

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**

**MANUELA PIRES WEISSBOCK ECKSTEIN**

**PROFISSIONALIZAÇÃO E ETNICIDADE NA FORMAÇÃO DOS  
FILHOS DOS IMIGRANTES SUÁBIOS EM ENTRE RIOS, PARANÁ: A  
PROPOSTA CURRICULAR DO CONJUNTO EDUCACIONAL  
IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA (1974)**

**CURITIBA  
2020**

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**

**MANUELA PIRES WEISSBOCK ECKSTEIN**

**PROFISSIONALIZAÇÃO E ETNICIDADE NA FORMAÇÃO DOS  
FILHOS DOS IMIGRANTES SUÁBIOS EM ENTRE RIOS, PARANÁ: A  
PROPOSTA CURRICULAR DO CONJUNTO EDUCACIONAL  
IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA (1974)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Práticas Pedagógicas, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.  
Orientadora: Prof. Dra. Ariclê Vecchia

**CURITIBA  
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

E19 Eckstein, Manuela Pires Weissbock.

Profissionalização e etnicidade na formação dos filhos dos imigrantes suábios em Entre Rios, Paraná: a proposta curricular do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina (1974) / Manuela Pires Weissbock Eckstein; orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.

Ariclê Vecchia.

261f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

1. Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina. 2. Entre Rios. 3. Imigrantes suábios. 4. Currículo. 5. Cursos técnicos.

I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós- Graduação em Educação/ Doutorado em Educação. II. Título.

CDD - 371.974

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

**MANUELA PIRES WEISSBOCK ECKSTEIN**

**PROFISSIONALIZAÇÃO E ETNICIDADE NA FORMAÇÃO DOS  
FILHOS DOS IMIGRANTES SUÁBIOS EM ENTRE RIOS, PARANÁ: A  
PROPOSTA CURRICULAR DO CONJUNTO EDUCACIONAL  
IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA (1974)**

Curitiba, 22 de maio de 2020.

---

Prof. Dra. Anita Schlesener  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Tuiuti do Paraná

---

Prof. Dra. Ariclê Vechia  
Orientadora  
Universidade Tuiuti do Paraná

---

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof. Dra. Maria Antonia de Souza  
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

---

Prof. Dra. Maria Aparecida Crissi Knuppel  
Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO

---

Prof. Dr. Norberto Dallabrida  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Aos imigrantes suábios de Entre Rios.  
A Elisa, minha inspiração de vida.  
A Thomas, companheiro final desta tese.  
A Edemar, meu companheiro e incentivador.

## AGRADECIMENTOS

Esta tese significa algo especial em minha vida. Desde que decidi o que gostaria de seguir profissionalmente, já sentia que meu lugar seria na Universidade, ajudando na formação de outros sujeitos que, assim como eu, lutaram pela formação em nível superior. Portanto, ser professora é minha missão nesta vida e ela só teria sentido se eu estudasse permanentemente. E foi isso que fiz, principalmente quando entrei no mestrado e no doutorado. Não vou negar que foi difícil, mas apenas se tornou possível porque além de toda a dedicação que tive durante esses anos, muitas pessoas me ajudaram nessa caminhada e eu não poderia deixar de agradecer a cada uma delas.

Inicialmente, agradeço a Deus, à Nossa Senhora Aparecida e à Santa Rita de Cássia por me manterem viva, guiando-me diante das dificuldades e dos desafios que estiveram presentes durante meu doutoramento. Foram muitos quilômetros rodados, muitas noites mal dormidas e a sensação de nunca recuperar o tempo perdido com minha filha e com meu esposo. Vocês foram o meu alicerce espiritual!

Agradeço ao meu esposo Edegar Eckstein, que sempre esteve comigo, incentivando-me e dizendo: “Agora estamos na reta final, você vai conseguir terminar!”. Dizia isso porque sabia que inúmeras vezes tive vontade de desistir e encerrar com as minhas angústias. Meu amor, mesmo me provocando com as partidas de sinuca na janela do meu escritório enquanto eu escrevia a tese, agradeço pela força que sempre me deu, pelo “agora descansa, depois você volta a escrever!” e tantas outras frases que sempre ficarão na minha memória. Obrigada também por ajudar a cuidar de Elisa quando eu sempre precisei. Te amo!

À Elisa Weissböck Eckstein, minha linda filha! Ah, como não te agradecer???. Você foi minha companheira sempre. Um dia perguntei: “Filha, o que a mamãe vai fazer no doutorado?”, e ela respondeu: “Ué, mamãe, lá você vai fazer massinha!”. Gravei isso em vídeo e se tornou minha inspiração: ela relacionou o que mais gostava de fazer na escolinha com o que eu fazia no doutorado! Entendi perfeitamente que, quando fazemos algo, por mais difícil que seja, precisa ter o que gostamos envolvido. Agora, na reta final, ela dizia: “quando você terminar a tese, você brinca comigo?”. Sim, minha filha linda!!! Agora brincarei muito com você! Te amo para sempre!

Ao meu filho Thomas Weissböck Eckstein, meu bebê guerreiro! Mesmo ainda não sabendo que você se desenvolvia em meu ventre, você me fez mais forte e me deu energia para terminar a tese. Obrigada pelo seu amor! Te amo!

Ao meu sogro Alfredo, que me ajudou com os almoços enquanto eu estava trancada no escritório escrevendo a tese e entretinha Elisa nas suas brincadeiras. A minha sogra, *in memoriam*, Ana Aparecida, que mesmo antes de nos deixar, sempre me incentivava a fazer o que eu mais gostava! Saudades eternas!

Agradeço a meus pais, Sandra e Hugo, por terem me dado a honra de ser a filha primogênita. Vocês sempre me inspiraram a ser livre e autônoma em minhas decisões e isso fez com que eu quisesse voar sempre. A vocês, agradeço pelo carinho, pelos conselhos e por me ajudar a cuidar do meu bem mais precioso: Elisa. Vocês me deram uma força imensurável quando tive que deixá-la muito pequena e seguir viagem toda semana para Curitiba! Aos meus irmãos: Lara, Luana e Günther, que assim como eu, sempre foram sonhadores e me ajudaram a cuidar de Elisa, a escutar minhas lamentações e a dizer: “Vai firme, falta pouco!”. É com lágrimas nos olhos que agradeço a vocês, meus irmãos, pelos conselhos e por apenas estar me escutando quando eu sempre precisava.

Aos meus alunos da UNICENTRO, obrigada pela amizade, pela cumplicidade. Vocês me deram força, acolheram-me e sempre perguntavam: “Professora, como você consegue fazer tanta coisa?”. E eu respondia: “Nem eu mesma sei!!”. Todos ríamos muito! Obrigada por estes momentos!

A minha querida orientadora em dose dupla, Professora Dr<sup>a</sup>. Ariclê Vechia. Agradeço por acreditar tanto em mim, nos meus propósitos e me acolher nos momentos de fragilidade. Assim como no mestrado, você sempre foi minha referência e continuará sendo. Obrigada pelo carinho e zelo que sempre tiveste por mim!

A minha banca examinadora, Prof. Norberto Dallabrida, Prof. Ademir Valdir dos Santos, Prof. Maria Aparecida Crissi Knuppel e Prof. Maria Antonia de Souza, por serem profissionais tão cuidadosos e zelosos. Vocês foram fonte de inspiração na escrita da tese e me deram a oportunidade de ser eu mesma na constituição deste texto. Muito obrigada!

Aos meus colegas do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO, pelos momentos de escuta e conselhos! Inúmeras vezes me perguntavam: “Como está a tese?”. Para mim, isso revelava, naquele momento, a preocupação e o carinho que sempre tiveram comigo. Muito obrigada!

Aos meus amigos do Núcleo de Educação a Distância da UNICENTRO, que também se tornaram meu porto seguro. Obrigada por serem tão especiais na minha vida! Cida e Marta: mesmo trabalhando muito, vocês sempre enxugaram minhas lágrimas e me tornaram uma pessoa muito melhor. De coração, obrigada pela amizade de vocês!

A Ellen e à Fabiana, amigas que a vida me deu e que muito me escutaram em 2019. Vocês foram minhas confidentes e eu jamais conseguiria passar por isso sem vocês! Obrigada!

Às amigas que o Doutorado meu deu: Rubia, Cintia e Priscila. Vocês foram fundamentais para não eu desmoronar, para eu acreditar que cada ida a Curitiba seria menos uma, mas importante para seguirmos fortes até o final. Meu muito obrigada!

Aos responsáveis pelo Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, que me deram acesso a fontes tão preciosas. Existe muita história em um pequeno espaço intitulado “arquivo morto”. Foi lá que tive a oportunidade de encontrar minhas fontes de pesquisa. Obrigada!

Por fim, em meio a tantos desafios, agradeço ao universo por me proporcionar a vida em sua plenitude e a me responder sempre que perguntava: “Universo, o que melhor pode me acontecer?”. E ele me respondia: “Tenha paciência e acredite em você!”. Foi assim que finalizei esta pesquisa com o ensejo de que outras pessoas se motivem e estejam sempre conectadas com o que de melhor a vida pode nos dar: a vontade de encerrar etapas e iniciar novos ciclos!



## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi estudar a proposta curricular dos três cursos técnicos oferecidos no Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina, em 1974: o Curso Técnico em Agropecuária, o Curso Técnico em Economia Doméstica e o Curso Técnico em Contabilidade, com base numa análise das matrizes curriculares e planos de ensino. Os imigrantes suábios, conhecidos como *Donauschwabern*, colonizaram a região de Entre Rios, no centro-oeste do Estado do Paraná, a partir de 1951. O empreendimento que deu sustentação a todas as atividades do grupo foi a Cooperativa Agrária, ajudando na aquisição das terras, na organização das cinco colônias e de toda a infraestrutura que o grupo de imigrantes necessitou. As escolas primárias também foram constituídas com a ajuda da Cooperativa e, posteriormente, todo um complexo educacional foi criado, especialmente para atender os jovens, filhos dos imigrantes, que terminavam seus estudos no ensino primário. Neste percurso, buscamos responder as seguintes questões: como os cursos técnicos ofertados em 1974, no Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina, ajudaram a constituir uma *escola dos e para* os filhos dos imigrantes? Como os elementos trabalho, identidade profissional, gênero e germanidade puderam estabelecer certas representações do grupo de imigrantes suábios com a escola e a comunidade? Para conseguir responder a esses questionamentos, propusemo-nos a analisar o contexto de criação, organização e funcionamento do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina; verificar como se estabeleceram as propostas curriculares da instituição escolar no início da década de 1970; analisar a Proposta Pedagógica e Curricular do Conjunto Educacional em 1974; compreender a articulação das disciplinas do Núcleo de Formação Geral e Formação Especial dos Cursos Técnicos ofertados em 1974 e buscar compreender as representações que se constituíram entre as disciplinas do Núcleo de Formação Especial e os elementos trabalho, identidade profissional, gênero e germanidade. Por se tratar de um estudo de caráter histórico, optamos por uma pesquisa do tipo bibliográfica e documental, recorrendo à análise da Proposta Pedagógica e Curricular do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina, datada de 1974, contemplando os seguintes procedimentos metodológicos: localização, levantamento, arrolamento e análise das fontes. Para tanto, realizamos a coleta de documentos no Arquivo do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina e, a partir dos dados levantados, compreendeu-se que a germanidade foi o elemento de representação que perpassou toda a constituição da escola étnica em Entre Rios, sobretudo quanto à história do grupo de imigrantes. Os princípios do *Deutschtum*, ou seja, da germanidade, tornaram-se, ao nosso ver, um movimento de permanência da cultura germânica em terras brasileiras e se conectou a todo o momento nas propostas curriculares, promovendo a constituição de uma *escola dos e para* os filhos dos imigrantes suábios em Entre Rios.

**Palavras-chave:** Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina; Entre Rios; Imigrantes suábios; Currículo; Cursos Técnicos.

## ABSTRACT

The purpose of this research was to study the curricular proposal of the three technical courses offered by the joint educational “Conjunto Educacional Dona Leopoldina” in 1974: the Technical course in Agricultural, the Technical course in Domestic Economy and the Technical course in Accounting, from an analysis of the curricular matrices and the education planning. The Swabian immigrants, known as *Donauschwabern*, had colonized the Entre Rios region, in the central-west of the Paraná State starting from 1951. The enterprise that has given support to the group was Cooperativa Agrária, assisting in the land acquisition, in the organization of the five colonies and in the entire infrastructure that the group of immigrants needed. The primary schools were also established with the assistance of the Cooperative and, later, an entire educational complex was created, especially in order to serve the youngsters, sons of the immigrants that finished their studies in the primary education. Along this path, we aim to answer the following question: how do the technical courses offered in 1974, in the “Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina”, have assisted to constitute a school of the immigrant’s sons and for them? How do the elements work, professional identity, gender and German origins were able to stablish certain representations from the Swabian immigrants group with school and the community? In order to be able to answer those questioning, we have proposed to analyze the context of the creation, organization and functioning of the “Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina”; verifying how was stablished the curricula proposal of the school institution in the beginning of the decade of 1970; analyzing The Pedagogical proposal and Curricula of the “Conjunto Educational Imperatriz Dona Leopoldina” in 1974; comprehending the articulation of the disciplines of the “Núcleo de Formação Geral e Especial” and the elements work, professional identity, gender and German origins. Because this is about a study of historical character, we have chosen a research of the bibliographical and documental sort, resorting to the analysis of the pedagogical proposal and curricular of the “Conjunto Educacional Imperatriz Dona leopoldina” dated from 1974 contemplating the following methodological procedures: localization, data surveys, lists and source analysis. For this purpose, we have collected documents from the files of the “Colégio Imperatriz Dona Leopoldina” and from the data collection, the German origins, as representation element passed through the entire constitution of the ethnic school in Entre Rios, mainly as the history of the immigrants. The principles of the *Deutschtum*, that is, the German origins, have become in our point of view, a movement of the permanence of the Germanic culture in Brazilian land and it connected itself to an entire moment of curricula proposals, promoting the constitution of a school of the sons of Swabian immigrants and for them in Entre Rios.

**Keywords:** *Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina; Entre Rios; Swabian immigrants; Curricula; Technical Courses.*

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue estudiar la propuesta curricular de los tres cursos técnicos ofrecidos en el Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina, en 1974: el Curso Técnico en Agricultura, el Curso Técnico en Economía Doméstica y el Curso Técnico en Contabilidad, basados en un análisis de las matrices curriculares y planes de enseñanza. Los inmigrantes suabos, conocidos como Donauschwaben, colonizaron la región de Entre Ríos, en el centro-oeste del estado de Paraná, desde 1951. La empresa que apoyó todas las actividades del grupo fue la Cooperativa Agraria, ayudando en la adquisición de tierras, en la organización de las cinco colonias y en toda la infraestructura que necesitaba el grupo de inmigrantes. También se crearon escuelas primarias con la ayuda de la Cooperativa y, posteriormente, se creó todo un complejo educativo, especialmente para atender a los jóvenes, hijos de inmigrantes, que terminaron sus estudios en educación primaria. En este camino, buscamos dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo ayudaron los cursos técnicos ofrecidos en 1974, en el Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina, a establecer una escuela de los y para los hijos de inmigrantes? ¿Cómo podrían los elementos de trabajo, identidad profesional, género y germanidad establecer ciertas representaciones del grupo de inmigrantes suabos con la escuela y la comunidad? Para dar respuesta a estas preguntas, nos propusimos analizar el contexto de creación, organización y funcionamiento del Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina; verificar cómo se establecieron las propuestas curriculares de la institución escolar a principios de la década de 1970; analizar la Propuesta Pedagógica y Curricular del Complejo Educativo en 1974; entender la articulación de las disciplinas del Núcleo de Formación General y Formación Especial de Cursos Técnicos ofrecidos en 1974 y buscar comprender las representaciones que se constituyeron entre las disciplinas del Núcleo de Formación Especial y los elementos trabajo, identidad profesional, género y germanidad. Por tratarse de un estudio histórico, se optó por una investigación bibliográfica y documental, utilizando el análisis de la Propuesta Pedagógica y Curricular del Complejo Educativo Imperatriz Dona Leopoldina, de 1974, contemplando los siguientes procedimientos metodológicos: ubicación, levantamiento, organización y análisis de fuentes. Para ello, realizamos la recopilación de documentos en el Archivo del Colegio Imperatriz Dona Leopoldina y, a partir de los datos recopilados, se entendió que la germanidad era el elemento de representación que permeaba toda la constitución de la escuela étnica en Entre Ríos, especialmente en lo que se refiere a la historia del grupo de inmigrantes. Los principios del Deutschtum, es decir, de la germanidad, se convirtieron, a nuestro juicio, en un movimiento por la permanencia de la cultura germánica en tierras brasileñas y conectados en todo momento en las propuestas curriculares, promoviendo la constitución de una escuela de los y para los hijos de inmigrantes suabos en Entre Ríos.

**Palabras clave:** Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina; Entre Ríos; Inmigrantes suabos; Plan de estudios; Cursos técnicos.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1 - LOCALIZAÇÃO DE ENTRE RIOS – GUARAPUAVA/PARANÁ....	44
IMAGEM 2 - ATO SOLENE DE RECEPÇÃO DOS IMIGRANTES SUÁBIOS EM GUARAPUAVA: ENTREGA DAS BANDEIRAS BRASILEIRAS AOS FILHOS DOS IMIGRANTES .....	45
IMAGEM 3 - A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DE ENTRE RIOS PARA ABRIGAR AS FAMÍLIAS DOS IMIGRANTES SUÁBIOS .....	47
IMAGEM 4 - PRIMEIRAS CASAS CONSTRUÍDAS .....	48
IMAGEM 5 - AULAS DE CROCHÊ NO PÁTIO DO ALOJAMENTO NA COLÔNIA VITÓRIA .....	49
IMAGEM 6 - PRIMEIRA ESCOLA IMPROVISADA NO ALOJAMENTO DA COLÔNIA VITÓRIA .....	50
IMAGEM 7 - SISTEMATIZAÇÃO DO CURRÍCULO PLENO A PARTIR DO PARECER Nº. 853/1971 .....	101
IMAGEM 8 - NÚCLEO COMUM PARA O ENSINO DE 2º GRAU (1972) .....	104

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - MATRIZ CURRICULAR – CURSO TÉCNICO DE ORIENTAÇÃO AGRÍCOLA - GINÁSIO ENTRE RIOS (1971).....	65
QUADRO 2 - MATRIZ CURRICULAR – CURSO TÉCNICO DE ORIENTAÇÃO AGRÍCOLA - GINÁSIO ENTRE RIOS - TURMAS MASCULINAS (1973).....	69
QUADRO 3 - MATRIZ CURRICULAR – CURSO TÉCNICO DE ORIENTAÇÃO AGRÍCOLA - GINÁSIO ENTRE RIOS – TURMAS FEMININAS (1973) .....	70
QUADRO 4 - PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO GERAL – CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA DE 1º E 2º GRAUS (1974).....	85
QUADRO 5 - PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECIAL - CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA DE 1º E 2º GRAUS (1974).....	86
QUADRO 6 - PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA - CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA DE 1º E 2º GRAUS (1974).....	91
QUADRO 7 - PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA DE 1º E 2º GRAUS (1974).....	93
QUADRO 8 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA ALEMÃ (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974) .....	107
QUADRO 9 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA ALEMÃ (2ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974) .....	107
QUADRO 10 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA ALEMÃ (3ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974) .....	107

QUADRO 11 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974).....	113
QUADRO 12 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE LITERATURA (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974) .....	114
QUADRO 13 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA (2ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974).....	115
QUADRO 14 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE LITERATURA (2ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974) .....	115
QUADRO 15 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA (3ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974).....	116
QUADRO 16 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE LITERATURA (3ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974) .....	117
QUADRO 17 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974).....	122
QUADRO 18 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA (3ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974).....	123
QUADRO 19 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE FÍSICA (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974).....	126
QUADRO 20 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE FÍSICA (2ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974) .....	127

QUADRO 21 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE FÍSICA (3ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974).....	127
QUADRO 22 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE QUÍMICA (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974) .....	129
QUADRO 23 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE QUÍMICA (2ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974) .....	130
QUADRO 24 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE QUÍMICA (3ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974) .....	130
QUADRO 25 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974) .....	132
QUADRO 26 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA (2ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974) .....	133
QUADRO 27 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA (3ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974) .....	133
QUADRO 28 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA GERAL (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974).....	137
QUADRO 29 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA GERAL (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974).....	141
QUADRO 30 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA BRASILEIRA (2ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974).....	146

QUADRO 31 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA (3ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974).....	149
QUADRO 32 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE GINÁSTICA E DESPORTOS – TURMA DO SEXO MASCULINO (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974).....	153
QUADRO 33 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE GINÁSTICA E DESPORTOS – TURMA DO SEXO FEMININO (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974).....	154
QUADRO 34 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE GINÁSTICA E DESPORTOS – TURMA DO SEXO MASCULINO (2ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974).....	155
QUADRO 35 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE GINÁSTICA E DESPORTOS – TURMA DO SEXO FEMININO (2ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974).....	156
QUADRO 36 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE GINÁSTICA E DESPORTOS – TURMA DO SEXO MASCULINO (3ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974).....	157
QUADRO 37 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE GINÁSTICA E DESPORTOS – TURMA DO SEXO FEMININO (3ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974).....	158
QUADRO 38 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE GINÁSTICA E DESPORTOS .....	158



QUADRO 39 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974).....	160
QUADRO 40 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE PROGRAMAS DE SAÚDE (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974).....	162
QUADRO 41 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO RELIGIOSA (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974).....	163
QUADRO 42 - DISCIPLINAS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA .....	166
QUADRO 43 - DISCIPLINAS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA .....	167
QUADRO 44 - DISCIPLINAS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE.....	167
QUADRO 45 - DISCIPLINA DE AGRICULTURA GERAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 1ª SÉRIE (1974) .....	169
QUADRO 46 - DISCIPLINA DE SOLOS E CONSERVAÇÃO DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 1ª SÉRIE (1974) .....	169
QUADRO 47 - DISCIPLINA DE ZOOTECNIA GERAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 1ª SÉRIE (1974) .....	170
QUADRO 48 - DISCIPLINA DE NOÇÕES DE VETERINÁRIA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 1ª SÉRIE (1974) .....	171
QUADRO 49 - DISCIPLINA DE DESENHO TÉCNICO DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 2ª SÉRIE (1974) .....	171

QUADRO 50 - DISCIPLINA DE TOPOGRAFIA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 2ª SÉRIE (1974).....	172
QUADRO 51 - DISCIPLINA DE ZOOTECNIA GERAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 2ª SÉRIE (1974) .....	173
QUADRO 52 - DISCIPLINA DE NOÇÕES DE VETERINÁRIA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 2ª SÉRIE (1974) .....	173
QUADRO 53 - DISCIPLINA DE DESENHO TÉCNICO DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 3ª SÉRIE (1974) .....	174
QUADRO 54 - DISCIPLINA DE AGRICULTURA GERAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 3ª SÉRIE (1974) .....	174
QUADRO 55 - DISCIPLINA DE ZOOTECNIA GERAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 3ª SÉRIE (1974) .....	175
QUADRO 56 - DISCIPLINA DE NOÇÕES DE VETERINÁRIA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 3ª SÉRIE (1974) .....	176
QUADRO 57 - DISCIPLINA DE AGRICULTURA ESPECIAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 3ª SÉRIE (1974) .....	176
QUADRO 58 - DISCIPLINA DE TECNOLOGIA VEGETAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 3ª SÉRIE (1974) .....	177
QUADRO 59 - DISCIPLINA DE ZOOTECNIA ESPECIAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 3ª SÉRIE (1974) .....	177

QUADRO 60 - DISCIPLINA DE HORTICULTURA ESPECIAL (PARTE DIVERSIFICADA) DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 4ª SÉRIE (1974) .....	179
QUADRO 61 - DISCIPLINA DE EXTENSÃO RURAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 4ª SÉRIE (1974) .....	179
QUADRO 62 - DISCIPLINA DE COOPERATIVISMO DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 4ª SÉRIE (1974) .....	180
QUADRO 63 - DISCIPLINA DE TECNOLOGIA DOS PRODUTOS DE ORIGEM ANIMAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 4ª SÉRIE (1974).....	180
QUADRO 64 - DISCIPLINA DE CONSTRUÇÕES E INSTALAÇÕES DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 4ª SÉRIE (1974).....	181
QUADRO 65 - DISCIPLINA DE IRRIGAÇÃO E DRENAGEM DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 4ª SÉRIE (1974) .....	181
QUADRO 66 - DISCIPLINA DE NUTRIÇÃO E DIETÉTICA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 1ª SÉRIE (1974) .....	186
QUADRO 67 - DISCIPLINA DE ARTE DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 1ª SÉRIE (1974).....	187
QUADRO 68 - DISCIPLINA DE VESTUÁRIO DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 1ª SÉRIE (1974).....	187
QUADRO 69 - DISCIPLINA DE ANATOMIA E FISIOLOGIA HUMANA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 1ª SÉRIE (1974).....	188

QUADRO 70 - DISCIPLINA DE NUTRIÇÃO E PREPARAÇÃO DE ALIMENTOS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 2ª SÉRIE (1974) .....	188
QUADRO 71 - DISCIPLINA DE CONSERVAÇÃO DE ALIMENTOS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 2ª SÉRIE (1974).....	189
QUADRO 72 - DISCIPLINA DE ARTES APLICADAS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 2ª SÉRIE (1974) .....	190
QUADRO 73 - DISCIPLINA DE VESTUÁRIO DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 2ª SÉRIE (1974).....	190
QUADRO 74 - DISCIPLINA DE ENFERMAGEM DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 2ª SÉRIE (1974).....	191
QUADRO 75 - DISCIPLINA DE HIGIENE HUMANA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 2ª SÉRIE (1974) .....	191
QUADRO 76 - DISCIPLINA DE PUERICULTURA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 2ª SÉRIE (1974).....	192
QUADRO 77 - DISCIPLINA DE PRODUÇÃO DE ALIMENTOS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 3ª SÉRIE (1974) .....	192
QUADRO 78 - DISCIPLINA DE PLANEJAMENTO DE REFEIÇÕES DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 3ª SÉRIE (1974).....	193
QUADRO 79 - DISCIPLINA DE ARTES APLICADAS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 3ª SÉRIE (1974) .....	194

QUADRO 80 - DISCIPLINA DE HABITAÇÃO DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 3ª SÉRIE (1974).....	194
QUADRO 81 - DISCIPLINA DE VESTUÁRIO E TÊXTEIS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 3ª SÉRIE (1974) .....	195
QUADRO 82 - DISCIPLINA DE ECONOMIA DOMÉSTICA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 3ª SÉRIE (1974) .....	196
QUADRO 83 - DISCIPLINA DE ADMINISTRAÇÃO DO LAR DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 3ª SÉRIE (1974) .....	196
QUADRO 84 - DISCIPLINA DE EQUIPAMENTOS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 3ª SÉRIE (1974) .....	197
QUADRO 85 - DISCIPLINA DE EXTENSÃO RURAL (PARTE DIVERSIFICADA) DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 3ª SÉRIE (1974) .....	198
QUADRO 86 - DISCIPLINA DE TÉCNICA MECANOGRÁFICA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 1ª SÉRIE (1974) .....	207
QUADRO 87 - DISCIPLINA DE ORGANIZAÇÃO E TÉCNICA COMERCIAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 1ª SÉRIE (1974).....	208
QUADRO 88 - DISCIPLINA DE DIREITO USUAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 1ª SÉRIE (1974) ...	209
QUADRO 89 - DISCIPLINA DE CONTABILIDADE GERAL APLICADA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 1ª SÉRIE (1974).....	209

QUADRO 90 - DISCIPLINA DE PROCESSAMENTO DE DADOS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 2ª SÉRIE (1974) .....	210
QUADRO 91 - DISCIPLINA DE ORGANIZAÇÃO E TÉCNICA COMERCIAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 2ª SÉRIE (1974).....	211
QUADRO 92 - DISCIPLINA DE ECONOMIA E MERCADOS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 2ª SÉRIE (1974) .....	211
QUADRO 93 - DISCIPLINA DE DIREITO USUAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 2ª SÉRIE (1974) ...	211
QUADRO 94 - DISCIPLINA DE LEGISLAÇÃO APLICADA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 2ª SÉRIE (1974) .....	212
QUADRO 95 - DISCIPLINA DE CONTABILIDADE GERAL APLICADA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 2ª SÉRIE (1974).....	213
QUADRO 96 - DISCIPLINA DE ESTATÍSTICA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 3ª SÉRIE (1974) ...	213
QUADRO 97 - DISCIPLINA DE PROCESSAMENTO DE DADOS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 3ª SÉRIE (1974) .....	214
QUADRO 98 - DISCIPLINA DE LEGISLAÇÃO APLICADA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 3ª SÉRIE (1974) .....	215
QUADRO 99 - DISCIPLINA DE CONTABILIDADE GERAL APLICADA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 3ª SÉRIE (1974).....	215
QUADRO 100 - DISCIPLINA DE CONTABILIDADE COMERCIAL E BANCÁRIA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 3ª SÉRIE (1974).....	216

QUADRO 101 - DISCIPLINA DE CONTABILIDADE INDUSTRIAL E AGRÍCOLA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 3ª SÉRIE (1974) .....	217
---	-----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>26</b>
<b>1 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA EM ENTRE RIOS: DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS ISOLADAS AO CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA DE 1º E 2º GRAUS .....</b>	<b>38</b>
<b>2 DA TRANSIÇÃO DAS LEIS 4024/1961 e 5692/1971 À CONSTITUIÇÃO DO CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA DE 1º E 2º GRAUS.....</b>	<b>62</b>
<b>3 A MATERIALIDADE DO CURRÍCULO PRESCRITO DO CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA: O NÚCLEO COMUM DOS CURSOS TÉCNICOS.....</b>	<b>95</b>
3.1 O NÚCLEO COMUM DOS CURSOS TÉCNICOS OFERTADOS EM 1974 NO CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA .....	105
3.1.1 Comunicação e Expressão: as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Língua alemã.....	105
3.1.2 As Ciências: as disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia.....	120
3.1.3 Os Estudos Sociais: as disciplinas de História Geral, Geografia Geral e OSPB.. ..	134
3.1.4 A obrigatoriedade de oferta: as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Ginástica e Desportos, Educação Artística, Programas de Saúde e Educação Religiosa .....	148
<b>4 A MATERIALIDADE DO CURRÍCULO PRESCRITO DO CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA: O NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DOS CURSOS TÉCNICOS OFERTADOS EM 1974 .....</b>	<b>165</b>



<b>5</b>	<b>OS CURSOS TÉCNICOS DO CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA (1974) E AS REPRESENTAÇÕES DE TRABALHO, IDENTIDADE PROFISSIONAL, GÊNERO E GERMANIDADE .....</b>	<b>221</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>240</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>248</b>

## INTRODUÇÃO

Os pesquisadores, via de regra, perseguem um tema. Ou melhor, são perseguidos por ele. Algumas vezes, aspectos correlatos intervêm, chamam a atenção do investigador, em alguns momentos parecem desviar a busca, mas, não, o tema está sempre lá, como um foco, ocupando seu coração e sua mente. (MORAES, 2009, p. 22).

Esta epígrafe de Maria Célia M. de Moraes ajuda a explicar os caminhos trilhados para a elaboração desta tese, desde o trabalho iniciado no Mestrado, com o estudo da organização da educação primária dos imigrantes suábios em Entre Rios, de 1951 a 1974. Para o doutoramento, foi possível perceber que as fontes utilizadas na dissertação da pesquisadora e encontradas no Arquivo do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina não desviariam o foco de interesse, pois ainda precisava revelar questões particulares que não tinham sido estudadas e registradas em relação à organização escolar em Entre Rios no início da década de 1970. Não obstante, ao tratar sobre o objeto desta tese, estas fontes permitiram o reconhecimento de que muitas coisas estudadas anteriormente deveriam ser retomadas, para que o objeto estudado no Mestrado se interligasse ao objeto desta tese.

A história do Paraná revela inúmeras singularidades no tocante à questão imigratória, principalmente nas décadas de 1940 e 1950. Inúmeras ações feitas pelos governos fizeram surgir legislações no campo da economia e da educação, que traduziram anseios e iniciativas para que o estado do Paraná se tornasse referência nacional. A intenção em trazer imigrantes para o estado era explícita: aumentar a população para que novas etnias ajudassem no crescimento econômico do estado, já que os imigrantes europeus eram detentores de técnicas mais avançadas, sobretudo em relação à agricultura e à pecuária.

Em 1948, o então governador Moyses Lupion criou a Fundação Paranaense de Imigração e Colonização, que registrou um movimento intenso de pessoas de diversas regiões: ucranianos, poloneses, holandeses, japoneses e alemães. Em um discurso na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná – *Braços e mão de obra para a produção*

– *colonização*<sup>1</sup> (1948), Lupion deixava clara a perspectiva de que a mão de obra de outras paragens era a mola propulsora para o crescimento e a inovação. Um outro registro feito por Balhana, Machado e Westphalem (1969) afirmava que também estavam emigrando para o Paraná: alemães em Cambé, Rolândia e Entre Rios, japoneses em Assaí e holandeses em Carambeí. A vinda de imigrantes remeteu a uma nova preocupação, pois eram necessários recursos e infraestrutura que atendessem as necessidades básicas, como por exemplo, escolas, hospitais, armazéns, igrejas, entre outros.

Entre 1941 e 1946, o Brasil ainda tinha um número reduzido de instituições escolares que atendiam a educação básica. Segundo Eckstein (2013), este era um dos motivos que fizeram com que Lupion construísse escolas rurais e normais, para que elas atendessem as necessidades particulares de espaços rurais, onde geralmente os imigrantes estariam. Já as escolas normais precisariam ser estruturadas para que formassem professores para atuar no ensino primário. Essas questões trouxeram um outro movimento: a tentativa em aprovar a Lei Orgânica da Educação do Estado do Paraná. Um anteprojeto foi enviado à Assembleia Legislativa do Estado em 1949, indicando o interesse do governo em organizar o sistema escolar com os níveis pré-primário, primário e o curso ginásial.

Essas indicações traduziram o movimento de chegada dos imigrantes suábios em Entre Rios em 1951<sup>2</sup> que, ao construir suas cinco colônias, tinham uma escola primária isolada<sup>3</sup> em cada uma delas. Além de tratarem a educação como elemento principal da cultura germânica, eles organizaram as escolas para atender, inicialmente, seus próprios

---

<sup>1</sup> [...] Assim é que aproveitamos a oportunidade e trouxemos para o Paraná quási (*sic*) um milhar de imigrantes ukrarianos (*sic*) e poloneses, que o Brasil recebera em virtude de acordo internacional para a colocação de deslocados da guerra. Os elementos que trouxemos para o nosso Estado estão trabalhando conosco honestamente, a maioria em nossos campos de agricultura (LUPION, 1948, p. 54).

<sup>2</sup> Em 1951, quinhentas famílias chegaram em Entre Rios e a primeira ação do grupo foi a fundação da Cooperativa Agrária, bem como uma infraestrutura inicial de moradia, igreja, clube e escolas em cinco colônias: Samambaia, Jordãozinho, Vitória, Cachoeira e Socorro. Em um alojamento improvisado na Colônia Vitória, Eckstein (2013) apontou que já haviam iniciativas de organização escolar. Aulas de crochê para meninas no pátio do alojamento; uma sala de aula improvisada do tipo mutisseriada que estava sob coordenação de uma mulher imigrante; recreação com meninas e meninos no pátio do alojamento, foram alguns exemplos.

<sup>3</sup> As escolas primárias foram sendo organizadas com a intenção de criar um espaço para a formação dos filhos dos imigrantes, seguindo a legislação federal e paranaense, mesclando a importância da valorização da memória cultural dos suábios.

filhos. Junto aos imigrantes suábios, havia colonos brasileiros que seguiram residindo em Entre Rios e trabalhavam com os imigrantes. Mais tarde, os filhos dos colonos brasileiros vão sendo incluídos nas escolas dos suábios. O número de brasileiros que frequentavam essas escolas, especialmente na década de 1950, era pouco significativo.

As escolas primárias funcionaram efetivamente até 1974, pela organização inicial – uma em cada colônia, atendendo as crianças que lá residiam. Algumas encerraram antes, por volta de 1967 e 1968, motivadas pelas deliberações da Associação de Educação Agrícola Entre Rios, responsável por toda a estrutura física, administrativa e pedagógica das escolas das colônias. A referida associação buscava reorganizar o sistema educativo, porque os filhos de imigrantes que terminavam o ensino primário, na sua maioria, paravam os estudos e voltavam para o trabalho nas fazendas dos pais, ou mudavam de residência para dar continuidade aos estudos.

Nesse sentido, era urgente e necessário pensar na constituição de um Ginásio, como estabelecido pela Lei nº. 4024/1961<sup>4</sup> e pela Lei Orgânica da Educação do Estado do Paraná (1949). Neste caso, o conceito de continuidade partia do princípio de que era preciso elevar a formação dos jovens descendentes dos suábios. A iniciativa de criação do Ginásio Entre Rios<sup>5</sup>, fundado em 1968, visava atender os jovens filhos dos imigrantes e se pautava numa concepção de formação profissional. Para tanto, o primeiro curso técnico ofertado é o de Orientação Agrícola, em 1971, com uma matriz curricular organizada e aprovada para ser implementada em 1972. A referida matriz curricular é reformulada em 1973 com características peculiares, diferentes da primeira versão: havia na prática, um curso de orientação agrícola com algumas disciplinas direcionadas para meninos e outras, para meninas. Em 1974, o complexo educacional, que atendia pré-primário, primário e ginásio, passa a se chamar Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus e oferta três cursos técnicos, em nível de 2º grau: Curso Técnico em Agropecuária, Técnico em Economia Doméstica e Técnico em Contabilidade.

---

<sup>4</sup> João Goulart publicou em 20 de dezembro de 1961 a Lei n. 4024/1961, que fixou Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, definindo e regularizando o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição federativa da época.

<sup>5</sup> Primeiro nome dado ao Ginásio.

Neste sentido, a seleção e catalogação de fontes encontradas no Arquivo do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, entre 2003 e 2007, traduzem o objeto de pesquisa desta tese, que se pauta em estudar a proposta pedagógica e o currículo dos três cursos ofertados em 1974, com base em uma análise das matrizes curriculares e dos planos de ensino. A partir do objeto destacado, a problemática desta pesquisa centra-se nas seguintes questões: como os cursos técnicos ofertados em 1974, no Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina, ajudaram a constituir uma *escola dos e para* os filhos dos imigrantes? Como os elementos trabalho, identidade profissional, gênero e germanidade puderam estabelecer certas representações do grupo de imigrantes suábios com a escola e a comunidade?

Sendo assim, esta pesquisa defende a hipótese de que a constituição do ensino de 2º grau do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina (1974), esteve intimamente ligada à representação dos imigrantes suábios com a educação dos jovens filhos dos imigrantes suábios, dimensionando-se a partir de finalidades políticas, educacionais e étnicas.

Quanto à dimensão política, a constituição do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina se deu a partir de mudanças no sistema educacional do país, ensejadas pelo Governo Militar por meio dos Acordos MEC/USAID, os quais influenciaram na tessitura da legislação educacional da época. Já quanto à dimensão educacional, houve a necessidade de organização dos diferentes níveis de ensino no país para atender aos ditames legais, levando em conta a necessidade de inserção do ensino profissionalizante como forma de atender às necessidades econômicas e sociais dos jovens filhos dos imigrantes suábios. Quanto à dimensão étnica, foi possível perceber que a representação suábio-danubiana se constituiu intrinsecamente com a escola *dos e para* os filhos dos imigrantes a partir da materialidade do currículo prescrito e de suas inúmeras representações, como o trabalho, o cooperativismo, a formação de determinadas identidades profissionais, da preservação dos valores germânicos, das relações entre gênero e labor, bem como da constituição de um espaço educativo de manutenção da cultura suábia.

Para chegar aos resultados das questões apontadas, é importante atender aos seguintes objetivos: 1. Analisar o contexto de criação, organização e funcionamento do

Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina; 2. Verificar como se estabeleceram as propostas curriculares da instituição escolar no início da década de 1970; 3. Analisar a Proposta Pedagógica e Curricular do Conjunto Educacional em 1974; 4. Compreender a articulação das disciplinas do Núcleo de Formação Geral e Formação Especial dos Cursos Técnicos ofertados em 1974; 5. Entender as representações que se constituíram entre as disciplinas do Núcleo de Formação Especial e os elementos trabalho, identidade profissional, gênero e germanidade.

A pesquisa em História da Educação, mais especificamente na perspectiva da História Cultural como opção metodológica desta tese, destaca que certos documentos se constituíram como elo de ligação entre fenômenos do passado e do presente na comunidade suábica. O que se compôs enquanto documento no passado não existia no presente como algo organizado e pronto a ser estudado por alguém e, neste sentido, para o historiador, a análise de uma dada realidade é o movimento que este opera de mediação com os documentos históricos, pois leva-o a “[...] ver o passado através dos olhos do presente e à luz de seus problemas; ou seja, seu principal trabalho não é registrar, mas avaliar ancorado numa base teórica” (FÁVERO, 2009, p. 4).

A instituição escolar pensada como um espaço produtor de cultura faz parte de um grande movimento de estudos, especialmente daquelas cujas bases teóricas procedem da Nova História, da História Cultural e da Sociologia Francesa (NOSELLA & BUFFA, 2008). As fontes presentes nas instituições escolares detêm informações privilegiadas para pesquisas e ajudam o pesquisador na análise do passado para dar inteligibilidade a uma determinada realidade.

Gatti Júnior (2002) defende que a produção acadêmica realizada nos últimos anos tem colaborado para o desenvolvimento de pesquisas que tratam de características regionalizadas e de especificidades locais e se inserem como importantes para a história da educação no Brasil. Levando em conta a questão epistemológica da História Cultural e a cultura como centro de investigação, os pressupostos de Chartier (1990) auxiliam na análise das fontes ao pensar a cultura de uma dada instituição pelos conceitos de representação social e práticas culturais em diferentes tempos. Nesse sentido, as representações construídas sobre o mundo poderiam ser compreendidas com base em

práticas culturais e sociais e, assim, responder a inúmeras representações criadas em tempos e espaços por sujeitos diferentes.

Por este viés, a investigação metodológica se dirige a uma dimensão particular da História Cultural, a micro história, partindo do princípio que há investigações muito particulares que ajudam a estudar as especificidades, analisar as fontes e problematizá-las para compreender o grau de complexidade que elas poderiam expressar respostas ao nosso problema de pesquisa. “O que importa para a micro história não é tanto a unidade de observação, mas a escala de observação utilizada pelo historiador, o modo intensivo como ele observa e o que ele observa” (BARROS, 2004, p. 154).

Na micro história, há o trabalho com diferentes fontes. Nesta pesquisa, opta-se pela análise de um documento oficial pertencente ao Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, a Proposta Pedagógica e Curricular do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina, datada de 1974, que apresenta o histórico da instituição, a justificativa da nova estrutura educacional em Entre Rios, as propostas de oferta de curso a nível de 2º grau, as matrizes curriculares e planos de ensino de todas as disciplinas. De forma, sintetiza informações sobre a organização dos cursos técnicos ofertados numa perspectiva desencadeada após a aprovação da Lei nº. 5692/1971.

Nesse ensejo, o fio condutor da escrita da tese centra-se na história do currículo de três cursos técnicos – o Técnico em Agropecuária, o Técnico em Economia Doméstica e o Técnico em Contabilidade, a fim de traduzir como se constituiu uma escola *dos e para* os filhos dos imigrantes com base em representações do trabalho, da formação de certas identidades profissionais, de questão do gênero na escolha de certos cursos e dos aspectos da germanidade, que caracterizaram a organização social dos imigrantes suábios em Entre Rios.

A produção acadêmica sobre Entre Rios está localizada em poucos trabalhos já publicados. Algumas teses e dissertações de diferentes áreas trataram sobre o grupo de imigrantes, como as relacionadas a seguir.

A tese de Marcos Nestor Stein, intitulada *O oitavo dia: produção de sentidos identitários na Colônia Entre Rios/PR* (2008), analisou como a identificação dos suábios do Danúbio foi elaborada e cristalizada nos discursos sobre o grupo e sobre a Colônia de Entre Rios. O foco da tese foi analisar os discursos que se relacionaram com o

passado, presente e futuro do grupo, por meio da constituição de uma memória coletiva. Para tanto, tratou sobre o contexto de criação do termo “Suábios do Danúbio” para designar o grupo de descendência alemã e o processo de fixação das famílias em Entre Rios. Neste caminho, trabalhou com os discursos presentes na imprensa paranaense e em relatórios que mostravam o início da colônia. Discutiu também a peça teatral “O Oitavo Dia – *Der Morgen des Achten Tages*”, que mostrou, segundo o autor, como se daria a inserção do grupo na comunidade paranaense e brasileira. As narrativas que criaram uma determinada memória de Entre Rios também o ajudaram a discutir memórias individuais, principalmente sobre a identidade suábio-danubiada<sup>6</sup>, ou como denominou Sapelli (2013) em sua tese, “sentido identitário suábio-danubiano em Entre Rios”.

Marlene Lucia Sibert Sapelli defendeu a tese *Escola do campo – espaço de disputa e de contradição: análise da Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*, em 2013. Sua pesquisa analisou duas propostas pedagógicas desenvolvidas em escolas do campo, uma das Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, situadas em acampamentos do Paraná e outra, do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, vinculada aos imigrantes suábios em Entre Rios/PR. Segundo a autora:

[...] há um movimento histórico que provoca a emergência do MST e dos imigrantes suábios no estado do Paraná, como duas forças que emergem do mesmo contexto no interior da sociedade capitalista, mas que se constituem de forma desigual, nas estratégias de sobrevivência, de organização e de educação. Tal movimento expressa as contradições dessa sociedade, a oposição de classes, correlação de forças e também diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento e de organização da forma e do conteúdo escolar, bem como da luta pela emancipação da classe trabalhadora. Salientamos que nesse processo há um movimento de resistência que precisa ser potencializado, pois se opõe ao modelo de escola capitalista. O MST se apresenta como um dos sujeitos coletivos que tem realizado um esforço significativo, mesmo que, com limites e contradições, para construir uma proposta educacional para a classe trabalhadora, que contribua para sua emancipação. Entendemos assim, e defendemos que a escola do campo é espaço de disputa e contradição, é tática política na luta de classes, portanto, nesse sentido, o controle social dessa escola, quando destinada à classe trabalhadora, deve estar nas mãos dela própria. (SAPELLI, 2013, p. 21).

---

<sup>6</sup> SAPELLI, M. L. S. (2013). *Escola do campo – espaço de disputa e de contradição: análise da Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91357>. Acesso em 14 de dezembro de 2019.



Sua pesquisa, portanto, fez uma análise de que estes dois movimentos se constituem de forma desigual, uma vez que ao seu olhar, parecem vir de um mesmo contexto de escola, a escola do campo (SAPELLI, 2013).

A dissertação de Rodrigo dos Santos, *Discursos sobre imigração no Jornal Folha do Oeste – Guarapuava, Paraná (1946 a 1960)*, defendida em 2015, tratou sobre os discursos sobre imigração no Jornal Folha do Oeste no período indicado, em que se observou um tipo específico de imigrantes, os suábios do Danúbio. Discutiu-se aspectos da política de recepção do grupo suábio, principalmente a partir de discursos proferidos por meio de Mensagens dos Governadores Bento Munhoz e Moyses Lupion à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. O pesquisador encontrou indícios que o discurso político por parte do jornal acalentou interesses sobre as terras desapropriadas para a colonização do grupo<sup>7</sup> (SANTOS, 2015).

Outra dissertação, de autoria de Adriana Cristina Bernardim, *Colônias suábias em Guarapuava e o efeito discursivo da memória no espaço de imigração: entre a velha e a nova pátria*, defendida em 2013, tratou sobre os discursos que marcaram o embate, o encontro e o desencontro entre a velha e a nova pátria, buscando estabelecer a relação entre a “comunidade imaginada” de Entre Rios e as relações travadas com o sujeito que constituiu uma certa identidade com a Pátria-Brasil. Nessa perspectiva, a pesquisadora buscou discutir como o museu do grupo controla sentidos em circulação no espaço da imigração; como a língua ensinada na escola também circula entre monumentos, placas e mapas, legitimando duas pátrias em um mesmo lugar<sup>8</sup> (BERNARDIM, 2013).

Marcio José de Lima Winchuar defendeu em 2014 a dissertação *O funcionamento da rua na divisão material do espaço urbano*. O pesquisador buscou compreender como a divisão material do espaço urbano da colônia suábio-germânica em Entre Rios se

---

<sup>7</sup> SANTOS, R. Discursos sobre imigração no Jornal Folha do Oeste – Guarapuava, Paraná (1946 a 1960). Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2538887](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2538887). Acesso em 14 de dezembro de 2019.

<sup>8</sup> BERNARDIM, A. C. Colônias suábias em Guarapuava e o efeito discursivo da memória no espaço de imigração: entre a velha e a nova pátria. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=816139](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=816139). Acesso em 15 de dezembro de 2019.

consolidou. O *corpus* da pesquisa foi o mapa do distrito de Entre Rios tratado como um texto com os nomes de ruas anunciadas, assim como placas monumentais. As análises permitiram afirmar que certas materialidades trouxeram designações de nomes de ruas e discursos que repetem, de diversas maneiras, sentidos quanto ao uso da língua alemã, emanando mecanismos interdiscursivos que rememoram sujeitos e acontecimentos importantes na organização da colônia<sup>9</sup> (WINCHUAR, 2014).

Em relação à temática da educação representada nas escolas para os filhos dos imigrantes, o trabalho de Eckstein (2013), intitulado *In der Schule: a cultura escolar das escolas primárias isoladas de Entre Rios, de 1951 a 1974*, centrou-se em discutir como se constituiu a cultura escolar das Escolas Primárias Isoladas com base em discussões sobre as políticas imigratórias no Brasil e no Paraná e as relações que se travaram com a organização pedagógica e educativa das escolas dos suábios em Entre Rios. Para tanto, analisou-se como se deram as primeiras iniciativas de organização da educação na colônia e, conseqüentemente, a estrutura física e pedagógica das escolas primárias. Percebe-se que essas instituições foram permeadas por traços da cultura germânica e que permitiram desvendar aspectos da cultura do conjunto de escolas estudadas.

Neste ensejo, considerando que apenas uma obra publicada tem uma discussão relacionada à constituição da educação em Entre Rios no viés da História Cultural, justifica-se o desenvolvimento desta pesquisa, que traz para o debate uma história não registrada e publicada no meio acadêmico e que pode motivar outras investigações sobre as relações e representações travadas com a educação, com a sociedade e com as políticas educacionais implementadas na época. As discussões até então indicadas provocam uma posição frente ao referencial teórico escolhido na argumentação deste trabalho.

Magalhães (2004) defendeu que a escola deve ser pensada enquanto instituição organizacional e instituição de existência, que se conecta a três elementos: a

---

<sup>9</sup> WINCHUAR, M. J. de L. O funcionamento da rua na divisão material do espaço urbano. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2041034](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2041034).

materialidade, a representação e a apropriação. A materialidade, segundo Magalhães (2004), indica que a escola pode ser vista pela sua instalação, estrutura física e os equipamentos que dispõe, ou seja, o suporte físico das práticas educativas. Já a representação é o que a constitui enquanto instituição educativa, que se alicerça em elementos de sua memória, de seus modelos pedagógicos e na trajetória destes, nos estatutos e currículos, ou seja, a materialidade-conteúdo. Um outro viés é a apropriação, a materialidade-conteúdo em ato, que corresponde às práticas pedagógicas dos sujeitos envolvidos com a escola e o que define a identidade dos sujeitos em um tempo e espaço.

Chartier (1991) ajuda a discutir a Proposta Curricular do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina (1974) com base no conceito de representação. Pensou-se a cultura da escola enquanto resultado dos saberes e da mediação pedagógica, isto é, da constituição das disciplinas escolares do currículo e de uma posição frente ao conceito de currículo prescrito *versus* o real. Busca-se uma aproximação destas discussões, sobretudo, como a representação da escola ao olhar dos imigrantes estava presente na escolha das disciplinas escolares como núcleo fundamental da formação dos jovens filhos dos imigrantes suábios. Neste sentido, é possível que talvez existam instrumentos que dão sentido e singularidade ao campo histórico investigado e as representações travadas nele podem conduzir a uma certa internalização simbólica, principalmente as relacionadas ao trabalho, a constituição de certas identidades profissionais, a questão do gênero/labor e a germanidade.

Chervel (1990) propõe uma discussão que versa sobre a noção de disciplina escolar enquanto saber escolar; sobre as disciplinas escolares e as ciências de referência que as dão sentido e significado; sobre o objetivo da história das disciplinas escolares, suas finalidades do ensino escolar; os elementos que constituem uma disciplina escolar e a aculturação escolar dos alunos. Sendo assim, ao estudar uma dada disciplina ou um conjunto delas, é preciso analisar os saberes que as constituem, os conteúdos, a ordem que inclui a organização de uma matriz ou programa curricular ou o agrupamento de unidades de estudo. Evidencia-se a aproximação destas discussões no que tange o estudo da materialidade dos currículos dos cursos técnicos analisados.

Veiga Neto (1996) discute o currículo como um conjunto organizado de conhecimentos escolares e portador de uma lógica disciplinar, que sustenta dois

conceitos defendidos por ele: a disciplina-saber e a disciplina corpo. A tessitura da escrita da tese aproxima-se do conceito de disciplina-saber, porque elas se referem às unidades de saber que formam um dado conhecimento curricular.

Apresenta-se, ainda, uma discussão sobre os conceitos de sentido étnico, identidade étnica, germanismo, etnia e imigração com base em obras publicadas por Kreutz (1999) e Seyferth (1990). Os estudos de Santos (2012) destacam como a escola étnica ou a escola *dos e para* os filhos dos *Donauschwabens*, pode ser compreendida por meio de quatro elementos étnicos (SANTOS, 2012): primeiro, compreender a instituição escolar estudada partindo de uma *dimensão particular*, ou seja, das relações travadas com os sujeitos, considerando o uso da língua materna, seus costumes e tradições. O segundo elemento étnico que traduziria essas escolas dos imigrantes suábios está ligado aos múltiplos dados relacionais das práticas sociais e sentimento de pertencimento do grupo, principalmente em relação a ligações de consanguinidade, pelo convívio em um determinado espaço geográfico e por um processo histórico constituído de inúmeras relações econômicas, sociais e políticas. O terceiro elemento étnico enfatiza o partilhamento de elementos simbólicos que expressam significados no âmbito da cultura. Por fim, o quarto elemento étnico possibilita a análise de um tipo de engendramento da produção e reprodução cultural do grupo de imigrantes, levando em conta certas interferências, condicionamentos e participação do grupo.

Dividida em cinco capítulos, no primeiro capítulo, esta tese trata da organização da escola em Entre Rios, assinalando o percurso das escolas primárias isoladas e a organização do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina, em 1974. O segundo capítulo versa sobre a constituição do Conjunto Educacional na transição das leis 4024/1971 e a 5692/1971, num contexto vinculado ao movimento dos Acordos MEC-USAID e da Teoria do Capital Humano, partindo do princípio que a educação seria o caminho para o desenvolvimento do país, sobretudo pelo apoio técnico externo que ajudaria na reorganização do sistema educacional brasileiro. No terceiro e quartos capítulos, a abordagem está centrada sobre a materialidade do currículo prescrito em três cursos técnicos ofertados no Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina, em 1974 - o Técnico em Agropecuária, o de Economia Doméstica e o de Contabilidade, à luz de uma discussão sobre a história do currículo. No terceiro, a ênfase é para as

disciplinas do Núcleo Comum das matrizes curriculares e, no quarto capítulo, destacam-se as disciplinas do Núcleo de Formação Especial destes cursos. No quinto e último capítulo, a discussão está centrada nas representações de trabalho, identidade profissional, gênero e germanidade observadas na constituição das disciplinas escolares que compuseram a proposta curricular dos três cursos técnicos.

## 1 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA EM ENTRE RIOS: DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS ISOLADAS AO CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA DE 1º E 2º GRAUS

Ao estudar uma escola ou um conjunto delas, dentre outros aspectos, é importante pensá-las por duas dimensões: aquela que trata dos *fins de permanência* e outra, que trata dos *fins para uma mudança social* (MAGALHÃES, 2004), ou seja, compreender que as instituições escolares são “[...] organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos da liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativismo burocrático e político-ideológico estruturante (MAGALHÃES, 2004, p. 124). Neste sentido, significa compreender uma dada instituição escolar nas inúmeras representações<sup>10</sup> materiais e simbólicas que a constituem e no constructo educação, história e instituição, para pensar que “tecer nexos entre essas instâncias é torná-las inteligíveis, racionais, significativas, projetivas (MAGALHÃES, p. 21, 2004, pp. 168-169).

O termo ‘constructo’, empregado pela pesquisadora, busca dar inteligibilidade e examinar uma escola étnica e seu currículo, criada por um grupo de imigrantes alemães, os quais estabeleceram uma “[...] relação existencial dos atores e dos sujeitos, que se torna educativa nesta dialética, evolutiva e complexa do ‘estar’ para o ‘ser’” (MAGALHÃES, 2004, p. 38). Tratar o Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus (1974) como uma escola étnica, é dizer que ela deveria atender a uma legislação educacional vigente no país, mesmo apresentando um selo de instituição de existência, por registrar inúmeras singularidades e particularidades ao longo da história dos imigrantes suábios em Entre Rios.

O vínculo dos imigrantes suábios com a Alemanha é amplo e intenso, forte em razão de seus antepassados. Stein (2011) discute em sua tese que o elemento de identificação do grupo são as narrativas do passado, pois existe uma história que traduziu esse vínculo. Após a expulsão dos turcos do Sul e Sudeste da Alemanha - do

---

<sup>10</sup> Nesta tese, optou-se pelo conceito de representação defendido por Chartier (1991). Para ele, representação é o instrumento pelo qual um indivíduo ou um grupo deles produz um determinado sentido/significado no mundo em que vive. Portanto, entende-se a como um processo intencional.

Danúbio Central, esse grupo étnico ocupou a área e suas raízes se fizeram lá. Segundo registro na página *online* da Cooperativa Agrária, os Suábios do Danúbio<sup>11</sup> são assim chamados por ser um grupo de etnia germânica, de origem Suábia (*Schwaben*), que colonizou uma antiga região da Europa em 1729 e “deixaram sua região de origem e desceram de barco, pelo rio Danúbio”. Por esta razão, eles ficaram conhecidos como Suábios do Danúbio” (STEIN, 2011, p. 28).

Essa história está relacionada ao contexto Pós-Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918)<sup>12</sup>, que trouxe subjacente inúmeras tentativas de organização de grupos étnicos, a divulgação de políticas restritivas do governo iugoslavo quanto à formação de grupos étnicos e quanto “[...] ao funcionamento de escolas alemãs, a proibição das sociedades germânicas e a legislação que estabelecia restrições para a aquisição de propriedades situadas numa faixa de 50 quilômetros das fronteiras internacionais” (STEIN, 2011, p. 50).

Com a Segunda Guerra Mundial, o governo iugoslavo foi deposto. Houve uma grande intensificação de conflitos étnicos com a invasão de tropas alemãs. Os Suábios do Danúbio sofreram com muitas mortes, com a expulsão de suas terras e por terem se tornado prisioneiros em campos para refugiados. A Áustria recebeu a maioria dos suábios desalojados entre 1944 e 1950 (ELFES, 1971, p. 20) e, neste interim, a Ajuda Suíça à Europa buscou organizar grupos de refugiados para emigrar para a Europa e para a América.

---

<sup>11</sup> Também conhecidos como *Donauschwaben*.

<sup>12</sup> Segundo Remond (1996), a guerra teve de um lado a Tríplice Aliança, formada pelo Império Alemão, o Império Austro Húngaro e o Império Turco Otomano. De outro lado, tinha a Tríplice Entente, composta pelo Império Russo, Sérvia, Império Britânico e França.

No Brasil, no início da década de 1950, o Governo brasileiro<sup>13</sup> e paranaense<sup>14</sup> articulava-se para receber imigrantes. Práticas extensionistas<sup>15</sup> voltadas à agricultura mobilizaram as políticas de governo e colocaram o estado do Paraná como um dos articuladores para receber grupos de refugiados. Segundo Eckstein (2013, p. 48), o governador e o secretário da Agricultura Lacerda Werneck do Paraná estiveram à frente das negociações para a instalação dos *Donauschwabern* em Entre Rios.

Com o aparelhamento da Organização Internacional de Refugiados/IRO, ligado à Organização das Nações Unidas e em conjunto com a Ajuda Suíça à Europa, priorizou-se a vinda e instalação dos refugiados por meio de uma comissão criada em 1949 e liderada por Michael Moor, que buscou terras que pudessem se tornar o espaço de colonização dos Suábios do Danúbio. Essas medidas eram apoiadas pelo Governo de Getúlio Vargas e, por Bento Munhoz, no Paraná, o qual apresentou à comissão de imigração propostas para receber imigrantes em terras paranaenses. A primeira oferta foi de terras em Clevelândia; logo após em Ponta Grossa e, por fim, em Goioxim. As três ofertas foram rejeitadas pelos representantes dos imigrantes devido às condições de localização, tamanho das terras e qualidade do solo. Uma quarta oferta de terras foi feita no município de Pinhão/PR e outra, em Entre Rios.

Ao conhecer o local: “após atravessarem em perigosa balsa o rio Jordão, penetraram nos campos de Entre Rios e ficaram deslumbrados com a planície, a extensão dos campos, a vestimenta dos campos nativos. Coletaram vinte amostras de terra, examinaram o pH e decidiram voltar para Curitiba. Na manhã seguinte [...] traziam um ultimato transmitido com muita diplomacia e sutileza. Ficariam em Entre Rios se possível fosse – outra localização, não

---

<sup>13</sup> Segundo Salles (2007), a retomada da imigração pelo governo brasileiro após a Segunda Guerra Mundial se deu a partir de 18 de setembro de 1945, quando o governo de Getúlio Vargas sancionou o Decreto Lei n. 7667/1945. A partir disso, o Brasil assinou vários acordos com países afetados pelo conflito, a fim de possibilitar a vinda de deslocados de guerra.

<sup>14</sup> “A notícia de que grupos de imigrantes europeus buscavam regiões para se estabelecer no Brasil, despertou o interesse do então governador do estado do Paraná, Bento Munhoz da Rocha Neto. Ele, que já estava fomentando a implantação dos núcleos populacionais de Castrolândia, formado por imigrantes holandeses e de Witmarsum, composto por descendentes de imigrantes teuto-russos (menonitas), nos municípios de Castro e Palmeira, respectivamente, encarregou Lacerda Werneck, então Secretário da Agricultura do Estado de convencer o grupo a se fixar no Paraná. (STEIN, 2011, p. 57-58).

<sup>15</sup> Em meados da década de 1950, agricultores e suas famílias tiveram contato com extensionistas rurais, que eram técnicos que visitavam várias localidades rurais e analisavam as condições de vida das famílias, a fim de levantar dados sobre as formas de produção agrícola, saneamento, alimentação e outros temas de interesse das famílias. Essas informações estão presentes no site oficial da EMATER, disponível em: <http://www.emater.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=43>. Acesso em: 10 de dezembro de 2019.



aceitariam face às condições magníficas que os campos de Entre Rios apresentavam”. (ELFES, 1971, p. 37).

A decisão de estabelecer os imigrantes nas terras de Entre Rios foi comunicada pela comissão de imigração e o governo enviou um documento ao escritório da Ajuda Suíça no Rio de Janeiro, comprometendo-se em oferecer subsídios para a instalação dos imigrantes em Entre Rios.

Foi oferecido aos imigrantes: a) trabalhos de medição e loteamento da área a ser colonizada; b) construção da estrada entre Guarapuava e a colônia; c) transporte dos colonos e de seus pertences do porto até a área a ser colonizada; d) mediação de professores brasileiros, conhecedores da língua alemã e de um médico; e) fornecimento de sementes e mudas; f) acomodação por tempo indeterminado na cidade de Guarapuava ao grupo de imigrantes; g) fornecimento de cem porcos, cinquenta varões, cinquenta vacas holandesas e dois touros, bem como mil dúzias de ovos de galinhas de raça para chocar. (ELFES, 1971, pp. 45-46).

A desapropriação das terras em Entre Rios se concretizou pela publicação do Decreto n. 1229<sup>16</sup>, de 18 de maio de 1951. Naquele momento, a criação da Cooperativa Agrária Ltda<sup>17</sup> fez com que a instituição se tornasse a proprietária e administradora das terras em Entre Rios, as quais foram declaradas de utilidade pública, como foi possível observar no registro de um discurso proferido na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná pelo Sr. Lustosa de Oliveira<sup>18</sup> e publicado no Jornal Folha do Oeste<sup>19</sup>:

---

<sup>16</sup> Argumentos presentes no Decreto: “Considerando a necessidade de se incrementar o plantio do trigo em condições ecológicas e técnicas que possibilitem o seu desenvolvimento; considerando a conveniência de se estimular a iniciativa privada através de uma campanha racional e também com medidas objetivas e práticas que a ela concorram; considerando que as terras situadas na zona de Entre Rios, no município de Guarapuava são das mais favoráveis a essa cultura, não só pela sua qualidade, como também pela possibilidade que apresentam no sentido do uso dos modernos processos de triticultura, emprego de adubos e maquinário especializados; considerando, finalmente, a crise de trigo que se debate, há longos anos, o país, com referência ao abastecimento do cereal” (STEIN, 2011, p. 61).

<sup>17</sup> Criada em 05 de maio de 1951.

<sup>18</sup> Leia-se, Deputado Estadual e dono do Jornal Folha do Oeste.

<sup>19</sup> O Jornal *Folha do Oeste* foi fundado por Antonio Lustosa de Oliveira, pioneiro da imprensa no interior do estado do Paraná em 1937 e extinto no início da década de 1980 e se tornou um dos jornais de maior circulação produzidos na cidade de Guarapuava/PR. Antonio Lustosa de Oliveira foi um grande influenciador da imprensa, de realizações políticas e econômicas da região do centro-oeste do Paraná. Além de fazendeiro, foi deputado estadual e prefeito de Guarapuava. Criou o primeiro cinema na cidade, o Cinema Santo Antônio, e a primeira rádio, a Difusora. Suas amizades também revelavam sua opção política. Foi amigo íntimo do interventor Manoel Ribas e dos governadores Moyses Lupion e Bento Munhoz da Rocha Neto.

[...] em nossa última estadia em Guarapuava, naquele rincão da nossa querência, compartilhamos do desespero indescritível que dilacerava o coração de um grupo de antigos fazendeiros, ameaçados de ver as suas ricas terras expropriadas pelo governo do Estado, de conformidade com o decreto que declarou de utilidade pública a zona de Entre Rios, daquele município, onde se encontravam os melhores campos de pastagens nativas, com o propósito de localizar ali uma colônia de imigrantes europeus, que se dirigem ao Paraná, sob as expensas da Cooperativa Agrária Ltda, com sede na cidade de Guarapuava. (FOLHA DO OESTE, 1951, capa).

Esta era a opinião do deputado Lustosa de Oliveira, no entanto, as famílias brasileiras<sup>20</sup> que já moravam em Entre Rios não estavam satisfeitas com a situação<sup>21</sup> que os obrigava a entregar terras para os imigrantes. Mesmo com o espírito de ‘desespero’, o governo fez com que pensassem na prosperidade econômica para a região naquele momento e as justificativas indicadas no Decreto n. 1229/1951 já mostravam que a desapropriação se baseava em fatores naturais, econômicos, de necessidade de produção e abastecimento de cereais, principalmente do trigo. A campanha de desapropriação emergiu inclusive em outro discurso do Deputado Lustosa de Oliveira na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná.

Qual a atitude que tiveram aqueles magníficos trabalhadores da prosperidade pastoril de Guarapuava? [...] preferiram atender amistosamente os reclamos da iniciativa, que visava dar novo impulso à economia local, e assim, entraram em entendimento com a Cooperativa Agrária Ltda e o governo do Estado [...]. E assim que concordaram em ceder as suas terras [...], numa demonstração de altiloquente grandeza patriótica, que bem exterioriza o desejo do progresso que os anima, quando está em jogo o bem coletivo da comunidade guarapuavana. (FOLHA DO OESTE, 1951, capa).

Em mais uma publicação, Lustosa (1951) amenizou o tom de suas colocações e passou a fazer comentários positivos sobre os imigrantes, afirmando que ao contrário da atitude do cacique Guairacá, quando enfrentou os invasores de suas terras, os fazendeiros de Entre Rios acolheram “[...] os seus irmãos da velha e conturbada Europa, com um amplexo de solidariedade cristã [...] em benefício da prosperidade do Paraná e

<sup>20</sup> Famílias: Siqueira Cortes, Lustosa, Martins, Ferreira Caldas, Ribas (FOLHA DO OESTE, 1951).

<sup>21</sup> Segundo Stein (2011, p. 62), “inicialmente, a maioria dos fazendeiros resistiu em ceder suas terras. Alguns aumentaram o valor de suas propriedades, mas concordaram em sair mediante um acordo, no qual o governo do Estado se comprometia, entre outras coisas, em ceder terras no Norte do Paraná para o cultivo do café, produto em destaque nas exportações do Estado naquele período”.

do Brasil” (FOLHA DO OESTE, 1951, capa). As terras de Entre Rios, segundo Lustosa, seriam usadas para produzir grãos de trigo que abasteceriam várias regiões do Estado.

Com este movimento no Brasil, na Áustria e com a Ajuda Suíça, iniciou-se uma campanha para a seleção das famílias que iriam emigrar para Entre Rios por meio de critérios estipulados pelos órgãos responsáveis, como: ser camponês, artesão e não ter sido envolvido em nenhum delito. Além disso, dava-se preferência a famílias numerosas.

Segundo o Jornal Folha do Oeste (1951)<sup>22</sup>, os primeiros duzentos e vinte imigrantes chegaram no dia 06 de junho de 1951. Dentre essas pessoas estavam técnicos que iniciaram as construções – casas de madeira – para que no prazo de um mês, os imigrantes já estivessem alojados.

Dados do Museu Histórico de Entre Rios (2016) mostram que até fevereiro de 1952 vieram sete transportes partindo de Gênova (Itália) com destino a Santos (Brasil). Entre 1952 e 1958, mais três embarcações trouxeram os imigrantes suábios. O primeiro navio – Provence - trouxe duzentas e vinte e uma pessoas em 06 de junho de 1951. Após, chegou o Lavoisier, em 15 de agosto de 1951 com oitenta e sete pessoas. O Provence veio ainda mais três vezes seguidas: uma em 05 de outubro de 1951 com quinhentas e quatorze pessoas, posteriormente em 23 de novembro de 1951 com quinhentas pessoas e em 11 de janeiro de 1952 com quatrocentas e setenta e três pessoas. O sexto transporte foi com o navio Conte Biancamano, em 23 de outubro de 1952 com duzentas e trinta e nove pessoas. O navio Provence novamente trouxe quatrocentas e doze pessoas em 27 de fevereiro de 1952. Entre 1952 e 1958, mais cento e trinta e oito imigrantes chegaram em Santos, rumo a Entre Rios.

No final de 1951, a estrutura da localidade já oferecia aos imigrantes abastecimento próprio de água, de cereais, leite e carne. Em um curto período, o editor do Jornal Folha do Oeste (1951) mencionou que existiam barracões que abrigavam as famílias e que até o final do ano citado, aproximadamente quinhentas casas estariam prontas para abrigar todas as famílias.

---

<sup>22</sup> Reportagem intitulada “*Colonos para Guarapuava*”, publicada no Jornal Folha do Oeste em 10 de junho de 1951.

Entre Rios estruturou-se em cinco colônias: Samambaia, Jordãozinho, Vitória, Cachoeira e Socorro. Segundo Martins (1992), o nome Entre Rios foi dado em 1885 e, antes disso, em 1829, na região já haviam fazendas chamadas Samambaia, Socorro e Jordão, que mais tarde se tornaram nome de três colônias dos suábios.

IMAGEM 1 - LOCALIZAÇÃO DE ENTRE RIOS – GUARAPUAVA/PARANÁ



Fonte: Site Turismo Entre Rios GP

Assim que as primeiras famílias chegaram em Entre Rios, um alojamento no Colégio Visconde de Guarapuava foi organizado para abrigar os duzentos e vinte imigrantes que iniciariam a construção das colônias. Houve comemorações na chegada dos suábios com recepção no colégio, cortejo até a Igreja Matriz de Guarapuava e ato solene em que o Prefeito Municipal e Michael Moor deram as boas-vindas aos imigrantes. No ato solene, a recepção feita às crianças suábias representou uma intenção de cunho patriótico, envolvendo crianças brasileiras e crianças suábias com a entrega de bandeiras do Brasil para as crianças imigrantes, em um ato de valorização da pátria que os estava acolhendo. Da mesma forma, é possível perceber que os valores morais

relacionados à pátria brasileira traduziram um sentimento de amor à pátria e a bandeira do país.

IMAGEM 2 - ATO SOLENE DE RECEPÇÃO DOS IMIGRANTES SUÁBIOS EM  
GUARAPUAVA: ENTREGA DAS BANDEIRAS BRASILEIRAS AOS FILHOS DOS  
IMIGRANTES



Fonte: Documentário de Entre Rios (1951)

Dos atos de recepção, pode-se inferir a inserção de um movimento de crenças sociais que possivelmente elevariam. Naquele momento, "[...] a sociedade-Estado e a coletividade soberana a que seus membros pertencem, à posição de um valor supremo a que todos os outros valores podem e, por vezes, devem estar subordinados" (ELIAS, 1997, p.145). Uma possível interpretação a esse movimento é o de inserção dos imigrantes às novas terras para se sentirem pertencentes à pátria que os acolheu. Contudo, os discursos em relação aos imigrantes pairavam em diferentes cenários e chegavam aos poderes constituídos. Assim, tem-se que nos primeiros anos de colonização em Entre Rios, questões sobre a cultura e a língua materna dos imigrantes eram colocadas em pauta na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. O Deputado Luiz Campagnolli pronunciou: “[...] nossos foros de brasilidade estão sendo criminosamente comprometidos no evoluir daquele núcleo teotônico em terras brasileiras, isso porque a nossa língua e a nossa História, são ali descuidadas” (JORNAL

FOLHA DO OESTE, 1953, capa). O discurso indicou a permanência dos imigrantes em Entre Rios como uma afronta aos brasileiros e a aversão ao imigrante instituiu a necessidade em nacionalizá-lo e torná-lo brasileiro, como se a cultura que era própria do imigrante não fosse vista com bons olhos pelos ‘brasileiros’.

[...] é preciso nacionalizar essa gente, é necessário caldear as raças que para aqui vierem. E se assim não fizermos, criar-se-ão em nosso território [...] quistos raciais. No entanto, a culpa dessas anomalias, esse crime de lesa Pátria, deve ser arrogada menos aos Imigrantes que à nossa própria displicência, à incúria criminosa dos governantes. (JORNAL FOLHA DO OESTE 1953, p. 01).

Que objetivo mantinha esse tipo de discurso na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná? No imaginário social, a chegada desses imigrantes repercutia na comunidade brasileira? Saberiam os imigrantes alemães sobre essas falas? São questões que suscitaram muitos discursos e debates no cenário político e na imprensa. Contudo, o não reconhecimento do imigrante como pertencente a um novo espaço, levou a uma certa incerteza e insegurança sobre o futuro. Seyferth (2011) discute em seus estudos que o imigrante aceitando a condição de estrangeiro em um outro espaço, pode não reconhecer o seu pertencimento a ele e isso geralmente faz com que o desejo de retorno a sua terra seja emergente. Esse movimento realmente aconteceu: cerca de 50% das famílias abandonaram Entre Rios nos quinze primeiros anos. Alguns voltaram para a Alemanha e outros se estabeleceram em diferentes regiões do Brasil (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 4).

A língua alemã também foi um fator decisivo para que problemas de comunicação se efetivassem. O Deputado Luiz Campagnolli<sup>23</sup> chegou a dizer que os próprios brasileiros não se sentiam bem em Entre Rios porque não eram compreendidos.

[...] é esplêndido passar entre o trigal infindo que rebenta luxuriamente daquela terra ‘dádívosa e boa’, mas, é também supinamente chocante ficar-se entre vilas estrangeiras sob a denominação de aldeias, acotovelando-se com cerca de seis mil pessoas de costumes, organizações e língua completamente diferentes, sem sermos entendidos dentro de nosso próprio país. (JORNAL FOLHA DO OESTE, 1953, capa).

---

<sup>23</sup> É importante registrar que a Campanha de Nacionalização no Brasil já tinha encerrado em 1945, mas o Deputado Luiz Campagnolli, em seus discursos, mantinha ainda vivos os ideais nacionalistas.

Mesmo com as conjunturas sociais da época e essa situação de não pertencimento por parte de alguns segmentos da sociedade, a comunidade suábica foi se constituindo. À época, cada família recebeu meio hectare de terra para a construção de uma casa com horta e pomar. As famílias trabalharam coletivamente na construção da infraestrutura básica para atender as suas necessidades emergenciais.

IMAGEM 3 - A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DE ENTRE RIOS PARA ABRIGAR AS FAMÍLIAS DOS IMIGRANTES SUÁBIOS



Fonte: Arquivo da Cooperativa Agrária (1951)

A imagem 4 mostra os lotes e as casas sendo construídas. Além disso, os imigrantes trabalhavam na construção da serralheria e de um alojamento improvisado, usado pelos suábios como moradia para aqueles que ainda não tinham suas casas construídas e também como escola para os seus filhos.

IMAGEM 4 - PRIMEIRAS CASAS CONSTRUÍDAS



Fonte: Arquivo da Cooperativa Agrária (s/d)

A estrutura básica de cada colônia era formada por uma igreja, um armazém com bar, um cemitério, um campo de futebol e uma escola (STEIN, 2011, p.56). Percebe-se pelas imagens, que no alojamento improvisado na Colônia Vitória (sede da Cooperativa) já haviam algumas práticas educacionais, como atividades de crochê feitas por um grupo de meninas suábias e supervisionadas por duas senhoras imigrantes, aspecto da educação não formal e da valorização da cultura germânica.



## IMAGEM 5 - AULAS DE CROCHÊ NO PÁTIO DO ALOJAMENTO NA COLÔNIA VITÓRIA



Fonte: Documentário de Entre Rios (1951)

Para além desse movimento educativo e de produção cultural do grupo de imigrantes, a educação formal também foi pensada. A imagem 6 traz a organização de uma classe multisseriada para atender crianças e jovens. A estrutura rústica acontecia no alojamento improvisado e tinha a presença de uma professora imigrante. O espaço apresenta elementos da cultura material da escola, como o mapa *mundi* e cartazes.

## IMAGEM 6 - PRIMEIRA ESCOLA IMPROVISADA NO ALOJAMENTO DA COLÔNIA VITÓRIA



Fonte: Documentário de Entre Rios (1951)

Acredita-se que esse tenha sido um movimento inicial de organização da educação em Entre Rios. Em cada uma das colônias foi estruturada uma escola primária que atendia as crianças que lá residiam, com professores regentes que, em sua maioria, eram indicados e contratados pela Cooperativa Agrária, tendo a presença de alguns docentes cedidos pelo município de Guarapuava/PR.

Um quadro organizado por Eckstein (2013, p. 72) apontou o nome dos professores responsáveis pelo ensino nas escolas primárias, de 1952 a 1974. Tem-se nesse quadro, o registro de professores imigrantes, brasileiros de origem alemã que residiam no Brasil e também professores brasileiros.

Estas escolas começaram a fechar por volta de 1970. Algumas encerraram suas atividades mais cedo, por volta de 1967 e 1968 e os alunos foram transferidos para a Escola Primária São Domingos Sávio<sup>24</sup>, na Colônia Vitória. Outras escolas mantiveram

---

<sup>24</sup> Esta Escola Primária apresentou uma característica diferente das demais escolas primárias em Entre Rios. Ela teve sua licença de funcionamento autorizada em 1960 na Colônia Vitória e foi a única mantida por um grupo de Irmãs Dominicanas com o apoio da Cooperativa Agrária, pois atendia os filhos dos imigrantes suábios.

suas atividades até 1974, ano em que findaram as atividades das escolas primárias comunitárias, restando a Escola Primária São Domingos Sávio como única instituição escolar que atendia crianças matriculadas no primeiro grau.

Cabe novamente destacar que a não aceitação do grupo de imigrantes alemães pairava não apenas na cultura e na língua. Outro pronunciamento na Assembleia Legislativa do Paraná em 1953 retratou que o Deputado Luiz Campagnolli, em visita a Entre Rios, tinha constatado a existência de cinco escolas e apenas uma professora para ensinar o Português aos filhos dos imigrantes. A preocupação era que o idioma do país continuasse totalmente desconhecido pelos imigrantes e isso era um grande problema. “Damos tantos motivos a essa gente para nos desconhecer e para se embrutecer, que o que se torna admirável é que no fim de alguns anos não precise de ser agarrada a laço” (CAMPAGNOLLI, 1953, p. 6). A crítica do parlamentar retratou a indicação de professores para atuar nas escolas primárias de Entre Rios. Em estudo anterior, Eckstein (2013)<sup>25</sup> mostrou que a maioria dos docentes eram imigrantes ou brasileiros de origem alemã que moravam no Brasil e por exigência de contratação da Associação de Educação Agrícola Entre Rios deveriam falar alemão. Mas, mesmo assim, havia a preocupação com o português, o Jornal Folha do Oeste (1953) publicou a solicitação da Câmara dos Deputados para a contratação de professores para o ensino do Português nas escolas primárias dos imigrantes suábios em Entre Rios.

Aqueles nossos reiterados gritos de alertamento foram amplamente divulgados e comentados pela imprensa de Curitiba e da capital da República, censurando tão flagrante irresponsabilidade das nossas autoridades, que infelizmente continuam se descuidando da elementar obrigação de destacar tantos quantos professores sejam necessários para ministrar o ensinamento do nosso vernáculo aos filhos dos imigrantes estrangeiros, procedentes de longínquas plagas, que vieram cooperar conosco no desenvolvimento da nossa lavoura. (JORNAL FOLHA DO OESTE, 1953, capa).

Em 1955, pelo registro de Livro de Frequência, pode-se observar a contratação da primeira professora brasileira, Anita Rosa Garibaldi, na Escola Primária Isolada de Jordãozinho (ECKSTEIN 2013, p. 72). Neste movimento, no período de 1951 a 1968,

---

<sup>25</sup> A autora criou um quadro de referência dos professores que atuaram nas escolas primárias isoladas de Entre Rios entre 1952 e 1974. Neste, durante o período indicado, temos, a contratação de vinte e oito professores alemães e oito brasileiros.

houve o funcionamento das escolas primárias isoladas, ora com professores brasileiros ministrando algumas aulas e, em outros momentos, na sua maioria, por professores contratados pela Cooperativa Agrária. Destes; alguns eram imigrantes e outros vindos de outros estados sulistas para administrar as escolas e atuar como docentes nas escolas primárias.

A partir de 1968 organizou-se um complexo educacional para atender crianças no pré-primário - o *kindergarten*, no ensino primário e no Ginásio Entre Rios (ensino secundário)<sup>26</sup>. Esse movimento foi resultado da necessidade de ampliar a oferta de estudo para os filhos dos imigrantes suábios em Entre Rios.

Partindo dos indicativos legais, o complexo educacional em Entre Rios, mesmo apresentando os filhos dos imigrantes como público-alvo, precisaria ser regido e organizado de acordo com os preceitos legais instituídos pelo governo brasileiro e pelo Estado do Paraná. Frente à legalidade do ensino secundário, o Ginásio Entre Rios obteve a primeira licença de funcionamento em 1968, com duração de dois anos, registrada no Decreto nº. 13.621, de 28 de dezembro de 1968. No ano seguinte, o ofício nº. 09/1969<sup>27</sup> expedido pela Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura – Divisão do Ensino Municipal e Particular, reconheceu a instituição educativa e indicou a 25ª Inspeção Regional de Ensino como responsável por ela (PARANÁ, 1969).

Antes do registro de autorização do Ginásio Entre Rios, segundo o Livro de Atas da Associação de Educação Agrícola Entre Rios, o Padre Antonio Landolt atuou para

---

<sup>26</sup> Em 1970, o Ginásio Entre Rios passou a se chamar Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina e, em 1974, nova denominação, Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º Graus, este último acordado em Ata do Conselho Executivo da Associação de Educação Agrícola Entre Rios, em 27 de março de 1974.

<sup>27</sup> Íntegra do Ofício n. 09/69. Curitiba, 07 de janeiro de 1969. Sr. Diretor: Temos o prazer de comunicar V. Sa., para os devidos fins, que em data de 27/12/68, foi autorizado pelo Exmo. Dr. Governador do Estado, por Decreto n. 13.621, o funcionamento em caráter condicional, desse estabelecimento de ensino, tendo em vista as normas fixadas pelo Egrégio Conselho Estadual de Educação em sua Resolução n; 30/66. II – Lembramos V. Sa. Do estatuído no artigo 28 da citada Resolução que abaixo transcreve: “Os estabelecimentos autorizados ou reconhecidos, integrantes do Sistema Estadual, ficam obrigados a usar em seus papéis oficiais, as expressões “Autorizado pelo Governo do Estado do Paraná” ou “Reconhecido pelo Governo do Estado do Paraná”, conforme o caso. III – Para efeitos do Decreto n. 4.978, de 05/12/1964, Sistema Estadual de Ensino, este estabelecimento está subordinado a 25ª Inspeção Regional de Ensino com sede nessa cidade. Valemo-nos da oportunidade para apresentar a V.Sa. os nossos protestos de elevada estima e distinta consideração. Zilah Lima de Almeida – Seção de Orientação Técnica e Geremias Vieira de Lima – Diretor da Divisão. Ao: Ilmo Sr. Diretor do Ginásio Entre Rios, Entre Rios, Município de Guarapuava/PR

que a autorização do funcionamento do Ginásio de orientação agrícola se efetivasse, pois havia um terreno apropriado, de propriedade das Irmãs Dominicanas, as quais teriam feito uma proposta de contrato à Associação, a qual foi aprovada em 2 de janeiro de 1968 (ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO AGRÍCOLA ENTRE RIOS, 1968, ATA N. 3).

O Conselho Administrativo da Associação ofereceu os recursos necessários ao funcionamento da instituição para o ano letivo de 1969, tempo em que se iniciaram as atividades do primeiro e segundo anos ginasiais. Para o ingresso, manteve-se o exame de admissão, regulamentado pela legislação nacional e estadual e uma preocupação manifestada pelos conselheiros da Associação, para que as disciplinas de cunho agrícola fossem ministradas por um agrônomo que atuasse na Cooperativa Agrária (ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO AGRÍCOLA ENTRE RIOS, 1968, ATA N. 2). Neste contexto, o Sr. Mathias Leh, Presidente da Cooperativa Agrária Ltda e da Associação de Educação Agrícola Entre Rios, apresentou o Prof. Raimundo May como diretor do Ginásio Entre Rios e da Escola São Domingos Sávio<sup>28</sup> (ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO AGRÍCOLA ENTRE RIOS, 1968, ATA N. 3).

Além das demandas administrativas que nortearam a organização do novo complexo educacional em Entre Rios, havia uma preocupação com questões de cunho pedagógico. O Presidente da Cooperativa Agrária, Sr. Mathias Leh, propôs que o diretor Prof. Raimundo May conhecesse o trabalho e as instalações do Colégio Agrícola da Colônia Holandesa em Castro, como referência para a organização do Ginásio em Entre Rios, o que denota um tipo de cultura escolar pretendida, com observação a elementos didático-pedagógicos de uma dada cultura material e curricular. A outra indicação foi solicitar ao Conselho da Associação de Educação Agrícola Entre Rios que o diretor May apresentasse o corpo docente escolhido por ele para a aprovação e que deveria atender a formação dos alunos no Ginásio (ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO AGRÍCOLA DE ENTRE RIOS, 1970, p. 5).

---

<sup>28</sup> O primeiro diretor do Ginásio Entre Rios no ano de 1969 foi o Padre Antonio Landolt, como expresso na ata n. 03, de 19 de fevereiro de 1970 da Associação de Educação Agrícola Entre Rios. Até 1968, a Diretora da Escola Primária São Domingos Sávio foi Nila P. Marcondes, a Irmã Maria.

Em setembro de 1970, o Ofício n. 712/1970 da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura – Divisão do Ensino Municipal e Particular (PARANÁ, 1970) comunicou o diretor May, que por meio do Decreto n. 20.979, de 10 de setembro de 1970 (PARANÁ, 1970), o Ginásio Entre Rios passaria a ser denominado Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina<sup>29</sup>.

Quatro anos mais tarde, o Conselho Executivo da Associação de Educação Agrícola Entre Rios modificou o nome do Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina para Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º Graus. Na íntegra da Ata (1974) foi possível observar a justificativa pela nova denominação:

Tendo reexaminado a denominação do nome de Centro Integrado de Ensino Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus e concluindo que, pelas mudanças ultimamente havidas, o nome não calha bem para a realidade atual, visto que se visa muito mais educação do que ensino, sendo que o ensino é apenas um dos aspectos do processo educacional e também porque, em 1974, a Associação de Educação Agrícola Entre Rios houve por bem, reunir todas as escolas das diversas aldeias, na escola centro, em Vitória, pelo que se desfaz também o Complexo Escolar Imperatriz Dona Leopoldina e, considerando ainda que, na mesma escola central funcionam educandários com vários nomes, sendo que, de fato apenas um educandário existe, com uma direção apenas, resolveu o Conselho Executivo reunir todas as denominações, ou seja: Escola São Domingos Savio, Reg. SEC n. 576; Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina, Dec. 2764 que reunia todas as escolas das diversas aldeias com a escola central, e por último o Centro Integrado de Ensino Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º Graus, e aprovar uma denominação única que, depois de aprovada, deverá constar de todos os documentos utilizados pela escola. Essa denominação, que foi aprovada por unanimidade, se de: Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina, de 1º e 2º Graus. (ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO AGRÍCOLA ENTRE RIOS, 1974).

A nova nomenclatura de Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina para Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus aconteceu devido à aprovação da Lei n. 5692/1971 (BRASIL, 1971a). Nesta nova organização foram incorporados o ensino primário e o ginásio e constituído o primeiro grau com oito anos de duração,

---

<sup>29</sup> Íntegra do Ofício n. 712/1970. Curitiba, 15 de setembro de 1970. Senhor Diretor: Temos o prazer de comunicar V.Sa. que por Decreto Governamental n. 20.979, de 10/09/70, o Ginásio Entre Rios, do município de Guarapuava, que tem como entidade mantenedora a Associação de Educação Agrícola Entre Rios, passou a denominar-se Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina. Na oportunidade, renovamos a V.Sa. os nossos protestos de elevada consideração. Roselia Poraiades – Chefe da S.O. Técnica e Antonio Carlos Gerber – Diretor da Divisão. Ao: Ilmo. Sr. Prof. Antonio Landolt, Diretor do Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina, Guarapuava/PR.

obrigatório para crianças e jovens de sete a quatorze anos e o segundo grau organizado com três ou quatro anos de formação, de característica profissional.

Pela fonte destacada, percebe-se a preocupação dos conselheiros da referida Associação em manter a legitimidade do processo ao se estruturar a reunião de várias escolas, com a justificativa de atender ao cenário da época e ampliar a oferta de ensino. Depreende-se a necessidade de estruturar uma linha dorsal para o complexo educacional que contemplasse as premissas da Lei nº. 5692/1971 (BRASIL, 1971a), embora de cunho mais tecnicista, mantinha-se alicerçada ainda nos pressupostos da Lei 4024/68 e defendia a formação educacional mais ampla para formar o homem integral que a sociedade precisava e se inspirava nos princípios de liberdade e de solidariedade humana. No entanto, mantinha em nível de ensino de segundo grau, por exemplo, habilitação profissional como formação de mão de obra qualificada para postos de trabalho em indústrias, comércio e agricultura.

O segundo grau profissionalizante no Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina se constituiu não apenas a partir das orientações legais da Lei nº. 5692/1971 (BRASIL, 1971a), pois questões particulares também puderam ser notadas. Por este motivo, nesta pesquisa, entende-se que se constituiu em uma escola étnica institucionalizada pela congregação de diferentes elementos. Para compreender esse ‘constructo’, seria necessária uma análise sobre a “constelação epistêmica de natureza objectual e substantiva, constituída por materialidade, representação e apropriação, com uma outra de natureza teórico-instrumental, composta por instituído, instituinte/institucionalização, instituição” (MAGALHÃES, 2004, p. 139).

O ‘instituído’ inclui a materialidade, as instâncias objetivas e de funcionamento do Conjunto Educacional nos espaços, tempos, dispositivos didáticos e programas em um determinado momento da história da instituição escolar, o que destaca a representação do *locus* de pesquisa, ou seja, de sua institucionalização. “[...] Resultando do poder instituindo dos diversos participantes, reificado como principal produto da dialética entre os públicos e o modelo didático-pedagógico e institucional, mediante a ação dos agentes, relada pela dinâmica organizacional” (MAGALHÃES, 2004, p. 139).

Dito de outro modo, diferentes práticas culturais e sociais vividas pelo grupo de imigrantes suábios criaram um território de aprendizagem e subjetividade que se

constituíram como apropriação de identidade dos sujeitos que organizaram a escola, com seus modelos pedagógicos efetivados e ideais construídos. Isto é, uma combinação hermenêutica para se compreender a história de uma escola ou de um conjunto delas (MAGALHÃES, 2004).

A construção de uma identidade histórica do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º Graus, pelas fontes encontradas, ocorreu pela via dos princípios cooperativistas e pela necessidade de formação para o trabalho que as colônias necessitavam. Sendo assim, a qualificação para o trabalho como proposta de formação das crianças e jovens, filhos dos imigrantes, aliados aos princípios do cooperativismo, estiveram presentes nos espaços de educação formal e não formal. Destarte, o *trabalho*, como fio condutor da organização pedagógica, como preceituava a Lei nº. 5692/1971 (BRASIL, 1971a), tornou-se compatível com os elementos culturais dos imigrantes suábios, que tinham a preocupação com o trabalho como fator de progresso e de desenvolvimento da região. Assim, observa-se que a primeira iniciativa do grupo ao chegar no distrito de Guarapuava/PR foi a criação da Cooperativa Agrária porque traduzia o espírito do trabalho cooperativo como forma de organização do grupo e do trabalho para a construção deste novo espaço social. Os valores de solidariedade, equidade e liberdade, próprios do movimento cooperativista, mantiveram a estrutura econômica, social, cultural e educativa da comunidade suábia até os dias atuais. A constituição da Cooperativa Agrária com a liderança de Michael Moor<sup>30</sup> dinamizou um movimento de ordem prática e funcional e fez com que todas as ações, nas diferentes esferas já mencionadas, incorporassem uma certa “utopia” cooperativa. Do mesmo

---

<sup>30</sup> O suábio e engenheiro agrônomo Michael Moor foi o primeiro presidente da Cooperativa Agrária, em 1951. Ele comandou a Comissão Colonizadora que deu início ao processo de implantação das colônias, antes da chegada dos suábios, permanecendo no comando da Cooperativa até 1954. Na Europa, em 1940, foi presidente da Central Agrária em Neusatz e, em 1941, em outra Cooperativa Agrária em Osijek (Esseg, em alemão), posteriormente transferindo o projeto para o Brasil. É o símbolo de desbravadores que assumiram o pesado encargo de fincar os primeiros fundamentos das Colônias Suábias, a exemplo das diretorias que o sucederam. [...] Sede da Associação Agrária em Neusatz (antiga Iugoslávia, hoje, Servia), criada com a participação de agricultores artesãos. É um dos fortes elos com as origens dos trabalhadores suábios. Foi a fonte de inspiração para criação da Cooperativa Agrária em Entre Rios. Na antiga Iugoslávia, a Associação Agrária foi montada nos anos 80 do século XIX e se fortaleceu a partir de 1922, ao final da Primeira Guerra Mundial, com membros da Sociedade Cultural de Novisad. A Agrária gerou um grande desenvolvimento agrícola na região com a adesão de novas cooperativas. Serviu de modelo para a reorganização dos suábios do Danúbio na repatriação para o território brasileiro, após a Segunda Guerra Mundial (ESTECHE, 2014, p. 152).



modo, a relação entre associação e atividade (ação) e a organização das escolas é uma das formas deste movimento. A participação efetiva da Cooperativa Agrária e da Associação Educativa Agrícola Entre Rios na organização da estrutura física, pedagógica e logística são exemplos reais da associação-atividade.

Essas questões não se constituíram em Entre Rios por acaso. No texto *Os princípios cooperativistas e a identidade do movimento cooperativistas em xeque* Cançado, Souza e Pereira (2015) discutem que os princípios cooperativistas se constituíram na base da sociedade de capital, mas também na sociedade de cooperativa. A Cooperativa Agrária, além dos princípios de trabalho e capital, mostrava preocupação com a formação dos sujeitos que a ela pertenciam. Há elementos que constituem uma cooperativa e se fizeram presentes nesta, em especial: o elemento social ou de associação de pessoas.

Uma cooperativa não é uma sociedade de capital, mas uma associação de pessoas; e um elemento econômico, ou seja, uma empresa comum. O objetivo da associação é criar uma empresa econômica comum, cujos titulares e responsáveis são os associados. A finalidade é a melhora econômica e social de seus membros. As cooperativas são formas construtivas para fazer frente a necessidades e carências socioeconômicas e, de maneira especial, às originadas pelo sistema capitalista. A ajuda mútua deve ser condição básica. A autoajuda e a ajuda mútua são as bases essenciais de toda entidade cooperativa. A autoajuda é herança do pensamento liberal, que defende a autonomia e a criatividade da pessoa, a ajuda mútua procede do pensamento socialista da época. A feliz combinação das duas, permite realizar verdadeiros saltos qualitativos na realidade social, verdadeiras “mutações sociais”. A autonomia, tão defendida pelo cooperativismo, decorre desta atitude. O cooperativismo quer nascer, crescer e expandir-se de forma autônoma, sem paternalismos ou ingerências do poder público ou de outros poderes. O cooperativismo aceita e, às vezes, até reclama a colaboração do poder público, mas desde que o respeite na sua especificidade e autonomia. Desde o começo, o cooperativismo buscou sua força na união. Isso exige uma participação ativa dos seus reais donos, os associados, nos aspectos societários, e uma colaboração eficaz na tarefa comum. (SCHNEIDER, 2012, pp. 257-258 *apud* ESTECHE, 2014).

Pelo excerto em destaque, observa-se que a ajuda mútua em prol de tarefas comuns defendia que a agricultura seria um princípio condutor do desenvolvimento da comunidade suábica em Entre Rios, como sobressaia os discursos de Mathias Leh, Presidente da Cooperativa Agrária:

A agricultura é a base e o início de um desenvolvimento econômico global. Não é um apêndice inexpressivo. O seu desenvolvimento requer, porém, vontade política para criar as condições básicas, de longo prazo, coerentes com sua função social de produzir alimentos. Em abundância e a custos menores. Mas deve também proporcionar o progresso do País e o avanço social do próprio produtor. (ESTECHE, 2014, p. 9).

Essa posição dos dirigentes da Cooperativa guarda similaridade a um texto presente em monumento da praça, localizada em frente a atual sede da Cooperativa Agrária, na Colônia Vitória, o qual faz uma homenagem aos pioneiros de Entre Rios: “Conquistada – não pela espada, mas com o arado. Filhos da paz, heróis do trabalho”. Mais uma vez pode-se depreender os princípios do trabalho e do cooperativismo em terras brasileiras: seria pelo trabalho do arado e das mãos dos imigrantes que se organizaria uma colônia que traria sustentabilidade e desenvolvimento para a região.

O trabalho como força motriz do desenvolvimento da comunidade suábica e também da região alicerçou diferentes ações em Entre Rios. Essas questões destacavam que tipo de escola e educação os imigrantes buscavam para os seus filhos e para a fixação destes nas colônias. Mesmo no início do processo de imigração, com todas as dificuldades enfrentadas, a intenção foi a constituição de uma escola que atendesse os filhos dos imigrantes e mantivesse princípios da cultura germânica e do cooperativismo.

Atinente ao exposto, é possível compreender que mesmo a Cooperativa sendo uma instituição de natureza econômica, pautada por uma definição de objetivos e com o ensejo de assegurar um movimento de capitalização da entidade, a educação como pauta de interesse da comunidade suábica tornou-se, portanto, objetivo da Cooperativa.

A partir de uma análise macro, destacam-se dois momentos que traduzem as discussões apontadas. O primeiro está atrelado a um tempo em que a valorização da cultura alemã seria essencial para a permanência dos imigrantes suábios em terras brasileiras, ou seja, o princípio de preservação da cultura suábica, da manutenção e valorização do uso da língua alemã e da defesa da cultura religiosa do grupo. O segundo momento indica que havia a preocupação com a continuidade dos estudos dos filhos dos imigrantes que haviam concluído o ensino primário, ensejando ações da Associação de Educação Agrícola Entre Rios em prol de um novo espaço educativo para atender esses educandos.

As questões apontadas ajudam a compreender o Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus em 1974, na complexa conversão de instituição organizacional para instituição de existência (MAGALHÃES, 2004, p. 39), reconhecendo-o como resultado de um conjunto de escolas étnicas ou escolas de imigrantes a partir da comunidade que a instituiu.

Em sentido correlato, Koch (2003) afirma que a comunidade, geralmente de imigrantes, precisa ser vista a partir do preceito “comunidade como sistema”. E destaca três elementos que conceituam esse sistema: a *educação*, como perpetuação de um dado sistema cultural e simbólico; a *memória cultural*, como um conjunto de saberes e experiências na criação de uma unicidade de cultural e as *escolas* como mecanismos de auto conservação cultural. Com o ‘sistema’ constituído, há dois elementos que dão organicidade a esta comunidade de imigrantes: o *sentido de ser étnico* (KREUTZ, 1999) e o *sentido de identidade étnica* (SEYFERTH, 1990).

Na exploração dos argumentos de Kreutz (1999) e Seyferth (1990), compreende-se a relação que se estabeleceu em Entre Rios: a comunidade suábica, carregada de sentidos e pertencimentos da sua cultura e tradição, traz consigo uma identidade de pertencimento a sua nacionalidade. De certa forma, esses condicionantes podem ter contribuído para a preservação de uma cultura própria e para a valorização de costumes, tornando a escola um espaço de conservação cultural e social.<sup>31</sup> No caso específico de Entre Rios, a etnia é uma categoria que ajuda a compreender dimensões que diferenciavam os *Donauschwabens* de outros grupos étnicos no Brasil. Quando relacionadas a outros movimentos, algumas dessas dimensões poderiam ter similaridades como o uso da língua materna, por exemplo, mas as ações específicas na constituição das escolas se tornaram singulares pelos sujeitos sociais e pelos objetos constituídos.

---

<sup>31</sup> Quando se destaca nesta pesquisa que as fontes nos mostram que se estabeleceu uma “escola dos”, remete a compreensão de que essas escolas foram pensadas e organizadas *pelo grupo de imigrantes suábios*. Desde as primeiras iniciativas, já era possível vislumbrar isso. Ao rememorar a partir da história, por exemplo, as aulas de crochê e tricô dada às meninas ainda pequenas, no alojamento central ou então as atividades de roda e cantigas trabalhadas por um padre e freiras, é possível compreender os sentidos que o próprio grupo de imigrantes criava. A organização da escola, com certeza, foi pensada *para* os filhos dos imigrantes, levando em conta a sua cultura e tudo o que eles tinham e traziam de referência do país de origem, no caso a Áustria.

Assim, a escola étnica ou a escola *dos e para* os filhos dos *Donauschwabens* pode ser compreendida com base na ligação de quatro elementos étnicos (SANTOS, 2012). Inicialmente, foi preciso perceber a escola ou o conjunto delas partindo de uma *dimensão particular*, a saber, a representação que a escola tem para o povo suábio “[...] uma perspectiva das relações entre os sujeitos e grupos sociais considerando sua língua, seus costumes e tradições, sua religião, suas instituições sociais” (SANTOS, 2012, p. 542). No caso específico de Entre Rios, pauta-se nos princípios religiosos, no uso da língua materna - o alemão e na perpetuação de uma cultura própria que se constituiu no grupo, amplamente exercida em espaços criados por eles, como igrejas, clubes e escolas.

A constituição das escolas em Entre Rios iniciou-se a partir de uma instituição de cunho religioso, de natureza luterana, a qual mantinha uma forte relação com a congregação para a contratação de professores que vinham residir com suas famílias na localidade (ECKSTEIN, 2013). Mais tarde, com a Escola São Domingos Sávio (escola primária na Colônia Vitória), as irmãs católicas foram as responsáveis pelo ensino primário. Concomitantemente, organizaram-se em Entre Rios duas frentes religiosas, a católica e a luterana. Esta última esteve ligada à contratação de professores nas escolas primárias a partir da década de 1950 (ECKSTEIN, 2013). Para além dos aspectos da religião, a língua materna foi um elemento de identidade e aproximação do grupo, portanto, particular. Nas escolas, mesmo com a obrigatoriedade do aprendizado da Língua Portuguesa, a Língua Alemã foi valorizada pela comunidade.

Outro elemento étnico que traz a representação de uma *escola dos e para* os filhos dos imigrantes é o de “conjugado, de forma simultânea, os múltiplos dados relacionais das práticas sociais a sentimentos de pertencimento a um mesmo povo ou nação em que há ligações definidas pela consanguinidade, pelo convívio em um mesmo lugar geográfico e por um processo histórico constitutivo de relações nos planos econômico, social e político” (SANTOS, 2012, p. 542). Em Entre Rios, as escolas primárias isoladas e, mais tarde, o *kindergarten* e o Ginásio mantinham a cultura germânica e faziam permanecer as experiências vivenciadas pelo grupo de imigrantes. Mesmo em um outro espaço geográfico, em uma nova nação, o que se perpetuava eram os mesmos costumes e tradições, logo a escola era o espaço para a promoção dessas práticas e da consolidação da história do grupo de imigrantes em terras brasileiras.

O terceiro elemento étnico diz respeito a “partilhar elementos simbólicos e de base material que expressam significados nos processos relacionais compartilhados no âmbito da cultura” (SANTOS, 2012, p. 542). Alguns desses elementos são visíveis nas experiências do grupo de imigrantes em Entre Rios: a língua alemã como elemento de comunicação e identidade do grupo; o enaltecimento da cultura e tradição do grupo de imigrantes com o uso de trajes típicos, as apresentações musicais e teatrais e festas típicas; as atividades religiosas (luterana e católica) como extensão das atividades familiares e da escola atuaram como elementos simbólicos que fizeram perpetuar a cultura dos *Donauschwabens*.

Outro elemento étnico, o quarto destacado, refere-se à comunidade como sistema, pois permite “analisar o engendramento da produção e reprodução cultural, considerando a dinâmica mesma de sua operação, levando em conta as interferências, condicionamentos e participação dos sujeitos e grupos sociais” (SANTOS, 2012, p. 542). Como já indicado, a escola é a representação de um espaço de produção e reprodução da cultura germânica, o que a tornou singular em relação a outras escolas ou um conjunto delas que se constituíram na mesma época por grupos de imigrantes e a destacou como escola guardiã de valores culturais do grupo de imigrantes, ou seja, uma função na “comunidade como sistema”. A escola étnica em Entre Rios trouxe a representação - como destacado para as famílias dos imigrantes, porque desde a colonização em terras paranaenses, a intenção era estar em um lugar que os integrasse econômica e culturalmente, que dessem a eles condições de formar seus filhos com base em proposições de valorização da memória cultural do grupo.

Nesse capítulo, ao apresentar o percurso de constituição da escola *dos e para* os filhos dos imigrantes suábios em Entre Rios desde a década de 1950, evidenciou-se como ela se caracterizou como escola étnica, como elemento de diferenciação social e que influenciou a organização da vida social dos imigrantes. O capítulo seguinte trata da constituição do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina na transição das Leis n.º. 4024/1961 e 5692/1971.

## **2 DA TRANSIÇÃO DAS LEIS 4024/1961 e 5692/1971 À CONSTITUIÇÃO DO CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA DE 1º E 2º GRAUS**

Neste capítulo, discute-se como o Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina se organizou na transição das Leis nº. 4024/1961 e nº. 5692/1971. O contexto de criação da instituição escolar foi influenciado pelas ações políticas, que no âmbito educacional eram delineadas pelos Acordos MEC-USAID, os quais iniciaram na década de 1960. Tais acordos objetivavam o estabelecimento de convênios de assistência técnica e cooperação financeira entre *United States Agency for International Development* (USAID) e o Brasil, com a finalidade, pelo menos em nível de discurso, de melhorar a educação brasileira para inseri-la nos padrões da economia internacional. Sendo assim, propagavam mudanças na estrutura curricular e nas concepções metodológicas para a educação básica e o ensino superior, conforme Germano (2011).

Essas projeções marcaram o período e trouxeram para a área educacional práticas marcadas pelo tecnicismo educacional, pela Teoria do Capital Humano, pela concepção de que a educação seria o pressuposto para o desenvolvimento econômico do país e que a ajuda externa forneceria técnicas e políticas para uma reorganização do sistema educacional brasileiro. Esse movimento buscou propagar o ideal de um país moderno e democrático, no qual a educação era prioritária, numa presunção de modernidade para formar o homem integral em um país progressista, mesmo que, contrariamente, o país vivesse sob a égide de um Governo Militar.

Assim, a política educacional cumpria o papel de fundamentar os preceitos econômicos liberais, coligados às tendências capitalistas internacionais que sustentaram a reforma de várias leis, isto é, atuava como uma forma de legitimar ações governamentais, tidas como necessárias, pela via da educação em um país em que a liberdade era restrita e onde os direitos sociais não se propagavam. O contexto político e econômico fazia depreender a concepção de que as reformas educacionais estabelecidas no período dariam conta de reforçar a política do governo e das relações que estavam coligadas aos organismos internacionais.

Neste contexto, o importante é entender o movimento de transição e convergência entre as Leis nº. 4024/1961 e nº. 5692/1971. A primeira relaciona-se ao contexto de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961. Ela foi formulada e tramitou à “[...] sombra de um conflito de interesses envolvendo por um lado os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, por outro, os católicos cujo mote era a escola privada e a não interferência do estado nos negócios educacionais” (MARCHELLI, 2014, p. 1485). A segunda traz em seu bojo a tentativa de conciliação de interesses políticos antagônicos em um período de regime ditatorial. Mesmo essas discussões pontuando uma tensão no processo de tramitação e promulgação da nova Lei de Bases da Educação, foi possível observar que ela se voltou para a organização da base curricular do ensino primário, médio e superior, ordenando seus princípios curriculares numa perspectiva tecnicista, voltada ao trabalho e para a formação do homem integral, alicerçados nos preceitos morais e cívicos.

O Ensino Médio ou Grau Médio na Lei nº. 4024/1961 (BRASIL, 1961) foi compreendido como um nível de ensino caracterizado pela continuidade, ou seja, de prosseguimento da escola primária e que referenciasse à formação de um público específico, o jovem. Abrangia o Ensino Secundário, o Técnico e a Formação de Professores. Todos eles estavam organizados em dois ciclos, o Ginásial e o Colegial (BRASIL, 1961). Para compreender de forma mais pontual a estrutura e a organização dos ciclos, ginásial e colegial, remete-se aos artigos 35 e 36 da Lei nº. 4024/1961.

O ginásial seria validado em quatro séries e o colegial em três. Para o ingresso na primeira série do ginásial, os alunos precisariam ser aprovados em Exames de Admissão, bem como ter onze anos completos ou que viessem a alcançar essa idade durante o ano letivo. Para que o aluno pudesse frequentar o Colegial, era exigida a conclusão do Ginásial. Abrangendo os sete anos, a proposta curricular era organizada a partir de disciplinas obrigatórias e optativas, sendo que o Conselho Federal de Educação indicava até cinco disciplinas obrigatórias e cabia aos Conselhos Estaduais de Educação a indicação complementar das obrigatórias e as de caráter optativo.

Em regra, o currículo das duas primeiras séries do Ginásial possuía um núcleo comum para todos os cursos oferecidos no nível médio, principalmente no que dizia

respeito as nove disciplinas de cunho obrigatório. Já no colegial, eram trabalhadas oito disciplinas na primeira e segunda série, das quais uma ou duas seriam optativas. Na terceira série, o currículo apresentava questões voltadas a aspectos linguísticos, históricos e literários. A partir disso, o currículo passava a ser organizado para priorizar a formação para os cursos superiores. Além dessas questões, eram premissas destacadas a formação moral e cívica e atividades de iniciação artística para o Grau Médio.

Os cursos de ensino técnico em nível médio foram estruturados também em dois ciclos: o ginásial e o colegial, com quatro e três anos de duração, respectivamente. Eles estavam organizados em três categorias: cursos industriais, cursos agrícolas e cursos comerciais. Nas duas últimas séries do ginásial, além das disciplinas comuns a todo o ensino médio e pertencentes ao primeiro ciclo, havia as disciplinas específicas. Já durante o colegial, havia as disciplinas normais deste ciclo, as específicas do ensino técnico e uma optativa, as quais poderiam ser escolhidas pela instituição de ensino. Além das prerrogativas de caráter pedagógico, a Lei nº. 4024/1961 também prescrevia que cada estabelecimento de ensino médio deveria dispor de regimentos sobre a organização e funcionamento de seus cursos, das questões administrativas, disciplinares e didáticas.

A primeira proposta curricular do Ginásio Entre Rios foi criada em 1971 com base na Lei nº. 4024/1961. A primeira reunião do Conselho Administrativo da Associação de Educação Agrícola Entre Rios aconteceu em 4 de agosto de 1968 sob a presidência do Sr. Mathias Leh, que indicou o funcionamento da instituição escolar, até então denominada Ginásio Entre Rios, para ter orientação agrícola, a partir de 1969 (ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO AGRÍCOLA ENTRE RIOS, 1969, p. 4). Os trâmites legais de autorização para o funcionamento ocorreram no ano de 1968 e estavam sob a responsabilidade do Padre Antonio Landolt. Em 2 de janeiro de 1969, uma nova reunião foi registrada pelos Conselheiros da Associação de Educação Agrícola Entre Rios e afirmou que “[...] os primeiros e segundos anos ginásiais serão iniciados em 1969. Comunica-se aos interessados que se exige exame de admissão” (ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO AGRÍCOLA ENTRE RIOS, 1969, p. 4). Contudo, não foram encontradas fontes que fizessem referência à proposta pedagógica e curricular de 1969 e 1970, apenas foi catalogado um livro de Atas do Ginásio Entre Rios (1970) que indicou,



precisamente, o registro de duas reuniões de trabalho do colegiado e apresentava duas propostas curriculares para o Ginásio em 1971 e 1973<sup>32</sup>.

No livro de Atas do Ginásio Entre Rios (1970) há o registro de que em 26 de outubro de 1970 reuniram-se os professores José Boing, José Hoepers, Laurete T. Tocheto, Lorenço Boing, Lieberto H. Streck, Terezinha Maria Feierabend, Valerio Tomaselli e o diretor Raimundo Mathias May para discutir o currículo que seria adotado no Ginásio Entre Rios, no ano de 1971. A partir desse encontro, indicou-se a matriz curricular aprovada (ATA n.º. 4, LIVRO DE ATAS DO GINÁSIO ENTRE RIOS, 1970). O quadro 1 apresenta a matriz curricular do curso técnico de orientação agrícola do Ginásio Entre Rios no ano de 1971:

QUADRO 1 - MATRIZ CURRICULAR – CURSO TÉCNICO DE ORIENTAÇÃO AGRÍCOLA - GINÁSIO ENTRE RIOS (1971)

<b>Disciplinas</b>	<b>Séries</b>			
<b>OBRIGATÓRIAS</b>	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>3<sup>a</sup></b>	<b>4<sup>a</sup></b>
Português	5	5	5	5
Matemática	4	4	4	4
Ciências	2	2	2	2
História	2	2	2	2
Educação Moral e Cívica	2	2	2	2
Geografia	2	2	2	--
<b>COMPLEMENTARES</b>				
Inglês	--	--	2	2
Iniciação a Agricultura	--	--	--	3
<b>OPTATIVAS</b>				
Alemão	3	3	3	3
Criação de animais domésticos e noções de veterinária	2	2	--	--
<b>PRÁTICAS EDUCATIVAS</b>				
Educação Física	2	2	2	2
Iniciação a agricultura	2	2	2	--
Oficina rural (para meninos) e educação para o lar (para meninas)	--	--	2	2
Desenho	2	2	--	--
Educação artística	2	2	2	2
Documentação comercial e noções de comércio	--	--	--	1

<sup>32</sup> Analisando as atas do Livro de Atas do Ginásio Entre Rios (1970), percebe-se que o currículo tinha a mesma estrutura do aprovado para 1971. O que os difere, precisamente, são as inclusões e exclusões de poucas disciplinas que são referenciadas nas atas apenas em 1970.

<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>
Disciplina especial: Religião	2	2	2	2

Fonte: Arquivo do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina

Apesar de a Lei nº. 5692/1971<sup>33</sup> já ter sido aprovada, na data de discussão da grade curricular do Curso Técnico de Orientação Agrícola do Ginásio Entre Rios (1971), o colegiado não mencionou em nenhuma reunião, registrada nas atas, que o currículo seria modificado para atender os preceitos da nova legislação.

A matriz curricular do Curso Técnico de Orientação Agrícola para o ano de 1971 não indicou a separação de disciplinas para meninos e para meninas. As disciplinas escolhidas para a matriz curricular<sup>34</sup> tinham uma relação com o exigido pela legislação anterior, a Lei nº. 4024/1961 e as Resoluções do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná. As inclusões e/ou exclusões foram registradas nas atas dos encontros do colegiado que discutiam a organização do currículo. Além disso, é a primeira revelação da escolha por um curso que retratasse a intenção em formar os filhos dos imigrantes para uma profissão que tivesse relação com a dos pais e representasse uma conotação profissional aos negócios da família.

A disciplina de *Educação Moral e Cívica*, por exemplo, foi incluída como obrigatória na matriz curricular por conta da Resolução nº. 60/1970 do Conselho Estadual de Educação, datada de três de março de 1970<sup>35</sup> e teve um impacto nacionalizador. Esta Resolução estava de acordo com o Decreto Federal nº. 869/1969 do Governo Federal, que instituiu a disciplina de Educação Moral e Cívica no currículo escolar, pois era um projeto do governo que procurava articular a sociedade brasileira em uma doutrina moral e cívica, de controle de pensamentos, ações e tentativa de doutrinação forçada.

<sup>33</sup> A aprovação da Lei nº. 5692/1971 aconteceu em 11 de agosto de 1971.

<sup>34</sup> Romanelli (2001, p. 181) indicou que a Lei nº. 4024/1961 não prescreveu “[...] um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo, [...] a quebra da rigidez e certo grau de descentralização. [...] A possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação foi, sem dúvida, um progresso em matéria de legislação”. É interessante mencionar que mesmo buscando a eliminação de barreiras, manteve-se a dualidade entre o ensino secundário e o técnico.

<sup>35</sup> Informação indicada na Ata nº. 04, do Livro de Atas do Ginásio Entre Rios, 1970.

Já a inclusão e/ou a exclusão de outras disciplinas foram comentadas no Livro de Atas do Ginásio Entre Rios (1970):

II – Disciplinas complementares: 1ª – A disciplina de Desenho foi substituída pela disciplina de Inglês, com duas aulas nas 3ª e 4ª séries, porque julgamos importante o estudo dessa língua estrangeira moderna, pelo seu valor como base cultural e porque os alunos transferidos para outros estabelecimentos ou que pretendam continuar os estudos em ciclos ou cursos superiores, sentirão a falta dessa disciplina. (LIVRO DE ATAS DO GINÁSIO ENTRE RIOS, 1970, p. 6).

Outras mudanças também foram exigidas, como foi o caso da disciplina de *Iniciação à Agricultura*. Segundo o colegiado, ela continuaria como disciplina complementar “[...], mas apenas na 4ª série (foi excluída da 3ª série), conforme Resolução nº. 26/1965 combinada com a Resolução nº. 60/1970 do Conselho Estadual de Educação que não permite, além das práticas educativas, mais de oito disciplinas em cada série” (LIVRO DE ATAS DO GINÁSIO ENTRE RIOS, 1970, p. 7).

Já na disciplina optativa *Criação de animais domésticos e noções de veterinária*, houve a redução de carga horária, justificada: “a única alteração foi a redução de três para duas aulas de *Criação de animais domésticos* nas 1ª e 2ª séries, porque julgamos suficientes e também porque a atividade predominante nesta Colônia de Entre Rios, sede do Ginásio, é a agricultura e não a pecuária” (LIVRO DE ATAS DO GINÁSIO ENTRE RIOS, 1970, p. 7). Quanto à disciplina de *Iniciação à Agricultura*, incluída na dimensão das práticas educativas,

Julgamos suficientes duas aulas semanais de *Iniciação à Agricultura* como prática educativa nas 1ª, 2ª e 3ª séries, visto na 4ª série constar como disciplina complementar e porque os alunos, filhos de agricultores, terem oportunidade de praticarem quase diariamente, com seus pais nas suas propriedades. (LIVRO DE ATAS DO GINÁSIO ENTRE RIOS, 1970, p. 7).

Outro exemplo: a disciplina de *Oficina Rural* era somente para meninos, em duas aulas nas 3ª e 4ª séries. Segundo a matriz curricular, os professores justificaram que a disciplina seria de grande valia, pois os alunos poderiam se familiarizar com diferentes tipos de máquinas agrícolas e seu funcionamento, por exemplo. Enquanto os meninos realizavam a disciplina de *Oficina Rural*, era ofertada às meninas a disciplina de *Educação para o Lar*, também na 3ª e 4ª séries. Na primeira e segunda séries, as duas

turmas de meninos e meninas faziam juntos a disciplina de *Iniciação à Agricultura*. Já a exclusão da disciplina de Educação Técnica Manual e Higiene foi justificada na Ata do colegiado em 1970 por considerarem que os conteúdos abordados nessa disciplina já estavam sendo realizados em outras, como Orientação Agrícola e Educação para o Lar (LIVRO DE ATAS DO GINÁSIO ENTRE RIOS, 1970, p. 8).

A defesa pela inclusão da disciplina de *Desenho* foi apresentada pelos conselheiros como: “[...] incluída a prática de Desenho pelo valor inerente da matéria e pela utilidade no estudo da geometria nas séries subsequentes” (LIVRO DE ATAS DO GINÁSIO ENTRE RIOS, 1970, p. 8). Nota-se também que na matriz curricular, além da disciplina de *Desenho*, havia outra, a de *Educação Artística*. Os professores defenderam a inclusão de uma aula em cada série desta última disciplina “[...] pela grande importância que a comunidade de Entre Rios dá às atividades artísticas-culturais, como música, canto orfeônico, teatro, dança folclórica” (LIVRO DE ATAS DO GINÁSIO ENTRE RIOS, 1970, p. 8). Ao encerrar a ata, os professores fizeram uma última justificativa sobre a inclusão da disciplina de *Documentação Comercial e Noções de Comércio*, na 4ª série:

[...] devido ao fato de os pais dos alunos, na maioria grandes agricultores, realizarem numerosas transações comerciais e bancárias, encontrando, muitas vezes, dificuldades, devido aos poucos conhecimentos do idioma Português. Os conhecimentos dos filhos nessa técnica serão de grande valia para os pais, nesse setor. (LIVRO DE ATAS DO GINÁSIO ENTRE RIOS, 1970, p. 8).

As questões apontadas refletem um sentido inerente de identidade étnica teuto-brasileira, isto é, indicam um sentimento de comunidade baseado em uma história e cultura comuns, pressuposto defendido por Seyferth (1993). É possível observar que tipo de conhecimentos os filhos dos imigrantes deveriam ter para ajudar nos negócios de suas famílias. A apropriação de currículo, como o destacado, trazia a representação de uma cultura e identidade. Para isso, havia a necessidade da seleção de determinados saberes em detrimento de outros e, em sentido correlato, refletiu a omissão e inclusão de certos conhecimentos, relacionados a critérios e juízos de valor dos conselheiros e professores, dentro das possibilidades da legislação vigente na época. De acordo com Chervel (1990) e Belhoste (1995), a seleção e reorganização de conteúdos têm sua

historicidade, implicam expurgos, modificações, uma gama variável de mudanças em nome dos saberes escolares.

Dois anos após a aprovação da primeira matriz curricular do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus, uma comissão de professores se reuniu para a discussão de uma nova proposta curricular que deveria iniciar em 1973. Mesmo com a promulgação da Lei nº. 5692/1971, a instituição manteria até 1973 o currículo baseado na Lei nº. 4024/1961, como foi registrado no Livro de Atas do Ginásio Entre Rios - ata nº. 06, datada de 16/11/1972. Pode-se perceber nesta proposta que houve alterações curriculares baseadas na organização de turmas masculinas e femininas, ou seja, novamente a retirada do processo de coeducação. Havia, portanto, duas matrizes curriculares, como se demonstra a seguir nos quadros 2 e 3, respectivamente:

QUADRO 2 - MATRIZ CURRICULAR – CURSO TÉCNICO DE ORIENTAÇÃO AGRÍCOLA - GI-NÁSIO ENTRE RIOS - TURMAS MASCULINAS (1973)

<b>Disciplinas</b>	<b>Séries</b>			
<b>OBRIGATÓRIAS</b>	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>3<sup>a</sup></b>	<b>4<sup>a</sup></b>
Português	5	5	5	5
Matemática	4	4	4	4
Ciências	2	2	2	2
História	2	2	2	2
Educação Moral e Cívica	2	2	2	2
Organização Social e Política do Brasil	--	--	--	2
<b>COMPLEMENTARES</b>				
Inglês	--	--	2	2
Iniciação a Agricultura	--	--	--	3
<b>OPTATIVAS</b>				
Língua alemã <sup>36</sup>	3	3	3	3
Criação de animais domésticos e noções de veterinária	2	2	--	--
<b>PRÁTICAS EDUCATIVAS</b>				
Educação Física	3	3	3	3
Iniciação a Agricultura	2	2	2	--
Oficina Rural	--	--	2	2
Desenho	1	1	--	--
Educação Artística	1	1	1	1
Documentação Comercial e noções de Comércio	--	--	--	1

<sup>36</sup> No currículo aprovado em 1970, esta disciplina era chamada de Alemão.

Educação Religiosa	2	2	2	2
Educação Moral e Cívica	1	1	--	--
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>32</b>

Fonte: Arquivo do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina

QUADRO 3 - MATRIZ CURRICULAR – CURSO TÉCNICO DE ORIENTAÇÃO  
AGRÍCOLA - GINÁSIO ENTRE RIOS – TURMAS FEMININAS (1973)

<b>Disciplinas</b>	<b>Séries</b>			
<b>OBRIGATÓRIAS</b>	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>3<sup>a</sup></b>	<b>4<sup>a</sup></b>
Português	5	5	5	5
Matemática	4	4	4	4
Ciências	2	2	2	2
História	2	2	2	2
Educação Moral e Cívica	2	2	2	2
Organização Social e Política do Brasil	--	--	--	2
<b>COMPLEMENTARES</b>				
Inglês	--	--	2	2
Educação para o lar	--	--	--	3
<b>OPTATIVAS</b>				
Língua alemã <sup>37</sup>	3	3	3	3
Educação para o lar	2	2	--	--
<b>PRÁTICAS EDUCATIVAS</b>				
Educação Física	3	3	3	3
Educação para o Lar	2	2	4	2
Desenho	1	1	--	--
Educação Artística	1	1	1	1
Documentação Comercial e noções de Comércio	--	--	--	1
Educação Religiosa	2	2	2	2
Educação Moral e Cívica	1	1	--	--
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>32</b>

Fonte: Arquivo do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina

Como é possível observar, houve inclusão e/ou exclusão de algumas disciplinas. As disciplinas obrigatórias não seguiam o indicado pela Lei nº. 5692/1971, pois o único registro encontrado em fontes que se manifestou quanto às mudanças indicadas na referida lei foi a Proposta Pedagógica e Curricular datada de 1974. Percebe-se que este currículo (1973) não seguia a nova legislação, porque ainda apresentava na matriz

<sup>37</sup> No currículo aprovado em 1970, esta disciplina era chamada de Alemão.

curricular o termo ‘disciplinas obrigatórias’ e não ‘núcleo de formação geral’, este último indicado pela Lei nº. 5692/1971. No Livro de Atas do Ginásio Entre Rios (1970) encontram-se algumas justificativas feitas pelo Conselho da Associação de Educação Agrícola Entre Rios para a inclusão e/ou exclusão das disciplinas:

I – Disciplinas obrigatórias: foi alterada a carga horária das aulas de Educação Moral e Cívica e introduzida a disciplina de Organização Social e Política do Brasil, de acordo com a Resolução nº 450/72 da Secretaria de Educação e Cultura. II – Disciplinas complementares: houve alteração apenas no nome no Currículo para as turmas femininas: Educação para o Lar. III – Disciplinas optativas: idem item anterior. IV – Práticas educativas: de acordo com a lei, a prática de Educação Física passou a ter uma carga horária de três aulas semanais. As turmas femininas em vez de Iniciação à Agricultura e Oficina Rural, terão prática de Educação para o Lar, o que já vinha sendo executado na realidade. Por exigência da Secretaria de Educação e Cultura, é necessário que conste expressamente no Currículo, a disciplina e a prática de Educação para o Lar nas turmas femininas para efeito de pagamento da professora, conforme convênio com aquela SEC. As práticas de Educação Artística e Desenho tiveram sua carga horária diminuída em uma aula semanal, constando como prática educativa, na 1ª e 2ª séries. O currículo escolar foi elaborado em suas partes (masculino e feminino), com algumas disciplinas e práticas diferentes, pelo motivo já exposto. (ATA n. 06, LIVRO DE ATAS DO GINÁSIO ENTRE RIOS, 1970, pp. 26-28).

Convém ressaltar que um determinado *corpus* de conhecimento pode traduzir comportamentos e atitudes exigidas de um sujeito em formação. Esta proposta de currículo certamente indicou o que deveria ser ensinado aos meninos, filhos dos imigrantes – cuidar da terra e produzir nela. Para as meninas, filhas dos imigrantes, a tarefa mais importante era a de cuidar do lar e da família na visão daquela sociedade. As questões de gênero estiveram impregnadas na formação dos filhos dos imigrantes e se tornaram elementos constituintes de uma proposta curricular própria.

O conceito de gênero indica mais ou menos o seguinte: nós aprendemos a ser homens e mulheres desde o momento em que nascemos até o dia em que morremos e essa aprendizagem se processa em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho. (MEYER, 2001, p. 32).

A proposta curricular apresentada para o ano de 1973 condiz com a afirmativa de Meyer (2001). Quando se separou os currículos conforme os gêneros, indicou-se que

conjuntos de saberes seria direcionado a cada um dos grupos. Tal diferenciação representa as escolhas do grupo de imigrantes suábios, com distinções entre saberes para o sexo feminino e saberes a serem escolarizados para os homens. Mesmo à época a comunidade não percebendo essa forma de distinção porque era algo até certo ponto naturalizado na sociedade, é importante perceber que a partir da proposta curricular se reproduziu padrões, normas e condutas que ela mesma escolheu produzir e transmitir, ou seja, criaram estereótipos sociais que marcaram as relações de gênero e, no caso específico do currículo em discussão (1973), o corpo foi o ponto de partida do processo de constituição de identidades.

De outra forma, é possível olhar essas questões pelo viés de como o poder se instituiu no currículo. Esse poder foi atribuído à seleção de conteúdo que revela uma certa legitimação e naturalização dos papéis dos alunos em formação. No caso específico do currículo do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus, datado de 1973, como iriam criar um currículo único para meninos e meninas se estes dois grupos precisavam participar de atividades diferentes? Relativizou-se, portanto, o papel e a função dos alunos em um certo espaço, imprimiram-se marcas e se distinguiram os sujeitos.

As propostas curriculares descritas revelam uma parte dos constituintes históricos do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus. Com a promulgação da Lei nº. 5692/1971 e, principalmente, do Parecer nº. 853/1971, a diretriz de organização do currículo se modificou. O que se pode indicar é que diferentes concepções de educação ainda permaneceram quando a instituição escolar pensou e planejou as novas propostas, mesmo depois da nova legislação aprovada. Para dar clareza a essa afirmação, a proposta curricular dos três cursos técnicos ofertados em 1974 trouxe novamente as questões de gênero pela escolha de cursos pensados para a formação de meninos e de um outro para meninas.

A Proposta Pedagógica e Curricular do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus de 1974 apresentou de forma completa o Projeto Político Pedagógico da instituição com a indicação de uma unidade de ensino de 2º grau, com a oferta de três opções de cursos técnicos, um na área primária e dois na área terciária: o Curso Técnico em Agropecuária, o Curso Técnico em Economia Doméstica e o Curso



Técnico em Contabilidade. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 2). Destarte, estas questões foram indicadas na Lei 5692/1971, em seu Art. 8º:

A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de segundo grau, ensejem variedade de habilitações. (BRASIL, 1971a).

Um outro patamar se apresenta para a instituição escolar e outros modos de formação aos sujeitos. Segundo a Lei nº. 5692/1971 e o Parecer nº. 853/1971, essa seria a premissa da habilitação profissional: organização de um curso que atendesse uma formação para o mercado de trabalho local ou regional. Segundo Chagas (1982), era necessário que se assegurasse aos estudantes um movimento de continuidade nos estudos e isso estaria ligado às variáveis de número de alunos, de escolas e do contexto em que se encontravam.

É a continuidade, a dimensão vertical da escola-única, pela qual se expressa a ideia de mais educação que tanto realce ganha entre os objetivos. Intrínseca ao dinamismo do processo educacional, tendo como limite o teor variável de educabilidade individual, ela cresce em importância ante as duas características do mundo moderno que têm maior impacto no âmbito escolar: de um lado, a elevação dos padrões exigíveis de preparo mesmo para o homem comum; de outro, o amadurecimento precoce da criança para a escola e tardio do jovem para a atividade produtiva, que leva o ensino a iniciar-se mais cedo e a concluir-se mais tarde, para recomençar muitas e repetidas vezes. (CHAGAS, 1982, pp. 102-103).

Chagas (1982) tratou desses aspectos pelo princípio da continuidade, o qual se manifestou a partir de um prolongamento, uma permanência dos estudantes por distintos níveis de ensino, ou seja, a verticalidade pois, “[...] preparar para os níveis mais altos constituiu um resultado emergente de todo o ensino [...]” (CHAGAS, 1982, p. 104). No tocante ao princípio da terminalidade, Chagas (1982) afirmou que este apresentou uma dimensão horizontal da escola-única.

[...] não há dúvida de que se trata de fenômeno típico dos nossos dias, em que pese à evidência de que o princípio se reveste em si mesmo. Claro que por tal

princípio já não entendemos apenas a conclusão formal de um conjunto de estudos previamente estabelecido, porém o atributo que deve ter qualquer ensino de sempre conduzir à vida útil por meio de atividade a tanto ajustadas. Assim, para o indivíduo, a terminalidade é um fator de auto realização; para a sociedade, numa hora em que no indivíduo coexistem necessariamente o trabalhador e o cidadão, uma condição básica de estabilidade e desenvolvimento; e para a escola, como ponto de convergência de um e de outra, a chave da educação integral que lhe cabe promover. (CHAGAS, 1982, p. 105).

Há nas declarações de Chagas (1982) uma defesa sobre o sentido da terminalidade. Ao se observar o que aconteceu em Entre Rios, tem-se um retrato do sentido produzido: havia a necessidade de que os filhos dos imigrantes suábios continuassem seus estudos (princípio da continuidade) e que, de certa forma, traduziram o princípio de terminalidade, como o encaminhamento para uma atividade produtiva, o que somente poder-se-ia oferecer em nível de segundo grau (Lei nº. 5692/1971).

Daí o caráter profissionalizante que se há de imprimir nos estudos, a partir de sondagens em situações variadas, até alcançar uma opção mais clara à altura da adolescência propriamente dita. [...] Para o indivíduo, ela importa em que já não tenha a universidade como única saída. A profissão conquistada lhe oferece a alternativa de ingressar na força de trabalho [...]. Para a sociedade, proporciona um aumento substancial dos recursos humanos de qualificação ‘média’, imprescindíveis às tarefas do desenvolvimento. [...] Para o próprio ensino, finalmente, significa uma dupla correção, ao levar em conta a distorção que implica uma escola declarada e exclusivamente preparatória e ‘o ceticismo que existe em relação à eficiência da educação destinada especificadamente ao preparado de mão-de-obra’. (CHAGAS, 1982, p. 106).

Portanto, os princípios de continuidade e terminalidade não se excluíram em si, eles se tornaram interdependentes. Outro princípio da Lei nº. 5692/1971, segundo Chagas (1982), definiu uma ideia de “desenvolvimento de potencialidades”, pois para a autora:

[...] a Educação há de ser encarada como um crescimento natural e não como simples moldagem feita de fora para dentro, o que traz profundas e evidentes implicações didáticas. Em contrapartida, não se lhe atribui sentido tão amplo que leve a uma autodidaxia excludente de qualquer ação intencional da escola e da sociedade. Entende-se apenas que é a partir do aluno concreto, na exploração de suas potencialidades, que verdadeiramente se pode educar; mas não se ignora que, nesse processo, há todo um trabalho seletivo de desenvolver o que seja desejável, segundo uma tábua de valores a cultivar e inibir o que a isso não conduza. (CHAGAS, 1982, p. 88).

Entendia-se que com a Lei nº. 5692/1971, “[...] todo o ensino teria de ser geral e especial ao mesmo tempo, levando para a vida e para mais educação, que é vida” (CHAGAS, 1982, p. 101). Assim sendo, essa lei de cunho emancipatório estaria assentada em diretrizes e princípios de um Projeto Nacional para o país. Segundo o estudioso, o princípio regeria o documento e seria a espinha dorsal da lei, era a integração, “[...] que se opõe à dispersão do ensino em tipos diferentes de organizações escolares para atender a variações não intrínsecas do processo educacional” (CHAGAS, 1982, p. 102). Nesse sentido, havia um propósito desta lei:

[...] possibilitar um tipo determinado de formação. Com que objetivo? Com o objetivo de que essa formação possa concorrer para que o educando se auto realize, se qualifique para o exercício de uma atividade e atue conscientemente no meio social e político que o cerca. Parte assim, de um objetivo geral imediato, o da formação, visando a objetivos mais mediatos, que são os que levam ao “desfrute do próprio ser”, como bem assinala Roque Spencer Maciel de Barros e suas relações com o meio, através do trabalho e da convivência social. (ROMANELLI, 2001, pp. 235-236).

Como a finalidade da lei era possibilitar um tipo determinado de formação, o princípio da integração colocou a instituição escolar em uma postura que se revestiu em duas frentes: uma; de sentido vertical (a junção do primário com o ginásial) e a outra; de sentido horizontal (quando substituiu-se uma antiga estrutura dualista por um sistema único de escola voltada para a educação básica e para a preparação para o trabalho) (ROMANELLI, 2001, p. 238).

Na Proposta Pedagógica e Curricular do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus (1974), essas questões integraram um currículo embasado legalmente, mesmo que apresentasse particularidades com a escolha de certas disciplinas. Certamente, os planos de ensino se tornaram um dos elementos norteadores que indicaram que conteúdos deveriam ser ensinados e que práticas metodológicas seriam as mais adequadas. Ainda assim, um retrato do que efetivamente tenha acontecido só poderia ser traduzido com a fala de ex-professores e ex-alunos, o que não foi objeto desta tese.

Com base nos pressupostos legais da época, além de tratar com especificidade sobre os cursos ofertados, a Proposta Pedagógica e Curricular (1974) indicou no item intitulado *Organização Curricular da Proposta* os princípios educacionais e filosóficos, bem como os objetivos educativos e apontava sua proposta com base em uma filosofia humanista, “[...] no sentido de ter como centro de interesse o homem integral: ser biológico, intelectual, religioso, social, membro de uma sociedade, cidadão de uma pátria e filho de Deus” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p.15). Nesse mesmo viés, contemplava que a formação dos sujeitos que passassem pela instituição educativa visava o desenvolvimento do homem para o exercício de uma profissão, que desse estabilidade e satisfação em ser útil a si e aos outros e estava centrado na articulação do social com o econômico.

Procura o Centro Integrado, mais especificadamente, através de sua Unidade de Ensino de 2º grau, a preparação do educando para a vida, construída sobre um embasamento de prevalência dos valores espirituais e morais, numa sociedade que, a proporção que mais produz bem-estar, parece mais afastar-se de Deus, gerando o problema, possivelmente o mais trágico do mundo contemporâneo que é a materialização do homem. [...] o Centro procurará, por todos os meios, dar aos jovens, uma sólida formação geral: científica, literária, cívica, moral e religiosa, num crescente, harmonioso e globalizado. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 15).

Quanto aos princípios pedagógicos, didáticos e psicológicos advindos das inferências legais da Lei nº. 5692/1971, a elaboração do currículo partiu de alguns pressupostos. A metodologia adotada pelos professores, planos de trabalho, a concepção do núcleo comum e da parte de formação específica/especial dos cursos, a participação da comunidade escolar na constituição e organização da proposta pedagógica dos cursos.

A metodologia empregada pelos professores nos cursos técnicos apontava uma conotação científica, com métodos e técnicas de trabalho e de aprendizagem, para que os alunos valorizassem os princípios do trabalho e a aprendizagem autônoma. De igual forma, os planos de trabalho didático eram constituídos a partir das premissas da flexibilidade, em que pudessem ser atendidas as diferenças individuais dos alunos nos diversos cursos.

Já quanto ao Núcleo Comum e à parte de formação específica/especial das matrizes curriculares, elementos constituintes da proposta curricular de cada curso técnico, estes pautaram uma formação geral ampla, o que também possibilitaria o ingresso desses alunos em cursos de nível superior em outra época. Segundo o Parecer nº. 853/1971:

A parte de educação geral destina-se a transmitir uma base comum de conhecimentos indispensáveis a todos na medida em que espelhe o Humanismo dos dias atuais. A parte de formação especial, por sua vez, “terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no 2º grau” (art. 5º, § 2º, letra a). Além de sua função específica, a parte geral tende por natureza a levar a mais estudos e, assim, a definir o primeiro atributo da nova escolarização, que o Grupo de trabalho chamou de continuidade. A parte especial, por sua destinação, caracteriza a terminalidade. Conforme os termos expressos da lei (art. 5º, § 1º, letras “a” e “b”), a educação geral será exclusiva nos anos iniciais de escolarização e predominará sobre a especial até o fim do ensino de 1º grau. A formação especial surgirá após estes “anos iniciais”, de certo modo em segundo plano e crescerá gradativamente até predominar sobre a educação geral no ensino de 2º grau. (BRASIL, 1971b, p. 172).

Foi possível verificar que “a continuidade é proporcionada, na nova estrutura, por um conteúdo que parte de uma base de educação geral ampla, nas primeiras séries do 1º grau, para a formação especial e as habilitações profissionais, no segundo grau” (ROMANELLI, 2001, p. 238). Nesse caminho, o sentido de um núcleo comum, de conhecimentos básicos e elementares daria uma certa garantia de ensino unificado em todos os níveis e regiões, sem desconsiderar a ênfase que se dava ao humanismo como princípio filosófico, em um período em que se acentuavam os ditames da ditadura. Contudo, também garantiria uma formação específica, na perspectiva de orientação profissional: “a passagem gradativa do geral para o particular é que garante a continuidade das séries anteriores nas posteriores” (ROMANELLI, 2001, p. 238). Em conformidade a essas questões, o sentido de terminalidade indicou que cada nível de ensino tinha o seu fim e a intenção era de formação e capacitação do sujeito, especialmente para o exercício de uma atividade profissional.

No nível de 2º grau, a terminalidade diz respeito à habilitação profissional de grau médio, que proporciona as condições essenciais de formação técnica

capaz de assegurar o exercício de uma profissão, ainda que o estudante pretenda prosseguir seus estudos em nível superior. Finalmente, a terminalidade assume um aspecto de adaptação da escola à realidade local e regional, pelo fato de a Lei prever a possibilidade de a parte de formação especial do conteúdo poder iniciar-se mais cedo do que o normalmente previsto, caso o Estado, a região ou a localidade não dispuser de condições para assegurar a obrigatoriedade de 8 anos de escolarização. (ROMANELLI, 2001, p. 239).

Percebe-se que questões legais foram indicadas na Proposta Pedagógica do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus e, nesse sentido, houve uma aproximação do que se propunha legalmente e o que o grupo de professores e coordenadores do Ginásio planejaram, já que evidenciava uma ampla formação científica, literária, cívica, moral e religiosa. Isto é, destaques que eram traduzidos na referida Lei. Mas, nota-se que ao se referir a uma formação crescente, harmoniosa e globalizada, inserem-se os processos de terminalidade e continuidade.

Um item valorizado em toda a Proposta Pedagógica e Curricular (1974) foi a participação da comunidade na organização dos cursos oferecidos. Segundo o documento, essa forma de participação auxiliaria no atendimento das necessidades locais, bem como demandaria uma interação maior com a comunidade dos *Donauschwabern* (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974).

[...] a grande conquista da reforma é representada pela liberdade que se concedeu às escolas, de elaborar seus próprios projetos, seus próprios planos de curso, seu currículo pleno, condizente com as condições e necessidades da comunidade a que pretende servir [...] a liberdade concedida às escolas aumentou sua responsabilidade e despertou a consciência dos verdadeiros educadores de sua função de modeladores da vida nacional, através da formação dos cidadãos que compõem esta grande nação”. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 19).

Todas essas questões precisavam seguir o que estava indicado na Lei nº. 5692/1971 e se pautavam numa suposta liberdade para o desenho da proposta curricular do colégio. Assim, tem-se a presunção de liberdade, mesmo em uma legislação que sobrepunha ditames a serem seguidos.

Anteriormente, afirmou-se que a Lei nº. 5692/1971 e o Parecer nº. 45/1972 reforçaram a importância e necessidade da qualificação para o trabalho no 2º grau como componente integrador e norteador da escolha dos cursos, bem como da sua organização

curricular. De certa forma, traz uma concepção pautada na formação integral do educando, ou seja, a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho. De acordo com a Lei nº. 5692/1971,

[...] mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimo de currículo previamente estabelecido por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos. (BRASIL, 1971<sup>a</sup>, art. 4º, § 4º).

Há a transferência de competência aos sistemas de ensino para constituir e validar a formação especial dos currículos das habilitações oferecidas, “[...] em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (art. 5º § 2º, letra b) [...], para que a ordenação dos currículos seja feita de forma a permitir, no ensino de 2º grau, a variedade de habilitações (art. 8º caput)”.

Na obra *Relação entre Ensino de 2º grau, formação profissional e emprego*, elaborada com a colaboração da Secretaria Geral e a Cooperação Técnica dos Departamentos de Ensino Médio e Fundamental do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1972), há uma descrição detalhada da organização das habilitações com suas respectivas cargas horárias, as quais deveriam ser consideradas nas propostas pedagógicas dos cursos:

Tendo-se em vista a predominância, prescrita na Lei, da parte de formação especial sobre a de educação geral, no 2º grau, a referida compatibilização deve ser obediente às seguintes condições: a) **Para a habilitação de Técnicos do Setor Primário** - Mínimo de 2900 horas, nas quais se incluem pelo menos 1200 horas de conteúdo profissionalizante, além de necessária complementação da prática em projetos da especialidade, com supervisão da escola; b) **Para a habilitação de Técnicos do Setor Secundário** — Mínimo de 2900 horas, nas quais se incluem pelo menos 1220 horas de conteúdo profissionalizante, com a necessária complementação do exercício profissional orientado pela escola (estágio na empresa); c) **Para a habilitação de Técnicos do Setor Terciário** — Mínimo de 2200 horas, nas quais se incluem pelo menos 900 horas de conteúdo profissionalizante; d) **Para outras habilitações profissionais em nível de 2º grau** — Mínimo de 2200 horas, nas quais se incluem pelo menos 300 horas de conteúdo profissionalizante. (INEP, 1972, p. 26, grifos nossos).

Evidencia-se que as indicações colocadas no documento dimensionaram a organização dos cursos e das habilitações oferecidas no Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus e sustentaram a Proposta Pedagógica e Curricular, alinhando a habilitação de curso técnico no setor primário (Curso Técnico em Agropecuária) e no setor terciário (Curso Técnico em Economia Doméstica e Contabilidade).

O Parecer nº. 45/1972 do Conselho Federal de Educação traz uma lista de habilitações profissionais em nível técnico que foram repassadas às instituições de ensino que ofertavam o 2º grau, de forma que poderiam escolher que cursos oferecer. Nessa lista, aparecem os três cursos ofertados em 1974 no Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus e incluídos na Proposta Pedagógica e Curricular da instituição. O mesmo documento sinalizou que as habilitações deveriam, nas condições estabelecidas pela Lei nº. 5692/1971, preparar o sujeito para “[...] iniciar-se no trabalho sejam num amplo setor de atividades, em ocupação que tende a só definir-se no emprego, seja diretamente numa determinada ocupação” (CHAGAS, 1982, pp. 151-152) e apontaram duas linhas de constituição: as básicas e as específicas.

As habilitações básicas foram indicadas pela Conselheira Terezinha Saraiva, do Conselho Federal de Educação, como aquelas em que “[...] o preparo básico para iniciação a uma área de atividades em ocupação que, em alguns casos, só se definia após o emprego” (CHAGAS, 1982, p. 152). A saber, caracterizaram-se conjuntos de habilitações afins que se tornaram básicas, como foi o caso do Curso Técnico em Agropecuária, em Economia Doméstica e Contabilidade<sup>38</sup>. Ao passo que as habilitações específicas, segundo Chagas (1982), eram compreendidas como ‘aperfeiçoadas’, ou seja, eram as que deveriam preparar diretamente para o exercício de uma ocupação, sem perder a perspectiva geral de formação da habilitação básica e que poderiam estar ligadas a centenas de ocupações possíveis. Além das questões aqui referenciadas, houve ainda uma subdivisão das habilitações específicas em parciais e plenas.

---

<sup>38</sup> Estas habilitações foram as primeiras ofertadas a partir de 1974 no Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina.



Tudo isso leva a que, também aqui, se adotem nítidos critérios de polivalência no equacionamento da profissionalização, a partir do estabelecimento de mínimos curriculares; e assim, tende a acontecer. No Catálogo do CFE, muitas das “habilitações afins” vêm desde logo associadas em “conjuntos” próprios a ensejarem que o diplomado habilitado para uma ocupação possa, mediante complementação de estudos, adaptar-se para outra ocupação conexas, mais tarde para uma terceira, e assim, sucessivamente. [...] Também as habilitações parciais vêm geralmente indicadas no contexto da área maior de que se desmembram ou em que podem incluir-se. [...] Ao ‘estudante que trabalha’, tão frequentemente nas pesquisas de Aparecida Joly Gouveia, ela acena com uma possibilidade de atuação no campo de sua escolha, convertendo o emprego em reforço da escolarização e vice-versa; e ao que não tenha ensejo de alcançar ou concluir o 2º grau, com a consequente habilitação plena, oferece uma alternativa de ‘terminalidade real’. [...] Em suma: sem concluir o 2º grau, o aluno poderá obter uma habilitação parcial. Complementando-o, em nível correspondente à terceira série, obterá uma habilitação básica ou específica, esta última plena ou ainda transitoriamente parcial. Com a habilitação básica ou parcial, assim conquistada, terá ensejo de chegar à específica e plena após mais um ano letivo. Já com a plena, alcançará maior profundidade se prosseguir nessa ‘quarta série’, cujos estudos são aproveitáveis ‘em curso superior da mesma área ou de áreas afins’. (CHAGAS, 1982, pp. 154-156).

Neste viés, os cursos ofertados no Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina foram considerados como habilitações básicas. Segundo o Parecer nº. 45/1972, as habilitações específicas que poderiam integrar o Curso Técnico em Agropecuária seriam: a) auxiliar em análise de solos; b) agente de defesa sanitária vegetal; c) agente de defesa sanitária animal; d) auxiliar de adubação; e) auxiliar de forragens e rações; f) classificador de produtos vegetais (BRASIL, 1972, s/p.). Quanto ao Curso Técnico em Economia Doméstica, o Parecer nº. 45/1972 não apresentou habilitações específicas. No Curso Técnico em Contabilidade indicava-se apenas uma habilitação específica para a área: Auxiliar de Contabilidade.

O Curso Técnico em Agropecuária destinou-se à formação de técnicos na área. Um curso dessa natureza era importante na medida em que o colégio dos suábios estava localizado em uma região de característica rural e seus estudantes eram filhos de imigrantes que iniciavam seus estudos na própria colônia de Entre Rios e precisavam dar continuidade a eles. Segundo a Proposta Pedagógica e Curricular (1974), uma questão também se tornou central na escolha por esta habilitação: um levantamento feito, indicava que “aproximadamente 90% dos alunos são filhos de agricultores”

(PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 6). Tal representação feita pela proposta sintetizava uma necessidade social e tinha uma dimensão de destaque.

Nos cursos da escola secundária, qualquer que seja o tipo, prevê-se lugar para a iniciação dos trabalhos práticos (trabalho agrícola), na fábrica, na oficina. O regime de intercomplementaridade possibilita o exercício efetivo das atividades práticas das empresas agrícolas, comerciais e industriais, através não somente de estágios supervisionados pela escola, como também da aprendizagem, da qualificação e da habilitação profissional por convênios, nas próprias instalações das empresas. Para tanto, tem-se a possibilidade de entrosagem de diversas instituições da comunidade que franqueiam suas instalações à escola, além do sistema de escola de área que ministram apenas as disciplinas profissionalizantes com equipamento adequado aos diversos cursos. (BRASIL, 1972, p. 24).

Essas questões mostram a apropriação que os conselheiros e professores destacaram, o porquê da escolha do curso Técnico em Agropecuária: na época, o homem do campo, “além de conhecer a utilização de máquinas, [...] terá que cada vez mais, trabalhar com insumos agrícolas a fim de poder utilizá-los com propriedade, deverá estar capacitado a conhecer a constituição do solo e a constituição química dos insumos, sua utilização e aplicação” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 6).

Estes elementos atestaram que a instituição se colocou na condição de responsável por esta formação, sobretudo dos filhos homens dos imigrantes alemães. “[...] a escola se propõe a formar os jovens para que se tornem cidadãos aptos a desempenhar a função profissional da agricultura e pecuaristas, constituindo por meio disso, para sua auto realização, sua integração ao meio comunitário e o desempenho consciente de sua cidadania” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 6).

A proposição pedagógica recomendava que os alunos ao final do curso fossem capazes de:

[...] organizar ou reorganizar uma empresa agrícola, com bases econômicas altamente rentáveis; administrar eficientemente uma empresa agrícola ou uma fazenda de criação de gado ou uma granja de aves; colaborar, por meio de um trabalho bem planejado, no desenvolvimento da comunidade e na produção de alimentos, em escala cada vez maior, contribuindo com isso para o maior desenvolvimento do país; integrar-se na comunidade e influir no desenvolvimento geral da mesma. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 7).

Pelo excerto, percebe-se a representação que a sociedade colocava no currículo da escola, como uma forma de preparação para atividades econômicas rentáveis, eficazes que suportassem o desenvolvimento da comunidade.

Uma outra justificativa apontada na Proposta Pedagógica e Curricular (1974) foi que ao escolher pela oferta do curso de Técnico em Agropecuária, “[...] talvez deixássemos apenas opção para o setor masculino e filhos de agricultores de se aperfeiçoarem, para assumirem com inteira responsabilidade e conhecimento as empresas de seus pais [...]” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 7). A indicação do curso para meninos dá ênfase a um caráter de construção social do que significa ser homem num determinado espaço e tempo, ou seja, o próprio currículo separa os papéis sociais dos sujeitos e acentua “[...] a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 1997, p. 22). De uma forma geral, o conceito de gênero aqui é explícito, pois procura enfatizar uma construção de relações e organização social das diferenças entre os sexos. Aqui, a concepção biológica e estereotipada de que o homem é forte, racional e dominador, reforça uma condição de natureza masculina e, ao mesmo tempo, oficializa-se na escola a reprodução de uma determinada concepção de homem e sociedade, bem como destaca a construção dos papéis sociais da comunidade suábica de Entre Rios.

Para além das questões já destacadas, o currículo do Curso Técnico em Agropecuária postulava questões pedagógicas que apontavam como seria a oferta, período, carga horária, práticas, estágios, professores, matriz curricular e planos de ensino:

Em 1974 - 1ª série; em 1975 - 1ª e 2ª séries; em 1976 - 1ª, 2ª e 3ª séries; em 1977 - 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Na 4ª série, haverá aulas, apenas de formação especial, nove aulas semanais e mais um estágio supervisionado de 300 horas, em que o aluno deverá desenvolver um projeto em uma especialidade do curso, na propriedade de seus pais ou nas propriedades da Cooperativa Central Agrária Ltda. As outras 300 horas de estágio estão incluídas no currículo da 3ª série em que, além das aulas teóricas e práticas, os alunos deverão estagiar em diversos setores, conforme as exigências das disciplinas. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 24).

Na indicação acima, há uma questão interessante a ser comentada: na quarta série, os alunos desenvolveriam um projeto em uma área específica do curso nas propriedades da Cooperativa Agrária ou de suas famílias. Recorrendo ao que propunha o Parecer 853/1971, as atividades práticas do currículo “[...] desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos” (BRASIL, 1971b, p. 170). Denota-se pelo documento a intenção de fixar certas competências inerentes a uma habilitação profissional, característica própria do currículo do 2º grau.

Além dessas questões, no Curso Técnico em Agropecuária havia 32 aulas semanais de 45 minutos cada uma. Seriam, portanto, “25 aulas no turno noturno e 7 aulas, no turno diurno [...] no turno noturno, as aulas serão das 19h às 23h e dar-se-á preferência às aulas de Educação Geral e outras aulas teóricas. No turno diurno, dar-se-á preferência às aulas práticas” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 27). Havia também uma proposta para que a quarta série tivesse aulas de formação especial no período diurno e um estágio orientado e supervisionado de 300 horas (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 27). Nesse sentido, observa-se uma proposta curricular que deveria atender uma carga horária total de 3.420 horas, incluindo a carga horária de estágio de 600 horas, em um período de integralização de quatro anos de curso.

Também se observa no documento estudado o sentido da terminalidade e a consequente formação profissional como forma de efetivação de um determinado tipo de trabalho.

[...] os que se formarem em Agropecuária, tem sua colocação assegurada nas próprias empresas agrícolas ou de criação de seus pais, ou em empresas semelhantes da região, onde a agricultura e a pecuária, intensivas e científicas, estão se desenvolvendo a passos largos. [...] Vê-se, pois, que os cursos oferecidos não visam apenas dar uma formação aos jovens, mas a oportunidade de exercerem sua profissão dentro da comunidade, para sua realização e o desenvolvimento da própria comunidade. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 34).

Há a representação de que o estudo garantiria uma forma de emprego, o que era importante para a comunidade dos suábios frente à formação dos jovens, assim como de atender aos preceitos da Cooperativa Agrária, que em síntese tinha o papel de proteção

das pessoas que ali viviam. Portanto, há que se garantir um mercado de trabalho aberto aos jovens, filhos dos imigrantes, e era materializado no currículo de 2º grau.

Os setores mais diretamente atingidos e que deverão influir e sofrer influência de ação dos alunos e dos formados pela escola, são: a agricultura, já praticada por moderna mecanização e utilização de insumos e produtos de combate a pragas e moléstias, terá possibilidade de modernizar-se ainda mais, quando as empresas agrícolas dispuserem de técnicos formados. O mesmo se dará com a criação de animais domésticos, influndo na melhoria dos plantéis de gado bovino, suíno e na criação de aves. A produção de carne, em maior escala e mais econômica, faz-se cada vez mais necessária e os técnicos em Agropecuária darão sua valiosa contribuição neste setor. O cooperativismo, apoiado por elementos cada vez mais capacitados, será grandemente influenciado pelos formados em Agropecuária. Será o setor, talvez, de maior interesse, pois a Cooperativa é o melhor sistema de atendimento ao setor agropecuário. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, pp. 35-36).

De igual forma, sobressai no excerto acima que havia muitas possibilidades de profissionalização e do exercício de um ofício, bem como se retomasse as bases do cooperativismo, mola propulsora da Cooperativa. No entanto, para que todos esses interesses estivessem vinculados ao curso, existia a necessidade de um corpo docente técnico. Na Proposta Pedagógica e Curricular (1974) indicou-se um quadro das disciplinas de Educação Geral, com o nome do professor e a respectiva disciplina e também sua qualificação. Além deste quadro, havia um outro com docentes das matérias de Formação Especial para cada curso.

QUADRO 4 - PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO GERAL – CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA DE 1º E 2º GRAUS (1974)

<b>Professor e qualificação</b>	<b>Disciplina(s) que ministraria</b>
<b>José Böing:</b> Normalista, Acadêmico do Curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG), cursando a 4ª série.	Língua Portuguesa; Literatura Nacional.
<b>Ingrid Von der Weyhe:</b> Licenciada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná – Curso de Letras (Português e Alemão).	Língua Alemã.
<b>Lorenço Böing:</b> Acadêmico do Curso de História da FAFIG, cursando a 4ª série.	História geral; OSPB; Educação Moral e Cívica.
<b>Raimundo Mathias May:</b> Acadêmico do Curso de Geografia da FAFIG, cursando a 4ª série.	Geografia geral.
<b>Fernando Francisco Szczpanski:</b> Acadêmico do Curso de Matemática da FAFIG, cursando a 3ª série.	Matemática; Física.
<b>Meinrad Nicolau Maus:</b> Farmacêutico bioquímico, formado pela Faculdade Estadual de Farmácia e Bioquímica de Ponta Grossa.	Química; Biologia; Programas de Saúde.

<b>Juvenar de Almeida:</b> Formado pela Escola de Educação Física e Desportos do Paraná.	Educação Física (turma do sexo masculino).
<b>Mail Marques de Azevedo:</b> Licenciada pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná e acadêmica de Letras da FAFIG, cursando a 4ª série.	Educação Artística.
<b>Pe. Albano Berwanger SJ:</b> Formado em Curso de Teologia, no Colégio Máxi – Cristo Rei, de São Leopoldo/RS.	Educação Religiosa.
<b>Dilma Luíza Ribeiro Salmon:</b> Formada pela Escola de Educação Física de São Paulo.	Educação Física (turma do sexo feminino).

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 37).

Para a formação dos jovens filhos dos imigrantes, foi necessária uma seleção de professores que tivessem a qualificação adequada, ou seja, uma outra forma de materialização dos ideais que se propagavam.

Observa-se também que existiam divisões de turmas nas aulas de Educação Física (uma para meninos e outra para meninas). Por mais que houvesse a indicação de que público-alvo do curso eram alunos do sexo masculino, não se observou nenhuma regra proibitiva para matrículas de meninas, se assim quisessem. Mais um estereótipo criado: o professor responsável pela turma de meninos era homem e da turma de meninas, uma mulher. A seção dos sexos também se dava na organização pedagógica das turmas.

#### QUADRO 5 - PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECIAL - CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA DE 1º E 2º GRAUS (1974)

<b>Professor e qualificação</b>	<b>Disciplina(s) que ministraria</b>
<b>Fernando Francisco Szczpanski:</b> Acadêmico do Curso de Matemática da FAFIG, cursando a 3ª série.	Desenho técnico.
<b>Ary Erich Bender:</b> Engenheiro Agrônomo, formado pela Escola de Agronomia e Veterinária da Universidade Federal do Paraná.	Agricultura especial; mecanização agrícola.
<b>Günther Alexander Schüssler:</b> Engenheiro Florestal, formado pela Escola de Florestas da Universidade Federal do Paraná.	Topografia; Solos e Conservação.
<b>Heraldo Gillung:</b> Bacharel em Administração de Empresas, formado pela Faculdade de Ciências Econômicas e de Administração da Universidade Federal do Paraná.	Contabilidade Agrícola Aplicada; Economia Administrativa Rural; Cooperativismo.
<b>Edvino Aimi:</b> Técnico em Agropecuária, formado pelo Colégio Agrícola de Erechim/RS. Possui o Curso de Formação de Professores Técnicos da Faculdade de Agronomia e Veterinária de Porto Alegre.	Agricultura geral; Construções; Tecnologia vegetal.
<b>Hélio Nasuno:</b> Veterinário, formado pela Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade Federal do Paraná.	Zootecnia geral; Noções de Veterinária.
<b>Humberto Carlos Vieira Codagnone:</b> Zootecnista, formado pela Faculdade de Zootecnia da Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre.	Zootecnia especial; Tecnologia animal; Extensão rural.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 38).

Para o núcleo comum foram selecionados seis professores que atuavam em disciplinas condizentes com sua área de formação. Além disso, mais quatro professores em processo de formação em nível superior, mas que já atendiam as turmas em disciplinas específicas. Já na formação específica, o quadro era composto por cinco professores com formação em nível superior que atuavam em disciplinas específicas da sua formação, um professor com formação em nível técnico e um professor em processo de formação em nível superior. Foi possível perceber que todos eram de origem alemã.

De acordo com a Lei nº. 5692/1971, Art. 30, era exigida formação mínima para o exercício do magistério, “[...] c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena” (1971a). Pelos quadros apresentados, percebe-se que no Curso Técnico em Agropecuária houve exceções. Uma questão interessante e merece ter destaque é que todos os professores da formação especial eram do sexo masculino, o que reforçou o papel do homem na agricultura e na comunidade dos suábios em Entre Rios.

A matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária tinha treze disciplinas do núcleo comum, duas da parte diversificada e dezessete da formação especial. Segundo Amado (1973):

Todo currículo devia conter uma parte de educação geral e outra de formação especial. A primeira, daria vínculo da continuidade, enquanto a segunda prendia-se mais à terminalidade. A parte geral constituiria o conteúdo responsável pela formação integradora de cada indivíduo na sociedade e na cultura do seu tempo. A parte especial destinava-se de início a uma sondagem de aptidões, aproximadamente no último terço do primeiro grau, em seguida a uma iniciação para o trabalho, ainda no primeiro grau, e por fim, à habilitação profissional ou ao aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais, no segundo grau. (AMADO, 1973, pp. 246-247).

Partindo da premissa de que a formação geral daria conta de tratar do pressuposto da continuidade dos estudos do primeiro grau, a formação especial levaria o sujeito a ter uma formação específica que remetesse ao que foi indicado na Lei nº. 5692/1971 por meio de habilitações. Para além do sentido de uma habilitação, seria com a parte diversificada em cada núcleo que se criaria uma certa representação étnica:

Sua característica regional não há de ser encarada como provincianismo estreito a projetar-se no ingênuo formalismo de estudos expressamente regionalizantes; como também não será atingida por estudos inteiramente alheios ao meio. Ela tem um fundamento econômico-social e, portanto, será mais bem atendida indiretamente, em componentes profissionalizantes ou não que levem à solução de problemas locais. (AMADO, 1973, p. 257). [...] É diversificado, em cada estabelecimento, para atender às diferenças individuais dos alunos, às suas tendências para o geral ou para o especial, embora seja nele que se concentra a educação vocacional. É claro que o currículo diversificado deve atender às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos, assim como às diferenças individuais dos alunos [...]. (AMADO, 1973, pp. 258-259).

Essas questões foram resolvidas na matriz curricular dos três cursos técnicos ofertados em 1974 no Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina. O núcleo comum foi constituído por: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira com 210 horas; História Geral com 60 horas; Geografia Geral com 60 horas; OSPB com 60 horas; Matemática com 180 horas; Física, Química e Biologia, com 150 horas cada uma; Educação Moral e Cívica com 60 horas; Educação Física com 270 horas; Educação Artística com 30 horas; Educação Religiosa com 30 horas e Programas de Saúde com 30 horas. O núcleo comum fechava uma carga horária total de 1440 horas.

No caso específico do Curso Técnico em Agropecuária, o núcleo de formação especial foi constituído por 1530 horas, distribuídas nas seguintes disciplinas: Desenho técnico com 120 horas; Topografia com 60 horas; Contabilidade Agrícola Aplicada com 60 horas; Economia e Administração Rural com 30 horas; Extensão Rural com 30 horas; Cooperativismo com 30 horas; Agricultura Geral com 210 horas; Solos e Conservação com 60 horas; Mecanização Agrícola com 120 horas; Zootecnia Geral com 180 horas; Noções de Veterinária com 150 horas; Agricultura Especial com 120 horas; Tecnologia Vegetal com 30 horas; Zootecnia Especial com 210 horas; Tecnologia Animal com 30 horas; Construções e Instalações com 60 horas e Irrigação e Drenagem com 60 horas. O estágio supervisionado no Curso Técnico em Agropecuária tinha carga horária de seiscentas horas, realizado na terceira e quartas séries e desenvolvido nas disciplinas de Agricultura Especial (60 horas), de Zootecnia Especial (150 horas) e Agricultura Geral (90 horas), totalizando trezentas horas. Na quarta série, o estágio de mais 300 horas era em formato de projeto, executado em propriedades de famílias suábias em Entre Rios ou da Cooperativa Agrária, orientado por um docente ou agrônomo da Cooperativa. Ao



todo, o Curso Técnico em Agropecuária tinha carga horária de 2970 horas. Segundo a Lei n. 5692/1971, em seu Art. 22, era previsto que para cada habilitação, dever-se-ia compreender “[...] 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo”. O curso apresentava, portanto, carga horária maior do que a prevista em lei.

Quanto ao Curso Técnico em Economia Doméstica, segundo a Proposta Pedagógica e Curricular do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus (1974), este representaria um investimento no programa socioeconômico da comunidade dos imigrantes suábios. “A colocação do curso é interpretada como recurso, como instrumento de progresso, como elemento que trata capacidade pessoal e estabilidade, visto o equilíbrio da família e revestir-se na harmonia e tranquilidade social” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 8). A justificativa da instituição pela escolha desta habilitação também foi traduzida no documento enfatizando aspectos como as exigências do mundo, exemplificado como ‘aceleração da história’ para que a mulher suábia possa administrar o lar e a vida em família:

Mesmo na Colônia de Entre Rios, onde predomina o trabalho agrícola, a modernização dos métodos de trabalho caseiro e de vida do lar estão em constante e acelerado processo de desenvolvimento, exigindo de melhor preparo e conhecimentos para bem administrar o seu lar. Fatos típicos da civilização em mudança, agem sobre a vida familiar, especialmente: a) dificuldades financeiras que provocam a necessidade de mais pessoas da família se dedicarem a um trabalho remunerado; b) a aceleração da história, isto é, o ritmo de mudança do nosso tempo, que faz com que nossos filhos já sejam bem diferentes do que nós, gerando conflitos dentro do próprio lar; c) a invasão do lar pela vida pública, pela política, pelas notícias, pela propaganda desenfreada, pelos mais diversos meios de comunicação, sendo muitas vezes essas informações pouco disciplinadas, contribuindo para um entendimento cada vez menor entre os membros da família; d) a falta de formação adequada para bem administrar um lar, acrescida de falta de auxílio de serviços domésticos. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 8).

[...] formar na mulher os princípios básicos que a possibilitem bem desempenhar a sua missão no lar, a conhecer-se e a conhecer os outros, pelo domínio científico dos conhecimentos pressupostos, pelo entendimento da personalidade feminina, pela compreensão da função da mulher no lar e na sociedade, colaborando sempre, ao lado do homem, para o desenvolvimento harmonioso de vida do lar. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 8).

O documento evidencia que as mulheres precisavam estar preparadas tanto para os cuidados do lar quanto para o mercado de trabalho. Nesse caso, o curso prepararia futuras donas de casa, podendo essa formação ser estendida ao trabalho em hospitais, escolas, indústrias, comércios, clubes, entre outros. De uma forma mais específica, o objetivo era dar uma formação especializada para a mulher para que ela pudesse desenvolver “[...] suas habilidades de futura esposa e mãe, administrando seu lar com amor e com conhecimento, sendo isto, fator de sua realização, integração na sociedade, desenvolvendo conscientemente seus direitos e deveres de cidadania” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 9).

No final do curso, as alunas deverão estar capacitadas a: executar as habilidades pertinentes a sua função de esposa e mãe; aproveitar correta e economicamente os recursos existentes; relacionar-se convenientemente nos meios sociais; planejar e executar as tarefas domésticas, de modo a evitar desperdício de tempo, energias e dinheiro; planejar os trabalhos domésticos, aproveitando suas capacidades de pensar, observar, escolher, criar, planejar e executar; utilizar convenientemente os aparelhos eletrodomésticos; executar diversos tipos de trabalhos manuais, como costura, bordado, tricô, tecelagem, culinária; prestar serviços sociais dos que deles necessitarem. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 9).

O alinhamento com a oferta do curso Técnico em Agricultura também foi exposto na Proposta Pedagógica: ao passo que para os meninos, filhos dos agricultores, seria disponibilizada uma formação para o cuidado dos negócios da família, para as meninas, filhas dessas famílias, era oferecido o curso Técnico de Economia Doméstica, “[...] preparando-as, principalmente, para serem boas e eficientes donas de casa” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 9). Esses pontos evidenciavam o interesse em disponibilizar um curso que atendesse a essa demanda e priorizasse uma formação específica.

Para além das questões indicadas no documento pedagógico oficial do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus, é evidente um discurso de dominação patriarcal intrínseco, inspirado em um modelo de mulher para cuidar da casa e da família, o que reforça uma condição de naturalização feminina. Ou seja, há uma concepção biológica e social nas entrelinhas que constrói e desconstrói papéis.

No caso específico do Curso Técnico em Economia Doméstica, observa-se que se instaura uma visão dicotomizada de homem e mulher, em que a figura feminina deve ser formada para um papel já indicado na comunidade suábica. O corpo docente responsável pela formação das jovens sábicas, no que diz respeito às habilitações específicas, foi escolhido de acordo com a necessidade de cada disciplina, com ênfase nas normalistas e com formação extensionista, a saber, mulheres que se dedicavam a cuidar e a formar pessoas.

QUADRO 6 - PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA DE 1º E 2º GRAUS (1974)

<b>Professor e qualificação</b>	<b>Disciplina(s) que ministraria</b>
<b>Oslim Malina:</b> Médico, formado pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Santa Catarina.	Anatomia e Fisiologia Humana; Puericultura.
<b>Telma Eliza Abib Leh:</b> Normalista, formada pela Escola Normal e Colegial de Educação Familiar em Curitiba.	Economia e Administração do Lar; Equipamentos, produção de alimentos; Vestuário e higiene humana.
<b>Zelia Maria Hertel:</b> Normalista, formada pela Escola Normal Colegial Sagrada Família de Ponta Grossa, Extensionista da ACARPA, em Guarapuava.	Artes; Artes aplicada; Habitação; Extensão rural.
<b>Renita Terezinha Gomes:</b> Normalista, formada pela Escola Normal Colegial Estadual Irene Rickli, de Cascavel Curso de atualização em Nutrição Aplicada e Educação Sanitária, em Curitiba.	Nutrição e dietética; Nutrição e preparo de alimentos; Conservação de alimentos; Planejamento de refeições.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 39).

Havia dezessete disciplinas para a formação especial distribuídas em 1.170 horas: Nutrição e Dietética com 90 horas; Nutrição e Preparação de alimentos com 60 horas; Conservação de alimentos com 60 horas; Produção de alimentos com 90 horas; Planejamento de refeições com 90 horas; Arte com 60 horas; Artes aplicadas com 120 horas; Habitação com 60 horas; Vestuário com 150 horas; Anatomia e Fisiologia Humana com 60 horas; Enfermagem com 60 horas; Higiene Humana com 60 horas; Puericultura com 60 horas; Economia com 60 horas; Administração do Lar com 60 horas e Equipamentos com 30 horas. Além destas, na matriz da parte diversificada, constava a disciplina de Extensão Rural com 60 horas. O estágio tinha carga horária de 270 horas e era realizado na segunda e terceira séries, nas disciplinas de Alimentação e Nutrição, Higiene e Enfermagem, Habitação, Arte e Puericultura. Em conjunto com mais 1440

horas do núcleo comum, o Curso Técnico em Economia Doméstica do Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina totalizou 2610 horas, atendendo as deliberações da Lei nº. 5692/1971.

Quanto à oferta do Curso Técnico em Contabilidade, o objetivo era formar técnicos em Contabilidade aptos a atender a demanda de trabalho em Entre Rios. Além disso, seria uma terceira opção de formação aos filhos dos imigrantes suábios. Segundo a Proposta Pedagógica e Curricular (1974), o curso tinha como proposta formar jovens para:

[...] organizar a escrituração das empresas comerciais e agrícolas; analisar, dar parecer, verificar os processos do setor comercial contábil; diagnosticar, prescrever e organizar projetos relacionados com seu campo de trabalho; calcular, supervisionar, controlar e executar o processo contábil; dominar a legislação específica, atinente à atividade profissional; organizar empresa comerciais ou industriais. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p.12).

Além de apresentar o mesmo núcleo de formação geral dos outros dois cursos técnicos oferecidos no Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus, a matriz curricular também compôs um outro núcleo, o de formação especial e uma parte diversificada com dez disciplinas, totalizando 1230 horas, distribuídas nas disciplinas: Estatística com 90 horas; Técnica Mecanográfica com 60 horas; Processamento de Dados com 120 horas; Organização e Técnica Comercial com 120 horas; Economia e Mercados com 60 horas; Direito Usual com 120 horas; Legislação Aplicada com 180 horas; Contabilidade Geral e Aplicada com 270 horas; Contabilidade Comercial e Bancária com 90 horas e Contabilidade Industrial e Agrícola com 120 horas. Contabilizando as horas do núcleo comum e da formação especial, o Curso Técnico em Contabilidade tinha 2.670 horas. O estágio era realizado nos escritórios da Cooperativa Agrária ou em escritórios existentes na Colônia, com supervisão dos professores responsáveis na segunda e terceira séries nas disciplinas de Mecanografia e Processamento de Dados, Direito e Legislação e Contabilidade e Custos, totalizando 270 horas.

Os professores responsáveis pela parte diversificada eram todos técnicos e apenas um bacharel com formação na área de sociais aplicadas.

QUADRO 7 - PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA DE 1º E 2º GRAUS (1974)

Professor e qualificação	Disciplina(s) que ministraria
<b>Heraldo Gillung:</b> Bacharel em Administração de Empresas, formado pela Faculdade de Ciências Econômicas e de Administração da Universidade Federal do Paraná.	Estatística, Mecanografia e Processamento de Dados; Organização e Técnica Comercial; Contabilidade Geral Aplicada.
<b>João Alberto Farah:</b> Técnico em Contabilidade, formado pelo Colégio Comercial Estadual de Guarapuava.	Economia e Mercados; Contabilidade Comercial; Contabilidade Industrial e Agrícola.
<b>Raimundo Mathias May:</b> Técnico em Contabilidade, formado pela Escola de Comércio do Instituto Kolber e Acadêmico do Curso de Geografia da Faculdade de Guarapuava, cursando a 4ª série.	Direito Usual; Legislação Aplicada.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 39).

Mesmo o curso sendo de natureza contábil, nenhum dos docentes tinha graduação em Contabilidade. Segundo Libanio e Nogueira (2014),

Há que se destacar, nessa época, a falta de docentes capacitados para ministrar as disciplinas específicas. Alguns professores vieram das antigas escolas técnicas e nem sempre tinham curso superior de graduação. Outros se prepararam pela via do chamado Esquema I e II da Portaria BSB nº. 432/71, a fim de que se suprisse minimamente a demanda necessária. (LIBANIO e NOGUEIRA, 2014, p. 9).

As questões colocadas até aqui retrataram a organização do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina na transição e na convergência de duas legislações importantes, a Lei nº. 4024/1961 e a nº. 5692/1971. Elas apontam as dificuldades oriundas, por exemplo, de professores para ministrarem as disciplinas com a qualificação necessária, como revelam as adequações que foram realizadas frente às necessidades impingidas pelas legislações educacionais, mas também mostram a materialização de um currículo que deveria ser legitimado para atender as expectativas da comunidade suábica.

Na análise realizada neste capítulo do *corpus* das disciplinas, presentes nos três cursos profissionalizantes, percebe-se que elas traduziram uma lógica interna, de representação e apropriação. Neste sentido, a defesa de Popkewitz (2004) em relação à história das disciplinas é oportuna para que se compreenda os movimentos que ocorrem quanto à construção ou desconstrução de uma disciplina escolar, uma vez que a inclusão

e exclusão de conteúdos tem uma raiz - o conhecimento acadêmico que se constitui em um dado espaço e tempo.

Na historiografia francesa, Chervel (1990) destaca que a instituição escolar é o espaço em que se produz uma cultura própria e que é transmitida por ela mesmo. A escola não se limita a reproduzir a cultura que está fora dela, a adaptação e transformação dessa cultura é inerente à função da escola. Nessa dinâmica, uma das produções próprias da escola, resultado de uma dada mediação pedagógica, são as disciplinas escolares que permeiam a materialização do currículo e estudá-las permite um olhar sob o núcleo fundamental da cultura escolar, isto é, um dos elementos essenciais para compreender uma dada instituição escolar como um espaço de produção de saberes.

Na tessitura desta tese, o próximo capítulo aborda a materialização do currículo prescrito para o Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina.

### **3 A MATERIALIDADE DO CURRÍCULO PRESCRITO DO CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA: O NÚCLEO COMUM DOS CURSOS TÉCNICOS**

A Proposta Pedagógica e Curricular do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina estabeleceu a partir de 1974 que as habilitações oferecidas no ensino médio seriam: o Curso Técnico em Agropecuária, o Curso Técnico em Economia Doméstica e o Curso Técnico em Contabilidade. Neste capítulo, discute-se sobre os cursos técnicos, buscando compreender como eles foram estabelecidos e traduzidos como proposta de curso, matriz curricular – o núcleo comum e como foram compostos os planos de ensino das disciplinas.

Tais elementos foram pensados com base nos conteúdos de ensino. Dessa maneira, é importante reconhecer quais conteúdos/saberes foram selecionados e como foram pensados na estrutura das matrizes. Um dado curso, sua proposta de implementação e seu currículo constituem um *corpus* de conhecimento e de formação de um certo sujeito em um determinado tempo e espaço. No texto *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, o autor traz discussões importantes sobre como se estrutura o currículo escolar e “por que a escola ensina o que ensina?” (CHERVEL, 1990, p. 17). Isso seguramente remete à necessidade de discutir qual função o Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina obteve a partir da oferta dos cursos técnicos em 1974.

Ao analisar a proposta pedagógica e curricular dos três cursos técnicos, alguns elementos se revelam: a noção de disciplina escolar enquanto saber escolar; as disciplinas escolares e as ciências de referência; o objetivo da história das disciplinas escolares; as finalidades do ensino escolar; os ensinamentos escolares; os constituintes de uma disciplina escolar e a aculturação escolar dos alunos (CHERVEL, 1990).

Em sentido correlato, as contribuições de Veiga Neto (1996) são consideradas relevantes quanto às discussões sobre o currículo, doravante como um conjunto organizado de conhecimentos escolares e portador de uma lógica disciplinar. Para ele, há dois eixos que sustentam a palavra disciplina: o cognitivo, indicado como disciplina-saber e o corporal; como disciplina corpo.

Ao falar em disciplina-saber, refiro-me às próprias unidades, a cada um dos compartimentos nos quais se dividem os saberes ou as maneiras como se fracionam e se articulam os saberes. [...] em torno do eixo corporal estão as relações de subordinação, a submissão física às regras, a ordem no funcionamento (mesmo institucional pois, nesse caso, o ordenamento da instituição é, pelo menos em parte, o resultado dos ordenamentos dos corpos. (VEIGA NETO, 1996, p. 58).

Na perspectiva destacada, o conceito de disciplina como saber e como disciplinarização do corpo trata-as como partições e repartições de saberes e comportamentos que em um certo tempo, “[...] estabelecem campos especiais, específicos, de permissões e interdições, de modo que elas delimitam o que pode ser dito/pensado e feito” (VEIGA NETO, 1996, pp. 47-48).

Essas questões se relacionam ao que Chervel (1990) discute sobre as finalidades das disciplinas escolares. Ao se estudar uma dada disciplina ou um conjunto delas, é necessário analisar os saberes que as constituem, os conteúdos, a ordem que inclui a organização de uma matriz ou programa curricular, ou o agrupamento de unidades de estudo, por exemplo.

[...] não é distinguido de seus “sinônimos”, como “matérias” ou “conteúdos de ensino”. A disciplina é aquilo que se ensina e ponto final. [...] No seu uso escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designam, até o final do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso. No sentido que nos interessa aqui, de “conteúdos de ensino”, o termo está ausente de todos os dicionários do século XIX [...]. (CHERVEL, 1990, p. 178).

A lógica interna a que se refere Chervel (1990) introduz e acompanha um outro conceito defendido por Viñao (2006), o de código disciplinar.

O elemento chave, que configura, organiza e ordena uma disciplina, é o código disciplinar. A ideia do código sugere a existência de regras ou pautas, assim como a de sua imposição com caráter geral. Mas também as de estabilidade, consolidação ou sedimentação e coerência interna. Em todo caso, trata-se de um código cujos componentes se transmite de uma geração a outra, dentro da comunidade de “proprietários” do espaço acadêmico reservado, graças aos já resenhados mecanismos de controle da formação da seleção e do trabalho ou tarefa profissional. [...] o código disciplinar não consiste somente em conteúdos. Tanto ou mais importante é o discurso elaborado pelos componentes do campo disciplinar – um discurso que nasce com a mesma disciplina e que se constrói frente a outros similares – sobre o valor formativo



e a utilidade acadêmica, profissional ou social de tais conteúdos. Ao fim e ao cabo, a importância da disciplina em questão e seu lugar na hierarquia das disciplinas – quer dizer, se penso nos planos de estudos (número de horas que se lhes destinam e inclusive nas que se ensina) e a consideração acadêmica de quem as ministram – dependem de que tal discurso, em luta com outros, seja aceito ou não – e em que medida – no mundo acadêmico e nos centros de decisão sobre o currículo prescrito. Pode-se tratar, como é óbvio, de discursos muito diferentes, em ocasiões combinadas. Desde discursos relativos, por exemplo, à adequação de tais conteúdos às demandas do setor produtivo até seu papel, sempre fundamental e insubstituível, como ginástica intelectual, como conhecimento instrumental ou para a formação do caráter. Em todo caso, tais discursos, proferidos em solenes atos acadêmicos, nos meios de comunicação, nas introduções, prólogos ou advertências prévias que às vezes figuram nos livros de texto, na vida cotidiana das instituições educativas ou nas conversas diárias que têm lugar no mundo escolar, conformam tanto os conteúdos disciplinares como as práticas e o modo em que são ensinados. (VIÑAO, 2006, pp. 206-207).

A lógica interna das disciplinas-saber<sup>39</sup> articula temas e planos, inclui a ideia de que é preciso conduzir o ensino do mais simples para o mais complexo. Há regras e normas que dão organicidade aos componentes estruturantes e lógicos dos conhecimentos incluídos em uma dada disciplina. Se considerar que o código disciplinar também se alinha a um discurso provido nas entrelinhas de uma disciplina-saber, pode-se reconhecer que seu valor formativo vai para além de um *corpus* de conteúdo, como exposto por Viñao (2006). Assim, ao estudar propostas curriculares para além das suas matrizes, deve-se cotejar o tempo histórico, o local e os sujeitos envolvidos.

Um currículo é organizado num dado momento histórico, numa dada sociedade e vai refletir o que essa sociedade considera como sendo o cidadão que deseja formar. Consequentemente, ele atende as demandas de grupos que na sociedade tem o poder de definir aquilo que a escola pretende fazer. Por outro lado, é importante acentuar que o currículo apenas não reflete as demandas da sociedade. Ele também pode contribuir nas ações e efeitos do estudante para efetuar as mudanças nessa sociedade. De uma certa maneira, o currículo é um elemento central na definição daquilo que nós somos, daquilo que seremos futuramente. (MOREIRA, 2011, *online*).<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Termo criado por Veiga Neto (1996). Disciplinas-saber são entendidas como “[...] as próprias unidades, cada um dos compartimentos nos quais se dividem os saberes ou às maneiras como se fracionam e se articulam os saberes” (VEIGA NETO, 1996, p. 55).

<sup>40</sup> Fala de Moreira (2011) em entrevista, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pIypCrijpig>

Moreira (2011) trata o currículo como “[...] um elemento central na definição daquilo que nós somos, daquilo que seremos futuramente”. Nesse sentido, a noção de disciplina escolar e disciplina-saber, como elemento constituinte do currículo enseja novas análises, pois o jogo de linguagem do conceito de ‘disciplina’ não está tão somente atrelado ao peso das palavras. Ao tratar das “disciplinas escolares e as ciências de referência”, prevalece o sentido dos “conteúdos de ensino” que “[...] são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha” (CHERVEL, 1990, pp. 181-182). Assim, integram um outro movimento: o de reconhecer que as ‘disciplinas’ se constituem “[...] combinações de saberes e de métodos pedagógicos” (p.182) e que essas combinações de conhecimentos e saberes se integram em um sistema de conceitos que, a um primeiro momento, devem ser e estar encadeados entre si.

A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. (CHERVEL, 1990, p. 184).

Por estas defesas, ao analisar uma proposta curricular e um conjunto de disciplinas, é preciso vislumbrar para além dos títulos indicados, observar, essencialmente, com particularidade a constituição da disciplina (disciplina-saber) enquanto um objeto da história. Compreender esta dinâmica com base na história dos conteúdos de ensino, é percebê-la a partir do sentido e da história das disciplinas escolares, como defendeu Chervel (1990). A constituição e o funcionamento das disciplinas apontam para o entendimento de sua natureza, o que implica pensar em três elementos: sua gênese, função e funcionamento. Para entender a gênese da disciplina-saber, faz-se necessário relacioná-la a sua essência e constituição, o que traduz pensar: que meios, que bases foram utilizadas para produzi-la? Que conhecimentos e saberes a constituíram enquanto uma disciplina escolar, uma disciplina-saber? Que matriz de pensamento a sustentou? De acordo com o autor supracitado, há a possibilidade de investigar a função da disciplina escolar a partir do seguinte viés:

[...] já que ela ensina suas próprias produções, não se pode senão se questionar sobre suas finalidades: elas servem para quê? Por que a escola foi levada a tomar tais iniciativas? Em que, determinada disciplina, responde à expectativa dos pais, dos poderes públicos, dos que decidem? (CHERVEL, 1990, p. 186).

Tratar da função de uma disciplina escolar parte do seguinte princípio: a partir da gênese constituída, de que maneira ela é capaz de tratar de certos conceitos e elementos simbólicos? De que forma garante uma certa perpetuação da cultura produzida historicamente por um dado grupo?

Estas questões remetem a como o último elemento indicado por Chervel (1990, p. 186) se efetiva: o funcionamento da disciplina. “[...] entre a disciplina escolar posta em ação no trabalho pedagógico e os resultados reais obtidos, há muito mais do que uma diferença de grau ou de precisão”. Quando se analisa o funcionamento de uma disciplina, é preciso questionar: como ela funciona ou funcionou? De que maneira consolida a formação esperada? Que resultados podem ser mensurados? Postas essas questões, para se compreender a história de uma dada disciplina, não é possível apenas olhar para as práticas pedagógicas em sala de aula, mas sua finalidade, propósito e como foi pensada, planejada. Essas questões levaram as disciplinas escolares a constituírem um “papel estruturante” (CHERVEL, 1990), que deu uma certa propriedade e materialidade a elas ao longo da história da educação. O papel estruturante da disciplina se efetiva quando há um sujeito em contato com ela: esse movimento é uma forma de ‘transmissão cultural’, que coloca em evidência como os conhecimentos se constituem, de uma versão menos disciplinar e cada vez mais científica.

A partir do que foi destacado, acredita-se que não se pode analisar as disciplinas-saber de um dado currículo, nem conteúdos de ensino se não houver uma discussão sobre as suas finalidades. Lopes e Macedo (2011), nesta mesma linha de estudos, defendem que o currículo é um espaço de reprodução simbólica e material, ou seja:

Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem. Abre-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona

de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 29).

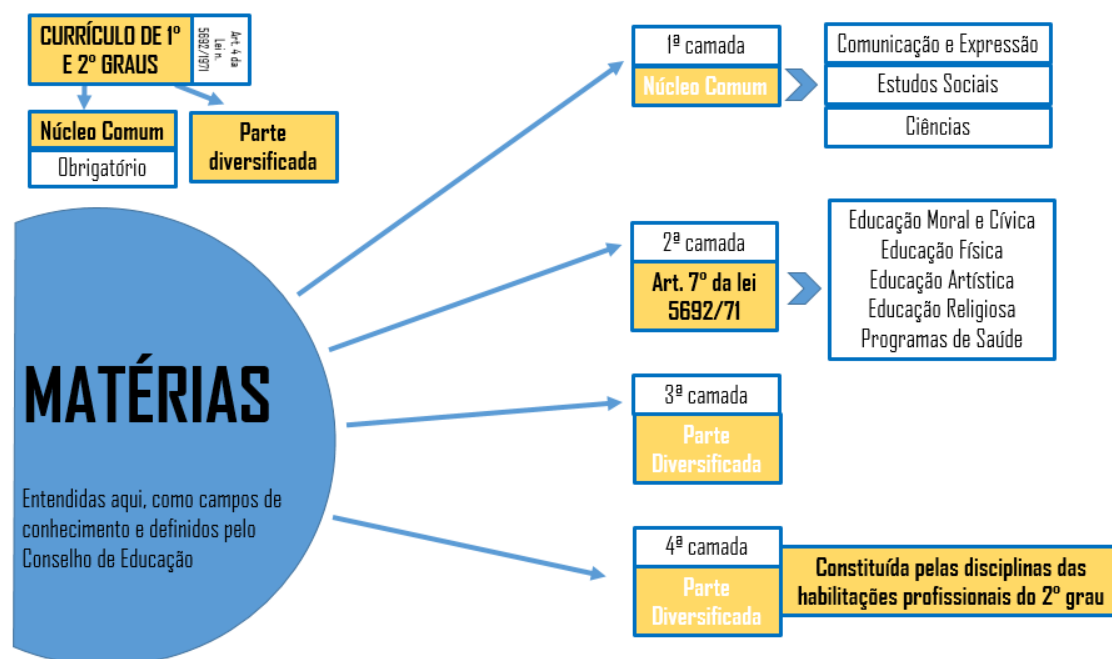
Pensar que a disciplina escolar se constitui por um viés social e político nas diferentes instituições escolares, em lugares e tempos diferentes, carregados de singularidades para atender uma certa finalidade social, cultural e educativa, constitui uma dinâmica de relações de poder e “[...] os autores envolvidos, formadores da comunidade disciplinar, empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolver suas missões individuais e coletivas” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 119).

Como já foi exposto, a legislação vigente na década de 1970 recomendava que os currículos de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum, uma parte diversificada para atender particularidades na formação inicial e um núcleo de formação especial, este último principalmente no 2º grau. Tais determinações definiram a organização do currículo dos cursos/habilitações a partir das disciplinas-saber, carga horária e propostas de conteúdos de ensino. No § 1º do Art. 4, do Parecer nº. 853/71, indicou-se:

I – O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. II – Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada. III – Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior. (BRASIL, 1971b, p. 167).

Ficou evidente que a partir dessas instruções haveria questões que seriam indicadas como obrigatórias e outras, atendendo a necessidades locais, já incluídas também como pressuposto na Lei nº. 5692/1971. No Parecer nº. 853/71, por exemplo, o conceito de currículo pleno foi defendido a partir de uma organicidade que está representada na figura 1. Esta indica a organização do núcleo comum, da parte diversificada e da formação especial.

IMAGEM 7 - SISTEMATIZAÇÃO DO CURRÍCULO PLENO A PARTIR DO PARECER N.º 853/1971



Fonte: Organizado pela pesquisadora (2018)

Segundo as diretrizes da Lei n.º. 5692/1971, as matérias eram ‘campos de conhecimento’ definidos pelo Conselho Federal de Educação. Estes campos deveriam situar uma perspectiva plena do conhecimento humano, assim indicadas: a) comunicação e expressão; b) estudos sociais; c) ciências e; d) aquelas referenciadas no Art. 7º, da lei 5692/1971. Segundo o Parecer n.º. 853/1971, estas áreas deveriam estar integradas às atividades e às áreas de estudo para o 1º grau e disciplinas no que tange ao 2º grau.

Voltando à imagem 7, percebe-se como estas matérias foram organizadas: a *primeira camada*<sup>41</sup> do currículo pleno seria o núcleo comum, organizado a partir das seguintes matérias: Comunicação e expressão, Estudos Sociais e Ciências. Complementar; a *segunda camada*<sup>42</sup>, incluiu o registro do Art. 7º, da Lei n.º. 5692/1971: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Educação Religiosa e

<sup>41</sup> De acordo com o Parecer 853/1971, “[...] a determinação dos conteúdos é feita em camadas que sucessivamente se acrescentam. A primeira é o núcleo comum previsto no art. 4º, caput e inciso I do § 1º, a ser fixado por este Conselho” (BRASIL, 1971b, p. 168).

<sup>42</sup> Segundo o Parecer 853/1971, as disciplinas indicadas acima, seriam obrigatórias para os estabelecimentos oficiais, mas facultativo para os alunos (BRASIL, 1971b, p. 168).

Programas de Saúde. Estas faziam parte da formação geral do currículo, que era diferente na formação especial, própria da sistematização do currículo do 2º grau.

Esses indicativos deram sentido ao preceito de integração curricular, elemento orientador do Parecer nº. 853/1971. Os objetivos de cada campo precisariam balizar a estrutura curricular.

Em Comunicação e Expressão, o “cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual” (expressão), sem deixar de ressaltar a importância da Língua Portuguesa “como expressão da cultura brasileira”, consoante o disposto no art. 4º, § 2º, da Lei 5692; nos Estudos Sociais, o “ajustamento crescente do educando no meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver”, sem deixar de atribuir a devida “ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento”; nas Ciências, o “desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico”, sem deixar de pôr em relevo as tecnologias que resultam de “suas aplicações”. (BRASIL, 1971b, p. 177).

Além da primeira e segunda camadas, havia uma indicada como parte diversificada, pertencente ao núcleo comum:

[...] ela poderá emanar: do Conselho de Educação de cada sistema de ensino, que relacionará matérias além das do núcleo comum (art. 4º, § 1º, inciso II), e dos próprios estabelecimentos (art. 4º, § 1º, inciso III). Estes, ao planejarem os seus currículos, incluirão sempre os componentes do art. 7º da lei e os do núcleo, [...]. Em seguida, da relação complementar expedida pelo respectivo Conselho, retirarão e adotarão as matérias que melhor se ajustem aos seus planos. Tal relação será tanto mais operativa quanto mais rica, flexível e aberta se apresentar. Apesar disto, é possível que ela não atenda plenamente aos propósitos e ao estilo de um determinado projeto escolar, ou atenda apenas em parte. No primeiro caso, o estabelecimento acrescentará outros itens aos oriundos da lista do Conselho e nesta última hipótese, que tudo indica será pouco frequente, não incluirá no currículo qualquer matéria daquela relação e bastar-se-á com os seus próprios acréscimos ao núcleo comum. De qualquer forma, entretanto, o Conselho de Educação do sistema estará presente na composição da parte diversificada: diretamente, pelos componentes de sua lista que sejam adotados e, de maneira indireta, mediante a aprovação em nível regimental dos acréscimos feitos pelo estabelecimento. (BRASIL, 1971b, p. 168).

Além disso, a *quarta camada* era considerada como “[...] definível ainda como parte diversificada, se constituirá pelas matérias destinadas às habilitações profissionais do ensino de 2º grau (art. 4º, §§ 3º e 4º) [...]”. (BRASIL, 1971b, p. 168). Nesse caso, há uma questão importante que merece distinção: no ensino de 1º grau, a parte de formação

especial tinha o objetivo de sondar aptidões e incluir ações para a iniciação ao trabalho. Já para o ensino de 2º grau, a ênfase dessa parte do currículo estaria centrada na habilitação profissional. “A regra é a habilitação profissional (art. 5º, § 2º, letra “a”), para cuja programação ‘a parte de formação especial do currículo será fixada em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados’ (art. 5º, § 2º, letra ‘b’)” (BRASIL, 1971b, p. 173).

Esta prerrogativa traduziu as discussões em torno da organização dos níveis de ensino e, conseqüentemente, do currículo. De forma geral, as matérias seriam “[...] escalonadas, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus, da maior para a menor amplitude, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas” (BRASIL, 1971b, p. 184), o que indicaria no art. 5º a sua organização prática:

I – No ensino de 1º grau: a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades; b) em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo. II – No ensino de 2º grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos. (BRASIL, 1971b, p. 184).

A obra *Relação entre Ensino de 2º grau, formação profissional e emprego* (IBGE, 1972) trouxe oficialmente a proposta de Núcleo Comum para o ensino de 2º grau. Este núcleo foi organizado com o indicativo das matérias, disciplinas e carga horária semanal, anual e total do curso, partindo das referências apontadas.

IMAGEM 8 - NÚCLEO COMUM PARA O ENSINO DE 2º GRAU (1972)

## NÚCLEO COMUM E ARTIGO 7º

1 230 horas

NC. 7	DISCIPLINAS	Carga			Horária	CARGA HORÁRIA X 30 SEMANAS	
		1º	2º	3º	Total		
NÚCLEO COMUM	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO						
		PORTUGUÊS	3	3	3	9	270
	ESTUDOS SOCIAIS	GEOGRAFIA	2			2	60
		HISTÓRIA	2			2	60
		ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL	2			2	60
	CIÊNCIAS						
		MATEMÁTICA	2	2	2	6	180
		CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	2	2	2	6	180
	TOTAL DO NÚCLEO COMUM	13	7	7	27	810	
ARTIGO 7º	EDUCAÇÃO FÍSICA	3	3	3	9	270	
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	1			1	30	
	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	1	1		2	60	
	PROGRAMAS DE SAÚDE		1		1	30	
	EDUCAÇÃO RELIGIOSA	1			1	30	
	TOTAL DO ARTIGO 7º	6	5	3	14	420	
	TOTAL GERAL	19	12	10	41	1 230	

Fonte: Relação entre Ensino de 2º grau, formação profissional e emprego (IBGE, 1972)

A proposta curricular dos cursos ofertados no Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina, a partir de 1974 seguiu a matriz curricular da imagem 8, com algumas mudanças de nomenclatura das disciplinas-saber e carga horária. Na próxima seção,



apresenta-se como as disciplinas do Núcleo Comum dos Cursos Técnicos ofertados em 1974 no Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina se organizaram.

### 3.1 O NÚCLEO COMUM DOS CURSOS TÉCNICOS OFERTADOS EM 1974 NO CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA

O objetivo desta seção é tratar das disciplinas que compuseram o Núcleo Comum dos Cursos Técnicos em Agropecuária, Economia Doméstica e Contabilidade em 1974, com base nos conteúdos programáticos e nas propostas metodológicas. Analisa-se essa estrutura a partir da história das disciplinas escolares/disciplinas-saber, conceito defendido por Veiga Neto (1996) e da relação que se estabeleceu com a proposta dos cursos e a comunidade de imigrantes suábios em Entre Rios. Para tanto, a discussão está centrada nas disciplinas que compuseram o grupo *Comunicação e Expressão*, incluindo uma análise sobre a permanência da Língua Alemã no currículo e o grupo *Ciências; Estudos Sociais*, incluindo as disciplinas obrigatórias, indicadas no Art. 7 da Lei nº. 5692/1971.

#### 3.1.1 Comunicação e Expressão: as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Língua Alemã

Buscou-se analisar como a Língua Portuguesa, a Literatura Brasileira e a Língua Alemã se organizaram na matriz curricular e nos planos de ensino dos três cursos técnicos ofertados em 1974, examinando esses elementos com base em dois eixos conceituais: o de identidade e o de pertencimento. Não foi possível falar em língua sem tratar dos sujeitos e da história, pois em algum momento há uma convergência desses princípios para dar sentido e criar uma certa identidade.

Sabe-se que a identidade dos *Donauschwabern* foi construída e sustentada com o uso da língua materna, o alemão. Nesse caso, a língua foi e é um elemento de ligação entre o país de origem, a cultura e o lugar para onde imigraram. Seyferth (1994, p. 15) salienta para isso uma categoria, o *Deutschbrasilianer* “[...] que define o duplo pertencimento à etnia alemã e ao Estado brasileiro na qualidade de cidadão”. O entendimento sobre o que é se sentir pertencente a uma dada cultura, principalmente

para o grupo de imigrantes suábios de Entre Rios, precisa ser permanentemente realimentado, pois as práticas de manutenção da cultura e dos costumes, simbolicamente representam uma unidade étnica.

A língua alemã, como disciplina da parte diversificada da matriz curricular dos três Cursos Técnicos ofertados em 1974, foi a única incluída como língua estrangeira moderna. A recomendação do Parecer nº. 853/1971 foi a indicação de “[...] uma Língua Estrangeira Moderna a ser incluída no currículo, por acréscimo, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência. [...] indicamos expressamente a ‘língua estrangeira moderna’ e, para levar em conta esta realidade, fizemo-lo a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem” (BRASIL, 1971b, p. 176).

Na matriz curricular dos três Cursos Técnicos, a disciplina de Língua Alemã possuía a seguinte carga horária: na primeira série, duas aulas semanais, totalizando 60 horas; na segunda série, uma aula semanal, totalizando 30 horas e na terceira série, uma aula semanal, totalizando 30 horas. Para a quarta série não havia o indicativo de nenhuma língua estrangeira moderna, nem do Alemão. Os objetivos gerais e específicos apresentados nos planos de ensino foram os mesmos para os três cursos, mas diferenciando as unidades de estudo e os conteúdos programáticos. Os objetivos gerais traduziram a ideia de desenvolver interesse pela língua alemã como língua estrangeira moderna, dada a importância que ela representava à comunidade dos imigrantes alemães. A disciplina, de forma específica, pretendia:

Contribuir para a formação integral da personalidade do educando; enfatizar o senso crítico, desenvolvendo a consciência da participação no trabalho responsável, pela atuação, como membro eficiente da família, da escola e da comunidade; desenvolver, de preferência, o interesse pela língua alemã, como língua estrangeira moderna, dada a sua importância cultural e prática; cooperar para a formação humanística dos alunos. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 28).

É possível observar que a língua alemã era vista como um elemento de representação das experiências de gerações, assim como da cultura e era apropriada pelos imigrantes suábios como o resultado de sua história e instrumento de transmissão da cultura germânica.

Nos planos de ensino também se observa como os conteúdos de ensino para a 1ª, 2ª e 3ª séries delinearão uma certa representação, entendida aqui pela perspectiva de Chartier (1991), instrumento que produz um determinado significado ao lugar e aos sujeitos que vivem nele, ou seja, a língua alemã.

Munidos de certa intencionalidade, aqui é possível perceber que a língua materna dos imigrantes intitulou o poder que o idioma tinha para o grupo, principalmente na escola, como mostram os quadros 8, 9 e 10.

**QUADRO 8 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA ALEMÃ (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)**

<b>Conteúdo geral e específicos</b>
<b>1. O verbo:</b> conjugação (indicativo); verbos fracos; verbos fortes; verbos separáveis e inseparáveis; verbos modais.
<b>2. O substantivo:</b> gênero; uso do artigo; declinação do substantivo.
<b>3. O adjetivo:</b> declinação; comparação; regência.
<b>4. O pronome:</b> radical; reflexivo; possessivo; demonstrativo; relativo.
<b>5. A preposição:</b> significado com: acusativo, dativo, genitivo, dativo ou acusativo.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, pp. 29-30).

**QUADRO 9 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA ALEMÃ (2ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)**

<b>Conteúdo geral e específicos</b>
<b>1. As origens da Literatura Alemã:</b> a literatura dos cavaleiros; outono da Idade Média; Humanismo e Reforma.
<b>2. O conjuntivo:</b> a forma do conjuntivo; uso do conjuntivo; o conjuntivo no discurso indireto.
<b>3. O barroco:</b> o racionalismo.
<b>4. O pré-romantismo:</b> mocidade de Goethe; mocidade de Schiller.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, pp. 31-32).

**QUADRO 10 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA ALEMÃ (3ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)**

<b>Conteúdo geral e específicos</b>
<b>1. Classicismo e Anti Classicismo:</b> Kant, Goethe, Schiller; a oposição contra Weimar; Hoelderlin.
<b>2. Romantismo:</b> teorias do Romantismo; Novalis; Chamisso; Schopenhauer.
<b>3. Os contemporâneos:</b> o episódio nazista; neotradicionalistas; últimas tendências.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, pp. 31-32).

Percebe-se que na primeira série há o predomínio da gramática da língua, característica de um ensino normativo, influenciado pela linguística estruturalista que se

mantinha com uma proposta metodológica que compreenderia as partes isoladas da língua, como conjugação de verbos, uso do gênero, uso do artigo, substantivos, regência, entre outros.

[...] até o advento do *Cours* de Saussure e da Linguística Estrutural, as pesquisas empreendidas acerca da linguagem, além de motivadas por fatores outros que não a língua por ela mesma, pouco mais faziam além de apresentarem descrições ou notações do sistema de regras inerentes a uma língua natural, por meio do qual se ordenam os signos e se constituem os morfemas, palavras, enunciados e textos considerados aceitáveis por seus falantes nativos. (GARCIA, 2011, p. 222).

Em certa medida, quando se compreende a língua em uma perspectiva de estrutura, ela se configura como um conjunto de normas prescritivas e que conduzem a produção da fala e da escrita. Assim, o ensino da gramática a partir de uma concepção tradicional, indica o que Garcia (2011) chamou de modelo teórico descritivo, advindo do processo de normatização da língua.

A proposta de conteúdos da segunda série caminha para o ensino da literatura alemã, mas não deixa de trabalhar com um elemento da gramática normativa na segunda unidade de estudos. Ela aborda, como já exposto na tabela 10, três itens relacionados à literatura alemã e um dedicado à gramática. Na terceira série, a proposta foi dar continuidade ao ensino da literatura alemã, organizando os conteúdos em três unidades que foram dos conteúdos sobre o Classicismo até a Literatura Alemã Contemporânea para a época. Ao observar a inserção do Alemão como única língua estrangeira moderna do currículo, é possível que a sua relação com o ensino da língua pátria (a Língua Portuguesa) fosse, no mínimo, de natureza simbólica, pois os alunos não deixariam de falar apenas cotidianamente o alemão, mas aprender todo um conjunto de normas e regras da língua. O que se coloca como simbólico também é a aproximação efetiva com a Língua Portuguesa, porque esta já tinha inserido o grupo de imigrantes na realidade nacional em que estavam. Como a escola em Entre Rios incluiu a Língua Alemã desde o *Kindergarten* (jardim de infância), a continuação dela no Ensino Médio era inevitável.

Koch (2003), em seu texto *A escola evangélica teuto-brasileira*, faz uma discussão sobre o ensino da língua em uma comunidade de imigrantes e defende que há certos mecanismos de conservação e autorregulagem que um dado grupo de imigrantes

constitui. O cultivo da língua materna desse grupo é, sem dúvidas, um desses mecanismos.

Só ela pode assegurar-lhe a identidade, alicerçada na memória cultural do grupo: transcende o cotidiano e possui, como pontos fixos, fatos históricos cuja lembrança se mantém viva por meio de recursos vários como textos e monumentos, mas também ritos e costumes. (KOCH, 2003, p. 199).

Era essencial que a escola optasse pelo ensino da Língua Alemã no currículo do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus, pois este caracterizava mais do que um desejo da escola e também da comunidade dos imigrantes, porque era a continuidade de uma determinada cultura que deveria ser preservada, mesmo inserida em uma cultura diferente, isto é, mantinha viva a memória cultural do grupo. Essa ação foi caracterizada como “[...] uma reserva de conhecimento e experiência de um grupo social que dela deriva a consciência de sua unidade, da unicidade de seu modo de ser [...]” (KOCH, 2003, p. 199).

Nesse contexto, é preciso discutir o sentido do bilinguismo em um espaço de manutenção da cultura alemã, numa escola em território brasileiro e provida de sentido e elementos que a reforçaram como uma escola étnica alemã e, portanto, com o significado de duplo pertencimento. Câmara Junior (1974) trata de o bilinguismo como a capacidade dos sujeitos usarem duas línguas diferentes como se as duas fossem maternas. Segundo ele, o sujeito optaria por seu uso conforme a situação em que achasse conveniente usá-la. É interessante indicar que o conceito defendido por Câmara Junior (1974) perfaz um outro sentido, o de compreender e situar a Língua Portuguesa como um pressuposto essencial e de valorização do país que os acolheu enquanto imigrantes. Compreender o sentido do bilinguismo é tratar da aproximação entre língua e comunidade, de seu uso e seu valor.

O que tem sido exposto até aqui sinaliza o papel e a função da Língua Alemã escolhida como língua estrangeira moderna. Ela é detentora de simbologia e identidade étnica, carregou consigo uma perspectiva de língua como herança, que por constituir característica específica do grupo de imigrantes suábios sempre ganhou visibilidade. Outra questão interessante é o prestígio que a Língua Alemã constitui na comunidade

suábia e, por conseguinte, na instituição escolar. Sem dúvida, isso foi uma relação muito próxima construída pelo grupo. Nesse caso, evidencia-se o plano de ensino da língua como referência, observa-se que o lugar do ensino dela esteve ligado à utilização de um certo repertório linguístico e literário, que se traduziu na relação dos sujeitos aprendentes com a sua participação social na comunidade, bem como com o rigor acadêmico que a escola apresentava.

Logo, criou-se uma certa representação na medida em que a Língua Alemã, escolhida para estar no currículo dos três cursos técnicos, foi mobilizada enquanto um instrumento pelo qual o grupo de imigrantes construiu um significado de existência para onde residiam. Postula-se que foi intencional, carregado de interesses e, deste modo, não há neutralidade. Foi um processo pelo qual se instituiu um representante, no caso, a língua materna e que se tornou elemento identitário do grupo no próprio currículo.

No que tange à Língua Portuguesa e à Literatura Brasileira, a partir do Parecer nº. 853/1971 é possível afirmar que:

[...] a Língua Portuguesa, portanto, será encarada como instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. (BRASIL, 1971b, p. 178).

Segundo o Parecer, a intenção era tornar a Língua Portuguesa um elemento obrigatório no currículo:

Ao lado de sua função instrumental, o ensino de Língua Portuguesa há de revestir, como antes se assinalou, um indispensável sentido de “expressão da Cultura Brasileira”. As situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa História, da nossa Literatura, da civilização que vimos construindo e dos valores mais típicos. [...] A Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina. Seja como for, é preciso não esquecer que atrás de uma língua há um país, nesse país existem homens e o que se pretende é conduzir a eles. (BRASIL, 1971b, p. 178).

Soares (2002) caracteriza a disciplina de Língua Portuguesa como detentora de uma estrutura interna no limiar da aprovação da Lei nº. 5692/1971 e do Parecer nº. 853/71, com base na teoria da comunicação e implementada na maioria dos currículos

escolares com um caráter pragmático. Britto (2002, p.169) indicou como se constituiu esse percurso da disciplina de Língua Portuguesa: “[...] a concepção de língua como *sistema* (ensino da gramática) e a concepção de língua como *expressão estética* (ensino da retórica e poética e, posteriormente, estudo de textos), foram substituídas pela concepção de língua como comunicação”.

Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua. (BRITTO, 2002, p. 169).

Na década de 1970, a Língua Portuguesa como língua nacional foi compreendida como um “[...] conjunto de fatores de ordem social, política e ideológica, contemplados por um projeto de construção ou consolidação da nação e da nacionalidade [...]” (SIGNORINI, 2002, pp. 98-99), perfazendo um sentido de representação da língua por conta dos sujeitos, enquanto ação de reflexão ou teorização linguística. Também indicou que os processos pelos quais a língua se constituiu em diferentes grupos evidenciava certos processos de estabilização, de legitimação e de controle (SIGNORINI, 2002).

Assim, o *corpus* linguístico ganhou visibilidade em diferentes elementos da cultura material, como os textos escolhidos pelo professor, as gramáticas e manuais usados, as concepções de língua e de linguagem que perfizeram os exercícios propostos pelo professor, os dicionários, entre outros. De certa maneira, constituiu diferentes perspectivas e práticas de construção e manutenção da Língua Portuguesa como língua de prestígio ao longo dos tempos, principalmente na década de 1970.

As propostas curriculares dos Cursos Técnicos em Agropecuária, Economia Doméstica e Contabilidade do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus seguiram as normativas legais e introduziram a Língua Portuguesa como eixo articulador do núcleo comum. Mesmo a língua se estabelecendo como referência e como centro do currículo dos cursos técnicos em voga, o alemão já era a língua materna daquele grupo de imigrantes e, portanto, precedia o uso da língua nacional brasileira no grupo.

Nessa dinâmica, reconhece-se que o direito assegurado aos imigrantes e a seus descendentes era o de manter a língua materna, o que colocava também a Língua Portuguesa como condição inerente ao imigrante, no sentido de valorizar o país que o acolheu, bem como de se tornar um elemento articulador e importante para o desenvolvimento do grupo no país. Contudo, certos parâmetros simbólicos condicionaram esse movimento, como: o grau de prestígio de uso da língua; os sentimentos linguísticos que inspiravam seu uso; o grau de representatividade sociocultural que a língua mantinha no grupo e o grau que identificava os sujeitos com a língua – uso e representatividade.

A disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, integrada no núcleo de formação geral dos três cursos técnicos, apresentou a seguinte carga horária: na primeira série, três aulas semanais, totalizando 90 horas; na segunda série, duas aulas semanais, totalizando 60 horas; na terceira série, duas aulas semanais, totalizando 60 horas e na quarta série, nenhuma carga horária. Houve também nas três grades a mesma distribuição de carga horária, sem distinção. Não havia a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na quarta série, já que era um ano dedicado a práticas específicas de cada curso, voltadas à formação especial. De acordo com as propostas curriculares destes cursos, a disciplina precisaria ser ministrada até a terceira série.

No que tange à especificidade do plano de ensino da disciplina, a primeira questão que merece ser registrada é que se apresentou a mesma proposta de plano de ensino para os três cursos. O plano de ensino trouxe a seguinte estrutura: a) objetivos gerais e específicos; b) para cada série trouxe conteúdos diferenciados, organizados por unidades de estudo (I e II); c) uma seção intitulada atividades, que se referia à sugestão de metodologias de ensino dos conteúdos indicados. E indicava os seguintes objetivos para a disciplina:

- a) Proporcionar ao educando, através da Língua Nacional, os instrumentos necessários à sua auto realização, colaborar na sua preparação profissional e no exercício da cidadania;
- b) Predispor o aluno para que desenvolva sua capacidade de racionar e julgar, observar e criar, comunicar-se e cooperar, para um convívio harmônico e integrado na comunidade;
- c) Interessar-se, como membro da comunidade, a se empenhar pelo desenvolvimento da mesma, proporcionando-lhe os meios para atuar com eficiência na elevação do nível cultural de sua comunidade;
- d) Conscientizar o educando de que o mundo atual é fruto do trabalho de cidadãos de hoje, predispondo-o a trabalhar



por um mundo melhor. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 25).

Essa representação foi manifestada com mais especificidade nos objetivos específicos:

a) “[...] utilizar a Língua Portuguesa como elemento de máxima importância no desenvolvimento cultural e como instrumento essencial para o estudo e a compreensão das outras matérias do currículo”; b) “[...] falar e escrever corretamente através do estudo e da prática das normas gramaticais. [...] aperfeiçoar a prática da leitura através do estudo e interpretação de textos”; c) “[...] interpretar textos de autores brasileiros e portugueses, analisando-os e identificando as características da escola literária a que pertencem. [...] identificar as principais escolas literárias, sua atuação no Brasil, principais autores brasileiros e portugueses e suas obras. [...] enriquecer-se culturalmente pela literatura dos bons autores nacionais” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 25).

O que se consolidou enquanto saber/conhecimento e as relações estabelecidas *a posteriori* com as práticas propostas, referenciaram os objetivos da disciplina, a proposta curricular organizada nas três séries, o conteúdo programático e as atividades metodológicas que se consolidaram como um *corpus* de saber que, de certa forma, caracterizou o curso técnico em um tempo, espaço e com sujeitos específicos. Na primeira, segunda e terceira séries, as unidades de estudo I e II foram separadas por duas áreas de conhecimento: Unidade I – Língua Portuguesa e Unidade II – Literatura. O ponto que as diferenciou foram os conteúdos indicados, conforme mostram os quadros 11 e 12.

**QUADRO 11 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)**

<b>Conteúdo geral e específicos</b>
<b>1. Comunicação:</b> conceito e processo de comunicação; classificação dos códigos, cláusulas, linguagem, ciência da comunicação.
<b>2. Período:</b> período simples e composto; termos da oração; análise sintática.
<b>3. Sintaxe de concordância:</b> concordância verbal e nominal.
<b>4. Histórico da Língua Portuguesa:</b> origem e evolução da língua; o português no Brasil – contribuição brasileira – regionalismo.
<b>5. Figuras de estilo:</b> figuras de pensamento, de palavras, de linguagem e de construção.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 26).

QUADRO 12 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE LITERATURA (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

Conteúdo geral e específicos
<b>1. Introdução a Literatura:</b> conceito.
<b>2. A Literatura e a Moral:</b> não consta nada no plano de ensino.
<b>3. A Literatura e a Sociologia:</b> não consta nada no plano de ensino.
<b>4. A Literatura e a Psicologia:</b> não consta nada no plano de ensino.
<b>5. Arte e Literatura:</b> natureza e função da literatura.
<b>6. Escolas Literárias:</b> suas características; diferença de tratamento de um mesmo tema em escolas diferentes.
<b>7. Estilo:</b> qualidades e análise do estilo.
<b>8. Gêneros literários:</b> a poesia: gêneros e espécies; versificação e técnicas; a prosa: gêneros e espécies.
<b>9. História da evolução da Literatura:</b> não consta nada no plano de ensino.
<b>10. Portuguesa e Brasileira:</b> não consta nada no plano de ensino.
<b>11. Escola Barroca:</b> barrocos brasileiros e portugueses.
<b>12. Escola do Arcadismo:</b> árcades brasileiros.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 26).

É perceptível que na primeira série os conteúdos foram conduzidos pelo viés do processo comunicativo, não deixando de lado a concepção instrumental e pragmática, como já mencionado por Soares (2002). É o caso dos indicativos de certos conteúdos, como: a) período simples e composto; termos da oração e análise sintática; b) sintaxe de concordância – concordância verbal e nominal; c) histórico da Língua Portuguesa – origem e evolução da língua e o português no Brasil, contribuições brasileiras e regionalismo; d) figuras de estilo – figuras de pensamento, de palavras, de linguagem e de construção. Já na Unidade II, a proposta de ensino da Literatura perfaz também um caminho de introdução a certos saberes. Mesmo assim, elucidou uma relação já indicada nos documentos oficiais, como foi o caso da inclusão de “[...] a Literatura e a Moral; a Literatura e a Sociologia; a Literatura e a Psicologia” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 26).

As questões instrumentais desta disciplina também estavam presentes, como: o estudo das escolas literárias; o estudo sobre estilo (qualidades e análise de tipos); gêneros literários (a poesia e a prosa, seus gêneros, espécies e técnicas); a história da evolução da literatura portuguesa e brasileira e duas Escolas em específico, a Barroca, dando ênfase a escritores brasileiros e portugueses e a Escola do Arcadismo, com a tônica de estudos de árcades brasileiros.

Como já indicado, as disciplinas e seus conteúdos, munidos de um envolvimento das práticas educativas e do sentido de desenvolvimento de habilidades, necessitavam estar alicerçados em processos educativos que oportunizassem essa proposta. Assim, no plano de ensino, há um campo indicado como “III – Atividades”. Este sugeriu um caminho didático que deveria ser percorrido pelo educador, traduzindo a concepção postulada nos documentos oficiais.

III – Atividades: Dinâmica de grupo, estudo dirigido, pesquisas, seminários, dramatizações, jograis e exercícios. A biblioteca se prestará como local de pesquisas e estudos. Todo o programa será entremeado e complementado com redações sobre assuntos estudados ou de criatividade dos alunos. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 26).

O conteúdo programático de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira para a segunda série, com carga horária de 60 horas, avançou na mesma proposta instrumental e pragmática da proposta da primeira série. Com o mesmo formato, indicou os seguintes conteúdos para a Unidade I e II, respectivamente, como visto nos quadros 13 e 14:

QUADRO 13 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA (2ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

Conteúdo geral e específicos
<b>1. Verbos:</b> vozes dos verbos.
<b>2. Regência:</b> regência dos verbos.
<b>3. Complementos verbais:</b> não consta nada no plano de ensino.
<b>4. Colocação dos pronomes átonos:</b> não consta nada no plano de ensino.
<b>5. Estrutura vocabular:</b> não consta nada no plano de ensino.
<b>6. Vícios de linguagem:</b> não consta nada no plano de ensino.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 27).

QUADRO 14 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE LITERATURA (2ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

Conteúdo geral e específicos
<b>1. Romantismo:</b> conceito, origens, características gerais.
<b>2. Romantismo brasileiro e português:</b> poesia romântica; principais românticos brasileiros e portugueses.
<b>3. Realismo, naturalismo e parnasianismo:</b> conceitos, características gerais, origens – realismo brasileiro e português.
<b>4. Simbolismo:</b> conceito, características gerais, origens, simbolismo brasileiro.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 27).

Observa-se no indicativo dos conteúdos: vozes e regência dos verbos; complementos verbais; colocação dos pronomes átonos; estrutura vocabular e vícios de linguagem.

Na Unidade II, com o foco nos conteúdos de Literatura, nota-se o mesmo caráter estrutural. Após o estudo das primeiras escolas literárias na primeira série, a proposta se complementou com o estudo da Escola Romântica, do Realismo e do Simbolismo. Da mesma forma, como a indicada no plano de ensino da primeira série, a execução das atividades foi assim recomendada:

III – Atividades: Os objetivos previstos a serem alcançados por este conteúdo programático deverão ser colimados através de: exposição da matéria, estudos individuais e em grupo, trabalhos de pesquisa e atividades de dinâmica de grupo, como: GV/GO<sup>43</sup>, debates, seminários, painel integrado, jogral, dramatização, etc. Deverá ser fundada uma academia, para treinamento em ação. A biblioteca continua sendo o centro de pesquisas e estudos e recursos áudio visuais serão utilizados. Ao longo do desenvolvimento de todo o programa, dissertações e outros tipos de redação serão desenvolvidos incentivando a capacidade criadora dos alunos. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 27).

Na terceira série, a estrutura dos conteúdos programáticos foi descrita conforme os quadros 15 e 16:

QUADRO 15 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA (3ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

Conteúdo geral e específicos
<b>1. Formação das palavras:</b> radicais gregos e latinos.
<b>2. Funções das partículas:</b> “se” e “que”.
<b>3. Emprego dos pronomes relativos:</b> não consta nada no plano de ensino.
<b>4. Orações coordenadas:</b> não consta nada no plano de ensino.
<b>5. Orações subordinadas:</b> substantivas, adjetivas e adverbiais.
<b>6. Orações reduzidas:</b> infinitivo, particípio e gerúndio.
<b>7. Análise sintática:</b> não consta nada no plano de ensino.
<b>8. Classes de palavras:</b> não consta nada no plano de ensino.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 28).

<sup>43</sup> GV – Grupo de verbalização; GO – grupo e observação.

QUADRO 16 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE LITERATURA (3ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

Conteúdo geral e específicos
<p><b>1. Modernismo:</b> primeiros movimentos; antecedentes; Semana da Arte Moderna; primeiro período do Modernismo; segundo período do Modernismo; terceiro período do Modernismo; romance brasileiro moderno; conto brasileiro moderno; crônica brasileira moderna; teatro brasileiro moderno; crítica brasileira moderna.</p>

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 28).

Houve a inclusão de saberes instrumentais da língua, como: a formação das palavras (a partir dos radicais gregos e latinos); a função das partículas ‘se’ e ‘que’; o emprego de pronomes relativos; orações coordenadas e subordinadas substantivadas, adjetivas e adverbiais; orações reduzidas do infinitivo, do particípio e do gerúndio; análise sintática; classes gramaticais.

A Unidade II, com conteúdos de literatura, findou os estudos de literatura brasileira com a Escola Modernista. Neste item, pareceu mais incisiva a inclusão de gêneros literários, como o romance, o conto, a crônica, o teatro e a crítica, elementos referenciais desta Escola.

Outrossim, apresenta o caminho pedagógico que deveria sustentar o ensino desses conteúdos:

III – Atividades: O conteúdo programático, para que se alcancem os objetivos visados, deverá ser trabalhado, principalmente, através de atividades de dinâmica de grupo, como GV/GO, debates, estudo dirigido, seminários, atividades próprias de academia, pesquisas, etc. A biblioteca será o centro de pesquisas e estudos. Trabalhos de dissertação e outros gêneros serão desenvolvidos ao longo do programa. Recursos audiovisuais serão utilizados em todas as oportunidades possíveis. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 28).

Foi notório que o ensino tradicional da gramática traduziu uma característica pragmática, em que a lógica dela se constituiria como ação fundamental para o domínio da fala e da escrita, ou como defendido por Leite (2004, p. 20), “[...] como forma de comprovar uma produção, um progresso, um acúmulo de informações perfeitamente mensuráveis e notáveis no trabalho do estudante”. A língua, considerada instrumento para o desenvolvimento do país e um elemento de empoderamento para o seu uso, foi indicada na Lei nº. 5692/1971. Segundo Bezerra (2005):

Do ponto de vista linguístico, a essa época concebia-se a língua como instrumento da comunicação, por influência da teoria da informação vigente na década de 70. Assim, à luz de Jakobson (1976), “a língua era um código através do qual se enviavam mensagens de emissores para receptores, com funções variadas, conforme a ênfase dada a um dos elementos do circuito da comunicação”. (BEZERRA, 2005, p. 44).

De forma geral, tratavam-se os conteúdos de Língua Portuguesa de forma utilitária, o que considerou o sujeito como um emissor e receptor de códigos, fossem eles verbais e não-verbais. (Art. 4º, Parágrafo 2º da Lei nº. 5692/71). Surdi da Luz e Surdi (2011, p. 56) trataram essa concepção como um movimento de “[...] acepção da língua nacional, língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza e que concede a seus falantes, relações de pertencimento neste contexto sócio histórico, instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira”.

O caráter instrumental da língua, registrado no plano de ensino, demonstrava algumas dessas características, como por exemplo: a) um caráter instrutivo de ensino da língua; b) a língua como instrumento de poder; c) a língua entendida de forma estrutural e que deveria ser apreendida pelo ato da repetição. Isto, seguramente, registrava o pensamento de inúmeros professores da época: ensinar a Língua Portuguesa seria sinal de ensinar a gramática. Traduzia-se, portanto, para aquela época como uma forma adequada e correta de usar a língua a partir do estudo da sua estrutura, da sua normatização. Esta postulou um entendimento de que a língua seria homogênea e imutável.

O ensino de Literatura se apresentou da mesma forma. Leite (2004, p. 43) indicou que esta disciplina entrou nos currículos do 2º grau entre as décadas de 1960 e 1970, principalmente como História Literária e que deveria apresentar autores e obras exigidos no vestibular.

[...] dificilmente conseguíamos integrar o estudo da língua e o estudo da literatura. Sempre as aulas de língua tiveram a tendência a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar. (LEITE, 2004, p. 43).

Essas questões traduziram a exigência da instituição escolar em pensar o conhecimento de forma compartimentalizada, o que fez parte de uma tradição que olhou

para o conhecimento e o impôs em certos programas de ensino. Em um contexto mais específico, percebe-se na proposta da disciplina que todos os conteúdos partiam de distinções conceituais, como Escarpit (1964) destaca em sua obra *Sociologia da Literatura*. O ensino da literatura foi estruturado com base em: a) a literatura como patrimônio cultural, portanto, como Instituição Nacional; b) a literatura como sistema de obras, autores e públicos; c) a literatura como disciplina na escola que se confunde com a História Literária, para que se garantisse um aprendizado utilitário e pragmático, calcado nas estruturas da língua, mas com um discurso de uso da língua como forma de comunicação e de interpretação da realidade, a fim de se desenvolvesse nas pessoas a língua como norma, como padrão cultural, como bem do povo.

Do mesmo modo, observa-se que as metodologias de ensino propostas tenderam a se estruturar no movimento da renovação didática, também conhecida como tecnologia educacional. Nas décadas de 1960 e 1970, tecnologias de ensino e materiais didáticos se constituíram ícones de uma proposta que tinha como tentativa a modernização nas propostas metodológicas utilizadas nas escolas. O movimento se caracterizou por uma abrangência de “[...] fundamentos da psicologia da aprendizagem, na teoria da comunicação e na teoria sistêmica na solução de problemas educacionais”, ou seja,

Apresentada pelos seus propugnadores como um “movimento”, estratégia discursiva empregada visando a validar e legitimar a abordagem no campo da educação, a Tecnologia Educacional difundiu-se no Brasil a partir da década de 1950 em grande parte patrocinada pela atuação do Ministério da Educação e Cultura em convênio com organismos internacionais norte-americanos. (SOUZA, 2013, p. 115).

Foi possível perceber nas propostas metodológicas indicadas no plano de ensino em análise, que a direção dada era para um tratamento dos conteúdos que partisse das premissas: “[...] concepção, materialidade, finalidades e usos” (SOUZA, 2013, p. 115). Isso traduziu uma intenção em incluir, como centro dos recursos didáticos, os audiovisuais. Segundo Souza (2013, p. 116), estes eram no momento “[...] considerados os meios mais efetivos para modernizar a prática educativa e atualizar a educação em consonância com os avanços tecnológicos da época, especialmente a disseminação dos meios de comunicação de massas”. Também é perceptível que a abordagem indicada definia práticas pedagógicas controladas e guiadas pelo professor de forma programada

e sistêmica. O valor estava no método de ensino a ser empregado e nas ‘tecnologias’ usadas para trabalhar com um determinado conteúdo. Eram propostas que se preocupavam com as respostas, com as soluções de exercícios e o distanciamento do que se poderia considerar no trajeto da resolução de um exercício, por exemplo.

Ainda, é importante considerar que o aparato tecnológico colocado na concepção metodológica como preceituava a legislação à época, era considerado como inovação, estando respaldado nos Acordos MEC/USAID. Era preciso modernizar o país e, por conseguinte, modernizar a educação pelo uso de técnicas que assegurassem um determinado controle do processo educacional entre outras coisas, como já era apresentado em outros países.

É preciso compreender que havia uma disputa na produção de significados para a instituição escolar, além da disputa pela seleção de certos conteúdos para compor uma dada proposta curricular. Há indícios de que a produção de certos significados na proposta curricular estaria atrelada à formação de um dado sujeito, que era o filho do imigrante e que usaria o conhecimento selecionado para ele, para dar conta da sua vida produtiva. Portanto, “[...] essa disputa não é restrita a escola, mas vincula-se a todo um processo social que tem a escola como lócus de poder importante, mas que não se limita a ele” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 93).

### 3.1.2 As Ciências: as disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia

Nas décadas de 1960 e 1970, o impacto da crise energética mundial, a organização de movimentos ambientalistas e as modificações ocorridas na educação brasileira provocam outras análises sobre o ensino das Ciências. É fortalecida a crítica à neutralidade da ciência, às aplicações e ao desenvolvimento da tecnologia e ao conhecimento científico. (SILVA E CICILLINI, 2010, p. 02).

Na década de 1970, uma nova perspectiva de ensino fez com que o ensino de Ciências no 2º grau tivesse uma organização pautada em grandes temas unificadores, como ambiente e evolução, matéria e energia, os quais mostravam relevância científica. Influenciado por uma concepção empirista de ciência, originou de teorias da experimentação, da observação, da objetividade e neutralidade dos cientistas. Indicou-se, portanto, que a aprendizagem estaria centrada no método científico.



As atividades didáticas pressupunham a resolução de problemas através de etapas bem demarcadas que deveriam possibilitar aos estudantes pensar e agir cientificamente. Suas finalidades educativas consistiam na valorização de sua participação ativa no desenvolvimento de uma postura de investigação, na observação criteriosa, na descrição de fenômenos científicos e, conseqüentemente, na aquisição da capacidade de explicação científica do mundo. (NASCIMENTO, FERNANDES E MENDONÇA, 2010, p. 230).

Nessa perspectiva, a principal metodologia estava centrada nas aulas práticas, pois valorizavam a realização de pesquisas, a compreensão do mundo científico-tecnológico e o desenvolvimento de habilidades que auxiliariam no pensamento lógico, racional e científico. O núcleo das Ciências no 2º grau, contemplando as disciplinas Ciências Físicas e Biológicas e Matemática, esteve fundamentado nas teorias comportamentalistas de ensino e de aprendizagem.

Conforme o Parecer nº. 853/1971, os objetivos postos ao ensino das Ciências estavam centrados no “[...] desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico, sem deixar de pôr em relevo as tecnologias que resultam de suas aplicações” (BRASIL, 1971b, p. 177). De uma forma geral, o Parecer ainda complementou:

[...] a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas têm por função tornar o educando capaz de explicar o meio próximo e remoto que o cerca e atuar sobre ele, desenvolvendo, para tanto, o espírito de investigação, invenção e iniciativa, o pensamento lógico e a noção da universalidade das leis científicas e matemáticas. Repetimos que não se despreza o conhecimento feito e compendiado, e sim, que a ele se deverá chegar pela redescoberta dos princípios gerais em relação aos quais, em cada caso, o conhecimento é funcionalmente uma aplicação. (BRASIL, 1971b, p. 179).

Com especificidade sobre o ensino de Matemática, a orientação do Parecer nº. 853/1971 foi que o professor devesse trabalhar com situações concretas, do cotidiano do aluno e que tivessem forte relação com os conteúdos a serem ensinados. Para tanto, indicava que era preciso deixar “[...] a aquisição de mecanismo puramente utilitários para a solução de problemas práticos. Claro está, que ainda não se dispensa a habilidade, ao invés de constituir um fim, deve sempre incluir-se em mais amplas construções lógicas” (BRASIL, 1971b, p. 179).

Esta indicação legal aparece nos planos de ensino incluídos na Proposta Pedagógica e Curricular (1974). De acordo com a grade curricular, a Disciplina de

Matemática seria ofertada em todas as séries. No documento, estavam apenas dois planos de ensino, o da primeira e da terceira série, respectivamente. O Plano de Ensino para a primeira série indicou três objetivos gerais:

Desenvolver o pensamento lógico e a vivência do método científico, sem deixar de pôr em relevo as tecnologias que resultam de suas aplicações; conscientizar o educando da importância da Matemática na vida cotidiana, no desenvolvimento da ciência e necessidade que temos de dominá-la com facilidade; desenvolver o nível cultural do educando através da apresentação do significado da própria Matemática e das suas relações com a estrutura física e social. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 42).

Já os objetivos específicos foram assim assinalados:

Ao concluir o estudo da primeira série, o aluno deve ser capaz de: definir progressões aritméticas e resolver os problemas clássicos; definir progressões geométricas, fazer aplicações e resolver os problemas; definir logaritmos, seus sistemas, suas propriedades e aplicá-los em operações diversas; definir equações exponenciais e resolver vários tipos de equações; descrever os diversos tipos de arranjos, permutações e combinações; desenvolver um produto de binômio distintos, com uso da análise combinatória. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 42).

A síntese destes objetivos mensurou uma relação com as premissas do método científico, como o desenvolvimento do pensamento lógico, a vivência do método e a importância da relação da ciência com a vida cotidiana. De forma particular, estes também se relacionaram com a proposta dos conteúdos que indicaram elementos sobre as concepções de ensino da Matemática para a época, conforme se apresenta no quadro 17:

QUADRO 17 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

Conteúdo geral e específicos
<b>1. Progressões aritméticas:</b> definições; fórmula para cálculo do termo geral; propriedades; interpolação; soma dos termos de uma P.A.; aplicações e problemas clássicos.
<b>2. Progressão geométrica:</b> definições; fórmula para cálculo do termo geral; propriedades; interpolação; soma dos termos de uma P.G.; soma dos termos de uma decrescente ilimitada; aplicações e problemas clássicos.
<b>3. Logaritmos:</b> introdução; definição de logaritmos; definição de sistemas de logaritmos; sistema de logaritmos residuais; propriedades gerais; propriedades operatórias dos logaritmos; mudança de base; característica e mantissa; cologaritmo; logaritmos decimais; propriedade dos logaritmos decimais; logaritmo negativo; logaritmos preparados – cologaritmos: transformações; uso das tábuas de logaritmos; operações com os logaritmos decimais; aplicações.
<b>4. Equações exponenciais:</b> definição; resolução dos vários tipos de equação exponencial com o seu auxílio de logaritmos.

<p><b>5. Análise combinatória:</b> preliminares; arranjos simples de objetos distintos; formação dos arranjos simples; número de arranjos simples; permutações simples de objetos distintos; formação das permutações simples de elementos distintos; número de permutações simples; inversão classe de uma permutação; Teorema de Bezart; permutações simples com objetos repetidos; número de permutações simples com os objetos repetidos; combinações simples de objetos distintos; formação das combinações simples; número de combinações simples; combinações de taxas complementares; relação de Stifel; triângulo aritmético de Pascal.</p>
<p><b>6. Funções:</b> conceito elementar da função; função real de uma variável real; funções unívocas e plurívocas; campo de existência de uma função; intervalos; valor numérico de uma função; zeros de uma função; representação gráfica das funções usuais.</p>
<p><b>7. Juros simples e compostos:</b> juros simples: introdução – expressão geral de juros simples; cálculo do tempo; taxa e capital; tempo expresso em anos, meses e dias; montante; divisores fixos; prazo médio, taxa média; Método de Yhoyer; Método Hamburguês; juros compostos: introdução; cálculo do Montante num fim de um número inteiro de períodos; cálculo do montante por logaritmos; uso de tábuas financeiras; interpolação linear; cálculo de capital; tempo e taxa com auxílio de tábuas financeiras ou logaritmos.</p>
<p><b>8. Desconto simples:</b> introdução; expressão geral do desconto simples comercial; cálculo do valor nominal; tempo e taxa; tempo expresso em anos, meses e dias; valor nominal e atual; desconto simples e racional; diferença entre desconto comercial e racional; vencimento comum e vencimento médio.</p>
<p><b>9. Ligas, moedas, câmbio:</b> ligas: noções fundamentais sobre ligas de metais preciosos; título e toque de uma liga; relação entre título e toque de uma liga; moedas: noções fundamentais sobre moedas; moeda-papel e papel-moeda; sistema monetário brasileiro; câmbio: noções fundamentais sobre câmbio; câmbio direto e indireto; cota ou taxa cambial; ágio e deságio entre moedas de dois países.</p>

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 45).

Quanto ao plano de ensino da terceira série, indicou-se objetivos específicos diferentes daqueles no plano de ensino da primeira série:

Ao concluir o estudo da terceira série, o aluno deve ser capaz de: calcular os limites das funções simples; derivar corretamente as funções conhecidas; reconhecer as várias formas de equação de uma reta e de uma circunferência e resolver os problemas clássicos referentes às mesmas; descrever títulos de renda e sua utilização; resolver problemas relacionados com desconto composto, rendas certas e empréstimos indivisíveis. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 45).

Assim, os conteúdos programáticos foram organizados de outra forma, como no quadro 18:

QUADRO 18 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA (3ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

Conteúdo geral e específicos
<p><b>1. Limites:</b> introdução; limite de uma variável; limites infinitos; limite de uma função; propriedades fundamentais dos limites; operações fundamentais sobre limites; limite da função A.R.I.; limite de uma função racional; limites fundamentais.</p>
<p><b>2. Derivados:</b> derivação da derivada em um ponto; função derivada; Interpretação geométrica da derivada; interpretação cinemática da derivada; Regras gerais da derivação; derivadas das funções circulares diretas; aplicação da teoria das derivadas ao estudo da variação de uma função.</p>

<b>3. Geometria analítica:</b> coordenadas cartesianas; distância entre dois pontos de um eixo; distância entre dois pontos de um plano; área de um triângulo; equação geral e reduzida da linha reta; representação gráfica; parâmetro angular e parâmetro linear; equação das retas que passam por um ponto; equação das retas que passam por dois pontos; posições relativas de duas retas; condições de paralelismo e perpendicularismo entre duas retas; distância de um ponto a uma reta; equação representativa da circunferência; intersecção de retas e circunferências.
<b>4. Títulos de renda:</b> noções fundamentais sobre títulos de fundo particulares e títulos de fundos públicos; taxa real de juros; corretagem; operações de bolsa.
<b>5. Desconto composto:</b> introdução; cálculo do valor atual no regime de capitação composta; cálculo do valor atual por logaritmos; uso de tábuas financeiras; cálculo do valor nominal; tempo e taxa com auxílio das tábuas financeiras e logaritmos.
<b>6. Rendas certas:</b> introdução; classificação; expressão do valor atual de uma renda unitária; cálculo do valor atual de uma renda constante, antecipada, imediata e diferida.
<b>7. Empréstimos indivisíveis:</b> introdução; sistema francês de amortização; plano de amortização; tempo necessário para amortizar uma dívida; cálculo do saldo devedor e capital amortizado no fim de um determinado período; cálculo dos juros pagos em determinado período; cálculo dos juros totais pagos em um determinado período; tabela price.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 47).

Segundo Battisti (2017), a partir da década de 1960 houve a inclusão de um movimento na escola brasileira, o da Matemática Moderna. Segundo a autora, já naquele tempo, a Matemática deveria ser apresentada de forma mais teórica e abstrata. O trabalho do professor de Matemática deveria estar centrado na instrução. Pode-se verificar nos planos de ensino que a proposta metodológica indicava que as aulas expositivas deveriam, de certa forma, trabalhar com resolução de problemas: “aulas expositivas, com auxílio de recursos didáticos diversos; trabalhos práticos, como resolução de problemas; técnicas de dinâmica de grupo; resolução de problemas” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 47).

Além disso, a sequência crescente de complexidade dos conteúdos foi outra questão observada nos planos. Os conteúdos de uma dada série seriam condição ímpar para que o aluno saísse de uma série para ingressar na próxima. Os pré-requisitos seriam os conteúdos trabalhados pelo professor na série anterior. Observamos uma concepção de ensino da Matemática logicamente organizada, baseada em uma perspectiva tecnicista de educação, o que trazia à tona o exposto na Lei nº. 5692/1971.

A base fundamental dessa perspectiva e também do regime militar pós-64 era inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. De acordo com Fiorentini (1995, p. 16), “[...] os conteúdos, sob esse enfoque, aparecem dispostos em passos sequenciais, em forma de instrução programada em que o aluno

deve realizar uma série de exercícios do tipo: resolva os exercícios abaixo, seguindo o modelo”. Isso demonstra que a concepção formalista moderna efetivamente foi incorporada nas práticas de ensino e de aprendizagem, sobretudo do ensino de matemática no 2º grau durante a década de 1970.

Fiorentini (1995, p. 16) destacou que concepção formalista “manifesta-se na medida em que passa a enfatizar a Matemática pela Matemática, suas fórmulas, seus aspectos estruturais, suas definições (iniciando geralmente por elas), em detrimento da essência e do significado epistemológico dos conceitos”. Isto, de certa forma, traduz a aprendizagem da Matemática no desenvolvimento de certas habilidades e competências e trata da fixação de certos conceitos e princípios, com base no formalismo<sup>44</sup>. Neste sentido, é plausível observar a posição, ou seja, a forma como os conteúdos foram incluídos nos planos de ensino, no caso específico, destes que foram expostos nessa seção. A forma como são apresentados são:

[...] encarados como informações, regras, macetes ou princípios organizados lógica e psicologicamente por especialistas [...] e que estariam disponíveis nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos jogos pedagógicos, em kits de ensino, nos dispositivos audiovisuais, em programas computacionais. Ou seja, professor e aluno ocupam uma posição secundária, constituindo-se em meros executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas. (FIORENTINI, 1995, p. 18).

Da mesma forma, a disciplina de Física seria ofertada na primeira, segunda e terceira séries. Na primeira e na segunda, com uma carga horária de 60 horas/aula e na terceira, de 30 horas/aula. Nos três planos de ensino, os objetivos gerais são os mesmos. O que os difere são os objetivos específicos. Quanto aos objetivos gerais:

Desenvolver no educando o espírito de pesquisa e prática com seus próprios recursos, evidenciando o espírito crítico, a capacidade de observação e perseverança no trabalho; desenvolver o pensamento lógico e a vivência do método científico, sem deixar de pôr em relevo as tecnologias que resultam de suas aplicações; desenvolver o espírito de investigação, invenção e iniciativa e a noção da universalidade das leis científicas e matemáticas. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 48).

---

<sup>44</sup> O formalismo parte do pressuposto de que a sociedade é um sistema tecnologicamente perfeito, orgânico e funcional. Caberia, portanto, à escola, preparar recursos humanos competentes tecnicamente para este sistema (FIORENTINI, 1995, p. 17).

No Plano de Ensino da primeira série, os objetivos específicos foram assim indicados:

Ao concluir o estudo da primeira série, o educando deverá ser capaz de: definir e equacionar os diversos movimentos; definir forças e calcular resultante de diversas forças; conceituar pressão e relacioná-la com as deformações; estabelecer relação entre as forças e os movimentos; definir trabalho, potências, energia e resolver problemas referentes aos mesmos; descrever as escalas termométricas; definir os princípios fundamentais da calorimetria; descrever as mudanças de estado das substâncias; definir os vários tipos de dilatação; definir as diversas formas de transmissão de calor; relacionar trabalho e calor. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 48).

A partir da proposição destes objetivos específicos, o conteúdo programático indicado foi o do quadro 19:

**QUADRO 19 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE FÍSICA (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)**

<b>Conteúdo geral e específicos</b>
<b>1. Cinemática:</b> grandezas; conceito; dimensão; unidades; sistemas de unidades; movimento retilíneo uniforme; movimento retilíneo uniformemente variado; movimento circular.
<b>2. Estática:</b> conceito de força; composição e decomposição de forças concorrentes; momento de uma força em relação; Teorema de Varignon; forças paralelas; centro de massa; equilíbrio; conceito de pressão; deformações elásticas; dinamômetros.
<b>3. Dinâmica:</b> proporcionalidade das forças e aceleração; unidades de força e massa; quantidade de movimento; impulso de uma força; atrito; força centrífuga; trabalho e unidades; potências e suas unidades; energia cinética e potencial, atrito; conservação de trabalho e rendimento das máquinas; máquinas simples e seus tipos.
<b>4. Termologia:</b> termologia: generalidades, escalas termométricas, tipos de termômetros; calorimetria; princípios fundamentais; calor específico e de transformação de estados; capacidade calorífica; calorímetros; dilatação dos sólidos: tipos de dilatação e seus coeficientes; fórmulas e aplicação da dilatação dos sólidos; dilatação dos líquidos: coeficientes e suas relações; dilatação absoluta do mercúrio e dilatação anômala da água; estudo de gases: Lei de Gay-Lussac, Lei de Charler, equação dos gases perfeitos, densidade dos gases.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 49).

Já o plano de ensino da disciplina de Física da segunda série apresentou objetivos específicos diferentes da primeira série, como já referenciado anteriormente:

Conceituar gravidade; descrever os tipos de balanças e métodos de pesagem; descrever as propriedades gerais dos líquidos; definir o princípio de Arquimedes; descrever as propriedades gerais dos gases; descrever a propagação da luz; interpretar a formação de imagem no espelho plano; conceituar os diversos tipos de espelhos; citar as leis de refração e reflexão da luz. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 50).

Após esses indicativos, há os conteúdos programáticos que dariam conta desses objetivos, expostos no quadro 20:

QUADRO 20 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE FÍSICA (2ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

Conteúdo geral e específicos
<p><b>1. Barologia:</b> gravidade: campo gravitacional; Lei de Newton; campo de gravidade; peso; barologia dos sólidos: centro de gravidade, equilíbrio, definição da massa, tipos de balanças, método de pesagem, pêndulos simples; barologia dos líquidos: propriedades gerais dos líquidos, pressões exercidas pelos líquidos, equilíbrio dos líquidos; Princípio de Arquimedes; corpos flutuantes; dessimetria dos sólidos e dos líquidos; barologia dos gases: propriedades gerais dos gases; Lei de Boyle-Mariotte; pressão atmosférica.</p>
<p><b>2. Ótica:</b> propagação da luz: princípios, sombras; reflexão da luz: leis, espelhos, planos, espelhos esféricos; refração da luz: leis, índices de refração, reflexão total; velocidade e propagação da luz; interferência da luz: generalidades, disposição, interferência, lentes.</p>

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 51).

A disciplina de Física na terceira série, como já destacado, teve carga horária de 30 horas/aula, o que resultou em uma proposta de conteúdos reduzida. Quanto aos objetivos específicos:

Ao concluir o estudo da terceira série, o educando deverá ser capaz de: descrever a formação das ondas sonoras; definir as leis de reflexão das ondas sonoras e a formação do eixo; descrever as diferentes formas de eletrização; interpretar a Lei de Coulomb; interpretar a distribuição de carga nos condutores; conceituar potencial; descrever a origem da corrente elétrica; identificar as unidades e fórmulas da intensidade elétrica e resistência elétrica; interpretar a Lei de OHM e as Leis de Kirchof; relacionar a eletricidade com a termodinâmica; manipular instrumentos de medidas, tais como: amperímetro, voltímetro. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 52).

Para chegar a essas questões, o conteúdo programático foi pensado conforme expõe o quadro 21:

QUADRO 21 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE FÍSICA (3ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

Conteúdo geral e específicos
<p><b>1. Acústica:</b> som, ondas sonoras, velocidade do som, reflexão: leis.</p>
<p><b>2. Eletrostática:</b> eletrização pelo atrito; noção de carga elétrica; Leis de Coulomb; unidade de carga; escleroscópico; distribuição de carga nos condutores; conceito de potencial e unidades.</p>
<p><b>3. Eletrodinâmica:</b> corrente elétrica e efeito da mesma; intensidade de C.E. e unidades; resistência elétrica: conceito, unidades, fórmulas e resistividades; Lei de OHM; associação de resistores;</p>

circuitos derivados: Leis de Kirchof, costatos, shund, ponte de Wheastone, geradores, associação de geradores, trabalho e potência da C.E., efeito térmico da C.E., aplicações.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 53).

Ao fazer uma análise do que foi exposto, a proposta de ensino de Física deteve-se a uma aprendizagem de conceitos da área. É possível perceber essa questão pelas indicações dos conteúdos de série a série. Houve a indicação de que práticas em laboratório seriam uma nova proposta metodológica adotada pelos professores para fazer com que não houvesse apenas o predomínio de um ensino livresco. As práticas em laboratório, portanto, ajudariam o aluno a testar situações concretas propostas pelo professor. Isso reestabelece o ponto de vista metodológico da concepção empirista de ciência.

Mesmo apresentando uma proposta no plano de ensino (objetivo geral) que buscasse atender a uma demanda de ensino voltado ao espírito da pesquisa e da prática como movimento de uma nova forma de aprender, conforme mostraram os planos de ensino, a sequência dos conteúdos e as propostas metodológicas traduzem fortes indícios de um ensino do tipo tradicional. Este “[...] consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas” e que vai propiciar uma formação, de certa forma, “[...] estereotipada, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos” (MIZUKAMI, 1986, pp. 13-14).

Mizukami (1986, p.14) acrescenta que nesse processo o aluno adquire o hábito de ‘aprender’, de caráter parcial: “essas reações estereotipadas estão sempre ligadas a uma expressão simbólica quer seja verbal, algébrica ou numérica, que as desencadeiam”. O formalismo dos programas de ensino de Física apresentados revela que o ato de ‘transferir’ algum conhecimento traduziu o real sentido de aprender. Essas propostas já tendiam a demonstrar que a sequência de conteúdos como pré-requisito de aprendizagem e a quantidade de noções e conceitos dariam conta da aprendizagem significativa daqueles jovens.

Já a disciplina de Química, de acordo com a Proposta Pedagógica e Curricular (1974) seria ofertada nas três séries, sendo que na primeira e na segunda teriam carga horária de 60 horas/aula e na terceira de 30 horas/aula. Os objetivos gerais são os



mesmos para as três séries, conforme seus planos de ensino. O que difere são os objetivos específicos e os conteúdos programáticos. Os planos de ensino apresentam os seguintes objetivos gerais:

Interpretar o avanço tecnológico da indústria química e suas relações na vida diária, para o seu bem-estar e da comunidade; fortalecer, através da experimentação, investigações e pesquisas, capacidade de observação, a perseverança e a valorização do trabalho; oferecer as condições necessárias para tornar o educando capaz de interpretar e analisar o mundo que o cerca, pela aquisição de conhecimentos sobre os fenômenos químicos e suas aplicações na tecnologia atual; valorizar os empreendimentos que ora se realizam no país para melhor aproveitamento das riquezas naturais; participar ativamente nos empreendimentos. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 54).

Para tanto, o conteúdo programático da primeira série foi indicado no quadro 22:

QUADRO 22 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE QUÍMICA (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

Conteúdo geral e específicos
<b>1. Química inorgânica:</b> conceito, divisão, método, importância, fenômenos químicos e físicos.
<b>2. Substâncias:</b> substâncias: simples, compostas, puras; mistura: homogênea, heterogênea, separação das fases, fracionamento das misturas; elementos químicos: divisão, metais, não metais; divisão dos compostos: orgânicos e inorgânicos.
<b>3. Átomo:</b> teoria e composição, órbitas, isótopos; Teoria da Valência; enlaces; molécula; alotropia; massa atômica e massa molecular de uma substância; exercícios de combinação; verificação da valência dos elementos na fórmula; radicais.
<b>4. Ácidos:</b> conceito; características dos principais ácidos; classificação; nomenclatura; bases: conceito, caracteres gerais, principais bases, nomenclatura e classificação, ionização das bases; sais: conceito, caracteres, classificação, nomenclatura, terminação dos sais, ionização, hidrólise dos sais; óxidos ácidos: conceito, classificação, óxidos básicos, óxidos neutros, óxidos mistos ou salinos, peróxidos e superóxidos; ajustamento de equações químicas pelo processo algébrico.
<b>5. Processo de obtenção dos ácidos:</b> ajustamento da química pelo processo algébrico; processo de oxirredução ou redoxi; processo de obtenção de bases, sais e óxidos; gases: Lei de Avogrado; Lei de Boyle-Mariotte; Lei de Charles; equação dos gases; classificação das reações: conceito, classificação; fatores que influem nas reações químicas.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 55).

Já o plano de ensino da segunda série indicava os seguintes objetivos específicos:

Ao terminar o estudo desta disciplina, na segunda série, o aluno deve ser capaz de: conceituar química orgânica; classificar os componentes da química orgânica; identificar as diversas funções; nomear as diversas substâncias orgânicas; descrever os diversos elementos; aplicação na prática dos elementos orgânicos; realizar experiências em laboratório e tirar conclusões práticas. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 56).

A partir desses objetivos, apresentaram-se os seguintes conteúdos programáticos, dado o quadro 23:

**QUADRO 23 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE QUÍMICA (2ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)**

<b>Conteúdo geral e específicos</b>
<b>1. Química orgânica:</b> divisão geral e especial; conceito; histórico; razão da separação mineral e orgânica; ionização; velocidade das reações; número de compostos; isomeria; elementos organogênese e elementos biogênicos; análise orgânica elementar; processos: mecânicos, físicos e químicos; ligas; tipos de compostos; classificação dos átomos de carbono; classificação das cadeias carbônicas; classificação dos compostos orgânicos conforme cadeia; radicais ou grupos.
<b>2. Funções:</b> hidrocarboneto; álcool; fenol; éter; aldeído; etano; ácido carboxílico; éster; função nitroso – composto; função amino; amidos; nitritos; isonitrilas; função ácido sulfúrico; compostos orgânicos metálicos; nomenclatura das substâncias orgânicas; fórmulas: tipos de fórmulas; problemas sobre fórmulas.
<b>3. Principais elementos orgânicos:</b> hidrocarbonetos: conceito, divisão, alcalinos, isometria, nomenclatura dos alcalinos de cadeia ramificada; propriedades físicas dos alcalinos; propriedades químicas; obtenção dos alcalinos; ocorrência dos alcalinos; metanos; alcalinos alongados; alcalinos: conceito, isometria, nomenclatura, propriedade; alcalinos: conceito; hidrocarbonetos alicíclicos: conceito, divisão; hidrocarbonetos aromáticos: conceito, divisão.
<b>4. Compostos isoprenos:</b> conceito; ocorrência; propriedades.
<b>5. Alcoóis, Fenóis, Éteres, Aldeídos e etanos, Ácidos carboxílicos, Alcanóicos:</b> conceito; classificação; alcanóicos – conceito, ácido fórmico, acético; derivados de ácido carboxílicos.
<b>6. Compostos:</b> nitrogenados; orgânicos metálicos – de função mista, heterocíclicos.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 57).

O plano de ensino da disciplina de Química da terceira série, com carga horária de 30 horas/aula, indicou os seguintes objetivos específicos:

O aluno, ao concluir esta série, deve ser capaz de: classificar os metais, descrevendo-os, de acordo com suas propriedades; descrever a importância dos metais na indústria; descrever as principais combinações químicas e realizar as respectivas experiências; realizar diferentes tipos de experiências, no laboratório, referentes aos assuntos estudados e tirar conclusões práticas. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 58).

Para tanto, a organização dos conteúdos programáticos seguia o exposto nos objetivos específicos, presentes no quadro 24:

**QUADRO 24 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE QUÍMICA (3ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)**

<b>Conteúdo geral e específicos</b>
<b>1. Metais:</b> conceito; propriedades gerais: físicas, elásticas, plásticas, eletromagnéticas, químicas, cristalização.
<b>2. Propriedades químicas:</b> afinidade; ação do hidrogênio; ação do oxigênio; ação da água.

<b>3. Mineração:</b> conceito; principais minerais; processos metalúrgicos; substituição química.
<b>4. Ligas metálicas:</b> conceito; metalografia; classificação; obtenção; propriedades das ligas; principais ligas.
<b>5. Eletrólise:</b> Leis de Faraday; conceito; componentes de ácido e bases.
<b>6. Soluções:</b> conceito; concentração; solução molar; solução normal; propriedades coligativas das soluções.
<b>7. Teoria de combinações químicas:</b> eletrovalência; covalência; molaridade; normalidade; propriedades coligativas; equilíbrio químico; dissecação de água; noções de PH; termoquímica.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 59).

Da mesma forma, como já destacamos em relação à disciplina de Física, a Química permeia um trajeto de cunho conteudista. Mesmo apresentando propostas que veiculassem alguns conteúdos a serem trabalhados de forma prática no laboratório, o modo como esses conteúdos foram propostos nos planos de ensino indica um viés diferente de atuação. Algumas propostas de mudança curricular preconizaram a época - principalmente quanto à forma de ensinar, já que os laboratórios seriam espaços que poderiam oferecer experiências significativas aos alunos.

Nesse movimento reconhece-se que houve uma tentativa de olhar para o ensino da Química a partir de uma concepção empirista, que trazia a experimentação como pressuposto para a resposta de um problema químico, por exemplo. De certa forma, traduzia-se esse movimento como aquele que daria conta de relacionar a aprendizagem dos sujeitos com os procedimentos de investigação científica. Ou seja, propunha-se a aplicação de atividades que pudessem fazer com que os alunos compreendessem uma sequência de etapas experimentais, necessárias à obtenção de novos conhecimentos. Quanto aos conteúdos indicados, apresentaram-se como requisitos para que outros assuntos e temas fossem ensinados. Além disso, a quantidade de conceitos traz uma visão conteudista e enciclopedista do ensino.

A disciplina de Biologia, ofertada nas três séries do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974), apresentava no plano de ensino da primeira série os objetivos gerais da disciplina nas três séries. O que difere nos demais planos são os objetivos específicos e os conteúdos programáticos indicados. Os objetivos gerais da disciplina foram indicados assim:

Levar o educando a observar, interpretar o meio próximo e remoto que o cerca; incorporar atitudes e hábitos de observação e experimentação dos fenômenos

naturais; propiciar ao educando uma melhor integração ao meio em que vive, pela compreensão da influência dos animais e vegetais; ministrar conhecimentos que contribuam para afastar da mente do educando às credências e superstições; o aluno deverá ser capaz de ter atitudes de observação, de experimentação, de exatidão, de leituras de livros científicos, de pesquisas e de persistência no trabalho; o educando desenvolverá o pensamento lógico e a vivência do método científico e de suas aplicações, além dos conhecimentos, experiências e habilidades das ciências. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 60).

No plano de ensino da primeira série, estruturavam-se os seguintes objetivos específicos:

Após concluídos os estudos relacionados com as unidades a serem desenvolvidos dentro das séries, o educando deverá ser capaz de: conceituar Biologia e identificar as etapas do desenvolvimento das ciências biológicas; selecionar e comparar as diversas hipóteses sobre a origem da vida; enumerar e diferenciar as características peculiares dos seres vivos; caracterizar os diferentes processos de reprodução; relações existentes entre seres vivos e o meio; justificar as formas de vida com os diferentes biomas; relacionar as principais causas da poluição; justificar o aparecimento dos desertos e necessidades de conservação do solo. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 60).

Em confluência com os objetivos propostos, os conteúdos programáticos da disciplina de Biologia para a primeira série foram indicados conforme exposto no quadro 25:

QUADRO 25 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

Conteúdo geral e específicos
<b>1. Generalidades:</b> conceito, histórico, divisão da Biologia; noções de sistemática biológica – origem da vida.
<b>2. Caracteres peculiares aos seres vivos:</b> generalidades: composição química; organização; ciclo vital; reprodução; metabolismo; crescimento; regeneração; morfologia; irritabilidade.
<b>3. Introdução ao estudo da ecologia:</b> generalidades: conceito; habitat; nicho ecológico; ambiente físico (luz, temperatura, pressão, salinidade, PH).
<b>4. Ciclo da matéria:</b> generalidades: ciclo do carbono; ciclo do nitrogênio; ciclo do cálcio; ciclo do fósforo; ciclo da água; alimentos, cadeia alimentar, pirâmide dos números de energia.
<b>5. A vida terrestre:</b> distribuição dos organismos; clima e biomas; principais causas da poluição das águas e da atmosfera; processo de tratamento de águas para abastecimento das cidades; aparecimento de desertos; conservação do solo.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 61).

Já no plano de ensino para a segunda série destacavam-se seguintes objetivos específicos: “caracterizar os principais órgãos e funções dos vegetais; reconhecer os

grupos de vegetais mais importantes para o homem; justificar a importância das reservas florestais; justificar a importância dos organismos animais para o homem, bem como a sua nocividade” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 62). Segue a relação de conteúdos que estabelecerá uma comunicação com os objetivos indicados, dados no quadro 26:

**QUADRO 26 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA (2ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)**

<b>Conteúdo geral e específicos</b>
<b>1. Noções de Botânica:</b> generalidade: noções de Citologia e Histologia Vegetal; classificação; morfologia; fisiologia dos principais grupos vegetais; aproveitamento dos vegetais para a alimentação e manufaturamento; reservas florestais do país.
<b>2. Noções de Ecologia:</b> generalidades: divisão e classificação dos principais grupos animais; noções de Citologia e Histologia animal; aproveitamento dos animais pelo homem e manufaturamento.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 63).

Quanto ao plano de ensino da terceira série, os objetivos específicos foram assim explicitados:

Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deve ser capaz de: relacionar a sequência do desenvolvimento embrionário, identificar as diversas fases em que se encontra o embrião; criticar os resultados obtidos por Mendel em suas experiências; resolver problemas de genética; comparar as diversas formas de herança vegetal, animal e humana; comparar as diversas teorias evolucionárias; relacionar os principais fatores das mutações. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 63).

Para chegar a essas questões, os conteúdos foram trazidos no quadro 27:

**QUADRO 27 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA (3ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)**

<b>Conteúdo geral e específicos</b>
<b>1. Embriologia:</b> generalidades: desenvolvimento embrionário; segmentação; folhetos germinativos; proteção e nutrição do embrião.
<b>2. Noções de genética:</b> generalidades: experiências de Mendel e Leis 1ª e 2ª – base física da herança; determinação do sexo pelos cromossomos sexuais; hereditariedade no homem.
<b>3. Evolução:</b> Darwin e Lamarck (teorias); teoria das mutações; barreiras geográficas; isolamentos ecológicos.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 64).

Nessa seção, o conjunto de disciplinas das áreas de exatas e biológicas perpassaram o mesmo viés: de forma real, a educação do pensamento lógico como valor

educativo era inerente a todas essas disciplinas. As Ciências Naturais seriam de todo modo um tipo de conhecimento essencial para o desenvolvimento dos sujeitos, o que segundo Bueno, Farias e Ferreira (2012, p. 442) proporcionaria que a aplicação das leis científicas naturais desenvolvesse processos de aprendizagem que pudessem resolver certos problemas de investigação, de conhecimento e da vida cotidiana dos sujeitos. A indicação de novas metodologias de ensino para esta disciplina ampliou a ação didática do professor com os conteúdos indicados, não apenas com o uso do laboratório, mas com outras práticas. Houve uma proposta metodológica que pôde atender atividades de aulas experimentais com discussões, pesquisas e resolução de problemas e esteve voltada às experiências cotidianas dos alunos.

Vê-se na exposição dos conteúdos dessa disciplina uma definição de áreas de estudo em cada série, o que também organizava uma proposta por conteúdos como requisito para a aprendizagem. De certa forma, percebe-se que todas as propostas vinculadas ao ensino de Biologia traduziram também uma abordagem didática em que a experiência planejada seria a construção, a base do conhecimento adquirido pelo sujeito: “fica clara a orientação empirista dessa abordagem: o conhecimento é o resultado direto da experiência” (MIZUKAMI, 1986, p. 26).

### 3.1.3 Os Estudos Sociais: as disciplinas de História Geral, Geografia Geral e OSPB

Chagas (1982, p. 65) afirmou que na Lei nº. 5692/1971, a matéria de Estudos Sociais teria como objeto o “[...] ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento”. Isto é, seria premissa dessa área que se incluíam as disciplinas de História Geral, Geografia Geral e OSPB no 2º grau, que o ensino perpassasse a complexidade da realidade da vida do sujeito ao fornecer uma visão dos fenômenos sociais, para preparar o sujeito para a vida em sociedade, mesmo em um governo ditatorial que restringia o exercício da cidadania.

Este governo tinha entre seus objetivos o desenvolvimentismo, embora autoritário, já que o país ingressou numa fase de industrialização e crescimento econômico acelerado. Em particular, a classe trabalhadora foi vista como a que poderia realizar efêmeros e deficientes cursos técnicos que suprissem a demanda industrial que se avolumava. (FURLAN, 2015, p. 02).

A educação estava a serviço de um ideário político-militar e primava por uma formação em que prevalecia os interesses de grupos políticos e econômicos hegemônicos. Mesmo assim, essas questões pairavam sobre uma perspectiva de formação humanista que dava ao homem um espaço importante, o centro do processo de formação e socialização em todos os seus aspectos, biológico, intelectual, religioso e social. Para além destes, que suas motivações de formação estivessem ligadas a aspectos sociais, culturais, étnicos, religiosos, cívicos, morais e ao desenvolvimento das potencialidades de exercício de uma profissão. Essas estavam postuladas no Parecer 853/71 (BRASIL, 1971b).

Há uma imagem representando dois círculos que se interpenetram e criam uma intercessão. Os dois círculos são formados pelas áreas de estudos Comunicação e Expressão e Ciências. Na intercessão, estão os Estudos Sociais. Conforme o Parecer, os Estudos Sociais são um “[...] elo a ligar as Ciências e as diversas formas de Comunicação e Expressão: têm uma abordagem mais científica do que estas últimas, ao mesmo tempo em que para muitos chegam a confundir-se com elas, e sobretudo colocam no centro do processo a preocupação do Humano” (BRASIL, 1971b, p.75). Além disso, os Estudos Sociais representariam um aspecto humanístico, “[...] o homem como o centro de toda a ação e o sujeito do processo de ensino e aprendizagem”, que visava “[...] o autoconhecimento e a realização pessoal mediante a interação com a sociedade onde vive, tanto pelo trabalho quanto pela convivência” (SANTOS, 2014, p. 163).

O aspecto que tratou sobre a formação do homem integral coube, portanto, segundo os indicativos do Parecer 853/1971 (BRASIL, 1971b), aos Estudos Sociais, que promoveriam o ajustamento do jovem ao espaço onde estaria inserido: “o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (BRASIL, 1971b, p. 78).

No 2º grau, a Lei nº. 5692/1971 abrangeu as disciplinas de História Geral, Geografia Geral e Organização Social e Política do Brasil – OSPB e o Parecer nº. 853/1971 destacava os seguintes objetivos:

[...] em pleno domínio dos Estudos Sociais, cujo objetivo é a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana e, na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos. O fulcro do ensino, a começar pelo “estudo do meio”, estará no aqui-e-agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento; donde o emprego do qualificativo atual na letra b do art. 3. O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, se de um lado devem levar à compreensão entre os indivíduos e as nações, têm que de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em sua circunstância. (BRASIL, 1971b, p. 78).

No currículo dos Cursos Técnicos em Agropecuária, Economia Doméstica e Contabilidade, as disciplinas de História Geral, Geografia Geral e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) apareceram com a mesma carga horária: a) História Geral, apenas na primeira série, com duas aulas, totalizando 60 horas; b) Geografia Geral, somente na primeira série, com duas aulas e 60 horas de carga horária; c) Organização Social e Política do Brasil, somente na segunda série, com duas aulas, totalizando 60 horas.

De acordo com o plano de ensino da disciplina de História Geral, os conteúdos eram centrados no estudo da História, com ênfase na Era Contemporânea. Nesse sentido, apontaram-se os seguintes objetivos:

[...] desenvolver a capacidade de análise, síntese e crítica para que possa formular conceitos válidos, através de uma interpretação consciente; reconhecer a pesquisa como processo básico para identificação da verdade histórica; compreender que o homem desempenha o papel central na evolução humana que se desenrola no espaço e no tempo e que as páginas da História registram; reconhecer que o conhecimento histórico é meio de aprimoramento da cultura geral; reconhecer a necessidade de manter-se bem informada sobre a época em que vive, para que não haja desajustamento psicossocial. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 35).

De forma mais específica, em relação aos conteúdos, incluiu-se a necessidade de os alunos:

Identificar as causas e as conseqüências dos fatos históricos, num encadeamento contínuo dos mesmos através dos séculos; interpretar fatos atuais, com base nos acontecimentos passados; conscientizar-se de que o processo histórico de um povo está relacionado com as contingências da vida e aos meios instrumentais de que dispõe em uma determinada época;



descrever a evolução dos povos, política, cultural e economicamente, desde a Revolução Francesa, até nossos dias; distinguir entre os diversos sistemas políticos e sociais e decidir-se pelos mais autênticos humanísticos; analisar, com conhecimento de causa, a luta dos povos pelos seus direitos fundamentais; dar valor ao progresso humano dos séculos XIX e XX, em todos os setores da atividade; comprometer-se a colaborar com seus semelhantes no trabalho pelas boas causas. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 35).

Nesse sentido, a seção dos conteúdos programáticos foi organizada em treze unidades de estudo, apresentadas no quadro 28:

QUADRO 28 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA GERAL (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

<b>Conteúdo geral e específicos</b>
<b>1. Tempos Contemporâneos:</b> considerações gerais.
<b>2. A Revolução Francesa:</b> causas, desenvolvimento e consequências.
<b>3. A Era Napoleônica:</b> consulado, império, queda e consequências.
<b>4. Congresso de Viena e Santa Aliança:</b> motivos, partilha da Europa e consequências.
<b>5. A Revolução Industrial:</b> causas, desenvolvimento e consequências.
<b>6. O imperialismo europeu:</b> colônias africanas, asiáticas e americanas.
<b>7. A política das alianças:</b> aliança anglo-japonesa; as negociações franco-inglesas; a entente franco-italiana; o acordo franco-espanhol; a entente Cordiale e a Tríplice Aliança.
<b>8. Os grandes conflitos internacionais:</b> a Primeira Guerra Mundial: causas, desenvolvimento, consequências; Tratado de Versalhes, a Liga das Nações; a Revolução Comunista de 1917; regimes totalitários; Segunda Guerra Mundial: causas, desenvolvimento e consequências; o mundo após guerra e a ONU.
<b>9. Os regimes políticos e sociais atuais:</b> as reformas sociais; comunismo, capitalismo; democracia.
<b>10. Movimentos emancipacionistas:</b> na América, África e Ásia.
<b>11. Conflitos nacionais e internacionais nas últimas décadas:</b> Revolução Chinesa; Revolução Cubana; Guerras da Irlanda; Guerras do Oriente Médio; Guerra de Biafra; Guerra do Vietnã.
<b>12. O processo científico e cultural no século XX:</b> literatura: artes, medicina, arquitetura, comunicações, telecomunicações, conquista do espaço.
<b>13. Problemas sociais e econômicos do século XX:</b> a bipolarização do mundo; América; Europa; Ásia; África; a explosão demográfica.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, pp. 35-36).

O conteúdo de História do Brasil deveria ser incluído quando estivesse relacionado a acontecimentos e fatos mundiais estudados durante o programa de ensino.

O programa curricular imposto durante o Regime Militar, com a Reforma do Ensino de 1971, impunha um ensino diretivo, acrítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente políticos e militares, com destaque para os “grandes nomes”, os espíritos positivos que conduzem a História. (LIMA E FONSECA, 2007, p. 55).

O item *Doutrina do Currículo*, presente no Parecer nº. 853/1971, mostra que haveria uma proposta de escalonamento de conteúdo, de uma amplitude maior para uma menor, principalmente no campo metodológico. “No domínio do currículo pleno, afloraremos as ideias de relacionamento, ordenação e sequência, procurando deixar clara a função de cada uma para a construção de um currículo ao mesmo tempo orgânico e flexível, capaz de ajustar-se às múltiplas variáveis a considerar e sem perda de sua unidade básica” (BRASIL, 1971b, p. 167).

Ao se analisar esta disciplina a partir da perspectiva história e metodológica de “longa duração”, é possível compreender sobre a permanência de certos conteúdos “[...] tradicionais e do método da memorização, responsável por um slogan famoso na História escolar: uma matéria decorativa por excelência [...]”. (BITTENCOURT, 2008, p. 60).

Sobre os conteúdos indicados nos planos de ensino, percebe-se um direcionamento ao que os historiadores chamam de História da Civilização enquanto eixo de ensino e proposta curricular. Bittencourt (2008) indica que essa perspectiva de história da civilização trata de quatro grandes períodos, que ao longo da história dessa disciplina tornaram-se balizares.

Os pressupostos iluministas foram os vencedores de uma concepção de história da humanidade, fortalecendo a ideia da racionalidade do homem e tendo o Estado-Nação como agente principal da civilização moderna. **A cronologia continuava a organizar os conteúdos históricos escolares**, tendo como meta o progresso tecnológico criado pelo homem branco. (BITTENCOURT, 2008, p. 80 – grifo nosso).

O que se destaca, indica o que foi a proposta curricular dos Cursos Técnicos em 1974, tendo como base os seguintes objetivos: a) estudar os elementos que constituíram um fato, acontecimento da história e que apresentava o movimento “causas – desenvolvimento – consequências”; b) a criação de uma identidade da história com fatos políticos, econômicos, sociais, religiosos. Denota-se a continuidade de uma proposta de ensino de História que Bittencourt (2008, p. 83) declarou como eurocêntrica.

Singularmente, percebe-se que a relação ‘causas – desenvolvimento – consequências’, quando proposta de conteúdo, alicerçava-se na perspectiva de ‘tempo histórico’. Em outras palavras, a intenção era trabalhar a noção de antes (causas) e de

noção do depois (consequências), com uma proposição de uma história linear, pragmática, a partir de um tempo cronológico. Em uma análise similar, na visão desta pesquisadora, as tendências historiográficas e suas relações com certas produções escolares evidenciam similaridade com a perspectiva da ‘história como narrativa’<sup>45</sup>.

Voltando aos planos de ensino, é possível identificar o ensino de História atrelado a uma narrativa de fatos passados. Bittencourt (2008) afirma que “[...] conhecer o passado dos homens é, por princípio, uma definição de história e aos historiadores cabe recolher, por intermédio de uma variedade de documentos, os fatos mais importantes, ordená-los cronologicamente e narrá-los” (BITTENCOURT, 2008, p. 140).

Além dessas questões, quando o conteúdo da história se coloca como uma reconstituição do passado de uma nação, fica implícita a vanguarda de “grandes figuras” nessa história que, de certa forma, privilegiaram ou não, ações políticas, de guerra. Assim como Bittencourt (2008, p. 141) sinalizou: “[...] a forma natural de apresentar a história da nação por intermédio de uma narrativa”.

No tocante às questões metodológicas, o indicativo no plano de ensino foi:

III – Atividades: aulas expositivas, ilustradas com material didático apropriado, como livros, revistas, jornais, slides, filmes, cartazes, mapas históricos; pesquisas, debates, júris simulados, diversas técnicas de dinâmica de grupo; trabalhos baseados em pesquisas; visitas a museus e entrevistas; testes de verificação. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 37).

Essa proposta vem de encontro ao indicado por Bittencourt (2008), que afirma que durante toda a trajetória de ensino da disciplina de História, várias concepções metodológicas deram direção ao uso de certos materiais didáticos. Vinculada ao posto na Lei nº. 5692/1971, a proposta metodológica apresentada no plano de ensino mostra nitidamente a inclusão de recursos didáticos atrelados à ideia de uso de suportes informativos. Estes

---

<sup>45</sup> Essa tendência historiográfica constituiu-se no século XIX e está relacionada ao historiador prussiano Leopold Von Ranke (1795-1886), que exerceu um papel importante na configuração dos aportes teóricos que possibilitaram fornecer um caráter científico à história. Os fundamentos de Ranke baseavam-se no pressuposto da singularidade dos acontecimentos históricos. Cada fato histórico é único e sem possibilidade de repetição, devendo a reconstrução de um passado ter como base a objetividade, para ser “história verdadeira”. (BITTENCOURT, 2008, p. 140).

[...] correspondem a todo discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares. [...] Os suportes informativos pertencem ao setor da indústria cultural e são produzidos especialmente para a escola, caracterizando-se por uma linguagem própria, por um tipo de construção técnica que obedece a critérios de idade, como vocabulários, extensão e formatação de acordo com princípios pedagógicos. (BITTENCOURT, 2008, p. 296).

Esses objetos traduzem uma cultura material da escola e apresentam suportes materiais que fazem da instituição escolar um espaço de interlocução entre os sujeitos e a produção de conhecimentos. Esses instrumentos tendem, de forma direta, ativar certos preceitos do que é o ensino: a criação de um determinado conhecimento utilizando uma imagem, um texto ou um mapa, por exemplo. Além da criação, uma espécie de manutenção de um dado saber ou até mesmo a não indicação de experiências escolares como ações efetivas para a aprendizagem do sujeito.

[...] ao se tratar de cultura material escolar é importante não nos atermos apenas ao substrato da noção, mas à ideia de que a cultura material escolar é a própria cultura escolar. Isso significa buscar numa coletividade os fatos que se repetem suficientemente para serem interpretados como hábitos, tradições reveladoras da cultura que se observa. Esta coletividade envolve os sujeitos diretamente relacionados com a escola, quais sejam, alunos e professores, evidentemente não isolando o seu entorno. (VEIGA, 2000, p. 5).

O sentido dado por Veiga (2000) é que os recursos didáticos, principalmente os usados nas aulas de História e, com mais propriedade, observando aqueles propostos no plano de ensino em análise, criam um certo conceito simbólico. O que indica que os artefatos educativos sempre que forem escolhidos, traduzem uma forma de enxergar e tratar um determinado conhecimento.

Neste compasso em que se coadunam ideias do regime militar, os jovens precisavam ser educados para as atividades técnico-científicas em nome da evolução econômica, bem como a História cumpriria um papel essencial ao fortalecer conteúdos que advogavam pela identidade nacional em um país em desenvolvimento, a partir da análise das conjunturas mundiais, conflitos, revoluções e como esses poderiam ser estudados em um paralelo com a história do país.

No mesmo contexto da disciplina de História, a disciplina de Geografia Geral foi inserida nos três Cursos Técnicos em estudo e era ofertada na primeira série, com duas aulas e carga horária de 60h. Segundo o plano de ensino, os objetivos gerais da disciplina

centravam-se em proporcionar ao aluno uma formação geral atualizada, que o capacitasse a analisar e interpretar a situação social, política e econômica que o mundo passava naquela época. Outrossim, de forma mais pontual, um dos objetivos gerais indicado pelo documento foi: “[...] mostrar ao educando que nenhum povo, nenhum país no mundo é completamente autônomo, mas depende do intercâmbio cultural e econômico com os demais países” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 38). Ademais, a Proposta Pedagógica e Curricular indicou os seguintes objetivos específicos:

Ao concluir o estudo dessa disciplina, o educando deve ser capaz de: a) descrever os aspectos físicos dos continentes e dos países neles contidos e as relações entre aspectos com o desenvolvimento cultural, social e econômico desses países; b) enumerar e localizar as grandes metrópoles mundiais e suas áreas de influência; c) descrever a situação demográfica dos diversos continentes, respectivamente, de seus países, com seus problemas sociais e políticos; d) descrever as principais atividades econômicas dos diferentes países e os problemas que enfrentam; e) compreender e descrever os diferentes problemas políticos, sociais, religiosos e econômicos dos principais povos da Terra; f) descrever as relações internacionais dos povos, através das diversas organizações. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 38).

Os conteúdos programáticos foram organizados em seis unidades de estudo, conforme o quadro 29:

QUADRO 29 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA GERAL (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

Conteúdo geral e específicos
<b>1. O Brasil e a América Espanhola:</b> principais aspectos físicos e sua influência sobre os aspectos humanos e econômicos; divisão política, segundo as regiões naturais; aspectos humanos e econômicos; a relação entre países de origem luso-espanhola; a ALALC e outras organizações.
<b>2. A América Anglo-Saxônica:</b> principais aspectos físicos e sua influência na vida econômica e humana dos EE. UU. e Canadá; aspectos humanos e econômicos; situação dos EUA perante as demais nações do mundo; o Pan-americanismo e o OEA.
<b>3. A Europa atual:</b> principais aspectos físicos e sua influência sobre a vida humana e econômica; divisão política por regiões; países do bloco Ocidental e países do bloco Oriental; aspectos humanos e econômicos e sua importância no mundo todo; organizações internacionais europeias: CEE ou MCE, OTAN, BENELUZ, CEECA, EURATOM, COMECOM, PACTO DE VARSÓVIA.
<b>4. A Grande Ásia:</b> aspectos físicos e suas influências sobre a vida humana e econômica dos povos asiáticos; divisão política, por regiões; aspectos humanos e econômicos, sua importância na economia mundial.
<b>5. A África atual:</b> principais aspectos físicos e sua influência sobre a vida humana e econômica; movimentos emancipatórios das colônias africanas e divisão política atual; aspectos humanos e econômicos dos povos africanos; problemas surgidos com a emancipação das colônias.
<b>6. Organizações internacionais:</b> organização das Nações Unidas, com seus diversos órgãos; noções sobre as organizações Africanas e Asiáticas.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, pp. 38-39).

Para discutir esta proposta curricular, faz-se referência ao que Rocha (1996) afirma, a trajetória do ensino de Geografia, especialmente no Brasil, mostrou-se impregnada pelo conceito de tradição seletiva. Assim, a partir de um *corpus* de conhecimento produzido historicamente pelos homens, eles possuem uma verdade irrefutável; que são dignos de serem ensinados, de geração a geração, de forma sistemática e oficial. Segundo Sinhorini (2015, p. 80), “[...] até o final da década de 1970, a Geografia caracterizava-se na escola pelo caráter decorativo, focado na descrição do espaço, era fragmentada e distante da realidade. [...] Essa corrente metodológica é conhecida como Geografia Tradicional”. Esse indicativo pressupõe o que se pode observar na proposta dos conteúdos de Geografia Geral: a organização por blocos que não se relacionava entre si e apenas remontava a explicar o espaço por si mesmo e o lugar do homem nele, com a ressalva de que essas questões eram tratadas apenas de forma descritiva, sem atentar ao que a ação do homem no espaço modificaria ou não. O foco estava na descrição do que se poderia entender como territórios (espaços), divisão política, aspectos humanos e econômicos.

De certa forma, também foi possível observar que houve uma certa preocupação em tratar a hegemonia dos EUA e também enaltecer a América. Nesses quesitos, percebe-se uma ênfase em aspectos de uma dada evolução política, econômica, social e cultural de alguns continentes. Ao caracterizar essa concepção de ensino, Vlach (2015, p. 04) indica que a Geografia Tradicional estabeleceu um certo consenso e, assim, apresentou traços evidentes na escolha de certos saberes: “[...] preocupação com a definição de um objeto de estudo [...]; compartimentação da realidade; privilegiamento do natural, embora o homem faça presente nas suas análises (enquanto abstração)”.

De tal modo, as questões postas até aqui sobrelevam um discurso geográfico mnemônico, ou seja, têm-se como centro do currículo os fenômenos e acontecimentos na perspectiva da descrição e não da crítica. Findando o pensamento, uma ciência tratada pelas ‘partes’ e não pela totalidade crítica. De certa forma, inerentes a uma corrente positivista.

No mesmo contexto metodológico, no plano de ensino apresenta-se:

III – Atividades: aulas expositivas, dialogadas com o auxílio de mapas geográficos, livros, revistas, jornais, slides, quadro de giz; pesquisas, técnicas de dinâmica de grupo; trabalhos práticos baseados em pesquisas; elaboração de quadros estatísticos, gráficos; exposições; palestras de pessoas provenientes de outros países e continentes; testes de verificação. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 39).

Quando se evidenciou o uso de certos dispositivos didáticos, como artefatos que indicariam um tratamento do conteúdo geográfico, reporta-se aqui o uso de ‘mapas geográficos’, ‘quadros estatísticos’ e ‘gráficos’. Muitas pesquisas na área da História Cultural tratam com especificidade certos elementos da cultura material da escola e sintetizam uma ideia, muitos dos artefatos da escola são produzidos socialmente e carregam marcas de um tempo, de um espaço e uma dada cultura. De certa forma, carregam uma materialidade que iria compor os elementos indicados. Nesse sentido, mais questões emergem nesta linha de análise: que *status* adquirem estes objetos didáticos? Em que medida em um plano de ensino, como o que está em estudo, manifesta-se uma concepção de formação?

[...] ao se perguntar o que é Geografia, poucos não a associariam automaticamente ao mapa. Entretanto, é uma associação também contraditória, no sentido de que a compreensão da Cartografia, em muitos casos, restringe-se a um amontoado de técnicas. Como Lacoste (1988) alerta, poucos admitem que o mapa seja um instrumento de poder e que ele traz conhecimentos e informações que dão vantagem ao seu leitor. (MARQUES E ROSA, 2014, p. 03).

Houve a constituição de certos campos de conhecimento em que o uso de artefatos como os mapas traduziu perspectivas em reconhecer os espaços enquanto terras localizadas em um local específico, um ensino pela observação, característica da corrente de ensino da Geografia Tradicional e que “[...] procurou desenvolver ao máximo a Cartografia como forma de visualizar esta distribuição e de procurar explicar as grandes diferenças e contrastes existentes, com grandes concentrações em alguns pontos e verdadeiros vazios demográficos em outros” (ANDRADE, 2006, p. 110). Girardi (2008) complementa a fala de Andrade (2006) indicando que a vertente tradicional postulava a concepção de espaço ao que era ‘mapeável’, a saber, havia um estudo sobre a distribuição espacial e somente isso.

Assim como os mapas, o uso de quadros estatísticos e gráficos, na sua gênese, representaram uma forma de apresentação de dados e informações de um certo assunto. Este tipo de artefato apenas indica um dado *corpus*, não demonstra se os alunos foram levados ou não a refletir sobre sua veracidade e sobre os procedimentos de coleta e tabulação, por exemplo. Percebe-se que nesse cenário, a Geografia cumpria um papel importante, o de destacar os aspectos físicos dos diferentes países, enfatizando as riquezas, as paisagens, o clima e a vegetação dos Estados. Uma Geografia Geral descritiva, mas que ao se inserir juntamente com a disciplina de História e de Organização Social e Política do Brasil, na disciplina Estudos Sociais, como disciplina saber, representava na proposta pedagógica e, de acordo com os delineamentos da legislação, compromisso social para a construção de um país em uma dada significação específica e que foi sistematizada no currículo do colégio.

Tal contextualização visava situar os espaços geopolíticos no cenário econômico e cultural, com ênfase maior para o vetor econômico, porém designava uma valoração das riquezas do país em relação a espaços geográficos e que se desenhava também a partir dos organismos internacionais.

A disciplina de Organização Social e Política Brasileira – OSPB, planejada para a segunda série com duas aulas semanais e carga horária de 60 horas, trazia como objetivos gerais a proposta de “[...] desenvolver no educando o senso patriótico, com base nos conhecimentos da evolução social e política do Brasil”, bem como a intenção em “[...] formar o educando um cidadão consciente e capaz de exercer sua cidadania”. Esses princípios foram traduzidos nos objetivos específicos:

Ao concluir o estudo dessa disciplina, o educando deve ser capaz de: descrever as vantagens de um sistema democrático; descrever e justificar a organização política e administrativa brasileira; interpretar a Constituição brasileira; descrever a organização social do Brasil, com conhecimento suficiente para enfrentar e ajudar na solução dos problemas brasileiros; explicar a importância que representam para a nação as instituições sociais, como a família, a escola, instituições políticas como os partidos políticos, as instituições nacionais, como as forças armadas; exercer, se necessário, atividades políticas para o bem comum; descrever os aspectos demográficos, os movimentos sociais e fazer a distinção entre a vida urbana e rural; aceitar as reformas realizadas em benefício da sociedade. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 40).

As questões postas até aqui prescrevem o que o Parecer nº. 853/1971 indicava:



[...] introduziu-se nos Estudos Sociais um terceiro ingrediente representado pela Organização Social e Política do Brasil. Vinculando-se diretamente a um dos três objetivos do ensino de primeiro e segundo graus, o preparo ao “exercício consciente da cidadania” para a OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História, como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas e do processo em marcha do desenvolvimento nacional. (BRASIL, 1971b, p. 179).

Segundo indicações do Parecer nº. 94/1971, a disciplina de Organização Social e Política Brasileira - OSPB e a de Educação Moral e Cívica deveriam figurar, ao menos, em uma série no 1º grau e também do 2º grau. Nas propostas curriculares em estudo, a disciplina de OSPB era oferecida na segunda série do 2º grau, enquanto Educação Moral e Cívica; na terceira série. Essas duas disciplinas deveriam ser trabalhadas de forma articulada, o que era previsto legalmente no Art. 3 do Decreto nº. 68.065/1971<sup>46</sup>. Havia também a indicação de conteúdos norteadores que serviriam para a organização das disciplinas. Contemplavam-se objetivos, conteúdos programáticos e sugestões de estratégias metodológicas.

De forma geral, previa-se o estudo sobre: a) campo político (organização política, constitucional e administrativa – conceito, forma e funções do Estado; regimes políticos e formas de governo; regimes pluralistas e formas de governo; regimes pluralistas e regimes de partido único; monarquia e república); b) conceito de definição de Constituição (Constituição costumeira e escrita; a constitucionalidade das leis; a evolução da organização política do Brasil; a organização política colonial, imperial e republicana; a organização constitucional brasileira; as constituições brasileiras); c) a atual Constituição do Brasil (a organização administrativa do Brasil; o governo e a administração; o planejamento administrativo; a política internacional; a política externa – conceito; a política externa do Brasil; o Estado e o indivíduo; direitos e deveres); d) campo social e econômico (organização socioeconômica; o organismo social – a família; evolução social brasileira); e) comunidade rural (características e instituições; comunidade urbana (características e instituições); f) economia nacional (visão do conjunto a partir de 1950; as desigualdades regionais e a política econômica setorial e

---

<sup>46</sup> Regulamentou o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispôs sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País.

nacional); g) política social (as formas operatórias da política social; previdência social; direitos assegurados aos trabalhadores); h) campo cultural (organização educacional e cultural; evolução da educação no Brasil; a educação na Colônia, no Império e na Primeira República; Reformas educacionais a partir de 1930; atual política educacional: Lei nº. 5692/1971 e Lei nº. 5540/1968: o papel dos Conselhos de Educação; a evolução geral da cultura brasileira; a cultura nos tempos coloniais, no Império e na Primeira República; a política cultural brasileira atual e a ação do Conselho Federal de Cultural).

Essas orientações de conteúdo postularam diferentes propostas curriculares. No caso específico dos cursos em estudo, elas apresentaram, inicialmente, a organização da disciplina de Organização Social e Política Brasileira em oito unidades de estudo, conforme o quadro 30:

QUADRO 30 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA BRASILEIRA (2ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

Conteúdo geral e específicos
<b>1. Noções de organização política:</b> conceitos: regimes totalitários, oligárquicos, democráticos, vantagens e eventuais perigos da democracia.
<b>2. Organização política e administrativa brasileira:</b> evolução da organização política e administrativa do Brasil; a União; os Estados; os territórios; o Distrito Federal; os municípios.
<b>3. Organização constitucional do Brasil:</b> conceito de Constituição; as Constituições do Brasil; a Constituição do Brasil; a Revolução de 1964.
<b>4. Organização social e econômica do Brasil:</b> evolução; industrialização; panorama atual do desenvolvimento nacional; problemas de tendências.
<b>5. A educação:</b> a educação como fator de desenvolvimento; problemas da educação brasileira; a reforma de ensino; problemas e perspectivas.
<b>6. Política interna externa do Brasil:</b> eleições e partidos políticos; conceito de liberdade; conceito de “mundo livre”; a autodeterminação; o Brasil e as organizações internacionais.
<b>7. Os círculos sociais:</b> família, escola, igreja e suas funções sociais; os grupos associativos; sindicatos; instituições nacionais e forças armadas.
<b>8. A população brasileira e sua vida dinâmica:</b> aspectos demográficos: formação, composição e estrutura; movimentos sociais: vida urbana e vida rural; crescimento demográfico; problemas, reformas e soluções a curto e a longo prazo; empreendimentos do atual governo para solucionar os problemas sociais.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, pp. 40-41).

Em uma certa medida, os conteúdos apresentados contemplam o exposto no Parecer nº. 94/1971. Martins (2003, pp. 163-164) justifica que não haveria no currículo, senão nesta disciplina, as discussões sobre Estado e Sociedade, regidos basicamente sobre o estudo das instituições, deveres dos cidadãos e as práticas de civismo. De forma geral,

Concebida como disciplina que apresentaria o Estado por dentro, com seus princípios administrativos, sua institucionalidade e [...] a encarnação do social público [...] não seria uma disciplina equivalente à Sociologia, tampouco como Direito Público, mas sim, um ensino com um objetivo bem definido que era contribuir para uma educação política do homem brasileiro, dentro do espírito da democracia. (MARTINS, 2003, p. 44).

Postula-se que a disciplina era regida e mantida pelos princípios de entendimento da ordem social, vinculado a um organograma estatal, ou seja, mais uma forma de organizar a sociedade num país em que o autoritarismo se colocava. Portanto, eram formas necessárias de moldar o espírito das pessoas por meio da valorização da organização social e política. Posta a questão de conteúdos, a proposta didática continuou basicamente no mesmo viés das demais disciplinas:

III – Atividades: aulas expositivas, dialogadas, com auxílio de material didático variado; pesquisas de campo; debates, palestras, técnicas de dinâmica de grupo; relatórios baseados em pesquisas bibliográficas ou de campo; participação em projetos realizados na comunidade. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 41).

Como é possível observar, convém analisar o item: “participação em projetos realizados na comunidade” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 41). Ao se retomar os objetivos específicos da disciplina no plano de ensino, um dos itens diz: “exercer, se necessário, atividades políticas para o bem comum” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 40), o que se relaciona com o indicado nas propostas metodológicas, pois fazia parte dos deveres dos sujeitos enquanto cidadãos brasileiros.

Como disciplina-saber (VEIGA NETO, 1996), Estudos sociais entrelaçada pelos constructos teóricos das disciplinas de História Geral, Geografia Geral e OSPB delineavam uma forma de organizar os conteúdos escolares à luz dos ditames da nova legislação naquela época, em um colégio para imigrantes suábios, assim como para as demais instituições escolares daquele momento, impregnadas pelas ações políticas e sociais de um governo no qual as atitudes e ações dos sujeitos precisavam ser moldadas em termos sociais, cívicos e morais.

### 3.1.4 A obrigatoriedade de oferta: as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Ginástica e Desportos, Educação Artística, Programas de Saúde e Educação Religiosa

A obrigatoriedade do conjunto de disciplinas do Art. 7º da Lei nº. 5692/1971 (Educação Moral e Cívica, Ginástica e Desportos, Educação Artística, Programas de Saúde e Educação Religiosa) trouxe uma discussão importante para esta seção. Para além de apresentar a organização dessas disciplinas na matriz curricular e como seus planos de ensino revelaram questões importantes sobre conteúdos e metodologias, o propósito foi pensá-las a partir do eixo disciplinarização do comportamento do sujeito com base na moral, no corpo e na cultura.

Para Foucault (1999, p. 195), em sua obra *Vigiar e Punir*, o sentido da palavra disciplinarização apresenta uma conotação como: “[...] o poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”. Essa afirmação sugere uma imposição constante de regras e hierarquias que em uma certa instituição escolar tem a função de controlar os sujeitos que nela estão. A legislação educacional no Brasil, com a Lei nº. 5692/1971 e o Parecer nº. 853/1971, foi exemplo de imposição e regramento. Quando estes indicaram que seria obrigatória a inclusão de certas disciplinas nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, têm-se o sentido de determinação, uma obrigatoriedade das instituições escolares em ofertar as disciplinas tal como instruções de como trabalhá-las. Trata-se, no entender desta pesquisadora, como o resultado do processo de disciplinarização dentro de uma instituição escolar.

Conforme a Proposta Pedagógica e Curricular do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus (1974), a disciplina de Educação Moral e Cívica era ofertada apenas na terceira série do 2º grau. No plano de ensino, indicavam-se os seguintes objetivos gerais: “desenvolver no educando o autêntico espírito patriótico baseado na realidade brasileira; levar o educando a adquirir hábitos morais e cívicos, integrando com um elemento útil e estimado, na comunidade” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 64). Já quanto aos objetivos específicos:

Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deve ser capaz de: ver o mundo como um todo, harmonioso e fraterno, em que todos têm os mesmos direitos e os mesmos deveres; estabelecer a hierarquia dos valores; identificar claramente a importância da família, da pátria e da religião, da justiça, da liberdade e da autoridade; levar uma correta vida em grupo, com desenvolvimento de hábitos e atitudes necessárias a uma boa integração e eficiente participação; observar a lei, ser fiel ao trabalho e integrar-se na comunidade; viver democraticamente; viver cristãmente; descrever os principais problemas brasileiros e sugerir soluções e dedicar-se, com conhecimento de causa, na solução desses problemas; atuar, com autenticidade, no trabalho de desenvolvimento do Brasil. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 64).

Com a obrigatoriedade desta disciplina, é notório que a instituição escolar passaria a ser observada como um espaço privilegiado, que formaria um cidadão ajustado e disciplinado, adequado ao que a sociedade brasileira indicava na época e ao papel que tinham; difundir o caráter moralizador, mas ao mesmo tempo cristão numa época em que a família, o Estado e a Igreja exerciam um papel fundamental para dar um certo sentido a uma sociedade, sustentada discursivamente como democrática.

Para dar conta dessas questões, os conteúdos programáticos foram indicados como exposto no quadro 31:

**QUADRO 31 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA (3ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)**

<b>Conteúdo geral e específicos</b>
<b>1. Harmonia do Universo:</b> o homem, rei da criação; o criador; comportamento humano em face de seu criador.
<b>2. Noções de Axiologia:</b> moral; moralidade: subjetiva e objetiva; família, sociedade e Pátria; justiça e liberdade; os direitos universais do homem.
<b>3. Patriotismo e civismo:</b> características do povo; evolução social brasileira; a educação brasileira; as relações: família – escola – família – comunidade – Pátria.
<b>4. O Brasil livre:</b> país a caminho de um grande futuro; o Brasil no contexto internacional; os problemas brasileiros.
<b>5. Formação do espírito crítico:</b> cinema, televisão, rádio, jornais, revistas, livros, notícias.
<b>6. O jovem como cidadão:</b> heróis nacionais; símbolos nacionais; patrimônio nacional; comemorações nacionais.
<b>7. O jovem diante de seus problemas:</b> sexo; religião; filosofias; contestações.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 65).

Neste caminho, chama a atenção o indicativo das práticas metodológicas:

Poucas aulas expositivas; muitos debates, seminários, mesas redondas; pesquisas bibliográficas e de campo; participação em atividades sociais, comemorações patrióticas, promoções culturais; organização de horas cívicas, comemorações e manifestações cívicas e patrióticas; promoção e participação

de palestras sobre os assuntos abordados no programa ou surgidos durante o curso, mas de relevância para a formação do jovem; promoção de encontros de grupos de jovens para maior integração. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 65).

A proposta metodológica é resultado de um pensamento pedagógico diferenciado para a época. Jacomeli (2010, p. 76) afirmou essa questão indicando que a retórica liberal foi o canal para que a escola divulgasse “[...] valores desejáveis para manter a sociedade ‘coesa’ e ‘pacífica’, de acordo com os preceitos postulados por sua ideologia.

[...] a proposta dos Estudos Sociais e as temáticas sociais ali presentes representaram uma tentativa de reorganização do discurso liberal em educação, sendo uma adequação do que já foi discutido em outros tempos no âmbito das ideologias educacionais liberais, como exemplo, pelos escolanovistas. Algumas questões são certamente diferenciadas, já que também a sociedade da década de 1970 trazia características e exigências que não estavam presentes no seu passado, mas o “chão” teórico ainda era dado pelo liberalismo. Era o caso da visão e do discurso de transformação e adequação da sociedade pela reforma da escola e pela divulgação de valores desejáveis para o determinado momento histórico. (JACOMELI, 2010, p. 77).

Esses pontos ressaltam um interesse do Estado em incluir disciplinas como estas no currículo das escolas na época, pois seria um importante veículo de formação e veiculação de certas ideologias. No próprio Parecer nº. 94/1971, do Conselho Federal de Educação, vê-se que a proposição era o de formar o cidadão brasileiro, voltado às questões democráticas como essenciais na convivência social.

Que visa, assim, a Educação Moral? Visa a decantação do Instinto Moral de um ser livre, à sua formação consciente e crítica, ao seu aperfeiçoamento, no convívio com os outros, através do crescimento humano progressivo da criança, do adolescente e do jovem, até a idade adulta. [...] A Educação Cívica visa, desta forma, basicamente, à formação da criança, do adolescente e do jovem para a Democracia. Entendendo-se a Democracia, à luz da Constituição do Brasil, como aquela forma de convivência social “cuja essência é evangélica” (no dizer de Bérghson), pois tem como fundamento a igualdade dos homens livres e como espírito o amor fraterno. (VASCONCELLOS, 1972, pp. 250 e 252).

Estes motes trouxeram à tona certos preceitos colocados no currículo. É possível perceber que no plano de ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica, indicada para a terceira série, os valores de constituição do sujeito na sociedade traduziram o objetivo da disciplina no currículo. Como um instrumento de estímulo ao espírito patriótico, de postura nacionalista e de culto ao militarismo, dessa forma, parecia

traduzir “[...] um discurso como democrático e com ênfase no respeito à liberdade individual, mesmo sendo tempos de perseguição política aos indivíduos que não concordavam com a ditadura militar” (JACOMELI, 2010, p. 81).

Diferente dessa proposta, a disciplina de Ginástica e Desportos foi indicada como Educação Física. Pelo Decreto nº. 69.450, de 1 de novembro de 1971, regulamentou-se o art. 22 da Lei nº. 4024/1961<sup>47</sup> e o artigo 40 da Lei nº. 5.540, de 28/11/1968. Tais legislações decretaram que o ensino de Educação Física no país seria uma atividade escolar regular nos currículos dos cursos de todos os graus e em todos os sistemas de ensino. A partir disso, a educação física passou a ser caracterizada como atividade desportiva e recreativa na época.

II – No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade e conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios. (BRASIL, 1971c, Art. 3 da Lei nº. 69.450/1971).

Houve na Lei nº. 69.450/1971 um indicativo de como os currículos deveriam ser organizados e orientações de como segui-los.

Art. 4º. A adequação curricular aos objetivos a serem alcançados em cada unidade escolar ou conjunto de unidades sob direção única, será realizada anualmente por intermédio de um plano, considerando-se os meios disponíveis e as peculiaridades dos educandos. § 1º A elaboração e a execução do plano de que trata este artigo serão da responsabilidade do diretor e dos professores de educação física do estabelecimento. (BRASIL, 1971c, Título III).

O título IV – Da organização e funcionamento, indicou no seu Capítulo I padrões de referência sobre a organização das turmas e tempo de aula.

Art. 5º. Os padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da educação física, desportiva e recreativa, são situados em: I - Quanto à sequência e distribuição semanal, três sessões no ensino primário e no médio e duas sessões no ensino superior, evitando-se concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos. II - Quanto ao tempo disponível para cada sessão, 50 minutos, não incluindo o período destinado à preparação dos alunos para as atividades. III - Quanto à composição das

---

<sup>47</sup> Mesmo a lei nº. 5692/1971 tendo sido aprovada em 11 de agosto de 1971, o Decreto nº. 69.450/1971 indica que ele é uma regulamentação da 4024/1961.

turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física. IV - Quanto ao espaço útil, dois metros quadrados de área por aluno, no ensino primário, e três metros quadrados por aluno, no ensino médio e no superior. (BRASIL, 1971c).

Neste viés, a Proposta Pedagógica e Curricular do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus (1974) tratou a disciplina Ginástica e Desportos a partir da matéria intitulada Educação Física. Na primeira série dos três cursos técnicos, a referida disciplina era dividida, a saber: havia um plano de ensino para a classe masculina e outro para a feminina. As duas tinham a mesma carga horária, 90 horas/aula e três aulas semanais. Essa disciplina foi ofertada na primeira, segunda e terceira séries com o mesmo formato de turmas divididas por sexo.

Quanto ao plano de ensino da classe masculina na primeira série, os seguintes objetivos foram indicados:

Desenvolver no educando os aspectos biopsicossociais; consolidar hábitos higiênicos, desenvolvimento mental e corporal harmônico e criatividade do sendo moral e cívico; desenvolvimento integral do educando; utilizar as atividades esportivas e recreativas para aproveitamento condigno das horas de lazer, formação de caráter, garantia da saúde e bem-estar social. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 66).

Observa-se que a obrigatoriedade imposta pela legislação em incluir uma disciplina com esses objetivos, trouxe à tona que a disciplinarização do corpo seria traduzida enquanto um objeto de ensino na medida em que a imagem do sujeito em formação tornasse ele um cidadão com vigor e vitalidade. Esse ordenamento, segundo Rodrigues (2008, p. 44), traz em seu bojo uma formação de atitudes que foi concebida como parte da formação profissional necessária ao ideal de cidadão brasileiro, indicado pela Lei nº. 5692/1971.

Os objetivos específicos apresentaram questões mais exclusivas quanto aos conteúdos que seriam trabalhados a partir da perspectiva indicada, como:

Ao consolidar a primeira série, o aluno deve ser capaz de: correr 50m, em pista de atletismo, num tempo máximo de 10 segundos; saltar 1,20 de altura, em estilo rã; efetuar a passagem de bastão, não visual, num revezamento, em atuação de competição; tomar as posições adequadas às diversas modalidades de corridas; efetuar três modalidades de saltos; arremessar pesos, corretamente; executar exercícios de correção corporal e de aperfeiçoamento muscular. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 66).



Para além do que foi indicado nos objetivos específicos, o conteúdo programático ainda incluiu o atletismo, a ginástica olímpica, a recreação, o futebol de campo e o voleibol, conforme o quadro 32:

QUADRO 32 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE GINÁSTICA E DESPORTOS – TURMA DO SEXO MASCULINO (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

Conteúdo geral e específicos
<b>1. Exame de suficiência:</b> exame médico e biométrico.
<b>2. Atletismo:</b> corridas: velocidade e resistência; saltos: extensão e altura; arremessos.
<b>3. Ginástica olímpica:</b> rolamento simples para frente; salto de lebre; salto de peixe; rolamento para frente e para trás; arremesso de pesos.
<b>4. Recreação:</b> não apresenta conteúdos específicos.
<b>5. Futebol de campo:</b> instalações e equipamentos; chutes; passes; dribles; regras; árbitros; importância do futebol.
<b>6. Voleibol:</b> iniciação.
<b>7. Exame de eficiência e biométrico:</b> não apresenta conteúdos específicos.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 67).

De acordo com o plano de ensino, a proposta de trabalho com estes conteúdos deveria partir das seguintes orientações: “Exercícios variados, competições intra e interclasse, interescolar e participação em jogos estudantis locais, regionais e estaduais” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 67).

A mesma disciplina, entretanto, direcionada ao público feminino, trazia mudanças nos objetivos específicos. Com a mesma carga horária da disciplina do sexo masculino e mesmos objetivos gerais, o que diferenciava era:

Ao concluir o estudo da primeira série, a educanda deve ser capaz de: dominar, com certa perfeição, seus movimentos, como: andar, correr, saltar, saltitar, girar, molejar, balançar; associar os movimentos; tomar posição adequada às diversas modalidades de corridas; executar, com correção, saltos e vários estilos; dominar a técnica e as regras de voleibol, demonstrando-o através da participação em jogos. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 68).

Os objetivos específicos também traduziram um conteúdo programático diferente do que foi indicado para a turma do sexo masculino, conforme o quadro 33:

QUADRO 33 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE GINÁSTICA E DESPORTOS – TURMA DO SEXO FEMININO (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

Conteúdo geral e específicos
<b>1. Exame de suficiência:</b> exame médico e biométrico.
<b>2. Prova de pista:</b> corrida de velocidade; partida – posição do pé alto; posição de 5 apoios baixos; posição e técnica de corrida; chegada – a respiração; modo de segurar o bastão; passagem do bastão; disposição dos corredores na pista; estudo das técnicas de corrida de barreiras: partida, abordagem, apoio após a passagem, corrida entre as barreiras, corrida final para a chegada.
<b>3. Prova de campo:</b> salto em altura: estudo da análise do salto, preparação, impulsão, elevação, queda; três estilos: rolo, rã, giro sobre o sarrafo.
<b>4. Salto em distância:</b> estudo da técnica do salto: preparação, impulso, queda, elevação.
<b>5. Voleibol:</b> histórico; o voleibol no Brasil; estudo das regras do voleibol: campo, rede, bola, número de jogadores, duração do jogo, escolha do campo, início do jogo, batidas na bola, posição dos jogadores, rodízio, infração e penalidade, juiz, apontador, juiz de linha.
<b>6. Exame de eficiência e biométrico:</b> não apresenta conteúdos específicos.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 69).

A metodologia de trabalho da disciplina indicou que as atividades a serem realizadas com a turma de meninas deveria seguir a seguinte orientação: “[...] exercícios variados de prova de pista e de campo; exercícios preparatórios para os jogos; participação em jogos; competições de corridas e saltos; competições dentro da turma, com outras turmas da escola e entre escolas” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 69). Há diferença na organização dos planos de ensino da mesma disciplina para as séries subsequentes. O plano de ensino da disciplina de Ginástica e Desportos para a turma do sexo masculino – segunda série apresentava os seguintes objetivos gerais:

Consolidar hábitos higiênicos, desenvolvimento mental e corporal harmônico e criatividade de senso moral e cívico; desenvolver as possibilidades de entendimento básico da terminologia, técnicas das atividades oferecidas, assim como seus significados socioculturais, tornando o educando mais esclarecido, tanto como participantes ou como espectador; valorizar as atividades esportivas e recreativas para o aproveitamento das horas de lazer, formação do caráter, garantia da saúde e bem-estar social. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 70).

O caráter higienista buscava promover a saúde e o fortalecimento eugênico<sup>48</sup> do cidadão brasileiro, o que incluía também os imigrantes que viviam no Brasil. Vê-se que

<sup>48</sup> Na perspectiva da higiene racial.

uma certa inculcação de hábitos higiênicos e saudáveis constituíam práticas intencionais e regulares, tanto dentro da instituição escolar quanto fora dela.

Os objetivos específicos foram centrados às práticas dos conteúdos:

Ao terminar a segunda série, o educando deve ser capaz de: arremessar, corretamente, o dardo; executar, com correção, diferentes exercícios de ginástica educativa; executar os diversos passes e conduzir a bola no futebol de salão; observar as regras de futebol de salão; numa série de dez lances livres, converter, pelo menos, dominar as técnicas de voleibol, bem como as regras, demonstrando isto em jogos; competir com espírito desportista. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 70).

Essas questões são traduzidas na relação de conteúdos específicos para a classe masculina na segunda série, como se vê o quadro 34:

QUADRO 34 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE GINÁSTICA E DESPORTOS – TURMA DO SEXO MASCULINO (2ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

Conteúdo geral e específicos
<b>1. Exame de suficiência:</b> exame médico e biométrico.
<b>2. Ginástica educativa:</b> exercícios diversos.
<b>3. Futebol de salão:</b> passe; chute; condução de bola; regras; tiro livre; reinício de jogo; penalty; prática de jogo; sistemas.
<b>4. Voleibol:</b> jogo livre; treinamento de passe; passe de frente (execução); passe de costas (execução); prática entre equipes da turma; mergulhos; rolamentos; bloqueio simples, duplo e triplo; vários tipos de saques; posição de defesa e ataque; torneio entre equipes.
<b>5. Ginástica olímpica:</b> rolamento de costas; rolamento de frente; costas, estrela e canivete; exercícios de barra; oitava na barra; salto de peixe; rolo no plinto e salto; arremesso de dardo e disco; empunhadura; tipos de transporte; estilo de arremesso; confecção da marca e arremesso.
<b>6. Exame de eficiência e biométrico:</b> não apresenta conteúdos específicos.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 71).

Quanto à metodologia das atividades previstas no plano de ensino, havia as seguintes orientações: “[...] exercícios variados de ginástica educativa e olímpica, realização de treinos individuais e coletivos, jogos, futebol de campo, futebol de salão e vôlei, competições internas e externas” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 71).

O plano de ensino da disciplina de Ginástica e Desportos para a turma do sexo feminino da segunda série apresentava diferenças apenas nos objetivos específicos, estes relacionados ao plano de ensino da mesma série da turma do sexo masculino, como:

Ao concluir a segunda série, a educanda deve ser capaz de: dominar, com maior perfeição, seus movimentos, como: andar, correr, saltar, saltitar, girar, molejar, balançar; realizar, corretamente, arremessos de peso; executar exercícios que comprovem o desenvolvimento da flexibilidade, de rápida deslocação, de equilíbrio, de resistência; participar em jogos de basquete, com conhecimento das regras e domínio das técnicas de jogo; participar em jogos de vôlei, com conhecimento das regras e domínio das técnicas. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 72).

Para tanto, o plano de conteúdos seguia a proposta indicada nos objetivos como se expõe no quadro 35:

**QUADRO 35 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE GINÁSTICA E DESPORTOS – TURMA DO SEXO FEMININO (2ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)**

<b>Conteúdo geral e específicos</b>
<b>1. Exame de suficiência:</b> exame médico e biométrico.
<b>2. Prova de campo:</b> arremesso de peso; estudo do estilo; estudo do empunhamento; estudo da técnica do arremesso; estudo da posição dos pés; estudo da rotação do corpo; estudo do arremesso final.
<b>3. Voleibol:</b> treinamento físico; exercícios para o desenvolvimento da formação; flexibilidade das articulações dos braços e das mãos; exercícios de pernas para rápidas deslocações e manutenção do equilíbrio; exercícios para o desenvolvimento da capacidade de saltar, destreza e resistência no saltar; treinamento técnico-educativo sem bola e com bola; elementos fundamentais da técnica: a batida de bola, passes e levantamentos, manchete, saque, cortada, bloqueio; técnica – ofensiva e defensiva; sistema de jogo – sistema 3x3, sistema 4x2, sistema 6x6, sistema 5x1.
<b>4. Basquetebol:</b> histórico; o basquete no Brasil e sua participação em campeonatos internacionais; estudo das regras do basquetebol; instalação e equipamentos; as regras do jogo (duração, início, cestas, bola fora, faltas e violações, penalidades, lance livre, zona de ataque e defesa); direção (árbitro, apontador, cronometrista).
<b>6. Exame de eficiência e biométrico:</b> não apresenta conteúdos específicos.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 73).

Quanto às atividades da parte metodológica, a proposição era para: “[...] exercícios variados de provas de pista e de campo, exercícios preparatórios para os jogos, participação em jogos, competições de corridas e saltos, competições dentro da turma, com outras turmas e entre escolas” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 73).

Já o plano de ensino da disciplina de Ginástica e Desportos da terceira série, indica a mesma separação de gênero e de conteúdos a serem ensinados. Para a turma masculina, os objetivos específicos são diferentes das séries anteriores:

Ao concluir a terceira série, o aluno deve ser capaz de: executar, com perfeição, exercícios da ginástica educativa e ginástica olímpica; dominar a técnica e as regras do basquete, demonstrando-o através da participação correta em jogos; dominar as técnicas e as regras do handebol, demonstrando-

o através da participação correta em jogos; participar, com eficiência e correção, em todos os jogos praticados durante o curso; comportar-se como um verdadeiro atleta e desportista nas competições. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 74).

O conteúdo programático também esteve agregado aos objetivos indicados acima e está exposto no quadro 36:

QUADRO 36 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE GINÁSTICA E DESPORTOS – TURMA DO SEXO MASCULINO (3ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

Conteúdo geral e específicos
<b>1. Exame de suficiência:</b> exame médico e biométrico.
<b>2. Ginástica educativa e olímpica:</b> exercícios variados; salto em altura, com vara.
<b>3. Basquetebol:</b> identificar as diversas regras de jogo; aprendizagem dos elementos fundamentais: técnica simples e técnica complexa; jogos de iniciação: técnica individual, geral e especial, técnica de conjunto; experiência de competição; fixação; integração e aperfeiçoamento; jogos entre equipes da mesma turma e entre turmas diferentes; competições interescolares.
<b>4. Handebol:</b> regras de jogo; técnicas diversas; treinos e competições.
<b>5. Futebol de campo, futebol de salão e voleibol:</b> jogos e competições.
<b>6. Exame de eficiência e biométrico:</b> não apresenta conteúdos específicos.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 74).

A metodologia indicada no plano de ensino eram “[...] exercícios variados de ginástica educativa e olímpica; treinos individuais e coletivos; jogos; competições internas e externas” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1975, p. 74).

Por fim, o plano de ensino da disciplina de Ginástica e Desportos da terceira série, turma do sexo feminino, tinha os seguintes objetivos específicos:

Ao concluir a terceira série, a aluna deve ser capaz de: dominar todos os movimentos do corpo, com elegância e feminilidade; executar, com correção, arremesso de dardo e disco; participar de jogos de basquete e handebol, com conhecimento das regras e domínio das técnicas; participar de qualquer competição com espírito atlético e desportivo. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 76).

Esses objetivos definiam os seguintes conteúdos programáticos expostos no quadro 37:

QUADRO 37 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE GINÁSTICA E DESPORTOS – TURMA DO SEXO FEMININO (3ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

Conteúdo geral e específicos
<b>1. Exame de suficiência:</b> exame médico e biométrico.
<b>2. Prova de campo:</b> arremesso de dardo; estudo da empunhadura, dos tipos de transportes, do estilo de arremesso, da confecção da marca, do arremesso.
<b>3. Basquete:</b> técnica: elementos fundamentais simples; manejo do corpo; trabalho dos pés: corrida, paradas bruscas, giros para frente e para trás, mudança de passos e direção; dribble baixo mudando de direção; dribble alto; dribble sem passe em corrida; basquetinho; principais regras; lances livres e arremessos; recreação.
<b>4. Ginástica feminina moderna:</b> formas básicas de deslocamento: andar, correr, saltar, saltitar, girar, manejar, balançar.
<b>5. Handebol:</b> regras de jogo; manejo da bola; comportamento com o adversário; goleiro; lance lateral; lance escanteio; tiro de matar; lance livre; penalidade máxima; bola ao chão; o árbitro.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 77).

A proposta metodológica indicava “[...] exercícios variados de provas de pista e de campo; exercícios preparatórios para os jogos; treinos individuais e coletivos; participação em jogos; competições diversas, internas e externas” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1975, p. 77).

De forma pontual, observa-se que os conteúdos indicados para serem trabalhos nas turmas masculinas e femininas apontaram que nem todos os conteúdos eram únicos e exclusivos de algum gênero. Dessa forma, apresenta-se o quadro 38 para melhor organização:

QUADRO 38 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE GINÁSTICA E DESPORTOS

Conteúdo indicado nos planos de ensino	Turma Masculina	Turma Feminina
<b>Atletismo</b>	<b>Sim</b>	Sim
<b>Ginástica olímpica</b>	<b>Sim</b>	Não
<b>Recreação</b>	<b>Sim</b>	Não
<b>Futebol de campo</b>	<b>Sim</b>	Não
<b>Voleibol</b>	<b>Sim</b>	Sim
<b>Ginástica educativa</b>	<b>Sim</b>	Não
<b>Futebol de salão</b>	<b>Sim</b>	Não
<b>Basquetebol</b>	<b>Sim</b>	Sim
<b>Handebol</b>	<b>Sim</b>	Sim
<b>Ginástica feminina moderna</b>	<b>Não</b>	Sim

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora (2019)

Esta disciplina demarcou elementos fortemente ligados às questões de gênero durante as três séries do 2º grau do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus, ou seja, delimitou conteúdos, o que era próprio para meninos e o que era próprio para meninas: para elas, a Educação Física “[...] deveria ser suave e feminina. No caso dos meninos, as atividades físicas deveriam ser viris, militarizadas e voltadas ao desenvolvimento da agilidade, da disciplina, da competitividade, do patriotismo e da obediência” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 2246). De certa forma, isso também estava ligado a questões morais, de valor.

Ademais, um caráter instrumental da disciplina também foi promovido. Os conteúdos relacionados ao atletismo implementavam que as atividades práticas teriam um *know how* na proposta curricular, voltados a um desempenho técnico e físico do sujeito. Indicando ênfase na aptidão física, o Decreto nº. 69.450/1971 tratou que a Educação Física seria uma “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”.

Seguindo as discussões das disciplinas obrigatórias do Art. 7º da Lei nº. 5692/1971, a Educação Artística teve um discurso baseado em um caráter científico e técnico. De acordo com a Proposta Pedagógica e Curricular do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus (1974), ela estava vinculada à oferta apenas na primeira série. Em consonância com o plano de ensino, os objetivos gerais dessa disciplina eram:

Concorrer para a formação geral e integral, indispensável ao homem como ser espiritual e intelectual, dotado de sentimentos nobres, desenvolvendo nele gosto pelo belo, pela arte; promover a educação sócio-cívico-artístico musical dos jovens, dentro de sua formação integral. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 78).

As questões indicadas pela Proposta Pedagógica e Curricular (1974) vêm de encontro ao que Ana Mae Barbosa (1979) defendeu. Para ela, a disciplina de Educação Artística se caracterizou pela espontaneidade e uma metodologia que priorizava a livre expressão sem maior comprometimento artístico, já que a arte vinha sendo entendida de forma mais livre na escola durante a década de 1970. Atrelada a uma pedagogia



tecnicista, que tinha como objetivo o ensino de técnicas por elas mesmas, os conteúdos se limitaram a tratar de atividades artísticas sem fundamentação teórico-metodológica.

Mesmo havendo esse indicativo por parte de estudiosos da área, no Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus, é possível observar que essas questões ganharam uma amplitude diferenciada a partir dos objetivos específicos indicados no plano de ensino da disciplina,

Ao terminar o estudo desta disciplina, o aluno deve ser capaz de: apreciar a boa música; de criticar, com conhecimento de causa, as músicas lançadas, ininterruptamente, por autores brasileiros e estrangeiros; participar de orfeões, corais, conjuntos musicais, de acordo com suas aptidões; fazer da música uma recreação sadia e, ao mesmo tempo, fonte de cultura; distinguir entre música erudita e música popular, dando-lhe o devido valor; ver na música folclórica, imagens do povo. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 78).

Houve uma aproximação muito forte dos objetivos específicos e dos conteúdos programáticos indicados no quadro 39:

QUADRO 39 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

Conteúdo geral e específicos
<b>1. Introdução a Arte:</b> finalidade da Educação Artística; correlação da Educação Artística com as demais matérias.
<b>2. Pequena história da Arte:</b> a arte musical; elementos da teoria musical; música vocal e instrumental.
<b>3. Prática orfeônica:</b> treinamento de ritmo; emissão de voz; respiração.
<b>4. O folclore:</b> os fatos folclóricos; o folclore brasileiro na música.
<b>5. A música erudita brasileira:</b> principais autores e compositores: Carlos Gomes, Vila Lobos, outros.
<b>6. A música na atualidade:</b> música jovem e música popular; aproveitamento das novas conquistas sonoras.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 79).

As propostas metodológicas para o trabalho com o conteúdo estavam assim dispostas:

[...] atividades sociais: participação em orfeões, conjuntos, grupos de danças folclóricas, banda de fanfarra, banda musical; apresentação desses grupos em festividades, comemorações, festinhas escolares, festas da comunidade; frequência a concertos, audições, filmes, conferências, reuniões musicais; concursos e competições artísticas. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 79).



Percebe-se que esta disciplina tratou de conteúdos sobre música. O canto orfeônico foi extinto no início da década de 1970 em muitas escolas por ainda ser resquício da Lei nº. 4024/1961 e permaneceu no plano de ensino da disciplina (1974) em Entre Rios. É plausível uma explicação para esta escolha: nas igrejas organizadas pelos imigrantes havia corais e grupos de música e como a escola seria um espaço também para promover a educação, nada mais propício. Mesmo que as indicações legais fossem para um ensino de arte que abrangesse outras linguagens, como a visual e a do teatro, houve o predomínio pelo ensino da música. Assim, a valorização da arte e da cultura brasileira estava em destaque no rol de conteúdos indicados no plano de ensino, o que deu margem para preservar a cultura alemã.

Complementando o rol de disciplinas do Art. 7º da Lei nº. 5692/1971, a disciplina Programas de Saúde teria o objetivo de estimular conceitos e práticas de saúde e higiene para incitar o desenvolvimento físico e mental do sujeito, estabelecendo hábitos de saúde (BAGNATO, 1990, p. 54). Essa tese foi indicada nos estudos de Monteiro e Bizzo (2015):

Claramente, a ideia em que se baseia essa formulação é a compreensão de que a escola é um lugar privilegiado para a aquisição ou mudança de hábitos relacionados à saúde, sendo esse o objetivo final e o objeto da ação pedagógica voltada para a saúde no ambiente escolar. (MONTEIRO; BIZZO, 2015, p. 415).

Segundo a Proposta Pedagógica e Curricular do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus (1974), a disciplina de Programas de Saúde deveria ser oferecida apenas na primeira série. Nesse sentido, apresentava os seguintes objetivos gerais:

Desenvolver no educando o senso de responsabilidade em relação ao corpo humano – próprio e de seus semelhantes, as funções, como fonte capaz de propiciar-lhe as condições necessárias para a vida útil e feliz, e base indispensável para o progresso do país; formar no educando, hábitos para a conservação da saúde, habilidades e conhecimentos indispensáveis para a defesa contra os inimigos da saúde. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 80).

E tinha como objetivos específicos:

Ao concluir o estudo desta disciplina, o educando deve ser capaz de: descrever o funcionamento de corpo humano – principais funções vitais; identificar as

doenças provocadas pela carência de certos alimentos; zelar pelos órgãos dos sentidos; combater os causadores de endemias; explicar o funcionamento dos órgãos de reprodução; evitar as doenças transmissíveis pelo contato sexual; identificar os males causados pelo uso de drogas e tóxicos. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 80).

Levando em consideração esses objetivos, o conteúdo programático esteve indicado como consta no quadro 40:

QUADRO 40 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE PROGRAMAS DE SAÚDE (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)

Conteúdo geral e específicos
<b>1. Generalidades:</b> organização geral do corpo humano; órgãos; tecidos; células; funções vitais.
<b>2. Órgãos e funções de nutrição:</b> os alimentos; doenças provocadas pela carência de certos alimentos; aparelho digestivo; aparelho respiratório; o sangue; determinação de grupos sanguíneos; transfusões; aparelho urinário.
<b>3. Órgãos e funções de relação:</b> o sistema muscular; sistema nervoso; os órgãos dos sentidos.
<b>4. Principais parasitas do homem:</b> generalidades; as grandes endemias rurais brasileiras; princípios de higiene; defesas do organismo.
<b>5. Reprodução humana:</b> órgãos genitais; aparelhos reprodutores; o nascimento e o crescimento; prevenção das principais doenças transmissíveis pelo contato sexual.
<b>6. Exames preventivos:</b> importância; câncer; diabetes.
<b>7. Acidentes:</b> prevenção; primeiros socorros.
<b>8. Tóxicos:</b> generalidades; uso dos tóxicos e suas consequências: físicas, sociais; prevenção; tratamento dos viciados.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 81).

Evidencia-se a necessidade de exploração de certos conceitos na escola, como os de hábitos saudáveis, higiene do corpo e aqueles ligados a atitudes e comportamentos.

Tendo o indivíduo como único foco, desconsideram-se, portanto, todos os aspectos relativos à dimensão coletiva da saúde, tais como o direito à saúde e ao acesso à assistência, as responsabilidades coletivas e institucionais, as condições de vida, o reconhecimento dos aspectos culturais, os determinantes macroeconômicos, as desigualdades sociais, entre outros. (MONTEIRO; BIZZO, 2015, p. 416).

Assim, o caráter pragmático indicado nos planos de ensino reportaria a um entendimento da necessidade de discussões sobre os temas indicados. O Parecer nº. 2264/1974 tratou da disciplina como um discurso que caracterizava as questões saúde/doença a partir da formação individual do sujeito.

[...] ainda que se possa focalizar a saúde como um estado de equilíbrio ecológico, e possa a educação ser encarada no seu contexto ecológico e

ecológico-social, é para o indivíduo e sua ação que ela deve se dirigir prioritariamente [...] o maior destaque aos aspectos ecológicos cabe aos programas de educação sanitária da comunidade, aos quais, numa segunda etapa, a escola não será estranha. (BRASIL, 1974, p. 13).

Esses pontos mostraram uma disciplina de cunho utilitarista e de representação para um governo que trazia consigo uma concepção de sujeito que a escola deveria formar. Portanto, a prática educativa deveria seguir certos ideais de instrução, característica de um sistema de educação técnica. Dessa forma, a escola estaria ligada a uma certa agência controladora da sociedade, que mobilizaria saberes e constructos necessários à formação do sujeito daquela época.

Nesse mesmo ensejo, a última disciplina da Núcleo de Formação Geral do currículo dos três cursos técnicos em estudo era a de Educação Religiosa. De acordo com a Proposta Pedagógica e Curricular do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus (1974), ela era ofertada apenas na primeira série. Segundo o plano de ensino, os objetivos gerais eram: “desenvolver no educando, profundo e autêntico sentimento religioso, baseado na convicção e na vivência da fé; convencer o educando da necessidade da religião em todas as fases da vida” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 82). Já os objetivos específicos traduziram:

Ao concluir o estudo dessa disciplina, o educando deve ser capaz de: descrever as principais verdades da doutrina cristã; explicar os tópicos mais importantes do Evangelho; descrever os temas mais atuais sob a luz da religião; viver a religião, com autenticidade. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 82).

Esses objetivos trataram do conjunto de conteúdos programáticos para a disciplina como está exposto no quadro 41:

**QUADRO 41 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO RELIGIOSA (1ª SÉRIE) PARA OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA, ECONOMIA DOMÉSTICA E CONTABILIDADE (1974)**

<b>Conteúdo geral e específicos</b>
<b>1. As maravilhas da criação:</b> o universo: macrocosmo e microcosmo; os três reinos: mineral, vegetal e animal; o homem: síntese da criação.
<b>2. O homem se interroga e busca respostas:</b> diante de suas limitações; do problema de sua origem; do processo de evolução ascendente; do futuro incerto.
<b>3. Deus responde:</b> a comunicação divina; a revelação cristã; a bíblia; problemas da exegese.
<b>4. O Cristo:</b> o prometido – o esperado; relato de sua entrada na história; sua vida; sua doutrina.
<b>5. O Evangelho:</b> os autores; o estilo dos evangelhos; o conteúdo dos evangelhos; a validade do evangelho.

<b>6. A Igreja:</b> justificativa de uma igreja com a sociedade; a composição da igreja; elementos essenciais e acidentais; a vivência colegial.
--

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974, p. 83).

A Lei nº. 5692/1971 indicava que o Ensino Religioso colaboraria com formação moral dos sujeitos e, nesse sentido, a promoção de certos valores deveria ser trabalhada nesta disciplina. Questões ligadas à existência humana dariam sentido a uma vida harmoniosa e digna aos sujeitos. Essas questões apresentam as relações que deveriam ser travadas com o mundo cristão, o evangelho, a igreja e a sociedade, analisadas à luz dos conteúdos propostos no plano de ensino em estudo. Sem sombra de dúvidas, a intenção do Governo era incluir uma identidade a disciplina, bem como sua consolidação no campo educacional brasileiro.

Uma outra característica bastante peculiar é que foi na década de 1970 que ensino religioso passou por uma redefinição. A partir da formação de diversos grupos ecumênicos houve a criação de programas interconfessionais para o ensino da religião no país, os quais buscavam a formação integral dos alunos nas diferentes dimensões da existência do sujeito.

A partir das discussões travadas nessa seção, optou-se por discutir no próximo capítulo sobre as disciplinas do Núcleo de Formação Especial dos Cursos Técnicos ofertados em 1974 no Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina, no entendimento que elas constituíram um núcleo formador dos filhos dos imigrantes.

#### **4 A MATERIALIDADE DO CURRÍCULO PRESCRITO DO CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA: O NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DOS CURSOS TÉCNICOS OFERTADOS EM 1974**

Segundo o Parecer nº. 853/1971, caberia aos Estabelecimentos de Ensino do país escolher as matérias que deveriam constituir a formação especial dos currículos dos cursos técnicos e a preparação para o trabalho, característica marcante na organização do 2º grau a partir dos indicativos da Lei nº. 5692/1971.

[...] a compreensão dada na reforma à educação geral e à formação especial foi um dos aspectos mais inovadores e polêmicos. Como ressaltamos anteriormente, o tema da educação para o trabalho no ensino médio vinha sendo defendidos por um grande número de educadores brasileiros de várias posições políticas e ideológicas. Mas o modo como a reforma tratou o problema foi inusitado seja pela radicalidade das proposições, seja pela arbitrariedade como elas foram implantadas. Segundo explicação de José Vasconcelos (1972), a nova lei representava uma profunda modificação de mentalidade no tocante à qualificação para o trabalho. De fato, de acordo com a Lei nº. 5692/1971, a formação especial tinha por objetivo a sondagem de aptidões de iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau. Como justificava o Parecer nº. 853/1971, “[...] a parte de educação geral destina-se a transmitir uma base comum de conhecimentos indispensáveis a todos na medida em que espelhe o Humanismo dos dias atuais” [...] Como tem assinalado a historiografia da educação, a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, visava a conter a demanda pelo ensino superior. (SOUZA, 2012, p. 273).

Portanto, a qualificação para o trabalho sintetizou a constituição de habilitações profissionais que poderiam ser fixadas e escolhidas em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local e regional. A Lei nº. 5692/1971 afirmou ainda que como se tratava de uma parte especial, deveria atender as necessidades e as possibilidades concretas dos estabelecimentos de ensino e dos alunos.

O Parecer nº. 45/1972 definiu as habilitações profissionais que foram instituídas com a Lei nº. 5692/1971. Segundo o Parecer, entendia-se por habilitação profissional, o “[...] resultado de um processo por meio do qual uma pessoa se capacita para o exercício de uma profissão ou para o desempenho das tarefas típicas de uma ocupação”, o que apenas seria possível com o cumprimento de um currículo que conferisse direitos específicos para o exercício das profissões. Nesse currículo, haveria uma carga horária mínima a ser cumprida, bem como um número mínimo de disciplinas que focassem em conhecimentos e habilidades para o desempenho de uma determinada ocupação.

Chagas (1982, p. 191) conceituou a formalização curricular da década de 1970 com a promulgação da Lei nº. 5692/1971, para ele, “[...] na perspectiva de um ensino deliberadamente ‘regular’, a formalização curricular constitui útil ponto de partida. É uma ordenação de conteúdos, tempo, recursos e eventualmente de processos [...], mas é sobretudo uma referência, a fim de que não nos percamos na improvisação e na pura ocasionalidade”.

Essa perspectiva de organização do currículo nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência se juntou a uma construção científica que teria como princípio desenvolver aspectos da personalidade adulta, considerados ‘desejáveis’, o que se tornou semente do tecnicismo plantado no Brasil (MOREIRA e SILVA, 1994, p. 11). Esse modelo esteve incutido no currículo dos três cursos técnicos ofertados em 1974 no Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina.

Nas matrizes curriculares, as disciplinas da formação especial seguiram uma proposta instrumental, que assumiu um sentido de profissionalização e aprofundamento em determinadas áreas. No Curso Técnico em Agropecuária foram incluídas vinte e quatro disciplinas: cinco na primeira série, seis na segunda série, dez na terceira série e seis na quarta série, conforme o quadro 42. No Curso Técnico em Economia Doméstica houve a implantação de vinte disciplinas, sendo quatro na primeira série, sete na segunda, nove na terceira e nenhuma na quarta série, de acordo com o quadro 43. O Curso Técnico em Contabilidade teve dezesseis disciplinas na formação especial e apresentou quatro disciplinas na primeira série, seis na segunda, seis na terceira e nenhuma na quarta série, como está exposto no quadro 44.

QUADRO 42 - DISCIPLINAS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

<b>Disciplina</b>	<b>1ª série</b>	<b>2ª série</b>	<b>3ª série</b>	<b>4ª série</b>
Desenho Técnico		60 horas	60 horas	
Topografia		60 horas		
Contabilidade Agrícola Aplicada			60 horas	
Economia e Administração Rural			30 horas	
Extensão Rural				30 horas
Cooperativismo				30 horas
Agricultura Geral	60 horas	60 horas	90 horas	
Solos e Conservação	60 horas			

Mecanização Agrícola	30 horas	60 horas	30 horas	
Zootecnia Geral	60 horas	60 horas	60 horas	
Noções de Veterinária	60 horas	60 horas	30 horas	
Agricultura Especial			120 horas	
Tecnologia Vegetal			30 horas	
Zootecnia Especial			90 horas	120 horas
Tecnologia dos produtos de origem animal				30 horas
Construções e instalações				60 horas
Irrigação e drenagem				60 horas

Fonte: Proposta Pedagógica e Curricular (1974)

QUADRO 43 - DISCIPLINAS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA

<b>Disciplina</b>	<b>1ª série</b>	<b>2ª série</b>	<b>3ª série</b>	<b>4ª série</b>
Nutrição e Dietética	90 horas			
Nutrição e Preparação de Alimentos		60 horas		
Conservação de Alimentos		60 horas		
Produção de Alimentos			90 horas	
Planejamento de Refeições			90 horas	
Arte	60 horas			
Artes Aplicadas		60 horas	60 horas	
Habitação			60 horas	
Vestuário e têxteis	60 horas	60 horas	30 horas	
Anatomia e Fisiologia Humana	60 horas			
Enfermagem		60 horas		
Higiene Humana		60 horas		
Puericultura		60 horas		
Economia doméstica			60 horas	
Administração do Lar			60 horas	
Equipamentos			30 horas	
<b>Parte diversificada</b>				
Extensão Rural			60 horas	

Fonte: Proposta Pedagógica e Curricular (1974)

QUADRO 44 - DISCIPLINAS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE

<b>Disciplina</b>	<b>1ª série</b>	<b>2ª série</b>	<b>3ª série</b>	<b>4ª série</b>
Estatística			90 horas	

Técnica Mecanográfica	60 horas			
Processamento de Dados		60 horas	60 horas	
Organização e Técnica Comercial	60 horas	60 horas		
Economia e Mercados		60 horas		
Direito Usual	60 horas	60 horas		
Legislação Aplicada		90 horas	90 horas	
Contabilidade Geral Aplicada	90 horas	90 horas	90 horas	
Contabilidade Comercial e Bancária			90 horas	
Contabilidade Industrial e Agrícola			120 horas	

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

Segundo Chagas (1982, p. 213), o ordenamento das disciplinas nas propostas curriculares a partir da Lei nº. 5692/1971 teve uma dupla dimensão – o relacionamento e a sequência. Isto é, as aproximações entre áreas de conhecimento e uma sequência lógica como pressuposto da seriação e de definição de conhecimentos como pré-requisitos.

Na análise da matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária, organizaram-se as aproximações da formação especial em áreas do conhecimento, a partir do agrupamento das seguintes disciplinas: área do conhecimento - *Agricultura* (Extensão Rural, Agricultura Geral, Zootecnia Geral, Agricultura Especial, Tecnologia Vegetal, Zootecnia Especial, Solos e Conservação, Topografia, Desenho Técnico); área do conhecimento - *Pecuária* (Noções de Veterinária, Tecnologia Vegetal); área do conhecimento - *Administração Rural* (Contabilidade Agrícola Aplicada, Economia e Administração Rural, Cooperativismo, Construções e Instalações e Mecanização Agrícola). Os planos de ensino dessas disciplinas traduziram questões pontuais sobre os conteúdos, objetivo geral e específicos e metodologia. Chagas (1982, p. 134) afirmou que o conteúdo especial seria encarado como uma “[...] parcela momentaneamente desmembrada de todo o conhecimento com propósitos de *mais fazer* ou *mais saber*; pois saber e fazer, em maior ou menor escala, sempre estão presentes no ato de aprender”.

Nas fontes catalogadas não foi possível encontrar os planos de ensino das seguintes disciplinas referenciadas no quadro 43: da primeira série: Mecanização Agrícola; da segunda série: Agricultura Geral e Mecanização Agrícola; da terceira série:



Contabilidade Agrícola Aplicada, Economia e Administração Rural, Mecanização Agrícola; da quarta série: Zootecnia Especial. As demais foram encontradas na íntegra, com os itens de composição dos documentos. Nos quadros a seguir, expõe-se a indicação dos conteúdos das disciplinas especiais e se observa questões sobre o ‘mais fazer’ e o ‘mais saber’, termos utilizados por Chagas (1982).

**QUADRO 45 - DISCIPLINA DE AGRICULTURA GERAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 1ª SÉRIE (1974)**

<b>Disciplina: Agricultura Geral</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao terminar o estudo dessa disciplina, o aluno deve ser capaz de: a) conceituar a Botânica e sua subdivisão; b) diferenciar as partes de uma célula; c) identificar as principais partes anátomo-fisiológicas; d) enumerar as divisões celulares de uma planta; e) identificar as diferentes funções das plantas; f) comparar os diferentes aparelhos reprodutores; g) diferenciar os tecidos vegetais; h) descrever métodos de polinização natural e artificial; i) descrever os principais métodos de seleção e melhoramento das plantas; j) determinar a quantidade de plantas por hectare; l) determinar a área, sabendo o número de plantas e espaço; m) relacionar o clima desta com as demais regiões; n) justificar a influência do clima nos vegetais; o) justificar a influência da temperatura nos vegetais.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas com auxílio do material didático apropriado, inclusive a utilização do Laboratório de Biologia; pesquisas bibliográficas e de campo; aulas fora da classe, em meio à natureza para estudo das plantas; trabalhos práticos.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Botânica</b> - conceito de Botânica; divisão; célula vegetal: particularidades; anátomo-fisiológicas; sistema de formação, sistema permanente; divisão celular, estudo das células, estudo dos tecidos vegetais; funções das partes das plantas: raiz, caule, folha, flores, frutos e sementes; aparelhos reprodutores; função da reprodução; polinização natural e controlada; seleção e melhoramentos dos vegetais; número de plantas por área determinada.
<b>Unidade II: Clima</b> - conceito e importância; diferença entre clima e tempo; influência do clima sobre a planta; climas da região e do país; meteorologia agrícola; geadas, granizo, umidade e seus efeitos sobre as plantas; a luz e a vegetação; foto periodismo; os ventos; leituras práticas em estação meteorológica.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

**QUADRO 46 - DISCIPLINA DE SOLOS E CONSERVAÇÃO DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 1ª SÉRIE (1974)**

<b>Disciplina: Solos e Conservação</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao terminar o estudo dessa disciplina, o aluno deve ser capaz de: a) identificar os diferentes tipos de solo; b) analisar os perfis de diferentes regiões; c) coletar, corretamente, solos para análise; d) descrever a importância da água no solo; e) interpretar análises do solo e determinar a quantidade de adubo para a correção do mesmo; f) escolher o adubo correto para cada planta; g) corrigir o solo, no que se refere à acidez; h) identificar as causas das falhas de adubação; i) identificar os principais processos de conservação do solo; j) escolher o método adequado de conservação, de acordo com a topografia do mesmo.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas, dialogadas com o auxílio de diversos materiais didáticos: aulas práticas de campo; pesquisas de campo; visitas a extensões experimentais; relatórios e debates; projetos de adubação, calagem.

<p><b>Conteúdo programático:</b></p> <p><b>Unidade I: Solo</b> - formação e constituição do solo; perfil do solo; características físicas, químicas e biológicas do solo; matéria orgânica e organismo; propriedades; capacidade de absorção; capilaridade; água no solo; classificação do índice de acidez dos solos: PH; índice de acidez e absorção dos elementos nutritivos.</p> <p><b>Unidade II: Adubação e correção do solo</b> – definição; adubação e sua importância; classificação dos adubos; produção de compostos; cálculo de misturas de adubo, sabendo-se o nível; cálculo dos níveis N.P.K. sabendo-se a quantidade de adubo; interpretação de análises químicas do solo; adubação de manutenção; adubação verde; fórmulas de adubação; esterco de curral.</p> <p><b>Unidade III: Correção da acidez dos solos</b> – generalidades; composto de cálcio; efeitos de calagem; quantidade de calcário e aplicação; recomendações de calagem; métodos de aplicação.</p> <p><b>Unidade IV: Práticas conservacionistas</b> – conceito; histórico; importância das práticas de conservação do solo; instrumentos utilizados; levantamento e planejamento das práticas conservacionistas; principais práticas: terraceamento, curva de nível, curvas em contorno, rotação de culturas, culturas em faixas, etc.</p>
--

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 47 - DISCIPLINA DE ZOOTECNIA GERAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 1ª SÉRIE (1974)

<p><b>Disciplina: Zootecnia Geral</b></p>
<p><b>Objetivos específicos:</b></p> <p>Ao terminar o estudo dessa disciplina, o aluno deve ser capaz de: a) conceituar Zootecnia; b) descrever as utilidades e os serviços dos animais domésticos; c) descrever as diferenças de estruturação dos corpos dos animais domésticos; d) descrever os principais órgãos e aparelhos, bem como as respectivas funções; e) aplicar, convenientemente as vacinas; f) resolver pequenos casos, como: engasgamento, empanzimento e auxiliar a cria dos animais; g) prestar os socorros necessários, em casos de cortes e quebras; h) escolher aguadas livres de infestação; diferenciar entre aguadas boas e infestadas; i) resolver problemas ocorridos com animais, causados pela infestação do solo; j) escolher raças que se adaptam ao meio ambiente da região; l) escolher instalações adequadas ao meio ambiente; m) escolher o lugar apropriado para o depósito de esterco; n) construir estrumeiras com tanques de cardume para a formação de manteiga negra; o) identificar as diversas espécies de artrópodes prejudiciais à criação e os meios de combatê-los.</p>
<p><b>Atividades:</b></p> <p>Aulas expositivas, dialogadas com material didático apropriado: pesquisas bibliográficas e de campo; relatórios; acompanhamento e tratamento de doenças; visitas a criações de diversas espécies; realização de projetos; estudo, <i>in loco</i>, de pastagens.</p>
<p><b>Conteúdo programático:</b></p> <p><b>Unidade I: Generalidades</b> – Zootecnia; ciência e arte de criar; a espécie em Zootecnia; domesticação das espécies; as espécies domésticas e suas origens; utilidades e serviços dos animais domésticos.</p> <p><b>Unidade II: Anatomia e Fisiologia</b> - aparelhos dos animais: circulatório, respiratório, digestivo, urinário e reprodutor.</p> <p><b>Unidade III: Enfermagem médico veterinária</b> - proteção dos animais através da vacina; observação da validade das vacinas; aplicação conforme bula ou indicação veterinária; higiene com o material de aplicação; isolamento dos animais doentes, observação e tratamento; vias de aplicação.</p> <p><b>Unidade IV: Higiene do solo e da água</b> – generalidades; ambiente, clima, solos e pastagens; cuidados com os animais; doenças contagiosas; aguadas; estudo da água; utilidade da água na alimentação; represas e açudes.</p> <p><b>Unidade V: Clima e sua influência</b> - aclimação: temperatura, luz; ação direta do clima; importância da adaptação ao clima; reações do animal em ambiente tropical; reações na temperatura e no ritmo respiratório; pulsação e taxa de hemoglobina; hipertermia; glândulas sudoríparas; hábitos de pastejo, clima tropical, reprodução e produtividade; tolerâncias, calor e ambiente tropical; adaptabilidade das espécies ao trópico; reação dos animais no processo de alimentação: alimentação</p>

hereditária e naturalização; acomodação ao aclimamento do indivíduo; falência da raça; aclimatação indireta; fatores de êxito na aclimatação.

**Unidade VI: Combates aos artrópodes** – generalidades; evolução dos artrópodes; banheiros: importância, instalação, banhos: preparo, cuidados, intervalos, precauções, inconvenientes; outros métodos de combate.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

#### QUADRO 48 - DISCIPLINA DE NOÇÕES DE VETERINÁRIA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 1ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Noções de Veterinária</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo da disciplina, o aluno deve ser capaz de: a) identificar a origem, os sintomas e as naturezas das moléstias; b) escolher os medicamentos adequados no tratamento de cada tipo de doenças mais comuns, correntes nos animais; c) diferenciar as principais doenças dos animais; d) enumerar os cuidados necessários para com os animais mortos por doenças contagiosas; e) identificar os diferentes remédios através de seus nomes; f) descrever os diferentes agentes de doenças: mecânicos, físicos e químicos; g) identificar as plantas tóxicas das pastagens, em geral; h) descrever as principais plantas tóxicas e seus efeitos sobre a criação.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas, com material didático variado: livros, jornais, revistas, folhetos, slides, filmes, etc.; aulas práticas: visita a fazendas de criação de animais; estudo de animais doentes; pesquisa de campo, identificando e estudando as plantas tóxicas; aplicação de medicamentos; aplicação de vacinas preventivas; seminários, debates, relatórios.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: As doenças dos animais</b> - orientação geral; principais doenças causadas por vermes e profilaxia; doenças infecciosas mais comuns e profilaxia; doenças da nutrição; efeito e tratamento; outras doenças.
<b>Unidade II: Estudo das causas das doenças</b> - sintomas ocasionados pelas diferentes moléstias; sintomas: diretos, indiretos, negativos, objetivos, patogênicos, unívocos.
<b>Unidade III: Agentes patogênicos</b> - agentes mecânicos, físicos e químicos; agentes patológicos; químicos tóxicos; agentes patológicos químicos cáusticos.
<b>Unidade IV: Planos tóxicos</b> - o grande número de plantas tóxicas; sintomas de intoxicação; tipos de intoxicação; características gerais das plantas tóxicas; tratamento da intoxicação.
<b>Unidade V: Estudo dos medicamentos para os animais</b> - medicamentos vegetais; medicamentos químicos; aplicação dos medicamentos.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

Na Proposta Pedagógica e Curricular não foi encontrado o plano de ensino da disciplina de Mecanização Agrícola.

#### QUADRO 49 - DISCIPLINA DE DESENHO TÉCNICO DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 2ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Desenho Técnico</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo da disciplina, o aluno deve ser capaz de: a) descrever a utilidade e a importância do desenho técnico para o Técnico em Agropecuária; b) utilizar convenientemente os instrumentos e métodos de desenho; c) usar as escalas gráficas e numéricas; d) desenhar plantas, projeções, instalações rurais, etc.; e) executar desenhos do natural; f) executar desenhos de aplicação nas oficinas.
<b>Atividades:</b>

Aulas expositivas, com auxílio de material didático variado e apropriado para esta disciplina. A maioria das aulas serão práticas, isto é, os alunos aprenderão fazendo, praticando aulas ao ar livre, onde os alunos praticarão o desenho do natural e também visitas a construções, oficinas, onde os alunos poderão observar a aplicação dos desenhos.

**Conteúdo programático:**

**Unidade I: Desenho Técnico** - conceito de definição; exemplos de natureza prática; objeto, importância e utilidade do desenho em geral.

**Unidade II: Materiais e utensílios para desenho** - escolha, conservação e limpeza; como usar o material de desenho.

**Unidade III: Instrumentos e métodos de uso em desenho** - utilidade e importância do desenho geométrico.

**Unidade IV: Escalas de desenho** - escalas gráficas e numéricas; uso das escalas de redução, ampliação e natural.

**Unidade V: Desenho convencional** - desenho projetivo; plano de projeções; projeções ortogonais no primeiro diedro.

**Unidade VI: Desenho e reprodução das plantas** - processo de transferência dos ângulos e dos comprimentos; reprodução de ampliação e reprodução das plantas.

**Unidade VII: Regras básicas da perspectiva** - observador, quadro, objeto, linha de terra e de horizonte; ponto principal a distância; métodos de perspectivas; perspectivas de instalações rurais.

**Unidade VIII: Noções de interpretações de desenho de plantas de instalações rurais** - elevações, cortes e perfis

**Unidade IX: Desenhos de aplicações nas oficinas** - épuras de emendas de madeiras, de tesouras, etc.; mensuração e croquis.

**Unidade X: O desenho do natural** - animais e plantas; ferramentas e máquinas agrícolas simples; enquadramentos e como se deve iniciar os desenhos.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

**QUADRO 50 - DISCIPLINA DE TOPOGRAFIA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 2ª SÉRIE (1974)**

<b>Disciplina: Topografia</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo da Topografia, o aluno deve ser capaz de: a) conceituar Topografia e descrever sua finalidade; b) descrever os instrumentos mais comuns utilizados em Topografia; c) utilizar, corretamente, o nível, o teodolito, a régua, a trena; d) fazer levantamento topográfico em diferentes áreas; e) efetuar nivelamentos planos e de ângulos; f) representar, graficamente, o relevo; g) realizar a demarcação de curvas; h) executar curvas de nível.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas; aulas práticas de campo; execução de levantamentos, nivelamento e curvas de nível; visitas a culturas onde existem curvas de nível e outras sem e fazer as devidas comparações.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Topografia</b> - conceito e finalidade; divisão da Topografia; definição de planimetria e altimetria.
<b>Unidade II: Instrumentos topográficos</b> - instrumentos utilizados; constituição geral dos instrumentos utilizados; alinhamento e noções de erro na medida das distâncias.
<b>Unidade III: Planimetria e Altimetria</b> - noções gerais; levantamentos topográficos planimétricos e levantamentos topográficos altimétricos.
<b>Unidade VI: Nivelamento</b> - vários tipos de nivelamentos; representação do relevo: perfis longitudinais; secções transversais; curvas de nível e rachaduras.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 51 - DISCIPLINA DE ZOOTECNIA GERAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 2ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Zootecnia Geral</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo da disciplina, o aluno deve ser capaz de: a) indicar o método de reprodução mais adequado para cada espécie animal; b) escolher as raças que mais se adaptam à região; c) justificar as escolhas de animais para o comércio; d) justificar as vantagens de seleção e melhoramentos; e) escolher a espécie que melhor se adapte ao mercado da região; f) descrever a importância da ração na alimentação; g) escolher os produtos para composição da ração; h) diferenciar os diversos tipos de ração para cada espécie; i) justificar a importância do arraçamento diário; j) comprar pastagens naturais e as cultivadas; l) enumerar os melhoramentos das pastagens; m) diferenciar forrageiras e classificá-las dentro do seu ciclo; n) justificar a necessidade das forrageiras na moderna criação de animais; o) escolher os métodos adequados para fenação; p) justificar a escolha dos silos para a região; q) descrever o desenvolvimento da silagem.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas, dialogadas, com recursos didáticos variados: livros, revistas, folhetos, jornais, slides, filmes, etc.; exposições; formação de canteiros experimentais e forrageiras; construção de silos e depósitos; realizar fenação; visitar pastagens naturais e cultivadas, fazendo a comparação por meio de relatório; visita a fazendas de criação de diferentes raças de animais domésticos, fazendo relatório; fazer uma criação experimental de diferentes espécies de raças de animais.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Animais domésticos de pequeno porte</b> - resumo de animais domésticos de pequeno porte; criação de quintal.
<b>Unidade II: Animais domésticos de médio e de grande porte</b> - raças, linhagens, tipos comerciais; reprodução, seleção, melhoramento, abate, comercialização; contabilidade aplicada.
<b>Unidade III: Alimentação de animais domésticos</b> - rações balanceadas; importância das vitaminas e das proteínas na alimentação; composição e custo da ração; sabor e frescura; embalagem e transporte; distribuição de rações.
<b>Unidade IV: Culturas e forrageiras</b> - comparações das pastagens naturais com as pastagens cultivadas; melhoramento de pastagens: subdivisão, condução de pastejo, adubação, limpeza do campo, métodos mecânicos, químicos e biológicos; principais espécies forrageiras: gramíneas anuais de ciclo hibernal, gramíneas perenes de ciclo hibernal, gramíneas anuais de ciclo estival, gramíneas perenes de ciclo estival, leguminosas de ciclo estival, leguminosas de ciclo hibernal.
<b>Unidade V: Fenação</b> – generalidades; preparo do feno sobre o solo; preparo do feno por meio de secadores rústicos na lavoura.
<b>Unidade VI: Silagem</b> - silagem de forragem verde; generalidades; o que presta para o preparo de silagem; diversos tipos de silos; silo trincheira; silagem da mandioca: generalidades; construção de silos para silagem da mandioca; silagem da mandioca.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 52 - DISCIPLINA DE NOÇÕES DE VETERINÁRIA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 2ª SÉRIE (1974)

<b>DISCIPLINA: NOÇÕES DE VETERINÁRIA</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo da disciplina, o aluno deve ser capaz de: a) organizar uma farmácia veterinária para uso de casos de doenças mais comuns; b) usar convenientemente o material veterinário; c) tomar os devidos cuidados no tratamento de animais doentes; d) realizar pequenas cirurgias; e) tratar fraturas, luxações, torceduras; f) realizar sangrias; g) assistir partos.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas; aulas práticas, em estábulos, currais, pocilgas, aviários; visita a fazendas, granjas com relatórios de observação; tratamentos diversos de animais doentes; práticas de cirurgias diversas; organização de uma farmácia veterinária caseira.



<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Organização de uma farmácia veterinária e laboratório</b> - medicamento de emergência; antibióticos; vacinas e soros (quando e como aplicar); desinfetantes e antissépticos; material de assepsia; material de cirurgia; aplicação conforme bula ou indicação veterinária; higiene com o material de aplicação; isolamento dos animais doentes.
<b>Unidade II: Cirurgia</b> - cirurgia dos animais: a técnica, os cuidados; corte de cordão umbilical dos animais recém-nascidos; cirurgia em hérnia inguinal e umbilical; fraturas, luxações e torceduras: tratamento; sangria.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

Na Proposta Pedagógica e Curricular não foram encontrados os planos de ensino das disciplinas de Agricultura Geral e Mecanização Agrícola.

#### QUADRO 53 - DISCIPLINA DE DESENHO TÉCNICO DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 3ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Desenho Técnico</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo da disciplina, o aluno deve ser capaz de: a) desenhar croquis e cotados de instalações rurais; b) executar desenhos convencionais, projeções diversas, diagramas e gráficos; c) executar desenhos por cópias originais e do natural; d) executar desenhos topográficos, com convenções e símbolos; e) executar desenhos e perfis, longitudinais e sessões transversais e traçados de curvas de nível; f) executar desenhos aplicados à jardinagem; g) executar desenhos anatômicos, desenhos de células e tecidos, desenhos esquemáticos de órgãos e aparelhos.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas com auxílio de material de desenho necessário; exercícios práticos; execução dos diferentes tipos de desenhos estudados; execução de desenhos para aplicação prática.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Avaliação de áreas</b> - divisão das áreas e figuras geométricas; fórmulas de Simpson, Poncelet e dos trapézios.
<b>Unidade II: Croquis</b> - simples e cotados de pequenas instalações rurais.
<b>Unidade III: Desenho convencional</b> - projeções ortogonais e oblíquas; diagramas e gráficos cortados; exercícios.
<b>Unidade IV: Desenho do natural</b> - perspectiva em geral; enquadramentos; exercícios práticos por cópias de originais e do natural.
<b>Unidade V: Noções de desenho topográfico</b> - convenção e símbolos; orientação das plantas; exercícios e aplicações.
<b>Unidade VI: Desenho de perfis</b> - longitudinais e sessões transversais; traçado de curvas de nível; cortes e seções.
<b>Unidade VII: Cópias, desenho, aplicação e redução de plantas topográficas</b> - de erro; fechamento; exercícios.
<b>Unidade VIII: Desenho de terreno no esquadro</b> - levantamento pelos rumos ou azimutes; exercícios.
<b>Unidade IX: Desenho aplicado à jardinagem</b> - combinação de linhas; desenho de figuras geométricas úteis na composição de jardinagem; exercícios.
<b>Unidade X: Desenho anatômico</b> - desenho anatômico; desenho de célula e tecidos; desenho esquemático de órgãos e aparelhos.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

#### QUADRO 54 - DISCIPLINA DE AGRICULTURA GERAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 3ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Agricultura Geral</b>
--------------------------------------

<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo dessa disciplina, o aluno deve ser capaz de: a) estabelecer a diferença entre pragas e moléstias; b) identificar as principais pragas e moléstias que afetam as culturas da região; c) identificar os principais inseticidas, fungicidas e herbicidas e seus efeitos; d) executar pulverização e polvilhamento; e) tomar as providências necessárias em caso de intoxicação; f) desinfetar, corretamente, sementes, solos e plantas.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas; fichas de acompanhamento; teste de produtos; aplicação no campo; comparação de produtos na prática; uso correto de produtos.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Fruticultura</b> - conceitos e diferenças de pragas e moléstias; generalidades; classificação; fatores que influem no desenvolvimento; identificação das principais pragas e moléstias da região; levantamento do grau de infestação e infecções.
<b>Unidade II: Estudo de inseticidas, fungicidas e herbicidas</b> – generalidades; princípio ativo; cuidados; métodos de aplicação.
<b>Unidade III: Pulverização e Polvilhamento</b> – generalidades; utilidade; métodos e técnicas; cuidados.
<b>Unidade VI: Desinfecções</b> - das sementes; do solo; das plantas; mudança de concentração.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

#### QUADRO 55 - DISCIPLINA DE ZOOTECNIA GERAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 3ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Zootecnia Geral</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo da disciplina, o aluno deve ser capaz de: a) descrever a importância da alimentação animal, fornecida como ração; b) escolher os produtos para a composição da ração; c) diferenciar os diversos tipos de ração, para cada espécie; d) justificar a importância do arracionamento diário; e) comparar pastagens naturais com as cultivadas; f) enumerar os melhoramentos das pastagens; g) diferenciar forrageiras e classificá-las dentro de seu ciclo; h) justificar a necessidade das forrageiras na moderna criação de animais; i) escolher os métodos adequados para a fenação; j) justificar a escolha dos silos para cada região; l) descrever o desenvolvimento da silagem.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas, dialogadas com recursos didáticos variados: livros, revistas, folhetos, jornais, slides, filmes, etc.; visita a exposições; formação de canteiros experimentais de forrageiras; construção de silos e depósitos; realizar experiências de fenação.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Alimentação de animais domésticos</b> - rações balanceadas; importância das vitaminas e das proteínas na alimentação; composição e custo da ração; sabor e frescura; embalagem e transporte; distribuição de ração ou arraçoamento.
<b>Unidade II: Culturas e forrageiras</b> - comparações das pastagens naturais com as pastagens artificiais ou cultivadas; melhoramento de pastagens; subdivisão; condução de pastejo; adubação; limpeza de campo; métodos mecânicos, químicos e biológicos; as principais espécies forrageiras: gramíneas anuais de ciclo hibernal, gramíneas perenes de ciclo hibernal, gramíneas anuais de ciclo hibernal estival, gramíneas perenes de ciclo estival, leguminosas de ciclo estival e hibernal.
<b>Unidade III: Fenação</b> – generalidades; preparo de feno sobre o solo; preparo de feno por meio de secadores rústicos na lavoura.
<b>Unidade IV: Silagem</b> - silagem de forragem verde; generalidades; o que presta para o preparado de silagem; diversos tipos de silos; silo trincheira; silagem da mandioca; construção de silos para silagem de mandioca; silagem da mandioca.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 56 - DISCIPLINA DE NOÇÕES DE VETERINÁRIA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 3ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Noções de Veterinária</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo da disciplina, o aluno deve ser capaz de: a) descrever anatomicamente o corpo dos principais animais domésticos; b) utilizar os instrumentos e medicamentos veterinários com satisfação exatidão; c) reconhecer os sintomas das principais doenças que atacam os animais domésticos; d) combater com meios apropriados, os principais parasitas dos animais; e) praticar pequenas cirurgias mais comuns em animais domésticos.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas; aulas práticas, em estábulos, currais, pocilgas, aviários; visita a fazendas, granjas com relatórios do observado; tratamentos diversos de animais doentes; práticas de cirurgias diversas.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Fisiologia animal</b> - anatomia e osteologia animal; artrologia e esplenologia; angiologia e neurologia; estesiologia e histologia.
<b>Unidade II: Farmacologia</b> - conceito e finalidade; formas medicamentosas; esterilização e desinfecção; injeções e vacinas.
<b>Unidade III: Principais doenças</b> - febre aftosa; brucelose; carbúnculo hemático e sintomático; tuberculose; mastite; raiva; tétano; peste suína; pulorose e tifo aviário; cólera aviária.
<b>Unidade IV: Doenças Parasitárias</b> – helmintose; carrapatos; bernes e míases; piolhos; sarnas.
<b>Unidade V: Pequenas cirurgias</b> - aplicação de injeções e vacinas; castração; descorna e marcação; partos.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 57 - DISCIPLINA DE AGRICULTURA ESPECIAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 3ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Agricultura Especial</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá ser capaz de: a) identificar as culturas que mais se adaptem à região e que mais produzam; b) descrever e identificar as culturas agrícolas da região; c) escolher o lugar apropriado para hortas, jardins e pomares; d) justificar a escolha das variedades e espécies de culturas de cada região, relacionadas ao clima e ao solo da mesma; e) enumerar os principais métodos de plantio das diferentes culturas, adaptadas às condições das regiões; f) justificar a causa e o efeito do espaçamento correto entre as plantas; g) justificar a necessidade de tratamentos culturais; h) identificar as principais pragas e moléstias das plantas e combatê-las com inseticidas, fungicidas e herbicidas; i) desenvolver projetos dentro da agricultura especial; j) classificar os vegetais e identificar os diferentes tipos de cereais, descrevendo seu valor nutritivo; l) classificar as plantas oleaginosas e fibrosas e justificar sua importância para a economia do país; m) descrever a importância das raízes na alimentação e na indústria e as etapas de industrialização; n) interpretar a importância das florestas e do reflorestamento.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas com ilustrações; trabalhos práticos em campo experimental, em hortas, pomares, jardins; práticas, nas propriedades dos pais dos alunos; realização de um projeto de reflorestamento; pesquisas; relatórios; visitas a culturas diversas e acompanhamento do seu desenvolvimento; visitas a moinhos, beneficiadoras, fábricas, laticínios; realização de projetos agrícolas.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Olericultura</b> – conceito; importância econômica; escolha do local; variedade hortícola; preparo do solo; sementeiras; plantio em lugar definitivo; rotação de culturas; combate às pragas e doenças; comercialização.
<b>Unidade II: Fruticultura</b> – definição; importância econômica; valor alimentar dos frutos; fatores ecológicos; divisão das plantas frutíferas; propagação por sementes; propagação vegetativa; viveiros:



planejamento; podas: tipos; formação do pomar; métodos de plantio; tratos culturais; maturação; embalagem; comercialização.

**Unidade III: Floricultura** – definição; importância; classificação dos jardins; estilos; áreas: projetos e traçados; arquitetura paisagística (noções); classificação das plantas ornamentais; sementeiras: viveiros; preparo de canteiros: plantio; podas de formação e de floração; tratos culturais dos jardins.

**Unidade IV: Silvicultura** – definição; importância; reflorestamento; matrizes e produção de sementes; produção de mudas; parques: definição e importância; classificação dos parques; espécies arbóreas; instalação, defesa e manutenção dos parques; função social dos parques sob o ponto de vista higiênico, decorativo e recreativo.

**Unidade V: Cereais** - importância de seu cultivo; divisão dos cereais; principais cereais: trigo, milho, arroz, sorgo, centeio, aveia.

**Unidade VI: Cultura do trigo, arroz, aveia, centeio, trigo no painço, milho e sorgo, feijão comum** - variedades mais adequadas à região, de cada uma das culturas; condições ambientais; preparo do solo; aragem; adubação; calagem; semeadura: espaçamento e densidade; épocas mais propícias ao plantio; tratos culturais; combate às pragas e moléstias; colheita; rendimento e comercialização; rotação de culturas.

**Unidade VII: Oleaginosas** - importância como fonte de proteínas; nutrientes; caracteres das leguminosas; principais oleaginosas: soja, amendoim, girassol, mamona, algodão; conservação com outras culturas.

**Unidade VIII: Cultura de soja** - variedades mais adequadas à região; condições do meio ambiente; preparo do solo; classificação das sementes; inoculação; época de plantio; tratos culturais; colheita; rendimento; armazenagem; comercialização; rotação de culturas.

**Unidade IX: Fibras** – conceito; importância econômica; principais culturas: linho, rami, juta, sisal, algodão; consorciação com outras culturas.

**Unidade X: Raízes** – conceito; importância; principais culturas: batata, mandioca, inhame, fontes de amido; emprego industrial e alimentício.

**Unidade XI: Outras culturas** - batatinha, videiras, cebola, alho; importância e tratos culturais.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

#### QUADRO 58 - DISCIPLINA DE TECNOLOGIA VEGETAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 3ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Tecnologia Vegetal</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo dessa disciplina, o aluno deve ser capaz de: a) descrever o valor nutritivo dos produtos de origem vegetal; b) descrever diversos tipos de industrialização de produtos primários vegetais; c) montar uma pequena indústria de transformação de produtos vegetais; d) destacar a importância econômica de determinadas indústrias na região.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas; visitas a indústrias locais; pesquisas bibliográficas e de campo; levantamento sobre produtos industrializáveis da Colônia Entre Rios e município de Guarapuava; participação em atividades de indústrias existentes na Colônia.
<b>Conteúdo programático:</b>
Valor nutritivo dos produtos de origem vegetal; fecularia: diversos; produção de farinhas diversas; indústria vinícola: tipos de uvas, técnicas de fabricação do vinho; indústria do álcool: de cana, de pêssego, de uva; indústria do açúcar: noções gerais; indústria do café: noções gerais; indústria de óleos, azeites e margarina: noções gerais; indústria de massas alimentícias.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

#### QUADRO 59 - DISCIPLINA DE ZOOTECNIA ESPECIAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 3ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Zootecnia Especial</b>
<b>Objetivos específicos:</b>

Ao concluir o estudo dessa disciplina, o aluno deve ser capaz de: a) identificar as principais raças de animais criadas na região; b) criticar a escolha das raças de acordo com as condições locais; c) incentivar a criação de animais de raça na região; d) descrever os diversos fatores que influem na criação regional; e) diferenciar e identificar as principais características do gado de corte e leiteiro; f) identificar os animais pelo seu formato e pelagem; g) justificar o valor econômico dos suínos tipo-carne; h) escolher as porcas para recrio; i) preencher corretamente as fichas de registro de animais; j) relacionar as principais características dos suínos tipo-carne e tipo-banha; l) diferenciar as raças de aves poedeiras e de corte; m) escolher as raças que mais se adaptam à região; n) identificar as galinhas boas e más poedeiras; o) organizar e desenvolver uma criação de aves rentável economicamente; p) justificar que um bom arraçoamento aumenta a produção de ovos e de carne; q) organizar e desenvolver uma criação de ovinos, dentro dos modernos requisitos de criação; r) organizar e desenvolver uma criação lucrativa de coelhos; s) organizar uma lucrativa criação de abelhas.

#### **Atividades:**

Aulas expositivas, com auxílio de slides, fotografias, jornais, revistas, livros, etc.

#### **Conteúdo programático:**

**Unidade I: Criação de bovinos** - raças que se adaptam a região; pastagens: naturais e artificiais; clima; aguadas; alimentação; instalações e abrigos; principais pragas e moléstias da região; importância econômica.

**Unidade II: Gado de corte** – generalidades; principais raças e características; reprodução; instalações; práticas de criação; descarte; marcação; castração; inseminação artificial.

**Unidade III: Gado leiteiro** – generalidades; raças leiteiras; características; reprodução; instalações; ordenha manual e mecânica; inseminação artificial.

**Unidade IV: Criação de suínos** - raças que mais se adaptam à região; pastagens; clima; aguadas; alimentação; instalações e abrigos; principais pragas e moléstias da região; importância econômica.

**Unidade V: Suínos para produção de carne e banha** – importância; raças mais criadas; características; criação de porcos: sistema de criação, programa prático para criação de porcos; maternidade e terminação; rações; porcos tipo-carne: importância, vantagens, metas e medidas; porcos tipo-banha: vantagens e importância; defesa sanitária em suinocultura; registro; rações.

**Unidade VI: Criação de aves** – raças; tipos: carne, ovos, misto; clima; instalações e abrigos; higiene; principais doenças da região; alimentação; importância econômica.

**Unidade VII: Aves de tipo carne** - planejamento de um aviário industrial; construção de pinteiro; implementação e manejo dos frangos de corte; manejo da iluminação; manejo de temperatura da água e da alimentação; higiene e profilaxia; mortalidade dos pintos; técnica de debicagem; matança; apresentação e comercialização.

**Unidade VIII: Avicultura para produção de ovos** - planejamento de aviário; implementos e manejo de poedeiras sobre a cama; gaiolas; implementação e manejo de reprodutoras; manejo de iluminação; temperatura da água e alimentação; perturbação nas esteiras; como conservar os ovos e incubar - Incubação artificial: higiene e cuidados; comercialização dos ovos de consumo.

**Unidade IX: Criação de ovinos – Ovinocultura** - raças que mais se adaptam à região; pastagens; alimentação; clima; aguadas; instalações e abrigos; principais doenças e profilaxia; instalações; formação dos rebanhos; reprodução e proliferação; principais raças e suas características; tosquia: instruções gerais, época, lã, classificação, qualidades e defeitos; produção de carne; inseminação artificial; importância econômica.

**Unidade X: Criação de coelhos – Cunicultura** - raças que mais se adaptam à região; clima; aguadas; alimentação; cuidados próprios; principais doenças e profilaxia; importância econômica; classificação das raças; coelheiras; instalações e acessórios; manejos; crescimento e abate.

**Unidade XI: Apicultura** - espécies que mais se adaptam à região; cuidados especiais; o perigo das abelhas africanas; alimentação; cuidados próprios; principais doenças da região; valor econômico; habitação das abelhas; material apícola; apiário; inimigos das abelhas; biologia das abelhas; preparo dos quadros; povoamento do apiário; criação; produção de mel; colheita e extração do mel; criação da rainha; cera e seu beneficiamento; própolis; geleia real; flora apícola.

**Unidade XII: Equinocultura** - considerações gerais: noções de criação de cavalos.

Não foi encontrado na Proposta Pedagógica e Curricular os planos de ensino das disciplinas de Contabilidade Agrícola Aplicada; Economia e Administração Rural e Mecanização Agrícola.

**QUADRO 60 - DISCIPLINA DE HORTICULTURA ESPECIAL (PARTE DIVERSIFICADA) DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 4ª SÉRIE (1974)**

<b>Disciplina: Horticultura Especial (Parte Diversificada)</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) identificar as culturas ecologicamente mais adaptáveis para a região; b) organizar e executar um projeto hortícola; c) saber da importância nutritiva de cada produto frutícola e hortícola; d) conduzir tecnicamente todas as fases de exploração das culturas de modo que se tornem economicamente saudáveis.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas com auxílio de diversos materiais didáticos; aulas práticas de campo; visitas a viveiros e pomares comerciais; seminários e debates.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Fruticultura</b> – introdução; fatores climáticos; propagação das árvores frutíferas; viveiros; porta enxertos; processos de enxertia; frutificação; poda das plantas frutíferas; planejamento e formação de pomares comerciais; principais frutíferas de clima temperado; introdução: clima e solo; variedades; formação e propagação; tratos culturais e adubação; doenças e pragas; colheita; conservação; embalagem e comercialização.
<b>Unidade II: Olericultura</b> – introdução; clima; propagação de hortaliças; adubação de hortaliças; controle fitossanitário; colheita; embalagem; comercialização; planejamento e instalação de hortas comerciais; olericultura como empreendimento; principais culturas oleícolas, abordando: introdução; clima; sementeira; variedade; solo e adubação; propagação; tratos culturais; colheita; comercialização.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

**QUADRO 61 - DISCIPLINA DE EXTENSÃO RURAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 4ª SÉRIE (1974)**

<b>Disciplina: Extensão Rural</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir esta disciplina, o educando deve ser capaz de: a) descrever a estrutura rural brasileira, em geral e da região em particular; b) descrever a ABCAR, sua finalidade, seu sistema de trabalho; c) descrever a finalidade da extensão rural; d) dominar os meios de comunicação mais eficientes; e) identificar e anular as barreiras em comunicação; f) dominar os métodos de trabalho; g) conceituar liderança e treinar líderes.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas com material áudio visual; treinamentos e práticas diversas na comunidade; execução de projetos da ACARPA; visitas a ACARPA.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Extensão Rural</b> – origem; sistema brasileiro de extensão rural; histórico da estrutura rural no Brasil; sistema ABCAR (Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural): expansão, finalidade, órgão integrante, sistema de trabalho.
<b>Unidade II: Extensão Rural</b> – conceito; objetivos; finalidades principais.
<b>Unidade III: Processos e barreiras em comunicação</b> - processos, princípios, barreiras; importância dos recursos audiovisuais; grau de aprendizagem; educação de adultos.
<b>Unidade IV: Meios de comunicação</b> - oral, escrita e visual; alcance e eficácia.

<p><b>Unidade V: Processo de adoção</b> - aspectos a considerar; etapas do processo; fatores sociais e tipos de agricultores.</p> <p><b>Unidade VI: Metodologia de trabalho</b> - quanto à forma; métodos de alcance; métodos especiais; demonstração de métodos; crédito rural em extensão.</p> <p><b>Unidade V: Liderança</b> - tipos de líderes; importância da liderança; conceito; características do líder; identificação do líder; sociometria; treinamento de líderes; grupos sociais: características.</p>
---

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

#### QUADRO 62 - DISCIPLINA DE COOPERATIVISMO DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 4ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Cooperativismo</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir esta disciplina, o educando deve ser capaz de: a) identificar as principais associações no Brasil e no mundo; b) identificar a causa primordial da existência das cooperativas; c) mencionar as vantagens da aplicação dos lucros ao associado; d) justificar o retorno; e) identificar e explicar causas do fracasso de muitas cooperativas; f) descrever os princípios fundamentais da cooperativa.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas; acompanhamento, em todos os setores, por equipes de alunos, na Cooperativa Agrária.
<b>Conteúdo programático:</b>
<p><b>Unidade I: Cooperativismo</b> – generalidades; histórico; desenvolvimento; princípios fundamentais.</p> <p><b>Unidade II: Cooperativa</b> - o lucro da cooperativa e do associado de acordo com as compras e vendas feitas; do lucro ou sobra é devida ao associado uma certa porcentagem; o lucro da Cooperativa não estimula a formação do capital.</p> <p><b>Unidade III: Funcionamento</b> – constituição; estatutos; administração; tipos de cooperativas.</p> <p><b>Unidade IV: Dificuldades</b> - causas do fracasso de muitas cooperativas: política partidária, incompetência dos diretores e funcionários, infidelidade do associado, falta de capital, concorrência.</p>

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

#### QUADRO 63 - DISCIPLINA DE TECNOLOGIA DOS PRODUTOS DE ORIGEM ANIMAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 4ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Tecnologia dos produtos de origem animal</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao terminar essa disciplina, o aluno deve ser capaz de: a) explicar a necessidade dos produtos de origem animal na alimentação humana; b) selecionar os principais produtos animais utilizados na industrialização; c) comparar o valor nutritivo do leite com os demais alimentos; d) justificar a pasteurização do leite; e) enumerar os derivados do leite; f) descrever a sequência do leite até a fabricação do queijo; g) identificar o processo de congelamento da carne; h) diferenciar a carne sã da carne deteriorada; i) classificar, tecnicamente, as carcaças; j) escolher e comparar carcaças tipo exportação; l) fabricar linguiças, salames, mortadelas, banha, etc.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas, dialogadas com o auxílio de material didático; visitas a frigoríficos, açougues e indústrias de laticínios; pesquisas bibliográficas e de campo; práticas diversas relativas à produção de diferentes derivados; visitas a matadouros.
<b>Conteúdo programático:</b>
<p><b>Unidade I: Valor nutritivo dos alimentos de origem animal</b> – generalidades; principais produtos de origem animal; importância e finalidade; classificação e inspeção.</p> <p><b>Unidade II: Industrialização do produto de origem animal</b> – generalidades; inspeção dos animais; órgão responsável no país (ETIPOA); comércio interno e externo; padronização de carcaças; principais indústrias de carnes no país.</p>

<p><b>Unidade III: Carnes e derivados</b> – generalidades; instalações; funcionamento e equipamentos; matéria-prima; higiene e preservação da qualidade do produto; inspeção federal; congelamento de carnes; normas higiênico-sanitárias e tecnológica para exportação de carne.</p> <p><b>Unidade IV: Tecnologia do leite e derivados</b> - considerações sobre o leite; flora microbiana; obtenção higiênica; provas higiênicas; tratamento; transporte e distribuição; falsificação; fabricação do queijo; manteiga; caseína; leites fermentados.</p> <p><b>Unidade V: Fabricação de produtos derivados da carne</b> - noções gerais; carnes e condimentos; processos de fabricação: manual e mecânica.</p>
---

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 64 - DISCIPLINA DE CONSTRUÇÕES E INSTALAÇÕES DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 4ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Construções e Instalações</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao terminar essa disciplina, o aluno deve ser capaz de: a) identificar os principais materiais de construção; b) relacionar o custo dos materiais; c) identificar escalas e usá-las na prática; d) manejar ferramentas e utensílios necessários para uma construção; e) executar projetos de construção; f) justificar a importância das instalações elétricas e hidráulicas; g) identificar os principais métodos de saneamento; h) enumerar os principais cuidados com saneamentos; i) justificar a importância higiênica do saneamento.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas e práticas; visitas com relatórios; realização de projetos.
<b>Conteúdo programático:</b>
<p><b>Unidade I: Construção</b> - noções gerais de materiais de construção; projetos: residência rural, estábulos, aviários e anexos, pocilgas e anexos, coelheiras e apiários.</p> <p><b>Unidade II: Instalações</b> - hidráulicas e elétricas; banheiros carrapaticidas.</p> <p><b>Unidade III: Saneamento</b> - generalidades, importância e métodos; proteção dos poços de água; privada isolada; tipos de fossas.</p>

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 65 - DISCIPLINA DE IRRIGAÇÃO E DRENAGEM DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – 4ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Irrigação e Drenagem</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao terminar essa disciplina, o aluno deve ser capaz de: a) escolher o método mais adequado de irrigação ou drenagem de acordo com a constituição e topografia do terreno; b) escolher os instrumentos adequados para cada tipo de trabalho; c) identificar os principais processos de irrigação e drenagem; d) descrever os efeitos da irrigação e da drenagem; e) escolher o método mais adequado de irrigação de acordo com a cultura a ser desenvolvida.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas, dialogadas, com auxílio de material didático apropriado; aulas práticas no campo; trabalhos em grupos, com manejo correto de instrumentos e máquinas; realização de projetos de irrigação e drenagem; visitas a culturas onde tenha sido usada a técnica da irrigação e drenagem.
<b>Conteúdo programático:</b>
<p><b>Unidade I: Irrigação</b> - conceito, importância, histórico e difusão da irrigação; quantidade de água necessária à irrigação; processos práticos de determinação; relação água e solo; clima e planta; exemplos práticos; sistemas de irrigação; irrigação por aspersão; superficial e subterrânea; irrigação por inundação: escoamento superficial e submersão; sistematização do terreno; irrigação das principais culturas; sistemas usados: anuidade e manejo da água.</p> <p><b>Unidade II: Drenagem</b> – conceito; drenagem superficial do solo; saneamento agrícola; tipos e sistemas de drenagem; resultados da drenagem: ação, espaçamento e profundidade; tipos de drenos;</p>

estudos e dados técnicos necessários a um projeto de drenagem; máquinas para construção e conservação da drenagem.
--

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

Na Proposta Pedagógica e Curricular não foi encontrado o plano de ensino da disciplina de Zootecnia Especial.

Ao longo das análises dos planos de ensino das disciplinas especiais do Curso Técnico em Agropecuária, foi possível perceber uma organização diferente da que foi colocada em relação às disciplinas do núcleo comum. Estas traduziram questões particulares de conhecimentos voltados à profissão dos futuros jovens, filhos dos imigrantes suábios. Vários princípios interpelaram uma forma de ver o currículo e uma proposta de prática desses conhecimentos. Verificou-se, por exemplo, que a profissão de Técnico em Agropecuária era colocada em pauta para ser discutida em inúmeras disciplinas especiais. O ensejo era de que o sujeito em formação soubesse tratar com propriedade a relação entre o conteúdo específico e as demandas da profissão. Este encaminhamento fez com que a maioria das propostas metodológicas tratassem de exposições do tipo: “aulas práticas no campo; execução de exercícios práticos; práticas nas propriedades dos pais dos alunos; trabalhos em grupos com manejo correto de instrumentos e máquinas; participação em atividades de indústrias existentes na Colônia; levantamento sobre produtos industrializáveis da Colônia Entre Rios e município de Guarapuava”.

Indicativos como estes revelaram que as práticas ligadas ao cotidiano do futuro técnico em agropecuária era condição essencial para que o *corpus* de conhecimento exposto nos planos de ensino ganhasse uma certa representação, ou seja, os planos de ensino apresentam propostas de construções sociais que deveriam atender a determinadas finalidades de formação. Ou como destaca Chartier (1991), a internalização de sentidos na relação entre objeto e sujeitos, que no caso em específico é representada na relação entre currículo e formação real dos filhos dos imigrantes suábios.

Em certa medida, esses conhecimentos foram constituindo uma ação discursiva que se transformou em uma dada cultura a ser ensinada. No que tange às disciplinas especiais do Curso Técnico em Agropecuária, a busca pelo conhecimento técnico-



científico evidenciou uma representação técnica necessária para a formação do futuro profissional em agropecuária. Além dessas questões, era preciso que o curso promovesse discussões em relação ao Cooperativismo e à necessidade de fixação dos filhos do imigrante nas atividades do campo. Tais discussões foram permeadas por alguns princípios, como “[...] o gosto pelas atividades rurais, conscientizando o educando de que, na zona rural, o homem também pode realizar-se plenamente, usando as mais modernas técnicas de trabalho” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 90).

As relações observadas no currículo do Curso Técnico em Agropecuária tornam mais clara a defesa de Chagas (1982), já indicada anteriormente: o conteúdo especial das matrizes curriculares dos cursos técnicos, na perspectiva do ‘mais fazer’ e do ‘mais saber’, demonstram que a partir da prática e do conhecimento específico, seria possível uma experiência integrada, o que aproximaria o sujeito do mundo real. O mundo real no currículo em voga foi a vida econômica e social da Colônia de Entre Rios, que foi indicada inúmeras vezes nos planos de ensino, ora em objetivos específicos das disciplinas, ora em conteúdos específicos.

O exposto remete a uma perspectiva instrumental do conhecimento em uma dada matriz curricular, como observam Lopes e Macedo (2011, p. 73), ao destacarem que a razão instrumental, genericamente falando, é a razão que busca sua legitimação pelo atendimento eficiente a determinados fins.

A busca pela razão instrumental se traduziu em descrições ao longo dos planos de ensino das disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária vinculadas à reprodução da cultura germânica e dos hábitos e costumes do grupo de imigrantes suábios. Havia uma finalidade em cada proposta, pois a seleção de determinados conhecimentos que deveriam ser trabalhados era essencial para garantir a produtividade econômica do grupo em Entre Rios. Algumas passagens dos planos de ensino que traduzem essa discussão são “escolher a espécie que melhor se adapte ao mercado da região”; “identificar as culturas que mais se adaptem à região e que mais produzam”; “descrever e identificar as culturas agrícolas da região”; “desenvolver projetos dentro da agricultura especial”; “cultura do trigo, arroz, aveia, centeio, milho, feijão”; “destacar a importância econômica de determinadas indústrias na região”; “participação em atividades de

indústrias existentes na Colônia”; “criação de bovinos/suínos, coelhos, abelhas [...] raças que mais se adaptam à região [...] importância econômica”; “identificar as culturas ecologicamente mais adaptáveis para a região [...] organizar e executar um projeto hortícola”; “olericultura como empreendimento”; “descrever a estrutura rural brasileira, em geral, e da região em particular”; “execução de projetos da ACARPA”; “visitas a ACARPA”; “realização de projetos de irrigação e drenagem”.

Para além desses indicativos, segundo a Proposta Pedagógica e Curricular (1974), apresentam-se trezentas horas de estágio, distribuídas da seguinte forma: Agricultura Especial com sessenta horas de estágio, Zootecnia Especial com 150 horas e Agricultura Geral com noventa horas. Na quarta série do curso, os alunos teriam que realizar um projeto supervisionado por um professor agrônomo da Cooperativa Agrária:

[...] práticas nas propriedades dos pais dos alunos; realização de projeto de reflorestamento, visitas a moinhos, beneficiadores, fábricas, laticínios; realização de projetos agrícolas; visitas a criações de diversas espécies; estudo *in loco* de paisagens; visitas a fazendas de criação de diferentes raças de animais domésticos; fazer uma criação experimental de diferentes espécies de raças e animais. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, pp. 92; 113; 116).

Esses assuntos traduziram não apenas uma decisão local e somente do grupo de imigrantes suábios em Entre Rios. Mizoguchi (1980, p. 55) já afirmara que a Habilitação de Técnico em Agropecuária tinha como objetivo, “[...] das condições para o desenvolvimento da economia primária constituía-se a prioridade máxima para a educação na conjuntura atual do país, sendo a única que englobava, com a mesma intensidade, todas as disciplinas decorrentes do currículo básico para a formação do Agricultor Independente Polivalente”. Como foi possível perceber, essas orientações estavam contempladas nos conteúdos de ensino, como elemento de representação de formação de um agricultor independente e polivalente, que atuasse localmente e atendesse a uma proposta nacional, que seria desenvolver as zonas rurais do Brasil.

Assim como o Curso Técnico em Agropecuária, o Técnico em Economia Doméstica é analisado a partir das contribuições teóricas de Silva (2001), em sua obra *O Currículo como Fetice: a poética e a política do texto curricular*. Para ele, tudo o que se constituiu em um determinado texto curricular, isto é, nos planos de ensino prescritos, transita pelo viés da produção de uma dada cultura. Nesse sentido,



compreende-se que a composição de uma cultura curricular seria fundamentalmente uma prática de significados, de representações.

O viés de formação da mulher imigrante e suábica foi o objeto central do Curso Técnico em Economia Doméstica. A Proposta Pedagógica e Curricular (1974) aponta que a escolha pelo curso representaria um investimento no programa socioeconômico da comunidade de imigrantes suábicos em terras brasileiras. O documento destacou a importância do cuidado com a família como um dos fatores que ajudariam nesse desenvolvimento.

A família é um grupo social básico dentro da sociedade, é uma instituição social que serve de estrutura a outras. A família é um produto social e como todas as instituições sociais, está sujeita a modificações, mudanças e transformações. [...] A instituição familiar reflete na sociedade e em reciprocidade, recebe as influências dessa mesma sociedade. Mesmo na colônia de Entre Rios, onde predomina o trabalho agrícola, a modernização dos métodos de trabalho caseiro e de vida do lar estão em constante e acelerado processo de desenvolvimento, exigindo de melhor preparo e conhecimentos para bem administrar o seu lar. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 8).

Tais prerrogativas criaram um espaço formativo diferenciado do que fora proposto para o Curso Técnico em Agropecuária. Sendo assim, o currículo para as filhas dos imigrantes suábicos foi pensando para uma formação que as tornassem especialistas nas discussões sobre o lar, abrindo também a possibilidade de atuação em outros campos que tinham correlação. Em diferentes passagens da Proposta Pedagógica e Curricular (1974), a mulher imigrante era representada como uma pessoa que administraria o lar enquanto o homem estivesse nas atividades da agricultura e pecuária, por exemplo.

A recuperação das ideias dominantes sobre a educação feminina mostra a importância que o ensino de economia doméstica assumia no contexto de tentativa de modernização do Brasil. Isto é, a modernidade almejada a partir das décadas de 20 e 30 incluía também uma família moderna. Daí a necessidade de uma educação feminina diferenciada de forma que as mulheres pudessem cumprir com suas obrigações “naturais”. A difusão das ideias para a modernização das famílias exigia a criação de um curso que “ensinasse” os comportamentos morais e materiais condizentes com a ordem burguesa. (RATTO, 1992, p. 40).

Essas questões pairavam sob um discurso de valorização do lar e de ideais higienistas em prol da modernização do Brasil. No entendimento da pesquisadora, houve

um discurso de emancipação e valorização da mulher, mas que trazia imbricada a permanência de um discurso forte de preservação da moral e dos bons costumes.

Nas disciplinas do núcleo de formação especial do Curso Técnico em Economia Doméstica, ao se analisar algumas áreas que foram indicadas, pode-se perceber uma representação do que seria conhecimento técnico e prático de formação das mulheres descendentes dos imigrantes suábios, como: a) alimentação; b) higiene, saúde, puericultura; c) habitação; d) vestuário; e) artes; f) fabricação caseira; g) administração do lar, conforme apontam os quadros a seguir.

**QUADRO 66 - DISCIPLINA DE NUTRIÇÃO E DIETÉTICA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 1ª SÉRIE (1974)**

<b>Disciplina: Nutrição e Dietética</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) conceituar noções sobre as alimentações, principalmente a brasileira; b) concluir que a saúde depende de boa alimentação; c) identificar as funções do aparelho digestivo e o processo pelo qual passa o alimento depois de ingerido, o que se aproveita e o que não se aproveita; d) organizar o cardápio de tal forma que tenha em uma refeição os nutrientes enérgicos, plásticos e reguladores; e) conhecer o valor dos nutrientes, seu teor nos diferentes alimentos e as precauções a serem tomadas durante o preparo para a conservação dos mesmos; f) identificar alimentos quanto aos tipos de nutrientes e sua serventia; g) dar valor a uma alimentação correta; h) saber usar a quantidade e a proporção certa dos alimentos que lhes forneçam as calorias essenciais de que cada um precisa; i) organizar regimes corretos com o V.C.T.; j) identificar diversos tipos de dietas e saber para que servem e se dá a pessoa os nutrientes necessários.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas e práticas com material didático apropriado; pesquisas; trabalhos práticos na cozinha do estabelecimento; confecção de tabelas com os diversos alimentos e sua composição; levantamento estatístico sobre a alimentação do povo desta Colônia; organizar diferentes dietas.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Introdução ao estudo da nutrição</b> - evolução histórica da alimentação humana; realidade da alimentação brasileira; nutrição e alimentação; alimentação e saúde. <b>Unidade II: Nutrição celular</b> – célula; tecido; noções de metabolismo (assimilação e desassimilação); fases da Nutrição Orgânica; digestão dos alimentos; excreção. <b>Unidade III: Alimentos e nutrientes</b> - classificação dos nutrientes (energéticos, plásticos e reguladores); estudo das proteínas (classificação digestão, fontes proteicas, funções, carências); estudo dos glicídios (digestão, fontes glicídicas, classificação, funções, carências); estudo dos lipídios (classificação, digestão, fontes, funções, carências); estudo dos minerais (cálcio, iodo, fósforo, cloro, flúor, cobre (fontes, sinais de carências, funções dentro do organismo); água: importância da nutrição, sintomas de carência e de excesso; estudo das vitaminas: A, B, C, D, E, K e complexo B (classificação, funções, fontes, avitaminose). <b>Unidade VI: Alimentação humana</b> - leis da alimentação; grupos alimentares; calorias; calorias x trabalho; valor calórico dos alimentos; conceito de regime, dieta, ração e porção; cálculo do V.C.T. (valor calórico total); conceito de dietoterapia.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 67 - DISCIPLINA DE ARTE DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 1ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Arte</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) aplicar, adequadamente, as cores dos móveis, cortinas, tapetes e quadros; b) reconhecer as cores frias, quentes e intermediárias; c) identificar e valorizar uma arte; d) distinguir diversos tipos de arte; e) fazer diversos tipos de arranjos de flores; produzir desenhos estruturais e decorativos.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas com auxílio de material didático diverso; pesquisas bibliográficas e de campo; execução de trabalhos práticos; visitas a lojas de móveis e decorações; visitas a exposições; organizar exposições de trabalhos realizados pelas educandas; fazer diversos arranjos com flores; outras práticas.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Noções de estética e bom gosto</b> - belas artes: definição, divisão e importância.
<b>Unidade II: Iniciação as artes plásticas</b> – arquitetura; escultura; pintura; desenho; gravura; artes populares; histórico e técnica de integração.
<b>Unidade III: Elementos da plástica</b> – linhas; formas; espaço; luz; texturas.
<b>Unidade IV: Cor</b> - importância do seu estudo através dos tempos; estudo sob o aspecto físico, psicológico e estético; uso das cores em interiores; terminologia; harmonização e esquemas; aplicação dos esquemas.
<b>Unidade V: Princípios de composição</b> - proporção e escala; equilíbrio; ritmo; ênfase; harmonia.
<b>Unidade VI: Arranjos de flores e outros</b> – generalidades; princípios básicos; textura rica, formal e informal; esquemas e arranjos.
<b>Unidade VII: Desenho estrutural e decorativo.</b>

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 68 - DISCIPLINA DE VESTUÁRIO DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 1ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Vestuário</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) identificar os tipos de tecidos, número de fios; b) escolher os tecidos; c) manejar com desenvoltura as máquinas e os instrumentos de costura; d) executar diversos tipos de acabamentos; e) fazer, corretamente, os moldes para ter bom resultado; f) manejar a escala.
<b>Atividades:</b>
Aulas práticas com material didático apropriado; limpar e engraxar máquina de costura; pesquisas sobre tecidos; tirar suas medidas e anotar; tirar medidas das colegas; pregar nos diferentes modos – zíper e botões; fazer diferentes tipos de caseado, debrum, bainhas, chuleados e arremates; confecções diversas; organizar cadernos de moldes.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Confecção</b> - importância e finalidades.
<b>Unidade II: Máquina de costura</b> – peças; colocação do fio; limpeza e cuidados necessários.
<b>Unidade III: Fios</b> – números; grossuras; tipos de tecidos.
<b>Unidade IV: Fibras e tecidos</b> – origem; tipos; classificação; sentido das fazendas.
<b>Unidade V: Cálculo da metragem</b> - tirar medidas; largura das fazendas; cálculos.
<b>Unidade VI: Costuras</b> – zíper; casear; debrum; botões; bainhas; chuleados; arremates.
<b>Unidade VII: Moldes</b> – aventais; saias simples; saia evasê; blusa com pense no ombro; blusa acinturada com pense na cintura; manga curta e comprida; golas esporte; golas com auxílio de blusa.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 69 - DISCIPLINA DE ANATOMIA E FISILOGIA HUMANA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 1ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Anatomia e Fisiologia Humana</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) descrever o desenvolvimento e crescimento do corpo humano; b) descrever os diversos aparelhos da vida vegetativa e suas funções; c) descrever os órgãos da vida e suas funções; d) descrever os órgãos reprodutores e seu funcionamento.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas, com auxílio de material didáticos, como: livros, revistas, quadros, slides, filmes, etc.; pesquisas; técnicas e dinâmicas em grupo; trabalhos práticos
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: O corpo humano</b> - divisão e proporções; desenvolvimento e crescimento. <b>Unidade II: Vida vegetativa</b> - o aparelho digestivo e digestão; aparelho circulatório do sangue; circulação linfática; aparelho respiratório e respiração; excreções: aparelho urinário. <b>Unidade III: Vida de relação</b> - órgãos de movimento; o esqueleto; órgãos dos sentidos. <b>Unidade IV: Coordenação das funções</b> - sistema nervoso; atos reflexos e atos voluntários; sistema endócrino. <b>Unidade V: A reprodução</b> - aparelho reprodutor masculino; aparelho reprodutor feminino; características do homem e da mulher.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 70 - DISCIPLINA DE NUTRIÇÃO E PREPARAÇÃO DE ALIMENTOS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 2ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Nutrição e Preparação de Alimentos</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) conservar tudo em ordem e em condições higiênicas dentro da cozinha; b) diferenciar os diversos tipos de alimentos, saber usá-los, medi-los e aplicá-los corretamente; c) avaliar e decifrar qualquer receita; d) identificar e preparar alimentos que contenham amido e açúcares, conscientes das consequências para o organismo de suas carências; e) utilizar corretamente as gorduras e os óleos, tendo em vista nossas necessidades; f) identificar as fontes de alimentos proteicos, usando-os corretamente para não perderem seu valor nutritivo; g) identificar a importância das frutas e hortaliças nas refeições diárias e dietas, classificando-as conforme o valor nutritivo, consistência e pigmentos.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas com material didático apropriado; trabalhos práticos na cozinha da escola; organização dos utensílios da cozinha; organização e preparação de almoços, jantares, lanches e coquetéis; pesquisas bibliográficas e de campo; organização de cardápios completos, calculando o gasto necessário para sua preparação; levantamento sobre alimentação, em geral, do povo; um crédito, no total de 30 horas, será utilizado para o estágio, através de um projeto a ser executado na comunidade, com supervisão da professora e de orientação da ACARPA.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Regras de trabalho dentro do laboratório (cozinha)</b> - aparência e higiene pessoal; instruções gerais para o trabalho em laboratório; como lavar os utensílios; como utilizar os equipamentos. <b>Unidade II: Instrução ao preparo de alimentos</b> – definição; objetivos; classificação dos alimentos; características dos alimentos (físicos, químicos, biológicos e organológicos); fatores que modificam os alimentos: diferentes processos de preparo; regras para medir ingredientes corretamente; como ler receitas e usar receitas; glossário de terminologia usada na cozinha; redação de receitas.

**Unidade III: Amido e açúcares** - fonte de calorias; alimentos energéticos; glicídios: composição, relação caloria – HCO; valor calórico de alguns HCO (hidrogênio, carbono e oxigênio); estudo dos cereais: definição, estrutura, farinhas, armazenagem de cereais; amidos: propriedades, princípios de cocção de amidos, transformação dos amidos na cocção, uso de amidos na cozinha; prática: mingaus, cremes, pudins, sopas, molho branco, arroz, aveia, trigo, raízes e tubérculos; misturas e massas – tipos; estudo dos ingredientes; principais combinações; proporção dos ingredientes; prática: panquecas, regalos, bolos, pastelões, pastéis, pizzas; açúcar – tipos; valor nutritivo; ponto de doçura; função do açúcar na massa; proporção na receita; caldas; ponto de calda; doces com cristais, grandes e pequenos; caramelização; tratamento após retirar do fogo; temperaturas indicadas; prática: balas, caramelos, glacê, etc.

**Unidade IV: Gorduras e óleos** – definição; origens e tipos (animal, vegetal, sólido, líquido, emulsificado); valor nutritivo dos diferentes tipos de gorduras; cocção em gorduras; ponto de fusão e de queima; emulsões: temporária (molho francês); permanente (maionese, molho cozido); decomposição e armazenagem.

**Unidade V: Alimentos proteicos – fontes** - ovo: composição química; modificação depois da postura; utilização, etc.; leite: definição, composição química e valor nutritivo, características físicas, diversos tipos, cuidados gerais com o leite: pasteurização, fervura, armazenagem; derivados do leite; leite na dieta humana; prática de bebidas com leite e pratos com queijo; leguminosas: definição, valor nutritivo e estrutura; feijões, soja, amendoim, ervilha; carnes de gado: definição, estrutura, generalidades, prática; carnes de aves: valor nutritivo, pré-preparo, cocção e outros métodos de preparo; peixes e crustáceos: valor nutritivo, preparo; vísceras: valor nutritivo, preparo, etc.; gelatina: em pó, em folha, prática.

**Unidade VI: Frutas e hortaliças** – generalidades; importância na dieta; sais minerais e celulose; frutas: classificação e valor nutritivo, sabor, consistência, amadurecimento natural e artificial, pigmentos.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

#### QUADRO 71 - DISCIPLINA DE CONSERVAÇÃO DE ALIMENTOS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 2ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Conservação de Alimentos</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) recolher os equipamentos, embalagens e técnicas usadas para conservar os alimentos; b) conservar qualquer tipo de frutas, sob diferentes técnicas; c) identificar os diversos tipos de conservas e saber usá-los; d) aproveitar o leite, em suas várias formas, desde o leite fresco até o queijo e) conservar, corretamente, carnes e ovos.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas, com material didático apropriado; prática de preparação de conservas, compotas, de geleias, de doces e licores; pesquisas sobre o assunto: bibliográficas e de campo; análise de produtos conservados; um crédito de 30 horas será utilizado para estágio das alunas, através de um projeto comunitário, supervisionado pela professora e orientado pela ACARPA.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Introdução à técnica dos alimentos</b> - aspectos socioeconômicos e sanitários; equipamentos; embalagens; históricos; métodos gerais de conservação; agentes de deterioração.
<b>Unidade II: Conservação de frutas</b> – sucos; geleias; polpas; cristalizadas; congeladas; secas.
<b>Unidade III: Fecularia – Auridonaria</b> – tubérculos; raízes ricas em amido; panificação e confeitaria.
<b>Unidade VI: Laticínios</b> - leite: tratamento, análise, produtos.
<b>Unidade V: Conservação de carnes e ovos.</b>

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 72 - DISCIPLINA DE ARTES APLICADAS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 2ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Artes Aplicadas</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) identificar os diversos pontos de bordados; b) usar os diversos tipos de linha de bordar, convenientemente; c) confeccionar tipos de porta utilidades, empregando o material conveniente e necessário; d) economizar fazendo aproveitamentos; e) distinguir os diversos pontos de tricô e crochê e executá-los com habilidade; f) fazer diversos tipos de arranjos natalinos e pascoalinos; g) decorar com primor os quartos infantis; h) valorizar seu enxoval com peças pintadas e decorar a casa com quadros pintados; i) redecorar móveis velhos e objetos com decapê.
<b>Atividades:</b>
Aulas práticas.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Artes e bom gosto</b> - definição e aproveitamento. <b>Unidade II: A arte em nossos dias</b> – histórico; modernização. <b>Unidade III: Vários pontos de bordados</b> - bordado antigo; varicor; em cânhamo e talagarça; em tecido xadrez. <b>Unidade IV: Porta utilidades</b> – alfineteiro; sapatina; porta joias; lapiseira; estojo de viagem. <b>Unidade V: Sugestões de aproveitamento</b> - meias desfiadas; retalhos; sacos. <b>Unidade VI: Ponto em tricô e crochê</b> - principais pontos; confecção de peças; como fazer pontos de receitas; arremates. <b>Unidade VII: Enfeites de Páscoa e Natal</b> - de mesa; parede; de porta; arranjos diversos. <b>Unidade VIII: Feitio de bichinhos</b> - de feltro; retalho; de lã; de outros materiais. <b>Unidade IX: Decoração de aposentos</b> – finalidade; cores; esquemas; iluminação; escolha e disposição dos móveis; efeito estético. <b>Unidade X: Pinturas em tecidos e imagens</b> - pintura moderna; barroca; pintura com auxílio de formas; pintura riscada. <b>Unidade XI: Decapê</b> – domado; preto; colorido.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 73 - DISCIPLINA DE VESTUÁRIO DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 2ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Vestuário</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) confeccionar suas próprias roupas e de suas famílias; b) fazer qualquer tipo de modificação, adaptando suas roupas ao modelo desejado; c) fazer diferentes tipos de arremates; d) fazer, corretamente, os moldes; e) executar ampliações, quando necessário e conforme o desejo; f) confeccionar camisas esporte e sociais.
<b>Atividades:</b>
Aulas práticas, com explicações, utilizando material didático necessário; elaboração de um caderno com os moldes dos cortes aprendidos; pesquisas em figurinos e revistas de modas; confecção de saias, blusas, vestidos, calças compridas, shorts e camisas de homem; cartazes com tabelas; visitas a casas de confecções.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Confecção de saias:</b> em panos, pregas, godê, calça <b>Unidade II: Confeccionar golas:</b> em forma e inteiras <b>Unidade III: Confeccionar mangas:</b> raglã e japonesa <b>Unidade IV:</b> Transformar saias, blusas em vestidos, calças compridas, shorts, calcinhas <b>Unidade V: Confecção de roupas de homem:</b> tabela de camisas, camisa esporte, camisa social, pijama

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)



QUADRO 74 - DISCIPLINA DE ENFERMAGEM DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 2ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Enfermagem</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) reconhecer, na criança, o que lhe está afetando a saúde; b) tomar as medidas necessárias e imediatas em casos de desidratação; c) prevenir os acidentes e aplicar os primeiros socorros; d) decifrar qualquer bula de remédios; e) organizar uma pequena farmácia doméstica; f) conhecer as medidas e as maneiras de dosar um remédio; g) aplicação de injeções e vacinas; h) fazer curativos, ataduras e tipoias.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas, dialogadas com auxílio de material didático apropriado; pesquisas bibliográficas e de campo; trabalhos práticos; levantamentos estatísticos sobre crianças doentes e das causas; organização de uma malinha de pronto socorro; visita a ambulatórios e hospitais; visita ao Clube das Mães para orientá-las sobre medidas profiláticas e terapêuticas; organizar equipes de primeiros socorros; colaborar em campanhas de vacinações; um crédito será utilizado como estágio para desenvolver um projeto na comunidade, dentro das atividades, com a supervisão da professora e orientação da ACARPA.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: A criança doente</b> - doença: definição, fatores que influenciam; sinais que denunciam perturbações de saúde da criança; febre e convulsão; desidratação; verminose; malformação que uma criança pode apresentar.
<b>Unidade II: Acidentes que podem ocorrer</b> – hemorragias; contusões, escoriações, feridas, luxações, entorses; fraturas; cefalalgias e odontalgias; mordeduras e picadas; síncope, hipotermias, ataques; envenenamentos; choques; asfixias; queimaduras, incêndios; corpos estranhos; isolamento, internação, geladuras.
<b>Unidade III: Medidas terapêuticas</b> - medicamentos e acessórios de primeiros socorros; organização de uma farmácia caseira; administração de medicamentos por via oral; imobilização e transporte de acidentados; respiração artificial; compressas e envoltórios; banho do bebê; verificação da temperatura, pulso e respiração; isolamento em casa; aplicação de vacinas.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 75 - DISCIPLINA DE HIGIENE HUMANA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 2ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Higiene Humana</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) dar justo valor à luz natural e usar corretamente a luz natural; b) descrever os problemas causados pelo ar poluído; c) descrever as características da água potável e não potável; d) saber como deve ser feita corretamente uma fossa; e) identificar as doenças do homem do campo e suas causas; f) valorizar o asseio corporal.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas com auxílio de material didático apropriado; pesquisas bibliográficas e de campo; trabalhos práticos; levantamento sobre os hábitos de higiene dos habitantes da Colônia de Entre Rios; formar equipes de alunos que irão nas casas orientar as donas de casa sobre os princípios da higiene; visita às casas populares, mostrando e ensinando como se deve manter a higiene em casa.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Higiene urbana</b> - higiene urbana: localização, construção, instalações, higiene, luz natural e artificial, ar poluído, ruídos, limpeza das ruas.
<b>Unidade II: Higiene rural</b> - habitação rural, abastecimento de água e água poluída, fossas, luz natural e artificial.
<b>Unidade III: Saneamento</b> – definição; utilidade; construção de diversos tipos de poços; construção de diversas fossas higiênicas; distância e locais certos para fossa, poço e horta; doenças do homem rural; desinfecções.

**Unidade IV: Higiene pessoal** - banho diário; cuidado com os cabelos; cuidado com as mãos; cuidado com os pés; cuidado com os dentes; cuidado com a roupa.  
**Unidade V: Higiene escolar** - saúde do escolar; edifício escolar; mobiliário; material; doenças; o lazer na escola.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

**QUADRO 76 - DISCIPLINA DE PUERICULTURA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 2ª SÉRIE (1974)**

<b>Disciplina: Puericultura</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) descrever os principais tipos de exames para o pré-nupcial; b) descrever um parto normal; c) conhecer os sintomas de gravidez; d) cuidar de um recém-nascido; e) identificar as diversas partes do aparelho genital feminino e suas funções; f) conhecer os tipos de exames pré-natal; g) cuidar de uma gestante quanto à alimentação, roupas, banho, exercícios, etc.; h) diferenciar um bebê normal de um anormal; i) descrever os requisitos exigidos quanto ao umbigo, olhos, roupa, alimentação, banho, vacinas e higiene do bebê; j) descrever os diversos tipos de amamentação; l) preparar os alimentos adequados para cada idade; m) descrever os principais tipos de doenças infantis; n) orientar os adolescentes em seus problemas; o) sobre uma relação sexual adequada.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas com material didático apropriado; pesquisas; visitas à maternidade, com relatórios sobre gestantes e bebês; entrevistas com gestantes; práticas: banhos com nenês, vesti-los, preparar mamadeiras, etc.; organizar um cardápio alimentar do nenê até um ano de vida; visitas a Jardins de Infância; levantamentos sobre a mortalidade infantil e suas principais causas; confecção de tabelas de vacina e distribuição das casas; assistência normal de um parto e cesariana; um crédito será utilizado para desenvolver um projeto orientado, dentro da comunidade, com a supervisão da professora.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Parta prática</b> - visita a uma maternidade; cuidados pré-natais; entrevista com gestantes; assistência a um parto normal; cuidados imediatos com um pré-nato; visitas a um berçário; amamentação nos primeiros dias; observação de um recém-nato; pesagem; medida; banho de nenê; vestuário; preparo da mamadeira; assistência à criança doente; visita a um Jardim de Infância. <b>Unidade II: Parte teórica</b> - puericultura: definição, generalidades; puericultura pré-natal; exame pré-nupcial; noções de hereditariedade e genética; noções de anatomia do aparelho genital feminino; fisiologia da mulher; noções de embriologia; concepções de anticoncepção; puericultura pré-natal; exame e tratamento; cuidados especiais com a gestante; parto e sai assistência adequada; puericultura pós-natal; infância; do recém-nascido normal; cuidados imediatos; lactação; fisiologia; comportamento e caracteres anátomo-fisiológicos do recém-nascido; vestuário do bebê, quarto, móveis, ambiente, banho, vacinas, esquema, necessidade; desenvolvimento mental da criança; recreação e brinquedos; alimentação natural: vantagens, técnica, dificuldades, higiene, alimentação; psiquismo; horário de amamentação; alimentação artificial, tipos; esterilização; mucilagem e cozimento; utensílios; vitaminas, mingau, desmame, importância; dentição: cuidados; mortalidade infantil: causas; o prematuro; princípios fundamentais de uma boa educação; a criança aos 2 anos e meio; a criança dos 3 aos 12 anos; o adolescente; acidentes e desastres, prevenção; acne; asma, ataques; cólicas (dor de barriga); dentes; enurese (emissão noturna de urina); escola; gaguejar; masturbação; sexo; educação sexual; obesidade; televisão; sono; tiques.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

**QUADRO 77 - DISCIPLINA DE PRODUÇÃO DE ALIMENTOS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 3ª SÉRIE (1974)**

<b>Disciplina: Produção de Alimentos</b>
<b>Objetivos específicos:</b>



Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) classificar as hortas; b) utilizar o calendário agrícola; c) escolher o local que corresponda aos requisitos necessários; d) preparar canteiros, convenientemente; e) identificar os diversos tipos de elementos químicos usados na horta e os valores dos adubos naturais; f) usar a ferramenta necessária; g) distinguir os diversos tipos de sementes; h) organizar uma sementeira; i) fazer, corretamente, os tratamentos culturais das plantas; j) fazer enxertos; l) organizar criações de aves, porcos e coelhos.

**Atividades:**

Práticas hortícolas: organizar uma horta com as sementeiras, etc.; adubar, semear, cultivar, pulverizar, transplantar, colher e vender; prática de enxertos em diversas plantas; fazer criação de animais domésticos; abater animais domésticos e prepará-los para o consumo; um crédito de 30 horas será aproveitado para a execução de projetos na comunidade, como estágio supervisionado pela professora e orientado pela ACARPA.

**Conteúdo programático:**

**Unidade I: Olericultura** - definição e importância; classificação das hortas; calendário agrícola.  
**Unidade II: Instalações** - escolha do local; instalações necessárias; preparação dos canteiros; adubação.  
**Unidade III: Máquinas e utensílios** – reconhecimento; utilidade.  
**Unidade IV: Plantio** – sementes; estacas; bulbos; tubérculos.  
**Unidade V: Condução da horta** – repicagem; transplante; peças; colheita.  
**Unidade VI: Fruticultura** - definição e importância; classificação das frutas; cuidados necessários; enxertos.  
**Unidade V: Criação de animais domésticos** – avicultura; cunicultura; suinicultura.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

**QUADRO 78 - DISCIPLINA DE PLANEJAMENTO DE REFEIÇÕES DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 3ª SÉRIE (1974)**

<b>Disciplina: Planejamento de Refeições</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) identificar o valor de cada alimento, para com ele planejar diversos tipos de refeições; b) distinguir os diversos objetos usados na arrumação da mesa para empregá-los devidamente; c) decorar, com estilo e classe, as mesas; d) diferenciar os diversos tipos de serviços à mesa; e) receber visitas; f) planejar o almoço, janta, lanche, coquetel e festinhas; g) portar-se corretamente à mesa; h) planejar qualquer tipo de refeição para qualquer idade e estado; i) organizar regimes alimentares adequados.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas com auxílio de material didático apropriado; pesquisas bibliográficas; práticas: organizar um cardápio semanal comum; organizar um cardápio requintado; organizar um cardápio para festinhas; organizar um cardápio semanal de regimes alimentares, levando em conta suas exigências calóricas; fazer arranjos de decoração para almoço ou jantares; arrumar corretamente uma mesa com todos os acessórios; um crédito de 30 horas será utilizado como estágio em que as alunas executarão um projeto na comunidade com supervisão da professora e orientação da ACARPA.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Introdução de alimentos</b> – proteínas; gorduras; sais minerais; H.C.O.; enzimas; carnes; aves; pescados. <b>Unidade II: Aspecto econômico</b> – quantidades; fator de correção; objetivo de planejamento de refeições; fatores que afetam o planejamento. <b>Unidade III: Técnicas de pôr a mesa</b> - regras gerais; toalhas; jogos americanos; guardanapos; talheres; louças e copos; outros acessórios. <b>Unidade IV: Decoração</b> – mesa; mesinha de serviço; principais arranjos. <b>Unidade V: Estilo de serviços de mesa</b> - serviço familiar; serviço à brasileira; serviço à francesa; serviço à americana; serviço de buffet.

**Unidade VI: Como planejar** – recepções; chás: maneiras de servir; refeições ao ar livre; festa infantil; refeições diárias.

**Unidade VII: Boas maneiras à mesa** – comportamento; lugares à mesa.

**Unidade VIII: Alimentação nas diversas fases fisiológicas** - alimentação da criança; alimentação do lactante; alimentação do pré-escolar; alimentação do adolescente; alimentação do adulto; alimentação da gestante; alimentação do velho.

**Unidade IX: Métodos de confecção de alimentos** – confecção; técnicas diversas.

**Unidade V: Regimes alimentares** - exigências calóricas; cálculo de cardápios.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 79 - DISCIPLINA DE ARTES APLICADAS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 3ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Artes Aplicadas</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) aprimorar a decoração através de peças feitas com prata boliviana; b) identificar a facilidade de limpeza e a beleza dos objetos plastificados; c) dominar as técnicas de fazer bonecas e escolher o material condizente para esta confecção; d) decorar suas próprias casas, com recursos mínimos; e) avaliar as necessidades das etiquetas sociais; f) bordar qualquer ponto, juntando-os e fabricando diversos tipos de bordados; g) planejar qualquer tipo de enxoval, de acordo com as posses; h) preparar o enxoval do bebê.
<b>Atividades:</b>
Aulas práticas com auxílio de material necessário; fazer quadros, escovas e capas de blocos com prata boliviana; plastificar bandejas, latas e jogos americanos; fazer diversos tipos de flores e arranjos; confeccionar diversos tipos de bonecas; bordar lençóis e toalhas de mesa; confeccionar um enxoval de bebê; organizar álbuns; organizar uma exposição com trabalhos feitos; um crédito será utilizado para execução de projetos na comunidade, com a supervisão da professora e orientação da ACARPA.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Prata boliviana</b> – quadros; escovas; placas.
<b>Unidade II: Plastificação</b> - em tecido com espuma; em latas; em madeira.
<b>Unidade III: Flores decorativas</b> - de papel; de massa; de pano.
<b>Unidade IV: Feitio de bonecas</b> - de feltro; de retalhos; outros panos.
<b>Unidade V: Arranjos decorativos</b> – abajur; lustre; enfeites diversos.
<b>Unidade VI: Etiquetas sociais</b> – definição; normas a seguir.
<b>Unidade VII: Bordados finos</b> - toalhas de mesa; lençóis; vestidos; fronhas.
<b>Unidade VIII: Planejamento de um enxoval</b> - peças essenciais; peças facultativas; enxoval pessoal; de luxo, normal e simples.
<b>Unidade IX: Roupas de bebê</b> - relações do enxoval; confecções de moldes; corte e costura; bordado.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 80 - DISCIPLINA DE HABITAÇÃO DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 3ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Habitação</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) identificar os diversos tipos de habitações; b) diversificar a habitação rural da urbana; c) escolher os pontos adequados para a localização da casa; d) conhecer as diversas zonas de habitação; e) escolher o material necessário para a construção da casa; f) distinguir os equipamentos fixos dos móveis; g) orientar instalações elétricas hidrelétricas; h) descrever os diversos tipos de escalas e símbolos; i) fazer planta baixa e organizar projeto de construção; j) descrever os diversos tipos de funções sociais da habitação; l)

identificar os fatores físicos, demográficos, culturais e econômicos que atuam na construção das habitações.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas com auxílio de material diverso e apropriado; pesquisas bibliográficas e de campo; visitas a casas de diferentes estilos, fazendo relatórios sobre o que foi visto; visita a lojas de materiais de construção; levantamentos sobre a função social em diversas casas; construção de maquete de uma casa modelo.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Habitação</b> – origem; conceito: físico, social; habitação através dos tempos; evolução da casa brasileira.
<b>Unidade II: Habitação rural</b> – características; tipos de construções em diversas zonas; a casa: condições de habitação.
<b>Unidade III: Fatores que influenciam a casa e a sua localização</b> - escolha do lote; orientação; clima e insolação.
<b>Unidade IV: Zoneamento da habitação</b> - áreas internas e externas; zona social; zona íntima; zonas de serviço; circulação entre as zonas.
<b>Unidade V: Aspectos construtivos da habitação</b> - elementos de estruturas; material de construção; material de saneamento.
<b>Unidade VI: Equipamento fixo</b> - sanitários, banheiros, área de serviços: portas, janelas, louças e acessórios, metais, ferragens, etc.
<b>Unidade VII: Noções de instalações elétricas e hidráulicas</b>
<b>Unidade VIII: Equipamento móvel</b> - mobiliário e acessórios.
<b>Unidade IX: Escalas e convenções</b> - símbolos arquiteturais; símbolos de instalações elétricas; símbolos decorativos; símbolos de jardinagem; símbolos de cores convencionais.
<b>Unidade X: Noções de planejamento de construção de casa</b> - equipe de projeto e construção; representação gráfica da casa (planta baixa); elaboração de planta baixa (aplicação prática).
<b>Unidade XI: Estudo da habitação sob aspecto social</b> - introdução: unidades residenciais; comunidade urbana e rural; funções sociais da habitação: primárias, complementares e coletivas.
<b>Unidade XII: Influência da comunidade sobre a habitação</b> - formas de povoamento; estratificação da minoria; conduta do grupo habitacional.
<b>Unidade XIII: Tendências das funções da habitação</b> – intensificação; redução; cristalização.
<b>Unidade XIV: Fatores que atuam sobre as tendências</b> - fatores físicos; fatores demográficos; fatores culturais; fatores econômicos.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

#### QUADRO 81 - DISCIPLINA DE VESTUÁRIO E TÊXTEIS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 3ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Vestuário e Têxteis</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) confeccionar as peças essenciais de um enxoval de bebê e fazê-lo com graça e bom gosto; b) criar diversos modelos de bordados; c) distinguir a diferença entre roupa infantil e roupa de um adulto; d) transformar moldes de vestidos em casacos, camisolas, etc.; e) concluir os pontos chave existentes para se obter uma boa roupa de menino; f) distinguir os diferentes tipos de fibras usadas na indústria têxtil; g) descrever a produção de tecidos.
<b>Atividades:</b>
Aulas práticas, com explicações, usando material didático apropriado; pesquisas sobre enxoval do bebê; pesquisas sobre os tecidos apropriados para cada peça; visita a um berçário; realização de um caderno de moldes infantis; confecção de babadores, camisinhas, etc.; formação de vários enxovais completos que serão doados ao Clube das Mães; estágio no Clube das Mães, ensinando-as a confeccionar roupas infantis; visita a uma fábrica de tecidos; um crédito será utilizado para desenvolver um projeto com estágio com a supervisão da professora e orientação da ACARPA.
<b>Conteúdo programático:</b>

<p><b>Unidade I: Roupas de bebês</b> - relação do enxoval; babadores; camisinhas de manga; raglã; camisinhas de manga posta; camisa japonesa.</p> <p><b>Unidade II: Roupas de menino</b> - tabela de criança; camisa; calça; pijama.</p> <p><b>Unidade III: Roupas de menina</b> – vestido; casaco; camisola; blusa; calcinhas; saias.</p> <p><b>Unidade IV: Estudo de têxteis</b> - estudo de fibras vegetais, animais, minerais, manufaturados, sintéticas.</p> <p><b>Unidade V: Produção de tecidos</b> - noções gerais; tratamentos aplicados aos tecidos.</p>
--

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 82 - DISCIPLINA DE ECONOMIA DOMÉSTICA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 3ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Economia Doméstica</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) organizar os trabalhos domésticos, economizando tempo e dinheiro; b) identificar as necessidades básicas e os bens capazes de satisfazer essa necessidade; c) decorar seu lar, com gosto, mas dentro dos limites do orçamento previsto e compatível com a situação econômica da família; d) abastecer a cozinha com gêneros que sejam bons, mas nem sempre os mais caros; e) distinguir entre bons e maus produtos, não pelo preço, mas pela qualidade dos mesmos.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas, dialogadas com uso de material didático apropriado; visita a lojas, mercados, feiras; compras em lojas, mercados, feiras; levantamento de preços em lojas diferentes; elaboração de orçamentos das diferentes despesas do lar; fazer a contabilidade das diversas despesas; outras práticas.
<b>Conteúdo programático:</b>
<p><b>Unidade I: Economia</b> - natureza da economia; o indivíduo no sistema econômico; utilidades e valor.</p> <p><b>Unidade II: Os bens</b> - a procura dos bens de acordo com a necessidade; a oferta de bens e o preço do mercado; crédito; crediário; comercialização.</p> <p><b>Unidade III: A contabilidade</b> - o que é contabilidade; o enxoval da casa; o enxoval de uso pessoal; aquisição de objetos extras; despesas não previstas; empréstimos.</p> <p><b>Unidade IV: Higiene da casa</b> - habitação: higiene diária, semanal, mensal, limpeza das peças da casa, limpeza de móveis, tapetes e demais objetos, roupa; conservação: higiene e cuidados; processo de tirar manchas.</p> <p><b>Unidade V: Atividades do lar</b> – ornamentação; contrato de empresas; implicações legais que resultam em despesas; pequenos preparos feitos dentro de casa (torneiras, objetos elétricos); atividades da mulher fora do lar; obrigações sociais.</p>

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 83 - DISCIPLINA DE ADMINISTRAÇÃO DO LAR DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 3ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Administração do Lar</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) usar o que tem para obter o que deseja; b) descrever as maneiras de dirigir um lar; c) identificar o papel da mulher no lar como esposa, mãe e administradora; d) empregar corretamente os recursos de que dispõe; e) manter uma contabilidade doméstica para distribuir melhor o dinheiro; f) distribuir e decorar os móveis em seus devidos lugares para um bom andamento do serviço; g) usar, lavar, conservar corretamente roupas, utensílios, equipamentos, móveis, etc.
<b>Atividades:</b>

Aulas expositivas, poucas, com o material didático apropriado; pesquisas; trabalhos práticos; organização de um livro de contabilidade doméstica; levantamento sobre os recursos de diversas famílias.

**Conteúdo programático:**

**Unidade I: Introdução – finalidade** - administrar o lar; objetivo familiar: conforto, saúde, educação, satisfação.

**Unidade II: Melhoramento do lar** – planejar; controlar; avaliar.

**Unidade III: Relação entre administração do lar e outros assuntos** - papel da mulher como administradora; funções de uma dona de casa; qualidades e virtudes de uma administradora eficiente; papel de uma mulher na sociedade; missão da mulher no lar.

**Unidade IV: Recursos na administração do lar** - humanos: energia, habilidade, capacidade, interesse, disposição; naturais: tempo, dinheiro, bens, equipamentos.

**Unidade V: Importância do dinheiro como recurso da família** - receita da família; plano para os gastos; orçamento familiar; contabilidade doméstica; livro caixa; conta corrente; fatores que contribuem para dificuldades financeiras.

**Unidade VI: Posição correta do corpo nos trabalhos domésticos** - trabalhos feitos em pé; trabalhos feitos sentados.

**Unidade VII: Organização do lar para simplificar o trabalho** - móveis, roupas, utensílios, equipamentos.

**Unidade VIII: Aposentos da casa** – característica; finalidade; disposição dos móveis para o bom andamento dos trabalhos; cuidados especiais.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

**QUADRO 84 - DISCIPLINA DE EQUIPAMENTOS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 3ª SÉRIE (1974)**

**Disciplina: Equipamentos**

**Objetivos específicos:**

Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) identificar os materiais com que são fabricados os diversos equipamentos usados no lar e a maneira correta de conservá-los; b) usar corretamente as louças, os vidros, os cristais, lavá-los e guardá-los higienicamente; c) usar e lavar corretamente os plásticos; d) valorizar os eletrodomésticos, usando-os corretamente; e) desmontar um fogão para fazer a devida limpeza; f) arrumar os armários e demais equipamentos, mantê-los em ordem, o que facilitará muito o trabalho doméstico; g) escolher os detergentes e outros ingredientes usados na limpeza doméstica.

**Atividades:**

Aulas expositivas com auxílio de material didático apropriado; pesquisas; trabalhos práticos, na cozinha do estabelecimento, usando o equipamento existente; exercícios práticos de limpeza, arrumação, etc.; levantamento dos eletrodomésticos e equipamentos mais usados em diversas casas da comunidade.

**Conteúdo programático:**

**Unidade I: Alumínio** – composição; conservação; utilidade: panelas, formas, etc.

**Unidade II: Cobre** – composição; conservação; utilidade.

**Unidade III: Prata** – composição; conservação; utilidade.

**Unidade IV: Louça** – composição; conservação; utilidade.

**Unidade V: Vidro** – composição; conservação; utilidade.

**Unidade VI: Cristal** – composição; conservação; utilidade.

**Unidade VII: Inoxidável** – composição; conservação; utilidade.

**Unidade VIII: Plásticos** – composição; conservação; utilidade.

**Unidade IX: Barro** – composição; conservação; utilidade.

**Unidade X: Eletrodomésticos** – batedeiras; liquidificadores; espremedor de frutas; geladeira; aquecedor; enceradeira; aspirador de pó; ferro elétrico; máquina de lavar; exaustor; ventilador; condicionador de ar.

**Unidade XI: Outros equipamentos** – fogões; pias; armários; mesas; balança.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 85 - DISCIPLINA DE EXTENSÃO RURAL (PARTE DIVERSIFICADA) DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM ECONOMIA DOMÉSTICA – 3ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Extensão Rural (Parte Diversificada)</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) descrever a estrutura rural brasileira, em geral e da região, em particular; b) descrever a ABCAR, sua finalidade, seu sistema de trabalho, etc.; c) descrever a finalidade da extensão rural; d) dominar os meios de comunicação mais eficientes; e) identificar e anular as barreiras em comunicação; f) dominar os métodos de trabalho; g) conceituar liderança e treinar líderes.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas com material audiovisual; treinamentos e práticas diversas na comunidade; visitas a ACARPA; execução de projetos da ACARPA.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Extensão Rural</b> – origem; sistema brasileiro de Extensão Rural; histórico da Estrutura Rural no Brasil; sistema ABCAR: expansão, finalidade, órgão integrante, sistema de trabalho.
<b>Unidade II: Extensão Rural</b> – conceito; objetivos; finalidades principais.
<b>Unidade III: Processos e barreiras em comunicação</b> – processos; princípios; barreiras; importância dos recursos audiovisuais; grau de aprendizagem; educação de adultos.
<b>Unidade IV: Meios de Comunicação</b> - oral, escrita e audiovisual; alcance e eficácia.
<b>Unidade V: Processo de adoção</b> - aspectos a considerar; etapas do processo; fatores sociais e tipos de agricultores.
<b>Unidade VI: Metodologia do trabalho</b> - quanto à forma; métodos ao alcance; métodos especiais; demonstração de métodos; crédito rural em extensão.
<b>Unidade VII: Liderança</b> - tipos de líderes; importância da liderança; conceito; características do líder; identificação do líder; sociometria; treinamento de líderes; grupos sociais; características.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

Foi possível identificar que em todas as esferas de atuação da administradora do lar, dois elementos deram sentido e significado a sua prática profissional: a face econômica e a social. O *corpus* formal do conhecimento que os planos de ensino do Curso Técnico em Economia Doméstica apresentaram expressou uma legitimação do “conhecer para fazer”.

O “fazer” doméstico, transformado em disciplinas escolares é altamente complexo. Passa por um processo de racionalização e tecnificação de tarefas como o “lavar”, o “cozinhar”, o “passar” e o “limpar”, minuciosamente desdobradas em passos e sequências, de forma a atender dois requisitos básicos: eficiência e economia na administração do serviço doméstico. (LOURO E MEYER, 1993, p. 52).



A defesa de Louro e Meyer (1993) ajuda a compreender que o sentido e significado do texto curricular do Curso Técnico em Economia Doméstica não foi produzido de forma isolada. Houve sistemas, estruturas e relações que o constituíram, como “marcas linguísticas materiais, como tramas, como redes de significantes, como tecidos de signos, como textos [...]” (SILVA, 2001, p. 18). Ou seja, fica evidente que ele se coaduna como um discurso em ato, como representações que levaram, em algum momento do texto curricular, à escrita de uma especificidade para as filhas de imigrantes suábios.

Percebe-se, por exemplo, que as apropriações do conhecimento técnico e prático foram caracterizadas a partir de um aparato instrumental. Ao se observar a indicação de disciplinas como Produção de Alimentos e Equipamentos, que aponta para a representação da mulher eficiente e dedicada ao lar, isto é, cria-se uma expectativa de formação para o trabalho, de forma qualificada e eficiente, marcas de uma proposta nacional de oferta desse tipo de curso que fixava a mulher na labuta do lar. Existem outros exemplos, como a oferta de duas disciplinas na área da nutrição – dietética e de produção de alimentos, as quais buscavam “capacitar as alunas, através do conhecimento dos alimentos a preparar qualquer dieta (para engordar, para emagrecer ou conservar o peso), cientes de que estão usando os nutrientes essenciais para conservar a saúde” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974).

Na época, o Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus já tinha uma cozinha preparada para que essas práticas acontecessem, conforme se depreende no plano de ensino da disciplina. Outra questão apontada nesse documento, é que uma das práticas metodológicas propunha que as alunas fizessem levantamentos estatísticos sobre a alimentação “do povo desta Colônia” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 131). A partir desses exemplos observa-se que as tarefas práticas estariam ligadas à constituição de diferentes dietas.

A representação da eficiência da mulher no lar, mencionada anteriormente, compreende aqui uma “[...] inscrição, marca, traço significante [...] é a face material, visível, palpável do conhecimento” (SILVA, 2001, p. 32) e se tornou fundamentalmente social. Uma vez que o Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina, ao escolher o curso e traduzi-lo na matriz curricular, de forma a indicar a mulher como a responsável

pelo lar e pela família, estava preocupado com uma formação ligada a dois elementos que constituem o conceito de representação de Chartier (1991): um significado (o conhecimento selecionado) e os significantes (a matriz curricular, o curso proposto, os sujeitos formados). Esses elementos conotam uma certa representação porque foi-lhes atribuído algum significado e as escolhas fazem parte desses pressupostos.

A disciplina de Nutrição e Preparação de Alimentos apontava em seu plano de ensino que as alunas deveriam “desenvolver habilidades que as capacitem a identificar as nossas necessidades em relação aos diversos tipos de alimentos” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 132). Das sessenta horas totais da disciplina, trinta horas seriam utilizadas para práticas de estágio “através de um projeto a ser executado na comunidade, com supervisão da professora e orientação da ACARPA” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 134). Outras três disciplinas tinham um propósito parecido com essas duas anteriores, Conservação de Alimentos, Produção de Alimentos e Planejamento de Refeições.

Na disciplina de Conservação de Alimentos, com carga horária de sessenta horas, trinta horas também seriam destinadas a práticas de estágio por meio de um projeto comunitário que tratasse da preparação de conservas, compotas, geleias, licores. Na mesma linha de formação, a disciplina de Produção de Alimentos trataria da importância das hortas caseiras. Como proposta metodológica, no plano de ensino havia a indicação de que teriam “práticas hortícolas: organizar uma horta com as sementeiras, adubar, semear, cultivar, pulverizar, transplantar, colher e vender; prática de enxertos em diversas plantas; fazer criação de animais domésticos; abater animais domésticos e prepará-los para o consumo” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 138).

Nesta disciplina, com um total de sessenta horas, trinta delas seriam destinadas às práticas de estágio. A disciplina de Planejamento de refeições destacava em seu plano de ensino que o objetivo era “desenvolver nas educandas, habilidades que as capacitem a planejar qualquer tipo de refeição, [...] valorizar o estético de uma mesa arrumada e decorada e portar-se convenientemente no servir à mesa” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 139). Em consonância aos objetivos, as práticas metodológicas definiam em seu encaminhamento:



[...] organizar um cardápio semanal; organizar um cardápio requintado; organizar cardápio para festinhas; organizar um cardápio semanal de regimes alimentares, levando em conta suas exigências calóricas; fazer arranjos de decoração para almoço ou jantares; arrumar corretamente uma mesa com todos os acessórios. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 140).

Na área de artes, duas disciplinas compuseram o grupo: Arte e Artes aplicadas, uma na primeira série e a outra na segunda e terceira séries. Observa-se uma intenção de permitir que as alunas soubessem distinguir a ‘verdadeira Arte’ e valorizá-la, bem como “despertar o interesse em formar habilidades, através dos trabalhos manuais, para que através deles, desenvolvam sua criatividade, bom gosto, estética e saibam valorizar o que fazem” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 143).

Para além do exposto, esperava-se que meninas dominassem técnicas de fazer bonecas, decorar suas casas com recursos mínimos, fazer bordados, organizar álbuns fotográficos e planejar enxovais para a família, inclusive para bebês. Ou seja, conteúdos que traziam uma representação da mulher do lar, eficiente em suas atividades, prendada, que se interessava pelo artesanato, tido como arte, requinte e bom gosto. A saber, afastada da arte como emancipação do sujeito.

Na terceira série, a disciplina de Habitação apresentou objetivos simbólicos e criadores do *habitus* formador das jovens, filhas dos imigrantes suábios.

Desenvolver na educanda o amor pelo lar, pela casa que abriga a sua família; fornecer instruções básicas para que uma habitação corresponda às necessidades primordiais da família; conscientizar as alunas de que a felicidade do lar depende muito do seu planejamento e da sua organização. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 147).

O excerto acima corrobora com o que foi destacado anteriormente, a organização e o planejamento do lar como responsabilidade da mulher levariam a felicidade e a paz ao lar. A mulher era imputada a uma série de atividades que carregavam um trabalho exaustivo e uma representação simbólica de responsabilidade pela felicidade dos outros.

Além disso, as práticas indicaram que as meninas precisariam visitar casas com diferentes estilos arquitetônicos e também lojas de materiais de construção, bem como construir maquetes de casas modelo.

Consoante ao exposto, a disciplina de Vestuário, na primeira, segunda e terceira séries criou um movimento de formação das filhas dos imigrantes suábios para “desenvolver as habilidades necessárias para exercer a profissão de costureiras, tanto no lar, como para clientes, economizando ou ganhando seu sustento” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 149).

Para isso, elas precisavam pesquisar sobre tecidos, limpar e engraxar máquinas de costura, fazer diferentes tipos de caseado, debrum, bainhas, chuleados, arremates, confecções diversas, organizar cadernos de moldes, realizar visitas a casas de confecção e criar enxovais infantis. Na terceira série, uma carga horária da disciplina seria usada para práticas de estágio. Novamente se reitera a formação para o lar e em atividades correlacionadas, nas quais a mulher, mesmo sem sair de casa, poderia contribuir para o sustento da família com um tipo a mais de trabalho.

O próximo grupo de disciplinas foi o de Anatomia e Fisiologia Humana, Enfermagem, Higiene Humana e Puericultura, que trouxeram um movimento de formação ligado aos cuidados com a saúde e a higiene. De forma geral, elas propunham objetivos em seus planos de ensino como: “desenvolver no educando sentimento de respeito pelo próprio corpo e de seus semelhantes”, “desenvolver nas educandas, necessidades que as habilitem a desempenhar, com eficiência, o papel de donas de casa, mães de família”, “dotar as educandas de noções e conhecimentos necessários para proteger-se e aos seus, contra doenças, acidentes ou prestar os primeiros socorros, quando for o caso”, “conscientizar as alunas dos males que pode causar a falta de higiene”, “conscientizar as educandas das medidas que devem ser tomadas pelas moças, antes do casamento e durante o mesmo (gravidez) para que seus filhos nasçam e se desenvolvam sadios” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, pp. 154-162).

Para resolver essas questões, algumas práticas metodológicas foram indicadas. Na disciplina de Enfermagem, por exemplo, algumas horas seriam destinadas a práticas de estágio e as alunas deveriam realizar: “levantamentos estatísticos sobre crianças doentes e das causas, organização de malinha de pronto socorro, visita a ambulatórios e hospitais, visita ao Clube de Mães para orientá-las sobre medidas profiláticas e

terapêuticas, organizar equipes de primeiros socorros e colaborar em campanhas de vacinação” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 157).

Uma prática interessante expressa na disciplina de Higiene Humana é que as meninas em formação deveriam fazer “levantamentos sobre os hábitos dos habitantes da Colônia Entre Rios; formar equipes de alunos que irão nas casas orientar as donas de casa sobre os princípios de higiene; visita às casas populares, mostrando e ensinando como se deve manter a higiene em casa” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p, 159).

Já a disciplina de Puericultura previa como práticas as visitas à maternidades, relatórios sobre gestantes e bebês, entrevistas com gestantes, práticas com bebês, do banho, vestimenta e o preparo de alimentação própria a eles, a organização de cardápios alimentares, visitas a jardins de infância, controle de vacinação e assistência de partos normais e cesarianas. Nesta disciplina, uma carga horária especial seria dedicada a práticas de estágio.

O próximo grupo de disciplinas indicado contemplou as disciplinas de Economia e Administração do Lar. As duas balizaram objetivos muito parecidos, como “desenvolver nas educandas o espírito econômico e administrativo nas atividades domésticas, para evitar a perda desnecessária de tempo e gastos exagerados”, bem como, “conscientizar as educandas de que na família, cabe à mãe o papel principal de coordenar, aconselhar, supervisionar e executar grande parte das atividades” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, pp. 163-165). O *corpus* de conteúdo técnico e prático destas disciplinas compôs, com base em diferentes propostas, atividades como: visitas a lojas, mercados e feiras, levantamento de preços em diferentes lojas e, a partir disso, elaboração de orçamentos de diferentes despesas do lar que integrariam a contabilidade do lar.

Já a disciplina de Equipamentos, indicada para ser ofertada apenas na terceira série, contemplou no plano de ensino que as filhas dos imigrantes deveriam saber usar corretamente as:

[...] louças, ou vidros, os cristais, lavá-los e guardá-los higienicamente; [...] valorizar os eletrodomésticos, usando-os corretamente; desmontar um fogão para fazer a devida limpeza; arrumar os armários e demais equipamentos, mantê-los em ordem, o que facilitará o trabalho doméstico; escolher os

detergentes e outros ingredientes usados na limpeza doméstica. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 167).

A partir desses indicativos, percebe-se novamente que a cozinha do Conjunto Educacional era utilizada para práticas dessa disciplina, já que dispunha de diversos eletrodomésticos. Ademais, outra proposta de prática era fazer um levantamento dos eletrodomésticos e equipamentos mais usados nas casas de famílias suábias.

Diante do que foi exposto, é possível afirmar que o rol de disciplinas contempladas no Curso Técnico em Economia Doméstica possuía uma linha dorsal muito bem fundamentada e se imbricavam por meio dos conteúdos e das práticas, com a finalidade de formar mulheres para atuar em trabalhos que tivessem como premissa a organização da família, a estrutura do lar, a participação social por meio de atividades que envolvessem a dedicação aos outros. Sem dúvida, era uma forma de profissionalização da mulher aos moldes de uma determinada representação que a sociedade criou para ela. De acordo com a conveniência, ainda era possível desempenhar alguns trabalhos remunerados que poderiam ser obtidos a partir das atividades que tinham relação com o lar: como a costura, os trabalhos manuais, etc.

A parte diversificada das disciplinas especiais do currículo do Curso Técnico em Economia Doméstica apresentou apenas uma disciplina, a de Extensão Rural. No currículo, o objetivo dela foi traduzido no plano de ensino para: “formar habilidades, capacitando os educandos a desenvolver programas e atividades no ambiente rural, colaborando com o desenvolvimento das populações rurais, quer no setor econômico, como social e cultural” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 169).

Mesmo em um curso de economia doméstica, evidencia-se que uma política de extensão rural estava incluída como proposta de formação. Aliás, não poderia ser diferente, pois se tratava de filhas de imigrantes suábios que tinham a agricultura e a pecuária como principais fontes de sustento. A educação rural serviria como movimento de desenvolvimento do labor rural. E como muitas disciplinas do currículo do Curso de Economia Doméstica tratavam desde mesmo segmento, isso era condição para conhecer o espaço em que esses imigrantes viviam e o movimento que os identificava.

Reitera-se que o perfil de mulher, a qual queria formar, era aquela pronta para servir à família e à comunidade. Alguns recortes dos planos de ensino mostram uma mulher sendo formada para fazer “levantamento sobre hábitos de higiene dos habitantes da Colônia”; “formar equipes de alunos que irão nas casas orientar as donas de casa sobre os princípios da higiene”; “visita às casas populares, mostrando e ensinando como se deve manter a higiene em casa”; “identificar as doenças do homem do campo e suas causas”; “levantamento estatístico sobre a alimentação do povo desta Colônia”; “estágio no Clube das Mães, ensinando-as a confeccionar roupas infantis”; “estágio com a supervisão da professora e orientação da ACARPA”; “papel da mulher como administradora do lar”; “funções de uma dona de casa”; “qualidades e virtudes de uma administradora eficiente”; “papel de uma mulher na sociedade”; “missão da mulher no lar”.

Nota-se uma relação com os elementos significado e significante dos conhecimentos propostos e do que se constituiu com isso – o curso, a matriz curricular e os sujeitos em formação. Silva (2001, p. 40) auxilia a entender este movimento, a medida em que aponta que:

O processo de significação não é, pois, nunca, uma operação de correspondência (entre significados e significantes), mas sempre um processo de diferenciação. [...] se o significado, isto é, aquilo que é supostamente representado, não está nunca plenamente presente no significante, a representação – como processo e como produto – não é nunca fixa, estável, determinada. A indeterminação é o que caracteriza tanto a significação quanto a representação. Finalmente, a representação só adquire sentido por sua inserção numa cadeia diferencial de significantes. Ela é representação de alguma ‘coisa’ não por sua identidade, coincidência ou correspondência com essa ‘coisa’, mas por representá-la (por meio de um significante) como diferente de outras ‘coisas’. (SILVA, 2001, p. 41).

A perspectiva de análise que foi utilizada parte das aproximações que supostamente esse curso tenha travado com o público-alvo indicado para ele, mas também com os distanciamentos que esta formação ensejava, ou como chama Silva (2001), com o processo de diferenciação e não o de correspondência, isto é, o de aproximações. A representação, como tratada pela indeterminação, significa que os significantes nem sempre aderem ao que é representado, o significado.

No caso específico do Curso Técnico em Economia Doméstica, trata-se do significativo a partir de três eixos – o curso, a matriz curricular e os sujeitos formados. Por que esses elementos traduziram uma diferenciação e não uma correspondência? No caso do curso, ele foi diferente porque foi escolhido em um rol de outros, específico para a formação das filhas de imigrantes suábios, o que foi exposto também na Proposta Pedagógica e Curricular (1974) na justificativa do porquê da escolha deste curso. No caso da matriz curricular, por que foram escolhidos disciplinas e conteúdos que traduziam necessidades específicas do grupo de imigrantes suábios na Colônia de Entre Rios? E no caso dos sujeitos, por que o público-alvo indicado para fazer o curso eram as filhas dos imigrantes suábios que residiam em Entre Rios?

Para compreender melhor essas questões, é preciso rememorar a formação na área da Economia Doméstica em seus aspectos históricos, inicialmente pela divisão dos papéis entre mulheres e homens no âmbito familiar, resquícios de uma organização política da sociedade. De uma forma geral, o papel da mulher sempre esteve estigmatizado na sua natureza de gerar outros seres, de estar centrada na religiosidade, no lar e cuidadora da família, “[as] funções da mulher estavam, portanto, estigmatizadas e pareciam mesmo imutáveis” (AMARAL, 1990, p. 51). Para além disso, o objetivo dessa formação também estava na centralidade do núcleo familiar e do casamento estável. De acordo com Pinheiro (2017), as matrizes curriculares dos Cursos na área de Economia Doméstica tratavam de valores relacionados às mulheres do campo.

Primeiramente verifica-se a hipótese acerca do acúmulo de funções, uma vez que além dos trabalhos relativos ao interior das casas, ficavam responsáveis, segundo os ensinamentos prestados pelas extensionistas, pelo cultivo de hortas, pomares, criação de aves e pequenos animais, fabricação de queijo e manteiga, além do mais óbvio: o preparo dos alimentos e a criação dos filhos. (PINHEIRO, 2017, p. 8).

Essa concepção atrelou a Economia Doméstica como profissão e ligou-a a demandas da Extensão Rural que foram se consolidando ao longo da história com um caráter técnico e modelos de ensino norte-americanos.

Para os jovens que não gostariam de seguir a carreira profissional de técnico em Agropecuária ou técnica em Economia Doméstica, houve uma terceira opção, a de técnico em Contabilidade. Nesta percebeu-se que a formação para o trabalho do jovem

imigrante suábio estava atrelada a um currículo em que a razão instrumental era a força motriz para a formação desses sujeitos. Segundo a Proposta Pedagógica e Curricular (1974), a inclusão do Curso Técnico em Contabilidade partiu do entendimento da coordenação pedagógica do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina como forma de “[...] deixar uma terceira opção de formação profissional àqueles que assim o desejassem” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 12). De modo geral, o curso buscava atender uma demanda da própria comunidade de Entre Rios.

[...] o Curso Técnico em Contabilidade visa formar técnicos em contabilidade, aptos a atender a demanda do trabalho nesse ramo. Para isto, procura tornar os alunos capazes de: organizar a escrituração das empresas comerciais e agrícolas; analisar, dar parecer, verificar os processos do setor comercial contábil; diagnosticar, prescrever e organizar projetos relacionados com seu campo de trabalho; calcular, supervisionar, controlar e executar o processo contábil; dominar a legislação específica, atinente à atividade profissional; organizar empresas comerciais ou industriais. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 12).

Na maioria dos planos de ensino encontrados, o objeto central da formação do sujeito que escolhera o referido curso era proporcionar uma formação específica para atuação no mercado de trabalho, principalmente em espaços de Entre Rios, quer na Cooperativa Agrária ou em empresas das famílias de imigrantes.

Também se observou que a maioria das disciplinas analisadas apresentava uma perspectiva instrumental como forma de dar legitimidade ao conteúdo. Os quadros a seguir apresentam o que estava reportado em objetivos específicos, metodologia (atividades) e conteúdo programático para o curso.

**QUADRO 86 - DISCIPLINA DE TÉCNICA MECANOGRÁFICA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 1ª SÉRIE (1974)**

<b>Disciplina: Técnica Mecanográfica</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) familiarizar o educando com a técnica mecanográfica; b) convencer o educando da utilidade prática e das vantagens do uso as máquinas e aparelhos na atividade contabilista; c) desenvolver habilidades no manejo das máquinas e aparelhos de contabilidade; d) capacitar o educando a usar as máquinas e os aparelhos com eficiência; e) dar ao educando a noção exata da utilidade de cada uma das máquinas usadas no escritório de contabilidade.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas, com auxílio de cartazes, gráficos, etc.; contato do educando com as máquinas e aparelhos disponíveis; manuseio, pelo educando, das máquinas e aparelhos disponíveis, até seu perfeito domínio; visitas a empresas que disponham de máquinas, aparelhos ou sistemas estudados.
<b>Conteúdo programático:</b>

<p><b>Unidade I: Primeiros aparelhos de calcular</b> – ábaco; régua de calcular; outros aparelhos.</p> <p><b>Unidade II: Máquinas de somar e de calcular</b> - máquinas de somar listadoras; divisão e classificação dos teclados; teclado completo; teclado reduzido; teclado alto; teclado baixo; teclado regido; teclado flexível; teclas auxiliares; máquinas de somar de teclado reduzido: operações de soma, de multiplicação, de divisão; máquinas de calcular rotativas; características de uma calculadora; calculadora eletrônica.</p> <p><b>Unidade III: Máquinas de escrever, de contabilidade e derivadas</b> - características de máquinas modernas de escrever e de contabilidade; máquinas de operações mistas; derivadas de máquinas de escrever; máquinas derivadas de escrever e somar; derivadas da máquina registradora.</p> <p><b>Unidade IV: Sistema de reprodução ou duplicação de cópias</b> - sistema tipográfico; decalquigráfico; transporte gráfico; hectógrafo; a álcool; mimeógrafo; heliográfico; offset; máquinas de escrever automáticas; matriz haloid xerox.</p> <p><b>Unidade V: Máquinas protetoras de valores</b> – registradoras; máquinas para moedas metálicas; protetoras de cheques.</p> <p><b>Unidade VI: Relógios para controle de tempo e trabalho</b> - relógio cartão; relógio autográfico; relógio mestre; relógio de “vigia”.</p> <p><b>Unidade VII: Máquinas e aparelhos para correspondência</b> – ditafones; máquinas estenografar; gravadores; seladoras; sistema de comunicação.</p> <p><b>Unidade VIII: Sistemas de arquivamento</b> – alfabético; numérico; cronológico; alfa numérico; geográfico; por assuntos; decimal.</p>
--

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 87 - DISCIPLINA DE ORGANIZAÇÃO E TÉCNICA COMERCIAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 1ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Organização e Técnica Comercial</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) conceituar administração, organização e racionalização; b) descrever os principais tipos de organização; c) descrever os principais sistemas; d) descrever os objetivos e fins de uma organização; e) identificar os fatores do trabalho: humano, social e técnico; f) conceituar uma empresa; g) escolher as atividades de acordo com os fatores: humanos, ecológicos e financeiros; h) construir uma empresa e obter os recursos necessários para este fim; i) fixar as diretrizes referentes ao pessoal, ao material e ao trabalho.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas, dialogadas com o auxílio de material didático; pesquisas bibliográficas e de campo; dinâmicas em grupo; visitas a empresas constituídas.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Organização – Generalidades</b> - administração, organização e racionalização; conceitos e aplicações.
<b>Unidade II: Princípios fundamentais</b> - divisão do trabalho, cooperação, imitação e coordenação.
<b>Unidade III: Precursores</b> - Frederick Taylor; Henri Fayol; Henry Ford.
<b>Unidade IV: Tipos de organizações</b> - organização linear ou militar; organização funcional; organização de “Estado-Maior” ou “Staff”.
<b>Unidade V: Fins</b> - do ponto de vista amplo e do ponto de vista restrito.
<b>Unidade VI: Sistemas</b> – Taylorismo; Fayolismo; Fordismo.
<b>Unidade VII: Gráficos</b> – organogramas; fluxogramas.
<b>Unidade VIII: A padronização</b> - as diversas fases de padronização e sua utilidade prática.
<b>Unidade IX: A reorganização</b> - fases: levantamento, planejamento e implantação.
<b>Unidade X: O trabalho</b> - fatores: humano, social e técnico; o trabalho e o capital.
<b>Unidade XI: A empresa</b> – conceito; classificação; escolha da atividade: fatores ecológicos, fatores humanos e fatores financeiros.



**Unidade XII: A empresa** – constituição; fixação e obtenção de capital; estruturação e concentração de empresas; fixação de diretrizes referentes ao pessoal, ao material e ao trabalho.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

**QUADRO 88 - DISCIPLINA DE DIREITO USUAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 1ª SÉRIE (1974)**

<b>Disciplina: Direito Usual</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) consultar os códigos e a legislação em geral; b) interpretar as normas legais referentes às atividades e problemas específicos da profissão; c) conduzir sua vida particular e profissional dentro das normas e leis vigentes; d) resolver problemas legais, dentro das atribuições de sua profissão.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas e dialogadas com auxílio de material didático; dinâmicas de grupo; pesquisas bibliográficas; participação em palestras especializadas com juízes, promotores, advogados.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Conceitos</b> - conceito de Direito; Direito Público e Privado: definição, divisão e aspectos.
<b>Unidade II: Aspectos gerais do Direito Constitucional</b> - Estado: noções, elementos e formas; Governo: noções e formas; Regime Presidencial e Regime Parlamentar.
<b>Unidade III: Fontes do Direito</b> – costumes; lei: definição, divisão, elaboração, eficácia e hierarquia; as Constituições Brasileiras.
<b>Unidade IV: Sujeito de Direito</b> - pessoas: definição e divisão; capacidade jurídica; pessoas jurídicas: classificação; comerciantes; pessoas impedidas de comerciar.
<b>Unidade V: Objeto de Direito</b> - pena: conceito e classificação.
<b>Unidade VI: Nascimento, transformação e extensão de direitos</b> - noção de fato e ato jurídico; forma dos atos jurídicos e meios da prova.
<b>Unidade VII: Direito de Família</b> – conteúdo; casamento: formalidade, regimes, provas, impedimentos, celebração e dissolução; parentesco; pátrio; poder, tutela e curatela.
<b>Unidade VIII: Direito das coisas</b> - objeto: posse e propriedade; noção, aquisição, perda e proteção; condomínio; enfiteuse; usufruto, uso e habitação; penhor, hipoteca anticrese.
<b>Unidade IX: Direito das obrigações</b> - objeto e definição; obrigações: noção, divisão, causas extintas as obrigações.
<b>Unidade X: Contrato</b> - noções gerais; contratos civis e mercantis; caracterização dos contratos mercantis; efeitos jurídicos dos contratos.
<b>Unidade XI: Compra e venda</b> – espécies; cláusulas e obrigações dos contratantes; mandato; comissão mercantil; contrato de locação; a locação mercantil; fiança; depósito.
<b>Unidade XII: Contrato de trabalho</b> - conceito e sua caracterização; carteira profissional; direitos e deveres dos empregadores e empregados; rescisão do contrato de trabalho; principais normas da consolidação das Leis Trabalhistas.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

**QUADRO 89 - DISCIPLINA DE CONTABILIDADE GERAL APLICADA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 1ª SÉRIE (1974)**

<b>Disciplina: Contabilidade Geral Aplicada</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) conceituar contabilidade e descrever seus objetivos e suas finalidades; b) descrever bens, capital e patrimônio; c) precisar os campos de aplicação da contabilidade; d) descrever os diversos componentes da gestão de diferentes empresas; e) identificar as finalidades da escrituração; f) classificar a escrituração e descrever os métodos; g) identificar e classificar os fatos contábeis; h) descrever e classificar as contas.

<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas e dialogadas; pesquisas bibliográficas; trabalhos práticos; visitas a empresas locais.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Noções gerais</b> - conceito de Contabilidade; objeto da Contabilidade; finalidade da Contabilidade; os meios de que se utiliza a Contabilidade (Técnicas Contábeis).
<b>Unidade II: Bens, Capitais e Patrimônio</b> - noção de coisas, bem como a riqueza; classificação dos bens; capital; patrimônio; patrimônio como fundo de valores: ativo, passivo e situação líquida; investimentos patrimoniais; fontes de financiamento; disposição gráfica dos componentes patrimoniais.
<b>Unidade III: Campo de aplicação da Contabilidade</b> - entidades econômico-administrativas; necessidades e administração econômica; aziendas: conceitos, elementos e classificação; organismo administrativo e funções administrativas.
<b>Unidade IV: Gestão</b> - gestão das empresas: custo, ingressos e crédito; gestão das instituições de fins ideais: receita, despesa, equilíbrio financeiro; período administrativo e exercício: regime de caixa e regime de competência; disposição gráfica dos componentes da gestão: gestão da empresa e gestão de entidade com fins sociais.
<b>Unidade V: Escrituração</b> - finalidade e classificação; variações patrimoniais: fatores contábeis; métodos de escrituração: partidas dobradas; princípio fundamental, corolários; lançamentos: funções, elementos essenciais, fórmulas de lançamento; classificação dos fatos contábeis: permutativos e compensativos; fatores modificativos: diminutivos e aumentativos; fatos mistos ou compostos; contas: conceito, estrutura, desenvolvimento e refundição; sistema de contas e classificação; determinação do débito e do crédito das contas: Escola Personalística, Teoria Econômica das Contas; Teoria Patrimonialista.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

#### QUADRO 90 - DISCIPLINA DE PROCESSAMENTO DE DADOS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 2ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Processamento de Dados</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) definir processamento de dados; b) identificar diferentes tipos de computadores; c) descrever um sistema padrão; d) descrever tipos de programas; e) descrever tipos de comandos.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas com auxílio de material didático variado, destacando-se cartazes, gráficos, slides, filmes, fotografias, revistas; visitas a firmas que possuam as máquinas e os aparelhos para processamento de dados; aulas práticas nessas firmas.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: A problemática de processamento de dados</b> - problemas de movimentação de dados; problemas da modificação de dados: a modificação de números, cálculo, a modificação de palavras – o tabulamento.
<b>Unidade II: Introdução dos computadores</b> - história dos computadores; tipos de computadores.
<b>Unidade III: Estudo de um sistema padrão</b> - a memória: a constituição física, o endereçamento, a unidade métrica, a unidade lógica; unidade de entrada e saída: leitura do cartão e fita; perfuradora de cartão de fita; fitas magnéticas; discos magnéticos; unidades específicas; controle das unidades de entradas e saídas; a linguagem da máquina; a programação da máquina.
<b>Unidade IV: Tipos de programas</b> - programas fornecidos pelo fabricante; programas fabricados pelo usuário; linguagem de programação.
<b>Unidade V: Programação</b> - declaração do problema; o fluxograma: símbolos usados de fluxograma; codificações.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 91 - DISCIPLINA DE ORGANIZAÇÃO E TÉCNICA COMERCIAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 2ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Organização e Técnica Comercial</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) descrever as funções essenciais de uma empresa; b) descrever as funções diretamente ligadas com a administração; c) prever, planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar uma empresa; d) executar as operações próprias de uma empresa; e) descrever os serviços auxiliares de comércio, identificação e sua importância; f) operar com eficiência sobre mercadorias e títulos.
<b>Atividades:</b>
Não foi indicado no Plano de Ensino.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Generalidades</b> - as funções essenciais da empresa: função técnica, comercial, financeira, contábil, de segurança, administrativa; função administrativa: previsão, planejamento, organização, comando, coordenação, controle.
<b>Unidade II: A técnica comercial</b> – conceito; a organização comercial da empresa; estudo do mercado: a compra, a venda e suas cláusulas; armazenamento e rotação de estoques; a propaganda, seus processos e meios.
<b>Unidade III: Serviços auxiliares de comércio</b> - os transportes; os seguros; os bancos e as câmaras de compensação; os armazéns gerais; as bolsas; as exposições e feiras; outros serviços.
<b>Unidade IV: Operações sobre mercadorias e títulos</b> - operações no disponível e a termo; operações sobre títulos; a importação e a exportação.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 92 - DISCIPLINA DE ECONOMIA E MERCADOS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 2ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Economia e Mercados</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) conceituar e definir Economia; b) conceituar renda: salários, juros, etc.; c) interpretar valor, mercado, lei da oferta e da procura; d) descrever o consumo e suas implicações na economia; e) planejar uma propaganda; f) descrever o mercado de capitais e instituições financeiras; g) operar com títulos de investimentos.
<b>Atividades:</b>
Não apresenta no Plano de Ensino.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Economia política</b> - definição e objetivos da economia; divisão da Economia; conceitos fundamentais; necessidades; bens econômicos.
<b>Unidade II: Renda e contabilidade social</b> - conceito de renda: salários, juros, lucros, impostos; produto nacional: renda e emprego; noção de Contabilidade Social.
<b>Unidade III: Circulação</b> - conceito de circulação: valor, mercado, oferta e [ilegível].

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 93 - DISCIPLINA DE DIREITO USUAL DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 2ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Direito Usual</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) consultar os códigos e a legislação em geral; b) interpretar as normas legais referentes às atividades e problemas específicos da profissão; c) conduzir sua vida particular e profissional dentro das normas e leis vigentes; d) resolver problemas legais, dentro das atribuições da sua profissão.

<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas, dialogadas com auxílio de material didático; dinâmicas de grupo; pesquisas bibliográficas; palestras de pessoas especializadas: juízes, promotores, advogados; estudo de fatos da vida real e atual; júri simulado.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Sociedades</b> - definição e divisão; sociedades comerciais, sua classificação; princípios gerais da formação das sociedades; dissolução das sociedades.
<b>Unidade II: Principais espécies de sociedades comerciais</b> - sociedade das pessoas: sua contribuição; sociedades anônimas: constituição e administração.
<b>Unidade III: Títulos de crédito</b> - letras de câmbio: requisitos; aceite; endosso; aval; cheque cruzado e cheque visado; carta de crédito; Warrants e conhecimentos de depósitos e de transportes; nota promissória; duplicadas: princípios gerais; debêntures; apólices.
<b>Unidade IV: Falência</b> - causas e efeitos; síndico: sua atuação; concordata: noção, espécie e feito; reabilitação do falido.
<b>Unidade V: Imposto e taxa</b> - universalidade do imposto; competência tributária da União, dos Estados e dos Municípios; noções gerais: os principais impostos; imposto sobre a renda; imposto do consumo; imposto do selo: sua natureza.
<b>Unidade VI: Direito e Administrativo</b> – conceito; atos administrativos; estatuto dos funcionários públicos: seus principais aspectos.
<b>Unidade VII: Crime</b> – conceito; da ação penal; dos crimes contra a propriedade imaterial; dos crimes contra a administração pública; das contravenções penais.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

#### QUADRO 94 - DISCIPLINA DE LEGISLAÇÃO APLICADA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 2ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Legislação Aplicada</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) definir direito comercial; b) descrever o comércio marítimo e internacional; c) descrever os direitos e deveres dos comerciantes; d) identificar os livros comerciais; e) descrever as funções dos auxiliares do comércio; f) fazer contratos mercantis; g) descrever as diversas operações legais relativas à compra e à venda; h) descrever as exigências fiscais sobre compra e venda.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas e dialogadas; debates; pesquisas; dinâmicas de grupos; trabalhos práticos: elaboração de contratos; visitas a empresas e instituições; um crédito de 30 horas será utilizado para desenvolver estágio nos escritórios da Cooperativa Agrária Ltda, conforme convênio com aquela firma.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Direito Comercial</b> - definição e divisão; noções de comércio; conceito e divisão do comércio.
<b>Unidade II: O comércio marítimo</b> - liberdade do comércio marítimo; mar livre e mar territorial; divisão do comércio marítimo.
<b>Unidade III: O comércio internacional</b> - importação e exportação das mercadorias.
<b>Unidade IV: Atos de comércio</b> - comerciante: pessoas naturais e pessoas jurídicas; capacidade: direitos e deveres.
<b>Unidade V: Livros Comerciais</b> - espécies, formalidades, guarda, exibição.
<b>Unidade VI: Auxiliares do comércio</b> - noção e classificação; normas que regulam a atuação dos auxiliares do comércio; corretores; leiloeiros; empreiteiros; despachantes.
<b>Unidade VII: Contratos mercantis</b> - noções: espécie, capacidade, consentimento, vícios do consentimento.

**Unidade VIII: A compra e a venda** - direitos e deveres dos contratantes; mútuo; penhor; depósito; conta corrente; mandato; comissão; locação.  
**Unidade IX: Exigências fiscais** - sobre as compras e vendas.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 95 - DISCIPLINA DE CONTABILIDADE GERAL APLICADA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 2ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Contabilidade Geral Aplicada</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) descrever e utilizar os livros de escrituração; b) elaborar planos de contas; c) fazer o levantamento de inventários; d) fazer orçamentos; e) realizar balanços; f) avaliar, depreciar e calcular correção monetária.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas dialogadas; trabalhos práticos: lançamentos nos diversos livros de escrituração; elaboração de um plano de contas; realização de inventários, elaboração de balancetes e balanços; levantamento de estoque; parte dos trabalhos práticos serão realizados durante o estágio na empresa com a qual o estabelecimento manter convênio; estágio em empresas.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Escrituração</b> - sistema e classificação de escrituração; livros de escrituração; quadro sinótico da classificação dos livros de escrituração; o livro diário; o livro razão; o livro caixa; o livro conta corrente; o registro de vencimentos; evolução dos processos de registros; os livros fiscais: registro de compras, registro de duplicatas, registro de inventário; erros de escrituração e modos de corrigi-los: retificação do diário, no livro razão e no livro contas correntes.
<b>Unidade II: Plano de contas</b> - plano geral de contas; regras para elaboração do plano; importância da classificação das contas.
<b>Unidade III: Inventários</b> - inventários: conceito, classificação, operações a cumprir, legais e permanentes; fases do inventário; quadro sinótico sobre o inventário.
<b>Unidade IV: Orçamentos</b> - conceito, classificação e finalidades.
<b>Unidade V: Balanços</b> - balanço patrimonial: situações do patrimônio; ativo e passivo reais e fictícios; elaboração do balanço; classificação das contas no balanço patrimonial; balanço do resultado econômico; demonstração de lucros e perdas; destinação dos ingressos (receitas); das sociedades anônimas: receitas dos exercícios; despesas do exercício; demonstração contábil; manutenção do capital em giro; imposto de renda sobre o lucro do exercício; resultado econômico positivo do exercício; reservas: classificação, previsões, distinção entre previsão e reserva; critérios para constituição de previsões e reservas.
<b>Unidade VI: Avaliação, Depreciação e Correção Monetária</b> - avaliação de estoques; avaliação de imóveis; avaliação de títulos e valores mobiliários; avaliação de bens de uso; depreciações: critérios de depreciação – real ou absoluto; ficha de identificação de imobilizações; amortizações; correção monetária do ativo imobilizado.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 96 - DISCIPLINA DE ESTATÍSTICA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 3ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Estatística</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) coletar os dados necessários para construir gráficos, tabelas, etc., de acordo com as atividades profissionais que exercer; b) construir gráficos, cartogramas, tabelas, etc. e saber interpretá-los; c) fazer uso de gráficos e outros documentos estatísticos que se fizerem necessários.
<b>Atividades:</b>



Aulas expositivas, dialogadas com auxílio de material didático apropriado; pesquisas de campo para coleta de dados para construção de gráficos e outros documentos estatísticos; outros trabalhos práticos.

**Conteúdo programático:**

**Unidade I: Generalidades** - evolução histórica da estatística; regularidade dos fenômenos; definições.

**Unidade II: Dados estatísticos** - coleta de dados; crítica dos dados; apuração dos dados; tabelas primitivas, derivadas, mistas e complexas; séries estatísticas.

**Unidade III: Representação gráfica** - gráficos em colunas; gráficos em barras; gráficos em fitas; gráfico em curvas; gráficos em setores; gráficos em colunas compostas; cartogramas e pictogramas.

**Unidade IV: Distribuição de frequência** – rol; tabulagem; tabela; classes de frequência; frequência acumulada; intervalo de classe ponto médio; histograma e polígono de frequência.

**Unidade V: Medidas de tendências centrais** - média aritmética ponderada; média geométrica ponderada; mediana; moda ou norma; quartis, decis e centis; determinação gráfica de mediana e moda.

**Unidade VI: Números índices** - números índices e números relativos; índices aritméticos, geométricos e harmônicos; métodos de ponderação.

**Unidade V: Noções de demografia** - demografia estática; demografia dinâmica.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 97 - DISCIPLINA DE PROCESSAMENTO DE DADOS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 3ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Processamento de Dados</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) dominar os diversos comandos; b) definir memória; c) organizar os dados na memória; d) descrever os diversos sistemas operacionais; e) definir o teleprocessamento; f) organizar os departamentos e as seções de uma empresa; g) montar um fluxo de informações; h) dominar o processamento normal e eletrônico de dados da empresa; i) descrever o sistema de informações; j) programar os problemas de estatística; l) programar a contabilidade de uma empresa.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas com auxílio de material didático variado, destacando-se cartazes, gráficos, slides, filmes, fotografias, revistas; visitas a firmas que possuam as máquinas e os aparelhos para processamento de dados; aulas práticas nessas firmas.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Linguagem de alto nível</b> - comando de decisão condicional ou não; comando de operação aritmética; comando de entrada e saída; comando para compilador; comandos de começo, fim e continuação do programa; definição de memória; organização do dado da memória; comandos especiais: subprograma e funções; outros.
<b>Unidade II: Sistemas operacionais</b> – definição; tipos: TOS, DOS, OS, outros.
<b>Unidade III: Introdução ao Processamento</b> – definição; terminais: linguagem para uso de terminais; tipos de terminais; sistemas de teleprocessamento: BTAM, QTAM; informações gerais.
<b>Unidade IV: Organização de uma empresa</b> - objetivos da empresa; departamentos da empresa: gestão financeira, gestão de estoques, seção de pessoal, seção de vendas, seção de cobrança, seção administrativa; processamento manual de dados; o uso do processamento eletrônico de dados na empresa.
<b>Unidade V: Sistema de informações</b> – definição; MIS (Sistema de manuseamento de informações); outros.
<b>Unidade VI: Programação de problemas de estatística</b> - determinação de permanência; estimação de valores; outros.

**Unidade VII: Programa de Contabilidade** - Plano Padrão IBM; CPD para serviços de contabilidade: estudo de escritórios que trabalham com contabilidade eletrônica; validade econômica do uso de processamento eletrônico de dados na contabilidade.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 98 - DISCIPLINA DE LEGISLAÇÃO APLICADA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 3ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Legislação Aplicada</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) fazer contratos de sociedades; b) registrar sociedades na Junta Comercial; c) redigir procurações; d) descrever as diversas implicações da justiça do trabalho; e) identificar as exigências legais quanto à propriedade industrial; f) descrever a importância dos sindicatos e os direitos e deveres dos sindicalizados; g) descrever a importância da Previdência Social, os deveres dos empregados em face à mesma.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas, dialogadas com auxílio de material didático variado; pesquisas; visitas a empresas, instituições de Previdência, seguros etc.; trabalhos práticos diversos.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Contratos de sociedades</b> - alterações de contratos e distratos; modelos de contratos e requerimentos à Junta Comercial.
<b>Unidade II: Procurações</b> - subestalecimentos: modelos diversos.
<b>Unidade III: Justiça do Trabalho</b> – organização; processo: atos, termos e prazos; custas; partes e seus procuradores; nulidades; execuções; audiências; provas; decisão; dissídios individuais: audiência, inquérito; dissídios coletivos; execução; mandado de penhora; embargos à execução; recursos: embargos, recurso ordinário, recurso de revista agravo.
<b>Unidade IV: Do processo trabalhista</b> - modelos diversos.
<b>Unidade V: Propriedade industrial</b> - patentes e marcas; modelos e desenhos; nome comercial.
<b>Unidade VI: Organização sindical</b> - sindicato: deveres e prerrogativas; órgãos sindicais; o sindicato e o Estado.
<b>Unidade VII: Previdência e Assistência Social</b> - seguros sociais; obrigações dos empregadores em face da legislação de previdência social.
<b>Unidade VIII: Do julgamento em processo administrativo estadual</b> - órgãos julgadores de 1ª instância; revista das decisões de 1ª instância; recursos para o Tribunal de Impostos e Taxas; disposições gerais.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 99 - DISCIPLINA DE CONTABILIDADE GERAL APLICADA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 3ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Contabilidade Geral Aplicada</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) fazer os lançamentos práticos de uma contabilidade; b) fazer lançamentos de compensação; c) fazer balancetes; d) determinar o crédito do exercício: lucro bruto, lucro líquido; e) distribuir o lucro líquido; f) elaborar diversos tipos de balanço.
<b>Atividades:</b>
As mesmas da terceira série, adaptadas ao conteúdo da terceira série.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: Lançamentos práticos no diário</b> - constituição do capital; despesas de constituição; depósito de numerários em bancos; cauções prestadas; compra de direitos de comercialização; aquisição das imobilizações; prêmio de seguro; compra e venda de mercadorias à vista e a prazo;

emissão e aceite de duplicatas; pagamento e recebimento de duplicatas sem desconto; pagamento e recebimento de duplicatas com desconto; pagamento e recebimento de duplicatas acrescidas de juros de mora; reforma de duplicatas a receber e a pagar; protesto de duplicatas; recebimento e pagamento de duplicatas protestadas; registro de receitas (ingressos); registro de despesas (custos); pagamento de obrigações; quotas de previdência e imposto de renda na fonte; fundo de garantia por tempo de serviço (FGTS); imposto de circulação de mercadorias; lançamentos de compensação: contratos de compra e venda, vendas e mercadorias com emissão de duplicatas, remessa de duplicata para cobrança; desconto de duplicata; caução de duplicatas; apuração do lucro bruto na conta mercadorias; transação para o Razão; balancete de verificação; transcrição para o livro caixa; transcrição para o livro Contas Correntes; a conta Mercadorias desdobradas: fichas de estoque de mercadorias; outros desdobramentos da conta Mercadorias; a conta Mercadorias desdobrada, sem ficha de estoque; a conta Lucros e Perdas; demonstração da conta Lucros e Perdas.

**Unidade II: Operações de encerramento do exercício** - medidas preliminares para elaboração do balanço; elaboração do balancete de verificação; confronto do balancete com os registros específicos; o inventário e a retificação dos saldos das contas; depreciação: cálculos e contabilização; amortizações; correção monetária do ativo imobilizado; regularização de despesas e receitas; previsão para riscos de crédito e outros; apuração de receitas não operacionais: venda de bens de uso em investimentos; determinação do crédito do exercício: apuração do lucro bruto; apuração do lucro líquido; elaboração do segundo balancete de verificação; distribuição do lucro líquido.

**Unidade III: Elaboração das demonstrações contábeis - balanço patrimonial**; balanço do resultado econômico (demonstração de lucros e perdas); balanço econômico; balanço financeiro.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

QUADRO 100 - DISCIPLINA DE CONTABILIDADE COMERCIAL E BANCÁRIA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 3ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Contabilidade Comercial e Bancária</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) organizar uma empresa comercial, realizando todos os atos necessários para isto; b) exercer todas as operações necessárias para conduzir uma empresa comercial, em suas diferentes fases de desenvolvimento; c) realizar todos os atos para que a empresa atinja seus fins pré-estabelecidos.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas com auxílio de livros técnicos e todo o material didático necessário; dinâmicas de grupo; trabalhos práticos: escrituração, etc.; visitas a empresas comerciais, estudando sua organização; construção de organograma e fluxograma de trabalho.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: A contabilidade comercial e o campo de sua aplicação</b> - a empresa comercial: conceito, funções e formas jurídicas de que se reveste.
<b>Unidade II: O patrimônio da empresa comercial</b> - os investimentos nos estabelecimentos comerciais; as fontes de financiamento ou de recursos nos estabelecimentos comerciais; disposição gráfica dos componentes patrimoniais.
<b>Unidade III: A gestão da empresa comercial</b> - características da atividade comercial; custo comercial; ingressos; crédito comercial: seus componentes.
<b>Unidade IV: Recebimentos do levantamento contábil aplicáveis à empresa comercial</b> - inventários: finalidade, seus aspectos especiais e critérios de avaliação; orçamentos: finalidades, seus aspectos especiais e limitações; escrituração: finalidades, seus aspectos principais e processos de registro; balanços: finalidades, seus aspectos especiais e conteúdo.
<b>Unidade V: Título não visível na fonte</b> - abertura de contas para uma empresa comercial; função das diversas contas que integram o plano; conjunto de livros a serem utilizados para a movimentação das contas.
<b>Unidade VI: Registro de operações típicas da empresa comercial</b> - abertura de escrita da empresa comercial: subscrição e realização do capital de firma individual, sociedade em nome coletivo,



sociedade por cota de responsabilidade limitada e sociedade anônima; abertura de escrita de empresa em funcionamento.

**Unidade VII: Registro de operações típicas da empresa comercial** - operações relativas à organização e instalação da empresa comercial: despesas de organização, aquisição de meios econômicos (móveis, utensílios, máquinas, imóveis) e cauções recebidas; operações sobre mercadorias: compras, vendas, consignações, importação e exportação; operações financeiras: empréstimos mediante emissão de notas promissórias, empréstimos com caução de títulos, desconto de título de Warrants, empréstimos hipotecários e pignoratícios, empréstimos mediante emissão de obrigações ao portados; operações sobre títulos de crédito: cobrança simples, cobrança de títulos negociados, resgate e reformas de títulos; receitas e despesas, receita, rendas administrativas e rendas financeiras, contas de despesas, despesas de vendas, despesas administrativas e despesas financeiras, desconto e recolhimento de contribuição de previdência e de imposto de renda, arrecadação na fonte.

**Unidade VIII: Balanços: operações e encerramento de exercício e determinação dos resultados** - generalidades sobre os significados e as conexões entre crédito do exercício e a situação primordial; primeiro balancete de verificação; o inventário e a retificação dos saldos das contas integrais: operações retificativas dos saldos das contas diferenciais; apuração do crédito do exercício; destinação do crédito líquido e positivo do exercício; demonstrativo de lucros e de vendas; levantamento do balanço patrimonial: ativo, passivo e situação líquida, classificação legal das contas patrimoniais.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

#### QUADRO 101 - DISCIPLINA DE CONTABILIDADE INDUSTRIAL E AGRÍCOLA DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE – 3ª SÉRIE (1974)

<b>Disciplina: Contabilidade Industrial e Agrícola</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
Ao concluir o estudo desta disciplina, o aluno deverá estar capacitado para: a) exercer com eficiência as atividades contábeis em empresas industriais ou agrícolas, com conhecimentos ou habilidades necessárias para o bom desempenho de sua profissão; b) instalar ou orientar a instalação de empresas industriais ou agrícolas e acompanhar seu desenvolvimento com assistência.
<b>Atividades:</b>
Aulas expositivas com auxílio de livros didáticos e todo o material didático necessário; dinâmica de grupo; exercícios práticos: escrituração de livros, construção de gráficos, fluxogramas, organogramas, apuração de balancetes e balanços; estágios nos escritórios da Cooperativa Central Agrária Ltda.
<b>Conteúdo programático:</b>
<b>Unidade I: A empresa industrial e a empresa agrícola</b> – conceito; breve noção histórica da indústria e agricultura; funções e classificação de cada uma das empresas; forma jurídica das empresas e regime fiscal.
<b>Unidade II: Organização administrativa das empresas</b> - problemas de organização e organização administrativa.
<b>Unidade III: A contabilidade industrial e a contabilidade agrícola</b> - conceito e divisão.
<b>Unidade IV: O patrimônio da empresa industrial e da empresa agrícola</b> - os investimentos da indústria: bens de renda, crédito de financiamento; as fontes de financiamento; composição qualitativa do patrimônio agrícola; os investimentos na agricultura; fontes de financiamento.
<b>Unidade V: A gestão da empresa industrial e da empresa agrícola</b> - generalidades sobre o ciclo da gestão industrial e agrícola; custos: conceitos, elementos, componentes, classificação e fases; crédito industrial e comercial; crédito agrícola.
<b>Unidade VI: Orçamento</b> – generalidades; orçamento e instalação; orçamento do exercício.
<b>Unidade VII: Escrituração</b> - plano de contas para uma empresa industrial; plano de contas para uma empresa agrícola; função de contas que integram o quadro.
<b>Unidade VIII: Registro de operações típicas da empresa comercial</b> - operações de instalação e de imobilização; matérias-primas: aquisição, consumo, fichas de estoque; materiais de consumo: aquisição, consumo, fichas de estoque; mão de obra; despesas gerais de produção.

**Unidade IX: Registro de operações típicas** - agricultura: exploração agrícola, exploração pecuária, exploração agropecuária, atividades auxiliares, despesas comerciais, produção, venda e custos de venda – produtos secundários; indústria: fabricação simples, consumo de matérias primas, rateio das despesas gerais de produção, despesas pós-fabricação, produção, vendas e custos de vendas, subprodutos e resíduos.

**Unidade X: Balanços** - balanço do exercício; resultados: a) agrícola: apuração, lançamento e representação gráfica; b) industrial: apuração, lançamentos e representação gráfica; retificação das contas integrais e diferenciais; transferência de lucros e perdas; balanço patrimonial.

Fonte: PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR (1974)

Algumas passagens traduziram esse tipo de jovem, imigrante suábio que o Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina buscava formar, a partir de 1974.

Desenvolver, no educando, o espírito técnico e prática em suas atividades profissionais e o entusiasmo pelas conquistas tecnológicas do homem no setor contábil [...] Conscientizar os educandos da utilidade do progresso da técnica e de suas vantagens, como: a exatidão das operações, a economia de tempo, pela rapidez da execução [...] Conscientizar os educandos da universalidade de conhecimentos da Técnica Comercial, conhecimentos teóricos, racionais, indispensáveis às coisas e serviços do comércio, qualquer que seja o ramo de atividade comercial, possibilitando as execuções perfeitas dessas atividades [...] Desenvolver habilidades técnicas, criar hábitos e atitudes de ordem, precisão e segurança na execução do trabalho [...]. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974).

A proposta de ensino centrada no ‘saber fazer’ remonta à tônica do progresso das ciências pelo uso apropriado da técnica, como forma de eficiência e controle do trabalho, ou seja, a razão se exprime pelo que deve ser apreendido, usando-se da instrumentalização, o que auxiliou a edificar as disciplinas especiais da matriz curricular do Curso Técnico em Contabilidade.

Essas questões também puderam ser vistas nas propostas metodológicas (atividades) dos planos de ensino. Na disciplina de Estatística, além das questões teóricas, havia a indicação de pesquisas de campo para coleta, construção e interpretação dos dados.

A disciplina de Mecanografia e de Processamento de Dados também indicava o manuseio de máquinas e aparelhos disponíveis, bem como visita a empresas que tinham os mesmos equipamentos trabalhados na disciplina e, em alguns momentos, aulas práticas nesses espaços. Já a disciplina de Organização e Técnica Comercial postulava a construção de uma empresa e, para tanto, as atividades propostas também tratavam de

visitas a empresas constituídas para tratar de particularidades da sua organização contábil.

Algumas disciplinas, como era o caso de Legislação Aplicada, Contabilidade Geral Aplicada e Contabilidade Industrial e Agrícola, determinaram em seus planos de ensino que uma certa carga horária seria destinada à atividade de estágio supervisionado. Em especial, a de Legislação Aplicada destacava que o estágio aconteceria somente na Cooperativa Agrária.

Em todas as disciplinas ficou perceptível um foco na utilidade prática dos conteúdos programáticos, o que deveria gerar uma funcionalidade para o cotidiano dos sujeitos formados. Do ponto de vista da Teoria Curricular, esses assuntos estavam relacionados a uma concepção tecnicista, que correspondia a visão tradicional do currículo. Assim, o currículo seria um guia, um modelo de certos conhecimentos que tratariam de um saber valorativo para uma certa profissão e, por este motivo, os conteúdos deveriam ter um caráter utilitarista.

No caso das disciplinas da matriz curricular do Curso Técnico em Contabilidade, os conhecimentos estiveram centrados em uma forma de operacionalização dos conteúdos com as práticas de aprendizagem, como se observou nas propostas metodológicas de algumas disciplinas quando sinalizavam que as práticas aconteceriam em escritórios da Cooperativa Agrária ou em escritórios das propriedades de pais de alunos.

Nesse sentido, a organização da experiência se auto evidencia como objetivo programado das etapas do ensino e da aprendizagem e passa a ser o lugar, por excelência, de todo o esforço individual, a fim de que o sujeito seja preparado para resolver os problemas práticos que aparecem diante do cumprimento otimizado de suas tarefas profissionais. (BRENNAND E MEDEIROS, 2018, p. 10).

Portanto, percebe-se que o currículo do curso em voga se constituiu a partir de quatro referências, correlacionadas às análises defendidas por Tyler (1949): seleção de objetivos, experiências de aprendizagem, organização dessas experiências e avaliação da sua eficácia. Essas referências criaram uma proposta curricular em que o conteúdo de ensino incluiu um *corpus* de conhecimento instrumental, próprio para a formação do

técnico contábil. Esse *corpus* de conhecimento partia de uma série estruturada, como indicava Johnson Jr. (1980, p. 20). Para ele, um currículo não seria apenas uma série aleatória de itens, conteúdos, mas uma série estruturada, mesmo o currículo devendo ser específico a uma ordem correta, há relações hierárquicas entre os itens e é isso que mensura as experiências de aprendizagem. Isso significa que o currículo indicaria relações organizacionais entre objetivos pretendidos, conteúdos e propostas metodológicas para a formação do técnico em contabilidade, que deveria atuar na Cooperativa ou em empresas da família.

Aqui se evidencia mais uma vez a representação que a escola como sentido de formação tinha para os imigrantes suábios, neste caso, técnica, utilitária e comprometida com os interesses da localidade.

Um item que chama a atenção no estudo desta matriz curricular e dos planos de ensino foram as relações entre objetivos, conteúdos programáticos e propostas metodológicas que foram denominadas ‘atividades’. Tyler (1977), na obra *Princípios básicos de currículo e ensino*, defende em seus estudos sobre currículo que os objetivos deveriam ser definidos para que houvesse uma formação para a mudança do aluno ao fim do seu processo de formação. Nesse caso, os objetivos não poderiam estar somente ligados a uma lista de conteúdos, mas precisariam estar associados a comportamentos. Todo objetivo, portanto, estaria ligado a um comportamento desejado e a um conteúdo específico.

O próximo capítulo busca apontar as relações de comportamento e conteúdos específicos que traduziram as representações sociais. Para tal, serão utilizadas quatro categorias de análise: trabalho, identidade profissional, gênero e germanidade.

## **5 OS CURSOS TÉCNICOS DO CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA (1974) E AS REPRESENTAÇÕES DE TRABALHO, IDENTIDADE PROFISSIONAL, GÊNERO E GERMANIDADE**

As finalidades assumidas pela escola para organizar seu currículo estiveram relacionadas às políticas públicas, às disciplinas escolares, aos planos de estudo e, sobretudo, às exigências da comunidade em que a instituição escolar estiver inserida. Chervel (1990, p. 188) destaca em seus estudos que as disciplinas escolares cumprem um papel fundamental no tocante às finalidades da educação. Para ele, a função das disciplinas escolares na constituição de um currículo “consiste em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa”.

Conforme o sentido apontado, este capítulo busca uma aproximação, um entrelaçamento das discussões empreendidas nos capítulos anteriores, em especial pelo estudo das representações que permearam as disciplinas dos três cursos profissionais estudados em relação ao trabalho, identidade profissional, gênero e germanidade.

Partindo dessas questões, o currículo que foi estudado neste trabalho apresentou *finalidades de objetivos*, que se inscreveram nos textos e relatórios oficiais e *finalidades reais*, aquelas que foram programadas pelos professores em seus planos de estudos (CHERVEL, 1990).

Como o objeto da pesquisa partiu da análise do currículo, tendo como fonte matricial a Proposta Pedagógica e Curricular dos cursos técnicos ofertados em 1974, optou-se em discutir as finalidades de objetivo das disciplinas indicadas nas três matrizes curriculares e as representações realizadas pelos imigrantes em relação ao que a escola deveria ensinar, materializada na proposta pedagógica. Já que “[...] o ensino escolar é esta parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola e provoca a aculturação conveniente” (CHERVEL, 1990, p. 192). A saber, a materialidade dos conteúdos indicados em um determinado plano de ensino nunca é neutra, é carregada de intencionalidades e escolhas e é produto da história de cada instituição escolar, em um certo tempo.

As disciplinas do Núcleo de Formação Especial dos cursos técnicos estudados puderam revelar uma certa representação do que pensavam os sujeitos que organizaram

a estrutura pedagógica e curricular dos cursos e, portanto, impregnaram a formação que os jovens imigrantes suábios supostamente teriam realizado.

A representação para Chartier (1990) é o instrumento pelo qual um sujeito ou um grupo constrói em um dado tempo, significado para o seu mundo social.

[...] o estudo das “representações”, no âmbito da história cultural, tem em vista os processos de formação dos significantes discursivos e performáticos, a saber, dos esquemas conceituais e de condutas (políticas e sociais) atrelados às percepções e avaliação social e às consequentes classificações e exclusões que repercutem em sua configuração num espaço-tempo. (OLIVEIRA, 2018, p. 72).

Em estudos desta área, é preciso assumir uma postura de pesquisa que compreenda as estruturas do mundo social não como um objeto dado, mas constituído historicamente por textos, discursos e práticas que dão sentido a um objeto. Trata-se de lidar “com a problemática do mundo como representação, moldado através das séries de discursos que o apreendem e o estruturam” (CHARTIER, 1990, p. 23). Assim, tem-se discursos nas fontes que permeiam a tessitura da tese, elementos que auxiliam a entender a representação que se tinha para o trabalho, a identidade profissional, as questões de gênero e de germanidade.

A preparação para o trabalho, característica marcante da Lei nº. 5692/1971 para o 2º grau, foi o eixo condutor dos Cursos Técnicos em Agropecuária, em Economia Doméstica e em Contabilidade no Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina em 1974. A educação para a vida produtiva e para o exercício do trabalho era uma necessidade premente na organização social daquele tempo para que os jovens, filhos dos imigrantes suábios, permanecessem na Colônia de Entre Rios, contribuíssem para o sustento da família e da própria comunidade, consequentemente, fortalecessem os valores e princípios do grupo.

O princípio da educação para o trabalho ganha contornos interessantes com a discussão empreendida em relação aos ditames da Lei nº. 5692/197.

[...] a compreensão dada na reforma à educação geral e à formação especial foi um dos aspectos mais inovadores e polêmicos. Como ressaltamos anteriormente, o tema da educação para o trabalho no ensino médio vinha sendo defendido por um grande número de educadores brasileiros de várias posições políticas e ideológicas. Mas o modo como a reforma tratou o problema foi inusitado seja pela radicalidade das proposições, seja pela

arbitrariedade como elas foram implantadas. Segundo explicação de José Vasconcelos (1972), a nova lei representava uma profunda modificação de mentalidade no tocante à qualificação para o trabalho. De fato, de acordo com a Lei nº. 5692/1971, a formação especial tinha por objetivo a sondagem de aptidões de iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau. Como justificava o Parecer nº. 853/1971, “[...] a parte de educação geral destina-se a transmitir uma base comum de conhecimentos indispensáveis a todos na medida em que espelhe o Humanismo dos dias atuais”. [...] Como tem assinalado a historiografia da educação, a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, visava a conter a demanda pelo ensino superior. (SOUZA, 2012, p. 273).

Pelo excerto, é possível entender a importância da Lei nº. 5692/1971, promulgada em plena expansão da economia brasileira, a qual retratou princípios do projeto de modernização da economia que redefinía as novas relações entre capital e trabalho. Esse movimento desencadeou uma força de trabalho assalariada e dependente para atendimento das necessidades locais e regionais.

O termo ‘mercado de trabalho’ foi resultado desta relação entre economia e educação, pois para a demanda de trabalho que surgia com a modernização da economia, era preciso formar mão de obra qualificada. Cunha (1973) registrou que essas situações faziam com que o chamado ‘milagre econômico brasileiro’ atribuísse às instituições de ensino a função de preparar os sujeitos para a modernização do país.

As questões relativas à profissionalização no 2º grau estiveram relacionadas ao *trabalho* por alguns motivos: o primeiro é que houve a exigência de uma nova formação com habilitação profissional para elevar o nível de qualificação dos cidadãos brasileiros. O segundo motivo é que, inegavelmente, a atribuição à Lei nº. 5692/1971 pela responsabilidade da formação profissional foi ressonância na Teoria do Capital Humano. Nessa perspectiva, a educação seria uma forma de investimento que geraria retornos positivos à toda a sociedade. O terceiro motivo era pensar que uma formação profissional dissociada da educação não celebraria uma relação com o mercado de trabalho, já que não se poderia restringir a formação profissional a nenhum movimento imediatista. O quarto motivo guarda relação com a organização e o conceito de trabalho que existia na época, o que permitiu que se fizessem escolhas por determinadas habilitações profissionais em detrimento de outras nas diferentes instituições escolares brasileiras.

A partir do século XIX, sabe-se que o capitalismo foi implantado efetivamente e a organização fabril ganhou complexidade. A educação elementar foi importante e necessária a todos, porque a leitura e o cálculo se tornaram exigências ao trabalhador em detrimento do domínio na execução de certas tarefas específicas. O equilíbrio social propalado era considerado como a força motriz para que o trabalhador tivesse melhores condições de vida e a instituição escolar representava não somente para o trabalhador, mas também para o Estado, o elemento de propulsão do sistema produtivo.

Após esse movimento inicial, o capitalismo apoiou-se na ciência aplicada e na tecnologia, as quais criaram novas mudanças na estrutura e nas funções da mão de obra. Surgiram novas profissões e exigência de conhecimentos especializados. Aqui, a educação começou a se tornar um canal de ascensão para os trabalhadores e houve tentativas de estender a formação profissional ao maior número de sujeitos (CUNHA, 1975).

No Brasil, com a Lei nº. 5692/1971, a relação entre educação e trabalho se constituiu em um modelo urbano/industrial de função profissionalizante no período de 1961 a 1981:

Que razões teriam levado à adoção de um dispositivo como a profissionalização universal e obrigatória do ensino de 2º grau? Uma análise retrospectiva dessa decisão mostra-a como uma espécie de reviravolta no processo histórico que marcou as tentativas de quebra do dualismo da educação brasileira. Até a década de 60, essas tentativas tinham como modelo o curso secundário, isto é, vinham sendo no sentido de equiparar os cursos técnicos ao secundário, atenuando-se suas peculiaridades e removendo-se gradualmente as barreiras entre eles e a universidade. Mas o que aconteceu em 1971 foi praticamente uma equiparação formal do curso secundário aos cursos técnicos, ou seja, tentou-se mudar o modelo humanístico/científico por um científico/tecnológico. (INEP, 1982, p. 22).

Os princípios norteadores destas ações estiveram relacionados a alguns fatores. Como já mencionado, a Teoria do Capital Humano foi a diretriz para a promoção social dos trabalhadores, já que havia um momento de otimismo na década de 1970 com a aprovação da Lei nº. 5692/1971 e, supostamente, a educação teria a ganhar. Para o governo brasileiro, o desenvolvimento traria o crescimento do país: "razões diversas, relacionadas com o desenvolvimento social e com o enriquecimento da Nação Brasileira



nos últimos anos, tornaram grandemente oportunas as diretrizes emanadas da Lei 5.692/71, para a renovação do ensino de 2º grau" (BRASIL, 1972).

Nessa relação, havia uma função propedêutica do trabalho e da profissionalização no 2º grau, buscou-se ligar a função formativa do sujeito à constituição da sua profissão, partindo da junção entre a formação geral e a específica de cada habilitação. O Art. 1º da Lei indicava o princípio da função propedêutica: “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971a). Isso sinalizava que a representação do trabalho se daria pelo desenvolvimento de certas habilidades e competências do sujeito para desempenhar uma dada função e profissão. Essa questão se estendeu com a aprovação do Parecer nº. 45/1972, que fixou exigências mínimas de formação para um rol de habilitações profissionais indicadas pelo próprio Ministério da Educação.

Gomes (1976, pp. 76-77), em estudos realizados sobre a posição de Ney Braga frente à Lei. nº. 5692/1971, assegurou que o conceito de profissionalização ganhou sentido de *educação para o trabalho* na perspectiva de uma educação geral atualizada e de uma educação especial que permitisse a preparação do sujeito em meio a um movimento de transformação tecnológica e de compromisso com a comunidade em que estava inserido. Essa fala permitiu uma visão de educação para o trabalho na dimensão da racionalidade que, naquela época, parecia ser a única saída para uma formação que atendesse às exigências econômicas do Brasil (INEP, 1982, p. 28). O que foi possível porque haviam relações importantes entre as instituições escolares e o mercado de trabalho, sedimentadas com a aprovação da Lei nº. 5692/1971.

O governo brasileiro percebia a carência de sujeitos formados em nível técnico para atender a demanda que existia em território brasileiro, fazendo com que as empresas valorizassem a escolaridade formal das pessoas e indicassem o sistema educacional como responsável pela formação dos recursos humanos. Por certo, constituiu-se uma nova relação entre escola e mercado de trabalho, uma vez que a Lei condicionou as habilitações que poderiam ser ofertadas em nível de 2º grau, adequadas

às necessidades do mercado. Para além de uma lista de cursos, houve também a definição de como os currículos deveriam ser elaborados.

Quando a Lei nº. 5692/1971 e o Parecer nº. 853/1971 atribuíram normativas sobre a organização e funcionamento das disciplinas especiais dos cursos técnicos no 2º grau, ficou claro que caberia aos estabelecimentos de ensino no país escolher as matérias que deveriam constituir a parte diversificada dos currículos dos cursos técnicos. “A regra é a habilitação profissional [...] para cuja programação ‘a parte de formação especial do currículo’ será fixada em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados [...]” (BRASIL, 1971b, p. 173). Tal decisão demonstra uma possível relação entre a escolha dos três cursos em detrimento de outros tantos que poderiam ser ofertados no Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina em 1974.

A Proposta Pedagógica e Curricular (1974) esclarece que a definição da escolha pelos cursos foi o interesse do grupo de imigrantes suábios por um tipo de ocupação específica que eles desejavam para seus filhos. Foi possível perceber que a representação dessas ocupações profissionais, tanto para os meninos quanto para as meninas, identificou a partir do gênero, o estilo de vida que aqueles jovens deveriam seguir na comunidade. Essa defesa pela escolha dos cursos foi registrada na Proposta Pedagógica e Curricular (1974):

Dada a participação das famílias na colocação das ofertas, verificamos que os cursos se coadunam perfeitamente com as atividades desenvolvidas pelas famílias que compõem a comunidade de Entre Rios. Sendo a maioria das famílias agricultores, a mão de obra especializada, formados em agropecuária, serão absorvidos pelas próprias atividades dos pais, aos quais aqueles irão substituir, com muito mais possibilidade de sucesso devido a tecnologia aprendida. As alunas que se formarem em Economia Doméstica, já pela formação própria do curso, tornam-se aptas a administrar um lar com todas as possibilidades de êxito e os que se formarem em Técnico em Contabilidade, poderão ser utilizados nas diversas empresas da Cooperativa Agrária e outras particulares de maior vulto, realizando os serviços próprios do curso. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 18).

Como a escolha dos cursos foi feita em conjunto com as famílias de imigrantes suábios, ratifica-se o que já foi indicado anteriormente; houve uma escolha direcionada e com propósitos específicos. A saber, a representação que os suábios atribuíam à escola e mais especificamente ao currículo dos cursos estudados, sendo estes capazes de gerar

a formação para o trabalho, o equilíbrio social e atender às necessidades de uma comunidade em fase de desenvolvimento.

O Curso Técnico em Agropecuária, destinado aos filhos dos produtores rurais e imigrantes suábios, buscava fazer com que se efetivasse o princípio do ‘aprender fazendo’, implantando ações pedagógicas que dessem sentido e representassem o grupo de imigrantes em terras brasileiras. O trabalho agrícola era a força motriz do grupo de imigrantes e a participação na economia e na modernização da região fazia com que a escola assumisse a função de preparar os filhos dos imigrantes para serem sujeitos ativos nesse espaço.

A proposta de um curso voltado ao exercício do trabalho agrícola deu identidade ao grupo de imigrantes pela valorização da sua cultura e de suas tradições que sempre estiveram impregnadas pelo significado do trabalho. Portanto, uma proposta de educação escolarizada para este curso dava credibilidade e respeito aos propósitos do grupo em Entre Rios.

No auge da modernização do país, a participação dos imigrantes na economia regional assumia a função de preparar os jovens para contribuir com o desenvolvimento econômico da localidade. Retorna-se aqui aos preceitos da Teoria do Capital Humano, em que a educação seria o caminho para o desenvolvimento econômico do país, à medida em que valorizasse também o capital, ou seja, capital e trabalho seriam os fatores que moveriam a produção e o desenvolvimento.

Na década de 1970, com vocação agropecuária, a Cooperativa Agrária atuava regionalmente fazendo com que os produtores rurais pudessem contar com seus serviços. Para os imigrantes, esta relação com a Cooperativa agregava valor e rentabilidade aos associados. Nesta linha de raciocínio, o conteúdo prescrito refletiu uma necessidade real para a prática dos futuros técnicos em agropecuária e estava coadunada com as ações da Cooperativa Agrária.

As práticas (propostas metodológicas) indicadas nos planos de ensino dariam um sentido prático e útil para o aprendizado.

[...] Schwab propõe que o campo passe a operar de modo prático (quase prático e eclético) em contraposição ao predomínio anterior do teórico. Em um conjunto de textos publicados em 1970, o autor define a arte do prático

como arte da deliberação e redefine a relação entre elaboração e implementação do currículo. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 142).

Como bem demonstram as autoras citadas, traduziu-se a importância da relação entre conhecimento e prática, tão presente nos planos de ensino estudados, ajudando também a compreender a intersecção desses dois elementos a partir do conceito de interacionismo simbólico, defendido por Peter Woods em 1979. Para o autor, a interação social que acontece no seio de uma instituição escolar explicita uma dada cultura constituída lá mesmo. A relação entre objetos e sujeitos dentro de um espaço indica “[...] a forma como os sujeitos interpretam o mundo e agem a partir dessa interpretação sempre cambiante só pode ser entendida a partir da compreensão da interação social com seus conflitos, contradições e inconsistências” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 148).

Tais postulados mostram diferentes representações do currículo prescrito e das propostas metodológicas que previam a prática do professor e dos alunos em sala de aula. Assim, as relações travadas no currículo ampliariam

[...] a preocupação com a relação do contexto (micro) com o social. Woods trabalha a ideia de que os sujeitos descrevem suas trajetórias pessoais ou suas carreiras [...] e que essa descrição envolve tanto uma visão do sujeito sobre si quanto de sua inserção em uma dada instituição. Trata-se, portanto, de uma descrição que integra o nível mais individual aos ordenamentos institucionais. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 149).

Percebe-se que a cultura criada a partir da proposta curricular do Curso Técnico em Agropecuária traduziu um núcleo formador daquele grupo de filhos de imigrantes alemães porque, historicamente, o trabalho do imigrante suábio em terras brasileiras, sob o aspecto econômico, esteve ligado à formação de propriedades produtivas, com o fortalecimento da Cooperativa Agrária e do grupo de imigrantes suábios em Entre Rios. Portanto, a representação social do trabalho sempre foi um traço marcante que representou o grupo.

A formação da mulher imigrante esteve intimamente ligada ao Curso Técnico em Economia Doméstica<sup>49</sup>. A Proposta Pedagógica e Curricular (1974) indicou que a

---

<sup>49</sup> O ensino de Economia Rural Doméstica surgiu no Brasil antes de ser impulsionado pelo Sistema ABCAR. Foi sancionado pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola através do Decreto-lei nº. 9613 de 1946,

escolha pelo curso representaria um investimento no programa socioeconômico da comunidade de imigrantes suábios no Brasil. O documento apontou a importância do cuidado com a família como um dos fatores que ajudaria nesse desenvolvimento.

A família é um grupo social básico dentro da sociedade, é uma instituição social que serve de estrutura a outras. A família é um produto social e como todas as instituições sociais, está sujeita a modificações, mudanças e transformações. [...] A instituição familiar reflete na sociedade e em reciprocidade, recebe as influências dessa mesma sociedade. Mesmo na colônia de Entre Rios, onde predomina o trabalho agrícola, a modernização dos métodos de trabalho caseiro e de vida do lar estão em constante e acelerado processo de desenvolvimento, exigindo de melhor preparo e conhecimentos para bem administrar o seu lar. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 8).

Necessariamente, criou-se um espaço formativo diferenciado ao que fora proposto para o Curso Técnico em Agropecuária e para o de Contabilidade. Pensado para integrar as filhas dos imigrantes suábios, a proposta era formá-las para serem especialistas nas discussões sobre o lar, com a possibilidade de atuação em outros campos, como hospital e ONG's. Em diferentes passagens da Proposta Pedagógica e Curricular (1974), a mulher imigrante foi pensada como aquela que administraria o lar enquanto o homem estivesse nas atividades da agricultura e pecuária ou em outros espaços administrativos da Cooperativa.

A recuperação das ideias dominantes sobre a educação feminina mostra a importância que o ensino de economia doméstica assumia no contexto de tentativa de modernização do Brasil. Isto é, a modernidade almejada a partir das décadas, de 20 e 30 incluía também uma família moderna. Daí a necessidade de uma educação feminina diferenciada de forma a que as mulheres pudessem cumprir com suas obrigações "naturais". A difusão das ideias para a modernização das famílias exigia a criação de um curso que "ensinasse" os comportamentos morais e materiais condizentes com a ordem burguesa. (RATTO, 1992, p. 40).

Portanto, com um curso que anunciava uma formação específica na área de administração do lar, a representação do trabalho da mulher jovem em Entre Rios foi referenciada também em diversos registros dos planos de ensino, que aliavam o seu

---

tendo sido, desde então, coordenado pela Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário, órgão ligado ao Ministério da Agricultura. Enquanto disciplina, era ministrada através das Escolas de Magistério de Economia Rural Doméstica e dos Cursos de Extensão de Economia Rural Doméstica, posteriormente chamados Cursos de Preparação. Com a inclusão da Economia Doméstica no currículo secundário há um primeiro objetivo basicamente social: formar boas donas de casa que promovam lares felizes a estabilidade da família, célula da própria sociedade (PINHEIRO, 2017, p. 68).

trabalho à organização dos imigrantes em associações ligadas à vida econômica, social e cultural da comunidade suábica. O trabalho externo no Clube de Mães e no hospital fundado pelos suábios em Entre Rios mostrou que a extensão do trabalho da mulher suábica era também importante nestes espaços, mas estava ligado à representação da mulher como aquela que cuida do lar e atua em atividades que tenham relação com o cuidar e com o ensinar.

Outra questão a ser destacada é que o trabalho da mulher suábica estava sendo pensado também em uma certa relação com o trabalho do homem, que cursaria o técnico em Agropecuária ou em Contabilidade.

Ao se discutir a relação entre os jovens que cursaram o Curso Técnico em Economia Doméstica e o Técnico em Agropecuária, há muitas representações sendo travadas. Entretanto, a ideia mais evidente era de um sistema em que estes três cursos cumpririam um papel e representariam a perspectiva de trabalho como forma de engrandecer o homem e a comunidade.

As famílias de imigrantes suábios eram de agricultores e precisariam trabalhar para o bem comum, pela prosperidade da comunidade em Entre Rios e as finalidades expostas nos cursos seriam um importante componente.

Convém destacar que a inclusão da disciplina de Extensão Rural no Curso Técnico em Economia Doméstica, o ‘fazer doméstico’ seria ampliado para atender ao desenvolvimento de práticas no ambiente rural, o que colaboraria com o trabalho do homem/esposo e para o desenvolvimento da comunidade de imigrantes suábios em Entre Rios, que precisava de toda ajuda naquele momento.

Para os jovens que não optassem em seguir a carreira profissional de técnico em Agropecuária ou técnica em Economia Doméstica, houve uma terceira opção, a de técnico em Contabilidade. Percebeu-se que o currículo deste curso tratou das questões laborais a partir da razão instrumental. A inclusão do curso, segundo a Proposta Pedagógica e Curricular (1974), deteve-se ao entendimento da coordenação pedagógica do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina a “[...] deixar uma terceira opção de formação profissional àqueles que assim o desejassem” (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 12). O curso buscava atender uma demanda da própria comunidade:

[...] o Curso Técnico em Contabilidade visa formar técnicos em contabilidade, aptos a atender a demanda do trabalho nesse ramo. Para isto, procura tornar os alunos capazes de: organizar a escrituração das empresas comerciais e agrícolas; analisar, dar parecer, verificar os processos do setor comercial contábil; diagnosticar, prescrever e organizar projetos relacionados com seu campo de trabalho; calcular, supervisionar, controlar e executar o processo contábil; dominar a legislação específica, atinente à atividade profissional; organizar empresas comerciais ou industriais. (PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR, 1974, p. 12).

Na maioria dos planos de ensino encontrados na Proposta Pedagógica e Curricular (1974), o objeto central do curso era proporcionar uma formação específica para atuação no mercado de trabalho, principalmente em espaços de Entre Rios, fosse na Cooperativa Agrária ou em empresas das famílias de imigrantes.

As representações do *trabalho* quando se relacionam ao Curso Técnico em Agropecuária, ao de Economia Doméstica e ao de Contabilidade partem de um entendimento de trabalho enquanto *ethos*, fortemente ligado à questão da imigração. Assim, percebe-se a impressão de valores morais, étnicos e culturais que marcaram a presença dos imigrantes em Entre Rios, principalmente porque fez com que a escola criasse, a partir dos cursos técnicos escolhidos em 1974, um perfil de jovem que deveria formar e a mobilização de costumes e comportamentos que já eram característicos do grupo de imigrantes suábios com estas relações. Prevaleceu uma certa ordem moral por definir os cursos e seus respectivos gêneros e um *ethos* do trabalho que já era próprio dos imigrantes.

Houve a criação de vínculos que se estabeleceram por meio do trabalho e se tornou uma das formas de afirmar o pertencimento dos imigrantes suábios no país. A partir dessa discussão, outras representações se efetivaram, como as de identidade profissional, gênero e germanidade.

A identidade profissional se constituiu na relação entre o trabalho e a profissionalização, princípios da Lei nº. 5692/1971. A interseção entre estes dois elementos fez com que se formulassem inúmeras identidades carregadas de valor e racionalidade.

A escolha por um curso técnico na década de 1970 buscou uma certa representação social do trabalho para a vida produtiva do país, o que restringia a seleção de determinados cursos a serem ofertados em determinadas regiões. De uma forma

geral, a identidade profissional se aliava também à proposta filosófica e curricular da escola, porque aquela orientação pedagógica trazia como registro várias questões sobre como a representação da identidade profissional se tornou algo singular nos cursos técnicos ofertados em 1974 no Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina.

No caso do Curso Técnico em Agropecuária, nota-se que a identidade profissional do jovem, filho de imigrantes suábios, esteve ligada ao filho homem que cuidaria das questões da terra e dos animais, fazendo com que o desenvolvimento da comunidade estivesse atrelado a essas atividades. Aqui, tem-se as representações de identidade profissional e também de gênero, pois na Proposta Pedagógica e Curricular (1974), em nenhum momento foi indicada a participação de meninas no Curso Técnico em Agropecuária.

Em 1973, o Departamento do Ensino Médio do Ministério da Educação apresentou o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º grau (Portaria nº. 610, de 22 de agosto de 1973). Este apresentava o perfil profissional do técnico agrícola, que era similar ao que se estabeleceu no Curso Técnico em Agropecuária de Entre Rios.

[...] o técnico do setor primário é o profissional que explora uma propriedade agrícola própria, arrendada ou por sistema de parceria, conduzindo e produzindo segundo sua capacidade produtiva e, através da aplicação maciça e adequada da moderna tecnologia, atua na comunidade como elemento de integração social e de mudança cultural e tecnológica. (BRASIL, 1973).

Observa-se que a identidade profissional veio aliada às formas de trabalho. As propostas do governo federal estavam alinhadas também a interesses internacionais. A modernização da agricultura e a implantação de tecnologias no campo deveriam romper com as técnicas tradicionais usadas até então. O perfil do técnico agrícola precisava se redefinir e isso incluiu o filho do imigrante suábio.

Segundo Oliveira (2013, p. 52), a partir deste momento é que se “[...] define o modelo de extensão rural no Brasil. [...] foi justamente nas décadas de 1960 e 1970 que se expandiram as políticas para exportação de grãos e importação de implementos e insumos favoráveis aos interesses econômicos e financeiros que operam em escala internacional”. Isso foi gerado também em Entre Rios pela necessidade de integração do grupo de imigrantes na economia regional e nacional e pelo fortalecimento das atividades da Cooperativa Agrária.



Quanto ao Curso Técnico em Economia Doméstica, as representações de identidade profissional e gênero estiveram claras. Houve um discurso de valorização do lar, de ideias higienistas e a emancipação da mulher era camuflada por características de moral e bons costumes. A questão de gênero foi fortemente empregada por um discurso de veemência moral e de construção social para o que a jovem mulher precisaria aprender e, conseqüentemente, exercer profissionalmente.

Esse discurso indicava que a mulher deveria se tornar imagem de virtude, de pureza, de modelo a ser seguido e preparada para ajudar no desenvolvimento da comunidade, o que retrataria um certo inventário moral da figura da mulher. Para tal, a escolha de um curso que daria um lugar específico à mulher teria como premissa as questões morais e culturais do grupo de imigrantes e se destinaria ao exercício de atividades “naturais” da mulher, administradora do lar. Com este curso, O ‘culto da domesticidade’ representaria uma valorização da função feminina no lar. A expressão defendida por Louro e Meyer (1993) pressupõe a compreensão sobre a forma como os saberes do cotidiano da mulher e da família foram escolarizados, ou seja, como e por que houve a transposição para a escola dos saberes domésticos (LOURO E MEYER, 1993, p. 48).

A história de constituição do Curso de Economia Doméstica traduziu algumas passagens que ajudaram na construção do curso técnico em Entre Rios (1974). Ferreira (2012) indicou em sua tese que:

A formação das mulheres, nesse contexto, assumiu importância crucial. [...] Com a sociedade brasileira dividida entre os que defendiam a industrialização sob o controle total do capital nacional e os partidários da participação e comando do processo de industrialização brasileira pelos capitais estrangeiros, nos cursos de Economia Doméstica as atividades de extensão rural foram amplamente divulgadas e se tornaram prioritárias. A presença dos EUA, na educação rural no Brasil, foi consideravelmente ampliada, por meio dos acordos com o Ministério da Agricultura e acabaram por resultar em inúmeras ações como a Campanha Nacional de Alfabetização Rural (1953) e a fundação do Escritório Técnico de Agricultura Brasil-EUA (1954). Nessa nova conjuntura, vários tratados foram assinados com o Ministério da Educação. Esses acordos inauguraram uma nova modalidade de “cooperação” com base na implantação de instituições de assistência técnica para os trabalhadores rurais, materializados no recém-criado Serviço Social Rural do Ministério da Agricultura (1955), o qual assinou 58 acordos com 80 entidades públicas e privadas, tais como o Crédito Rural e Associações de Assistência visando fortalecer as operações de crédito ao produtor rural no país. (FERREIRA, 2012, pp. 7-9)

Observou-se nas análises feitas que o referido curso guardava relação com uma concepção tecnicista de educação, como formulavam os Acordos MEC/USAID e, ao mesmo tempo, este tipo de curso colaboraria para que houvesse um desenvolvimento na zona rural alicerçada nas questões de higiene, saúde e nutrição.

Percebeu-se também uma forma de envolver o homem do campo nos propósitos do capitalismo e de crescimento do país. Neste sentido, as “[...] mulheres foram chamadas à formação e profissionalização com a tarefa de modificar hábitos, mudar o comportamento das famílias frente aos problemas de práticas agrícolas e domésticas rudimentares e inadequadas, resultantes da falta de planejamento no trabalho e como forma de incentivar uma produção extensiva de bens e serviços” (FERREIRA, 2012, p. 12).

Tais premissas traduzem o sentido do termo ‘culto da domesticidade’, porque envolveu de alguma forma transformações econômicas e políticas que levaram a sociedade a entender que, com o advento do capitalismo, a família se assumiu como uma unidade de consumo de bens produzidos fora da casa. Segundo Louro e Meyer (1993, p. 48), a família deixaria de “[...] ser a unidade básica da produção [...] e com isso o trabalho e o papel da mulher e das crianças, até então socialmente visíveis e valorizados porque economicamente necessários, sofrem transformações consideráveis”. Portanto, as transformações econômicas mudaram o *status* dentro da família e na sociedade, o que também traduziu mudanças políticas em que o Estado assumiu a “[...] defesa da família nuclear patriarcal – unidade básica de sua sustentação” (LOURO E MEYER, 1993, p. 48). E foi neste contexto que o ‘culto da domesticidade’ se instaurou e foi transposto para a escola.

Nessa discussão, compreende-se que no Curso Técnico em Economia Doméstica, ofertado em 1974, houve uma “[...] construção de gênero, ou seja, uma construção social e histórica de sujeitos femininos (e masculinos)” (LOURO E MEYER, 1993, p. 47), ou seja, as construções de gênero se constituíram com diferentes modelos, principalmente com a imagem que se tinha sobre o que seria a mulher e o que seria o homem. Neste curso, foi visível a formação das filhas dos imigrantes suábios com base no imaginário

de grupos dominantes, que pela história, sempre reconheceram a mulher pelos dotes aprendidos e pelo valor dela no núcleo familiar.

A representação de gênero no tocante ao Curso Técnico em Economia Doméstica teve suas origens no Brasil, segundo Louro e Meyer (1993, p. 49), em um discurso médico-higienista que impunha certos padrões físicos, morais, sexuais, intelectuais e de higiene, próprios da cultura europeia. Segundo as estudiosas, esses princípios deram valor à figura da mulher atrelada ao lar e à família, a “[...] mulher passa a ser valorizada como mulher do lar, mãe dedicada e salvação do homem” (LOURO E MEYER, 1993, p. 49). Foi inevitável que esse conjunto de habilidades atreladas ao fazer doméstico se constituísse em conteúdos escolares.

Ainda tratando de representação de gênero, é possível entender que a escolarização dos conhecimentos agropecuários, contábeis e domésticos, a partir da Proposta Pedagógica e Curricular dos cursos técnicos (1974), foram determinantes na escolha de certos conteúdos escolares em detrimento de outros, devido às particularidades do grupo de imigrantes suábios e também da comunidade onde viviam, em Entre Rios. No caso das jovens, filhas dos imigrantes suábios que frequentavam o Curso Técnico em Economia Doméstica, nota-se que o gênero estava ligado a fatores que as incluíam como único público-alvo que se destinava à formação.

O primeiro fator foi a natureza da mulher, entendida na época como aquela vinculada às atividades domésticas, à família, ao desenvolvimento da comunidade e, portanto, a uma função que não a afastaria de sua família. O segundo fator foi o ‘vocacionalismo’, indicado por Louro e Meyer (1993, p. 49) como “[...] um movimento que visava contemplar as diferenças sexuais nas escolas”. A questão norteadora dos estudos de Louro e Meyer (1993) demonstra que a escolarização do doméstico se tornou algo tão natural e importante na formação da mulher.

[...] por que aquele espaço (o lar) que era ‘natural’ para a mulher não continuava sendo o lugar onde ela ‘naturalmente’ adquiria os saberes considerados necessários para sua ação. [...] havia que considerar que a administração e o cuidado do lar tinham se tornado mais complexos na moderna sociedade: novas máquinas e tecnologias haviam sido introduzidas; ser mãe era uma tarefa também diferente na medida em que a mulher trabalhava fora; outros conhecimentos passavam a ser considerados imprescindíveis para a educação da criança (como a Psicologia e a

Puericultura), além da organização do orçamento doméstico, a importância da poupança [...]. (LOURO E MEYER, 1993, p. 49).

Estes indicativos transformaram os conhecimentos domésticos em conteúdos escolarizados, uma cultura do profissionalismo ligada à questão de gênero e defendidos pela perspectiva de que se valorizaria o caráter profissional da mulher em oposição a ações amadoras no cuidado do lar, por exemplo. Portanto, a instituição escolar seria a responsável pela formação integral da mulher em seu sentido mais amplo (LOURO E MEYER, 1993, p. 50).

Além das representações discutidas até aqui, a germanidade tem um peso nessas análises. O termo *Deustchtum*, em alemão, dá o sentido do que se conhece como germanidade. Seyferth (2011) caracterizou-o em duas dimensões: uma *empírica* e outra *simbólica*, que representaram a circulação de um conjunto de valores, saberes e ideais dos imigrantes, independentemente, de onde estivessem, ele formaria um subsistema cultural. A germanidade, no sentido que se discute neste trabalho, não poderia ser pensada sem a dimensão da etnicidade<sup>50</sup>, que se refere a uma *construção social da cultura* e da *descendência* de um grupo (nesse caso dos imigrantes) e, conseqüentemente, da *mobilização social* destes elementos (SEYFERTH, 2011, p. 50)<sup>51</sup>.

No que tange à germanidade ao grupo de imigrantes suábios de Entre Rios e sua relação com a oferta dos Cursos Técnicos em 1974, não poderia ser compreendida de forma isolada. Em torno do entendimento da germanidade e da etnicidade, outros dois conceitos são importantes: o *sentido da cultura* e a constituição da *identidade*. Em vários

---

<sup>50</sup> “[...] Emílio Willems recorreu à noção de “cultura híbrida” para afirmar a especificidade cultural teuto-brasileira, numa tentativa de superar certos limites dos conceitos de assimilação e aculturação então vigentes nas análises de processos migratórios. O hibridismo cultural contém o pressuposto da duplicidade resultante do contato dos imigrantes e seus descendentes com o meio ambiente, a sociedade e a cultura brasileiras, expressado pelo uso analítico da categoria teuto-brasileiro (*Deutschbrasilianer* ou *Deutschbrasilianisch*). Nos termos de Willems esse hibridismo resulta da marginalidade de uma população ambivalente entre duas culturas (alemã e brasileira), que produziu uma terceira, quase que essencialmente rural (apesar das inserções urbanas), em conflito de lealdades dentro do Estado brasileiro” (SEYFETH, 2004, p. 1).

<sup>51</sup> Segundo Seyfeth (2011, p. 50), “povos não possuem apenas culturas ou ancestralidade compartilhada, eles elaboram as duas coisas para compor uma ideia de ancestralidade que cerca as definições de grupos ou comunidades, procura mostrar que os rótulos étnicos (ou outras categorias) não estão no vazio, tem uma base real a sustentá-los”.

momentos da educação em Entre Rios foi possível perceber o entrelaçamento destes quatro elementos, formando uma dimensão cultural valorizada que emergia de vários fatores, como a valorização da língua materna - o Alemão; a manutenção de hábitos e costumes do grupo; a valorização da cultura germânica, a culinária, a religiosidade. Estes se constituíram também nas propostas curriculares dos Cursos Técnicos.

Os conteúdos escolares propostos nos planos de ensino fazem referência a um sentimento de pertencimento atrelado à germanidade, o que dá voz à etnicidade do grupo e cria uma identidade teuto-brasileira dos jovens suábios. Seyferth (2011, p. 55) ajuda a explicar essas relações: “a identidade (étnica) permite associar o indivíduo, ou o grupo, a um passado, uma raça, uma cultura compartilhada, suscita sentimentos de pertença, mas o interesse comum também une, permitindo laços concretos de comunidade”.

Tem-se, principalmente nos registros dos planos de ensino, indicações e representações de uma cultura compartilhada que emergiu da brasileira e também da germânica. Esse tipo de cultura se tornou um pluralismo étnico e cultural em que o grupo de imigrantes suábios e também o grupo de brasileiros que residiam em Entre Rios teriam como direito perpetuar seus valores morais, sua cultura, hábitos, costumes e língua materna.

Para discutir a germanidade como elemento de representação no contexto da oferta dos três cursos técnicos em 1974, considera-se a história de imigração e colonização do grupo de suábios em Entre Rios e os aspectos ligados ao *Deutschtum* (germanidade) como o movimento de permanência e preservação de costumes e valores da pátria europeia em terras brasileiras. A cultura germânica e o significado da pátria para os suábios fez com que a educação fizesse parte de um pertencimento comunitário e que traduziu um discurso teuto-brasileiro, mesmo em documentos oficiais do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina (1974). Como disse Seyferth (2004, pp. 155-156), “há uma reinvenção da ‘civilização’ germânica no território colonizado que incorpora a mudança social e cultural ocasionada pela conversão do emigrante em imigrante, tendo em vista a opção por uma nova *Heimat* (pátria)”.

Essa representação de cunho cultural e social mostrou que mesmo os cursos técnicos sendo ofertados a partir de princípios e da legislação brasileira da época, a escolha por alguns cursos em detrimento a outros carregou aspectos valorativos

relacionados à germanidade do grupo de imigrantes suábios, principalmente pela cultura e aspectos laborais.

A escola como espaço de promoção da vida social dos imigrantes traduziu o ideário de germanidade e, assim, observou-se interlocuções e conexões entre conteúdos e práticas na comunidade de Entre Rios. Reconhece-se que houve a intenção em manter a identidade culturalmente marcada pela germanidade, que se mantivessem interesses coletivos e de pertencimento que fortalecessem ainda mais a identidade do grupo suábio em Entre Rios, como foi a escolha dos três cursos, por exemplo. Essa escolha configurou uma escola singular para a formação dos filhos dos imigrantes e se tornou elemento de representação do grupo no Estado do Paraná. Essa postura de conciliação entre a herança cultural germânica, a vinculação política e econômica brasileira e a nova vida em territórios brasileiros foram promovidas também na educação.

Quando se trata dos aspectos laborais dos jovens filhos dos imigrantes suábios ligados à formação de uma identidade teuto-brasileira, destaca-se o papel desses sujeitos no âmbito da colônia, inclusive na manutenção da cultura germânica e no sentido de pertencimento também à pátria que os recebeu. O *ethos* do trabalho germânico se manteve em registros dos conteúdos escolares encontrados nos planos de ensino dos cursos técnicos (1974) e nas práticas propostas aos jovens. Mesmo com a manutenção desta perspectiva, não se pode negar que influências brasileiras também se mantiveram na formação laboral desses jovens.

Houve adequações e interesses por parte da Associação de Educação Agrícola Entre Rios em fazer com que o sentido de pertencimento, identidade teuto-brasileira e germanidade se mantivessem e a “[...] estereotipia associada ao trabalho, mesmo na literatura, advém da própria ideia de *Deutschtum* em sua dimensão, por assim dizer, prática, pois é usada para exaltar a contribuição econômica dos imigrantes para a nova pátria (ou *Deutsche Mitarbeit*) como parte do sucesso civilizatório do desbravamento e colonização” (SEYFERTH, 2004, p. 189).

Nesse contexto, a história do currículo dos três Cursos Técnicos em estudo nesta tese partiu de um movimento que operou recortes específicos dos tipos de conhecimento que eram gerados pela sociedade brasileira e de elementos próprios da cultura germânica que se consolidaram nos escritos dos planos de ensino. O que se reconhece nas palavras

de Dallabrida (2001, p. 25), é que “[...] a partir de critérios culturais e históricos, alguns saberes são legitimados enquanto outros são relegados ao porão do silêncio”, o que põe em evidência que certos mecanismos de hierarquização, classificação ou redistribuição dos conhecimentos ajudam na criação de identidade dos sujeitos em formação e da própria instituição escolar.

A representação dos elementos trabalho, identidade profissional, gênero e germanidade na história do currículo dos cursos técnicos traduziu, de alguma forma, elementos defendidos por Dallabrida (2001) e se transpuseram em uma série de elementos transmissíveis e assimiláveis que constituíram disciplinas-saber e mediados pela didática se processaram nas representações que os imigrantes tinham em relação à escola e suas funções. Esses elementos são um “[...] conjunto de dispositivos que inclui o ementário, os programas de ensino, os manuais, os compêndios e os materiais didáticos diversos das disciplinas-saber, bem como pela sequenciação de seus conteúdos em unidades, capítulos e subcapítulos” (DALLABRIDA, 2001, p. 26). Eles revelaram que a pesquisa nos planos de ensino das disciplinas que compuseram o currículos foi valorativa na medida em que os conteúdos escolares selecionados deveriam, naquela oportunidade, atender a formação de jovens imigrantes suábios a partir de princípios do trabalho e mediado pelas intenções que foram indicadas, tanto na legislação brasileira, quanto nas propostas de ensino registradas.

Em outras palavras, o currículo e as representações constituídas se manifestaram em “operações de construção do sentido” (DALLABRIDA, 2001) e implicam em dividir e classificar certos conhecimentos disponíveis na sociedade que produzem ordenações relacionadas a conteúdos culturais e escolarizados e se convertem em instrumentos de construção de uma dada realidade social.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Historiografia da Educação compreendida como a arte e o trabalho historiográfico, ou ainda, o estudo histórico e crítico acerca da história e dos historiadores (FERREIRA, 1988) ajuda a entender as complexidades da instituição escolar. Na visão de Magalhães (2004) se traduziriam em compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição educativa, integrando-a num sistema mais amplo e em circunstâncias ligadas a uma comunidade ou região e com públicos específicos. Portanto, uma investigação nessa área traria à tona uma sistematização e uma (re)escrita do itinerário histórico de uma instituição escolar, que serviria para interpretar ações sobre elas mesmas e contribuir para novos estudos na área da História da Educação.

Quando se escolheu o Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina enquanto *locus* de pesquisa durante o doutoramento, foi pensando em tratar da sua história a partir da sua integração com a comunidade de imigrantes suábios que emigraram para o Brasil em 1951 e colonizaram Entre Rios, distrito de Guarapuava/PR. Neste sentido, a historiografia auxiliou na análise da Proposta Pedagógica e Curricular do Conjunto Educacional, principalmente no tocante aos três cursos técnicos ofertados a nível de 2º grau em 1974.

Neste sentido, buscou-se discutir em que medida os três cursos técnicos ofertados em 1974 ajudaram a constituição de uma escola *dos e para* os filhos dos imigrantes suábios em Entre Rios, bem como os elementos trabalho, identidade profissional, gênero e germanidade puderam estabelecer certas representações do grupo de imigrantes suábios com a escola e a comunidade.

Para atingir tal intento foi necessário: a análise do contexto de criação, organização e funcionamento do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina de 1º e 2º graus; o estudo de como se estabeleceram as propostas curriculares da instituição escolar no início da década de 1970; uma investigação minuciosa da Proposta Pedagógica e Curricular do Conjunto Educacional de 1974; o cotejamento das disciplinas do Núcleo de Formação Geral e Formação Especial dos cursos técnicos estudados e, buscou-se compreender as representações que se constituíram entre as



disciplinas do Núcleo de Formação Especial e os elementos trabalho, identidade profissional, gênero e germanidade.

Para dar conta dessas proposições de investigação, optou-se por uma pesquisa do tipo bibliográfica e documental, demarcando um trajeto de pesquisa caracterizado pela coleta, catalogação e análise de fontes. O *locus* de coleta das fontes foi o Arquivo do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.

Nas análises empreendidas discutiu-se como a escola em Entre Rios enquanto instituição étnica se estabeleceu desde a colonização do grupo de imigrantes a partir de 1951, iniciando suas atividades em um alojamento improvisado na Colônia Vitória, quando ainda os imigrantes organizavam a infraestrutura das colônias. Portanto, ela foi pensada como um constructo educacional que além de atender uma legislação nacional e estadual vigente na época, precisava permanecer com os costumes e tradições próprios da germanidade do grupo de imigrantes.

Destarte, a educação sempre foi um elemento importante para os suábios. Já que a escola se tornou uma das organizações de referência para a manutenção da cultura germânica em Entre Rios desde a escola improvisada, à organização das cinco escolas primárias isoladas, a constituição do Ginásio Entre Rios (1968) e o Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina em 1974, que atendia o pré-primário, o primeiro e segundo graus.

As fontes documentais utilizadas na pesquisa registraram elementos da trajetória legal de constituição do Conjunto Educacional e são compreendidas como indicativos de um movimento de institucionalização do espaço educativo. Elas permitiram compreender que a organização de uma instituição que ofertasse o 2º grau seria imprescindível para o grupo de imigrantes, porque ao terminarem o ensino primário, os filhos dos imigrantes não tinham uma escola que os atendesse em Entre Rios. Com estas fontes foi possível concluir que a Associação de Educação Agrícola Entre Rios, em conjunto com a Cooperativa Agrária, mantenedora do Conjunto Educacional, buscou caracterizar este espaço educativo atendendo aos preceitos da Lei nº. 5692/1971, que indicou a formação para o trabalho como diretriz dos cursos que foram oferecidos. De forma particular, a instituição foi regida por princípios cooperativistas e de formação para o trabalho local que, aliados à manutenção da cultura dos suábios ajudou na

materialização de uma escola *dos e para* os filhos dos imigrantes, ou seja, uma escola étnica.

Posteriormente, tratou-se do contexto de criação do Conjunto Educacional que esteve vinculado ao movimento dos acordos MEC/USAID, dos princípios da Teoria do Capital Humano e do tecnicismo educacional, que indicaram a educação como elemento para o desenvolvimento econômico do país. Em um regime de Ditadura Militar, o governo brasileiro pretendia expandir a sua legitimidade por meio da educação.

Quando se discutiu a constituição do Conjunto Educacional na transição das Leis nº. 4024/1961 e nº. 5692/1971, com base em fontes documentais, a pesquisa destacou a trajetória da organização desta instituição, principalmente no que dizia respeito aos cursos oferecidos aos jovens suábios em nível de 2º grau. Estas fontes permitiram o estudo da matriz curricular do primeiro curso técnico oferecido no Ginásio Entre Rios em 1971: o Curso Técnico em Orientação Agrícola, o qual foi estudado a partir da organização das disciplinas e das indicações sobre inclusão e/ou exclusão de certos conhecimentos. Foi possível observar como essa estrutura se constituiu por influência da Lei nº. 4024/1961, principalmente na organização da proposta curricular.

Analisou-se que a escolha por um curso técnico de orientação agrícola estava intimamente ligada às necessidades do grupo de imigrantes, pois a base do trabalho na Cooperativa Agrária estava voltada a esta área. Em 1973 foram aprovadas duas novas matrizes curriculares do mesmo curso, com uma diferença significativa: uma matriz que indicava disciplinas para turmas masculinas e outra para turmas femininas.

A partir desta divisão foi possível perceber uma indicação nas tarefas atreladas à questão de gênero: enquanto para os meninos as disciplinas se voltaram à agricultura, pecuária e documentação comercial; para as meninas eram ofertadas educação para o lar e documentação comercial.

Um outro aspecto se refere à Língua Alemã, que foi indicada nas duas matrizes como disciplina optativa e, que neste tempo, já se permitia ensinar em outra língua. De forma intencional, a inclusão desta disciplina na matriz curricular serviria como veículo de manutenção cultural do grupo. A disciplina de Inglês foi indicada pelo Conselho da Associação de Educação Agrícola Entre Rios por ser uma língua importante para os alunos realizarem o vestibular.

A discussão realizada a partir das propostas curriculares de 1971 e 1973 mostrou que a intenção do grupo de imigrantes em criar um espaço educativo de ‘continuidade’ dos estudos de seus filhos se consolidou. Neste sentido, entende-se que as prerrogativas do Conjunto Educacional estava se adequando aos princípios da Lei nº. 5692/1971, exigência indicada pelas Inspetorias de Educação do Estado do Paraná: a continuidade e a terminalidade de cursos ofertados no 1º e 2º graus. Assim, foi possível uma aproximação dos princípios pedagógicos e didáticos da Lei nº. 5692/1971, principalmente na análise das propostas curriculares em conjunto com os preceitos do Parecer nº. 853/1971.

A terminalidade como pressuposto fundamental dos currículos do 2º grau indicava a intenção em formar os jovens para o exercício de uma profissão que poderia, segundo o referido parecer, ser escolhida pela instituição de ensino a partir de um catálogo de cursos indicados pelo Ministério da Educação - MEC. Essa flexibilidade pela escolha dos cursos pela própria instituição escolar foi algo importante para a comunidade suábica na organização da Proposta Pedagógica e Curricular do Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina (1974).

Dos cursos propostos pelo MEC, o Colégio optou pela oferta do Curso Técnico em Agropecuária, do Curso Técnico em Economia Doméstica e do Curso Técnico em Contabilidade. Houve intencionalidade na escolha desses cursos, haja vista que eles atenderiam com especificidade a formação dos jovens imigrantes suábios: um curso para meninos (Técnico em Agropecuária), um para meninas (Técnico em Economia Doméstica) e uma terceira opção para os dois sexos (Técnico em Contabilidade), além de outras variáveis que compuseram tais escolhas, que foram descritas na justificativa da Proposta Pedagógica e Curricular (1974).

Na tessitura da escrita da tese, a partir deste contexto, foi analisada a organização da matriz curricular: do núcleo comum, da parte diversificada e do núcleo de formação especial, indicando as disciplinas com carga horária em cada curso, ou seja, aspectos da materialidade do currículo prescrito do Conjunto Educacional a partir do núcleo comum e do núcleo de formação especial, como foram traduzidos em forma de proposta de curso, matriz curricular e planos de ensino.

A Lei nº. 5692/1971 e o Parecer nº. 853/1971 propuseram a sistematização dos currículos no 2º grau e, assim, foi possível compreender que a lógica interna das disciplinas-saber se articulou em temas e planos e que as propostas de conteúdos partiram do princípio da organicidade, isto é, dos conteúdos mais simples para os mais complexos.

O núcleo comum dos três cursos técnicos, a partir das disciplinas, dos conteúdos programáticos e das propostas metodológicas e a indicação desses elementos incluídos nos planos de ensino traduziram concepções das disciplinas, principalmente a partir da história de constituição delas.

Para caracterizar um conjunto das disciplinas do núcleo comum, estas foram organizadas em quatro grupos, considerando a divisão trazida pela legislação (Lei 5692/1971) que destacava como matérias: Comunicação e Expressão e Estudos Sociais e Ciências, em que os conteúdos da matéria de Estudos Sociais serviria como um elo entre a Comunicação e Expressão e as Ciências, bem como apresentou-se o conjunto de matérias como um quarto grupo, aprovado pelo artigo 7º da referida Lei e deveria ser ofertado obrigatoriamente.

Na discussão sobre a inclusão da Língua Alemã na Parte Diversificada da matriz curricular, foi possível compreendê-la como elemento escolhido pela escola para manter viva a cultura germânica. Ao mesmo tempo, traz-se para a discussão o conceito de *Deutschbrasilianer*, defendido por Seyferth (1994) e permite identificar o Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina como escola étnica e, pelos conteúdos propostos, criou uma certa representação ligada à germanidade do grupo.

Já a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura compôs um sentido de representação da nação e nacionalidade brasileira, lugar onde viviam os imigrantes suábios naquela época. Estas disciplinas foram condições inerentes aos imigrantes quanto à valorização cultural do país que os acolheu. O uso e a representatividade da língua nacional condicionaram a proposta dos conteúdos abordados nos três cursos técnicos.

O grupo das Ciências incluiu as disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia. Essas áreas do conhecimento na década de 1970 estiveram fortalecidas nas discussões sobre a crítica à neutralidade da ciência e na concepção empirista de Ciência,

que trouxeram à tona novas teorias, como a da experimentação, da observação, da objetividade e neutralidade dos cientistas, o que indicou a aprendizagem a partir do método científico. Os conteúdos de todas essas disciplinas estiveram pautados neste princípio.

Basicamente, foi factível observar que a apresentação dos conteúdos iniciava com uma parte teórica abstrata como indicativo de instrução, depois a resolução de problemas e seguiam uma sequência crescente de temas abordados, com ênfase numa visão conteudista. Algumas propostas neste grupo de disciplinas buscavam tratar das questões práticas por meio de uma concepção empirista que trouxe propostas de experimentação do conhecimento em algumas “falas” dos planos de ensino.

O grupo dos Estudos Sociais foi composto pelas disciplinas de História Geral, Geografia Geral e OSPB. De forma geral, estas apontavam que a educação estaria à serviço de um ideário político-militar e o objetivo do estudo delas seria uma integração espaço-temporal-social dos alunos. Percebeu-se que as disciplinas também apresentaram uma concepção conteudista e, em algumas delas, a organização dos conhecimentos foi feita em blocos que não guardavam relação entre si.

As disciplinas obrigatórias regidas pelo Art. 7 da Lei nº. 5692/1971 – Educação Moral e Cívica, Ginástica e Desportos, Educação Artística, Programas de Saúde e Educação Religiosa transitaram pelo eixo de disciplinarização do comportamento do sujeito a partir da moral, do corpo e da cultura. O desenvolvimento do espírito patriótico foi um princípio incisivo na disciplina de Moral e Cívica e seu objetivo foi fazer com que os alunos adquirissem hábitos morais e cívicos. Estes aspectos eram importantes para integração do imigrante suábio à comunidade brasileira.

A disciplina de Ginástica e Desportos foi um divisor de águas para as questões de gênero e da consolidação de um caráter higienista da população, o que foi demarcado pela escolha dos conteúdos. A disciplina de Educação Artística indicou uma relação forte com a comunidade suábia, como foi possível perceber nas justificativas no plano de ensino da disciplina. O aluno estaria apto a apreciar a boa música, participar de corais e conjuntos musicais. A proposta de conteúdos nos três cursos teve a ênfase na música por ser também característica e necessidade da comunidade suábia que usava desse elemento para manter viva a cultura do grupo.

O Núcleo de Formação Especial dos cursos técnicos ofertados em 1974 apresentou particularidades tanto na escolha das disciplinas, quanto nos indicativos de conteúdos e práticas nos planos de ensino. A qualificação para o trabalho sintetizou a indicação de cada uma delas nas habilitações ofertadas e, de forma unânime, as disciplinas e práticas apresentaram um caráter instrumental. O princípio de formação do perfil profissional também era visível na apresentação dos conteúdos e nas propostas práticas que ligavam o conhecimento técnico com o cotidiano dos futuros profissionais.

Outra questão suscitada pela pesquisa era que havia uma indicação de um público-alvo para os três cursos destinados aos jovens imigrantes: o Curso Técnico em Agropecuária era dirigido aos meninos; o de Economia Doméstica às meninas e o de Contabilidade era uma terceira opção para aqueles que não quisessem nenhum dos outros dois cursos. Nesse contexto, fica perceptível uma divisão acentuada relacionada ao gênero, principalmente no Curso Técnico em Agropecuária e no de Economia Doméstica. Do ponto de vista da Teoria Curricular, é possível concluir que as propostas curriculares apresentadas estavam relacionadas a uma concepção tecnicista, tradicional de currículo, pois entre outros aspectos, o caráter utilitarista dos conteúdos foi uma característica marcante dessa discussão.

As disciplinas escolhidas para compor o Núcleo de Formação Especial estabeleceram representações com os elementos trabalho, identidade profissional, gênero e germanidade. Além de possuírem função educativa e de instrução e indicaram representações ligadas ao grupo de imigrantes suábios.

O trabalho foi eixo norteador da formação dos jovens que frequentaram os três cursos técnicos, porque os princípios do labor e do cooperativismo estiveram presentes nas propostas curriculares. Historicamente, o trabalho do imigrante suábio em Entre Rios esteve ligado à formação de propriedades produtivas, ao fortalecimento da Cooperativa Agrária e do grupo de imigrantes, assim, o trabalho se concretizou como representação no currículo. O trabalho enquanto *ethos* fez com que o Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina ofertasse os três cursos em 1974, pois pretendiam formar os jovens suábios em três áreas específicas e necessárias ao trabalho na comunidade. Nesse mesmo percurso, as representações da identidade profissional e

a de gênero prevaleceram na escolha dos cursos, do público específico e do indicado a ser trabalhado em cada disciplina.

A formação do jovem imigrante no Curso Técnico em Agropecuária validou as intenções do governo e fortaleceu a necessidade em Entre Rios. Já quanto as jovens imigrantes, houve um discurso de valorização da formação da mulher no Curso Técnico em Economia Doméstica, camuflado pelas ideias higienistas, de administração do lar e emancipação da mulher. O discurso moral foi fortemente empregado.

A germanidade como elemento de representação perpassou toda a constituição da escola étnica em Entre Rios, principalmente quanto à história do grupo de imigrantes desde o processo de colonização. Os princípios do *Deutschtum* se tornaram, na visão da pesquisadora, um movimento de permanência da cultura germânica em terras brasileiras e se conectaram a todo o momento nas propostas curriculares, promovendo a constituição de uma escola *dos e para* os filhos dos imigrantes suábios em Entre Rios.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. R. A constituição histórica da Educação Física no Brasil e os processos da formação profissional. 2009. In: *IX Congresso Nacional de Educação – Educere e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Anais eletrônicos*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2934\\_1277.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2934_1277.pdf). Acesso em 2 de fevereiro de 2018.
- AMADO, G. *Educação média e fundamental*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- AMARAL, C. C. G. do. Fundamentos de economia doméstica: perspectivas da condição feminina e das relações de gênero. Fortaleza: EUFC. 1990. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499488488\\_ARQUIVO O CamilaPinheiro Texto completo MM FGINAL.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499488488_ARQUIVO_O%20CamilaPinheiro%20Texto%20completo%20MM%20FGFINAL.pdf). Acesso em 10 de dezembro de 2019.
- ANDRADE, M. C. *Geografia: ciência da sociedade*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.
- ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO AGRÍCOLA ENTRE RIOS. *Livro de Atas*. Entre Rios, 1968.
- ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO AGRÍCOLA ENTRE RIOS. *Livro de Atas*. Entre Rios, 1969.
- ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO AGRÍCOLA ENTRE RIOS. *Livro de Atas*. Entre Rios, 1970.
- ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO AGRÍCOLA ENTRE RIOS. *Ata da Reunião do Conselho Executivo*. Entre Rios, 1974.
- BAGNATO, M. H. O ensino da saúde nas escolas de 1º grau. In: *Proposições*, v.1, n.1, pp.53-59. 1990.
- BALHANA, A.; MACHADO, B. P.; WESTPHALEN, C. M. *História do Paraná*. Volume 1. Curitiba: Grafipar, 1969.
- BATTISTI, S. *O ensino da matemática e a utilização das tic's nas escolas estaduais da cidade de Erechim/RS: uma investigação*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. Erechim, 2017.
- BARBOSA, A. M. T. de B. *Teoria e prática da educação artística*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.



BARROS, J. D`A. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BELHOSTE, B. *Les Sciences dans l'enseignement secondaire français*. Textes officiels, tome 1: 1789-1914. Paris: INRP e Économica, 1995.

BERNARDIM, A. C. *Colônias suábias em Guarapuava e o efeito discursivo da memória no espaço de imigração: entre a velha e a nova pátria*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Guarapuava, 2013.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). *Gêneros Textuais & Ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 37- 46.

BITTENCOURT, C. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº. 4024/1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 28 de março de 2017.

BRASIL. Decreto nº. 69.450, de 01 de novembro de 1971c. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D69450.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm). Acesso em 14 de setembro de 2017.

BRASIL. Parecer CFE nº. 94/1971, de 04 de fevereiro de 1971. Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica.

BRASIL. Lei nº. 5692/1971, de 11 de agosto de 1971a. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 14 de setembro de 2017.

BRASIL. Parecer CFE nº. 853/1971, de 12 de novembro de 1971b. Dispõe sobre o Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf). Acesso em 14 de setembro de 2017.

BRASIL. Parecer CFE nº. 45/1972, de 12 de janeiro de 1972. Dispõe sobre a qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. Disponível em: [siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45\\_72.doc](siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45_72.doc). Acesso em 15 de janeiro de 2017.

BRENNAND, E. G. G.; MEDEIROS, J. W. M. A razão invertida: o tecnicismo na educação como veículo de colonização do mundo vivido. In: *Revista P2P e Inovação*, v. 4, n. 2, pp. 6-28, 2018. DOI: [10.21721/p2p.2018v4n2.p6-28](https://doi.org/10.21721/p2p.2018v4n2.p6-28). Acesso em 05 de janeiro de 2020.

BRITTO, L. P. L. Língua e ideologia. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, pp. 135-154.

BUENO, G. M. G. B.; FARIAS, S. A. de; FERREIRA, L. H. Concepções de ensino de Ciências no início do século XX: o olhar do educador alemão Georg Kerschensteiner. In: *Ciência e Educação*, v. 18, n. 2, pp. 435-450, 2012.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. *Dicionário de filologia e gramática*. São Paulo: Jozon Editor, 1974.

CANÇADO, A. C.; SOUZA, M. de F. A.; PEREIRA, J. R. Os princípios cooperativistas e a identidade do movimento cooperativistas em xequê. In: *Revista de Gestão e Organizações Cooperativas*. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/rgc/article/view/16279>. Acesso em 13 de março de 2019.

CHAGAS, V. *Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?* São Paulo: Editora Saraiva, 1982.

CHARTIER, R. *História cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Editora Didel, 1990.

CHARTIER, R. O mundo como representação. In: *Revista Estudos Avançados*, volume 5, n. 11. São Paulo/SP, Jan/Abril, 1991. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010). Acesso em 10 de janeiro de 2018.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre, nº 2, pp. 177-229, 1990.

COLÔNIA EM ENTRE RIOS. *Jornal Folha do Oeste*. Guarapuava, 1951

COLONIZAÇÃO RACIONAL. *Jornal Folha do Oeste*. Guarapuava, 1951.

COLONOS PARA GUARAPUAVA. *Jornal Folha do Oeste*. Guarapuava, 1951.

CONJUNTO EDUCACIONAL IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA DE 1º E 2º GRAUS. *Proposta Pedagógica e Curricular*. Entre Rios, 1974.

CUNHA, L. A. O milagre brasileiro e a política educacional. In: *Argumento*, Rio de Janeiro, 45-54, nov., 1973.

CUNHA, L. A. Mercado de trabalho e profissionalização no ensino de 2º grau. *In: Educação Brasileira: questões da atualidade*. São Paulo, Edart, 1975.

DALLABRIDA, N. *A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DESCONHECEM OS COLONOS DE GUARAPUAVA O NOSSO IDIOMA. *Jornal Folha do Oeste*. Guarapuava, 1953.

ECKSTEIN, M. P. W. *In der Schule: a cultura escolar das escolas primárias isoladas de Entre Rios, de 1951 a 1974*. Dissertação (Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2013.

ELIAS, N. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ELFES, A. *Suábios no Paraná*. Curitiba: Banco Lar Brasileiro, 1971.

EM FAVOR DOS AGREGADOS DAS FAZENDAS DE ENTRE RIOS. *Jornal Folha do Oeste*. Guarapuava, 1953.

CONTRUÇÃO DE ENTRE RIOS. Documentário particular. Guarapuava, 1974.

ESCARPIT, R. *Sociologia da literatura*. Trad. Anabela Monteiro e Carlos Alberto Nunes. Lisboa: Arcádia, 1964.

ESTA TERRA TEM DONO! *Jornal Folha do Oeste*. Guarapuava, 1951.

ESTEACHE, P. *Mathias Leh: um olhar para o futuro*. Guarapuava, 2014.

FÁVERO, M. L. A. O Pesquisador e o desafio das fontes. *In: MENDONÇA, A. W. C. P. (orgs). História da educação: desafios teóricos e empíricos*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

FERREIRA, N. V. C. Ensino Profissionalizante: Economia Rural Doméstica em Uberaba (MG) – 1953 a 1962. *In: Congresso Brasileiro de História da Educação*. 2012. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/ENSINO%20PROFISSIONALIZANTE-ECONOMIA%20RURAL.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2020.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

FRAGO, A. V. *Sistemas educativos culturas escolares e reformas*. Madrid: Morata, 2006.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o estudo da matemática no Brasil. *In: Revista Zetetiké*. Campinas, v. 3, n. 4, pp. 01-38, 1995.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FURLAN, E. Educação na década de 1970: formação sem informação. 2015. Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo\\_simposio\\_4\\_739\\_furlan.elisangela@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_739_furlan.elisangela@gmail.com.pdf). Acesso em 05 de janeiro de 2020.

GARCIA, A. L. M. Gramática Tradicional ou Normativa? Um enredamento de língua, política, educação e ciência. *In: Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, pp. 219-245, jan./jun. 2011.

GATTI JR., D. *A História das Instituições Educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas*. Campinas/SP: Autores Associados, Uberlândia/MG, 2002.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.

GINÁSIO ENTRE RIOS. *Livro de Atas*. Entre Rios, 1970.

GINÁSIO ENTRE RIOS. *Livro de Atas*. Entre Rios, 1972.

GIRARDI, E. P. Proposição teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária brasileira. Doutorado em Geografia. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2008. Disponível em:

[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bpp/33004129042P3/2008/girardi\\_e\\_p\\_dr\\_prud.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bpp/33004129042P3/2008/girardi_e_p_dr_prud.pdf). Acesso em 20 maio de 2018.

GOMES, N. F. da C. Ensino de 2º grau: antecedentes e objetivos. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 61 (137), pp. 69-78, jan./mar. 1976.

IMIGRARÃO PARA O BRASIL VINTE MIL FAMÍLIAS SUÍÇAS. *Jornal Folha do Oeste*. Guarapuava, 1951.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. *Relação entre Ensino de 2º grau, formação profissional e emprego*. Brasil, 1972.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. *A profissionalização do ensino na lei 5692/1971*. Brasil, 1982.

JACOMELI, M. R. M. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos e a formação da cidadania. *In: Revista HISTEDBR online*, Campinas, n.39, pp. 76-90, set. 2010.

JOHNSON JR, M. Definições e modelos na Teoria do Currículo. *In: MESSICK, R. G.; PAIXÃO, L.; BASTOS, L. da R. (orgs.). Currículo: análise e debate*. Chicago: 1980.

KOCH, W. A escola evangélica teuto-brasileira. *In: FIORI, N. (et al.) Etnia e educação: a escola alemã do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: Editora Unisul, 2003, p. 193-207.

KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. *In: Cadernos de Pesquisa*, n.º 107. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1999.

LEITE, L. C. de M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *In: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004, pp. 17-25.

LIBANIO, R.; NOGUEIRA, A. C. da S. História do Primeiro Curso Profissionalizante do Município de Assaí - PR: o extinto curso de Técnico em Contabilidade o Colégio Comercial Estadual Massayuki Matsumoto (1963 a 1979). 2014. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uenp\\_ped\\_artigo\\_rute\\_libanio.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_ped_artigo_rute_libanio.pdf). Acesso em 3 de janeiro de 2020.

LIMA E FONSECA, T. N. de. O ensino de História do Brasil: concepções e apropriações do conhecimento histórico (1971-1980). *In: CERRI, L. F. (org.). O Ensino de História e a Ditadura Militar*. Aos Quatro Ventos, 2007.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L.; MEYER, D. A escolarização do doméstico: A construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). *In: Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, Portugal, v. 5, pp. 129-159, 1993.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUPION, M. *Mensagem à Assembleia Legislativa do Paraná (1948)*. Arquivo Público do Paraná. Disponível em: [http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Ano\\_1948\\_MFN\\_941.pdf](http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Ano_1948_MFN_941.pdf). Acesso em 29 de março de 2019.

MAGALHÃES, J. P. de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4024/1961 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. 2014. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download>. Acesso em 11 de dezembro de 2019.

MARTINS, S. M. *Pioneiros do vale do Entre Rios: 1818 - 1951*. Guarapuava: 1992.

MARTINS, M. C. A. As humanidades em debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MARQUES, G. P. M.; ROSA, O. Geografia e Cartografia: um caso a ser repensado. In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. 2014. Disponível em: [http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404145709\\_ARQUIVO\\_ARTIGO\\_COMPLETOCBGGILLIARDPEDROMARQUES.pdf](http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404145709_ARQUIVO_ARTIGO_COMPLETOCBGGILLIARDPEDROMARQUES.pdf). Acesso em 23 de março de 2018.

MEYER, D. E. Escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. In: SCHOLZE, Lia. (org.). *Gênero, memória, docência*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2001.

MIZOGUCHI, S. *Escola-Fazenda: um sistema brasileiro onde o jovem aprende, trabalha e ganha*. São Paulo: CENAFOR, 1980.

MIZUKAMI, M. das G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MONTEIRO, P. H. N.; BIZZO, N. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011. In: *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.22, n.2, abr.-jun. 2015, pp.411- 427.

MORAES, M. C. M. de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v. 27, n. 2, pp.315-346, jul./dez. 2009.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, A. F. *Currículo e Sociedade*. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pIypCrijpig>. Acesso em 13 de janeiro de 2018.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. de. O ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. 2010. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art14\\_39.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art14_39.pdf). Acesso em 3 de janeiro de 2020.



NOSELLA, P.; BUFFA, E. Instituições escolares: por que e como pesquisar. In: SANTOS, A. V; VECHIA, A. (org.). *Cultura Escolar e História das Práticas Pedagógicas*. Curitiba: UTP, 2008.

O CASO DOS FAZENDEIROS DE ENTRE RIOS. *Jornal Folha do Oeste*. Guarapuava, 1953.

OLIVEIRA, P. C. F. de. Extensão Rural e interesses patronais no Brasil: uma análise da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural – ABCAR. 2013. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1723.pdf>. Acesso em 08 de janeiro de 2020.

OLIVEIRA, C. Chartier e Foucault: poder, cultura e representação. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/PoliEtica/article/download/36148/27465>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura – Divisão do Ensino Municipal e Particular. *Ofício n.º 09/1969*. Reconheceu o Ginásio Entre Rios e indicou a 25ª Inspeção Regional de Ensino, como responsável por ela.

PARANÁ. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura – Divisão do Ensino Municipal e Particular. *Ofício n.º 712/1970*. Comunicou o diretor do Ginásio Entre Rios que por meio do Decreto n. 20.979, de 10 de setembro de 1970, o Ginásio Entre Rios passaria a ser denominado Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina.

PARANÁ. *Decreto n.º 20.979*, de 10 de setembro de 1970. Indicou uma nova denominação ao Ginásio Entre Rios, que passaria a se chamar Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina.

PARANÁ. *Resolução n.º 60/1970*. Conselho Estadual de Educação.

PINHEIRO, C. F. A economia doméstica como forma de controle sobre a mulher do campo: extensão rural e trabalho feminino no Brasil (1948-1974). In: Seminário Internacional Fazendo Gênero. Florianópolis. 2017. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499488488\\_ARQUIV\\_O\\_CamilaPinheiro\\_Texto\\_completo\\_MM\\_FGINAL.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499488488_ARQUIV_O_CamilaPinheiro_Texto_completo_MM_FGINAL.pdf). Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

POPKEWITZ, T. The alchemy of the mathematics curriculum: inscriptions and the fabrication of the child. In: *American Educational Research Journal*, v. 41, n. 01, pp. 3-34, 2004.

PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR. Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina, 1974.

RATTO, I. M. R. *A visão de família nos cursos de Economia Doméstica*. Dissertação de Mestrado, UFRRJ/CPDA, 1992.

RELAÇÕES COM OS TRABALHADORES RURAIS BRASILEIROS. *Jornal Folha do Oeste*. Guarapuava, 1951.

RÉMOND, R. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: UFRJ/ FGV, 1996.

ROCHA, G. O. R. da. *A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837 -1942)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

RODRIGUES, J. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462005000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000200002). Acesso em 04 de janeiro de 2020.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SALLES, M. do R. R. A política imigratória brasileira no pós-segunda guerra mundial e os refugiados: uma leitura da Revista de imigração e colonização. In: *Cena Internacional*, v. 9, n. 2, 2007.

SANTOS, A. V. dos. Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, pp. 538-561, maio/ago. 2012.

SANTOS, B. B. M. dos. *O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais*. 2014. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

SANTOS, R. DOS. *Discursos sobre imigração no Jornal Folha do Oeste – Guarapuava, Paraná (1946-1960)*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Guarapuava, 2015.

SAPELLI, M. L. S. *Escola do Campo – Espaço de disputa e de contradição: análise da Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*. Tese (Doutorado) em História. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

SEYFERTH, G. *Imigração e cultura no Brasil*. Brasília: Ed. da UnB, 1990.

SEYFERTH, G. Identidade camponesa e identidade étnica. In: *Anuário Antropológico*, 1993.

SEYFERTH, G. *A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica*. Canoas: Ulbra, 1994.



SEYFERTH, G. A ideia de cultura teuto-brasileira: literatura, identidade e os significados da etnicidade. In: *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 10, n. 22, pp. 149-197, jul./dez/, 2004.

SEYFERTH, G. *A dimensão cultural da imigração*. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v26n77/07.pdf>. Acesso em 08 de dezembro de 2019.

SIGNORINI, I. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, pp. 93-125, 2002

SILVA, T. T. da. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, E. P. de Q.; CICILLINI, G. A. Tessituras sobre o currículo de Ciências: histórias, metodologias e atividades de ensino. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7169-3-5-artigo-mec-tessituras-curriculo-ciencias-elenita-maria-graca/file>. Acesso em 12 de janeiro de 2020.

SINHORINI, J. M. Os conhecimentos geográficos e o ensino de Geografia. 2015. Disponível em: [http://www.famper.com.br/arquivos/revistaelectronica/os-conhecimentos-geograficos-e-o-ensino-de-geografia\\_1418917392.pdf](http://www.famper.com.br/arquivos/revistaelectronica/os-conhecimentos-geograficos-e-o-ensino-de-geografia_1418917392.pdf). Acesso em 14 de janeiro de 2019.

SOARES, M. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, pp. 155-177, 2002

SOUZA, R. F. de. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. In: *Educar em Revista*, n. 49, Curitiba, Jul./Set., 2013.

SOUZA, E. G de. *Relação trabalho-educação e questão social no Brasil: uma leitura do pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria – CNI (1930-2000)*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

STEIN, M. N. *O Oitavo Dia: produção de sentidos identitários na Colônia Entre Rios-PR (segunda metade do século XX)*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

STEIN, M. N. *O Oitavo Dia: produção de sentidos identitários na Colônia Entre Rios-PR (segunda metade do século XX)*. Guarapuava: UNICENTRO, 2011.

SURDI DA LUZ, M. N.; SURDI, M. I. Sobre as mudanças no trabalho escolar com a língua portuguesa: uma viagem pela história. In: VIEIRA, M. (org.). *Educação e o mundo do trabalho*. Chapecó: Sinproeste, pp. 118-133, 2011.

TYLER, R. W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1977.

VASCONCELLOS, P. J. de. *Legislação fundamental do ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: LISA Livros Irradiantes S.A., 1972.

VEIGA, C. G. Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais. 2000. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/040\\_cynthia.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/040_cynthia.pdf). Acesso em 13 de março de 2018.

VEIGA NETO, A. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

VLACH, V. R. F. Fragmentos para uma discussão: método e conteúdo no ensino da Geografia de 1º e 2º graus. 2015. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/43/46>. Acesso em 13 de janeiro de 2019.

WINCHUAR, M. J. de L. *O funcionamento da rua na divisão material do espaço urbano*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Guarapuava, 2014.

WOODS, P. *Investigar a arte de ensinar*. Tradução de Maria Isabel Real Fernandes de Sá e Maria José Álvarez Martins. Porto: Porto Editora, 1996.