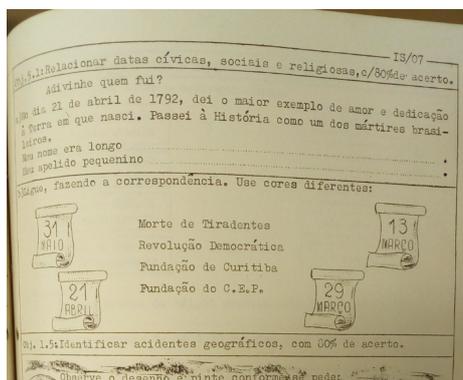
Fonte: Escola Tiradentes (Modelo de Provas, 1976).

A avaliação correspondente ao conjunto de disciplinas do grupo de Estudos Sociais foi elaborada para estudantes da sétima série. Com assuntos que integram a grande área da História, a temática central é a formação da “Idade Média”. Uma separação típica da história em períodos. A metodologia empregada na avaliação exigia do/a estudante respostas a um conjunto de 16 questões sem caráter reflexivo. Priorizava-se, naquele momento, o decorar, o conhecimento de determinadas informações baseadas em fatos, nomes e datas. Esse conjunto de questões dialoga tanto com a concepção sobre ensino de História para a época, quanto com as concepções pedagógicas do tecnicismo, caso em que, se o/a estudante errasse, nova atividade seria imposta, o que significa um ensino baseado em decorar nomes, datas e fatos selecionadas e repassar para o papel. O que implica tanto na cultura histórica (GONTIJO, 2019) legitimada e compartilhada pelas atividades desenvolvidas na instituição,

como implicaria na formação e continuidade desse modelo na formação dos/as estudantes. De tal maneira, por meio desse modelo, a consciência histórica (MARTINS, 2019) desenvolvida em conjunto com essas atividades, pouco implicaria na formação de sujeitos ativos e que refletissem sobre seu presente, muito mesmo sobre implicações e expectativas de futuro sustentadas por perspectivas históricas.

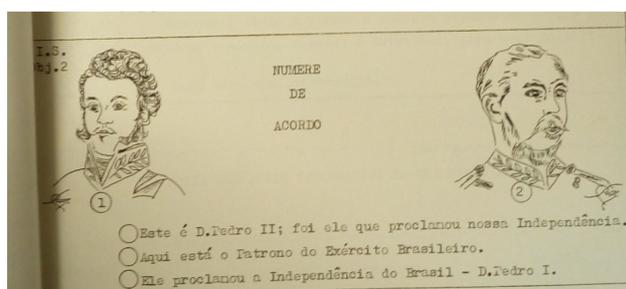
A atenção sobre determinados eventos históricos constituiu a aprendizagem de uma história apontada como “oficial”, sustentada por acontecimentos do passado que, a partir do conjunto discursivo dos documentos, deveriam ser exaltados no presente. Assim, como uma disputa de narrativas, o presente era, através do ensino, legitimado e justificado pelas ações (positivas) de um passado que precisava ser lembrado. Nesse conjunto de lembranças, datas cívicas, sociais e religiosas integravam constantemente o conjunto de atividades, como pode ser observado nas imagens 02 e 03.

Imagem 02 - Datas, nomes e fatos – Estudos Sociais – 1976



Fonte: Escola Tiradentes (Modelo de Provas, 1976).

Imagem 03 – Datas e fatos históricos - 1975



Fonte: Escola Tiradentes (Modelo de Provas, 1975).

A historiadora Janaína Martins Cordeiro, ao analisar as comemorações do sesquicentenário da Independência do Brasil, observou que devido a aproximação da data foram organizados eventos de abrangência nacional para celebrar os 150 anos de independência do País. Dado o otimismo vivenciado no período, o evento serviu como oportunidade para escolher datas, heróis nacionais e grandes acontecimentos do passado, que, sob o aspecto de grandeza, recuperava o passado e celebrava o presente. De acordo com Cordeiro:

A partir da organização da CEV, foram criadas Comissões Executivas Estaduais (CEE's), responsáveis pela integração dos respectivos estados aos eventos nacionais, respeitando, não obstante, as especificidades locais e regionais: suas datas e seus heróis, criando marcos e incentivando as efemérides particulares de cada região do país. Este foi, sem dúvida um fator fundamental para o sucesso das festas, uma vez que integrou os estados e suas tradições locais aos grandes eventos nacionais, colaborando para a grande proliferação de eventos comemorativos ao longo do ano (CORDEIRO, 2015, p. 11).

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas na Escola Tiradentes demonstram parte do que pode ser compreendido como uma adesão aos festejos de datas, heróis e eventos nacionais. Assim, o ensino escolar, imbuído dessa cultura política patriótica, principalmente por meio das recomendações da EMC, serviu como espaço oportuno para, desde a infância, promover a construção e/ou o reforço para valorizar os feitos dos personagens selecionados como responsáveis pelo presente, mas, acima de tudo, para projetar um futuro sem romper com o passado.

Na imagem 3 - Datas, nomes e fatos – Estudos Sociais – 1976 -, correspondente a Estudos Sociais, ao propor que o/a estudante o uso da imaginação, levando-o a afirmar -“No dia 21 de abril de 1792, dei o maior exemplo de amor e dedicação à Terra em que nasci. Passei à História como um dos mártires brasileiros” -, leva a pensar que o ensino promovia um certo saudosismo em relação a Tiradentes. A escola a ele dedicada constituía lugar privilegiado para o debate sobre esse “herói nacional”, onde diariamente se acionava sua memória pelos/as que circulavam pela instituição. Entretanto, como uma adesão e reforço às concepções da ditadura militar, a atividade era

parte de um conjunto de comemorações que não se limitavam ao sesquicentenário da Independência do Brasil, em 1972, constantemente reavivadas pela educação escolar.

Na continuidade da atividade, a seleção de datas, nomes e eventos constituem o que Cordeiro identificou como a tentativa de conciliar as comemorações locais com as nacionais. Como um acordo entre os diferentes estados da Federação, a aliança contribuiria para fortalecer o suposto sentimento de sucesso do presente e sua projeção para o futuro. Nesse diálogo, a atividade apresentou as datas de 29 de março, em comemoração à fundação de Curitiba, em 1693, e a da fundação do Colégio Estadual do Paraná, de 13 de março de 1846, como os eventos locais que mereciam ser rememorados para firmar um acordo entre os eventos nacionais, como a “Morte de Tiradentes”, em 21 de abril, em que a instituição firmava sua contribuição no ensino sob a perspectiva do patriotismo e da égide da “Revolução Democrática” de 31 de março. Desse modo, imersa numa história recente e em movimento, o golpe de estado era constantemente reafirmado como uma pretensa democracia, mas impossível de coexistir com o autoritarismo do regime político instaurado.

Assim, as celebrações locais e nacionais contribuiriam para despertar um sentimento de pertencimento à “Revolução Democrática”, assunto que já vinha sendo debatido, como indica o “Aviso nº 1/70”, registrado na “Ata de Avisos”, em 30 de março de 1970, em que a diretora da época comunicou “às sras professoras que, sendo amanhã dia 31 de março, data em que comemoramos a Revolução, deverá ser feita uma preleção para os alunos, pelas professoras de Estudos Sociais, alusiva à data” (PARANÁ, 1970, p. 33). Assim, as comemorações do sesquicentenário da Independência do Brasil contribuíram para consolidar uma “cultura patriótica” já instituída, mas que mobilizava um sentimento de pertença identitária por meio do ensino.

Nesse cenário, entre comemorações, afirmação de uma “História Oficial” e valorização do golpe de estado, as atividades desenvolvidas na Escola Tiradentes, mesmo com posição de destaque e privilegiadas para o assunto, deveriam ser regidas pela necessidade de manter o equilíbrio entre a

figura do mártir e os demais “heróis nacionais”, como demonstrado na imagem 3 – Datas e fatos históricos – 1975 -, em que a atividade objetivava reconhecer D. Pedro I como aquele que “proclamou a independência”, e Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, o patrono do exército brasileiro, como grandes heróis nacionais que se destacavam pela posição de autoridade que ocuparam. De tal maneira, esse modelo de ensino e as práticas desenvolvidas contribuíram ainda para dar força ao que Carlos Lima Jr, Lilia Swarcz e Lúcia Stumpf nos indicam como sequestro da independência, quando a participação popular foi apagada e forjou-se uma história nacional junto de discursos oficiais, o que acarretaria na forma política assumida pelo Estado. Que, segundo os autores, “só se constitui como nação quando cria uma continuidade que comunga – mesmo que forjados artificialmente – de valores emocionais e simbólicos comuns. Só dessa maneira se sedimenta uma nação como unidade política e imaginada (LIMA JR; SCHWARCZ; STUMPF, 2022, p. 15). Desse modo, a cultura política compartilhada pela equipe da instituição coadunava com os interesses, preceitos e narrativa oficial compartilhada durante a ditadura militar.

Entretanto, é importante destacar que embates sobre os heróis nacionais também foram motivo de discussões. Como lembra Cordeiro, a figura de Tiradentes foi reivindicada tanto por grupos políticos da esquerda como da direita. No contexto da ditadura militar, a imagem de Tiradentes como subversivo foi apagada. Não podia recusá-lo, mas devia estabelecer uma conciliação entre a imagem do inconfidente junto da coroa portuguesa. Como destaca a autora:

[...] em 1972, o que prevaleceu mesmo foi a associação entre as figuras de Tiradentes e D. Pedro I. como se ambos tivessem lutado a mesma luta; como se a batalha do primeiro não tivesse se travado contra a dinastia à qual viria a pertencer o segundo. Ao contrário, pouco se falava disso. Na verdade, tudo isso parecia, de certa forma, irrelevante. O relevante era que ambos, ao fim e ao cabo, haviam lutado pela Independência. No ano do Sesquicentenário, a vontade geral era de realçar os aspectos comuns entre as duas figuras históricas e fazer disso a base das comemorações, silenciando a respeito dos contrastes, Tiradentes era, portanto, de acordo com a *História oficial* que se rememorava, um precursor. Sua

luta inspiraria os que viriam depois dele, até que chegaria D. Pedro, o português, capaz de fazer a Independência à brasileira, sem grandes rupturas, preservando os laços com a antiga metrópole (CORDEIRO, 2015, p. 104-105).

O ensino de Estudos Sociais implementado na Escola Tiradentes contribuiria para apresentar aos discentes uma visão conciliadora do processo da Independência. Nesta interpretação, Tiradentes era descrito como o subversivo, e a figura autoritária de D. Pedro I ganhava destaque. Ainda em relação aos Estudos Sociais, as datas e os eventos dessa cultura patriótica eram abordados pela disciplina como tributários de uma “História oficial”, que deveria compartilhar os valores sociais considerados indispensáveis à formação dos/as adolescentes. Tal perspectiva pode ser observada nas imagens 04 e 05.

Imagem 04 – Datas Comemorativas

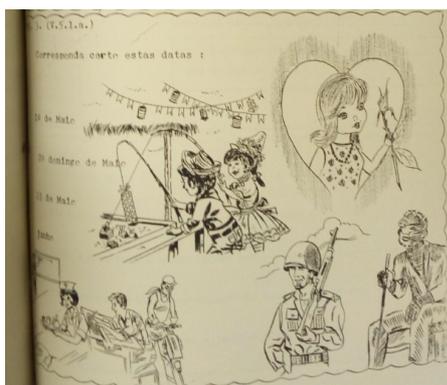
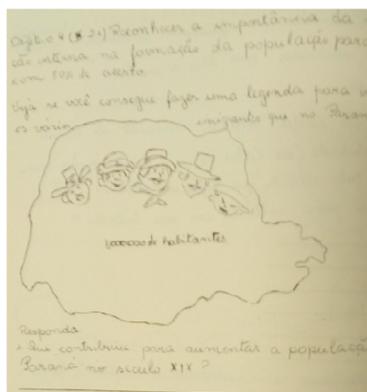


Imagem 05 – Tradição paranaense – 1976



Fonte: Escola Tiradentes (Modelo de Provas, 1976).

Alicerçados numa “História oficial”, com os nomes e datas rememorados pelo conjunto de disciplinas de Estudos Sociais, buscava-se abordar assuntos da história brasileira a partir da ótica dos grupos dominantes. O 13 de Maio era descrito a partir de uma visão da abolição da escravidão como um processo sem conflitos. Já a data do 1º de Maio, dia de comemoração do/a trabalhador/a, não era descrita como um dia de luta e conquistas de direitos, mas valorização do trabalhador/a como responsável pelo sucesso econômico do país em uma perspectiva individual.

As festas juninas e julinas deveriam ser comemoradas como uma tradição com origem num passado recente do estado do Paraná, instigando ainda em forjar um referencial cultural constituído a partir das festividades católicas. Já em relação ao exercício da Imagem 05 – Tradição paranaense – 1976”, afirmava ser necessário “reconhecer a importância da migração interna da formação da população paranaense”. Tínhamos então uma abordagem da história paranaense sob o viés econômico, que valorizava a vinda de imigrantes (todos homens) e o sucesso por eles alcançado no desenvolvimento do estado. Uma narrativa que coaduna com o pacto da branquitude legitimado por meio das políticas migratórias do início do século, da não discussão sobre a escravidão no Brasil, e do reforço dessas narrativas em processo de ensino (BENTO, 2022; SCHUCMAN, 2022; PAULA, 2023). Já o Dia das Mães, por sua vez, deveria ser comemorado em associação ao prescrito na norma familiar burguesa, ou seja, ao suposto destino natural das mulheres, que eram o casamento e a maternidade. Ainda na imagem 04 – Datas Comemorativas relativas ao “Dia do Trabalho” - observa-se que a gravura expressa ideias importantes. A força e engenhosidade estão associadas aos homens e o cuidado e a atenção ao outro, às mulheres (a enfermeira).

Essa pedagogia das relações de gênero não se limitou ao grande grupo de Estudos Sociais. Em Comunicação e Expressão, correspondente às áreas de Língua Portuguesa, Educação Artística e Educação Física. Em Língua portuguesa, a produção de texto deveria ocorrer a partir de imagens da família nuclear burguesa. Propunha-se que os/as estudantes refletissem sobre imagem 06- Modelo Familiar (1976) - e a imagem 07 – Comemoração (1976).

Imagem 06 - Modelo Familiar (1976)



Imagem 07 – Comemoração (1976)



Fonte: Escola Tiradentes (Modelo de Provas, 1976).

Os documentos norteadores da proposta de ensino, tais como: a Diretriz Curricular publicada na revista *Currículo*, e do Plano de Ação desenvolvido para a implementação do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná, indicam que deveria ocorrer durante as aulas o debate sobre a centralidade da família para o convívio dos/as estudantes. Em consonância com essa proposta, na primeira imagem, com a centralidade na configuração da família nuclear burguesa, composta por mãe, pai e três filhos/as, as comemorações do Natal apresentam um estilo de vida associado ao consumo. As personagens presentes na imagem estão distribuídas conforme a posição hierárquica que ocupam. As crianças, em primeiro plano, estão em posição de inferioridade em relação aos pais. Relação semelhante se verifica na segunda imagem, também associada ao consumo. No festejo do aniversário, a mulher está no centro, numa posição que impossibilita a identificação do/a aniversariante. Ambas as gravuras integram um conjunto imagético apoiado numa pedagogia de relações de gênero, que explora ainda a caracterização física e a vestimenta dos personagens, em especial das mulheres.

Nesse sentido, na disciplina de Língua Portuguesa, as atividades que exigiam maior reflexão dos/as estudantes, para instigar a narrativa do tema, estavam envoltas em concepções que visavam ao reforço de valores morais. Conforme se viu no início deste texto, não se corrigiam os erros gramaticais; a atividade era refeita até que o/a estudante chegasse ao acerto. Já em relação a assuntos como gramática, verbos, adjetivos, dentre outros temas comuns da língua portuguesa, as avaliações geralmente eram realizadas no formato questionário objetivo, em que os/as estudantes deveriam marcar a questão correta. Exemplos da avaliação no formato questionário objetivo e os temas recorrentes podem ser identificados nos apêndices.

Ainda em relação ao grupo Comunicação e Expressão, a Escola Tiradentes não guarda registros referentes às disciplinas de Educação Artística e Educação Física. Por serem desenvolvidas no CEP, a equipe de profissionais dessas disciplinas seguia um regimento específico. Em relação à Educação Física, por exemplo, o cronograma de atividades era desenvolvido anualmente e

apresentado como projeto. Como já destacado, com base nos registros do Livro Ata de Reunião, os/as estudantes da Escola Tiradentes realizavam as aulas de Educação Física às terças e quintas feiras, conforme horário das turmas. Essa distribuição se devia à infraestrutura do CEP, por comportar equipamentos, quadras esportivas, piscina olímpica e pelo fato de a equipe de profissionais responsáveis se concentrar nessa instituição. O mesmo se dava com a disciplina de Educação Artística, para cujas aulas o Colégio Tiradentes não possuía um espaço específico, mesmo com a cobrança de mensalidade para a aquisição de materiais.

Em relação ao grupo Ciências, composto pelas disciplinas de Matemática, Iniciação às Ciências Físicas e Biológicas e de Programas de Saúde, correspondentes ao que a Diretriz Curricular denominava como grande área científica, na Escola Tiradentes, há poucos documentos que informam sobre as práticas desenvolvidas em cada disciplina, mesmo com toda a valorização dada à esse grupo.

A disciplina da Matemática, que na década de 1960 havia passado por importantes reformulações, teve sua ampliação interrompida para atender à Lei nº. 5.692/1971. Conforme os registros de avaliações realizadas na Escola Tiradentes, foi atribuída maior ênfase às atividades que buscavam fazer com que o/a estudante desenvolvesse as quatro operações (multiplicação, divisão, adição e subtração), adaptadas a situações do cotidiano, como pagamentos. Ou seja, a avaliação consistia tanto em conferir o conhecimento do/a estudante, por meio dos exercícios repetitivos para fixarem os procedimentos para a realização da operação matemática, quanto em prepará-lo/a para o uso do conhecimento matemático nas práticas cotidianas, em especial nas relações de trabalho.

Em relação às disciplinas de Iniciação às Ciências Físicas e Biológicas e de Programas de Saúde, ao menos no conjunto de avaliações para esse grupo, as atividades demonstram que existiu a mescla de assuntos desses três campos para integrar a avaliação. O/a estudante deveria compreender os conteúdos com base na utilidade dos três “saberes”: física, biologia e saúde. Nesse sentido, com base na imagem 09 – Ciências -, a avaliação consistia em que os/as estudantes

pudessem relacionar os estudos sobre a água, por exemplo, em conjunto com essas três áreas de estudo.

Imagem 09 - “Ciências”

Objetivo nº 4 : Ciências: A água.

1. ASSINALE AS CARACTERÍSTICAS DA ÁGUA POTÁVEL

tem cheiro sem sabor límpida fresca
 escura com micróbios sem cheiro

COMPLETE

2. As doenças causadas pela água impura são transmitidas pelos micróbios

3. A água que contém substâncias químicas que modificam a cor, o cheiro, o gosto, a aparência, chama-se _____

4. Os principais meios para purificar a água, são: _____
 (do _____ ou _____)

CITE

5. Três doenças transmitidas pela água que contém impurezas:
diarreia disenteria malária

6. Dois cuidados que devemos ter para evitar as doenças transmitidas pela água:
 a) filtração
 b) fervura

7. MARQUE V ou F:

A higiene é uma das mais importantes utilidades da água. (V) +
 Para ter boa saúde, precisamos tomar água filtrada ou fervida. (-) +

Fonte: Escola Tiradentes (Modelo de Provas, 1977).

Com base no conteúdo da avaliação, os/as estudantes deveriam indicar o que se considerava água potável, compreender como era possível transmitir doenças através da água contaminada e que a água continha “substâncias químicas que modificam a cor, o cheiro o gosto, a aparência”. A finalidade desse problema era ensinar “os principais meios de purificar a água”. Diante da associação desses conteúdos como correspondentes ao conjunto de disciplinas de Iniciação às Ciências Físicas e Biológicas e aos Programas de Saúde, de maneira incisiva na última, a reunião dos conteúdos serviu para agrupar as discussões apresentadas na proposta curricular. A partir disso, pode ser afirmado que existiu tentativas de atender ao que era prescrito pela Diretriz Curricular, mas que também serviria para promover uma educação para as subjetividades. Com especial atenção à saúde, a educação dos sentidos, ao mesmo tempo que proporcionaria aos/as estudantes o preparo para a constituição de hábitos de saúde e higiene considerados saudáveis, pois, conforme o documento, “higiene é uma das mais importantes utilidades da água”, implicaria que, por meio do ensino escolar, essas prescrições fossem praticadas de forma subjetiva em seu cotidiano, principalmente nas relações de trabalho. Assim, os ensinamentos do grande grupo ciências se aproximavam das

recomendações da Diretriz Curricular, que eram de conciliar as discussões de cada área com a formação para o trabalho.

Importante destacar que, conforme os encaminhamentos da Lei nº. 5.692/1971 e as prescrições da Diretriz Curricular, todas as disciplinas deveriam, de alguma forma, vincular os conteúdos trabalhados à formação profissional, mesmo que o currículo apresentasse disciplinas específicas para as áreas profissionais. Essa preparação ocorreria de forma gradativa e avançaria caso o/a estudante ingressasse no ensino de segundo grau, ofertado no CEP.

Conforme o Plano de Implementação do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná, a instituição ofertava cursos de formação de segundo grau condizentes com a expansão da capital do estado, a cidade de Curitiba. Visava-se qualificar jovens sob o respaldo de assumirem atividades profissionais na região metropolitana, tendo em vista que,

A Unidade Centro ou Sede do Complexo – o Colégio Estadual do Paraná – **procurando atender às exigências mínimas do mercado de trabalho da Grande Curitiba**, mantém, por ora, os seguintes cursos profissionalizantes:

- ÁREA TECNOLÓGICA – Desenhista de arquitetura e Técnico em Edificações;
- ÁREA BIOLÓGICA – Auxiliar de Patologia Clínica, Técnico em Prótese, Técnico em Laboratório de Prótese Odontológica, Oficial de Farmácia e Auxiliar de Farmácia.
- ÁREA HUMANÍSTICA – Assistente de Administração, Auxiliar de Processamento de Dados, Secretariado, Ator e Técnico em Teatro.

Dessa forma, o Complexo **se torna mais útil à comunidade a que pertence**, e obviamente, atinge de modo mais eficiente, os objetivos programáticos colimados (PARANÁ, 1980, p. 39; grifos do autor).

As especificidades do mercado de trabalho de Curitiba a caracterizavam como uma cidade moderna. Logo, para acompanhar o desenvolvimento da região metropolitana, os cursos oferecidos pelo CEP foram elaborados procurando atender “às exigências mínimas do mercado de trabalho da Grande Curitiba”, o que se distancia da realidade das outras cidades do estado, mas que “se torna mais útil à comunidade a que pertence”. Assim, com o avançar da década de 1970, a implementação dos cursos de formação técnica para o segundo grau, de forma discursiva, apresentava-se de que a mesma contribuiria para uma parcela de adolescentes dessa continuidade aos estudos e para que

assumisse melhores posições ou tivesse maiores oportunidades de trabalho em distintos setores da cidade. De tal maneira, esse discurso demonstra o entendimento de que o ensino escolar visava o desenvolvimento do mercado. Assim, o/a estudante qualificado seria a forma encontrada para ampliar os impactos da ação econômica junto da promoção de mão de obra competitiva.

Como observado, as avaliações elaboradas para identificar a aprendizagem dos/as estudantes demonstram que existia por parte dos professores/as da instituição a tentativa de conciliar os conteúdos estudados com a profissionalização. Nesse sentido, as disciplinas auxiliavam no processo de “sondagem das aptidões”, pois a real qualificação ocorreria apenas no segundo grau, com a formação técnica. Para chegar até ela, os/as estudantes recebiam noções básicas de cada área ao frequentarem o ensino fundamental da 5ª à 8ª série. A “sondagem das aptidões” foi uma prática corrente na Escola Tiradentes. Esta atividade pedagógica estava presente na instituição e, conforme os objetivos da Lei nº. 5.692/1971, era indispensável para a concretização do projeto de nação forjado por meio da política educacional nacional/regional/local.

Considerações finais

Por meio da análise do conjunto documental ainda pouco explorado pela historiografia, a observação permitiu identificar e compreender parte das adesões, negociações e (re)configurações do ensino escolar paranaense diante dos ditames da ditadura militar. Com estreito diálogo em âmbito nacional, as particularidades do estado contribuíram para impulsionar tanto o modelo de ensino proposto a partir da capital, Curitiba, a ser espelhado no restante do estado, como introjetou o ideário sobre a adolescência.

Desse modo, os documentos promovidos no campo da educação permitiram adentrar na cultura política da instituição que estava envolta à valorização do trabalho, construção do patriotismo, ideário de família atravessado por distinções desiguais de gênero, dentre outras concepções que sustentaram o ensino sobre o preceito de formar os adolescentes em um passado

recente, em que as avaliações, sustentadas por esse viés, nos dão indícios de que serviam como um modo tanto de reforçar tais concepções, como identificar possíveis posicionamentos contrários. De tal modo, a avaliação consistia tanto na seleção do/as estudantes em progredirem aos estudos, como de observar quem está propício em seguir com o modelo de nação projetado pelo ensino, ou seja, de um futuro idealizado pelos moldes da ditadura. Nesse movimentar-se no tempo os/as estudantes, como nos indica o historiador Henry Rousso (2016), são uns sujeitos ainda aí. Ou seja, formaram e experienciaram sua adolescência diante dos preceitos e valores compartilhados em meio a ditadura militar. A escola e as práticas pedagógicas como construções históricas e envoltas a cultura política observada ao longo deste texto, serviu como balizador na formação de uma nova geração de trabalhadores/as. Esses, como indica Rousso, ainda estão por aí e configuram o presente.

A partir das observações levantadas neste texto, é possível perceber alguns dos desafios obtidos para o ajustamento do modelo educacional para atender a nova legislação. Entre negociações, conflitos e adesões, a cultura política e escolar compartilhada pela equipe da instituição coadunava com parte dos interesses promovidos pelos ditames da ditadura militar, principalmente na concepção do adolescente trabalhador, na moral e bons costumes que valorizam ideais de família sob a ótica do respeito, em que a posição patriarcal seria mantida, tal como nos discursos oficiais sob os imaginários dos heróis. Junto disso, a forte implicação em educar para o trabalho consistiu em desenhar um novo entendimento sobre o ensino escolar, em investir em modelos de ensino e aprendizagem que contribuíssem para consequências desastrosas de sucateamento das escolas, principalmente para legitimar ações neoliberais assumidos nos anos 1990 junto de discursos, em âmbito nacional, de Amigos da Escola, como daqueles novos (e antigos) desafios em resistir à privatização, como do recente Projeto de Lei 345/2024, tido como proposta de angariar “Parceiros da Escola”, do qual teve resistência, mas foi aprovado por deputados/as que apoiam o projeto.

Para tanto, junto da observação histórica sobre o assunto e, das contribuições para a história e historiografia da educação, cabe destacar que a Escola Tiradentes perdeu seu espaço. Elevada a condição de Colégio Estadual Tiradentes nos anos 1990, a instituição foi responsável por grandes contribuições na história da educação paranaense. Quando fui autorizado a fotografar as fontes, em minhas idas até a instituição, a diretora e secretária sempre me lembravam que, “se eu encontrar algum documento que indicasse a fundação do colégio, era para eu separar e avisar”, pois devido a instituição se localizar no centro da cidade, e por ter “outras escolas disponíveis e por, supostamente, o colégio não atender a estudantes do centro, principalmente à noite”, era grande a tentativa de derrubar o prédio para venda do terreno. Infelizmente não encontrei documento que apresentasse a informação. Assim, diante da pressão por parte do estado, em 2021 o Colégio Estadual Tiradentes encerrou suas atividades.

Referências

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Org.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1988, p. 349-363.

BERSTEIN, Serge. Culturas políticas e historiografia. In: AZEVEDO, Cecília et al. (Org.). **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 29-46.

CORDEIRO, Janaina Martins. **A ditadura em tempos de milagre: comemorações, orgulho e consentimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 35, 2014. p. 357-377.

GONÇALVES, Nadia Gaiafatto. BORNATTO, Suzete de Paula. **Educação e sociedade na ditadura civil-militar: adesão, acomodações e resistência**. Curitiba, PR: CRV, 2019.

GONÇALVES, Nadia Gaiafatto. RANZI, Serlei M. F. (orgs). **Educação na ditadura civil**

GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 66-71.

LIBÂNEO, José Carlos.; FREITAS, Raquel. A. Marra da Madeira. (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita e restritiva de educação**. 1. ed. Goiânia (GO): Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA JUNIOR, Carlos.; SCHWARCZ, Lilia M.; STUMPF, Lúcia K. Introdução ou quando uma nação se imagina a partir de um quadro. In: LIMA JUNIOR, Carlos.;

SCHWARCZ, Lilia M.; STUMPF, Lúcia K. **O sequestro da independência: uma história da construção do mito do Sete de Setembro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 10-33.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de (Org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 55-58.

militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

PAULA, Elenice de. A colonização do saber: reflexões sobre a educação no Brasil colonial. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 2, p. e12663, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/12663>.

REMÔND, René. **Por uma História Política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escala: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2016.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. Editora Veneta, 2020.

Recebido em: 02 de setembro de 2023

Aceito em: 13 de junho de 2024