

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CINTIA CARGNIN CAVALHEIRO RIBAS

**COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS,  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CIDADE MIRIM - 1963 A 1998**

CURITIBA  
2020

CÍNTIA CARGNIN CAVALHEIRO RIBAS

**COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS,  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CIDADE MIRIM - 1963 A 1998**

Tese Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.  
Professora Orientadora: Dra. Ariclê Vechia

CURITIBA

2020

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

R482 Ribas, Cíntia Cargnin Cavalheiro.  
Colégio Lins de Vasconcellos: fundamentos filosóficos,  
práticas pedagógicas e a cidade mirim – 1963 a 1998/ Cíntia  
Cargnin Cavalheiro Ribas; orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ariclé Vechia.  
253f.

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

1. História de instituição escolar. 2. Colégio Lins de  
Vasconcellos. 3. Filosofia espírita de educação. 4. Cidade  
mirim. 5. Escola ativa. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-  
Graduação em Educação/ Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 370.1

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

## TERMO DE APROVAÇÃO

CINTIA CARGNIN CAVALHEIRO RIBAS

### COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CIDADE MIRIM - 1963 A 1998

Essa tese foi julgada e aprovada como requisito formal para obtenção do grau de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora.

Curitiba, 30 de setembro de 2020.

Prof. Drª. Ariclé Vechia  
Orientadora

Prof. Drª. Maria Arlete Rosa  
Membro Titular – Presidente da Banca  
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Drª. Nadia Gaiofatto Gonçalves  
Membro Titular – Externo  
Universidade Federal do Paraná

Prof. Drª. Rosa Lydia Corrêa  
Membro Titular – Externo  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

MARIA ANTONIA DE SOUZA

Assinado de forma digital por MARIA ANTONIA DE SOUZA  
Dados: 2020.10.14 23:24:23 -03'00'

Prof. Drª. Maria Antônia de Souza  
Membro Titular  
Universidade Tuiuti do Paraná

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

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – INTEGRAÇÃO ENTRE AS LINHAS DO CURRÍCULO – LEI N. 5.692/71 .....	52
FIGURA 2 – EXPRESSÃO GRÁFICA DO FATO EDUCATIVO .....	73
FIGURA 3 – FATO EDUCATIVO NA PERCEPÇÃO RELIGIOSA.....	74
FIGURA 4 – DIPLOMA POR DESEMPENHO EM PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA .....	88
FIGURA 5 – TRIÂNGULO PEDAGÓGICO INTEGRADO .....	107
FIGURA 6 – MÉTODO TRIDIMENSIONAL.....	108
FIGURA 7 – CRUZ CURRICULAR .....	113
FIGURA 8 – RECIBOS DE PAGAMENTO DE MENSALIDADES REFERÊNCIA ABRIL DE 1988 .....	120
FIGURA 9 – RECIBOS DE PAGAMENTO DE MENSALIDADES REFERÊNCIA JUNHO 1988.....	120
FIGURA 10 – AS QUATRO COLUNAS DO PLANO PEDAGÓGICO.....	124
FIGURA 11 – LOGO DO INSTITUTO E DO COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS .....	127
FIGURA 12 – TRABALHOS ASSISTEMÁTICOS DÉCADA DE 1970 E 1980.....	133
FIGURA 13 – RECONHECIMENTO DE BOM DESEMPENHO E COMPORTAMENTO .....	139
FIGURA 14 – CERTIFICADO DE HONRA AO MÉRITO.....	140
FIGURA 15 – DISPOSIÇÃO DOS ALUNOS NO TRABALHO EM EQUIPE. A- 1 <sup>a</sup> FASE; B- 2 <sup>a</sup> FASE; C- 3 <sup>a</sup> FASE.....	142
FIGURA 16 – CROQUI DA SALA .....	149
FIGURA 17 – SALA AMBIENTE DE MORAL E CÍVICA – 1973.....	150
FIGURA 18 – ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA – DÉCADA DE 1990 .....	151
FIGURA 19 – ESPAÇO DO REFEITÓRIO – DÉCADA DE 1970 .....	152
FIGURA 20 – BOLETIM ESCOLAR DO PREZINHO – 1976 – AVALIAÇÃO .....	161
FIGURA 21 – BOLETIM ESCOLAR DO PREZINHO – 1976 – AVALIAÇÃO GERAL .....	162
FIGURA 22 – CAPA DO BOLETIM ESCOLAR E CERTIFICADO DO PREZINHO.	164
FIGURA 23 – CERTIFICADO DO PREZINHO.....	164
FIGURA 24 – CAPA DO BOLETIM ESCOLAR FRENTE E VERSO – 1º GRAU ....	165
FIGURA 25 – VERSO DO BOLETIM ESCOLAR – 1º GRAU.....	165
FIGURA 26– VISTA DA CIDADE MIRIM – 1969.....	174
FIGURA 27– PREFEITO ANDRÉ SEGELL NA PROSDÓCIMO MIRIM – 1970...	175
FIGURA 28 – VISTA DAS CASAS DA CIDADE MIRIM – 1972 .....	176
FIGURA 29 – VISTA DAS CASAS DA CIDADE MIRIM – 1972 .....	176
FIGURA 30 – MOMENTO CÍVICO NA CIDADE MIRIM – 1972 .....	177
FIGURA 31 – CONSTRUÇÃO DA CÂMARA DE VEREADORES – 1971 .....	178
FIGURA 32 – FACHADA DO BANCO BRADESCO MIRIM – DÉCADA DE 1970 ..	181
FIGURA 33 – ELEIÇÕES NA CIDADE MIRIM – 1976 .....	188

FIGURA 34 – ENTREGA DA CHAVE AO PREFEITO ELEITO DE 1979 – EDNO ARAMY CORTES.....	190
FIGURA 35 – CERIMÔNIA DE POSSE 1978 COM A PRESENÇA DO PREFEITO SAUL RAIZ.....	190
FIGURA 36 – CANDIDATOS ELEITOS PROFERINDO O JURAMENTO .....	191
FIGURA 37 – ELEIÇÕES NA CIDADE MIRIM – DÉCADA DE 1980 .....	197
FIGURA 38 – CAMPANHA ELEITORAL DÉCADA DE 1990 .....	199
FIGURA 39 – NOVAS SINALIZAÇÕES – CIDADE MIRIM .....	204

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 3– QUADRO ANALÍTICO DO FATO EDUCATIVO .....	75
QUADRO 4 – QUADRO DE QUALIDADES DO EDUCADOR .....	93
QUADRO 5 – ATRIBUTOS DO PROFESSOR .....	96
QUADRO 6 – SISTEMATIZADOR DAS PERGUNTAS PARA TRABALHOS DISCENTES.....	135
QUADRO 7 – QUADRO DE PROGRAMA DE DISTRIBUIÇÃO DE TEMPOS DAS SESSÕES DE TRABALHO .....	141
QUADRO 8 – CARGA HORÁRIA E CURRÍCULO – 5 <sup>a</sup> SÉRIE .....	159
QUADRO 9 – CALENDÁRIO ELEITORAL.....	183

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	13
<b>1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA IMPLANTAÇÃO DO COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS .....</b>	37
<b>2 AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DESCritAS NAS OBRAS DE NEY LOBO: BASES PEDAGÓGICAS DO INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS .....</b>	62
<b>2.1 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS CONSTANTES NAS OBRAS DE NEY LOBO .....</b>	66
<b>2.2 A ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO FEITAS POR NEY LOBO .....</b>	81
<b>2.3 QUESTÕES CURRICULARES .....</b>	110
<b>3 O COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS .....</b>	116
<b>3.1 O PLANO PEDAGÓGICO DO INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS.....</b>	123
<b>3.1.1 O Fator “Duplex” – O Sistema Escolar .....</b>	146
<b>3.2 ORGANIZAÇÃO DO ANO LETIVO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....</b>	155
<b>3.2.1 Organização Curricular e Avaliação .....</b>	158
<b>4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA CIDADE MIRIM .....</b>	167
<b>4.1 O FUNCIONAMENTO DA CIDADE MIRIM – 1969 a 1979 .....</b>	179
<b>4.1.2 Das Eleições .....</b>	183
<b>4.1.3 Da Cerimônia de Posse.....</b>	189
<b>4.1.4 Das funções do Executivo e do Legislativo .....</b>	192
<b>4.2 O FUNCIONAMENTO DA CIDADE MIRIM – 1980 a 1998 .....</b>	196
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	209
<b>FONTES .....</b>	220
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	222
<b>ANEXOS .....</b>	231

*Aos meus pais, que nunca deixaram de acreditar em mim,  
Ao meu grande amor, meu esposo Helio, que esteve ao meu lado e é meu porto  
seguro,  
À luz da minha vida, minha pequena Giulia, minha inspiração!*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por ter aberto as portas para eu entrar no tão sonhado Doutorado em Educação, por ter me sustentado até aqui, por ter me dado forças para não desistir, por me fortalecer nos dias de angústias, por me ajudar a transformar as dificuldades em vitórias, por colocar anjos em meu caminho e por ter restaurado a minha saúde quando tudo parecia não ter mais solução.

Aos meus pais, Darci e Teresinha, que não mediram esforços para que eu me sentisse tranquila, sempre presentes e orgulhosos de minha caminhada. Quantas ligações: “Pai, Mãe, podem pegar a Giu no Colégio para mim? Estou na UTP...” e em todas as ligações, a certeza de que tudo daria certo!

Ao Amor da Minha Vida, Helio, que pacientemente acompanhou (pós-aprovação) todo o processo, todo o estresse, todas as lágrimas e minha saúde ir embora, mas também viu os sorrisos e as vitórias, mas acima de tudo, não desistiu de mim! Não desistiu mesmo quando se deitava e eu não estava no quarto ou quando acordava de madrugada e não me encontrava na cama porque eu tinha “tido uma ideia” e levantado para escrever ou até mesmo porque eu tinha esperado ele e a Giu dormirem e “subido” para estudar. Não desistiu quando eu não quis sair ou ir à praia, ou mesmo quando me isolei, porque tinha que pesquisar, ler ou escrever... E quantas vezes saiu com a Giu para passear nos finais de semana somente para eu conseguir me concentrar em minhas pesquisas e em meu texto? Ah! E os resumos em inglês? O que seria de mim sem tuas correções ou mesmo traduções? Meu grande Amor!

À minha Vida, minha pequena Giulia, que deu cor e alegria aos meus dias, que foi – e é – minha inspiração para acordar todos os dias e fazer o meu melhor. Um anjo que mesmo com seus cinco aninhos quando essa jornada começou, compreendeu o sonho da mamãe e tornou-o mais leve, mas sempre com a pergunta: “Mamãe, falta muito para você acabar de estudar?”. Minha Princesa! Meu Milagre! Te amo além do infinito!

À minha orientadora Dra. Ariclé Vechia que junto comigo assumiu o desafio da mudança, que aceitou me orientar mais de 1 ano após o início do curso e juntas começamos do zero novamente, mas com a convicção de que chegaríamos lá!

Às Amigas que o Doutorado me trouxe e que trilharam comigo essa caminhada: Priscila Festa, Manuela e Rubia (as Comadres). Em especial, Priscila, que durante os quatro anos foi minha parceira das madrugadas acordadas, dos áudios gigantes e orações para acalentar o coração!

Ao Professor José Antônio Karam (*in memorian*), pelo incentivo de sempre e por ter aberto as portas para que eu tivesse acesso às valiosas fontes de pesquisa que me auxiliaram na construção desta tese.

À Professora Maria Antônia, que em maio de 2017 me recebeu em sua sala e mostrou-me novos horizontes e que era possível continuar...

À Federação Espírita do Paraná que não hesitou em me outorgar todo o auxílio necessário à localização de fontes escritas e depoimentos para que o texto se consolidasse.

Aos ex-funcionários e ex-alunos do Colégio Lins de Vasconcellos, que dividiram comigo suas histórias, acervos e vivências.

Às professoras Maria Cristina Esper Stival, Maria Iolanda Fontana, Nádia Gaiofatto Gonçalves e Rosa Lydia Teixeira Corrêa, por suas enriquecedoras contribuições na banca de qualificação.

A todos os que fizeram parte desta caminhada e que de alguma forma contribuíram para eu chegar até aqui, e que não são poucos, por isso não vou nomear, meu muito obrigada!

## **RESUMO**

Esta pesquisa objetivou analisar os aspectos filosóficos e pedagógicos que fundamentaram a proposta pedagógica do Colégio Lins de Vasconcellos e subsidiaram a criação da Cidade Mirim. O recorte temporal abrangeu de 1963 a 1998, justificando-se, pois, o período contempla desde a inauguração da instituição em 1963 e a inauguração da Cidade Mirim em 1969 até o arrendamento do Colégio Lins de Vasconcellos para o Grupo Educacional Opet no ano de 1998. Em se tratando de pesquisa da história das instituições escolares, o procedimento metodológico se iniciou com o levantamento bibliográfico para o direcionamento da coleta de dados que embasaram o levantamento e a análise de fontes, o que ocorreu paralelamente à pesquisa documental. As fontes coletadas junto à Federação Espírita do Paraná, Colégio Opet e ex-alunos das Instituições receberam um tratamento analítico para categorização e compreensão do objeto de estudo e posterior registro da história institucional (BUFFA; NOSELLA, 2005). Para o registro da história institucional, fundamentando-se no estudo de instituições escolares, buscou-se o delineamento do “retrato da escola” por meio de cinco categorias de análise: contexto histórico, a vida da escola (as práticas educativas e práticas pedagógicas desenvolvidas), organização de tempos e espaços, os saberes (currículo, metodologias e direcionamento) e normas. (BUFFA; NOSELLA, 2008), que estearam a construção dos capítulos. No estudo da instituição escolar, constatou-se a presença marcante do professor Ney Lobo na elaboração das propostas pedagógicas que alicerçaram as práticas escolares do Colégio Lins de Vasconcellos e da Cidade Mirim, tendo os princípios edificados na Filosofia Espírita da Educação, no Escolanovismo e nos aspectos relacionados à Educação Moral e Cívica, que eram base de sua formação. A pesquisa traz em seu bojo os aspectos do planejamento, implantação e funcionamento do Colégio Lins de Vasconcellos, situando inicialmente o contexto histórico em que se instauraram, assim como as práticas pedagógicas promovidas pelo Colégio com vistas à formação integral do sujeito, que vinham ao encontro dos princípios da Escola Ativa e da Filosofia Espírita da Educação proposta por Ney Lobo e culminaram na implementação do método pedagógico tridimensional, no qual se consideravam três fundamentos: a atividade, a individualização e a cooperação, que eram fundamentos para uma Escola Ativa, em que o aluno aprende fazendo, tem respeitada sua individualidade e tem a oportunidade de cooperar para o desenvolvimento dos demais alunos. Neste contexto, a implementação da Cidade Mirim foi compreendida como ponto culminante da aplicação da metodologia do Colégio Lins de Vasconcellos, por se tratar de um instrumento pedagógico no qual os alunos vivenciavam práticas da vida cotidiana, possibilitando a antecipação da vida adulta e responsabilidades sociais, por meio da reflexão sobre problemas reais e a solução dos mesmos para o bom andamento e harmonia tanto na minicidade quanto no Colégio. Tais práticas eram permeadas pelos princípios da Doutrina Espírita e faziam parte das ações do Colégio que tinham como propósito a “Evolução pela Educação”, tendo o desígnio de transformar o meio social a partir da educação, o que está visivelmente presente nas práticas, metodologia e instrumentos adotados pela instituição escolar.

**Palavras-chave:** História de Instituição Escolar. Colégio Lins de Vasconcellos. Filosofia Espírita da Educação. Cidade Mirim. Escola Ativa.

## **ABSTRACT**

The present research intended to analyze the philosophical and pedagogical aspects that founded the pedagogical proposal of the Colégio Lins de Vasconcellos and subsidized the creation of the Cidade Mirim. The time frame was between 1963 and 1998, because the period extends from the inauguration of the institution in 1963 and the opening of the Cidade Mirim in 1969 until the lease of Colégio Lins de Vasconcellos to Opet Educational Group in 1998. About the researching on the history of school institutions, the methodological procedure began with a bibliographic survey to guide the collection of data that supported the survey and analysis of sources, which occurred in parallel with documentary research. The sources collected from the Federação Espírita do Paraná, Colégio Opet and former students of the Institutions received an analytical treatment for categorization and understanding of the object of study and subsequent registration of institutional history (BUFFA; NOSELLA, 2005). For the record of institutional history, based on the study of school institutions, an outline of the school's detailed description was sought through five categories of analysis: historical context, school life (the developed educational and pedagogical practices), organization of times and spaces, knowledge (curriculum, methodologies and direction) and standards. (BUFFA; NOSELLA, 2008), which extended the construction of the chapters. In the study of the school institution, it was noted the remarkable presence of professor Ney Lobo in the elaboration of the pedagogical proposals that founded the school practices of Colégio Lins de Vasconcellos and Cidade Mirim, having the principles built on the Spiritist Philosophy of Education, Escolanovismo and in aspects related to Moral and Civic Education, which were the basis of their education. The research brings the aspects of planning, implementation and functioning of the Colégio Lins de Vasconcellos, initially placing the historical context in which they were established, as well as the pedagogical practices promoted by the institution aiming at the integral formation of the person, which came to meet of the principles of the Active School and Spiritist Philosophy of Education proposed by Ney Lobo and culminated in the implementation of the three-dimensional pedagogical method, in which three foundations were considered: activity, individualization and cooperation, which were foundations for an Active School, in which the student learns by doing , has respected his individuality and has the opportunity to cooperate in the development of other students. In this context, the implementation of Cidade Mirim was understood as a culmination of the application of the methodology of Colégio Lins de Vasconcellos, for being a pedagogical instrument in which students experienced daily life practices, enabling the anticipation of adult life and social responsibilities, through reflection on real problems and the solution of them for the good progress and harmony both in the mini city and in the School. Such practices were permeated by the principles of the Spiritist Doctrine and were part of the actions of the School, whose purpose was the "Evolution through Education", with the aim of transforming the social environment through education, which is visibly present in the practices, methodology and instruments adopted by the school institution.

**Keywords:** History of School Institution. Colégio Lins de Vasconcellos. Spiritist Philosophy of Education. Cidade Mirim. Active School.

## INTRODUÇÃO

A Educação Espírita no Brasil teve o primeiro registro na educação formal no início do século XX, quando Eurípedes Barsanulfo fundou o Collégio Allan Kardec em Minas Gerais no ano de 1907. A instituição, com bases no espiritismo francês, vislumbrava a “educação do espírito” na qual os ensinamentos eram voltados às aprendizagens escolares, mas também, à formação de homens de bem, o que contemplava a formação do caráter, espiritualidade, moralidade, caridade, intelectualidade e autoeducação, o que contemplaria a educação integral do sujeito. Essa formação integral do sujeito se daria por meio de experiência e vivências, que gerariam aprendizagens individuais e coletivas e, consequentemente, contribuiriam para o desenvolvimento da sociedade e para que se deixasse um mundo melhor para os que viriam. Tais princípios da Educação Espírita eram baseados em Allan Kardec – que teve sua formação educacional com Pestalozzi – e voltavam-se, então, para a intencionalidade educativa da ação e do amor no ambiente educacional, consolidados a partir da reflexão sobre as práticas, da educação do sentimento, moral e caridade.

Importante registrar que nas primeiras inserções da Educação Espírita no Brasil, a terminologia Pedagogia Espírita não era contemplada, tendo em vista que os fundamentos das instituições escolares e de caridade espíritas estavam em Allan Kardec, que falava em Educação Espírita e não em Pedagogia Espírita, apesar de ter sido um educador e ter sido discípulo de Pestalozzi. O termo Pedagogia Espírita surgiu no Brasil na década de 1970 com Herculano Pires e a partir daí foi difundido e a formalização de uma Pedagogia Espírita passou a ser discutida com maior ênfase.

Observa-se, então, que desde seu nascituro na educação formal no Brasil, a Educação Espírita estava embasada em precursores da Escola Nova. No transcorrer do tempo a Educação Espírita adota visivelmente princípios da Escola Nova, pois em suas bases rompe com o tradicionalismo do ensino em que o professor era somente um transmissor de conteúdos e traz em seu bojo o aluno como protagonista de suas aprendizagens por meio de experiências e práticas de atividades reflexivas que levassem à construção do conhecimento, tornando a Escola Ativa, de forma que as aprendizagens pudessem refletir dentro e fora do ambiente escolar, inovando a forma de ensinar e aprender.

Destaca-se que as mudanças no âmbito de metodologias educacionais têm sido objeto de abrangente discussão desde o final do século XIX, porém, com amplitude no que tange às práticas inovadoras<sup>1</sup>, desde as décadas de 20 e 30 do século XX, quando se observa a elevação da atenção ao ensino primário. As reflexões levaram à inquietude de educadores e pesquisadores quanto às práticas tradicionalistas que se aplicavam no âmbito escolar, buscando-se, então, novas práticas que estivessem voltadas a princípios que considerassem o indivíduo como um todo em seu processo de desenvolvimento biológico, psicológico, sociológico e espiritual.

Neste contexto de busca por práticas inovadoras, as discussões sobre uma Escola Nova são intensificadas e a percepção de formação por meio da prática, bem como considerando os sujeitos com suas especificidades, torna-se questão primordial no ambiente de pesquisas educacionais. O início da adoção da Escola Nova no Brasil se deu em colégios particulares cujos mantenedores eram norte-americanos, no final do século XIX, mas, somente em meados dos anos 20, do século XX é que a proposta se desenvolve no Brasil. Alguns ensaios da Escola Nova no Brasil se basearam nos sistemas de Montessori e de Decroly, que tiveram ampla difusão. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 177).

Souza (2008), neste sentido, destaca que o período compreendido entre a década de 1950 e 1970, foi um momento de amplas inovações, com vistas ao desenvolvimento da criatividade, do espírito crítico e de resultados educacionais por meio de práticas reflexivas, na qual o ativismo do aluno sobrepuja o passivismo do mesmo no processo de ensino-aprendizagem.

Isto posto, pode-se afirmar que as mudanças na educação não foram motivadas apenas pelo fato de inovar, mas principalmente, pela compreensão de que as práticas escolares deveriam subsidiar a vida social, observando-se a educação como ato intencional e com finalidades específicas, afinal a ação intencional tem vistas às situações que poderão surgir, logo, o pensamento prospectivo deve ser estimulado (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 227), como pode ser observado nos princípios que

---

<sup>1</sup> Entende-se como práticas inovadoras aquelas que modificam as formas de ensinar e aprender, com vistas ao conceito de Inovação proposto por Carbonell (2002) que a define como “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (p.19).

permearam a Educação Espírita no Brasil. Neste âmbito de inovação, o ensinar com foco no mestre não era o objetivo das práticas pedagógicas, mas sim, o como fazer com que o aluno aprendesse, passando o protagonismo da prática pedagógica para o aluno ao invés de atribuí-la ao professor. (LOURENÇO FILHO, 1978). Então, compreender o processo de aprendizagem do aluno, seu desenvolvimento individual e coletivo, ou seja, os aspectos biopsicossociais do sujeito aprendente, tornou-se elemento fundamental ao processo de ensino-aprendizagem, sustentando, desta forma, o ensino como “um instrumento de construção política e social” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 23) no qual o papel da Escola e do professor é corroborar para a formação de sujeitos reflexivos, que apliquem as aprendizagens desenvolvidas no ambiente escolar, também no ambiente social e cultural no qual está envolvido. Assim, a prática e a instrumentalização vivencial dos conteúdos surgem como ponto de partida para as ações pedagógicas. A Escola Nova em sua essência apresenta uma ideia de inovação pedagógica em que o aprender a partir da experimentação prática se torna mais importante do que a transmissão do conteúdo e sua mensuração num exame, ou seja, o princípio que norteia é o da educação para a vida.

Neste processo de “inovação pedagógica” paralelo ao Escolanovismo, surge a ideia da “Escola Viva” (meados da década de 1960), sendo esta como uma percepção de Escola Renovada, na qual os princípios básicos da Escola Nova são observados, no entanto, com adequações no que tange ao processo de ensino-aprendizagem e à organização das escolas. Era preciso formar sujeitos capazes de transformar a sociedade em que vivem a partir das práticas desenvolvidas no ambiente escolar. O que somente poderia ocorrer por meio de uma Escola Ativa. Assim, a implementação de novas metodologias se tornou primordial para a obtenção dos objetivos educacionais traçados, insere-se no contexto educacional, uma metodologia ativa, baseada em projetos, onde os educandos eram levados à prática reflexiva e a solucionarem problemas por meio de conhecimentos prévios e de mediações pedagógicas, sempre acompanhando seu desenvolvimento biológico, personalidade e maturação, ou seja, considerava-se o individual para o desenvolvimento do coletivo. (FONTOURA, 1966).

Tais aspectos sugerem que as ações relacionadas ao educar devem estar relacionadas às atividades da vida real, visto que, a educação deve subsidiar os educandos para ampliar sua capacidade de pensar e agir assertivamente no processo

decisório tanto em situações antigas como em novas, em situações simples e complexas, pois, a partir do desenvolvimento do pensamento objetivo é possível levar o educando à reflexão e compreensão moral de cada ato praticado, bem como de seu impacto na vida social. (LOURENÇO FILHO, 1978). Dentro destas propostas inovadoras, consideram-se aquelas cujos princípios se respaldam na educação para a vida e contextualizam-se em aspectos relacionados ao desenvolvimento sustentável, à educação para a cidadania e à cultura de paz para uma sociedade mais evoluída em diferentes aspectos, princípios esses, que trazem em seu bojo ideias do Escolanovismo no que concerne à formação para a vida por meio da prática.

Com vistas a este período de inovações e às práticas de uma Escola Ativa, proposta na base Escolanovista e na Pedagogia Espírita, a presente pesquisa aborda aspectos relacionados a práticas pedagógicas numa instituição escolar fundada e inaugurada durante o período em questão: o Colégio Lins de Vasconcellos, cujos estudos para a implementação se iniciaram na década de 1950 e consolidaram-se na década de 1960.

O objeto desta pesquisa<sup>2</sup>, trata-se de uma instituição fundada em 1962 e inaugurada em 1963, na cidade de Curitiba-PR, subsidiada pela Federação Espírita do Paraná: o Instituto Lins de Vasconcellos<sup>3</sup> e o instrumento pedagógico Cidade Mirim, inaugurado em 1969. O estudo contempla um período histórico de 1963 até 1998, quando o então Colégio Lins de Vasconcellos foi arrendado para o Grupo Educacional Opet, motivo pelo qual se justifica a opção deste recorte teórico, bem como direciona os estudos – observando-se as definições da Lei n. 5.692/71 – nas séries iniciais do 1º grau, apesar de fazer menção a práticas de séries posteriores em dados momentos.

A aproximação inicial com o objeto da pesquisa se deu, pois a pesquisadora atuou durante 18 anos no Grupo Educacional Opet, dos quais os 8 anos finais foram dedicados à coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia, que em seu Projeto Pedagógico trabalhava com a Cidade Mirim como tema transversal em práticas de disciplinas curriculares, incluindo Estágio Supervisionado, bem como com trabalhos

<sup>2</sup> Buffa e Nosella (2008, p. 24) afirmam que um objeto de pesquisa nunca é dado; é construído. Ou seja, não é um pacote fechado que o pesquisador abre e investiga. É um conjunto de possibilidades que o pesquisador percebe e desenvolve, construindo, assim, aos poucos, o seu objeto.

<sup>3</sup> Não há registros históricos localizados em que se precise a data, no entanto, após sua inauguração o Instituto Lins de Vasconcellos passou a ser chamado de Colégio Lins de Vasconcellos. Em documentos de anos iguais citados nesta pesquisa, observam-se as duas nomenclaturas.

voluntários de atendimento a crianças e professores da rede pública de ensino e de casas de assistência social. O ingresso no curso de Doutorado ocorreu no sexto ano de coordenação.

A proposta pedagógica da Cidade Mirim sempre foi de interesse da pesquisadora, mesmo quando sua atuação no Grupo Opet não estava vinculada ao Colégio Opet e nem ao curso de Pedagogia, tendo se tornado mais intensa quando no ano de 2013 sua filha com 1 ano de idade passou a estudar no Colégio Opet e vivenciar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Cidade Mirim<sup>4</sup>. Porém, o interesse em estudar a história das instituições escolares foi despertado na pesquisadora durante a disciplina de História e Historiografia da Educação realizada no Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná como aluna especial, em que se iniciou o estudo de um espaço escolar municipal de Curitiba por meio de análise documental (atas, ofícios, memorandos e projetos pedagógicos), culminando posteriormente no interesse em realizar um estudo sobre a Cidade Mirim do Colégio Opet. No entanto, a busca por fontes que possibilassem a reconstrução da memória histórica da Cidade Mirim fomentou o anelo em pesquisar sobre o Colégio Lins de Vasconcellos, resultando no objeto de pesquisa deste estudo e no problema de pesquisa: quais os fundamentos pedagógicos e filosóficos que orientaram a proposta pedagógica do Instituto Lins de Vasconcellos e da Cidade Mirim?

Neste contexto, pautando-se nos aspectos relacionados à educação para a vida, por meio de uma Escola Ativa, tem-se como tese desta pesquisa que a Cidade Mirim implementada no Colégio Lins de Vasconcellos é a maior expressão pedagógica do Colégio Lins de Vasconcellos, no qual as bases educacionais em que Ney Lobo subsidiava seus pensamentos se concretizavam em ações de cidadania, ordem, formação individual integral com vistas ao desenvolvimento coletivo e ao impacto social dos egressos no meio em que estariam inseridos.

De acordo com Buffa e Nosella (2008, p. 24) as pesquisas sobre instituições de ensino que têm os melhores resultados são aquelas cuja “instituição escolar escolhida tem um significado social reconhecido, ou seja, quando se trata de uma instituição

---

<sup>4</sup> A filha da pesquisadora, atualmente com 9 anos de idade, foi eleita Vereadora da Cidade Mirim no ano de 2017, para o pleito de 2018 e em 2019 concorreu à Prefeitura da Cidade Mirim, sendo eleita com sua colega de Partido (Partido Ecológico Mirim) para o pleito de 2020.

respeitada pela sociedade, devido à sua tradição, aos alunos que formou etc.”. Considerando-se, então, a importância histórica e a relevância social da instituição, tem-se como objetivo analisar os aspectos filosóficos e pedagógicos que fundamentaram a proposta pedagógica do Instituto Lins de Vasconcellos e subsidiaram a criação da Cidade Mirim no Colégio Lins de Vasconcellos. Para messe do objetivo principal, elencaram-se como objetivos específicos: analisar o contexto sociopolítico, econômico e cultural em que a instituição escolar se insere e que influenciou suas práticas pedagógicas; averiguar os princípios pedagógicos, normas e organização dos tempos e espaços do Colégio Lins de Vasconcellos; analisar os aspectos filosóficos e pedagógicos que permearam as práticas da instituição e da Cidade Mirim.

Buffa (2002, p. 27) afirma que investigar

o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entorno e acabamento), o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala dos professores), a organização e o uso do tempo, a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar e seu destino provável, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola,

possibilita que o pesquisador trace “um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade.” (BUFFA, 2002, p. 27).

De acordo com Magalhães,

conhecer o processo histórico de uma instituição é compreender e explicar os processos e os compromissos sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos dos sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto (MAGALHÃES, 2004, p. 31)

Neste sentido, Buffa e Nosella (2008, p. 18) afirmam que os estudos de instituições escolares devem contemplar a materialidade do objeto e

o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; seu processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; a vida da escola; o edifício escolar: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; os alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; os professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; os saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; as

normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; os eventos: festas, exposições, desfiles.

Assim, para compreender o contexto de criação, organização e funcionamento do Colégio Lins de Vasconcellos e da Cidade Mirim, definiram-se as categorias de análise com base na materialidade das instituições escolares como sendo: o contexto histórico, a vida da escola (as práticas educativas e práticas pedagógicas desenvolvidas), organização de tempos e espaços, os saberes (currículo, metodologias e direcionamento) e normas. (BUFFA E NOSELLA, 2008). Enfatiza-se que para a compreensão dos aspectos pedagógicos da Cidade Mirim, faz-se necessário conhecer a história da instituição.

Neste âmbito, os aspectos teórico-metodológicos desta pesquisa estão embasados na vertente da história das instituições escolares e, fundamentando-se nos procedimentos metodológicos apresentados por Buffa e Nosella (2005). A pesquisa teve caráter bibliográfico num primeiro momento, pois se valeu do levantamento de referenciais teóricos que embasaram a coleta de dados direcionando à formação de construtos para o desenvolvimento de relações empíricas sobre o tema (GAMBOA, 1998) e a análise documental, simultaneamente à pesquisa documental, onde foram coletadas fontes documentais junto à Federação Espírita do Paraná, Colégio Opet e ex-alunos da Instituição, bem como coletados depoimentos e realizadas entrevistas não-estruturadas. Tais fontes receberam um tratamento analítico para categorização e compreensão do objeto de estudo. Posteriormente, adotou-se o roteiro de escrita para o registro da história institucional: criação e implantação da escola; evolução da escola; vida na escola e trajetória de ex-alunos (BUFFA; NOSELLA, 2005).

Desta forma, para atender o objetivo do estudo e os parâmetros norteadores da pesquisa, buscou-se identificar as fontes bibliográficas em que Ney Lobo baseava seus estudos para elaboração do aporte teórico inicial da pesquisa, bem como para o direcionamento de fontes a serem pesquisadas. Após diversas buscas, as obras de Ney Lobo foram localizadas num arquivo do Colégio Opet<sup>5</sup> e estudadas na íntegra, mesmo aquelas cujos temas não estavam diretamente relacionados à educação e à

---

<sup>5</sup> Nos registros constantes nas obras consta a informação de que o acervo foi doado ao Colégio Opet por Ney Lobo.

filosofia da educação, possibilitando a compreensão dos fundamentos que embasavam as pesquisas do mesmo.

Ainda, com vistas à compreensão dos pressupostos que norteavam as práticas pedagógicas do Colégio Lins de Vasconcellos: o Escolanovismo e a Filosofia Espírita da Educação, realizou-se uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando-se os descritores “Educação Espírita” e, posteriormente, “Pedagogia Espírita”, sem filtro de ano de publicação. Foram localizados vinte trabalhos com o primeiro descritor e nove com o segundo. Nesta abrangência, após a leitura dos trabalhos<sup>6</sup> constatou-se que vinte e dois estudos, sendo quinze dissertações e nove teses, tratavam dos pressupostos de educação formal e não-formal, com foco na educação integral<sup>7</sup>. A instituição com o maior número de produções registradas é a Universidade Federal de Uberlândia: três dissertações e duas teses; já o estado que mais possui publicações de teses e dissertações com os descritores é São Paulo, no entanto, com os seis trabalhos realizados em cinco Universidades distintas: dois trabalhos na UNICAMP e um trabalho nas demais Universidades (USP, UFS, UNISAL e UNESP).

As pesquisas localizadas são datadas de 1998 a 2018, sendo as dissertações indicadas no Quadro 1 e as teses na Quadro 2, que estão organizadas em ordem cronológica das publicações. Observa-se que há apenas um dos pesquisadores – Anderson Claytom Ferreira Brettas, da UFU – cuja dissertação e a tese cadastradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES constam no filtro dos descritores utilizados na busca.

As teses e dissertações apontadas nos quadros 1 e 2 trazem em seu contexto a histórica do Espiritismo no Brasil, a fundação do primeiro Colégio Espírita no país, a implementação das instituições espíritas no Brasil, a análise de materiais didáticos e instituições de ensino formais e não formais nas quais a base do processo de ensino-aprendizagem está consolidada na Doutrina Espírita. Observa-se, também, a ênfase

---

<sup>6</sup> Os trabalhos que constavam indisponíveis para leitura no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES por serem anteriores à Plataforma Sucupira foram pesquisados nos bancos de teses e dissertações das Universidades para análise de conteúdos e averiguação de relação com o tema deste estudo.

<sup>7</sup> A primeira pesquisa com registro no Catálogo é uma dissertação de mestrado datada de 1998.

na diferenciação entre a Educação Espírita e a Pedagogia Espírita, bem como a convergência entre ambas e a Filosofia Espírita da Educação.

## QUADRO 1 – DISSERTAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA

AUTOR	TÍTULO	ANO	LOCAL	ESTADO	IES
Cezar Braga Said	Escola Espírita Joanna de Ângelis: uma experiência educacional à luz do espiritismo	1998	Rio de Janeiro	RJ	UFRJ
Alessandro César Bigheto	Eurípedes Barsanulfo, um educador espírita na primeira República	2006	Campinas	SP	UNICAMP
Anderson Claytom Ferreira Brettas	Eurípedes Barsanulpho e o Collégio Allan Kardec	2006	Uberlândia	MG	UFU
Creusa Ribeiro da Silva	Práticas educativas no movimento espírita: um estudo sobre a Casa da Vovozinha	2006	João Pessoa	PB	UFPB
Eliane de Chisto Oliveira	Anália Franco e a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva: ideias e práticas educativas para a criança e para a mulher (1870-1920)	2007	Itatiba	SP	USF
Nicola José Frattari Neto	Educandário Espírita Ituiutabano : caminhos cruzados entre a ação inovadora e sua organização conservadora. Ituiutaba, Minas Gerais (1954-1973)	2009	Uberlândia	MG	UFU
Celma Laurinda Freitas Costa	A Noção de Ciência e Educação no Espiritismo	2009	Goiânia	GO	PUC Goiás
Samantha Lodi-Corrêa	Anália Franco e sua ação sócio-educacional na transição do império para República (1868-1919)	2009	Campinas	SP	UNICAMP
Maria Neurilane Viana Nogueira	A Dimensão Educativa dos Direitos Humanos e a Educação do Ser Integral do Lar Fabiano de Cristo: Tecendo um Elogio da Esperança	2014	Fortaleza	CE	UFC
Marcelo Goncalves Santos	Espiritualidade, Intuição e Razão: Contribuições à formação humana no pensamento de Röhr e no Espiritismo	2016	Recife	PE	UFPE
Luciana Dias da Costa	A Instituição Cristã Espírita “Lar De Maria”: Um Templo de Amor, Caridade e Educação de Crianças Pobres em Belém – PA (1947-1960)	2016	Belém	PA	UFPA
Ana Cecilia Moreira Elias	Contemplação do passado após a morte: educação espírita, temporalidade e a formação da consciência histórica a partir de análises de material didático	2016	Goiânia	GO	UFG
Tatyana Stefani Fanini	Proposta de um Estudo sobre Filosofia da Educação Espírita	2017	Uberlândia	MG	UFU
Rener Marcos de Jesus Santos	A Educação de Jovens na Doutrina dos Espíritos: Pressupostos de uma prática vinculada aos Métodos Educacionais de Pestalozzi	2017	São Paulo	SP	UNISAL
Josiane De Moura Dias Marquizeli	A Creche “Ignácio de Loyola Torres” (1966-1997) e o Berçário Municipal “Mãe Cristina” (1997-2013), na História da Educação Infantil em Marília/SP	2018	Marília	SP	UNESP

**QUADRO 2 – TESES SOBRE A TEMÁTICA**

AUTOR	TÍTULO	ANO	CIDADE	ESTADO	IES
Dora Alice Colombo	Pedagogia Espírita: um projeto brasileiro e suas raízes histórico-filosóficas	2001	São Paulo	SP	USP
Cleusa Maria Fuckner	Lar Escola Dr. Leocádio José Correia História De Uma Proposta De Formação Na Perspectiva Educacional Espírita (1963- 2003)	2009	Curitiba	PR	UFPR
Anderson Claytom Ferreira Brettas	Hippolyte Leon Denizard Rivail ou Allan Kardec - Um Professor Pestalozziano na França do tempo das Revoluções	2012	Uberlândia	MG	UFU
Alessandro Santos da Rocha	A Imprensa Espírita e suas Estratégias Pedagógicas em Fins do Império Brasileiro (1869-1882)	2014	Maringá	PR	UEM
Marcelo Freitas Gil	A Educação das Almas: o Estudo Sistematizado da Doutrina Espírita e a unificação do Movimento Espírita Brasileiro	2014	Pelotas	RS	UFPel
Rogerio Ribeiro Cardoso	Ney Lobo: trajetória intelectual e filosofia espírita da educação (1963-1989)	2017	Uberlândia	MG	UFU
Andreson Carlos Elias Barbosa	Raymundo Nogueira de Faria e a “Ilha da Redenção”: um projeto de vida intelectual dedicada aos “deserdados da sorte” em Belém do Pará, Brasil, na primeira metade do século 20	2017	Belém	PA	UFPA

A pesquisa de Cezar Braga Said (1998), primeira registrada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, traz um estudo sobre a Escola Espírita Joanna de Ângelis, fundada em 1975 na cidade de Japeri-RJ numa comunidade carente, que adotava (e ainda permeiam as mesmas bases) a formação cidadã com princípios baseados na ética e na moral, para a formação de cidadão de bem. Como apontado na pesquisa, além das aulas de disciplinas curriculares, havia o momento de Evangelização – baseado na Doutrina Espírita – que era aberto à comunidade e não tinha caráter obrigatório, bem como atividades lúdicas, práticas esportivas e atividades para aprendizagem de trabalhos manuais. Trata-se a Escola de uma Instituição sem fim lucrativos e o pesquisador demonstrou a relevância da mesma por meio de suas prática e entrevistas com egressos, que destacaram seu crescimento nos aspectos sociocultural e nas questões de solidariedade em prol do bem coletivo, cujo princípios se fundamenta na Doutrina Espírita.

Dora Alice Colombo – Dora Incontrí (2001), que defendeu sua tese três anos após Cezar Braga Said (1998), aponta os pressupostos da Pedagogia Espírita contextualizando-a com vistas em Sócrates, Platão, Comenius, Rousseau e Pestalozzi, ao quais influenciaram Allan Kardec<sup>8</sup> já no século XIX. Neste contexto, a pesquisadora discute aspectos relacionados ao Espiritismo como ciência, filosofia e como religião e sequencialmente, traz as abordagens da Pedagogia Espírita apresentando educadores espíritas que não tinham – até então – suas pesquisas e aplicações como parte das pesquisas e educação brasileira. Apresenta como precursores da construção da Pedagogia Espírita: Eurípedes Barsanulfo (1880-1918), Anália Franco (1953-1919), Tómas Novelino (1901-2000), Ney Lobo (1919-2012), Pedro Camargo (1978-1966) e José Herculano Pires (1914-1979) e finaliza com a proposta pedagógica de uma educação espírita, cujas bases foram utilizadas para a compreensão das práticas pedagógicas apontadas por Ney Lobo.

Registra-se que a pesquisa de Dora Alice Colombo (2001) é utilizada como referência em diversas pesquisas desenvolvidas posteriormente à publicação, sendo citada todas as vezes que se faz menção à “Pedagogia Espírita” devido à substancialidade de seus estudos para a área.

---

<sup>8</sup> Allan Kardec foi um educador francês e codificador da Doutrina Espírita.

Ainda no contexto dos pressupostos da educação espírita, a pesquisa de Celma Laurinda Freitas Costa (2009) aborda a Doutrina dos Espíritos, baseando-se em Allan Kardec, nas teorias positivistas e no que define como Linguagem do Espiritismo, na qual estão os princípios da evolução do Espírito por meio da educação do mesmo. Sequencialmente, a autora aborda os princípios da educação espírita com vistas à educação moral e humanista, ou seja, na formação do “homem de bem”, assim como a experiência pedagógica de educadores espíritas que buscaram a inserção da Doutrina Espírita em ambientes de educação formal, perpassando por diferentes visões, dentre elas, a de Eurípedes Barsanulfo, Herculano Pires e Ney Lobo. Conclui a autora que o Espiritismo com uma visão humanista poderia ter seus princípios adotados em práticas escolares na rede pública de ensino, mas que tal aspectos remeteria à uma ampla pesquisa, porém, possível pensando na Pedagogia Espírita como uma educação com práticas reflexivas, humanistas e cooperativas, com o objetivo da evolução do espírito por meio de ações práticas e de ambientes não tradicionais de ensino.

Neste contexto de educação para a promoção humana enfatizado pelo espiritismo, tem-se a tese de Anderson Claytom Ferreira Brettas (2012), na qual é destacada a trajetória do professor de raízes Pestalozzianas Hippolyte Leon Denizard Rivail, conhecido como Allan Kardec. Brettas (2012) em seu texto aponta as contribuições de Allan Kardec que foi fundador e diretor de diversas escolas francesas, cujos princípios estavam baseados na Doutrina dos Espíritos e em suas reflexões nas práticas pedagógicas de Pestalozzi, consequentemente no desenvolvimento humano por meio de uma educação democrática e liberal. Nesta discussão o pesquisador traz questões historiográficas das Revoluções Políticas ocorridas na França no decorrer do século XIX. O autor registra, ainda, a articulação das ideias pedagógicas de Pestalozzi e a sistematização da Doutrina Espírita como ciência, religião e filosofia proposta por Allan Kardec, que segundo Brettas (2012), corroborou para a constituição do que é hoje o Espiritismo.

Em linha de reflexão semelhante, Rener Marcos de Jesus Santos (2017) em sua dissertação aborda os aspectos relacionados à Doutrina dos Espíritos codificada por Allan Kardec e sua relação com os princípios educacionais propostos por Pestalozzi. O autor aborda a educação do espírito, citando instituições de educação formal, bem como pesquisadores que atrelaram a Filosofia Espírita à Pedagogia

Espírita, dentre eles, Ney Lobo. Destaca Santos (2017) como foco de sua pesquisa a compreensão de como se relaciona tais pressupostos pedagógicos da educação à luz do espiritismo com as instituições assistencialistas nas quais a evangelização segundo a Doutrina dos Espíritos ocorre. Neste âmbito, o pesquisador esclarece que dentro da Doutrina dos Espíritos, as pessoas são eternas aprendizes e que para que a aprendizagem ocorra é preciso vivenciar e ter-se propostas pedagógicas estruturadas, quer seja na educação formal, na qual há um currículo a ser seguido, quer seja na educação não formal como é o caso de instituições de evangelização.

Santos (2017) traz, também, uma breve estruturação dos materiais didáticos utilizados pelas instituições, deixando claro que o objetivo é o desenvolvimento do espírito com vistas à formação moral, intelectual e do sentimento, sempre com a base no Amor, princípio fundamental para a evangelização na Doutrina dos Espíritos, bem como para o processo de ensino-aprendizagem segundo Pestalozzi. Conclui o autor que a educação dos jovens na Doutrina dos Espíritos se dá por meio dos métodos partilhados por Pestalozzi e que fundamentaram os pensamentos educacionais de Kardec.

Já Marcelo Gonçalves Santos (2016) aborda em sua pesquisa os pensamentos de Ferdinand Röhr no que se refere à relação entre educação e espiritualidade. Os estudos realizados pelo autor ressaltam o princípio da educação integral, que contempla a espiritualidade como parte da formação do sujeito e sua consciência reflexiva nas ações propostas para a evolução espiritual e social. Neste sentido, Santos (2016) remete ao pensamento de Röhr de que não há a dissociação, nem a separação entre a espiritualidade e a educação em se tratando de desenvolvimento do sujeito, mas sim a intencionalidade de uma sobre a outra numa perspectiva intencionista de ações e multidimensional.

No texto intitulado “Proposta de um Estudo sobre Filosofia da Educação Espírita”, a autora Tatyana Stefani Fanini (2017) aponta os princípios da Filosofia Espírita da Educação com base em Allan Kardec e em Augusto Comte. Em suas contribuições textuais, a autora traz a reflexão de que por ser a filosofia espírita uma filosofia de aplicação, ela traz o norte para as práticas pedagógicas, consequentemente, para uma Pedagogia Espírita. Relata a pesquisadora que pela Filosofia Espírita da Educação, as bases educacionais estão voltadas à formação

integral do sujeito, com vistas à evolução do Espírito, o que ocorre por meio do fazer, do sentir e do despertar da consciência. Neste contexto, Fanini (2017) cita Ney Lobo para conjecturar a relação entre a Filosofia Espírita da Educação<sup>9</sup> (proveniente da Filosofia Espírita) e a Pedagogia Espírita da Educação, o que ocorreria, de acordo com a autora a partir da integração entre o fato educativo, o processo de aprendizagem, a filosofia espiritualista e na reflexão sobre os ideais almejados para a formação.

Fanini (2017) no último capítulo de sua pesquisa, traz a aplicação da Educação Espírita no Colégio Allan Kardec, fundado por Eurípedes Barsanulfo, apontando os aspectos relacionados à doutrina espírita nele aplicados, bem como os princípios doutrinários inculcados na instituição. Neste sentido, traz a aprendizagem por meio do Amor para a formação integral do sujeito e sua evolução, destacando que a Filosofia Espírita é propulsora para que haja a evolução do espírito<sup>10</sup> e que não há intencionalidade educativa, sem se considerar a individualidade do educando e as influências sociais que o permeiam.

Numa vertente de educação do espírito, Alessandro Santos da Rocha (2014) em sua tese “A Imprensa Espírita e suas Estratégias Pedagógicas em Fins do Império Brasileiro (1869-1882)” analisa três periódicos espíritas publicados entre os anos de 1869 e 1882: O Écho d’Além Túmulo: monitor do Espiritismo no Brasil (1869-1870); Revista Espírita: publicação mensal de estudos psicológicos feita sob os auspícios de alguns espíritas (1875); e Revista da Sociedade Acadêmica Deus, Cristo e Caridade (1881-1882) com o objetivo de analisar como tais periódicos contribuíram para a disseminação da Doutrina Espírita no país. Neste Âmbito, o autor discute o que define como estratégias pedagógicas destas publicações para instruir os princípios espíritas no Brasil, propagando as ideias kardecistas no país, sendo a imprensa um recurso pedagógico eficiente para o compartilhamento destes ideais.

No que se refere ao estudo de materiais didáticos, Marcelo Freitas Gil (2014) em sua pesquisa traz uma análise dos materiais didáticos utilizados para a compreensão dos princípios doutrinários espíritas, por meio do que o autor determina

<sup>9</sup> Que visa a evolução moral por meio da educação espírita.

<sup>10</sup> Sempre com vistas ao progresso moral, que contempla – também – a caridade, a fraternidade e a solidariedade.

de “Educação da Alma”, o que ocorre a partir da compreensão da essência da Doutrina Espírita tendo os centros espíritas como ambientes educacionais com uma proposta didático-pedagógica e com um programa pré-estabelecido pela Federação Espírita Brasileira, sendo estruturado por meio dos materiais didáticos do Estudo Sistematizado da Doutrina Espírita (ESDE). Segundo o autor, o ESDE é o mais importante instrumento para a disseminação e fortalecimento da Doutrina Espírita no Brasil, proporcionando a unificação do discurso e das práticas do Espiritismo no país, num contexto de educação espírita.

Já Ana Cecilia Moreira Elias (2016) em sua pesquisa analisou os materiais das disciplinas de História e Geografia utilizados pelos professores do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Allan Kardec (Catalão – GO), a coleção “Escola Espírita ‘A escola que Educa’ – Planos de curso e de Unidade” que apresentam sugestões de como o professor pode trabalhar os conteúdos constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais por meio de exemplos da Doutrina Espírita, o que inclui a utilização de livros psicografados e parábolas para a compreensão dos conteúdos curriculares, considerando que o trabalho nas disciplinas de História e Geografia devem se aproximar da compreensão de mundo dos educandos e – também – que os temas, bem como a metodologia, livros e exemplos podem ser transversalizados nos conteúdos curriculares das demais áreas do conhecimento. Registra-se que antes de iniciar a análise dos materiais, a autora traz o histórico do Espiritismo no Brasil e as legislações que amparam o funcionamento de escolas confessionais. Elias (2016) enfatiza que os materiais utilizados pela escola Allan Kardec eram utilizados em escolas confessionais espíritas em todo o Brasil e que em sua organização junto ao “conteúdo formal”, constava a relação deste com o “conteúdo espírita”.

Quanto ao estudo de instituições, tem-se entre as pesquisas aqueles que se direcionam a instituições escolares, mas também, aqueles que se destinam às instituições de assistencialismo. No entanto, é primordial destacar que em todos os estudos relacionados, observam-se os princípios da Educação Espírita e da Pedagogia Espírita.

No que tange à instituição de educação não formal, Andreson Carlos Elias Barbosa (2017) em sua pesquisa trata de uma instituição educacional fundada na

metade do século XX por Raymundo Nogueira de Faria, um espírita que acreditava na redenção de jovens denominados por ele de “deserdados da sorte” por meio da educação com base em princípios espíritas da educação. A instituição era chamada por Raymundo Nogueira de Faria de “Ilha da Redenção”<sup>11</sup>, localizada na Ilha de Cotijuba – PA, na qual jovens eram internados compulsoriamente e por meio do projeto “Homem de Bem” eram ensinados princípios morais, cívicos e do trabalho, com o objetivo de torná-los “homens dignos, patrióticos e úteis à Pátria. Segundo Barbosa (2017), Raymundo Nogueira de Faria devido à sua formação doutrinária Espírita, acreditava que sua missão era transformar os “deserdados de sorte” em homens de bem, corroborando para seu processo de redenção, o que se daria por meio da Educação do Espírito.

Ainda, quanto à instituição de educação não formal, tem-se a dissertação de Creusa Ribeiro da Silva (2006) que estudou a Educação Espírita dentro da instituição Espírita Casa da Vovozinha, fundada em 1931 pela União Espírita Deus, Amor Caridade, destacando que o estudo da Doutrina Espírita corrobora para o desenvolvimento integral do sujeito, sendo a instituição com fins de evangelização no contexto da doutrina dos espíritos e com práticas pedagógicas associadas à formação e ao desenvolvimento do Espírito, na qual as virtudes morais do ser humano precisam ser trabalhadas em prol da reflexão nas ações e do crescimento individual e coletivo. Tais práticas têm vistas ao desenvolvimento do intelecto e do corpo como um instrumento de evolução do Espírito. A instituição não tem caráter de educação formal, mas sim, de cunho religioso, voltado à caridade e à formação integral e, segundo a pesquisadora, a educação reflexiva pode ser desenvolvida em ambientes não-formais de ensino.

No que se refere aos estudos de instituições escolares, aponta-se primeiramente as pesquisas Eliane de Christo Oliveira (2007) e Samantha Lindi-Corrêa (2009), cujas pesquisas apontam para ambas instituições: escolares e de assistencialismo, pois trazem as contribuições de Anália Franco, perpassando por suas contribuições no que se refere à educação de crianças, jovens e adultos com atividades que envolviam, por meio da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva de São Paulo – AFBI fundada por ela em 1901, escolas maternais, creches, liceus,

---

<sup>11</sup> A instituição era oficialmente chamada de Colônia Reformatória de Cotijuba.

escolas noturnas, oficinas profissionalizantes e asilos no estado de São Paulo. Os materiais utilizados nestas instituições, que atendiam crianças abandonadas e órfãos e mulheres desamparadas eram elaborados por Anália Franco e tinham o intuito de contribuir para a educação e o desenvolvimento dos mais pobres e desamparados para que os mesmos tivessem oportunidades na sociedade paulista e brasileira. Ambas pesquisadoras não se aprofundam em apenas uma das – aproximadamente – 110 entidades disseminadas pelo estado de São Paulo, mas sim no trabalho de Anália Franco como um todo, com vistas às ações socioeducacionais por meio de práticas educativas desenvolvidas pela mesma.

Oliveira (2007) focou sua pesquisa nas ações desenvolvidas por meio da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva de São Paulo, já Lindi-Corrêa (2009), buscou focar na educadora Anália Franco<sup>12</sup>, também com suas contribuições antes da fundação da AFBI e obras publicadas. Ambas apontam Anália Franco como uma educadora espírita, dedicada à proteção de crianças, mulheres e negros, que não pregava a Doutrina, mas tinha em suas ações as práticas permeadas pela Doutrina Espírita por meio do Amor e da Caridade.

Já Alessandro César Bigheto (2006) e Anderson Claytom Ferreira Brettas (2006) trazem em suas pesquisas, a essência do trabalho de Eurípedes Barsanulfo. Ambos trataram das práticas e dos princípios adotados no Collégio Allan Kardec fundado na cidade mineira de Sacramento por Eurípedes Barsanulfo, que o dirigiu de sua fundação em 1907 até sua morte em 1918. O Colégio oferecia a educação de forma gratuita, num período em que os debates sobre educação pública se expandiam no Brasil. Bigheto (2006) aprofunda sua pesquisa nas práticas e nas propostas pedagógicas abordadas no Colégio, afirmando que estavam baseadas em princípios da educação ativa, gratuita e espiritualista. Brettas (2006), faz um estudo na abrangência da história das instituições escolares, trazendo os aspectos socioeconômicos e culturais da implantação da instituição, bem como as origens filosóficas e históricas da Doutrina Espírita e da Educação Espírita no mundo e no Brasil até chegar na implementação do Collégio Allan Kardec e do ativismo de Eurípedes Barsanulfo nos aspectos relacionados à educação e escolarização,

---

<sup>12</sup> A educadora espírita estava à frente de sua época e sofreu retaliações por suas decisões em assistenciar por meio de medidas socioeducacionais, os menos favorecidos e desprezados pela sociedade.

principalmente no que se refere à educação espírita no cotidiano escolar da primeira instituição brasileira fundamentada na Doutrina Espírita.

Ainda no contexto de estudo de instituições escolares, há os estudos de Nicola José Frattari Neto (2009), que desenvolveu sua pesquisa sobre o Educandário Espírita Ituiutabano, construído em Minas Gerais, na cidade de Ituiutaba em 1954, quando na região 57% da população era analfabeto e não havia ensino ginásial gratuito. O pesquisador buscou a comprovação dos princípios da Educação Espírita na escola, por meio do estudo de fontes, tendo em vista que nos registros da imprensa local da época não havia o registro de sua ligação à Doutrina nos pressupostos pedagógicos. Frattari Neto (2009) identificou que os princípios da Educação Espírita se faziam presentes nas práticas escolares do educandário tendo como base a formação moral pautada na caridade e na assistência. O autor traz os esforços do primeiro diretor da instituição escolar, Paulo dos Santos, para articular as práticas daquela escola à Doutrina Espírita.

Cleusa Maria Fuckner (2009) também traz sua contribuição aos estudos da Educação Espírita por meio da história de instituições escolares e cultura escolar ao pesquisar o Lar Escola Dr. Leocádio José Correia, fundado em Curitiba no ano de 1963 pelo professor e médium Maury Rodrigues da Cruz e vinculado à Sociedade Brasileira de Estudos Espíritas. A instituição atende crianças da educação infantil, tendo seu bojo em práticas filantrópicas e benficiais, com os princípios educacionais baseados na Doutrina Espírita e na propagação das manifestações e princípios da doutrina dos Espíritos.

Fuckner (2009) aborda o contexto histórico do Espiritismo, bem como das relações com a educação na primeira parte de sua pesquisa, na qual traz as contribuições de diferentes educadores, tendo os princípios pautados em Allan Kardec. Na segunda parte da pesquisa, a autora se aprofunda nas contribuições de Leocádio José Correia para a Doutrina Espírita e para a Educação com vistas à mesma, e traz a apresentação e análise de fontes escritas e orais, demonstrando os princípios da Doutrina Espírita nas práticas pedagógicas da instituição e a Cultura Escolar nela inculcada.

Em sua pesquisa, Josiane de Moura Dias Marquizeli (2018) aponta as contribuições da Creche Ignácio de Loyola Torres, fundada por integrantes do Núcleo Espírita do Estado de São Paulo “Amantes da Pobreza” em 1966, e do Berçário Municipal Mãe Cristina fundado em 1997, para a história da Educação Infantil em Marília. A autora aponta aspectos do Espiritismo no Brasil, bem como da Educação Espírita, que foi a base de formação para a Creche Ignácio de Loyola Torres, que em consonância com as necessidades da cidade de Marília, passou as edificações à Prefeitura por meio de um Contrato de Comodato, sendo que a partir do mesmo, a instituição passou a não ter mais vínculo com a Educação Espírita.

Luciana Dias Costa (2016) estudou a Instituição Cristã Espírita Lar de Maria, fundada em 1947 em Belém – PA, que era destinada à educação de meninas de bairros carentes, que poderiam ser órfãos ou provenientes de famílias “miseráveis”, oferecendo-lhes alimentação, tratamento de saúde, educação primária e profissional doméstica, bem como educação espiritual e moral, tendo como foco principal a divulgação da doutrina espírita. Costa (2016) destaca que as bases desta instituição estavam fundamentadas em três princípios espíritas: caridade, amor e liberdade. A instituição foi fundada para atender à carência local, contemplando as necessidades básicas e a educação espiritual e escolar de crianças “paupérrimas” que viveriam em regime de internato, “num lar amoroso e cristão”.

A pesquisa de Maria Neuriliane Viana Nogueira (2014) traz um estudo entre a proposta desenvolvida por meio do Projeto Educação do Ser Integral no Lar Fabiano de Cristo e os Direitos Humanos. A autora traz a perspectiva da educação para a cidadania com vistas à educação do Espírito, enfatizando que o Lar Fabiano de Cristo é uma instituição de assistência social filantrópica, mas que oferta a educação sistemática em regime integral, sendo que a educação formal se dá por meio de parceria com a Prefeitura Municipal de Fortaleza em um dos turnos em que as crianças permanecem no Lar e no outro turno o Projeto Educação do Ser Integral é trabalhado. Destaca a autora que a instituição em análise tem em seu bojo a educação espírita por meio de práticas pedagógicas que objetivam o desenvolvimento do sujeito a partir de valores humanos e da espiritualidade, compreendendo-o como sujeito espiritual em processo constante de evolução e que precisa vivenciar e experienciar para que esta evolução ocorra.

Observou-se na pesquisa de Nogueira (2014) a ênfase na educação moral e cívica, bem como no aspecto da cidadania, que no decorrer do texto se relaciona às questões dos direitos humanos e no exercício da mesma para o desenvolvimento individual e social, o que se caracteriza na evolução do espírito. Incontri é amplamente citada por Nogueira (2014) para fundamentar a educação espírita e as práticas que a permeiam, traçando uma relação com o Projeto do Lar Fabiano de Cristo, cujo propósito se relaciona – também – com o desenvolvimento da emoção, sentimento, solidariedade e espiritualidade, além da moralidade, sendo o Amor o princípio base das ações.

Por fim, traz-se a tese de Rogerio Ribeiro Cardoso (2017) intitulada Ney Lobo: trajetória intelectual e filosofia espírita da educação (1963-1989), na qual o pesquisador objetivou historicizar a trajetória e o pensamento pedagógico de Ney Correia de Souza Lobo, apresentando o contexto de sua trajetória pessoal, profissional e relação com a Doutrina Espírita. Neste sentido, enfatiza-se que nesta tese, como o objetivo descreve, estudaremos a implementação das ideias pedagógicas de Ney Lobo no Colégio Lins de Vasconcellos, ainda, que a tese de Cardoso (2017) foi defendida quando este estudo já estava em andamento e contribuiu para as análises realizadas nesta pesquisa.

Após a leitura das pesquisas descritas, que contribuíram para o levantamento de dados e informações para a fundamentação, buscaram-se fontes referentes ao período de implementação do Colégio Lins de Vasconcellos e da Cidade Mirim que subsдиasssem o estudo<sup>13</sup>, sendo encontradas fontes escritas e iconográficas, cedidas pela Federação Espírita do Paraná, Grupo Educacional Opet e ex-alunos e ex-funcionários do Colégio Lins de Vasconcellos. Dentre as fontes foram localizadas Atas, Projeto Pedagógico, jornais e revistas de época, Regimento Escolar, Regulamentos, documentos de funcionamento da Cidade Mirim, boletins escolares, certificados, textos manuscritos, vídeos, fotos, contratos e documentos diversos

---

<sup>13</sup> Na pesquisa histórica, o pesquisador analisa diferentes perspectivas de um mesmo objeto, buscando diferentes fontes, interpretando-as em enfoques variados. Ressaltam os autores que “é preciso ir a campo, coletar e selecionar as fontes primárias e secundárias”. (BUFFA; NOSELLA, 2008, p. 26).

guardados por ex-alunos e ex-funcionários do Colégio (cadernos, declarações, recibos, livros, cadernetas, agendas)<sup>14</sup>.

No decorrer do levantamento de materiais, contou-se com as valiosas contribuições do Professor José Antônio Karam<sup>15</sup> – Sócio fundador do Grupo Educacional Opet, que clarificou, por meio de entrevista não estruturada, o processo de transição entre os mantenedores e o importante papel do Professor Ney Lobo na manutenção da proposta da Cidade Mirim, bem como nos permitiu acessar os documentos que estavam em posse do Grupo Educacional Opet e do Presidente da Federação Espírita do Paraná (FEP), Adriano Greca, que nos oportunizou a busca e consulta de fontes disponíveis nos acervos da FEP e também um momento enriquecedor com Marli Brat e Elisabeth Biancom, que atuaram no Colégio Lins de Vasconcellos e fizeram formações pedagógicas ministradas por Ney Lobo antes e depois da publicação de suas obras voltadas à Filosofia da Educação<sup>16</sup>.

Considerou-se neste momento os apontamentos de Le Goff (2003) nos quais destaca a relevância de se pesquisar as memórias, visto que, estas propiciam a atualização de impressões e informações passadas, permitindo o levantamento histórico pensando em “avaliar o significado social da escola” (BUFFA; NOSELLA, 2008, p.30). Neste âmbito, ponderou-se que as memórias podem trazer “realidades” do espaço escolar, como afirma Nunes (2003, p. 89); e além das contribuições já mencionadas, contaram-se ex-professores, ex-alunos e recebeu-se o aceite para a participação num grupo<sup>17</sup> de uma rede social no qual memórias do Colégio Lins de Vasconcellos, de alunos, pais e professores são compartilhadas.

No que se refere à organização, o texto está estruturado em quatro capítulos. No primeiro objetivou-se a contextualização histórica e política do período de implementação das propostas do Colégio Lins de Vasconcellos e do instrumento

<sup>14</sup> As fontes foram organizadas e categorizadas, observando-se Magalhães (2004) que nos orienta sobre a importância de identificar dentre as fontes coletadas aquelas que atendem a finalidade da pesquisa a qual se propõe realizar.

<sup>15</sup> O Professor José Antônio Karam faleceu em 27 de fevereiro de 2020.

<sup>16</sup> As professoras, por meio de depoimento e entrevista não estruturadas, contaram sobre suas trajetórias no Colégio Lins de Vasconcellos. As professoras tinham cópias dos materiais das capacitações, que traziam em seu bojo os fundamentos constantes no conjunto de obras “Filosofia Espírita da Educação” publicadas por Ney Lobo.

<sup>17</sup> Grupo “Colégio Lins de Vasconcellos – Curitiba-PR” no Facebook.

pedagógico Cidade Mirim, subsidiando a compreensão da formação dos currículos e adequações pedagógicas propostas, com foco nas inovações educacionais.

No segundo capítulo, intitulados “As Propostas Educacionais descritas nas Obras de Ney Lobo: Bases Pedagógicas do Instituto Lins de Vasconcellos”, iniciou-se a apresentação da Educação Espírita e da Pedagogia Espírita, para análise e compreensão das cinco obras de Ney Lobo<sup>18</sup> que explicam o funcionamento da Pedagogia implementada no Colégio Lins de Vasconcellos, que foram por ele posteriormente registradas em suas obras. Tais práticas, como elucida o capítulo, foram subsidiadas pelo Escolanovismo, por meio da uma Escola Ativa, bem como pela Pedagogia Espírita, cujas bases estão em Pestalozzi e Rousseau. O capítulo permite a compreensão da essência das ideias de Ney Lobo que deram origem, também, à proposta da Cidade Mirim, a maior expressão pedagógica do Colégio Lins de Vasconcellos.

O terceiro capítulo, foi substanciado em diferentes fontes de pesquisa e tem como título “O Colégio Lins de Vasconcellos”. Nele o histórico da instituição e a proposta pedagógica do Colégio Lins de Vasconcellos são apresentados, nos quais se identificam os princípios da Doutrina Espírita e do Escolanovismo. Tal capítulo é fundamental para a compreensão da história da instituição e, posteriormente, para relacionar as práticas escolares aos princípios que nortearam a Cidade Mirim, que foi discutida no capítulo posterior.

O capítulo quatro, intitulado "A Proposta Pedagógica da Cidade Mirim" aborda a história da implementação da Cidade Mirim e as práticas pedagógicas desenvolvidas em seu contexto desde sua fundação, as mudanças que ocorreram no decorrer dos anos, bem como proposição de Ney Lobo quanto ao instrumento pedagógico e suas relações com os contextos em que as práticas foram desenvolvidas, nas quais é possível identificar os princípios do Escolanovismo e da Pedagogia Espírita, numa perspectiva de Escola Ativa, em que o aluno se torna protagonista de seu processo de aprendizagem.

---

<sup>18</sup> “Filosofia Espírita da Educação”, publicada em cinco volumes.

Destaca-se que com a finalização deste estudo, vislumbra-se coadjuvar com os estudos sobre as instituições escolares, demonstrando sua contribuição para a compreensão dos aspectos relacionados à educação no Brasil e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que corroboraram para a formação ativa e integral de estudantes.

## 1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA IMPLANTAÇÃO DO COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS

Este capítulo tem como intuito contextualizar o período em que o Colégio Lins de Vasconcellos foi planejado e implementado, enfatizando as mudanças socioeconômicas e culturais do período, com vistas à educação. Optou-se por iniciar as discussões na década de 1940 por ser o momento da promulgação da Constituição Federal de 1946<sup>19</sup>, que de acordo com Romanelli (1991) teve configurada em sua elaboração novas lutas ideológicas em torno das diretrizes e bases da educação, devido à hegemonia do poder educacional frente aos recursos e liberdade das iniciativas privadas em enriqueceram com a educação da sociedade.

Para Romanelli (1991, p. 169) a constituição de 1946 é “caracterizada pelo espírito liberal e democrático de seus enunciados”. Neste âmbito destaca que desde 1948 se ergueram discussões para a elaboração e aprovação da primeira lei de diretrizes e bases da educação que seria homologada em 1961 por meio da Lei 4.024/61, que foi discutida durante 13 anos, tendo em vista os embates entre a centralização e descentralização da educação, mas principalmente, o embate entre a oferta da educação pública e privada. Na década de 1940, em decorrência da Constituição, Clemente Mariani – que era o Ministro da Educação – instituiu uma comissão de educadores para “estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional. Em 1948, esse projeto dava entrada na Câmara Federal, seguido de mensagem presidencial. Começa, então, um dos períodos mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação”. (p. 171)

Neste processo de discussão eram nítidos os interesses do setor privado, uma consideração sobre a questão do direito da família, vista sob a ótica da elite, estava “na reivindicação de recursos que se fazia em favor desta ao Estado para beneficiar a iniciativa privada antes mesmo que ao ensino oficial” (ROMANELLI, 1991, p. 174). Neste sentido, segundo a autora,

A iniciativa privada estava reivindicando para si a prioridade absoluta de ação e de proteção por parte do Estado e, para tanto, ela se opunha a que este

---

<sup>19</sup>As discussões para implementação do Instituto Lins de Vasconcellos tiveram início na década de 1950 e sua implementação se deu no início da década de 1960, justificando a opção pelo embasamento histórico se iniciar na década de 1940.

exercesse a sua função democrática, que era a de fornecer educação ao povo, educação que, sendo pública, seria gratuita e, como tal entraria, em condições favoráveis, na linha de competição com a educação particular. (ROMANELLI, 1991, p. 175).

Então, a iniciativa privada opunha-se ao ensino oficial gratuito, colocando o direito da família como sustentação às reivindicações descritas, como se o ensino público não pudesse oferecer as mesmas condições. Neste embate entre o público e o privado<sup>20</sup>, os Pioneiros da Escola Nova defendiam a escola pública e um outro grupo, formado pela Igreja Católica e pelas escolas particulares, defendia a implementação e manutenção de privilégios de escolas privadas, o que atenderia a seus próprios interesses. Neste sentido, criou-se um movimento de educadores que seguiam os interesses iniciais dos pioneiros e firmavam a defesa da escola pública. Inicia-se, então, um novo embate

com educadores, de um lado, proclamando firmemente a necessidade de o Estado assumir sua função educadora e garantir a sobrevivência da escola pública, e com os educadores católicos, de outro lado, agora coadjuvados pelos donos de estabelecimentos particulares, afirmando o “direito da família” e opondo-se ao pretenso monopólio do Estado. (ROMANELLI, 1991, p. 176)

Então, em 1959 um novo Manifesto dos Educadores publicado sob o título “Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados”, foi redigido por Fernando de Azevedo, publicado em janeiro de 1959 e assinado por cento e sessenta e um educadores, dentre eles, alguns dos que assinaram o Manifesto dos Pioneiros de 1932. No documento, os educadores se manifestaram a favor da escola democrática e progressista “que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos”. (AZEVEDO, 2006, p. 206), sem se opor às escolas privadas. No entanto, destacam a importância de uma fiscalização do Estado em relação ao funcionamento das escolas privadas que devem atender às diretrizes e bases traçadas pelo Governo e ressaltam o Artigo 167 da Constituição Federal de 1946, no qual se enfatiza que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos

---

<sup>20</sup> O que já era uma constante desde a década de 1930. Em 1932, a V Conferência Nacional de Educação foi o espaço para discussão e materialização do texto Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O Manifesto “propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseada nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade.” (SAVIANI, 2006, p. 33).

poderes públicos, e é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem" (AZEVEDO, 2006, p. 213).

O Manifesto assevera, ainda, que os signatários eram contrários à ampliação de investimentos em escolas privadas em detrimento aos direcionados às escolas públicas, porém, não são contrários à oferta de educação em escolas privadas, desde que os princípios constitucionais de "liberdade disciplinada" regessem as escolas (AZEVEDO, 2006, p. 212).

Instaurou-se, então, a Campanha em Defesa do Ensino Público que de acordo com Buffa (1979) foi desencadeada a partir da realização da I Convenção da Estadual em Defesa da Escola Pública, realizada em 1960 em São Paulo, tendo sido iniciada no Estado de São Paulo e rapidamente difundida entre outras localidades do país. Florestan Fernandes (1966), enfatizou que a Campanha em Defesa do Ensino Público tinha como objetivo central a qualidade e eficácia de ensino, afirmando que

Se defendermos a Escola Pública, fazêmo-lo porque ela oferece condições mais propícias, num país subdesenvolvido e dotado de recursos escassos para a educação, de produzir "bom ensino" e de proporcioná-lo sem restrições econômicas, ideológicas, raciais, sociais ou religiosas, a qualquer indivíduo e a tôdas as camadas da população. Não somos, portanto, "contra" a Escola Particular, nem tão pouco "contra" as instituições ou entidades leigas e confessionais, que patrocinam seus interesses na defesa intransigente do projeto de lei de "Diretrizes e Bases da Educação Nacional". Sabemos que o Brasil muito deve à contribuição educacional das escolas privadas, que elas ainda prestarão serviços às famílias brasileiras que puderem subvencionar os estudos de seus filhos e que devemos zelar tanto pelo prestígio dessas escolas, quanto pela qualidade do ensino que elas ministram [sic]. (FERNANDES, 1966, p. 356).

Registra-se que o Movimento Espírita acompanhando as discussões quanto aos problemas educacionais brasileiros, realizou no período de 11 a 16 de julho de 1960 na Federação Espírita do Estado de São Paulo, a I Convenção Espírita em Defesa da Escola Pública, na qual foi colocado o parecer espírita quanto ao "problema educacional" por meio da Declaração Espírita de Princípios Educacionais, sendo este posicionamento uma das cinco resoluções elaboradas na Convenção. As outras quatro foram:

- a) Declarar lesivo aos interesses nacionais, altamente atentatório às conquistas democráticas da educação brasileira e ao seu desenvolvimento, e anticonstitucional o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovado pela Câmara Federal e em tramitação no Senado da República.

- b) Manifestar sua esperança de que o Senado rejeite essa nefasta propositura, propiciando a necessária oportunidade à Câmara Federal para reexaminar sua posição, atualmente comprometedora, em face do problema básico da educação.
- c) Apelar aos partidos políticos, às instituições representativas de nossas forças econômicas, sociais e culturais, seriamente ameaçadas pelas inevitáveis e imprevisíveis consequências do referido projeto, e a Sua Excelência o Sr. Presidente da República, para tomarem medidas urgentes de preservação do nosso patrimônio educacional.
- d) Apelar às bancadas paulistas na Câmara e no Senado Federal, para que tomem posição enérgica na defesa da escola pública, do ensino livre e obrigatório em todo o País, como único meio possível de libertarmos o povo do analfabetismo, da ignorância e da miséria. (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1960, p. 162)

A Declaração Espírita de Princípios Educacionais foi organizada em dois grupos: Plano Geral e Plano Doutrinário. Dentre os princípios educacionais constantes na declaração espírita, pode-se observar a consonância com os apontamentos do Manifesto dos Educadores de 1959, apontando a primazia pelo ensino gratuito, democrático e com a “liberdade controlada”, ou seja, as instituições deveriam seguir as leis e normas que regiam a educação no país. Um ponto em destaque das relações é o ensino religioso que tem um item específico na declaração espírita que afirma que o mesmo deveria ser excluído como facultativo nas escolas públicas e particulares “por constituir fonte de discriminações e injustiças, prejudicando os superiores objetivos pedagógicos”. (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1960, p. 163).

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1960) traz inúmeras análises de diferentes grupos de pesquisadores, que demonstravam a necessidade de adequação da Lei, dentre eles, Fernando de Azevedo afirma que os projetos Lei de Diretrizes e Bases, colocavam “em perigo a educação pública do país”, pois vinham ao encontro dos interesses econômicos de proprietários de escolas particulares ou então os interesses de propaganda confessional das instituições que o patrocinam” (p. 203; 208). Fernando Henrique Cardoso, enfatizava que o “Brasil é um país subdesenvolvido”, logo, para se desenvolver o sistema de ensino precisava

basear-se numa escola capaz de fornecer os meios necessários para que cada um possa colocar-se na vida da comunidade como um elemento ativo na sua construção e transformação, em lugar de uma escola que forneça conhecimentos ociosos para a transformação da realidade, embora preciosos para a fruição da cultura pelos grupos privilegiados. (CARDOSO, 1960, p. 209).

Neste contexto, a educação deveria ser para todos, ou seja, o acesso ao ensino de qualidade deveria ocorrer de forma democrática, por meio da educação pública, tendo em vista que o acesso à educação privada seria para poucos. Para Fernando Henrique Cardoso, “a escola democrática é a escola pública, a escola que visa estender o ensino a todos independentemente das vantagens econômicas que dessa expansão possam advir”. (CARDOSO, 1960, p. 213).

Ainda nesta reflexão, destacam-se os pensamentos de Florestan Fernandes e Roque Spencer<sup>21</sup> que, assim como Fernando Henrique Cardoso, apontam que o desenvolvimento do país passa pelo acesso que é dado à produção intelectual e às riquezas, ou seja, o desenvolvimento e a democracia somente poderão ocorrer por meio da educação; desta forma, a educação privilegiando poucos não contribui para esse desenvolvimento mais amplo da sociedade.

Neste âmbito, Romanelli (1991) assevera, que a nação perdeu a oportunidade de “criar um modelo de sistema educacional que pudesse se inserir no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados” (p. 183), afirmando que isso aconteceu por impedimento de herança cultural e política, pois,

Na medida em que o Estado privilegia uns poucos, em detrimento de muitos, ele cria as condições, comprometendo assim o seu próprio desenvolvimento econômico. Oportunidades educacionais restritas significam sempre limites estreitos impostos à expansão econômica. (p. 184).

Com vistas às proposições de Florestan Fernandes, Fernando Henrique e Roque Spencer, pode-se compreender que para os autores, expandindo-se a oferta da educação, expandir-se-ia a economia do país, então, descentralizar-se-ia o ensino

---

<sup>21</sup> Defensores da escola pública, fizeram-se presentes na Campanha em Defesa da Escola Pública (1959), na qual a liderança fora atribuída a Florestan Fernandes. Os defensores da escola pública estavam em três grupos: os liberais-pragmatistas, os liberais-idealistas e os de tendência socialista. Roque Spencer pertencia ao segundo grupo, cujos argumentos estão pautados em ordem prática e defendiam a escola pública por esta ser uma forma eficiente de atender as necessidades da sociedade, visto que a educação molda os indivíduos à sociedade. Já Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso se encontravam no terceiro grupo que observava a educação como sendo uma ferramenta no desenvolvimento econômico, social e político, tendo a educação não como um processo de moldagem do sujeito à sociedade, mas sim como uma forma de transformação social. (SAVIANI, 1996).

e expandi-lo para atingir o maior número de sujeitos seria um ganho socioeconômico e cultural para o país.

Diante do exposto pode-se observar que a evolução da legislação de ensino se deu de maneira contraditória devido aos conflitos de interesses, em que era preciso conciliar posições contrárias ou favorecer uma delas, no caso da legislação do ensino, “a aliança dos representantes do setor tradicional com os do setor moderno antidemocrático acabou vencendo a representação da corrente liberal-democrática”, o que corroborou para que novamente “a manutenção do atraso da escola em relação à ordem econômica e à ordem social, longe de ser uma contradição de fato, era uma decorrência da forma como se organizava o poder e, portanto, servia aos interesses dos grupos nele mais notavelmente representados” (ROMANELLI, 1991, p. 190-191).

Assim, após muita discussão e jogo de poderes em relação à educação, como já descrito, em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a Lei 4.024/61. Observando-se o exposto no que se refere à educação pública e privada, bem como à liberdade de pensamentos e ideologias, faz-se importante registrar a Lei 4.024/61 inicia com menção aos princípios de liberdade e da solidariedade humana que permeiam a educação nacional, com vista à equidade de oportunidades. Para Marchelli (2014, p. 1485), esses princípios objetivam “a preservação dos direitos e deveres individuais, da família, das instituições sociais e do estado”. Ainda, destaca-se que os responsáveis por crianças em idade escolar precisavam comprovar a matrícula do menor, caracterizando a obrigatoriedade do ensino.

Valnir Chagas, afirma que o “princípio da flexibilidade” era o que havia de melhor na redação da Lei 4.024/61, pois

com o nome de flexibilidade fazíamos tudo; por exemplo, lembro-me como interpretamos os arts. 16, 26 e 36. O art. 16 dizia que a escola primária tinha quatro séries. O art. 26 dizia que cabia ao Conselho Estadual reconhecer a escola primária, e o art. 36 dizia que, para entrar no ginásio, era preciso exame de admissão em que ficasse evidenciada uma satisfatória educação primária. Aí, então, eu interpretei da maneira seguinte: se uma pessoa faz quatro anos de escola primária na forma do art. 16, num estabelecimento reconhecido na forma do art. 26, ela tem satisfatória educação primária, não precisa de exame de admissão. Isso é chicana, mas passou. (*apud* BUFFA; NOSELA, 1991, p. 131-132).

Neste sentido, Souza (2008) afirma que a Lei n. 4.024/61 vislumbrou a conciliação entre as posições distintas da sociedade brasileira no final dos anos 50, principalmente os conflitos entre as escolas pública e privada, assim, “a LDB assegurou a liberdade de ensino e afrouxou os mecanismos de controle das escolas privadas (...)” e também, “atendeu às reivindicações dos que há muito clamavam pela descentralização e flexibilidade na educação, conferindo aos Estados competência para a organização de seus sistemas de ensino”.

Com isso observa-se que a Lei n. 4.024/61 em sua organização curricular não criou a obrigatoriedade de conteúdos/disciplinas de forma específica, isto é, a menção de Chagas (*apud* BUFFA; NOSELA, 1991, p. 131-132) quanto à flexibilidade de interpretação da Lei nos remetem à compreensão de que tal flexibilização permitiu que mudanças substanciais não ocorressem no currículo, assim, “na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes, quando não puderam improvisar professor e programa” (ROMANELLI, 1991, p. 181), o que somente mais adiante passou a ser definido pelo Estado.

Ainda no que se refere ao programa curricular, Souza (2006, p. 130), registra que para o atendimento da ampla finalidade do ensino primário, foi necessária a implantação de um programa mais abrangente, superior ao que vinha sendo desenvolvido até então. Assim, de acordo com a cultura dos vários grupos sociais, foram estabelecidos programas diferenciados nas escolas primárias com a inserção em alguns currículos de economia doméstica, puericultura, contabilidade, entre outros componentes e,

Nesse processo de escolarização de saberes diversos, destaca-se a proeminência dada à instrução moral e cívica, indicação invariável nas prescrições, discursos e representações dos educadores e administradores do ensino público. Pode-se mesmo afirmar que a orientação cívico-patriótica e nacionalista esteve no centro da cultura escolar prescrita para os grupos escolares até a década de 1970. (SOUZA, 2006, p. 130).

E foi neste contexto de discussões quanto à LDB, com o posicionamento Espírita quanto à estruturação das diretrizes, de publicação da mesma em 1961, bem como de realidade socioeconômica e política em que se encontrava o Brasil, que a Federação Espírita do Paraná discutia a organização do Colégio Lins de Vasconcellos

e sua fundação, que se deu no ano de 1962. O colégio atendia aos princípios da liberdade de ensino, mas também, às inovações pedagógicas propostas pela Escola Nova, que entre os anos de 1930 e 1970 permearam a orientação didática do ensino. De acordo com Souza (2008, p. 80),

o conjunto de inovações instituídas na época, envolveu a globalização do ensino entendido como o desenvolvimento do programa com base nos centros de interesse, métodos de projetos ou outras formas de integração das matérias, a utilização de atividades diversificadas, a realização de excursões, a instalação de salas-ambiente, a prática das atividades agrícolas e outras que rompiam com a rotina da sala de aula.

Nos capítulos 3 e 4, serão discutidos os aspectos de tais inovações e princípios nas práticas do Colégio Lins de Vasconcellos, no entanto, no que se refere às escolas brasileiras como um todo, Souza (2008) assevera que mesmo com a amplitude de práticas inovadoras, o cotidiano das escolas não mudou como desejavam os “renovadores da educação”, pois,

As inovações foram experimentadas em várias escolas e por inúmeros professores, mas acabaram se constituindo em mais um repertório de atividades enriquecedoras das aulas e do currículo escolar, utilizadas pelos professores em determinadas ocasiões, do que propriamente o eixo norteador da ação educativa. Entre o novo e o velho, o moderno e o tradicional, professores e diretores, inspetores e delegados de ensino apostaram no “meio termo”, isto é, uma escola de tipo médio, como diria Sud Mennucci – tradicional por um lado, renovada, por outro. (SOUZA, 2008, p. 81).

Nesta reflexão, faz-se importante registrar que na década de 1960, o Brasil enfrentava uma grande crise econômica e política, o que foi problemático para as elites brasileiras. Neste contexto, Germano (1993, p. 50) ressalta que "As mobilizações populares em favor de reformas na estrutura da sociedade brasileira intensificaram-se e o conflito entre capital e trabalho acentuou-se, agravando a crise de direção política do Estado". Este movimento impactava diretamente no campo da educação e da cultura, sendo que em todo o país, principalmente no Nordeste, ocorreram movimentos e campanhas para a conscientização política e social das pessoas, o que ocasionou uma ampliação no número de matrículas escolares. (GERMANO, 1993, p. 50).

Germano (1993) acredita que o movimento de 1964 representou uma reação ao quadro de crise de hegemonia do Estado brasileiro. O autor aponta que a

“Revolução de 1964”<sup>22</sup> na verdade se constituiu de uma restauração do domínio da burguesia. Já Couto (1999), aponta que em 31 de março de 1964 os militares derrubaram o então presidente João Goulart e assumiram o poder, tendo permanecido com o poder até 1985. Registra-se que os militares contaram com o apoio da classe média e alta, da igreja católica e da imprensa, com um discurso de restabelecimento da democracia e retomada do desenvolvimento econômico. Neste âmbito a política educacional passou a ser definida nos planos de desenvolvimento nacional pelos técnicos do Ministério do Planejamento. (GHIRALDELLI JR., 2000).

Desde a implementação do Regime Militar, a Reforma Educacional tornou-se um dos focos centrais da política governo, que buscou realizar acordos com assessores e agências norte-americanas objetivando estabelecer uma disciplina acadêmica que disseminasse um clima de respeito para com as autoridades e a hierarquia do Governo, e, consequentemente, minorando os protestos e movimentos antiditatorial.

Assim, em meio à nova situação resultante do Ditadura Civil-militar<sup>23</sup>, surgiu a necessidade de adequações na legislação educacional, assim, sob "a égide do regime militar implantado em 1964, desencadeou-se um processo de reorientação geral do ensino no país." (SAVIANI, 2006, p. 41). Tais adequações foram implementadas a partir da Lei n. 5.540/68 (reformulou o ensino superior) e pela Lei n. 5.692/71 (alterou o ensino médio e primário, modificando a nomenclatura para ensino de primeiro e segundo grau), porém, é importante destacar que antes da publicação da Lei n. 5.692/71, foi publicado o Decreto n. 869/69<sup>24</sup>, com a instituição da Educação Moral e

<sup>22</sup> Germano (1993) denomina a implantação do Regime Militar em 1964 ou Ditadura Militar, ou ainda, Ditadura Civil-militar Brasileira, como “Revolução de 1964”. Por fundamentarmos o texto no autor, mantivemos a terminologia utilizada por ele entre aspas.

Gonçalves (2012, p. 16) remete à reflexão quanto à utilização do termo Ditadura Militar. Assevera a autora, que se a proposição do termo Ditadura Civil-militar seria a mais adequada, pois, o termo “assume que os militares – e mesmo entre esses não é possível afirmar uma homogeneidade de compreensão e atuação no período – sozinho não teriam feito e mantido a ditadura no Brasil, por duas décadas. Não se trata de desresponsabilizar ou de ignorar desvios e excessos cometidos no período por militares, nem de negar que exerceram papel central naquele contexto, mas de reconhecer que também houve a participação de civis nele”.

<sup>23</sup> Adotaremos, então, a partir deste ponto do texto, o termo Ditadura Civil-militar por concordarmos com os argumentos apontados por Gonçalves (2012).

<sup>24</sup> O Decreto-Lei publicado em 12 de setembro de 1969, inicia com a menção de que os Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar decretam a instituição da EMC, subsidiados pelas atribuições a eles conferidas pelo artigo 1º do Ato Institucional nº 12 (1969) em combinação com § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5 (1968). O Decreto-Lei instituiu também, a criação dentro do Ministério da educação e Cultura da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), o que consta no art. 5º.

Cívica (EMC) como disciplina e como prática educativa obrigatórias em todos os níveis de ensino. Segundo Cordeiro (2012, p. 167), “este decreto-lei instituiu a obrigatoriedade da EMC nas escolas em um período conturbado da história brasileira, em meio a um regime autoritário que promoveu várias transformações a nível político, econômico, social e educacional”. Ressalta-se que as leis alteraram substancialmente os dispositivos que tratavam destas modalidades na Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, no entanto, os títulos iniciais da mesma permaneceram, uma vez que o governo militar não achou necessária a modificação total na legislação, pois não ocorreram mudanças nos princípios e na filosofia que a estruturavam, mas mudanças parciais, motivo pelo qual, as modificações não se consolidaram em uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional.

De acordo com Saviani (2006), a organização dos educadores durante este período era dividida em dois vetores, sendo o primeiro representado pelas entidades de cunho acadêmico-científico e o segundo, protagonizado pelas entidades de classe dos diferentes estados brasileiros, logo, a política educacional adotada após 1964 em princípio procurou atender os aspectos quantitativos da demanda social da educação e quando da percepção de que a expansão comprometeria em parte a política econômica do Governo, esta acabou por ser limitada. Neste sentido, Romanelli (1991) ressalta que a expansão no ensino não deixou de ocorrer, porém, o ritmo passou a ser mais moroso num segundo momento. Isto é, “a política educacional adotada foi a da contenção da expansão em limites compatíveis com o modelo econômico, em sua fase de ‘recuperação’ e com as funções do Estado nesse desenvolvimento.” (p. 208).

Como já mencionado, durante o período da Ditadura Civil-militar, além da ampla Reforma Universitária, a reforma educacional no Brasil abrangeu – também – reformas no ensino primário e secundário e teve como o marco principal, a Lei 5.692/71, publicada em 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, ampliando a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, suprimindo o exame de admissão e criando a escola única profissionalizante. Destaca-se que a ampliação da extensão da escolaridade obrigatória foi determinada pela Constituição de 1967 e era uma estratégia para hegemonia, por isso inclusa nos planos educacionais.

Para Germano (1993), esta seria uma forma de buscar a equidade num contexto em que as desigualdades sociais estavam aguçadas. Seria esta, também, uma maneira de mascarar a realidade, e legitimar as bases do Estado, para a garantia de direção política e ideológica da sociedade; nesta tentativa, o Regime Militar fazia uma interpelação direta dos governantes aos sujeitos isolados e não aos grupos organizados. No caso da educação isto é evidente, na medida em que "o esforço de aprendizagem individual é colocado no lugar da discussão política coletiva e organizada como meio adequado de transformação social." (p. 166).

Vale ressaltar que em 1970 foi criado um Grupo de Trabalho para a discussão da Lei n. 5.692/71, presidido por Valnir Chagas, que baseou as alterações nos ensinos de 1º e 2º grau em dois aspectos: socioeconômico e individual, sendo o primeiro voltado à "terminalidade" de uma etapa, visto que devido à amplitude para a conclusão muitos alunos se evadiam e o segundo, estavam relacionados à individualidade dos alunos, relacionando-se ao amadurecimento e motivação individuais. (CHAGAS, 1984).

Germano (1993, p. 164) ressalta que a lei 5.692/71 foi muito bem recebida pelos educadores e tem dois pontos fundamentais: "a extensão da escolaridade obrigatória, compreendendo agora todo o denominado ensino de 1º grau a junção do primário com o primeiro secundário do ginásial e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau. O autor enfatiza, ainda, que não ocorreram disputas entre partidários de escolas privadas e da pública e nem entre a Igreja e o Estado, o que foi constante quando da implementação das Constituições de 1934 e 1946 e no processo de tramitação da Lei 4.024/61. Neste contexto, salienta-se – também – que

A conjuntura que precede a elaboração da Lei 5.692/71 é desprovida de mobilização e de demandas organizadas em favor da ampliação das oportunidades de escolarização e de verbas para a educação ou qualquer outra reivindicação substancial nesse campo da vida social. (GERMANO, 1993, p. 162).

No que se refere à aprovação da Lei sem as disputas mencionadas, Valério (2007) chama a atenção para o fato de que um Grupo de Trabalho foi formado pela Presidência da República para a elaboração da Lei, sendo composto por nove membros indicados pelo Presidente da República Emílio G. Médici, que estavam em comum acordo no que se referia às finalidades da educação para o período em

questão. Dentre os indicados para o Grupo de Trabalho estavam: Pe. José de Vasconcellos (Presidente), Valnir Chagas (Relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires.

Então, com a aprovação da Lei, os currículos de 1º e 2º graus de 1971 tiveram sua estrutura organizada em duas partes: educação geral e formação específica. A formação geral que no 1º grau trabalharia uma base comum de conhecimentos como parte dominante e a específica – em caráter não dominante – dedicava-se à sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho. Já no currículo de 2º grau, a formação geral aborda conhecimentos gerais, mas a parte específica é a dominante, objetivando a habilitação profissional. (ROMANELLI, 1991, p. 240).

Outro aspecto relevante, é que Lei n. 5.692/71 instituiu inovações, dentre elas a profissionalização obrigatória no 2º grau, fixando novas normas para o ensino de 1º e 2º graus, no entanto, Saviani (2006) afirma que a Lei foi

Imposta sem o mínimo debate à sociedade civil, de cunho marcadamente tecnicista, pretensamente contra a seletividade do ensino, mas reforçando a divisão em classes sociais da população, fracassaria em seus objetivos, apesar do discurso igualitário que apregoava nos seus capítulos legais. (SAVIANI, 2006, p. 91-92).

Germano (1993) assevera que uma das pretensões da política educacional era de suprir um quadro de carência efetiva, sendo esta carência a exclusão das classes populares do acesso à escola e à cultura, e isso, “tem inegáveis repercussões no que diz respeito à vida social, ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho. Por outro lado, no que concerne ao Estado, o quadro de carência era incompatível à ideia de ‘Brasil-Potência’”. (p. 167).

No que tange à reestruturação do ensino de 2º grau, a principal preocupação da estava na formação profissional, Germano (1993) salienta que a sustentação da política educacional estava pautada num tripé ideológico constituído pela Doutrina da Segurança Nacional, pela Teoria do Capital Humano e por correntes do pensamento cristão conservador, num país que era de maioria católica, mesmo com a institucionalização da laicidade na educação.

Neste sentido, Gonçalves (2012) destaca que os elementos presentes na Lei nº 5.692/71 estão substanciados em diretrizes da Escola Superior de Guerra (ESG)<sup>25</sup> constantes na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, que têm vistas ao desenvolvimento econômico. A autora enfatiza que a lei traz em seu bojo a formação para o trabalho, o que pode ser observado em diferentes artigos da legislação, iniciando-se no artigo 1º

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<sup>26</sup> [sic]. (BRASIL, 1971, grifos meus)

Neste contexto, entende-se que a Educação – e também a escola – estavam presentes nas diretrizes da ESG por serem aspectos relevantes para a formação de mão de obra e propagação de valores relacionados ao governo, contribuindo assim, para “o fortalecimento do Desenvolvimento e da Segurança Nacional desejadas”. (GONÇALVES, 2012, p.32)

Corrêa (2012, p. 89) nos remete à análise de que a Lei 5.692/71 foi uma importante ferramenta durante a Ditadura Civil-militar, pois fomentou a ideologia da “eficiência, eficácia e funcionalidade do sistema de ensino”, por meio da “supressão do exame de admissão” e a reorganização do ensino de primeiro grau, bem como pelo fato de que a mesma contemplava a formação para o trabalho assim que o estudante findasse o segundo grau, remetendo à lógica do capital intelectual.<sup>27</sup>

Já Germano (1993), enfatiza que a profissionalização nunca foi implantada de acordo com a Lei 5.692/71 e as habilitações definidas pelo Parecer 45/72, pois colocavam-se boas escolas técnicas ao lado de outras que não tinham o suporte para a formação, o que enfraqueceu a formação do magistério, quando o transformou numa

<sup>25</sup> A Escola Superior de Guerra foi criada em 1949 e para Gonçalves (2008, p. 156) “Desde 1964, a Escola Superior de Guerra ESG e sua proposição de desenvolvimento para o país, tornam-se dominantes no cenário nacional, como pensamento oficial do Estado, no regime militar”.

<sup>26</sup> Chagas (1984, p. 94), afirma que a cidadania “é a projeção social e política da autorrealização e do trabalho”. O autor afirma ainda que a “a conciliação do individual com o cívico representa, portanto, a pedra de toque no equacionamento da formação para a cidadania”, sendo o civismo fundamento necessário ao “bem-estar público”. (p. 96)

<sup>27</sup> Corrêa (2012) chama a atenção para o fato de que o período de implementação da Lei 5.692/71 foi marcado – também – pelo engajamento do planejamento como recurso no meio educacional, com vistas à eficiência e à eficácia no processo de ensino-aprendizagem e torna-o um mecanismo burocrático e de controle do trabalho pedagógico da escola.

habilitação de 2º grau e o proliferou em escolas de baixo nível (p. 188). Destaca o autor que o 2º grau era predominante frequentado por estudantes pertencentes ao “topo da pirâmide social”. É importante enfatizar que a reforma educacional da Ditadura Civil-militar acabou por desqualificar o 2º grau na rede pública, que tinha caráter propedêutico ao ensino superior, o que elitizou ainda mais o acesso às universidades públicas, fortalecendo as redes privadas de ensino, que assumiram a função preparatória para o vestibular.

No que concerne ao ensino primário, Souza (2006) assevera que o ensino primário foi eliminado em 1971, quando passou a ser denominado de ensino de primeiro grau, o qual abrangia os quatro anos do ensino primário, além dos quatro anos do ginásial. Destaca a autora que para a compreensão da ruptura ou da redefinição do ensino primário é fundamental os estudos sobre a cultura escolar. Neste aspecto, a autora menciona Chervel (1990, p. 184) que adverte: "se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de ‘educar’, como vão ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino?" (p. 112). Souza (2006) corrobora com as ideias de Germano (1993) que afirma por meio das reflexões apresentadas, que durante o período da Ditadura Civil-militar ocorreu a falência da política educacional do 1º e 2º grau.

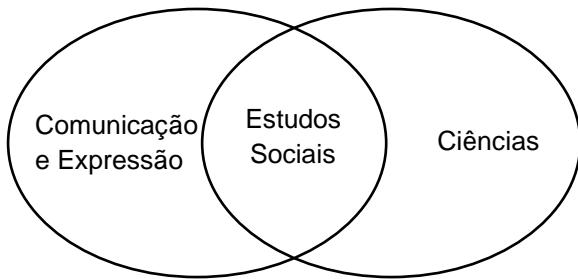
Já Souza (2008) afirma que a fusão do ensino primário com o ensino ginásial, dentre as mudanças ocorridas com a publicação da Lei n. 5.692/71, foi uma das mais substanciais, pois repercutiu não somente no aspecto de organização do currículo, mas também, “na organização da rede de ensino, na profissionalização do magistério e nas representações sociais sobre a educação escolar”. (p. 228).

Souza (2008) assevera, ainda, que a Lei 5.692/71 teve como ponto fundamental à consolidação da nova estrutura educacional, a organização curricular, que diferente da “tendência liberalizante e flexibilizadora da Lei de Diretrizes e Bases de 1961”, a reforma proposta pela Lei 5.692/71 “promoveu o recrudescimento da centralização curricular” (p. 269), fixando um núcleo comum nacionalmente obrigatório para o 1º e 2º grau.

Chagas (1993) aponta que a organização proposta pela Lei n. 5.692/71 traz contribuições à educação, considerando-se a reflexão em três grandes linhas:

Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, que deveriam trabalhar de forma integrada para a geração do conhecimento, consequentemente, não estariam fragmentadas em matérias ou disciplinas. O autor destaca ainda, que a integração entre essas linhas seria os Estudos Sociais (p. 398-399), conforme indica a Figura 1.

FIGURA 1 – INTEGRAÇÃO ENTRE AS LINHAS DO CURRÍCULO – LEI N. 5.692/71



Fonte: CHAGAS, 1993, p. 398

Três meses após a publicação da Lei n. 5.692/71, em 12 de novembro de 1971, o Parecer 853/71 foi aprovado, sendo publicada a Resolução n. 8, anexa ao Parecer, fixando então, as diretrizes curriculares para o ensino de 1º e 2º grau, o núcleo comum<sup>28</sup> e orientando quanto à integração e os objetivos das áreas de estudo, bem como os do processo educativo do ensino de 1º e 2º grau. No contexto do parecer, faz-se necessário destacar que o mesmo indica que era preciso respeitar o desenvolvimento do aluno, no seu aspecto de maturação quando da implementação dos conteúdos a serem abordados. O Parecer também faz menção às adequações curriculares que podem ser efetuadas, buscando metodologias diferenciadas na explanação de conteúdos e, principalmente, na construção ativa de conhecimentos. Outro aspecto relevante constante no parecer, é que a educação deveria ser voltada não à transformação de conteúdos em atividades ou áreas de estudo, mas que a educação deveria formar para a vida, ou seja, deveria ser primada uma educação integral, em que consequência seria a formação de cidadãos atuantes na sociedade em que vivem, bem como em seus grupos sociais. (BRASIL, 1971a; BRASIL, 1971b).

Sobre o currículo, Chagas (1984) afirma que

No seu mais amplo sentido, currículo é a totalidade das influências que o indivíduo recebe e às quais reage adquirindo novos comportamentos, ou modificando comportamentos anteriores, em uma ou mais das esferas cognitiva, afetiva, conativa e fisiomorfológica. (p. 131)

Ou seja, o aluno deveria ser instigado pelo currículo à aprendizagem por associação a experiências já vividas, sendo estimulado à aprendizagem mais ativa,

---

<sup>28</sup> “Um Núcleo Comum de matérias, abaixo do qual se tenha por incompleta a educação básica de qualquer cidadão, deverá situar-se na perspectiva de todo o Conhecimento humano encarado em suas grandes linhas” (CHAGAS, 1993, p. 398).

aprendizagem essa em que os saberes escolares se aproximariam das vivências sociais dos alunos, como aponta o Art. 4º da Resolução 8/71.

Assim, a organização curricular, conforme o Parecer 853/71 seguiria uma base de “aprendizagens concomitantes”:

- a) em Comunicação e Expressão, o “cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contacto [sic] 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 artigo 4º, § 2º, da Lei 5.692;
- b) nos Estudos Sociais, 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”;
- c) 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”. (CHAGAS, 1993, p. 401).

Ainda sobre as questões curriculares, no dia de 6 de abril de 1972 foi publicado o Parecer 339, que aponta questões referentes à parte especial do currículo, que deve considerar as realidades socioeconômicas e culturais, assim como a necessidade de formação específica aos professores que atenderão às questões relacionadas a estes conteúdos.

Destaca-se que a Lei n. 5.692/71, assim como a Resolução 8/71 e os pareceres 853/71 e 339/72 impactaram na organização curricular do Colégio Lins de Vasconcellos, como poderá ver observado no capítulo 3 quando da análise das fontes (Plano Pedagógico e documentos de alunos). No entanto, importante enfatizar que o disposto no Art. 4º da Resolução 8/71<sup>29</sup> já era um dos princípios que fundamentavam as práticas do Colégio Lins de Vasconcellos, por este estar baseado em princípios Escolanovistas, bem como naqueles relacionados à Doutrina Espírita, que conduzem à aprendizagem ativa.

---

<sup>29</sup> “ART. 4.º - As matérias fixadas nesta Resolução serão escalonadas, nos currículos plenos do ensino de 1.º e 2.º graus, da maior para a menor amplitude do campo abrangido, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas .

§ 1.º Nas atividades, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos.

§ 2.º - Nas áreas de estudo, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração da aprendizagem.

§ 3.º - Nas disciplinas, a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos.”

Registra-se que no período posterior à promulgação da Lei n. 5.692/71, o país se encontrava em crise e o Estado em busca da legitimação e obtenção do consenso social, incluiu os trabalhadores e a classe média em seu rol de preocupações governamentais, visto que, eram um importante apoio na manutenção do poder. Germano (1993) destaca, que não havia sintonia entre as diversas áreas do aparelho de Estado, nem mesmo no que tangia às políticas sociais, impactando no contexto educacional assevera o autor, que a defasagem educacional em relação à economia tem como fatores principais o fato de que a disseminação da "Ideologia da Segurança Nacional" teve como relevante instância o sistema educacional, outro fator é que o MEC teve sua estrutura administrativa ocupada em diferentes momentos por militares, o que não ocorreu com as pastas ligadas ao desenvolvimento econômico. Observa-se, então, que a educação estava na realidade a serviço dos interesses da Ditadura Civil-militar e dos grupos oligárquicos; assim, no Governo Geisel, a partir de 1975 – como estratégia significativa no contexto educacional, a municipalização do ensino foi impulsionada.

A estratégia foi considerada expressiva “porque combina uma justificativa ‘participacionista’ e ‘democratizante’ com uma prática de transferir aos municípios os encargos, cada vez maiores, com o ensino de 1º grau, como, aliás, previa a Lei 5.692/71.” (GERMANO, 1993, p. 239). Assim, foram criadas consistentes estruturas pelas Secretarias Estaduais de Educação para a efetivação da municipalização do ensino, o que privilegiou os menos favorecidos no que concerne ao acesso à educação.

Na segunda metade dos anos 70, ocorreu a ampliação das forças oposicionistas, sendo que nesta conjuntura a Ditadura Civil-militar começa a ser questionada no âmbito das universidades e escolas. Então, frente à crise, a aproximação das massas populares seria uma forma de o governo se fortalecer, apontando para a sua inclusão nas instâncias decisórias do estado. “Mais do que isso, ele lança uma retórica de inclusão (dos excluídos) no processo de crescimento econômico, através do combate ou mesmo da eliminação da pobreza.” (GERMANO, 1993, p. 245).

Diante desta situação, o então Ministro da Educação Eduardo Portella<sup>30</sup>, afirmava que era preciso que o sistema educacional privilegiasse a descentralização e a regionalização, estando voltado à educação devido ao seu amplo compromisso social e à primordialidade do Brasil vencer o alto índice de pobreza. Nesta reflexão, Germano (1993, p. 246) menciona que, de acordo com o discurso de Portella, "as coisas da educação pedem, de certo modo, paciência, e as coisas da sociedade pedem urgência", assim, seria primazia "conciliar a paciência da educação com a urgência da sociedade". No entanto, importante destacar que para Chagas (1984), a educação não se dava na lentidão, mas se tratava de uma corrida em busca da superação individual e do ajustamento social, que contribuiria para o desenvolvimento da nação, no entanto, para que tais aspectos fossem obtidos, uma educação inovadora por meio de práticas ativas que objetivassem o avanço da humanidade.

Neste sentido, frente à crise econômica, política e social, o Estado assume uma postura de fazer "justiça social", reduzindo as desigualdades. Desta forma, era preciso rever as políticas educacionais para este meio, atentando-se às adequações dos 'planos curriculares, a descentralização dos programas e a efetiva participação da clientela', otimizando os recursos locais de forma que as estratégias educacionais corroborassem para a sobrevivência das famílias (CHAGAS, 1984).

Importante destacar que neste contexto de observância às desigualdades sociais, diferentes instituições Espíritas, quer seja de educação formal ou não, tinham vistas ao atendimento da população menos favorecida econômica e culturalmente, buscando – dentro dos princípios da Educação Espírita – promover a possibilidade de acesso à educação de qualidade, bem como a preparação para o trabalho e educação moral, colaborando assim, para o desenvolvimento do país.

No final da década de 1970, as discussões sobre a restruturação curricular voltam à tona e, em paralelo, ao processo de redemocratização política do país, no início da década de 1980, começa um ciclo de crise econômica que levou o país a uma recessão, consequentemente, à ampliação da desigualdade da distribuição de renda, ao desemprego, aumento da inflação, entre outros. A consequência da crise no campo educacional foi a ampliação considerável da evasão escolar e a repetência

---

<sup>30</sup> Eduardo Portella foi ministro da educação de 1979 a 1980.

no ensino de 1º grau, que cresceu “respectivamente, 24% e 14% entre 1979 e 1985”. Assim, no que à educação, as intervenções do Estado foram para conter o aumento das mensalidades e não para o investimento na educação pública. Com a crise econômica, muitos pais se obrigaram a colocar seus filhos em escolas públicas e, o Estado Militar mesmo que declarando uma “educação comprometida com a redução das desigualdades”, fazia manobras para que o gasto com a educação pública não fosse ampliado, mesmo com o crescimento da demanda. (GERMANO, 1993, p. 269, 275).

Neste contexto, como afirma Souza (2008, p. 292), os estados passaram a desenvolver “Políticas de combate à seletividade do ensino”, tais como Ciclo Básico de Alfabetização e Progressão continuada, com vistas à redução da evasão escolar e repetência, o que pode estar atrelado – também – à cautela com a ampliação dos gastos com a educação pública.

De acordo com Osowski e Martini (1997) a crise econômica no Brasil, contribuiu para a ampliação do número de pessoas no mercado de trabalho brasileiro, fazendo com que mais pessoas da família precisassem sair de casa para trabalhar, consequentemente, as crianças e jovens precisariam de um lugar para permanecer durante o dia.

De acordo com Zaluar e Leal (1997, p. 158) neste período,

a discussão sobre as falhas do sistema escolar tomou vários rumos centrados, porém, na necessidade de "tirar a criança da rua" e, portanto, da possível criminalidade, dando-lhe formação educacional e profissional paralelamente à escola. Programas alternativos à escola, mas que complementavam as atividades desenvolvidas nela, predominaram em quase todos os estados do Brasil visando principalmente à educação esportiva e à profissionalização.

Nesta reflexão da realidade sociopolítica-econômica brasileira, tem-se o Colégio Lins de Vasconcellos, que mesmo antes da mudança nas questões de acesso ao mercado de trabalho por mais de um membro da família, já praticava a educação em tempo integral e parcial, que permitia a tranquilidade dos familiares em deixar a criança ou adolescente num espaço escolar.

Em meio à conjuntura da década de 1980 até aqui apresentada, durante este período de redemocratização e modernização do país, e ao mesmo tempo de crise

econômica, no ano de 1988 é publicada, então, uma nova Constituição e as mudanças na educação a partir da sua publicação – que determina a educação como um direito do cidadão e dever do Estado – foram significativas, ampliando as esferas administrativas envolvidas na política educacional para: União, Estados e Municípios.<sup>31</sup> O Art. 205 aponta que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, a educação primaria pelo desenvolvimento individual do sujeito, mas também, pelo desenvolvimento de sua capacidade cidadã, consequentemente, ao desenvolvimento social. Herkenhoff (2001) afirma que sendo a educação um direito de todos, ninguém poderá ficar fora da escola, logo, o Estado deverá proporcionar condições de ingresso dos sujeitos na escola, por meio de disponibilização de vagas e, à família, compete assegurar que o sujeito frequente o ambiente escolar, sendo que a família que se recusar a manter o sujeito em idade escolar na escola poderá sofrer sanções do Ministério Público.

A Constituição Federal de 1988 em seu Art. 208 menciona os critérios que devem ser garantidos pelo Estado para que o mesmo cumpra seu dever, dentre os quais assegurar o ensino fundamental obrigatório e gratuito, atendimento educacional especializado e oferta de educação infantil em creches e pré-escolas. Na redação dos incisos Art. 208, do alterada por Emenda Constitucional<sup>32</sup>, passa a vigorar a idade de atendimento obrigatório e gratuito da educação básica dos quatro aos dezessete anos, a universalização do ensino médio e o atendimento de crianças até cinco anos em creches e pré-escolas.

A política educacional está diretamente atrelada a um projeto social a ser implementado em cada momento histórico, então, dois meses após a promulgação da Constituição de 1988 deu-se início à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases, que foi publicada em dezembro de 1996, tendo como um dos objetivos traçados “que ao final da década que se iniciou em 1997, logo após a promulgação da LDB, todos

<sup>31</sup> Art. 211 da Constituição Federal de 1988.

<sup>32</sup> O Art. 208 incisos alterados pelas Emendas Constitucionais n.14/1996, n. 53/2006 e n. 59/2009.

os professores encarregados da educação básica no país tenham diploma de nível superior (art. 62). A formação profissional será efetivada nos institutos superiores de educação através do curso normal superior. Os cursos de pedagogia formarão os profissionais para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional (art. 64)." (ALMEIDA, 2006, p. 94).

Tal Lei traria uma unificação da regulamentação do ensino em todo o país; no entanto, a nova LDB manteve a organização do ensino fundamental em dois níveis, entretanto, com a adequação de nomenclatura; o que na Lei n. 5.692/71 era ensino de 1º e 2º graus, com a Lei n. 9.394/96 passa a ser denominado ensino fundamental e médio, respectivamente. Porém, a LDB unificou a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio num conceito de "educação básica", sendo que a Educação Infantil "foi objeto de regularização específica, situada no âmbito dos sistemas municipais de ensino, também instituídos por esta LDB, já que, na estrutura anterior, só existiam o sistema federal e os sistemas estaduais de ensino." (SAVIANI, 2006, p. 47).

A década de 1990 foi marcada, também, pela ampliação das vagas para a educação básica em escolas privadas, o que fora explícito no Art. 209 da Constituição de 1988

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:  
I. cumprimento das normas gerais da educação nacional;  
II. autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Ou seja, a coexistência de instituições públicas e privadas foi regulamentada, no entanto, as instituições privadas teriam como condição para seu funcionamento, atender às normas estabelecidas pelo Ministério da Educação, o que incluiria a oferta dos conteúdos mínimos estabelecidos no currículo.

Então, em seu art. 7º a Lei 9.394/96 traz

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:  
I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;  
II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;  
III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

No que tange ao currículo mínimo, destacado no Art. 26 da Lei 9.394/96, as instituições públicas e privadas deveriam seguir uma Base Nacional Comum, que poderia ser complementada, mas que seria o mínimo a ser ofertado nas escolas. Oliveira (2007) afirma neste sentido, que no Brasil, desde a publicação da LDB vários documentos norteadores foram criados e não há consenso no mínimo necessário à maioria. Tais documentos são: Diretrizes Curriculares Nacionais, Referencial Curricular Nacional e Parâmetros Curriculares. As discussões sobre a Base Nacional Comum foram retomadas no século XXI, porém, permanecem em constante discussão para a implementação efetiva.

O século XX no Brasil foi marcado pela passagem de um atendimento educacional de pequenas proporções para serviços educacionais de grande escala. Neste contexto, tem-se a implementação coordenada pelo Ministério da Educação uma política educacional que é caracterizada

pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas, induzindo os municípios a assumir os encargos do ensino fundamental e apelando à sociedade, de modo geral, aí compreendidas as empresas, organizações não-governamentais, a comunidade próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, para que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia, na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas." (SAVIANI, 2006, p. 52).

Enfatiza o autor que o século XX deixou um grande desafio ao século XXI, sendo este o de universalizar o ensino fundamental e a partir dele, erradicar o analfabetismo.

Assim, a Lei 9.394/96 no decorrer dos anos passou por alterações de Artigos e incisos, adequações, inserções e exclusões de textos, sem alterar a estrutura macro. Dentre estas modificações, serão abordadas aquelas que tiveram impactos na Educação Básica, sendo uma delas a Lei n. 11.274/2006, que alterou o ensino fundamental de oito para nove anos, com ingresso a partir dos seis anos de idade, mantendo a redação do Art. 32 da Lei 9.394/96 no que tange à obrigatoriedade e a gratuidade na escola pública. Porém, não aprofundaremos as discussões posteriores à Lei 9.394/96, pois o recorte temporal do objeto de pesquisa contempla de 1963 a 1998.

A contextualização histórica do período em que o Colégio Lins de Vasconcellos foi criado, fundado e inaugurado<sup>33</sup>, assim como as implementações de leis que direcionavam o ensino, é fundamental na compreensão dos aspectos relacionados à administração e às práticas pedagógicas constantes no colégio. A legislação educacional teve impactos, no que se refere à organização curricular, bem como à estrutura da instituição, consequentemente, nas práticas pedagógicas das instituições. A partir das mudanças na legislação educacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>34</sup> sofreram alterações e direcionaram as atividades pedagógicas para ações com vistas à aplicação prática do conhecimento por meio de estratégias de ensino e aprendizagem com foco na inovação, centrando a aprendizagem no aluno.

Destaca-se que neste capítulo, sintetizamos marcos históricos que subsidiaram as análises realizadas nos capítulos posteriores. O capítulo traçou um panorama geral da realidade brasileira com vistas à educação, iniciando com a promulgação da Constituição Federal de 1946, na qual se tem aspectos que instigaram o estudo para a instituição de um projeto de reforma da educação nacional, projeto este, que foi para a Câmara Federal em 1948 e somente 13 anos depois da entrada do projeto na Câmara e, após muitas discussões, que incluíram a busca pela ampliação da extensão de escolarização a um número maior de pessoas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada, a Lei n. 4.024/61, na qual o Colégio Lins de Vasconcellos foi implementado.

Posterior à publicação da Lei n. 4.024/61, outros marcos regulatórios dentre eles, o Decreto n. 869/69, que após o início da Ditadura civil-militar em 1964, instituiu a obrigatoriedade da EMC em 1971, a Lei n. 5.692/71 que alterou a nomenclatura e a estrutura do primário, ginásio e secundário para ensino de 1º<sup>35</sup> e 2º grau e trazia em seu bojo o direcionamento à formação para o trabalho, abordando uma integração entre três linhas no currículo: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, sendo os Estudos Sociais o ponto de intersecção entre elas. Sequencialmente à

---

<sup>33</sup> 1956, 1962 e 1963, respectivamente.

<sup>34</sup> No recorte temporal deste estudo, as publicações de Leis, Decretos, Resoluções e Pareces entre as décadas de 1960, 1970 e 1980 impactaram no Colégio Lins de Vasconcellos. A Lei n. 9.394/96 teve a implementação realizada pelo novo Mantenedor do Colégio, arrendado em 1998 para o Grupo Educacional Opet.

<sup>35</sup>Como já mencionado, o 1º grau contemplava os quatro anos do ensino primário e quatro anos do ginásial, totalizando 8 anos.

publicação da Lei n. 5.692/71, a Resolução n. 8 cujo anexo era o Parecer 853/71, foi publicada e apontou entre as questões relacionadas às diretrizes curriculares, a primazia em adequar metodologias para a explanação dos conteúdos, priorizando a construção ativa do conhecimento. Em 1972, o Parecer 339/72 foi publicado e reforçou que as realidades socioeconômicas e culturais deveriam ser consideradas no currículo e que os professores precisavam de formação específica para contemplar a parte especial do currículo.

Com a publicação da Constituição Federal de 1988, que explicitou a ampliação do número de vagas para a educação básica, adequações na regulamentação do ensino foi necessária. Assim, novas discussões foram abertas no campo educacional e em dezembro de 1996, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 foi publicada. Por meio da Nova LDB, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio passaram a compor a “Educação Básica”, substituindo a nomenclatura de ensino de 1º e 2º graus. Instituíram-se nesta legislação, as obrigatoriedades municipais, estaduais e federais.

O capítulo se finda na publicação da Lei n. 9.394/96, pois o recorte temporal desta tese se encerra em 1998, sendo que a implementação total da Lei se deu posteriormente ao arrendamento do Colégio Lins de Vasconcellos para o Grupo Educacional Opet no ano de 1998, quando a Filosofia Espírita da Educação e os princípios adotados até então pelo Colégio, foram redirecionados pelo novo mantenedor.

## 2 AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DESCritas NAS OBRAS DE NEY LOBO: BASES PEDAGÓGICAS DO INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS

Neste capítulo serão abordadas as concepções pedagógicas constantes nas obras de Ney Lobo publicadas entre os anos de 1987 e 1990, analisando-se as bases pedagógicas em que as mesmas se subsidiam e suas contribuições. No entanto, para a compreensão das propostas pedagógicas abordadas por Ney Lobo, faz-se primordial contextualizar as raízes históricas da Educação Espírita no Brasil e os pressupostos que a permeiam.

Neste sentido, as pesquisas de Bigheto (2006) e Brettas (2006) nos apontam um estudo sobre o primeiro Colégio brasileiro cujas bases eram fundamentadas nos princípios do espiritismo francês, fundado por Eurípedes Barsanulfo no ano de 1907 na cidade de Sacramento-MG, o Collégio Allan Kardec. Os autores em suas pesquisas demonstram que a implementação se deu num momento em que no Brasil a educação pública estava em expansão. O Colégio oferecia educação gratuita e as práticas pedagógicas estavam voltadas às atividades práticas e à formação espiritualista. Tal instituição se tornou referência no que se refere à aplicação da Doutrina Espírita no ambiente escolar, com vistas à evolução do espírito por meio da educação moral e espiritual.

As práticas pedagógicas adotadas por Barsanulfo estavam fundamentadas em Allan Kardec<sup>36</sup> e Pestalozzi<sup>37</sup> e permeavam a intencionalidade educativa da ação e do amor no ambiente educacional, por meio da reflexão sobre as práticas, da educação do sentimento, da moral e da caridade. Barsanulfo ficou à frente do Colégio até o ano de sua morte em 1918, porém, os princípios ali inculcados permaneceram vivos nas práticas daquela instituição, mesmo após a mudança de prédio e de nome.

---

<sup>36</sup> Allan Kardec – fundador da doutrina espírita, cujo nome de batismo era Hippolyte Léon Denizard Rivail, foi discípulo de Johann Henrich Pestalozzi de quem foi aluno na escola instalada no Castelo de Yverdon, na Suíça e trabalhou para a propagação das ideias liberais e democráticas da educação. Kardec fundou e foi diretor de escolas na França, professor, pedagogo e escritor de livros didáticos. (BRETTAS, 2012).

<sup>37</sup> Para Pestalozzi, a educação é essencialmente moral e lógica, sendo este o princípio vital de seu sistema. “O indivíduo é um todo, cujas partes devem ser cultivadas, e a unidade espírito-coração-mão, análogo à tríplice atividade conhecer-querer-agir, por meio da qual ocorre o aprimoramento da inteligência, da moral e da técnica”. (ARANHA, 2006, p.211).

Ao abordar a fundação do Collégio Allan Kardec, somos remetidos à reflexão das influências educacionais nas quais Eurípedes Barsanulfo acreditava e que alicerçaram as práticas pedagógicas da instituição, consequentemente, que influenciaram as demais instituições espíritas de educação formal, mas também, aqueles de caráter não formal no Brasil. Amui (2011, p. 14) destaca que Eurípedes Barsanulfo

foi o pioneiro na educação do Espírito, no Brasil. Essa educação contribui para o despertar da consciência do espírito, dando-lhe condição de vivenciar uma Era Nova, promovida pela modernidade do pensamento. Grande trabalho foi realizado pelo eminente educador, que pautou toda sua vida dentro dos princípios cristãos tendo como meta auxiliar seu próximo, através da liberdade de pensar e de compreender a vida.

Neste âmbito, faz-se necessário destacar que os primeiros colégios fundamentados em princípios da Doutrina Espírita não seguiam uma “Pedagogia Espírita”, mas sim a Educação Espírita, que se trata da evolução espiritual de cada pessoa, por meio da educação do espírito nos aspectos da espiritualidade, moralidade, caridade, intelectualidade e autoeducação. Kardec (2005) propôs bases educacionais permeadas pela educação moral, que faria com que o sujeito se tornasse um “homem de bem” e apontou como primordial a observância de

- 1º. que os hábitos morais são o resultado das impressões morais, que determinam os vícios ou as boas qualidades, segundo o indivíduo seja mais ou menos suscetível a elas;
- 2º. que importa assim dar uma boa direção a todas essas impressões;
- 3º. que elas dependem inteiramente dos pais e dos educadores;
- 4º. que é quase sempre sua inexperiência e sua ignorância em matéria de pedagogia que é a causa de todos os vícios, dos quais esforça-se para curar mais tarde a juventude;
- 5º. que não se pode esperar obter um bom sistema de educação, e por conseguinte, uma boa educação moral, se não se tiver uma massa de educadores que comprehendem verdadeiramente o objetivo de sua missão e que tenham as qualidades necessárias para cumpri-la (KARDEC, 2005, p. 76)

Além dos princípios citados, com vistas à evolução do espírito, a base dos ensinamentos de uma Educação Espírita é o Amor, que leva o sujeito a se afastar de atitudes que não correspondam à integridade de ações. Segundo Amui (2007, p. 28), não se pode compreender a “Pedagogia do Amor” – com fundamentos na Doutrina Espírita para a Educação do Espírito – como um trabalho com regras pré-estabelecidas, mas sim, como uma prática comprometida no atendimento das necessidades reais dos sujeitos. Ou seja, “sua aplicabilidade depende do

conhecimento aprofundado sobre o pensamento, o sentimento, a memória, a consciência, a vontade, o livre arbítrio, além das características do perspírito<sup>38</sup> e sua constituição energética". (AMUI, 2007, p.28).

Então, a Educação do Espírito busca por meio da sensibilização a reflexão para a construção de ideias e pensamentos cujo objetivo está vinculado à formação moral do sujeito, na estruturação do caráter e na modificação de sentimentos em relação a si e aos outros, pois, observada a Doutrina Espírita, tem-se que a "inteligência, por si só, não equilibra o homem. O bom uso das faculdades depende da moral, que também não pode ficar isolada." (DE MARIO, 1999, p.17). Neste sentido, cabe à Educação sob a ótica do Espiritismo:

- 1) fortalecer e ampliar as boas tendências do Espírito;
- 2) corrigir suas más tendências;
- 3) direcionar seu caráter para o bem;
- 4) promover o esforço para conquistar virtudes;
- 5) ampliar os horizontes intelectuais. (DE MARIO, 1999, p. 18)

Em síntese, deve-se primar pela educação integral do ser: corpo, mente, sentimentos e espírito, sempre com olhos direcionados à justiça e à caridade. Para Alves (1994, p. 4), a Educação Espírita vai além de instrução formal, ela é "crescimento interior, é expansão na horizontal e na vertical". O Manual da Escola Espírita (2007, p. 160) aponta que a

aprendizagem das letras, da matemática, das artes e ofícios e das ciências em geral não é mais importante do que a formação do caráter, do que a aquisição da bondade e do senso de justiça, do cultivo da verdade. A escola não apenas ocupar-se da primeira dimensão instrucional, entendendo deixar para os lares e religiões a segunda dimensão, a do desenvolvimento do espírito humano. (MANUAL DA ESCOLA ESPÍRITA, 2007, p. 160)

Tais vertentes compõem o princípio moral e que faz parte do que atualmente é denominado de Pedagogia Espírita. De acordo com Incontrí (2001), a Pedagogia Espírita se baseia nas contribuições de Comenius, Rousseau e Pestalozzi<sup>39</sup>, sendo consolidada por Allan Kardec e adotada inicialmente no Brasil por intermédio de

<sup>38</sup> Elo de ligação entre os dois estágios do Espírito: desencarnado, quando está no mundo espiritual e encarnado, quando está no mundo físico. (DE MARIO, 1999).

<sup>39</sup> As concepções de Comenius, Rousseau e Pestalozzi antecederam aos movimentos da Escola Nova, sendo que os princípios destas estão evidenciados nos métodos adotados na Pedagogia Espírita, que primam pela aprendizagem a partir de exemplos, experiências, vivências e amor.

quatro precursores: Eurípedes Barsanulfo, Anália Franco, Ney Lobo e Herculano Pires (p. 176)<sup>40</sup>. A autora assevera, ainda, que o primeiro a praticar e teorizar o modelo de Educação Espírita, consequentemente, de sistematizar os princípios desta educação foi Ney Lobo (p. 201).

Fuckner (2009, p. 81) nos chama a atenção para o fato de que o termo Pedagogia Espírita não surgiu nas referências pedagógicas escritas por Allan Kardec, mesmo que haja referências às obras da Doutrina Espírita. O termo, então, foi

criado por Herculano Pires, a partir da Revista Educação Espírita lançada por ele em 1971, após um congresso nacional que reuniu educadores com o objetivo de criar uma proposta pedagógica que professores adeptos do espiritismo pudessem desenvolver nas escolas em que atuavam. (FUCKNER, 2009, p.81)

A Educação na perspectiva da Pedagogia Espírita é vista como um processo contínuo de aperfeiçoamento do Espírito, sendo que a estagnação é um mal que deve ser evitado, pois o processo evolutivo deve ser o objetivo macro desta. Para Pires (1972, p. 32) *apud* Fuckner (2009, p. 82), compete à Educação Espírita “formar o homem consciente do futuro que já começa a aparecer na Terra, senhor de si, responsável direto e único pelos seus atos, mas ao mesmo tempo reverente a Deus”.

Neste âmbito, a Pedagogia Espírita apresenta seis princípios, que segundo Incontri (2001, p. 180 -184) são:

- Amor (é o princípio máximo, volta-se à doação, à fraternidade, à preocupação com o próximo, não vislumbra a punição, mas à mútua evolução);
- Liberdade (a vontade é livre e por meio da Educação é possível influenciá-la para o bem);
- Igualdade com singularidade (Cada ser humano é único, mesmo provido dos mesmos direitos e deveres. Cada Espírito é provido de potencialidades, experiências, histórias e memórias diversas, que devem ser descobertas e valorizadas. O igualitarismo se refere à quebra de hierarquias que possam humilhar os diferentes

---

<sup>40</sup> Incontri (2001) afirma que Eurípedes deu o Modelo de Educação Espírita na prática e Anália num projeto pedagógico com abrangência social.

seres humanos, valorizando o estímulo à evolução individual, consequentemente, coletiva);

- Naturalidade (é preciso conhecer e respeitar a natureza humana, que envolve os aspectos biológico, social e espiritual, de cada sujeito para que o processo pedagógico seja viável à evolução individual e coletiva);

- Ação (a pedagogia ativa, por meio de atividades e vivências de situações concretas, que resultam no desenvolvimento de potencialidades humanas a partir da prática); e

- Educação Integral (desenvolvimento simultâneo dos aspectos intelectuais, morais espirituais e afetivos. Engloba a educação ética, afetiva, intelectual, estética, educação sexual e física).

Tais princípios podem ser observados na estruturação das propostas pedagógicas de Ney Lobo e refletem uma educação que considera o sujeito um ser espiritual que por meio da convergência da perspectiva espírita com outros saberes, forma-se um ser de bem, que contribuirá para o desenvolvimento da sociedade e, por consequência, evoluirá espiritualmente. (LINHARES, 2006).

A seguir, abordar-se-ão as concepções pedagógicas de Ney Lobo, relacionando-as com suas aplicabilidades práticas.

## 2.1 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS CONSTANTES NAS OBRAS DE NEY LOBO

Ney Correia de Souza Lobo<sup>41</sup> nasceu em Curitiba no dia 24 de junho de 1919 e faleceu aos 93 anos no dia 28 de agosto de 2012. Estudou na Escola Militar do Realengo, onde se formou no ano de 1943 e permaneceu na carreira militar até o ano 1984, quando aos 65 anos foi reformado na patente de coronel (FEDERAÇÃO ESPÍRITA DO PARANÁ, 2018). Formou-se em Letras e posteriormente em Filosofia. Segundo Cardoso (2017), sua trajetória como docente iniciou em 1956, quando ele se

---

<sup>41</sup> Utilizamos no texto Ney Lobo para nomear Ney Correia de Souza Lobo, pois nas obras do autor e em fontes localizadas, não há a menção ao nome completo do mesmo.

candidatou para o Magistério do Exército no Colégio Militar e em 1963 ingressou como docente no então Instituto Lins de Vasconcellos<sup>42</sup>.

Lobo teve formação religiosa inicial na Igreja Católica e aderiu ao espiritismo na década de 1950 (FEDERAÇÃO ESPÍRITA DO PARANÁ, 2018). Cardoso (2017, p. 54) faz menção a uma carta escrita por Ney Lobo em que o mesmo afirma ter abandonado a confissão religiosa católica e aderido ao espiritismo “na busca de uma cosmovisão mais racional e aceitável do Universo, da vida e da sociedade”. O autor menciona, ainda, que na carta Lobo diz ter se convertido ao espiritismo com 29 anos (1948/1949), no entanto, nos *curricula vitae* analisados na escrita de sua tese, Lobo indica sua conversão na década de 1950.

Lobo publicou quinze<sup>43</sup> obras, dentre elas três livros na área de Educação Moral e Cívica: Técnicas Modernas de Educação Moral e Cívica (1974), Curso Integral de Educação Moral e Cívica (1974) e Educação Moral e Cívica – 5<sup>a</sup> série (1986) e os cinco volumes da obra “Filosofia Espírita da Educação e suas consequências pedagógicas”, que embasaram este capítulo.

O educador Ney Lobo foi professor do então Colégio Lins de Vasconcellos<sup>44</sup> no período de 1963 a 1974, ministrando aulas de Educação Moral e Cívica e de Filosofia;

<sup>42</sup> Atuou, também, como subcomandante do Colégio Militar de Curitiba, como professor de Filosofia no Colégio Rio Branco, instrutor da disciplina de Filosofia na Universidade Federal do Paraná (CARDOSO, 2017).

<sup>43</sup> Filosofia Social Espírita (1994), Estudos de Filosofia Social Espírita (1994), O Plano Social de Deus e as Classes Sociais (1995), Espiritismo e Educação (1997), Lins de Vasconcellos, o Diplomata da Unificação e o Paladino do Estado Leigo (1997), Prática da Escola Espírita: a escola que educa (2008), A Espiritualidade da Inteligência Humana (2009), Coleção Perfeições Espirituais: A Conquista da Esperança (2009), Coleção Perfeições Espirituais: A Pedagogia da Conquista da Indulgência (2010), Coleção Perfeições Espirituais: A Pedagogia da Conquista da Veracidade (2011) e Coleção Perfeições Espirituais: A Pedagogia da Conquista Caridade (2012).

<sup>44</sup> O Colégio Lins de Vasconcellos, onde Ney Lobo implementou suas ideias antes de publicar os cinco volumes da obra “Filosofia Espírita da Educação e suas consequências pedagógicas”, será abordado no capítulo 3. A organização dos capítulos iniciando pelas propostas educacionais constantes da obra de Ney Lobo foi definida para a compreensão dos pressupostos pedagógicos nos quais a estrutura pedagógica apresentada nos capítulos posteriores se subsidia, direcionando a análise em consonância com o primeiro capítulo desta tese. Faz-se importante destacar que outras obras de Lobo partiram de vivências pedagógicas para posterior escrita. Cardoso (2017, p. 107) ao relatar as experiências pedagógicas de Ney Lobo entre os anos de 2004 a 2008 – baseadas em entrevistas e registros feitos por Lobo em seus arquivos, subsidia a afirmação de que antes de escrever suas obras voltadas, Lobo entrava em “imersão”. “O professor anotava observações, elaborava projetos, aplicava-os, avaliava os resultados e compilava dossiês (muitos deles guardados em pastas catalogadas no seu acervo). Depois os analisava, teorizava, revia as práticas e formulava novas hipóteses, que resultavam em novos projetos e avaliações, e novos dossiês. Motivo pelo qual deduzimos que Ney Lobo teorizava sobre a própria prática, e praticava a própria teoria a fim de pô-la à prova, vindo a reformulá-la quando necessário. [sic.]”

destes anos, dedicou-se à direção nos últimos sete anos. No decorrer deste período, inquietou-se quanto à filosofia da educação e os princípios que norteavam os Colégios Espíritas, integrando-se a um grupo de pesquisadores que entraria a fundo no ideal de transformar o meio social pela educação, por meio de uma filosofia educacional pautada na Doutrina Espírita. Lobo (1987a) cita Piaget afirmando que todo problema gera uma ação, o que justifica os estudos mais aprofundados de uma Pedagogia com princípios Doutrinários que não somente o princípio Católico, mas em princípios que conduzam à formação integral do sujeito e, consequentemente, a mudanças que promovam o desenvolvimento individual e coletivo, com vistas à evolução da sociedade.

Lobo, segundo expresso nas obras publicadas por ele, buscou em suas pesquisas enfatizar a importância da ética, bem como das consequências morais dos atos individuais e coletivos aos indivíduos, o que se apresenta como uma preocupação com a formação integral do sujeito, não somente na transmissão de programas de cursos, mas principalmente, na preocupação com a formação para a vida. Para o autor, é preciso uma reflexão à luz da Filosofia da Educação para a compreensão de que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são seres espirituais em constante evolução e que a partir desta evolução transformarão o ambiente e a sociedade nos quais estão inseridos, o que vem ao encontro dos objetivos da Educação Espírita.

Neste sentido, Lobo se embasa em Lourenço Filho (1978, p. 160) quando este destaca que para Demolins<sup>45</sup> a escola não deveria ser separada da vida, mas deveria ser um pequeno mundo real que colocasse os estudantes em contato com a natureza e com a realidade que os cercam; Lobo destaca, ainda, que as escolas embasadas nos princípios do escolanovismo são criadas para aplicar os princípios de Froebel de que para que se aprenda faz-se necessário viver o que se está aprendendo, desta forma, para se “ensinar a viver, a escola precisa de ser um pequeno meio social com vida própria” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 160). Tal afirmação nos remete à observância da concepção Ney Lobo que se assemelha à apontada por Lourenço

---

<sup>45</sup> Edmond Demolins criou em 1899 a École des Roches, que objetivou a formação global da criança, desenvolvendo os aspectos: intelectual, moral, físico e o social, desenvolvendo as práticas escolares em “centros de interesse” com atividades práticas com a terra. (DEMOLIN, 1909 apud FIGUEIRA, 2003).

Filho no que se refere à educação para a evolução, ou seja, que a escola deve proporcionar vivências que levem à aprendizagem, respaldando sua teorização no escolanovismo.

Lobo (1987a, p. 52) destaca que somente a educação poderá reformar os seres humanos e que a ética somente pode ocorrer por meio da educação, visto que, de nada adiantam premissas doutrinárias, se não houver a preparação do indivíduo para a ética e os bons hábitos para si, para os outros e para a sociedade. Importante destacar que estes são princípios que permeiam a Educação do Espírito.

Outro autor de referência para Lobo era Dewey. Segundo Dewey (1896, p. 244) *apud* Westbrook e Teixeira (2010, p. 22) existe uma “estreita e essencial relação entre a necessidade de filosofar e a necessidade de educar”. Ainda,

a escola é a única forma de vida social que funciona de forma abstrata em um meio controlado, que é diretamente experimental; e, se a filosofia há de converter-se em uma ciência experimental, a construção de uma escola será seu ponto de partida. (DEWEY, 1896, p. 244 *apud* WESTBROOK; TEIXEIRA 2010, p. 22).

Lobo, baseando-se em John Dewey, acreditava que a educação é a prática da Filosofia, sendo a Filosofia a teoria da educação. Desta forma, a Filosofia Espírita da Educação é a Pedagogia Espírita da Educação e neste caminhar, as soluções para as práticas pedagógicas convergem.

Lobo (1987a, p. 60 - 62) pondera, então, que a criação da metodologia de trabalho a ser aplicada na escola, neste caso no Colégio Lins de Vasconcellos, passou por diferentes métodos de codificação:

- Dedutivo, quando se buscou a problemática que permeava o processo de ensino-aprendizagem e deduziram-se os princípios que deveriam ser elucidados no contexto educacional, que foram baseados nas Doutrinas cristãs da existência de Deus, da lei do progresso e das responsabilidades, do plano espiritual e do plano terreno;

- Indutivo, que se baseou na coleta de acervos de pesquisa para a solução da problemática, por meio de confronto de elementos, que induziram à solução de problemas.

- Método analógico, em que se buscou a convergência entre os planos da vida social, fundamentando-se nos princípios de que a escola é a preparação para a vida em sociedade, como afirma Dewey e Claparède<sup>46</sup>, e que é esta escola que conduz o indivíduo a um estágio superior na vida espiritual e humana; e por fim

- Método eclético, cujo propósito foi harmonizar as conclusões obtidas com base nos métodos antecessores, permitindo a análise de quando, em que momento, utilizar-se de cada um deles.

A aplicação das metodologias de trabalho descritas por Lobo poderá ser observada na organização das atividades do Colégio Lins de Vasconcellos elucidadas no Capítulo 3, na qual é possível identificar os princípios filosóficos abordados por Lobo na metodologia de trabalho, bem como a estruturação de um Plano Pedagógico em que o estudante está num processo de aprendizagem no qual a formação tem vistas à humanização e à espiritualidade do mesmo, tendo o professor como mediador neste processo.

No que se refere às posições filosóficas, Lobo (1987a, p. 63) enfatiza que suas reflexões são pautadas na análise de diferentes autores, sendo: Lourenço Filho, Durmerval Trigueiro Mendes, Theobaldo Miranda Santos, Cunningham, George Kneller, Howard Ozmon, e Afro Amaral Fontoura.

No que se refere ao embasamento em Lourenço Filho, observa-se nas obras de Lobo as reflexões quanto à Escola Nova e suas aplicabilidades, o que pode ser visto não somente na teorização apontada neste capítulo, mas principalmente na organização das atividades no Colégio Lins de Vasconcellos, em que os modelos pedagógicos buscam a inovação no processo de ensino-aprendizagem tendo o professor como mediador neste processo e não apenas como um interlocutor de conteúdos estanques, destacando-se os princípios da Escola Nova.

Nos estudos das obras de Trigueiro Mendes e análise das obras de Lobo é possível observarmos que a relação das mesmas pode ser destacada na reflexão filosófica dentro das propostas educacionais, ou seja, o ponto de convergência

---

<sup>46</sup> Claparède acreditava que as atividades sem a individualização não atenderiam a todos, ou seja, elas deveriam ser funcionais e vir ao encontro das necessidades individuais de cada educando, porém, sem ser individualista, mas sim sociais e socializadoras. (GADOTTI, 2003).

localizado foi que para ambos era preciso a análise de diferentes modos de pensar no processo de ensino-aprendizagem e, também, no aspecto de que o aluno deveria ser o protagonista de seu processo de aprendizagem. Trigueiro Mendes (1973, p. 231) “afirma que é preciso resolver a didática, substituindo o método que institucionaliza a indução do professor-aluno pelo método que promove o encontro dos dois no espaço da consciência interrogativa”, tal afirmação é visualizada nas afirmações ponderadas por Lobo no método pedagógico descrito pelo mesmo, bem como na organização do Plano Pedagógico do Colégio Lins de Vasconcellos. Registra-se que ao estudarmos a vida e obra de Trigueiro Mendes, observamos que o mesmo foi membro do Conselho Federal de Educação e participou do processo de aprovação do Decreto n. 869/69 que instituiu a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica, sendo o único conselheiro contrário à aprovação do projeto, conforme afirma Fávero (2006). Acreditamos ser importante a observação, visto que, Lobo era militar de carreira e tinha uma aproximação com a Educação Moral e Cívica, como descrito anteriormente, foi autor de obras de Educação Moral e Cívica e ministrava a disciplina – mesmo antes da aprovação do Decreto-Lei n. 869/69<sup>47</sup> – no Colégio Lins de Vasconcellos, objeto de nosso estudo.

Na mesma linha de pensamento, as obras de Theobaldo Miranda Santos<sup>48</sup> e Afro Amaral Fontoura, foram amplamente utilizadas no Brasil em cursos de formação de professores, numa perspectiva filosófica da educação, bem como nos aspectos das práticas pedagógicas, com vistas às características docentes e ao processo de aprendizagem ativa. Observamos que as considerações realizadas por Lobo em sua teorização dos Fundamentos Filosóficos da Educação ponderam a formação e características fundamentais ao docente e ações que levem os alunos à compreensão da aprendizagem por meio da ação e da prática, mas também, pela formação e

---

<sup>47</sup> A Lei 4.024/61, vigente na fundação do Colégio Lins de Vasconcellos, não instituía a Educação Moral e Cívica como disciplina, mas em seu Art. 38, as normas que deveriam ser observadas trazendo a questão da moral e cívica no inciso II: “formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva”. O art. 2º do Decreto n. 58.023/1966 também faz menção à educação cívica.

<sup>48</sup> De acordo com Roballo (2007) a segunda publicação de Theobaldo Miranda Santos foi a Coleção Criança Brasileira e o Brasil – Minha Pátria “na qual ensina virtudes morais e cívicas, além do culto aos heróis nacionais”. Afirma ainda, que o autor publicou aproximadamente 150 obras “sobre literatura infantil, psicologia, pedagogia, sociologia, filosofia, ensino primário, ensino secundário, curso normal e superior”. (p. 24)

postura docente na mediação do processo de ensino-aprendizagem, com vistas à pedagogia ativa.

Lobo se baseou também em autores que trazem em seus estudos questões relacionadas à filosofia da Educação: Cunningham, Kneller e Ozmon. Na década de 1960, Cunningham publicou a obra “Introdução à Educação: Problemas Fundamentais, Finalidades e Técnicas” e George Kneller publicou “Introdução à filosofia da educação”. Ambos autores, assim como Howard Ozmon<sup>49</sup>, trazem em suas obras aspectos relacionados à filosofia da educação, abordando as correntes filosóficas da educação citadas e analisadas por Lobo em suas obras.

Subsidiando-se nestas proposições, destaca-se que a reflexão sobre as metodologias educacionais de Lobo (1987a) pautadas nas relações com a Filosofia da Educação, consideram que o processo é organizado em três grandes momentos: Propedêutico, Crítico e Conclusivo. No primeiro momento, há a análise dos fatos educativos e a delimitação destes fatos que serão estudados. No segundo momento, o crítico, deverão ser levantados os problemas que permeiam o fato educativo indicado e, a partir das análises das filosofias de educação, as soluções para os problemas levantados serão elaboradas. No último momento, buscam-se as consequências pedagógicas das soluções propostas e opta-se pelas soluções que serão aplicadas para a construção do conhecimento, chegando-se ao fato educativo.

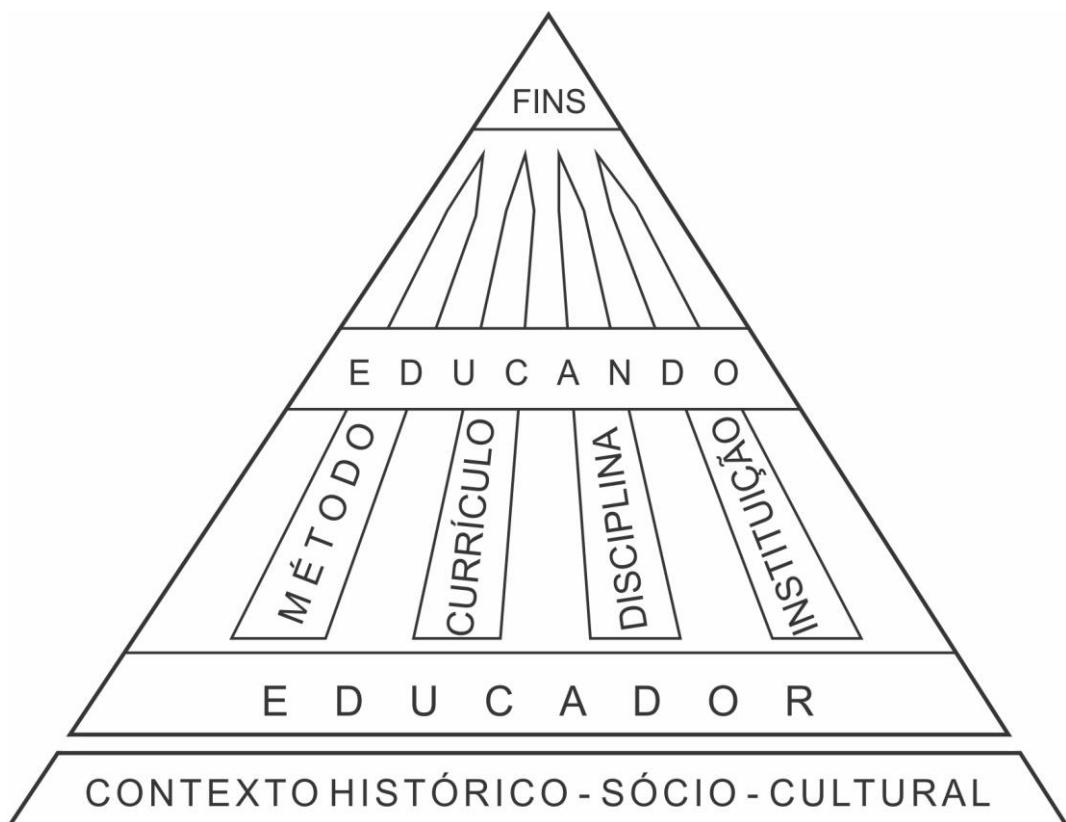
Assim, Lobo (1987a, p. 62) associa o fato educativo a sete fatores: “educando, educador, fins, disciplina, currículo, método e instituição escolar”, registrando que se analisarmos cada um dos fatores sob a ótica dos três métodos, variadas serão as críticas e a dinamização das soluções para as problemáticas levantadas, ou seja, com o fato concluído, ter-se-á realizado o processo de investigação completo no que tange à Filosofia da Educação. Quando da análise do fato educativo, por meio da compreensão da Filosofia da Educação, Lobo (1987a) pondera que o fato requer o entendimento dos fatores, registrando que no fato educativo se tem dois fatores fundamentais que merecem destaque: o educador e o educando. De acordo com o

---

<sup>49</sup> Ozmon tem diversas obras publicadas, dentre elas, Diálogo na Filosofia da Educação, que fazia parte de uma coletânea de materiais publicados para a Preparação de Professores. Ainda, teve publicada no Brasil sua obra com Samuel M. Craver intitulada Fundamentos Filosóficos da Educação. Além de obras de Filosofia da Educação, Ozmon publicou – também – obras que estimulavam a utilização de ideias inovadoras ou desafiadoras pelas escolas, conforme pesquisa realizada pela autora desta tese.

autor, estes dois fatores estão em posições diferentes, porém, simétricas dentro do fato educativo, pois ambos trazem consigo suas tradições histórico-culturais, crenças, aspirações individuais e dos grupos em que estão inseridos e sua personalidade, encontrando-se num ambiente educativo no qual há contextos educacionais que precisam ser considerados, como demonstra a estrutura do fato educativo expressa na Figura 2.

FIGURA 2 – EXPRESSÃO GRÁFICA DO FATO EDUCATIVO



Fonte: LOBO, 1987a, p. 67.

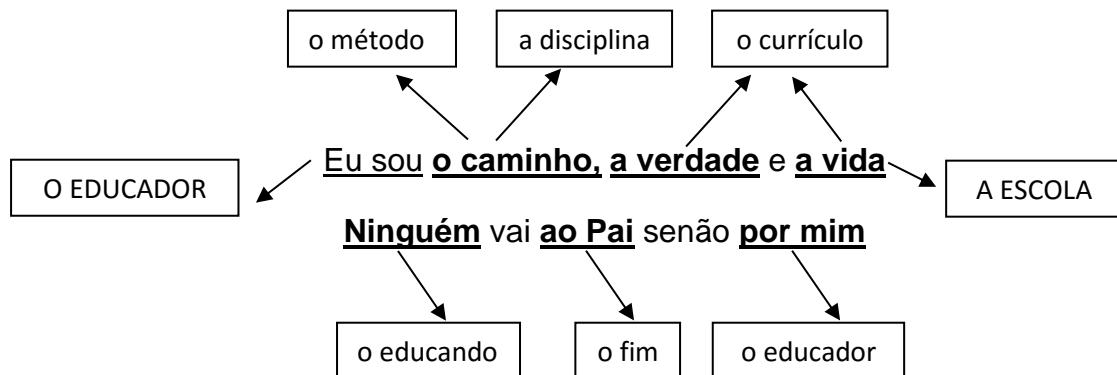
A expressão gráfica do fato educativo, nos proporciona a observância de que a base está no contexto histórico-sócio-cultural simetricamente ao educando e ao educador. O educador, consciente desta base em relação às suas experiências e à consideração das experiências do educando, exercerá influência no fator educando por meio dos fatores: método, currículo (considerando neste o fator que ocupa a base da estrutura), disciplina e instituição para chegar aos fins a que se propõe o fato educativo: a formação humanista e espiritual dos alunos.

Para Lobo (1987a, p.67) tem-se no fato educativo

O educador, como expressão e projeção do contexto histórico-sócio-cultural de uma sociedade atua sobre o educando através de um método, currículo, disciplina e instituição escolar, visando determinados fins educacionais. (grifos do original)

Neste sentido, Lobo (1987, p.69) faz uma analogia com a passagem bíblica de João, capítulo 14, versículo 6 para ilustrar o fato educativo e proceder a compreensão da escola como o meio de desenvolvimento biopsicossocial do sujeito, como demonstra a figura 3.

FIGURA 3 – FATO EDUCATIVO NA PERCEPÇÃO RELIGIOSA



Fonte: LOBO,1987, p. 69

Logo, para êxito no objetivo institucional, a escola juntamente com o educador se utiliza de meios, que de acordo com Lobo (1987a, p. 67) são: “**conteúdo cultural** (currículo), o **método pedagógico** e o **controle disciplinar**” (grifos do original), inseridos no fato educativo.

Lobo (1987a, p.70) apresenta, ainda, um quadro analítico, em que associa os fatores fundamentais do fato educativo aos atos educativos, conforme o quadro 3.

**QUADRO 1– QUADRO ANALÍTICO DO FATO EDUCATIVO**

Nº	FATORES	DESENVOLVIMENTO	INTERROGAÇÕES	SIGNIFICADO	PERGUNTA-CHAVE	IMAGEM	FUNÇÃO
-	SITUAÇÃO	O CONTEXTO FÍSICO - ECONÔMICO - SOCIAL - CULTURAL - RAL - POLÍTICO - HISTÓRICO. OS IDEIAIS COLETIVOS.	POR QUÊ?	A CAUSA	POR QUE EDUCAR?	O MEIO (CLIMA-SOLO)	UMA CARÊNCIA
1	EDUCANDO	O OBJETO O ALVO DA AÇÃO EDUCATIVA SOBRE O QUAL CONVERGEM OS ESFORÇOS E INFLUÊNCIA DO EDUCADOR.	PARA QUEM?	O OBJETO	(A) QUEM EDUCAR?	A ROSEIRA	OBJETO DIRETO
2	EDUCADOR	O AGENTE O SUJEITO DA AÇÃO EDUCATIVA: OS MESTRES, OS PAÍS, OS GUIAS, ETC.	QUEM?	O SUJEITO	QUEM EDUCA?	O JARDINEIRO	SUJEITO
3	FINS	O OBJETIVO OS RESULTADOS VISADOS PELOS EDUCA-DORES, NO PRÓPRIO EDUCANDO E NA SOCIEDADE, E OS FINS ÚLTIMOS.	PARA QUÊ?	A FINALIDADE	PARA QUE SE EDUCA?	AS ROSAS	OBJETO INDIRETO
4	DISCIPLINA	O CONTROLE ORIENTAÇÃO DA CONDUTA, MANUTENÇÃO DA ORDEM E PRESERVAÇÃO DOS DIREITOS DE CADA UM.	COMO?	A PROTEÇÃO	COMO SE CONTROLA O EDUCANDO?	A PODA, A LIMPEZA	AÇÃO
5	CURRÍCULO	O CONTEÚDO AS MATÉRIAS QUE SÃO ENSINADAS. TODAS AS ATIVIDADES DOS EDUCANDOS.	O QUÊ?	O ALIMENTO	O QUE SE ENSINA?	AS SEMENTES	
6	MÉTODO	O CAMINHO O CAMINHO A SEGUIR, OS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO.	COMO?	O MODO	COMO SE EDUCA?	O CULTIVO (ARAR-SEMEAR)	
7	INSTITUIÇÃO	A ORGANIZAÇÃO A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: A ESCOLA, O LAR, O TEMPLO, A CASERNA, A OFICINA.	ONDE? QUANDO?	O LOCAL	ONDE SE EDUCA?	O JARDIM	SITUAR

Fonte: Adaptado pela autora de LOBO, 1987a, p. 70

Analizando-se o quadro 3, observa-se que Lobo (1987a) embasa a sua comparação a um jardim, como fez Pestalozzi<sup>50</sup>, e registra que todo processo educacional passa por uma metodologia aplicada, até mesmo, as propostas pedagógicas mais abertas, em que há a flexibilização dos conteúdos curriculares, não deixam de objetivar uma formação para a vida. No quadro é possível constatar organização pedagógica e disciplinar aplicadas no Plano Curricular do Colégio Lins de Vasconcellos<sup>51</sup>, no qual todas as ações pedagógicas nos remetem à reflexão do fato educativo. O quadro 3 nos demonstra a estruturação aplicável do fato educativo, em que cada um dos sete fatores que o compõe têm questionamentos relacionados, bem como seu posicionamento dentro do contexto educacional. A analogia com o jardim nos permite a análise mais detalhada do fato educativo:

- Contexto histórico-sócio-cultural (base da expressão gráfica indicada na figura 2): trata-se do meio em que a escola e seus atores estão envolvidos, sendo a analogia com o clima e o solo. Ou seja, é preciso proceder a avaliação do meio, para compreendê-lo e compreender o porquê educar, tanto no contexto educacional, como no familiar.
- Educando: é o alvo da ação educativa, para quem ela é destinada. É aquele que recebe as influências e estímulos do educador e do meio para o seu desenvolvimento biopsicossocial.
- Educador: o agente da ação educativa, aquele que educará. Na reflexão de Lobo, fazem parte deste grupo não somente os professores, mas também, os pais e guias.
- Fins: são os resultados que se almeja com a ação educativa, tanto os diretamente ligados ao educando, como aqueles provenientes da educação recebido e que impactarão na sociedade e nos fins últimos<sup>52</sup>.

---

<sup>50</sup> Pestalozzi considerava a educação como um processo que devia seguir a natureza, a liberdade, a bondade inata do ser humano, unindo mente, coração e mãos. (SOËTARD, 2010, p. 35).

<sup>51</sup> O Plano Curricular será abordado no capítulo 3. INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS. Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos. Curitiba: Colégio Lins de Vasconcellos, 1972.

<sup>52</sup> Evolução do Espírito.

- Disciplina: observância aos direitos e deveres para manutenção da ordem, bem como orientação de conduta. Observada, também, como um mecanismo de controle.

- Currículo: o que será ensinado, quais serão as sementes plantadas para a geração do conhecimento. Trata-se do conteúdo e atividades realizadas.

- Método: seria o caminho a ser percorrido, os processos pelos quais a educação passará, ou seja, o como fazer.

- Instituição: o local onde se educa, que poderá ser a instituição escolar, assim como o lar e o templo.

No próximo capítulo, será possível observar que logo no preâmbulo do Plano Pedagógico do Colégio Lins de Vasconcellos (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972) fica clara a importância do lar no desenvolvimento dos alunos e como este é considerado a extensão da instituição e colaborador no processo de desenvolvimento do educando.

Nesta reflexão, de compreensão do fato educativo, Lobo (1987a) enfatiza que a instituição escolar é um ambiente socioeducativo, que traz em si princípios socioculturais que deverão ser abordados e organizados de forma que o educador consiga transmiti-los aos estudantes, obtendo neste âmbito, os fins educacionais aos quais se propõe obter, por meio das ações pedagógicas que permeiam o ambiente, mas que considerem o educando como parte ativa de seu processo de aprendizagem, isto é, as salas de aula “deixam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem aos alunos atitudes favoráveis ao *trabalho em comunidade*”. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 135), aproximando-se com esta percepção de escola como ambiente socioeducativo, à concepção de Durkheim de que a educação se trata da *socialização da criança*, ou seja, a assimilação de uma cultura e princípios já estabelecidos. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 128).

Então, seus princípios filosóficos da educação perpassam por dois momentos: o momento real e o momento teórico, no qual o fato educativo se

concretizará no ato educativo. O primeiro momento compreende o objeto, o fato gerador; e o momento teórico compreende o aspecto (análise à luz da filosofia da educação), a ação (reflexão crítica sobre o fenômeno), o meio (razão humana e os princípios religiosos) e o resultado (princípios de valores humanos), mediados pela prática pedagógica que será a mola propulsora do ato educativo, como indica o quadro. (LOBO, 1987a, p. 75).

As reflexões apontadas por Lobo até aqui, nos levam a estabelecer relação com a Escola Nova, na qual a teoria vem após a prática, consolidando o conhecimento por meio da observação, levantamento de hipóteses e geração do conhecimento, isto é, tem em seus princípios a não memorização de conteúdos, mas a capacidade crítica de aplicação do método para a solução de problemas. Neste contexto, o trabalho individual serve para a investigação e o trabalho coletivo, para a troca de conhecimentos individuais para a elaboração de um conhecimento coletivo (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 164); estes aspectos podem ser observados como bases para os princípios filosóficos da educação apontados por Lobo, bem como na estruturação dos trabalhos indicados no Plano Pedagógico do Colégio Lins de Vasconcellos.

Para a compreensão da relação entre a Filosofia da Educação e a Pedagogia, Lobo (1987a) cita a obra de Lourenço Filho como base de análise, destacando as seis relações que Lourenço Filho (1978) faz em sua obra: a) A Pedagogia é Filosofia (pensadores idealistas); b) A Pedagogia depende da Filosofia (neomistas e idealistas neokantianos); c) A Pedagogia é sublimação da Filosofia (corrente científico-espiritual); d) A Filosofia é uma fonte de estudo da educação; e) a Pedagogia é autônoma; e f) A Pedagogia independe da Filosofia. Lobo concluiu que a Pedagogia depende da Filosofia, sendo a Pedagogia um “sistema de princípios normativos, conhecimentos educacionais e pedagógicos obtidos pela reflexão indireta e crítica sobre o fato educativo”, o que por intermédio da Filosofia e da razão humana, bem como pelos princípios espirituais, regem o ambiente escolar. (LOBO, 1987a, p. 76)

Considerados os aspectos abordados, Lobo (1987a, p. 82) traz a Didática como sendo ponto fundamental à aprendizagem, ressaltando que esta didática, além de ser um “conjunto de procedimentos, normas operativas, métodos e

técnicas educacionais e de ensino”, que são definidos por meio da observação indireta e crítica, deve estar atrelada à “pesquisa, imaginação criadora e invenção”, colocando em prática os princípios pedagógicos de formação para a vida em sociedade, pautada em valores, ética e conhecimentos, que nortearam os princípios de cidadania<sup>53</sup>. Ainda, a sequência dos atos educativos deve ser sustentada pelo princípio da afetividade, considerando que a educação não tem apenas o objetivo instrutivo formal para a inculcação de hábitos, mas primordialmente deve transformar o sujeito por meio de valores morais e espirituais, corroborando para a evolução do ser.

Lobo (1987a, p. 97) enfatiza a importância de compreender os indivíduos como únicos em suas “desigualdades individuais” e em suas “diversidades de aptidões”, bem como de observar que o educando não é um adulto em miniatura, porém, tem a mesma natureza humana deste, acompanhado de um aculturamento e de graus de evolução diferenciados.

No que tange ao educando, Lobo (1987a, p. 151) defende que os conceitos sobre educação podem ser classificados em três grupos: “1º) posições ultra-restritas, 2º) posições muito restritas; 3º) posições restritas”. O primeiro grupo, segundo o autor, traz aqueles pedagogos, sociólogos ou educadores que tratam como educandos somente aqueles que estão em período escolar, e cita entre eles: Émile Durkheim, Painter, René Hubert, Ruy de Ayres Bello, entre outros, afirmando que estes trazem como educação somente a influência de um adulto sobre a criança e o adolescente, não considerando que estes poderão aprender entre os pares, mas que também, continuam seu desenvolvimento posterior à vida escolar, aplicando os conhecimentos adquiridos, e desenvolvendo novos conhecimentos, pois, os seres humanos estão em permanente evolução. Ao sair do ambiente escolar, esta percepção deve acompanhar o educando.

Na segunda classificação, posições muito restritas, Lobo (1987a) aponta aqueles que englobam no período escolar, o estágio de profissionalização – ou ensino médio – acreditando-se, segundo o autor, que neste estágio a formação

---

<sup>53</sup> Quanto à cidadania, vide nota 17.

humana estaria completa. Nesta classificação, Lobo (1987) cita Dewey registrando que mesmo com seu olhar de que a escola deve preparar para um ofício, o pensador defende a questão dos trabalhos em grupos e vivenciais. Da mesma forma, ao proceder a crítica a esta posição, Lobo (1987) retoma a ideia de que a formação deve ser para a vida e para a mudança da sociedade, ou seja, o homem está em evolução constante.<sup>54</sup>

Quanto às posições restritas, Lobo (1987a, p. 155) enfatiza que estas são as que “paralelizam a educação com a própria extensão da vida do homem na Terra. É a coexistência da educação com a vida e ao longo dela”. Neste posicionamento, há a preocupação de uma formação em que o educando esteja preparado para as substanciais mudanças sociais, culturais e técnicas que ocorrem rapidamente no mundo. Trata-se de uma “Educação Permanente” – educação para a vida, na qual os alunos seriam preparados para a vida e não para a escolarização, como traz em seu bojo os princípios da escola tradicional.

A Educação Permanente passou a ser adotada a partir do primeiro quarto do século XX, em contraposição à Escola Tradicional quando da observação de que a educação deve atender às necessidades de vida do sujeito, por isso, deve ter significação e aplicabilidade. Na década de 1960, a Educação Permanente passa a ser pesquisada com mais ênfase e é aplicada – num primeiro momento – para a educação de adultos. (FULLAT, 1979). Neste sentido, Furter (1972) assevera que este modelo é uma educação de novos tempos, que impactará diretamente no sistema global de ensino, corroborando para o desenvolvimento socioeconômico do país. Lobo (1987a, p. 156) afirma que para o desenvolvimento humano, de acordo com a Educação Permanente, seria preciso o esforço contínuo do educando, a constância do movimento mental, emocional e social.

Neste contexto de educação para a vida, os princípios estão numa educação em que o maior número de potencialidades seja desenvolvido no sujeito, para que este tenha em si a capacidade de percepção da necessidade

---

<sup>54</sup> Dewey (1959) propunha que a escola não deveria ser concebida num sistema fechado, mas sim numa concepção em que a aprendizagem se daria por meio de atividades e os conhecimentos neste processo contribuiriam para o desenvolvimento da comunidade.

de desenvolvimento contínuo, a percepção de que o ser humano está sempre em construção e de que precisa estar preparado para mudanças nos diferentes contextos. Lobo (1987) destaca que a Educação Permanente vai além dos conteúdos intelectuais constantes no currículo formal – o que são traços da educação formal – pois busca o fortalecimento da afetividade, do amor ao próximo, da comunicabilidade e da sensibilização. O educando neste contexto

é uma TOTALIDADE com disposições afetivas, comunicativas, conhecimento, criatividade etc. é um ser constantemente inquieto submetido a um PROGRESSO INCESSANTE, mas não egoísta nem competitidor. Por isso a existência do educando é a sua TEMPORALIDADE, isto é, a permanente disposição à mudança (LOBO, 1987a, p. 156).

Dentre as três posições apresentadas, Lobo (1987a) afirma que a terceira é a que vem ao encontro de seus pensamentos filosóficos, pois o mesmo acredita que a Educação Permanente forma sujeitos que estarão em progresso incessante, preocupados com os aspectos individuais e coletivos que envolvem as mudanças sociais, culturais e econômicas, sujeitos abertos a transformações superficiais e profundas, com princípios de afetividade e respeito ao próximo, bem como, que compreendam que para o seu desenvolvimento e da sociedade em que vivem, é preciso um esforço contínuo para a evolução. Em seu posicionamento quanto ao conceito de educação é possível observar a aplicabilidade nas práticas pedagógicas do Colégio Lins de Vasconcellos que culminaram na criação da Cidade Mirim.

## 2.2 A ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO FEITAS POR NEY LOBO

Lobo (1987a, p. 182) apresenta uma reflexão quanto às concepções filosóficas da educação tratando seus aspectos formais e apresentando uma análise com vistas a suas crenças quanto à educação e às definições de educando no contexto não somente escolar, mas também – e não obstante – no contexto social. Dentre as concepções, estão quatro: otimismo antropológico, pessimismo antropológico, realismo cristão e empirismo gnosiológico.

Quanto ao **otimismo antropológico**, o autor cita Montaigne, os Enciclopedistas do Século XVII e Rousseau, destacando que nesta perspectiva, o homem é congenitamente bom e que a vida no contexto social, cultural e escolar é que o influencia e o faz se tornar mau em suas atitudes e decisões. Lobo (1987a) avalia que não há a bondade congênita do homem e que as ideias rousseauianas se tratam de otimismo e romantismo, pois pode haver a distinção entre os nascidos em bons e maus, porém, a essência poderá ser trabalhada como forma de evolução espiritual, tornando o homem um ser melhor por meio da educação, quer seja escolar, quer seja em outros meios sociais em que está inserido.

Como oposição ao **otimismo antropológico** Lobo (1987a, p. 184) apresenta o **pessimismo antropológico**, concepção abordada por filósofos como Hobbes, Spengler e Spencer, líderes religiosos e pelo psicanalista Sigmund Freud, que compreendem que o homem é congenitamente mau e que a vida em sociedade, quer seja na escola, quer seja em outros meios sociais os fará bons, a partir do momento em que os transformará em sujeitos evoluídos quanto à convivência social e à perversidade. Neste contexto de pensamento, segundo Lobo (1987a, p. 185) Hobbes e Schopenhauer trazem o egoísmo como a principal maldade humana, afirmando que este egoísmo é inato. Avaliando o contexto pedagógico com base nesta concepção, que apresenta um amplo pessimismo quanto à ética humana, é que se têm as consequências pedagógicas do tradicionalismo, ou seja, o autoritarismo pedagógico, em que o educando deve aceitar passivamente as demandas dos professores e das instituições e o sistema disciplinar rígido, em que os educandos têm a maldade tratada com severas correções e castigos, que podem ser físicos. Analisado o contexto desta concepção, Lobo (1987a) se contrapõe, como faz com a concepção otimista, pois segundo ele, o homem não nasce congenitamente mau, poderá ser influenciado antes mesmo do nascimento e, ainda, é contrário à concepção por acreditar que o homem está em constante processo de aperfeiçoamento, logo, a característica de maldade poderá ser tratada pela educação, não necessariamente, com base em regimes autoritários ou com severos castigo, mas por meio dos princípios éticos e morais abordados no ambiente escolar e no ambiente social. Quanto à concepção do pessimismo

antropológico, há um aspecto que Lobo (1987) defende, sendo o de que a maior maldade do homem é o egoísmo. Este egoísmo poderá ser reduzido a partir da educação, visto que, para a evolução social e individual este deve ser deixado de lado.

Numa terceira concepção, Lobo (1987a, p. 188) apresenta o **realismo cristão**<sup>55</sup>, que estaria entre o otimismo e o pessimismo e em sua essência afirma que o ser humano tem uma inclinação para o mal, observando as outras duas concepções como “irreais e ilusórias”. Neste contexto, a ideia de homem com inclinação ao mal estaria atrelada ao “pecado original”, advindo de Adão e Eva. Nesta abordagem, Lobo (1987) destaca que no âmbito educacional o realismo cristão acredita que é preciso fazer com que o educando penda para o bem, valorizando e encorajando as boas ações e castigando as ações más. A crítica de Lobo (1987) a esta concepção se centraliza na ideia de incongruência com a “justiça divina”, pois, de acordo com o autor, há uma condenação preliminar ao ser humano, sem lhe permitir reflexão sobre suas práticas.

Por fim, Lobo (1987a, p. 190) trata do **empirismo gnosiológico**, cujo principal autor referenciado é o filósofo John Locke, com a teoria de que a criança nasce uma “tábula rasa” e a construção do conhecimento se dá por meio do empirismo e das sensações, contrariando a ideia de inatismo apresentada por Descartes e descharacterizando as ideias das concepções anteriormente apresentadas de que o ser humano já nasce bom ou mau.

Lobo (1987a) afirma que suas ideias filosóficas se aproximam das ideias de Platão, Descartes, Leibniz e Kant<sup>56</sup>, pois acredita no inatismo de alguns conhecimentos e que estes podem evoluir, no entanto, por ter sua base na Doutrina Espírita, acredita que em sua “situação inicial” o espírito é uma folha em branco, mas que traz consigo ideias inatas.

Pautando-se nas análises antropológicas averiguadas, Lobo (1987a) pondera sobre o que denomina “soluções pedagógicas das filosofias da

<sup>55</sup> REDDEN, J.; RYAN, D. F. A. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Agir, 1961.

<sup>56</sup> Platão, Descartes, Leibniz são filósofos da corrente filosófica do racionalismo e Kant no criticismo.

educação”, iniciando pelo **otimismo pedagógico**<sup>57</sup>, no qual se atribui à educação um poder excessivo quando da preparação do educando para a vida social, profissional e espiritual, sendo o ser humano aberto totalmente a ser moldado; torna aqui à discussão sobre o anti-inatismo. Ou seja, retoma as ideias de Locke de que a criança é uma “tábula rasa” e de Thondike de que pela educação o indivíduo pode se tornar um homem de bem, visto que, não traz consigo conhecimentos inatos ao nascer. Lobo (1987a) faz uma crítica à solução da “teoria da educabilidade absoluta” à luz de suas crenças religiosas, destacando que ao nascer o ser humano traz consigo ideias inatas, sendo a corrente filosófica a qual pertence, segundo o autor, a corrente filosófica da educação “mais inatista”.

Quanto ao aspecto pedagógico, sem vislumbrar a teoria religiosa, Lobo (1987a) desacredita das concepções tratadas pela solução do otimismo pedagógico, por considerar que há uma limitação no poder pedagógico e na permissividade do ser humano em ser totalmente moldado aos padrões estabelecidos pelo contexto educacional.

Para a segunda solução pedagógica discutida por Lobo (1987a), o **pessimismo pedagógico**, que acredita que não há como mudar os aspectos advindos da hereditariedade e das influências do meio físico e social ao qual o educando está inserido, de acordo com a análise do autor, o homem poderá ser influenciado pelo meio social, ambiente e ações educativas intencionais, privando o homem de sua liberdade. A ideia desta solução pedagógica é contrária aos pensamentos educacionais de Lobo (1987), pois este acredita que a transformação do homem somente poderá ocorrer por meio da educação, quer

<sup>57</sup> Sobre o otimismo pedagógico (termo cunhado por Nagle) num contexto histórico (década de 1920), Nagle (2009, p. 115) destaca que “a escolarização é tida como um dos elementos do subsistema cultural; portanto, um elemento que deve ser analisado e julgado em combinação com os demais elementos da cultura brasileira, e com as condições da existência social definidas na exposição dos setores político, econômico e social. Aceitando-se a ideia de que a sociedade brasileira da época passa de uma ‘sociedade fechada’ para uma ‘sociedade aberta’, torna-se necessário identificar o papel que a escolarização desempenhou, no sentido de favorecer ou dificultar a tal passagem. Diante do fenômeno de liberalização institucional, que provoca a abertura de novos caminhos no plano do pensamento e da atuação, é preciso conhecer o sentido da contribuição desse processo civilizatório, tanto sob a forma de padrões de pensamento quanto sob a forma de padrões de realização escolar.”

seja em contexto escolar, quer seja em outros meios sociais. No entanto, a partir da formação de princípios morais, o indivíduo terá a capacidade de discernimento de ações e decisões.

Quanto à terceira solução abordada por Lobo (1987a), o **realismo pedagógico**, a crítica se faz pelo autor acreditar que é possível a evolução, não necessariamente de forma limitada por parte do educando, uma vez que é possível o aprimoramento constante do corpo, da alma e do espírito, cada momento dentro de uma etapa da vida. A solução apresenta a teoria de que há limitações biológicas e psicológicas (fatores internos) e limitações pelos meios físico, social, recursos pedagógicos e despreparo dos educadores (fatores externos). Ainda nesta solução, há um ponto de concordância entre os princípios pedagógicos da mesma e as ideias de Lobo: o despreparo dos educadores impacta diretamente no processo pedagógico.

Nesta contextualização de percepções nas diversas teorias, Lobo (1987a, p. 238) afirma, que – de fato – há interferências internas e externas na formação educacional do sujeito, destacando que seus princípios vêm ao encontro da “Teoria da Maturação das Estruturas Psíquicas”, de Jean Piaget, assim como ao encontro da “Teoria da Convergência Herança-Meio” defendida Stern, visto que, em ambos contextos a hereditariedade não é observada como sendo fator determinante do processo educacional, mas que pode ser flexibilizada, permitindo que por meio da convergência entre fatores externos e internos e da maturação das estruturas psíquicas, poder-se-á obter resultados positivos no que se refere ao aspecto educacional, com impacto nas relações sociais e afetivas.

Lobo (1987a) enfatiza, também, que seus princípios pedagógicos estão associados às reflexões de Pestalozzi, uma vez que acredita que é papel da Pedagogia “zelar pelo aprimoramento dos sentidos físicos, nos quais se inicia o processo das sensações” (p. 276). Ou seja, a educação deve estar baseada nos sentidos, nas sensações, nas experiências. Soëtard (2010, p. 35) afirma que para Pestalozzi o método didático se inicia com a prática, por intermédio dos sentidos em contato direto com o objeto, para então se chegar às ideias, sendo desta forma “a percepção sensorial e a experiência sensorial como processo

ativo são o fundamento de todo o conhecimento". Lobo (1987a) nesse sentido ressalta que a vivência sensorial é a base para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, consequentemente, da educação para a vida, afirma então, que a impressão sensorial é o "alicerce absoluto de todo o conhecimento", baseando-se nas ideias de Pestalozzi, porém, complementa com a afirmação de que a organização curricular, o método e a disciplina, assim como o sentimento, fazem parte do processo educacional em sua essência; mas vivenciar para conhecer é primordial.

Considera-se então, que o processo educacional é o responsável pelo desenvolvimento das potencialidades humanas em seus diferentes aspectos, para a formação de sujeitos conscientes, críticos, preparados para a vida em sociedade – independente do meio social em que estiverem – e prontos para o acompanhamento das mudanças sociais, culturais e econômicas a que estarão submetidos na vida real. Em suas obras Lobo (1987b, p. 140) afirma que a educação deve perpassar a formação integral e indica o que esta formação deve abranger: Educação Religiosa, Educação Moral, Educação Espiritual e Educação do Sentimento.

Neste âmbito, destaca que os métodos, a instituição escolar, a disciplina ou regimento, devem estar atrelados à formação crítica, à experimentação, à prática reflexiva e à cidadania, ou seja, na evolução do espírito como forma de aprender a fazer e a conviver em sociedade, contribuindo para a transformação desta em uma sociedade melhor para todos. Estes aspectos relacionados são observados na estruturação do Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos, assim como na regulamentação da Cidade Mirim e – também – do Colégio em questão. Nesta mesma linha de pensamento, Fontoura (1966, p. 94) afirma que a verdadeira aprendizagem "é aquela que se incorpora à nossa vida. Não aprendemos apenas para *saber*, mas para *melhorar* em qualquer sentido, para *crescer*, seja no físico, na saúde, no intelecto, na vida moral ou social ou econômica ou artística.", ou seja, faz-se preciso primar por uma escola de sujeitos ativos, que comprehenda o aprender como modificar, uma escola que acredite na transformação pela educação e na educação para a transformação. Corrobora com estes princípios Lourenço Filho (1978, p. 234), afirmando que

O conhecimento é um processo espiritual que se move através de infinitas graduações, desde a percepção das coisas até a mais alta elaboração de princípios que torne o mundo inteligível. E isso só será possível pela aprendizagem. Aprender é um processo ativo pelo qual cada pessoa é conduzida a dar sentido básico às verdades que ela mesma venha a criar e a desenvolver.

Ainda, Cunha (1994, p. 29-30) em sua obra “John Dewey: uma filosofia para educadores”, afirma

O ser vivo só adquire segurança quando se identifica intelectualmente com os elementos que o circundam e, mais ainda, quando prevê as consequências de seus atos; ele é capaz de moldar suas ações de acordo com o que prevê. O conhecimento possui um caráter “operante”, o que confere ao organismo a característica de não se restringir à mera contemplação passiva e desinteressada do mundo [sic].

Assim, para o desenvolvimento do processo educativo e a efetivação do aprender, dentre os aspectos fundamentais a serem abordados no contexto escolar, Lobo (1987b) aponta como consequências pedagógicas:

- Educação Física e Higiene: o bem-estar do corpo é fundamental para o desenvolvimento do espírito. É preciso manter hábitos saudáveis de alimentação, higiene e atividades físicas, bem como a prática de esportes, o que corrobora com o processo de evolução nos âmbitos social, cognitivo, afetivo e espiritual. Destaca o autor que o currículo, os métodos, infraestrutura e equipamentos devem ser adequados a este fim, contrapondo-se às ideias do Naturalismo Pedagógico, em que cada etapa da evolução do universo está atrelada às leis naturais e estas conduzem a estrutura e o comportamento da natureza, visto que, nesta perspectiva, as condições são conduzidas pela organização escolar.

A valoração das atividades físicas fica aparente na organização do Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos em que as atividades físicas ocorrem tanto no período de aula regular, quanto no contraturno. Ainda, em diferentes registros é possível observar o posicionamento do colégio em relação à participação em competições esportivas e incentivo à prática de esportes, como demonstra a figura 4, que é um diploma pelo desempenho de um estudante em atividade física.

FIGURA 4 – DIPLOMA POR DESEMPENHO EM PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA



FONTE: Acervo pessoal de ex-aluno.

- Educação Cívica: para que haja a harmonização entre os sujeitos de diferentes momentos históricos – aqueles que estão e aqueles que estarão na sociedade – faz-se primordial o respeito à pátria e à nação em que se vive, no entanto, com o objetivo de comunhão entre os sujeitos para que ocorra o progresso do coletivo, independente da origem pátria dos sujeitos<sup>58</sup> que estão convivendo num mesmo meio social. No Colégio Lins de Vasconcellos os

<sup>58</sup> O respeito ao outro era base no contexto educacional do Colégio Lins de Vasconcellos, então, a Pátria-Mãe dos sujeitos deveria ser respeitada e os que não tivessem a nacionalidade brasileira, também deveriam aprender o amor à Pátria que os acolheu, diferindo-se das ideias do nacionalismo pedagógico, que determinava que em prol da manutenção das tradições, costumes e bem-estar da sociedade, os contextos escolares deveriam direcionar para a formação com foco no país, colocando em segundo plano a origem pátria dos estudantes, em prol do nacionalismo. (HOBSTAWM, 1992).

Momentos Cívicos eram computados como parte integrante do processo avaliativo e seguiam cerimônias formais duas vezes por semana. Na Cidade Mirim aspectos relacionados ao desenvolvimento social por meio da comunhão entre os sujeitos era uma constante para que o seu funcionamento ocorresse e a mesma progredisse em sua administração e estrutura.

- Educação Moral: para Lobo (1987b, p. 215), o valor moral é a principal força condutora à evolução do sujeito, sendo – também – um “privilégio dos seres livres”. Desta forma, a partir do reconhecimento de princípios éticos e morais é possível trabalhar o sujeito para obter dele seus melhores resultados enquanto seres humanos. Neste âmbito, há a contraposição das ideias do naturalismo pedagógico, visto que, Lobo atribui à evolução a primazia do valor moral como condutor para o desenvolvimento.

Quanto à Educação Moral e Cívica, destaca-se que conforme descrito no início deste capítulo, Lobo lecionou a disciplina por um longo período de tempo e no Colégio Lins de Vasconcellos, a primeira sala ambiente construída foi a sala de Educação Moral e Cívica, dada a importância que a disciplina tinha no colégio. A sala foi exemplo para a projeção das demais salas<sup>59</sup>.

- Educação Religiosa: respaldando-se em Sócrates, Lobo (1987b), p. 215) afirma que quem conhece o **Bem** não deixa de querê-lo e de amá-lo. O Bem para Lobo é Deus, então, faz-se primordial trabalhar Deus no ambiente escolar, para que os educandos conheçam e amem cada vez mais a Deus e que esse amor se reflita em seus comportamentos, visto que, “Deus é o **fim supremo** e **último**”. Lobo neste sentido corrobora com Fontoura (1966, p. 31) em sua afirmação de que “não é possível educar sem Deus. Educar é espiritualizar, não é apenas treinar para fazer coisas”. Importante destacar que o Colégio Lins de Vasconcellos foi concebido segundo a Doutrina Espírita da Educação, porém, o ensino religioso no Colégio não estava voltado ao Espiritismo, mas à educação do espírito<sup>60</sup>, com vistas à caridade, ao amor ao próximo e a Deus.

---

<sup>59</sup> No capítulo 3 trataremos sobre as salas ambientes e como eram estruturadas.

<sup>60</sup> Que é uma premissa da Filosofia Espírita.

- Cooperação entre os educandos: na formação educacional do sujeito é preciso que estes sejam instigados ao trabalho em equipe desde cedo, para que desenvolvam a percepção de que para se obter o progresso, a evolução, é preciso que todos trabalhem mutuamente em prol do mesmo objetivo; no entanto, Lobo (1987b) registra que mesmo no trabalho coletivo a responsabilidade pelo resultado é individual, pois o coletivo somente obterá êxito se todos se responsabilizarem por suas ações.

- A responsabilidade individual: Lobo (1987b) enfatiza que os seres humanos têm livre arbítrio, mas, é papel da Pedagogia zelar pelo princípio da responsabilidade do educando na vida escolar, familiar, social, etc. Sem o desenvolvimento do princípio da responsabilidade o fim da educação não será atingido, pois em seu princípio está a relação entre os sujeitos, entre sujeito e sociedade, sujeito e espiritualidade, o que só é obtido quando o senso de responsabilidade é desenvolvido. Neste contexto, Lobo (1987b, p. 215) observa que para o desenvolvimento pleno da responsabilidade, tem-se três instâncias a serem percorridas: “arrependimento, expiação e reparação”<sup>61</sup>, que se trata de “um ciclo moral de remissão”.

- Autoeducação: para Lobo (1987b), a autoeducação perdura para a vida toda, porém, num primeiro momento além o planejamento pedagógico deve primar pela heteroeducação. Posteriormente, quando do amadurecimento do sujeito, procede-se uma proporcionalidade entre ambas e por fim, a inversão entre ambas.

- Pedagogia Ativa: afirma Lobo (1987b) que para a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral do sujeito, tem-se que “exercer a atividade”, ou seja, o aprender fazendo. Destaca o autor que sua tendência pedagógica é baseada em Rousseau e em Pestalozzi, no entanto, os princípios do escolanovismo e do ativismo pedagógico, mesmo antes de seus divulgadores promulgarem amplamente a ideia, o que ocorreu a partir da segunda metade do século XIX e no início do século XX, já estavam implícitos em suas práxis

---

<sup>61</sup>Allan Kardec aponta “três condições necessárias para apagar os traços de um erro e suas consequências” que são as instâncias mencionadas por Lobo em sua obra: arrependimento, expiação e reparação. (KARDEC, 2013, p. 91).

pedagógicas. Lobo (1987b, p. 216) afirma que “Atividade, num sistema de pedagogia, é indispensável à consecução dos fins da Educação”.

- Desenvolvimento da Espiritualidade: para a obtenção deste aspecto, as consequências citadas anteriormente são base, assim como os aspectos da educação dos sentimentos, do controle disciplinar, da redução pedagógica do orgulho e do egoísmo. Lobo (1987b) defende que o desenvolvimento intelectual corrobora para o espiritual.

- Uma sociedade regenerada: a pedagogia ativa contribui amplamente para a formação de uma sociedade de pessoas melhores, por meio do desenvolvimento intelectual, social, espiritual e afetivo a partir da prática. Para Lobo (1987b), é preciso que os seres humanos compreendam para melhorar e melhorem para compreender, o que ocorre pelas experiências. Obtendo-se êxito nesta formação, é possível se ter cidadãos capazes de refletir sobre reformas sociais necessárias à evolução individual e coletiva, sendo neste âmbito primordial que o educando passe por preparação política, com vistas à melhoria para sua geração e gerações futuras. Os educadores, então, “são os precursores da aristocracia intelecto-moral” (p. 218).

- O Aristocrata intelecto moral e os fins últimos: o ideal humano do aristocrata intelecto-moral é a harmonia na confluência entre os dois fins imediatos da educação: individual e social. Para que ocorra a refração entre os fins, o sujeito deverá desenvolver os aspectos mencionados no item anterior, bem como os que dizem respeito ao Amor e à responsabilidade.

- Orientação filosófica: para Lobo (1987b) todos os que atuam no ambiente escolar devem ter uma orientação filosófica quanto aos princípios e aos fins da educação. Todos os envolvidos devem ter em mente os propósitos e a razão de ser da instituição escolar em que estão inseridos.

Analisando-se as consequências pedagógicas apontadas por Lobo com vistas à legislação nacional, observamos que as mesmas estão em consonância com os fundamentos constantes no art. 2º do Decreto n. 58.023/1966

Art. 2º A educação cívica visa a formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de aprêço à Pátria, de respeito às instituições, de

fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade no trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres.

assim como com o art. 2º do Decreto-Lei n. 869/1969

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Ou seja, as consequências pedagógicas apontadas por Lobo, trazem em seu bojo princípios da Filosofia Espírita, mas também, traços marcantes dos Decretos federais que instituíam e regulamentavam a prática da Educação Moral e Cívica nas escolas, com base na preservação do espírito religioso, democrático e o culto à pátria, assim como, a formação do caráter com vistas à família, à sociedade, o amor ao próximo e a Deus como inspiração das ações, sempre pensando na formação do cidadão para um bem coletivo.

Para que estes princípios apontados por Lobo como consequências pedagógicas e constantes nos Decretos indicados, bem como para que o fato educativo ocorresse, era preciso que os educadores tivessem qualidades específicas. Lobo (1987b) apresenta um quadro das qualidades que devem fazer parte das características de um educador para que os princípios e fins da educação sejam alcançados.

## QUADRO 2 – QUADRO DE QUALIDADES DO EDUCADOR

CLASSIFICAÇÃO	QUALIDADE GERAL ASPECTO SUBJETIVO	INTENCIONALIDADE EDUCACIONAL ASPECTO OBJETIVO (TRANSITIVO)
GLOBAL	INFLUÊNCIA	Exercer uma influência intelectual, moral e espiritual benéfica no desenvolvimento do educando.
FÍSICAS	1. SAÚDE	Resistência à fadiga no exercício do ofício docente.
	2. SENTIDOS	Em bom estado para ouvir, ver, observar, prestar atenção. Voz agradável e clara.
	3. DIGNIDADE EXTERIOR	Apresentar o chamado <u>póte mestre</u> como modelo de postura para os educandos.
INTELECTUAIS	4. INTUIÇÃO	Capacidade de intuir os valores e imperfeições da alma de cada educando.
	5. CULTURA	Geral: muito sólida e abrangente. Específica ou Pedagógica: saber muito bem o que vai ensinar.
MORAIS	6. AMOR	Ao próximo e particularmente às crianças e jovens. Bondade para com os discípulos.
	7. PACIÊNCIA	Para com a irreverência dos alunos. Suportar as desatenções. Repetição dos conselhos e explicações.
	8. OTIMISMO	Em relação ao poder da educação. Em relação à criança e ao adolescente.
	9. JUVENTUDE	Juventude de consciência ou mocidade de espírito no contato com os educandos.
	10. IDEALISMO	Ter um ideal de vida a ser atingido pela educação e para sobrepor-se às desilusões.
	11. JUSTIÇA	Imparcialidade no trato com os alunos.
	12. BOM HUMOR	Semelhante ao dos jovens para melhor conviver com eles.
	13. MORAL	Conduta digna e exemplar que possa servir de exemplo para os educandos.

Fonte: Organizado pela autora com base em LOBO, 1987b, p. 83

Observadas as qualidades do educador apontadas por Lobo no quadro 4, bem como as fontes em que se baseava para suas pesquisas, pode-se verificar que as características apontadas estão em consonância com os requisitos do educador apontados por Fontoura (1966) os quais são baseados em Kerschensteiner<sup>62</sup> (1946). Destaca-se que Kerschensteiner tinha como referência no que se refere à sua filosofia educativa Pestalozzi, quanto à

<sup>62</sup> Optamos no texto pela utilização direta da referência de Kerschensteiner, visto que, em sua obra, Fontoura (1966) apresenta uma síntese das ideias do autor e na obra consultada, há o aprofundamento dos aspectos relacionados às características do professor, permitindo uma maior abrangência quanto ao assunto.

sociologia da educação, Dewey e quanto aos aspectos cultural e histórico, tinha como referência Eduard Spranger<sup>63</sup>(RÖHRS, 2010).

Ainda, destaca-se que a classificação de Lobo, com exceção da global, está disposta na obra de Theobaldo Miranda Santos (1948)<sup>64</sup>, que divide as qualidades do professor primário em três grupos: físicas, intelectuais e morais. Nas físicas, Lobo (1987b) indica saúde, sentidos e dignidade exterior e Santos (1948), saúde, equilíbrio orgânico, resistência física e normalidade dos sentidos, abrangendo algumas das descrições mencionadas por Lobo, tais como: entonação de voz, atenção ao ouvir, porte mestre<sup>65</sup> e ser observador. Nas qualidades intelectuais, Lobo (1987b) elenca: intuição e cultura, já Santos (1948) enfatiza nesta classificação que o educador deve ter inteligência para ensinar, dominando tanto quanto possível os conhecimentos a ensinar, bem como deve conhecer a filosofia, as ciências, bem como as técnicas para ensinar. Nesta classificação é possível verificar que o nome atribuído é o mesmo, no entanto as constatações destacadas por cada um dos autores se distinguem em partes quanto à formação da classificação, pois Lobo insere a intuição quanto a valores e imperfeições, além, do conhecimento abrangente de técnicas de ensino e dos conteúdos a serem abordados e à cultura geral. Já a classificação qualidades intelectuais, de ambos autores se diferem apenas na inclusão das qualidades bom humor e juventude feita por Lobo, que não consta na obra de Santos (1948).

Tais características, podem ser observadas – também – como mencionado, nas características apontadas por Kerschensteiner (RÖHRS, 2010):

1) O educador deve ser capaz de criar vínculo afetivo com o educando, de forma que este seja influenciado por ele e siga seus direcionamentos no que se refere aos aspectos morais, de valores e aos espirituais, influenciando desta forma seu caráter positivamente, o que pode ser observado na classificação “global” apontada por Lobo, assim como nas “morais” e nas “físicas” quando se

<sup>63</sup> Dos três autores utilizados por Kerschensteiner como referência, apenas Eduard Spranger não é citado por Lobo em seus debates.

<sup>64</sup> SANTOS, T.M. **Manual do Professor**. São Paulo: Editora Nacional, 1948.

<sup>65</sup> Vestir-se de maneira adequada, sem extravagâncias, não ser ríspido como eram os professores nos modelos tradicionais (SANTOS, 1948).

trata da postura do educador diante do educando, que deve vê-lo como um exemplo de postura a ser seguida.

2) Capacidade de compreender as características de cada aluno em sua individualidade, por meio de sua atenção, do ouvir e da observação. Seria o educador um “investigador de almas” (p. 94). No quadro 4 a classificação “físicas” envolve esses aspectos assim como nas qualidades intelectuais em que se pese a capacidade de intuir os valores e imperfeições da alma de cada educando.

3) O Tato Pedagógico é outra característica apontada por Kerschensteiner que se refere à capacidade de aproximação com o educando, de elogiar ou repreender atitudes destes. Refere-se, também, ao “interesse pelo homem futuro, à tendência mencionada a manter contato com a juventude, uma grande sensibilidade (... )” (p. 94), o que se relaciona à classificação “morais”, nos aspectos relacionados a bom humor, idealismo, otimismo e juventude.

4) Autoridade sobre os educandos, mas sempre com vistas ao amor, para Kerschensteiner essa autoridade é empregada por meio do amor e do alto valor intelectual e moral do educador, sendo a submissão voluntária pelo educando reconhecer no educador esses aspectos. Podemos relacionar essa característica às qualidades indicadas nas classificações de qualidades “morais”, “intelectuais”, “físicas” e “globais” do quadro 4, que por sua vez apontam os aspectos relacionados à postura do educador perante os educandos, o amor ao ensinar, a paciência, a influência, a cultura, a justiça e a moral.

5) Capacidade de amor ao próximo, em que o educador deve ter disposição espiritual para dois sentimentos que são fundamentais ao processo: “simpatia e inclinação para o homem”, que para Kerschensteiner sintetizam-se em “amor”, ou seja, inclinar-se a um desconhecido para lhe ensinar por meio do exemplo e dos conhecimentos intelectuais, respeitando a individualidade de cada educando em meio ao coletivo (p. 89). Essa característica está explícita nas classificações “morais”, “intelectuais” e “global”, nas quais se observa os apontamentos de Lobo no que se refere ao amor, bondade, paciência, justiça, intuição e otimismo em relação ao educando.

Relacionadas às qualidades apontadas por Lobo no quadro 4 e as características apontadas por Kerschensteiner, verifica-se a transversalidade das segundas no quadro elaborado por Lobo. Importante destacar que mesmo em momentos distintos de suas publicações, sendo Santos e Kerschensteiner anteriores à publicação das Leis n. 4.024/61 e 5.692/71 e Lobo posterior às mesmas, as qualidades do educador apontadas pelos três autores se convergem, sendo que Lobo faz a interligação entre as qualidades apontadas pelos dois primeiros na elaboração do quadro, como nos subsidiam os parágrafos anteriores. Esta elaboração de Lobo se assemelha à publicada por Fontoura (1966), que elaborou um quadro para avaliação de atributos do professor no qual as qualidades utilizadas por Lobo no quadro 4 estão expressas e dispostas de forma semelhante, com alteração significativa apenas nas qualidades intelectuais, como aponta o quadro 5.

**QUADRO 3 – ATRIBUTOS DO PROFESSOR**

	A	B	C	D	E	M	Z	MG
I) QUALIDADES FÍSICAS:								
1. Boa saúde 2. Boa audição 3. Expressão de olhar 4. Voz agradável 5. Porte correto do corpo 6. Apresentação e vestuário								
II) QUALIDADES INTELECTUAIS								
1. Capacidade didática 2. Conhecimento da língua 3. Conhecimento da matéria 4. Inteligência 5. Tato psicológico 6. Bom senso 7. Espírito de liderança 8. Clareza de expressão 9. Cultura geral								
III) QUALIDADES MORAIS:								
1. Espírito religioso 2. Idealismo 3. Amor à criança 4. Bondade e espírito de justiça 5. Boa conduta moral 6. Entusiasmo 7. Companheirismo 8. Alegria bom humor 9. Autodomínio e paciência 10. Espírito renovador 11. Cortesia 12. Disciplina e obediência 13. Assiduidade e pontualidade								

Fonte: FONTOURA, 1966, p. 28<sup>66</sup>

<sup>66</sup> As letras A até D poderiam ser preenchidas por outros colegas professores e por um ou mais alunos. A letra E deveria ser preenchida pelo diretor. A coluna M seria para a média entre as notas de A a D e a coluna Z era para o próprio professor se atribuir uma nota. Por fim, a coluna

Como já mencionado, Fontoura é um dos autores em que Lobo baseava seus estudos, o que justifica a semelhança entre as proposições elaboradas pelos mesmos. Ainda, as bases conceituais utilizadas por Fontoura também perpassam por autores citados por Lobo em suas obras e no Plano Pedagógico do Colégio Lins de Vasconcellos.

Outro fator importante a ser abordado é que com a publicação da Lei n. 5.692/71 se fizeram necessárias adequações nos currículos de formação profissional o que impactou também na formação de professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série (CORRÊA, 2006). Neste sentido, Corrêa (2006) destaca que

a necessidade de formação de professores que possam estar, em termos de atuação, em consonância com as também exigências do mundo produtivo que são as mesmas para o sistema educacional a fim de este que possa tornar-se eficiente em sua plenitude. Por isso, a instrumentalização da docência por meio essa adequação corresponde da ênfase no fazer manifesta-se, do ponto de vista da formação, como um imperativo. (CORRÊA, 2006, p. 6)

Quanto à formação de professores no estado do Paraná, com vistas à Lei n. 5.692/71, Gonçalves (2005, p. 10) cita Pedro Viriato Parigot de Souza<sup>67</sup> que afirma

A reforma do ensino de 1º e 2º graus é, talvez o maior desafio que a Revolução lançou ao povo brasileiro e, para que ela tenha o êxito que todos esperam, é necessário mudar sobretudo a mentalidade do professor, através de treinamentos específicos, pois a estática tem que ser substituída pela dinâmica. Eis porque, logo após a aprovação do Plano de Implantação Prévia, a Secretaria da Educação e Cultura lançou-se no maior programa de preparação de recursos humanos de toda a história do Paraná. (Pedro Viriato Parigot de Souza, in PARANÁ, 1973, p.55).

Analisadas as citações de Corrêa (2006) e Gonçalves (2005), observa-se que a formação do professor com a promulgação da Lei n. 5.692/71 levou a adequações que direcionavam a formação de professores por meio de capacitações e treinamentos, o que são terminologias tecnicistas, nas quais mesmo em seu aspecto de um direcionamento do professor com o planejamento

MG seria a média entre a nota que o professor se atribuiu e a média indicada pela coluna M. (nota 0 = Ausência total do predicado; 1 ou 2 = Fraquíssimo, muito ruim; 3 ou 4 = Fraco, ruim; 5 ou 6 = Regular, normal; 7 ou 8 = Bom; 9 = Muito bom; e 10 = Ótimo, magnífico. (FONTOURA, 1966, p. 30)

<sup>67</sup> In PARANÁ (1973, p. 55) apud Gonçalves (2005, p. 10)

de ações prévias e possíveis situações que poderiam ocorrer em sala de aula, há a perspectiva de que esse mesmo professor seja dinâmico em sua área de atuação, mas que tenha “saberes para fazer”<sup>68</sup>, como afirma Corrêa (2006). Nesta reflexão, citamos Candau (1982a) quando o mesmo afirma que a formação de professores era direcionada na década de 1970 pela natureza técnica, tornando este um aplicador da técnica aprendida e um reproduutor da mesma.

As proposições indicadas por Corrêa (2006) e Gonçalves (2005), assim como a observância na Lei n. 5.692/71, apontam para o que Lobo (1987b) classifica no quadro 4 como qualidade intelectual, no entanto, constata-se que o mesmo não faz a estruturação das qualidades do professor com vistas exclusivamente às orientações da Lei, mas principalmente, com a observação da formação de um professor com características que pudessem corroborar com a formação integral na qual o autor acreditava e na Escola Ativa<sup>69</sup>, em que o professor por meio das qualidades descritas envolveria o aluno no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se mediador do mesmo; o que não seria possível num modelo tradicional ou tecnicista. Nóvoa (2002, p. 36) corrobora com aspectos apontados por Lobo quando afirma que “o professor tem que possuir certos saberes, mas, sobretudo tem que os compreender de modo a poder intervir sobre eles, desestruturando-os e reorganizando-os”, tornando-se inventores de instrumentos pedagógicos que levem os alunos a protagonizarem o seu processo de aprendizagem por meio da prática reflexiva.

Aqui, faz-se importante ponderar que mesmo diante destas reflexões, no Plano Pedagógico do Colégio Lins de Vasconcellos, assim como na apresentação do fato educativo, Lobo indica sistematizações a serem seguidas pelo educador para que se atinja o objetivo fim do fato educativo e aquelas para

<sup>68</sup> “aqueles realizados tendo por certas práticas que levam ao seu aprendizado para posterior desenvolvimento em salas de aula de primeira à quarta série do ensino de primeiro grau. Neles reside a dimensão técnica da formação”. (CORRÉA, 2006, p. 6)

<sup>69</sup> “A Escola Ativa é a forma de realizar a Escola Nova. (...) Escola Ativa significa escola onde há permanente atividade do aluno, atividade física e mental, principalmente mental. Não se pode pretender atingir aqueles altos fins da Escola Nova (...) com uma escola parada, passiva, parada, em que os alunos se mantenham silenciosos, apenas ouvindo as explicações do mestre. (...) Escola Ativa quer dizer ação, e mais, ação interessada. Significa saber fazer e não apenas saber, significa fazer, em vez de apenas ouvir. Significa participação intensa e vibrante do aluno na Educação, na vida diária da escola [sic]. (FONTOURA, 1966, p. 140-141, grifos no original)

direcionamento dos professores na elaboração de suas aulas, bem como na aplicação das mesmas em sala de aula, prevendo a organização da aula em tempos, disposição de sala de aula e como preparar o planejamento, o que corrobora com a afirmação de Candau (1982b) no que se refere à aplicação de técnicas.<sup>70</sup>

No aspecto metodológico, Lobo (1990a) faz uma reflexão quanto às metodologias adotadas no processo de ensino-aprendizagem mencionando o passivismo e o ativismo pedagógico. Quanto ao passivismo pedagógico, o autor enfatiza que o discente como simples reproduutor de informações não tem aguçado seu espírito reflexivo, tendo em vista que – em grande maioria – as escolas tradicionais apresentavam como características:

**magistrocentrismo, o ensino coletivo, a memorização, o culto da autoridade, o regime de internato, a austeridade, o código de sanções e recompensas, as disciplinas intelectuais, e os conhecimentos abstratos, o ensino individualista com ausência de cooperação, a classe-auditório, o aluno-ouvinte, o enfoque exaustivo do passado (retropedagogia), o código de proibições, os exercícios estafantes e impostos, separação por sexo, etc.** (p. 33, grifos do original)

Destaca Lobo (1990a) que nesta concepção, ocorria a extrema exaltação do papel do professor e a redução do papel do aluno no que tange ao processo de aprendizagem; o professor é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem e o aluno, um receptor passivo; porém, há aspectos deste modelo tradicional que permaneceram nas escolas com princípios da Escola Nova, que serão citados a seguir.

Quanto ao ativismo pedagógico, Lobo (1990a, p. 34) trata das questões da Escola Nova, enfatizando suas características, organizando-as em cinco grupos: Organização, Vida Física, Vida Intelectual, Organização dos Estudos e Educação Social. No entanto, argumenta que a Escola Ativa traz princípios da Escola Nova, porém, com caráter mais instrutivo e intelectual, mas, enfatiza que

---

<sup>70</sup> As professoras Marli Brat e Elizabeth Biancom nos relataram que as formações para explanação da organização dos tempos de aula, bem como dos planejamentos eram uma constante enquanto Ney Lobo dirigiu o Colégio Lins de Vasconcellos e, também, posteriormente a sua saída, quando o mesmo era chamado para realizar capacitações com os professores, o que ocorria com frequência.

a Escola Nova é Ativa. As principais características da Escola Nova citadas por Lobo são (1990a):

I. **Organização:** 1. a Escola Nova é um laboratório de pedagogia prática; 2. a Escola Nova é um internato; 3. a Escola Nova é situada no campo; 4. a Escola Nova agrupa os alunos em casas separadas; 5. a Escola Nova pratica o mais que pode a coeducação dos sexos. II. **Vida Física:** 6. a Escola Nova organiza trabalhos manuais; 7. a Escola Nova atribui importância especial à marcenaria, à cultura do solo, à criação; 8. a Escola Nova provoca nas crianças trabalhos livres; 9. a Escola Nova cultiva as viagens a pé ou de bicicleta, com acampamento em barracas e cozinha ao ar livre. III. **Vida Intelectual:** 11. a Escola Nova entende por cultura geral a cultura do juízo e da razão; 12. a Escola Nova junta à cultura geral uma especialização; 13. a Escola Nova, baseia seu ensino em fatos e em experiências; 14. a Escola Nova recorre à atividade pessoal da criança; 15. a Escola Nova estabelece seu programa sobre os interesses espontâneos da criança. IV. **Organização dos Estudos:** 16. a Escola nova recorre ao trabalho individual do aluno; 17. a Escola nova recorre ao trabalho coletivo dos alunos; 18. na Escola Nova, o ensino propriamente dito é limitado à manhã; 19. na Escola Nova estudam-se poucas matérias por dia; 20. na Escola Nova estudam-se poucas matérias por mês ou por trimestre. V. **Educação Social:** 21. a Escola Nova forma em certos casos uma república escolar; 22. na Escola Nova, procede-se à eleição dos chefes; 23. a Escola Nova reparte entre os alunos os encargos sociais; 24. a Escola Nova age por meio de recompensas ou sanções positivas. [...] 25. a Escola Nova age por punições ou sanções negativas. [...] 26. a Escola Nova emprega a emulação; 27. a Escola Nova deve ser um ambiente de beleza; 28. a Escola Nova cultiva a música coletiva; 29. a Escola Nova promove a educação da consciência moral; 30. a Escola Nova promove a educação da razão prática. (p. 34)<sup>71</sup>

Observadas as características da Escola Nova, pode-se verificar que na organização dos norteadores do fato educativo, nos princípios da Escola Ativa defendidos por Lobo, muitas destas estão presentes de forma clara, assim como na organização pedagógica proposta por Lobo apresentada neste capítulo e, também, na estruturação do Plano Pedagógico do Colégio Lins de Vasconcellos e na Cidade Mirim, com reforços comportamentais positivos no regime disciplinar.

Quanto às recompensas aplicadas no escolanovismo, registra-se que estas não estavam atreladas a questões de competitividade, mas sim, em promover o poder criador dos sujeitos, enaltecedo suas criações, sempre com base no princípio da iniciativa; no caso de disputas em jogos, o prêmio consistia

---

<sup>71</sup> Os aspectos relacionados à Escola Nova citados por Lobo constam na obra de Lourenço Filho (1978)

na vitória e não em valoração de recompensa. Já as punições eram aplicadas de acordo com o código de conduta e com a gravidade da situação e em casos de ampla gravidade, era efetuada por um adulto uma orientação moral, sempre primando que a criança tivesse êxito no aspecto não atingido ou mal atingido por meio da correção instrutiva. (LOURENÇO FILHO, 1978; LOBO, 1990a)

Então, com base nestas características, Lobo (1990a) afirma que a Escola Nova tem em seu bojo a incumbência de uma formação mais global, não somente intelectual, mas também, dirigida à formação total da criança nos aspectos sociais e de conduta, concordando com Lourenço Filho (1978, p. 246-249) que além dos fatores citados, destaca que a Escola Nova tem quatro princípios amplos:

- O respeito à personalidade do educando, observando-se que este deverá dispor de liberdade: cada educando tem seu tempo e suas capacidades e estes deverão ser respeitados no desenvolvimento individual, dando-lhe a liberdade no sentido de desenvolver-se em seu tempo, o que caminha ao oposto do modelo padrão e automatizado da Escola Tradicional.
- Compreensão do processo educativo, tanto individual como social: observada a maturidade e o nível de desenvolvimento do educando, as atividades serão realizadas, mas não como um fim nelas mesmas, mas com um propósito adequado ao desenvolvimento deste educando, sem a generalização e por meio da ludicidade. A atividade seria o aprender fazendo, socializando-se.
- Compreensão das aprendizagens na vida social: as situações de ensino e aprendizagem são uma forma de cooperação social, sendo esta fundamental tanto na educação como na vida em sociedade. “Liberdade, atividade e responsabilidade conjuntamente se exercem em termos de vida social”.
- As características dos indivíduos variam de acordo com a cultura familiar, grupos sociais (vizinhos, amigos, trabalho), vida cívica e vida religiosa: o educando é em grande parte de sua essência a cultura na qual está inserido, a espiritualidade, suas condições de vida e possíveis mudanças que nela ocorram, desta forma, assim como o desenvolvimento biológico individual, faz-se necessário observar o contexto socioeconômicos em que o sujeito está inserido.

Assim, a escola terá subsídios para adotar estratégias de ensino que vislumbrem o crescimento individual de forma igualitária de oportunidades.

Tais princípios apontados por Lobo são observados na estruturação do Plano Pedagógico do Colégio Lins de Vasconcellos, assim como no método tridimensional proposto por Lobo, que apresentamos mais adiante neste capítulo e que também pode ser observado no capítulo 3 na aplicação em relação ao método utilizado pelo Colégio Lins de Vasconcellos no período contemplado neste trabalho. Ou seja, as bases de construção das proposições de Ney Lobo estão fundamentadas no Escolanovismo aplicado na Escola Ativa, o que atende aos princípios da Doutrina Espírita, como mencionado no início deste capítulo.

Assevera Lourenço Filho (1978, p. 249) que independente da filosofia adotada pelas escolas, o processo educativo deverá permear as condições:

- a) *Normal desenvolvimento biológico do educando*, pelo qual se lhe assegure a existência e a posse de um organismo apto as suas tarefas normais;
- b) *Socialização e aculturação*, que permitam a cada ser humano realizar o seu tipo individual com participação espiritual no ambiente em que seja chamado a viver;
- c) *Preparação para o trabalho*, imperativo da vida coletiva atual, sem prejuízo, porém, da formação geral;
- d) *Afirmiação pessoal de sentido humano*, mediante a qual cada educando possa desempenhar o seu próprio papel, com participação a mais útil e produtiva, a si mesmo, a seu grupo e à vida da cultura;
- e) *Relacionamento com os mais altos fins de expressão humana*, em aspirações e valores, de modo que cada pessoa organize um programa de vida útil e digno, condição sem a qual não há equilíbrio espiritual nem saúde mental.

Isso posto, reflete-se que a ação educativa se trata de um “empreendimento de vida”, ou seja, é um ato cultural, social e político. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 249). Então, o modelo ideal da nova pedagogia propõe integrar: sensibilização, ação e pensamento, pois visa uma reação crítica do educando. Isto é, propõe uma escola contra a imobilidade, o silêncio e o “didatismo de imposição”, promulgando a liberdade de trabalho e de comunicação, por meio de reflexões, caracterizando a escola ativa, transferindo “o mestre do centro de cena para nele colocar o educando”. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151-152)

Em seus princípios pedagógicos, Lobo (1990a) acredita na formação do sujeito para transformação social, o que somente poderá ocorrer por meio de uma educação que prime pela prática, pela vivência e experiência e – principalmente – pela relação com o outro e pelo ato de pensar e executar, o que está registrado nas ideias do pragmatismo pedagógico: “só há conhecimento depois da ação.” Os princípios pedagógicos de Lobo (1990a), se embasam também e – em grande parte – em Pestalozzi, visto que, os métodos heurísticos são defendidos por Lobo (1990a) como de grande valia ao processo de aprendizagem do aluno, que motivados e conduzidos pelo professor obterão hipóteses e respostas aos problemas levantados por esforço e reflexão, não pelo ensino dogmático, em que o professor transmite, o aluno absorve, utiliza-se momentaneamente e esquece. Quanto ao ensino dogmático, Fontoura (1966, p. 92) afirma que o objetivo da escola antiga, que era profundamente intelectualista, consistia na transmissão de conhecimentos por meio das palavras, tornando-se “verbalista” e sem reflexão, formando repetidores de informação e não sujeitos de reflexão, ou seja, o “Aprender era ‘guardar’, era ‘saber de cor’, era ‘ter de cabeça’” até o dia do exame e depois “descartar”.

Ao contrário da escola tradicional, dentro de princípios do escolanovismo, a escola ativa “concebe aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo condições personalíssimas de cada discípulo” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151), princípios reflexivos que são observados nas ideias de Pestalozzi. De acordo com Lourenço Filho (1978, p. 146) para Pestalozzi, “a cultura individual é o verdadeiro fundamento do progresso da cultura social; ela, no entanto, está intimamente ligada à vida das instituições que animam o progresso moral e intelectual”. A prática deve sobrepor a teoria, para ele é mais importante praticar do que simplesmente estudar. Solucionar um problema por meio da intuição advinda de uma experiência direta e da experimentação se torna fundamental ao processo de geração de conhecimento. Lourenço Filho (1978, p. 157), enfatiza que Sanderson<sup>72</sup> pode ser considerado à época, como

---

<sup>72</sup> Lourenço Filho (1978) afirma que as observações de Sanderson direcionaram para a investigação psicológica, abrindo caminhos para a organização escolar, mesmo que seu nome não seja amplamente lembrado dentro do movimento renovador. Sanderson não era contrário ao ensino intelectualista, acreditava que no ensino era preciso o estímulo à colaboração e ao despertar do interesse do aluno, que são proposições escolanovistas.

um “moderno Pestalozzi”, acreditando que a escola deveria ser uma sociedade em miniatura, em que a condução do processo educacional fosse pautada num “espírito” de que a educação deveria tender à melhoria da vida social e industrial, ou seja, era preciso preparar os sujeitos para agirem diante de situações adversas, buscando soluções para atenuar seus impactos no meio social e natural. Neste âmbito, ressalta a “escola realista”, que esteja em contato com a vida social. (LOURENÇO FILHO, p. 159).

Assim, Lobo (1990a, p. 43) aponta como um dos mais importantes aspectos de seus princípios pedagógicos o “princípio da atividade”, porém, no sentido complexo da palavra atividade, ou seja, “o homem é essencialmente Espírito; Espírito é essencialmente inteligência; a inteligência (pensamento em potência) é essencialmente pensamento; o pensamento (inteligência em ato) é essencialmente ATIVIDADE.” Isso quer dizer que a atividade é que leva às formas mais elevadas de reflexões, pois é baseada no pensamento, o que pode ser estimulado por meio de metodologias ativas. Lourenço Filho (1978, p. 238) corrobora com a ação vinculada ao pensamento quando afirma que “a consequência mais ampla do pensamento pragmático, na educação, é que as atividades de aprendizagem não deverão desligar o plano da ação do plano do pensamento”, ou seja, assim como defende Lobo (1990c), o autor afirma que um dos princípios da educação renovada está na não dissociação entre ação e pensamento, afirmando que o desenvolvimento do pensamento crítico independente deve ser vislumbrado pelo processo educativo. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 250)

Na escola ativa, a atividade não é um fim, mas parte do processo, sendo a função do ensino ativo “oferecer oportunidades para que os alunos sintam necessidade de proceder a ajustamentos, busquem dominar situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, para elas imaginem uma conveniente solução e por fim as resolvam com o próprio esforço.” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 154)

Ainda neste contexto, considera Lobo (1990a) que o processo educativo deve passar por dois momentos, sendo que no primeiro, o professor é fundamental para a motivação do aluno no despertar de suas ações,

destacando-se que “a motivação e a aprendizagem aparecem como aspecto de um só e mesmo processo, que é o de ajustamento individual” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 81). No segundo momento, o aluno já estará num estágio mais espontâneo de ação, desenvolvido com base no primeiro estágio, o que vem ao encontro da reflexão escolanovista de que “O ideal de todo educador deve ser tornar-se, assim que possível, desnecessário ao educando, habilitando-o a dirigir-se por si mesmo ou levando-o ao ponto em que não mais reclame direção alheia” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 85), como consequência deste “desprendimento”, ter-se-á a autoatividade, isto é, a automotivação para a “inteligência em ato”.

No âmbito do desenvolvimento das funções cognitivas do pensamento e da formação do sujeito, Lobo (1990a) aponta como questões importantes a serem discutidas no aspecto metodológico a individualização e a coletivização da aprendizagem, ressaltando que na individualização não deve ocorrer a separação de “alunos bons e maus” em classes distintas, mas sim, que a percepção da individualidade de cada aluno tanto no sentido bom quanto no ruim, para que seja possível o desenvolvimento de ambos e que os que se destacam possam auxiliar os que precisam de apoio, desenvolvendo em si a capacidade de liderar e cooperar pelo bem do próximo, contrapondo a ideia de coletivização, em que os ensinamentos são igualitários, tratando todos de uma mesma maneira, em que se destacam as potencialidades individuais. O professor nesta perspectiva deve ter em mente – o que não ocorria no modelo tradicional de educação – “que está em face de educandos similares *em grupos*, mas todos diferentes *entre si*, e que, em consequência, terá de adaptar o ensino não só em relação às fases evolutivas, mas também, às diferenças de cada aluno *em particular*” (LOURENÇO FILHO, p. 73). Na individualização há o estímulo por meio da cooperação e da realização de atividades que instigam as ações do individual e do coletivo, atentando-se às especificidades dos estudantes.

Ainda na reflexão de métodos pedagógicos ativos, Lobo (1990a) aborda a cooperação como um método fundamental ao processo educativo, pois por meio dela os valores moral, psicológico, social e intelectual são

substancialmente formados no aluno. No processo de trabalho cooperativo todos são corresponsáveis pela obtenção dos objetivos individuais e coletivos, sendo que o bem comum é a evolução do grupo. Os valores indicados por Lobo (1990a) são desenvolvidos na cooperação a partir das atividades e das ações, que seguem normas, propiciam discussões a respeito de temas variados, oportunizam a convivência com diferentes pessoas, com acultramento, experiências e sentimentos diversificados, proporcionam um ambiente nos qual os alunos motivam uns aos outros, automotivando-se e gerando raciocínios distintos para a solução de um mesmo problema e permitem o olhar em diferentes pontos de vista para uma conclusão mais efetiva quanto a questões em pauta. Além dos aspectos relacionados, Lobo (1990c), destaca a solidariedade e a fraternidade que são concretizadas pela cooperação.

Lobo (1990a) enfatiza que a educação pela cooperação contribui para a vida futura dos estudantes, no aspecto profissional, social e de evolução da sociedade, porém, o processo educativo deve estimular a percepção de responsabilidades individuais para o desenvolvimento do coletivo, isto é, proporcionar ao aluno a compreensão de que a responsabilidade coletiva não sobrepõe ou anula as responsabilidades individuais, mas estas responsabilidades – e o cumprimento delas – é que promovem o equilíbrio das práticas.

No processo educacional, a busca do equilíbrio entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento político-social deve ser constante; neste sentido, faz-se necessária a conscientização dos sujeitos de que sendo membros de um mesmo grupo, de uma sociedade, os interesses e as responsabilidades são comuns para que ocorra o desenvolvimento deste meio (LOURENÇO FILHO, 1978). Assim, ampliadas as relações dos diferentes conhecimentos provenientes dos ambientes educativos, quer seja a família, a escola, a Igreja ou grupo de amigos, maior será a amplitude cultural, consequentemente, a evolução cultural do mundo ou da humanidade.

Considerados os aspectos discutidos quanto ao método, Lobo (1990a) denomina método “Genérico e Tridimensional” a integração entre as abordagens discutidas até aqui, sendo este o método que elucida o princípio pedagógico em

que acredita. Este método aborda três dimensões: **atividade, individualização e cooperação**, proporcionando a sinergia entre elas e concretizando-se no “triângulo pedagógico integrado”, observado na Figura 5.

FIGURA 5 – TRIÂNGULO PEDAGÓGICO INTEGRADO



Fonte: Lobo, 1990a, p. 124

Lobo (1990a) atribui a elaboração deste método tridimensional às contribuições de Adolphe Ferrièri<sup>73</sup>, no que tange à preconização das atividades dos educandos, de Roger Cousinet<sup>74</sup> nas reflexões quanto à cooperação entre os alunos, a Edouard Claparède nas contribuições sobre a individualização ao olhar do professor para a personalização da aprendizagem e por fim, a quem atribui a maior contribuição, Johann Heinrich Pestalozzi, que para o autor, foi a inspiração para a pedagogia moderna dos pensadores base citados; e pautando-se nestes conceitos, o método genérico tridimensional é denominado como “Método de Ação Cooperativa e Individualizada” (p. 125), no qual

- AÇÃO, porque o método se fundamenta na auto-atividade do aluno;
- COOPERATIVA, porque essa ação do educando se efetiva no âmbito das equipes de trabalho;

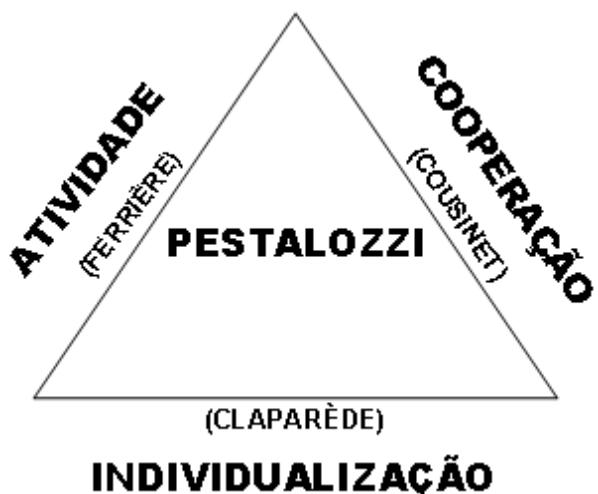
<sup>73</sup> Adolphe Ferrièri é um dos pioneiros da Escola Nova, suas ideias se baseavam numa filosofia espiritualista em que o dever da educação era o de ampliar o impulso vital espiritual, sendo este a fonte de toda a atividade, o que ocorreria por meio de uma escola ativa. De acordo com Ferrièri (1965 apud NÓVOA, 1995, p. 17) “A escola tradicional já deu o que tinha que dar, já viveu o que tinha que viver.” Para ele, a Escola Ativa para se baseava em um tripé: Ciência, Verdade e Fé. A ação por meio de atividades que envolvessem o estudante na prática promovia a compreensão real dos conteúdos.

<sup>74</sup> Para Cousinet (1955), o método tradicional de memorização não era eficaz. Propôs a aprendizagem cooperativa em detrimento da individual e a organização de um espaço em sala que permitisse aos alunos a formação de grupos de trabalho.

- INDIVIDUALIZADA, em razão do atendimento das diferenças de aptidões e graus espirituais entre os educandos.

O método foi representado por Lobo (1990a) pela imagem da Figura 6.

FIGURA 6 – MÉTODO TRIDIMENSIONAL



nte: LOBO, 1990a, p. 126

Os objetivos do método estão diretamente ligados a ações que proporcionem o desenvolvimento da inteligência, fraternidade e personalidade, a partir da substituição de passividade por atividade, de individualismo por cooperação e de coletivização por individualização, respectivamente (LOBO, 1990a, p. 125.). Observa-se, então, que o objetivo não é simplesmente ensinar os conteúdos, mas fazer o aluno compreender, aprender, preparar o aluno para a vida, para viver. Neste contexto, dá-se a aplicação da Escola Ativa, na qual o educador não se limita a informar o aluno por meio da transmissão de conhecimentos, mas sim, vislumbra transformar a criança em cidadão, o que vem ao encontro dos princípios do Método Tridimensional. Fontoura (1966, p. 101), afirma que o aprender não consiste apenas no saber, mas

Aprender é saber agir,  
Aprender é agir diferentemente,  
Aprender é modificar sua conduta,  
Aprender é modificar-se  
Aprender é adquirir novas atitudes,  
Aprender é adquirir novas formas de reação. (FONTOURA, 1966, p. 96)

Para Lobo (1990a), o método – ou a direção da aprendizagem – “Ação Cooperativa e Individualizada”, constante no método Tridimensional se concretiza a partir da articulação de uma determinada atividade individual com uma coletiva, ou seja, há um caminho a ser seguido para que a aprendizagem se efetive, então, o autor aponta três fases da ordenação pedagógica: preparação, trabalho individual e trabalho coletivo, exatamente nesta ordem (p. 132). Lobo (1990a) afirma que o processo pedagógico passa pelas três fases, sendo a fase de preparação aquela em que o professor “alimentará” seus alunos com informações, problematizações, dados, a partir da utilização de textos para leitura individual ou coletiva, imagens, desenhos, exposição com interrogatório, etc. Nesta concepção ativa, a didática “deixa de ser ‘aquilo que o professor deve fazer para ensinar bem’ e passa a ser ‘aquilo que o professor deve fazer para que os alunos consigam aprender bem’” (FONTOURA, 1966, p. 96). Após esta primeira fase, tem-se a do trabalho individual em que o aluno fará sua reflexão pessoal para sanar as questões propostas, o que desenvolverá – também – o senso de responsabilidade pessoal, já que para a etapa seguinte, o aluno deverá ter em mãos sua reflexão. De acordo com Lobo (1990a), ninguém poderá chegar de mãos vazias ao coletivo. A terceira fase é a de trabalho coletivo – o “ponto culminante do método” – em que os alunos trocam ideias entre si, consultam novas fontes de informação e, a partir do estímulo docente à cooperação e à participação, formam uma solução comum, de responsabilidade coletiva, articulando o trabalho individual e o coletivo. Os trabalhos coletivos podem ser no grande grupo ou em equipes menores, definidas – ou não – pelo professor.

Tem-se, então, nesta tríade a compreensão de que “a ação de educar não se dá numa sucessão de situações na vida de cada pessoa, isoladamente, mas, na de grupos e instituições, num complexo processo social”. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 250), o que atenderá ao princípio de que a escola deve observar os traços individuais da personalidade, assim como o desenvolvimento biológico, no entanto, deve propiciar situações em que os educandos, por meio de seu desenvolvimento individual colaborem no coletivo, proporcionando a aprendizagem e o desenvolvimento social a partir de ações responsáveis e reflexivas.

## 2.3 QUESTÕES CURRICULARES

Lobo (1987c), afirma que a elaboração de um currículo não é uma atividade simples, pois para sua construção se faz necessário considerar não somente aspectos pedagógicos, mas também, aspectos filosóficos. O autor destaca que a forma tecnicista com que o currículo era elaborado dificultava a abertura para pontos fundamentais ao desenvolvimento humano, a saber: os aspectos afetivos, espirituais e emocionais. Outro aspecto que interferia diretamente no currículo segundo Lobo (1987c, p. 112) era que o mesmo recebia diferentes “pressões” em sua construção, sendo: políticas, ideológicas, econômicas, religiosas e sociais, além dos aspectos relacionados às tecnologias que estão em constante evolução.

Lobo (1987c) utiliza três categorias para classificação de currículo: ultra restrito, muito restrito e restrito. O ultra restrito se trata do modelo tradicional curricular, que tem as matérias definidas. Nele as atividades aplicadas no contexto escolar estão diretamente ligadas a estas e são desenvolvidas dentro de sala de aula, com horário determinado e sempre com o direcionamento de um professor. Lobo (1990b) cita o currículo obrigatório de 1º grau<sup>75</sup>, sendo: Língua Nacional, Línguas Estrangeiras, Matemática, Ciências Naturais, Desenho, Geografia, História, Organização Social e Política e Educação Física.<sup>76</sup> O que não estivesse previsto no currículo não seria considerado como atividade com efeito educativo, apenas como uma atividade extracurricular.<sup>77</sup>

Quanto ao currículo muito restrito, para Lobo (1987c, p. 116), seria aquele que além de abranger as matérias do currículo obrigatório, englobavam-se as seguintes práticas pedagógicas: “**ações** (pintar, desenhar, tecer, cortar, dobrar,

<sup>75</sup> Quando da publicação das obras, a Lei n. 5.692/71 era vigente.

<sup>76</sup> O currículo com a promulgação da Lei 5.692/71, de acordo com Duarte (1972, p. 106) contemplava: Comunicação e Expressão (Língua Nacional), Estudos Sociais (Geografia, História e Organização Social e Política), Ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas), Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso (neste caso a matrícula era facultativa para escolas oficiais).

<sup>77</sup> Para Ney Lobo a Educação Moral e Cívica era primordial na formação, como a Lei Nacional estabelecia, e quando professor de Moral e Cívica do Colégio Lins de Vasconcellos, implementou uma sala ambiente para as atividades da disciplina, sendo esta uma inovação pedagógica para aproximação da teoria e prática.

costurar, imprimir, cozinhar, ajardinar, encadernar, modelar, furar, medir, etc.); **materiais** (papel, papelão, madeira, metais, couro, argila, areia, etc.); **instrumentos** (martelos, serrote, tesouras, limas, etc.”); ainda, este currículo inclui, também, atividades lúdicas, tais como: brinquedos, jogos, recreio, excursões, coral, etc. Neste âmbito, de acordo com Lobo (1987c), observa-se a preocupação com a socialização e o aperfeiçoamento.

A terceira categoria de currículo apontada por Lobo (1987c, p. 116-117) é o currículo restrito, que além do que englobam as duas primeiras abordagens descritas, incluem outras atividades extracurriculares que são reconhecidas como tendo eficácia educativa: “esportes, vida social, atividades filantrópicas, ‘hobbies’, colecionismo, escotismo, vida religiosa, empreendimentos econômicos, atividades políticas, etc.”.

A terceira categoria é a que mais se aproxima dos princípios pedagógicos de Lobo (1987c), porém, o autor destaca que não acredita em limitações curriculares, mas sim que o currículo envolve tudo aquilo que corrobora para o desenvolvimento e evolução do ser humano; Lobo (1987c), p.117) afirma que “Tudo educa”, isto é, por meio de experiências, independente da origem ou local, de serem boas ou ruins, o ser humano constrói conhecimentos, que podem ser aplicados para o benefício individual e social. Neste contexto, Lobo (1987c) cita Santo Agostinho, afirmando que o pecado também aproxima da perfeição, por meio do arrependimento e do perdão, por este motivo, as experiências ruins proporcionam aprendizado, quer seja pelo fracasso, quer seja por ódio ou violência.

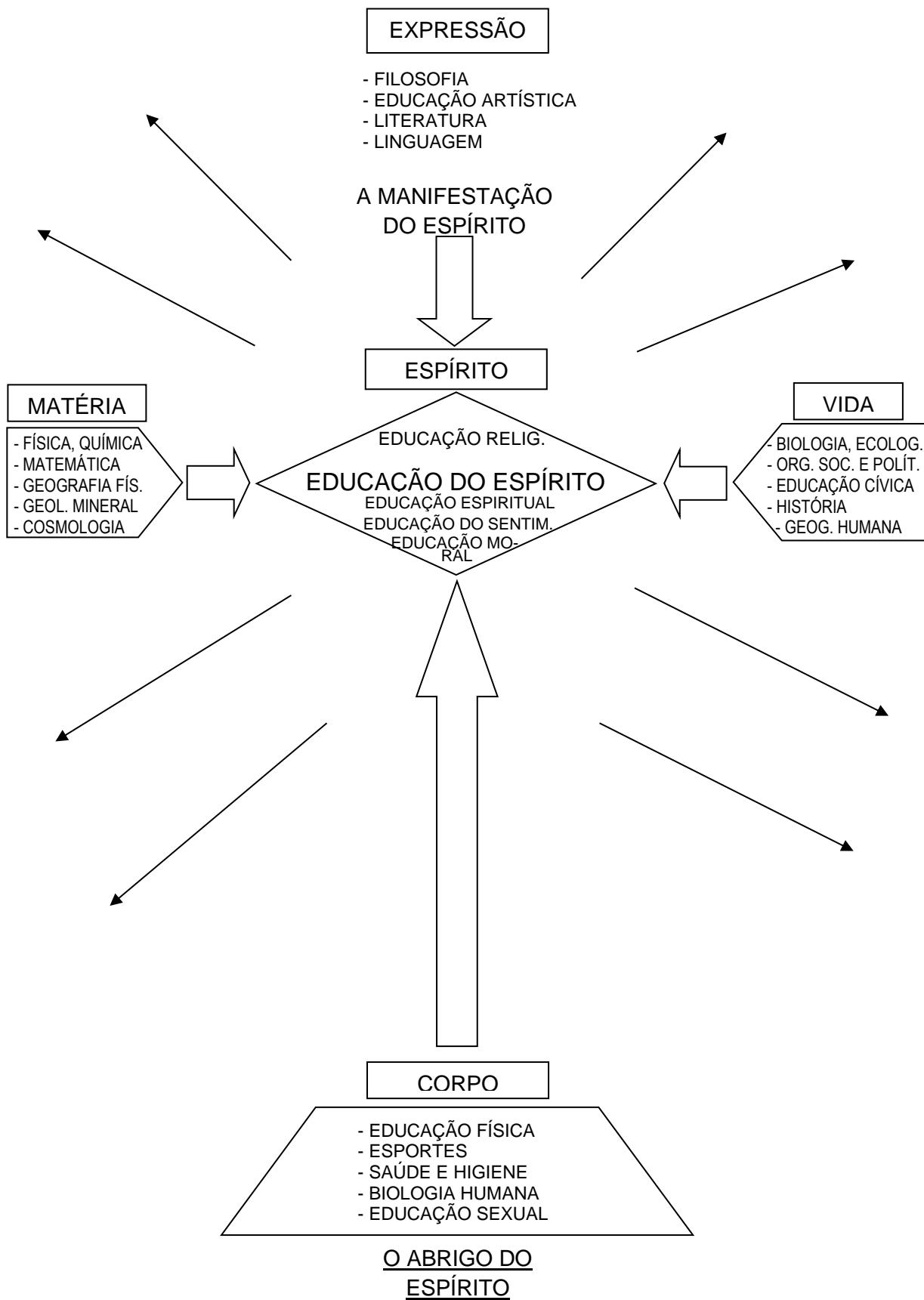
Lobo (1987c) afirma que a vida num corpo físico é um constante aprendizado, que vida é educação, respaldando-se em John Dewey, que afirma que educação é vida; o autor acredita que a vida é feita de “**momentos pedagógicos**”, por este motivo não se pode restringir o currículo a momentos exclusivamente programados e em locais específicos. O currículo deve estar aberto à educação ativa, não estanque a momentos, mas aberto a todos os momentos. A educação é “toda a atividade dirigida ou não”, tornando o currículo “irrestrito”. (p. 118-119).

Em relação à organização curricular, Lobo (1987c) propõe – de acordo com seus princípios pedagógicos – cinco grupos que englobam os conteúdos curriculares: matéria, vida, corpo físico, expressão e espírito. O primeiro grupo é o que estuda o meio e envolve: Química, Matemática, Geografia, Geologia, Mineralogia e Cosmologia; o segundo, que estuda a vida individual e social, abrange: Biologia, Sociologia, Organização Social e Política, Educação Cívica, Geografia Humana, História, Política, Economia e Ecologia; o terceiro, que estuda o corpo físico se atenta aos estudos de Biologia, Saúde e Higiene, Educação Física, Esportes e Educação Sexual; o quarto grupo estuda as manifestações do sujeito: Linguagem, Línguas, Literatura, Educação Artística e Filosofia; e o quinto grupo é o que se dedica aos objetos: “Deus (Educação Religiosa), Espírito (Educação Espiritual), Conduta (Educação Moral) e Sentimento (Desenvolvimento da Sensibilidade). (p. 153). Ao agrupamento destes cinco grupos, Lobo (1987c) denomina como “Cruz Curricular”, ilustrando-a na figura 7.

Essa Cruz Curricular é a integração do “currículo técnico-escolar” – aquele que traz os conteúdos em si, determinado pelas diretrizes curriculares – e do “currículo genérico-espiritual” – que engloba as experiências, sentimentos, ações, vivências, etc., em que Lobo pauta sua teoria curricular.

Os grupos matéria e vida, dispostos simetricamente, formam os braços da cruz, a educação religiosa e do espírito são o centro, a expressão está no topo da cruz e o corpo físico é a base. Quanto ao currículo, Lobo (1987c) assevera que a seleção dos conteúdos é de grande importância, pois são neles que serão tratadas as matérias, as heranças culturais, as necessidades sociais, atuais ou futuras, mas em que – também – faz-se necessário observar os interesses dos alunos, suas experiências e vivências que possam contribuir para a formação individual e/ou social. Para Lobo (1987c), observada a “Cruz Curricular”, as seleções de conteúdos serão mais assertivas quanto aos objetivos.

FIGURA 7 – CRUZ CURRICULAR



Fonte: Adaptada de LOBO, 1987c, p. 155

Os Princípios Pedagógicos propostos por Ney Lobo em suas obras, partiram da prática vivenciada pelo autor no então Colégio Lins de Vasconcellos. Incontri (2001) destaca que, assim como fez Pestalozzi, “Ney Lobo não partiu da teoria para a prática, mas extraiu a teoria da prática. Primeiro experimentou, atuou, criou métodos e depois expôs tudo em suas obras escritas” (p. 154).

Ao observar-se os pressupostos apontados por Lobo e refletirmos sobre a afirmação de Incontri, é possível constatar que as obras publicadas pelo autor na década de 1980 e 1990 trazem em si aspectos que encontram-se estruturados no Plano Pedagógico do Colégio Lins de Vasconcellos, que vêm ao encontro das teorias apresentadas e discutidas neste capítulo e convergem com aspectos apontados na Escola Nova, bem como na Escola Ativa, nas quais o aluno passa a ser o protagonista de seu processo de aprendizagem, relação esta, que será apontada no próximo capítulo por meio da apresentação da organização didático-pedagógica do Colégio Lins de Vasconcellos. Outrossim, um fator importante a ser destacado é que professoras afirmaram a nós, em entrevista não-estruturada e por meio da demonstração de cópias datilografadas de capítulos das obras<sup>78</sup>, que os treinamentos que elas recebiam enquanto profissionais atuantes na Coordenação Pedagógica e na Orientação Educacional do Colégio Lins de Vasconcellos, estavam baseados nos princípios apontados por Lobo nos cinco volumes da obra “Filosofia Espírita da Educação”, publicados mais de duas décadas após a aplicação no Colégio Lins de Vasconcellos.

Em síntese, Lobo mantinha seus princípios pedagógicos em bases Escolanovistas, com vistas à Escola Ativa e à Escola Viva, mesmo diante da Lei n. 5.692/71, que remetia a uma pedagogia tecnicista como explanado neste capítulo e também no capítulo 1. Nas reflexões aqui apontadas, destacou-se que mesmo não seguindo os métodos tecnicistas para a formação, Lobo estruturou em suas obras, quadros que orientariam os educadores em suas práticas em

---

<sup>78</sup> As profissionais guardavam em seus acervos pessoais os materiais entregues a elas por Ney Lobo nas capacitações, que eram constantes – segundo as mesmas – no decorrer do ano letivo, o que corrobora com as afirmações constantes no Plano Pedagógico estudado em que há a informação de tempo destinado à capacitação de professores e demais profissionais que atuavam no Colégio.

sala de aula, assim como fez na estruturação do Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos<sup>79</sup> com formatos para as aulas e organização pedagógica. Suas reflexões direcionam aos sete fatores que comporiam o fato educativo: educando, educador, fins, disciplina, currículo, método e instituição escolar, sendo o educando e o educador os dois fatores principais, sendo que o educador, compreendendo o contexto histórico-sócio-cultural do educando e do meio no qual estão inseridos, influenciará o mesmo em seu processo de aprendizagem a partir dos fatores método, currículo, disciplina e instituição, com vistas à obtenção dos fins educacionais.

Logo, o educador, segundo Lobo, precisa apresentar qualidades fundamentais ao exercício de sua função e as agrupa em geral, físicas, intelectuais e morais. Essas qualidades, atreladas ao método tridimensional apresentado, em que o tripé seria a atividade, a individualização e a cooperação levariam à obtenção do objetivo maior da educação segundo o autor que é o desenvolvimento da inteligência, fraternidade e personalidade, o que seria possível a partir do momento em que a passividade do educando fosse substituída pela atividade, o individualismo pela cooperação e a coletivização pela individualização, observando-se os educandos como únicos em sua essência.

---

<sup>79</sup> Como já mencionado, este será objeto de discussão no capítulo 3. Afirma-se que o Plano Pedagógico do Colégio Lins de Vasconcellos foi escrito por Ney Lobo com base nas entrevistas não-estruturadas com professoras do Colégio Lins de Vasconcellos, que nos explicaram que as aplicações iniciais das propostas contidas no mesmo foram antes desenvolvidas na disciplina de Educação Moral e Cívica ministrada, então, por Ney Lobo no Colégio Lins de Vasconcellos. E, que posteriormente passaram a ser realizadas em outras disciplinas, para posterior escrita do Plano Pedagógico por Ney Lobo, que se baseou em suas ideias de estruturação baseada nos autores citadas neste capítulo, em suas experiências docentes e, também, nas experiências apontadas pelos professores na aplicação da estruturação proposta.

### 3 O COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS

O Colégio Lins de Vasconcellos foi fundado em 1962 pelo então presidente da Federação Espírita do Paraná Sr. João Ghignone, porém, sua inauguração oficial ocorreu no dia 1º de março de 1963. Em sua fundação era denominado “Instituto Lins de Vasconcellos”<sup>80</sup>, indicação que consta em alguns dos materiais encontrados na pesquisa, incluindo o Plano Pedagógico escrito por Ney Lobo.

O então Instituto Lins de Vasconcellos foi construído na Rua Nilo Peçanha, que até o ano de 1975 ficava no bairro Pilarzinho<sup>81</sup>, num terreno doado por Arthur Lins de Vasconcellos Lopes, um bem-sucedido empresário brasileiro, que se dedicou à propagação do espiritismo no Brasil em vida e que após sua morte, em 21 de março de 1952, doou por meio de seu testamento grande parte de sua fortuna à causa espírita e à manutenção das obras da mesma.<sup>82</sup>

Lins de Vasconcellos, como passou a se apresentar, era dedicado à causa da educação e sensível a ela<sup>83</sup>, o que fora reconhecido pela Secretaria Geral da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, quando do convite em 11 março de 1916

<sup>80</sup> Optou-se pela utilização de Colégio Lins de Vasconcellos no decorrer do texto, visto que, na maior parte da documentação localizada, bem como em fontes iconográficas disponibilizadas por alunos, a nomenclatura “Colégio” é a mais reincidente. Ainda, no decorrer da análise dos documentos, observou-se que naqueles referentes à Pré-escola, a terminologia Instituto era a que mais aparecia em relação à terminologia Colégio, com exceção das fotos de turma, nas quais o uniforme escolar e o descritivo de capa traziam o nome Colégio. Porém, no Plano Pedagógico, verificamos o uso da terminologia Instituto, mesmo que nos documentos de época conste como Colégio a designação para a instituição.

<sup>81</sup> De acordo com o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC, a região era formada por grandes chácaras, que aos poucos foram loteadas. Em 1940 foi inaugurado o Hospital Bom Retiro, nome que foi adotado para o bairro que passou a se chamar Bom Retiro no ano de 1975. A implantação do Colégio Lins de Vasconcellos foi uma das construções de maior porte na região na época. (<https://ippuc.org.br/>)

<sup>82</sup> Lins de Vasconcellos durante toda sua trajetória buscou investir suas riquezas em prol das causas Espíritas em diferentes áreas, dentre elas, a Educação. Em seu testamento feito em 27 de abril de 1943, na cidade de Curitiba – mesmo já residindo há mais de uma década fora da mesma – Lins doou parte de seu patrimônio à Federação Espírita do Paraná para que essa desse continuidade às obras que estavam em funcionamento e para que se fizesse novas obras que se percebessem necessárias à população paranaense. Destaca-se que a herança, que conforme o testamento seria destinada ao pai de Lins, também foi doada à Federação Espírita do Paraná, visto que, o mesmo não estava vivo quando da morte de Lins. Parte do valor destinado ao pai de Lins foi encaminhado – como era desejo do testador – para o município de Teixeira na Paraíba, onde deveria ser construída uma Escola Agrícola e ampliada (ou criada) uma biblioteca municipal. (LOBO, 1997)

<sup>83</sup> Lins de Vasconcellos foi professor de Geografia no ano de 1923 na Associação Curitibana dos Empregados no Comércio.

para adesão e filiação da FEP a esta, o que foi aprovado por unanimidade em reunião do Conselho Diretor da Federação Espírita do Paraná em 26 de março de 1916, com a mensagem repassada à Secretaria em 4 de abril do mesmo ano. (LOBO, 2012, p. 123).

Então, desde abril de 1916 a Federação Espírita do Paraná se dedicou – também – à causa da educação formal, buscando estratégias para a implementação de escolas que pudessem subsidiar a formação de educandos nas diferentes etapas do ensino.

Assim, na década de 1950 as obras do Instituto “Allan Kardec” foram iniciadas, com o intuito de ser um espaço educacional diferenciado na cidade de Curitiba, que primasse pela formação integral do ser humano. Em 14 de agosto de 1956, João Ghignone propôs em Reunião Extraordinária do Conselho Deliberativo da FEP, que o Instituto em construção fosse chamado de Lins de Vasconcellos e “que o conjunto de construções da Federação passe a chamar-se ‘ALLAN KARDEC”<sup>84</sup>, o que foi aprovado, tornando-se Arthur Lins de Vasconcellos Lopes patrono oficial do futuro Colégio e nome do mesmo.

Em sua inauguração no ano de 1963, o Instituto Lins de Vasconcellos oferecia somente o ensino de Primário e Pré-Escolar<sup>85</sup>. Registra-se que no mesmo ano da inauguração, há o registro do interesse por parte da direção na inserção do curso Normal. As atividades foram iniciadas com 320 alunos e o Instituto foi pioneiro no regime escolar de tempo integral<sup>86</sup>. Quando da inauguração, a equipe diretiva era composta por<sup>87</sup>:

- Diretor-professor: Walter do Amaral, que foi professor do Colégio Estadual Moyses Lupion, dos Colégios Iguaçu e Novo Ateneu, professor de

<sup>84</sup> Transcrição da Ata de Reunião do Conselho Deliberativo (LOBO, 2012)

<sup>85</sup> Nos documentos anexos ao Plano Pedagógico, há a menção a “Jardim de Infância, Pré-Primário e Primário. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, s.d, s.p apud INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972)

<sup>86</sup> ALBACH, Maria Thereza Meira. COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS 28 anos honrando aquele que lhe dá o nome. **Jornal Mundo Espírita**, março, 1991. Maria Thereza Albach foi diretora-geral do Colégio Lins de Vasconcellos.

<sup>87</sup>A FEDERAÇÃO ESPIRITA DO PARANÁ INAUGURA MAIS UMA IMPORTANTE OBRA EDUCACIONAL – O INSTITUTO “LINS DE VASCONCELLOS (p. 1, 1963). **Jornal Mundo Espírita**.

Organização Social e Política da Escola Normal Diva Vidal (atividade paralela à direção do Colégio Lins de Vasconcellos), diretor do Departamento de Serviço Social do Estado e Chefe dos Serviços Jurídicos as Secretaria do Trabalho e Assistência Social e subdiretor do Colégio Estadual do Paraná.

- Subdiretor: professor Geraldo Matos, que era professor de português do Colégio Estadual do Bacacheri e do Colégio Militar. Era orientador da cadeira de português no SENAC e lecionava Esperanto<sup>88</sup> no Colégio Lins de Vasconcellos.

- Tesoureiro: professor Francisco Eduardo de Machado, era professor de Matemática no Colégio Estadual do Paraná.

- Secretária: professora Arilda Dias, era normalista. Formou-se no Instituto de Educação do Paraná.

- Administrador: Galileu Marchesini<sup>89</sup>.

- Orientador educacional: professor Otávio Melchiades Ulysséa, era Capitão do Exército Nacional e professor de História do Colégio Moyses Lupion.

Todos os profissionais da equipe diretiva eram espíritas e professores experientes na comunidade escolar paranaense, provenientes de escolas públicas e militares. De acordo com a reportagem “A Federação Espírita do Paraná Inaugura mais uma Importante Obra Educacional – O Instituto “Lins De Vasconcellos”, publicada no Jornal Mundo Espírita, os profissionais e equipe diretiva “São todos nossos confrades, adeptos da Doutrina Espírita”. (p. 2, 1963).

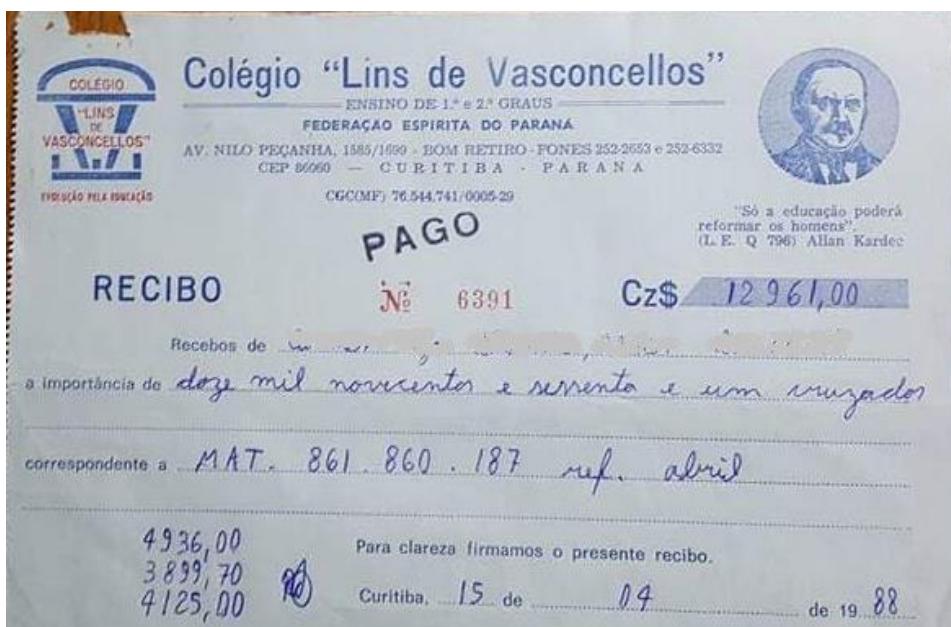
Tratava-se de uma instituição que recebia subsídio da Federação Espírita do Paraná (FEP), no entanto, era uma instituição particular, o que foi constatado no Regimento anexo ao Plano Pedagógico no qual há a previsão de bolsa integral para um filho de funcionário e 50% para até mais 2 filhos. Ainda, no levantamento de fontes foram localizados recibos de pagamentos de

<sup>88</sup>Língua criada pelo médico e estudioso de línguas Ludwig Lazar Zamenhof, por volta de 1887, utilizada como ferramenta para facilitar a comunicação entre movimentos espíritas de diferentes nações, bem como a disseminação da Doutrina Espírita. A Federação Espírita Brasileira teve seus primeiros contatos com o esperanto em 1909. (REFORMADOR, 2009).

<sup>89</sup> Não se localizaram dados a respeito da formação deste profissional. A única informação localizada sobre o mesmo, foi referente a um título protestado, publicada no Diário do Paraná, do dia 2/4/1975.

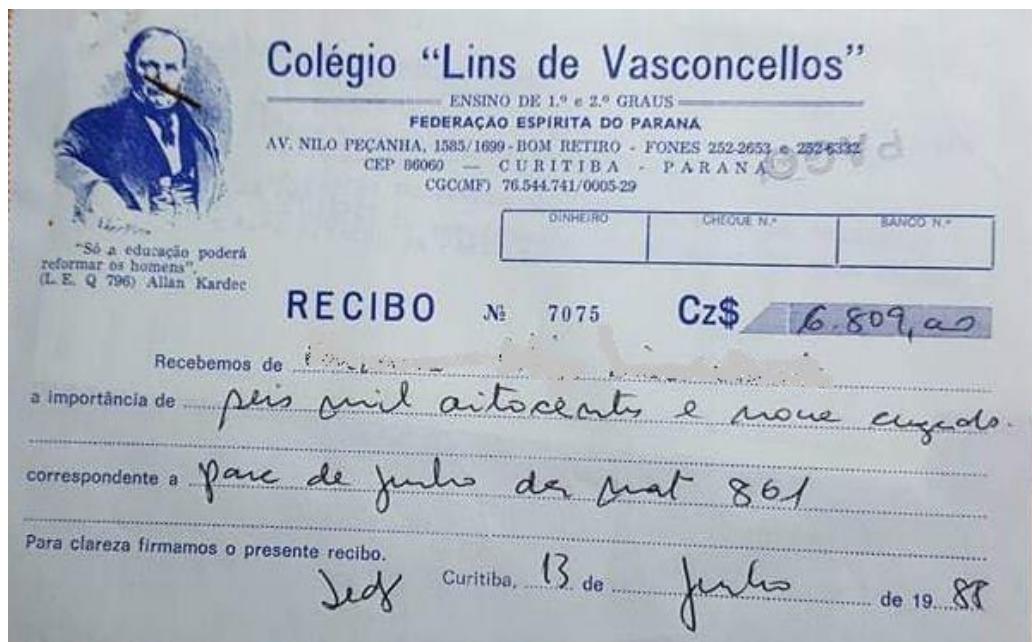
mensalidades emitidos pela tesouraria do Colégio Lins de Vasconcellos na década de 1980, como indicam as Figura 8 e 9.

FIGURA 8 – RECIBOS DE PAGAMENTO DE MENSALIDADES REFERÊNCIA ABRIL DE 1988



Fonte: Acervo Pessoal de Ex-alunos

FIGURA 9 – RECIBOS DE PAGAMENTO DE MENSALIDADES REFERÊNCIA JUNHO 1988



Fonte: Acervo Pessoal de Ex-alunos

Os valores das mensalidades dispostas no primeiro recibo, datado de 15 de abril de 1988, indicam o pagamento de três mensalidades, tendo no canto inferior esquerdo, o valor referência de cada uma delas, que somados

correspondem a 1,8 salários mínimos da época, cujo valor, de acordo com o Decreto n. 95.884/1988, era de Cz\$7.260,00. O valor das mensalidades indicadas correspondia, respectivamente, a 68%, 54% e 57% do valor do salário mínimo. Já o segundo recibo, datado de 13 de junho de 1988 aponta o valor pago pela mesma família para uma mensalidade e nele, observa-se a variação do valor da mensalidade da matrícula 861, que corresponde a 0,7 salário mínimo, ou seja, a 66% do valor do salário mínimo de junho que correspondia a Cz\$10.368,00, conforme Decreto nº 96.107/2020, o que nos remete à reflexão de que os alunos do Colégio Lins de Vasconcellos eram de famílias com poder aquisitivo elevado, considerando a proporcionalidade do investimento em educação em relação aos rendimentos métricos do salário mínimo da época.

Em 1972, conforme reportagem no Jornal Mundo Espírita publicado em 31 de agosto de 1972 (p. 9), o Colégio era dirigido por Ney Lobo e mantinha os cursos: Preparatório, com 83 alunos, Primário com 282 alunos e Ginásial, com 426. O curso de 1º grau à época estava em regime de implantação gradativa, aqui o Colégio, que funcionava em Regime Escolar de Tempo Integral (RETI), contava com serviços de transporte, alimentação, médico-odontológico e pediátrico, além de orientação educacional. Havia, também, a opção do Regime Escolar em Tempo Médio (RETM), em que o aluno ficava nos dois turnos no colégio nas segundas, quartas e sextas, e permanecia apenas durante um período nas terças e quintas. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972). Segundo Vernizi (2017), os alunos que permaneciam no colégio no período da manhã e da tarde tinham autorização para almoçar em casa na companhia de seus familiares. As tardes eram destinadas a grupos de trabalhos relacionados aos conteúdos e nas terças e quintas, destinavam-se à prática de esporte e recreação. Aos alunos de 5ª a 8ª séries havia atividades específicas, sendo de 5ª e 6ª, visitação a empresas para o conhecimento das atividades destas e para alunos de 7ª e 8ª séries era realizada a iniciação ao trabalho, com o ensino de alguns ofícios dentro do Colégio.

No que se refere à Educação em Tempo Integral, ressalta-se que a mesma passou a ser mais amplamente discutida no Brasil a partir da contraposição à educação tradicional trazida pelo Escolanovismo. Anísio

Teixeira em 1950, por acreditar que a qualidade da formação estava diretamente ligada ao tempo em que a criança permanecia na escola, fundou a primeira Escola de Educação em Tempo Integral do Brasil, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Para Teixeira (1999) a escola em tempo integral, além de dar condições de alimentação, socialização e higiene às crianças, proporcionava “criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos”. (p. 24). A oferta do Regime Escolar em Tempo Integral no Colégio Lins de Vasconcellos era um diferencial, que conforme será apresentado no item 3.1.1 no qual se aborda o Sistema Escolar, tinha o objetivo voltado à afirmação de Teixeira aqui citada.

Ainda no que se refere aos diferenciais mencionados no Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos, é importante destacar que a Orientação Educacional apontada como um diferencial no Colégio era de caráter obrigatório a partir da publicação da Lei n. 5.692/71, conforme art. 10 “Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade [sic]”. Neste sentido, o que poderia ser considerado como diferencial eram os princípios da Educação do Sentimento, na qual o aluno era levado à reflexão de suas ações para a educação do espírito, sempre com o intuito de compreender suas ações e as consequências que as mesmas proporcionam, quer sejam positivas, quer sejam negativas. Mesmo nesta vertente, há de se considerar a definição de Orientação Educacional proposta por Viana em 1958, ou seja, para o autor, a Orientação Educacional se tratava do “serviço escolar permanente, organizado em bases científicas, e com respeito pelas normas da moral, com o objetivo de promover o ajustamento de cada aluno à vida escolar, tendo em vista a sua integral formação humana e profissional”. (VIANA, 1958, p.38). A adequação da Orientação Educacional do Colégio Lins de Vasconcellos tinha como diferencial, os princípios da educação espírita, mas que também levam à educação moral, para autoavaliação e regeneração a partir de atitudes positivas.

### 3.1 O PLANO PEDAGÓGICO DO INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS

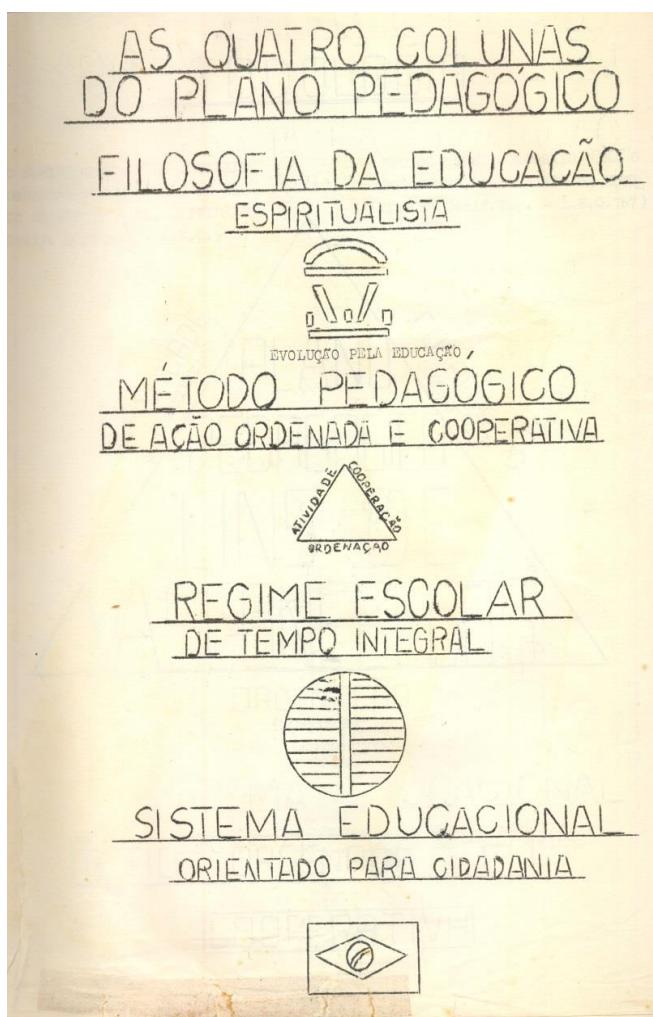
O Plano Pedagógico<sup>90</sup> elaborado pelo Prof. Ney Lobo para o então Instituto Lins de Vasconcellos no ano de 1972, era baseado em quatro “colunas”, sendo: Filosofia da Educação Espiritualista, Método Pedagógico de Ação Ordenada e Cooperativa, Regime Escolar de Tempo Integral e Sistema Educacional orientado para Cidadania, conforme a folha de rosto do documento “Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos” (FIGURA 10).

O documento, datado de 1972, traz a informação de que as práticas e o sistema escolar descritos estavam vigentes desde o ano de 1967 e que tais práticas passavam por constante avaliação do grupo de professores e equipe diretiva, sendo aperfeiçoadas no decorrer dos anos.

---

<sup>90</sup> A organização das atividades e do colégio, bem como a filosofia e metodologias adotadas foram observadas no Plano Pedagógico “Instituto Lins de Vasconcellos” de 1972, localizado nos arquivos da Federação Espírita do Paraná. O documento era o original do acervo da biblioteca do Prof. Ney Lobo que foi doado por sua esposa a Sra. Vitória Lobo à Federação Espírita do Paraná após a morte do mesmo. O documento tem anotações a lápis feitas pelo professor Ney Lobo (reiterada a veracidade da informação pela bibliotecária que nos apontou a indicação da Sra. Vitória quanto às anotações feitas por seu esposo e, também, pelas professoras que trabalham na FEP e nos indicaram que as anotações manuscritas eram do Prof. Ney Lobo, cuja letra conheciam por terem trabalhado com o mesmo no Colégio Lins de Vasconcellos) e, assim como seus anexos, não pode ser retirado da biblioteca da FEP. Tivemos a oportunidade de receber o documento digitalizado por intermédio da FEP, o que nos permitiu a análise com o documento em mãos.

FIGURA 10 – AS QUATRO COLUNAS DO PLANO PEDAGÓGICO



Fonte: INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972.

Em entrevistas não estruturadas realizadas com professores que trabalharam junto ao professor Ney Lobo<sup>91</sup>, a indicação foi de que o Plano Pedagógico instituído por Ney Lobo foi escrito com base em seus estudos, bem como nas práticas realizadas na disciplina ministrada por ele de Educação Moral e Cívica. As afirmações estão de acordo, também, com Cardoso (2017) que indica a autoria do Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos a Ney Lobo.

O Prof. Ney Lobo organizou o Plano Pedagógico em preâmbulo, que abrange a “Justificabilidade do Plano Pedagógico às condições da vida

<sup>91</sup> Adotaremos o termo “professores” para nos referirmos às conversas realizadas com diferentes profissionais que atuaram no Colégio Lins de Vasconcellos, pois alguns de nossos entrevistados pediram para não ter seus nomes divulgados no documento, desta forma, para apontarmos os indicadores gerais, utilizaremos o termo mencionado.

moderna”, tratando de três tópicos: juventude, família e comunicação e, posteriormente, em três partes, sendo que cada uma destas aponta subdivisões para organização e o encaminhamento referente à parte – coluna – correspondente. A primeira parte trata do Método Pedagógico Tridimensional, na segunda parte o autor define como “Fator ‘Duplex’ Projeto – Estrutura – Organização” e na terceira, aponta a “Organização do ano letivo e Avaliação da Aprendizagem”. Destaca-se que o documento original possui diversas anotações feitas a lápis por Ney Lobo, no qual ele dialoga com o próprio texto, complementando suas ideias e clarificando-as. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972)

No preâmbulo Lobo destaca aspectos relacionados à juventude, à família e à comunicação. Quanto à juventude, destaca que há muitos “atrativos” no mundo contemporâneo que impactam diretamente na atenção e no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, que segundo o autor, são proporcionados pela sociedade e pela tecnologia. Lobo assevera que é preciso que a juventude comprehenda que para sua evolução é preciso “TRABALHO, ESTUDO e RENÚNCIA”. Assim, enfatiza a primazia de um processo pedagógico que priorize a compreensão de que o dever e o prazer, bem como o estudo e a recreação devem ser equilibrados, para que não haja a inclinação para os “valores materiais e efêmeros” (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 1).

Quanto à família, Lobo argumenta que neste ambiente há diversos momentos pedagógicos e que os pais são responsáveis por proporcionar quatro aspectos fundamentais à criança e ao jovem: “AMOR paternal, a oportunidade permanente do BOM EXEMPLO, a CONVIVÊNCIA constante e a AUTORIDADE natural”. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 2). Registra Lobo que a agitação do cotidiano, bem como as tecnologias, acaba por afastar o ambiente de diálogo nos lares e para compensação da ausência e com a declaração de que não querer tolher a liberdade dos filhos, os genitores acabam por se acomodar nas correções aos filhos, não impondo sua autoridade, descaracterizando assim, a “função pedagógica dos lares”. Desta forma,

O grande desafio da educação de nosso tempo não é a escola, ideal perfeita, profusa; não é o professor altamente capacitado, e bem remunerado; não são as reformas de ensino. Antes de tudo isso, o

GRANDE REPTO está na RESTAURAÇÃO DA FUNÇÃO PEDAGÓGICA DOS LARES. Enquanto isso não restabelece, ou se acha em marcha, a Escola, e só a Escola, poderá deter a diátese intensiva e extensiva do organismo social. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p.2)

O terceiro tópico abordado no preâmbulo trata da comunicação. No Plano Pedagógico Lobo enfatiza as contribuições dos meios de comunicação no que se refere à informação e ao seu aspecto recreativo, no entanto, afirma que maiores são os impactos negativos que estes meios proporcionam. Assevera o autor que o excesso de informações textuais e visuais poderão provocar dispersão e passividade, consequentemente, incoerências “PREJUDICIAIS PARA A SAÚDE MENTAL como para uma vida democrática” [sic.], o que somente poderá ser amenizado por meio de uma “PEDAGOGIA VERDADEIRAMENTE ATIVA”, que leve à reflexão, à crítica e à meditação, colocando os meios de comunicação a serviço da sociedade. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 3)<sup>92</sup>

Lobo destaca que o Plano Pedagógico elaborado para o Instituto Lins de Vasconcellos visa a “ser uma RESPOSTA TÉCNICO-PEDAGÓGICA aos fatores negativos” identificados de forma a obter os seguintes objetivos:

- 1º INCLINAR os jovens ao cumprimento dos seus deveres-escolares, invertendo a expectativa [sic] de uma vitória dos ATRATIVOS DA VIDA MODERNA sobre a EDUCAÇÃO.
- 2º COMPLEMENTAR a atuação educativa da Família, consideradas as suas carências e peculiaridades hodiernas.
- 3º NEUTRALIZAR o “processus” de massificação conduzido pelos meios de comunicação, pela oferta de uma didática ativa que desperte as mentes juvenis do torpor provocado por esses mesmos meios. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 3)

Assim, para que os anseios do Plano Pedagógico fossem alcançados, Lobo justifica a organização deste nas quatro colunas já citadas<sup>93</sup> (FIGURA 10), destacando que a inspiração para a elaboração deste plano está direcionada à vida, obra e ideal de Arthur Lins de Vasconcellos Lopes.

---

<sup>92</sup> Como embasamento para suas afirmações, Lobo utilizou como referência a obra de Roger Gal “Situação Atual da Pedagogia”, publicada em 1965.

<sup>93</sup> Filosofia da Educação Espiritualista, Método Pedagógico de Ação Ordenada e Cooperativa, Regime Escolar de Tempo Integral e Sistema Educacional orientado para Cidadania

Observamos, que além da inspiração em Lins de Vasconcellos apontada por Lobo, a estruturação do Plano Pedagógico atende, também, princípios da Educação Moral e Cívica já apontados no capítulo 2 desta tese, em que se pesem os artigos 2º do Decreto n. 58.023/66 e do Decreto-Lei n. 869/69, nos quais são enaltecidos aspectos como: dignidade, família, moral, integração na comunidade, fortalecimento de valores, entre outros que se relacionam diretamente às especificações. Ainda os aspectos relacionados à Pedagogia Espírita e à Educação do Espírito são fundamentos que ficam evidenciados nas propostas, assim como a relação das práticas com a Escola Ativa.

Lobo antes de discorrer sobre as colunas que embasam o plano pedagógico, apresenta uma reflexão sobre o logotipo do Colégio (FIGURA 11) e elucida sua simbologia para que se possa refletir sobre a importância da Educação para a transformação humana e social.

FIGURA 11 – LOGO DO INSTITUTO E DO COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS



Fonte: INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972.

Em síntese, “E” e “D” como abreviação de Educação, simbolizando o “E” a base da educação e o “D” a representatividade do céu, onde se quer chegar, representa – também – a Deus. O “V” que na verdade segundo o autor é “um ‘E’ estilizado” que representa a transformação, significa a evolução que somente poderá ocorrer por meio da educação. Então, o conjunto destas simbologias se resume em “Evolução pela Educação”, o que ocorrerá por meio dos “currículos, disciplina escolar, administração, métodos [...]. Lobo subsidia sua afirmação em

Platão: “O homem é a sua alma” e em De Hôvre<sup>94</sup>: “A alma da educação é a educação da alma.” (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 4d-4e).

No Plano Pedagógico de 1972 Lobo destaca os objetivos do método proposto para o colégio, sendo que para o primeiro objetivo procede uma justificativa pautada em Leif e Rustin<sup>95</sup>, citando Rousseau e assevera que para o ser humano ser apto a pensar de forma reflexiva é preciso a constante aplicação de exercícios voltados a problemas reais que levam à busca contínua de soluções. São os objetivos do método pedagógico proposto:

- 1.1 Substituir a PASSIVIDADE do aluno pela ATIVIDADE dele para desenvolver a sua INTELIGÊNCIA;
- 1.2 Substituir o ISOLAMENTO individual do educando pela COOPERAÇÃO com seus colegas de modo a desenvolver sua PERSONALIDADE.
- 1.3 Substituir a INDIFERENÇA do jovem, ante os trabalhos escolares, pelo JURAMENTO constante através do DEBATE com seus companheiros. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 6).

Os objetivos descritos são observados nas publicações de Lobo apresentadas no capítulo 2 deste trabalho, sendo que os mesmos são a base para o método tridimensional apontado por Lobo e no qual o Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos estava estruturado. Com princípios subsidiados por autores escolanovistas, os objetivos almejam um aluno mais ativo no ambiente escolar, que seja estimulado à realização de atividades que o levem à reflexões práticas e à construção do conhecimento e que considerem os aspectos individuais dos alunos na elaboração destas atividades, bem como a consideração de que é preciso a cooperação para se chegar ao desenvolvimento de uma personalidade mais fraterna, ou seja, que desenvolva o espírito em ações de amor e respeito ao próximo em suas diferenças.

<sup>94</sup> Franz De Hôvre era um filósofo da educação que publicou livros sobre os pensamentos de diferentes educadores católicos. Foi discípulo do Cardeal Mercier e buscava o equilíbrio entre a psicologia e a pedagogia católica. Acreditava que os valores da vida humana deveriam ser considerados no sistema educacional. (REDDEN; RIAN, 1973; VECCHIA, 2018). O autor é mencionado por Afro Amaral Fontoura nas obras utilizadas como referência nesta pesquisa.

<sup>95</sup> Os autores destacavam que a rigidez da pedagogia tradicional e que suas punições e coerções traziam resultados apenas externos, de respeito às ordens de forma momentânea, como se o objetivo da educação fosse atingido, e defendiam que era preciso mais do que isso para se chegar aos fins da educação, que era o desenvolvimento integral, por meio de estímulos que levassem os alunos ao aprimoramento de suas ações por meio da experiência. (LEIF; JUSTIN, 1968). Registra-se que a obra consultada foi citada por Ney Lobo no documento em análise.

Isso posto, o Método Pedagógico disposto no documento era estruturado por meio de três dimensões: ATIVIDADE dos Educandos, COOPERAÇÃO entre os educandos e ORDENAÇÃO<sup>96</sup> das atividades dos Educandos, o que constituiu o triângulo pedagógico integrado, que representa a harmonização das dimensões num contexto pedagógico, demonstrado na Figura 6 (p. 104) do capítulo anterior e cujos pressupostos estavam baseados em três autores: Adolphe Ferrièri, Roger Cousinet e Edouard Claparède.

No Plano Pedagógico de 1972, Lobo destaca que a ATIVIDADE é a saída do sujeito do repouso para o movimento, resultante de força endógena, apontando que a atividade está muito além de simplesmente um trabalho manual, um movimento, está ligada no que concerne ao aspecto pedagógico, a uma imersão – baseada em seis aspectos – em práticas que levem à reflexão:

- 1º – A AÇÃO DO EDUCANDO em oposição à exclusiva, ou pelo menos predominante, atividade do mestre.
- 2º – A ATIVIDADE DO EDUCANDO em oposição à PASSIVIDADE traduzida essa com mera recepção dos conhecimentos como ouvinte ou a memorização deles.
- 3º – O DINAMISMO INTERNO E MENTAL no seu sentido lato e não obrigatória e exclusivamente a locomoção, o trabalho manual – ou muscular.
- 4º – A APRENDIZAGEM DO ALUNO através do seu próprio FAZER, INVESTIGAR e INDAGAR, e acima de tudo, CRIAR.
- 5º – AS RESPOSTAS às NECESSIDADES INTERNAS, adequada e oportunamente despertadas pelo mestre. Chama-se neste caso “Atividade Funcional”.
- 6º – A PROBLEMATIZAÇÃO de todos os conteúdos intelectuais, morais ou manuais como desafios propostos à inteligência para desenvolvê-la, bem como o caráter e as habilidades do educando.

Observados os aspectos relacionados e pautando-se na percepção de atividade no contexto pedagógico apontado, Ney Lobo assevera que a atividade em seu amplo sentido, resulta na “Pedagogia Ativa”, cujos principais objetivos estão voltados ao estímulo ao desenvolvimento físico e mental do educando e à ativação das potencialidades e aptidões naturais por meio de vivências. Fontoura (1966) aponta que na Pedagogia Ativa o educando aprende fazendo, ou seja, a

---

<sup>96</sup> Lobo (1990a) utiliza o termo “individualização” ao invés de “ordenação”, mas que analisado o contexto de ambos os termos, verificou-se que o autor tanto na obra quanto no Plano Pedagógico, refere-se à organização das atividades do educando, com vistas aos aspectos individuais de cada um, bem como ao bem coletivo comum, por meio da ordenação das atividades a partir da exposição dos conteúdos, trabalhos individuais e trabalhos coletivos, que mais adiante, será abordado com a referência baseada em Henry Morrison.

efetivação de uma atividade pedagógica que fomente a reflexão, está intrinsecamente relacionada à postura docente, que deve (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 11):

- Atuar intensamente sobre o educando e não se omitir na indiferença.
- Orientar o educando por meio de estímulos e motivação com foco em seus objetivos de aprendizagem.
- Respeitar a iniciativa do aluno em resolver problemas que podem partir do mesmo.
- Despertar a atenção dos educandos a partir de tarefas ou problemas que exijam estudo e atenção.
- Elaborar problemas que corroborem para a mobilização do dinamismo interno do educando, bem como para o aprofundamento das questões.

Segundo Lobo, os estudos que subsidiam o método que se propõe estão baseados na obra “L’ Ècole Active” de Adolphe Ferrière. Porém, localiza-se em suas referências de pesquisa Afro do Amaral Fontoura<sup>97</sup>, que aborda a Pedagogia Ativa como sendo um elemento propulsor à aprendizagem do aluno, na qual o docente tem papel de orientador, de guia e de consultor, enfatizando o trabalho do aluno na geração de conhecimentos, sendo – então – função do professor:

1. Ele deverá *motivar* muito bem a aula, isto é, despertar o interesse da turma pelos assuntos a serem tratados;
2. Precisará ter habilidade para fazer perguntas *motivadoras*, que provoquem o diálogo, e habilidade maior para conduzir esse diálogo, sem que o mesmo se transforme em confusão e tumulto;
3. Deverá saber expor os fundamentos do problema, a fim de dar uma certa direção à aula, sem, no entanto, dizer tudo, deixando uma grande parte do assunto para ser *redescoberto* pela turma. É importantíssimo este ponto: o mestre em vez de fazer a “exposição” do assunto, deverá levar os alunos a pensarem, raciocinarem, a descobrirem a verdade, através do diálogo, empregando ao máximo o *método indutivo*;
4. Deverá conhecer bem o tema para responder às perguntas formuladas, com inteira liberdade, pela turma;
5. Deverá ter antecipadamente preparado algum material (quadros, figuras, mapas, esquemas, objetos) e estimular os alunos para que queiram fazer outro tanto, baseados no que viram;

---

<sup>97</sup> Na obra que citamos de Afro Amaral Fontoura, o autor utiliza Ferrière em suas referências.

6. Considerando que o *trabalho em equipe* desperta maior interesse e apresenta alto valor para a *educação social* dos alunos, o professor deverá dar preferência a esse tipo de atividade, para o que precisará saber organizar, dirigir e orientar *grupos*.<sup>98</sup> [sic.] (FONTOURA, 1965, p. 24-25, *grifos da autora*)

As funções apontadas por Fontoura vêm ao encontro das qualidades docentes indicadas como importantes por Lobo (1987b) para que o método tridimensional pudesse ser desenvolvido, tais características permeiam aspectos intelectuais, físicos e morais fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se, que como já demonstrado, tais características são correlatas às apontadas por autores de manuais docentes como Theobaldo Miranda Santos e Afro Amaral Fontoura, que indicam a primazia por elas na relação professor e aluno para o desenvolvimento de potencialidades individuais por meio do protagonismo do aluno mediado pelo professor.

Enfatiza-se o tópico seis mencionado por Fontoura (1965), que aborda a questão de trabalhos que levem à construção individual e coletiva no processo de Aprendizagem Ativa, o que é uma premissa do método tridimensional proposto. Nesta construção ativa do conhecimento, observa-se então, que a “materialização da atividade” se dá por meio de trabalhos e no Plano Pedagógico em tela era uma vertente norteadora.

No Plano Pedagógico do Colégio Lins de Vasconcellos (1972) identificaram-se dois tipos de trabalhos que materializavam a atividade: sistemáticos e assistemáticos. Os trabalhos sistemáticos poderiam ser individuais ou coletivos. O trabalho individual (T.I.) era aquele que requeria o esforço exclusivo do aluno e poderia ser intelectual (quando envolvesse estudos dirigidos, atividades reflexivas, etc.), manual, moral (um júri simulado, por exemplo) ou misto, como seria o caso de experiências em laboratório. Neste formato de trabalho o aluno não poderia receber auxílio externo, porém, contava com a mediação do professor. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972).

Os trabalhos coletivos (T.C.), assim como os individuais, poderiam ser intelectuais, manuais, morais ou mistos e eram realizados em grupos, no

---

<sup>98</sup> A citação de Fontoura fundamenta questões relacionadas às atividades e sessões de trabalho apresentadas por Ney Lobo nessa pesquisa.

entanto, a execução era individual. O que o difere do trabalho individual era que neles os alunos poderiam trocar ideias na equipe, consultar informações em materiais diversos e compartilhá-las com o grupo. Para Lobo (1972, p. 13) os “alunos mais fortes devem cooperar com os mais fracos”, porém, sem resolver as questões para eles, e o professor deveria acompanhar o desenvolvimento do trabalho, orientando coletivamente os alunos e estimulando-os à cooperação.

Os dois tipos, para Lobo, eram conexos, pois o resultado do trabalho individual compartilhado, tornava-se o trabalho coletivo – que depende do trabalho individual – e possibilitaria o aprofundamento de uma solução por meio de recapitação, aprofundamento, consequências, conclusões, práticas, crítica, confrontos, julgamento, esquema, etc. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 14), sendo o professor o mediador no processo de construção da aprendizagem individual e coletiva.

Desta forma, para a consolidação da aprendizagem seria possível a utilização de estudos dirigidos<sup>99</sup>, nos quais professor deveria estruturar a organização em “quesitos, operações, atividades e problemas”, que deveriam ter uma sequência vinculada a estudos anteriores, uma graduação de complexidade partindo de um ponto mais simples para que se obtenha uma solução mais complexa e orientação de como encontrar respostas para a geração do conhecimento (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 14 e 15), bem como por meio de situações-problemas colocadas para o grupo de alunos e que deveriam ser solucionadas de forma individual e coletiva, a partir de sessões de trabalho estruturadas.

Ainda, seria possível a realização de trabalhos assistemáticos. Para Lobo (1972, p.15) os “trabalhos assistemáticos” eram aqueles que não dependiam da padronização, como no caso dos trabalhos sistemáticos já descritos. Eles poderiam ser permanentes, externos ou especiais. Os trabalhos permanentes

---

<sup>99</sup> Segundo (BULOTAS, 2017, p. 45) o estudo dirigido, ou trabalho dirigido, foi desenvolvido nos anos 60 em escolas francesas, durante a experiência das “classes novas” e no Brasil, foi inserido na década seguinte, em maior quantidade, por meio dos livros didáticos. “O método surgiu com a finalidade de resolver dificuldades no processo de aprendizagem dos estudantes, e focava em uma didática renovada, centrada em atividades dirigidas que os alunos pudessem resolver de forma independente e que, assim, despertassem sua criatividade”. Poderiam ser estudos individuais ou coletivos, sempre iniciando com uma breve aula expositiva.

eram de longa duração, variando entre 15 e 60 dias e poderiam envolver projetos, pesquisas, álbuns, etc. Os externos eram realizados no período de aula e envolviam excursões, visitas, entrevistas, sendo realizados fora da sala de aula<sup>100</sup>. Já os trabalhos especiais poderiam ser: Diálogo e/ou leitura (ensino de línguas), narrações, seminários, painéis, simpósio, mesa redonda, fórum, dramatizações, discussões dirigidas, debates livres, sessões de cinema e estudo livre (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 16).<sup>101</sup>

Em fontes iconográficas foi possível observar a culminância de propostas de trabalhos que se efetivavam em apresentações teatrais, concursos culturais, feiras de ciências, entre outros (FIGURA 12).

FIGURA 12 – TRABALHOS ASSISTEMÁTICOS DÉCADA DE 1970 E 1980



Fonte: Acervo pessoal de ex-aluno. Aula de fotografia em campo e Peça teatral.

<sup>100</sup> Os trabalhos externos deveriam ser programados bimestralmente pelo coordenador pedagógico em consonância com os docentes e observando a disponibilidade do Serviço de Transporte. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 16).

<sup>101</sup> A programação destes trabalhos era de iniciativa do professor e deveria estar registrada em seu “Plano de Fases Letivas”. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 16).

Outro exemplo de trabalhos que representam a metodologia era a comemoração anual do aniversário de Lins de Vasconcellos, momento em que por um período em que antecedia a data, os alunos do colégio desenvolviam materiais para homenageá-lo. Em reportagem do Jornal Mundo Espírita publicado em 31/03/1969, há o registro de um concurso dirigido por Ney Lobo em que os estudantes escreveram frases e fizeram desenhos em homenagem a Lins de Vasconcellos; os trabalhos iniciaram em meados de fevereiro e findaram no dia 27 de março de 1969. A seguir duas das menções vencedoras e que foram publicadas no Jornal Mundo Espírita:

Na mocidade, lutou e estudou muito, trabalhando em demasia, conseguindo, ainda muito jovem firmar caráter reto e nome de homem culto e progressista. [...]

[...] Lins de Vasconcelos sempre idealizou absoluta separação entre as igrejas e o Estado: nenhuma interferência do Estado nas funções de qualquer igreja e nenhuma interferência das igrejas no Estado. [...]. (SOHLEDER, 1969)

Para organização dos trabalhos, o Plano Pedagógico traz um quadro definido por Lobo como “Sistematizador de Perguntas” (Quadro 6<sup>102</sup>), que segundo ele era preciso se considerar para a elaboração dos trabalhos (atividades) a serem desenvolvidos pelos discentes. No quadro há complementações feitas a lápis por Lobo, após a finalização do documento.

---

<sup>102</sup> O quadro 6 foi reproduzido já com as informações inseridas a lápis por Ney Lobo. Tais informações constam em itálico no mesmo.

**QUADRO 4 – SISTEMATIZADOR DAS PERGUNTAS PARA TRABALHOS DISCENTES**

Nº	PERGUNTA	SIGNIFICADOS	SIGNIFICADO DOMINANTE	OPERAÇÃO DOMINANTE
1	POR QUÊ?  Os <i>elementos CAUSAIS</i>	A CAUSA A NECESSIDADE A ORIGEM A FORMAÇÃO	MOTIVAÇÃO	EXPLICAR  DETERMINAR AS CAUSAS
2	QUEM?  Os <i>elementos SUBJETIVOS</i>	O AGENTE – <i>pessoas, coisas, forças</i> O SUJEITO	AUTORIA	ATRIBUIR  IMPUTAR
3	O QUÊ?  Os <i>elementos OBJETIVOS</i>	O FATO, O ATO A COISA O CONCEITO O PACIENTE O OBJETO A CLASSIFICAÇÃO  O <i>FENÔMENO</i> A <i>DEFINIÇÃO</i>	DEFINIÇÃO	DETERMINAR
4	PARA QUÊ?  Os <i>Elementos FINAIS</i>	A FINALIDADE O OBJETIVO O DESTINO O RESULTADO OS EFEITOS	INTENÇÃO	CONSTATAR
5	ONDE?  Os <i>Elementos ESPACIAIS</i>	O LOCAL, SITUAÇÃO O MEIO, ADJACENCIAIS A DIMENSÃO O ESPAÇO A DIREÇÃO O COMEÇO (espaço) O FIM (espaço)	LOCALIZAÇÃO (espacial)	LOCALIZAR
6	QUANDO?  Os <i>Elementos TEMPORAIS</i>	O INSTANTE ANTES E DEPOIS A DURAÇÃO, SITUAÇÃO O TEMPO O COMEÇO (temporal) O FIM (temporal) A ORIGEM	LOCALIZAÇÃO (temporal)	DATAR  LOCALIZAR  Cronometrar
7	COMO?  Os <i>Elementos MODAIS</i>	O MODO, MUDANÇA A ORDEM OS MEIOS O CONFRONTO A FORMA	DESCRIÇÃO	DESCREVER
8	QUANTO?  Os <i>Elementos QUANTITATIVOS</i>	A QUANTIDADE A INTENSIDADE O GRAU	MEDIÇÃO	AVALIAR  CALCULAR

Fonte: Transcrito pela autora de INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 72

Ao observar o quadro pode-se constatar a preocupação pedagógica de Lobo no que concerne à estruturação de possibilidades para que a aprendizagem ocorresse de maneira ativa nos diferentes momentos das sessões

de trabalho, ou seja, os alunos deveriam ser levados à reflexão das causas, circunstâncias e agentes envolvidos na solução de cada uma das atividades.

Para Lobo cada uma das perguntas levaria em sua fusão à: comparação, ordenação, explicação, avaliação e explanação, isto é, a um “Projeto de Ação ou de Operação”. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 71).

No que se refere à participação ativa, Ferrière afirma que

Observar a criança, despertar nela as suas curiosidades, esperar que o interesse a leve a formular perguntas, ajudá-la a achar-lhes a resposta; gastar poucas palavras e apresentar muitos factos, fazer observar ao vivo, analisar, experimentar, fabricar, colecionar: deixar à criança a liberdade da palavra e da acção na medida compatível não com uma certa ordem aparente, mas com o trabalho real; esperar que a necessidade dum estudo neste ou naquele domínio se manifeste nitidamente no aluno; nada forçar para não provocar os seus ‘reflexos de defesa’ que inibem cedo toda a acção progressiva espontânea; ser menos um professor e examinador que um ‘porteiro de espíritos’, menos um polícia que um bom juiz a que se recorre espontaneamente; ter uma alma rica de actividade própria, profunda, original, capaz de observar a serenidade e de se exprimir com sinceridade – eis o papel do educador moderno.” (FERRIÈRE, 1934, p. 191-192).

Tais aspectos podem ser observados na sistematização proposta por Ney Lobo, bem como na organização das fases dos trabalhos individuais e coletivos, assim como na dimensão cooperação, que é definida por Lobo como sendo os esforços integrados de dois ou mais sujeitos para a obtenção de um fim. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972).

Neste sentido, retomamos o método tridimensional, em que a cooperação é uma das vertentes apontadas por Lobo, que conforme abordado anteriormente e com base em Piaget e Cousinet, asseverando que nela o respeito é mútuo e há o desenvolvimento de habilidades sociais, que englobam a segurança, autoafirmação e o despertar em auxiliar os outros para resultados individuais e coletivos. Ou seja, para haver uma Escola Ativa é preciso necessariamente que haja a cooperação<sup>103</sup> no trabalho a menção por este motivo a proposta de trabalhos individuais que culminem em trabalhos coletivos, nos quais os alunos

---

<sup>103</sup> O Plano Pedagógico faz menção a Piaget ao tratar de cooperação. Para Piaget a cooperação era a superação do egocentrismo do sujeito, sendo então, um método construído por meio da reciprocidade na relação social do sujeito com o outro, com vistas à aprendizagem individual e coletiva por meio de condutas morais permeadas por justiça e autonomia. (PIAGET, 1998).

são corresponsáveis pela solução de questões apresentadas e buscam juntos resultados satisfatórios às situações.

Para Lobo, nesta convivência social, os aspectos relacionados à formação moral são desenvolvidos e é função da Escola propiciar múltiplas possibilidades de convívio entre os alunos para que estes exercitem o caráter em diferentes situações. Destaca ainda que o trabalho em equipe é fundamental para a vida fora do ambiente escolar. Outro aspecto relevante da cooperação está no exercício de escutar e compreender o ponto de vista dos demais alunos do grupo, o que gera pensamentos reflexivos, críticos e mais “fecundos”. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972; PIAGET, 1973).

Assim, Lobo (1972) sugere a constituição de equipes de trabalho para a realização das atividades, que poderiam ser formadas ou não pelos professores, mas que deveriam ser compostas somente por meninos ou por meninas. Observa-se, então, que mesmo em classes mistas os alunos deveriam ser organizados de acordo com o sexo para a formação de equipes de trabalho, o que como demonstrado no capítulo 2 era uma das características de escola tradicional questionada por Lobo, contrapondo as ideias globais do Plano Pedagógico, uma vez que de acordo com os aspectos apontados até aqui, o modelo pedagógico foi adotado em contraposição à escola tradicional. Importante destacar que para o ambiente de sala de aula não havia a imposição legal neste período para a separação por sexo, apenas para as aulas de Educação Física, como indica o artigo 5º, inciso III do Decreto n. 69.450/1971.

Ainda no que se refere às equipes e suas formações, destaca-se que no Plano Pedagógico há a menção de que os alunos “fortes” para não se prejudicarem nas avaliações e nos resultados das atividades, precisariam cooperar com os mais “fracos” a partir da ajuda<sup>104</sup>, fiscalização e exigência, gerando desta forma uma Cooperação entre eles e uma relação de interdependência, fundamental ao desenvolvimento de práticas cooperativas. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 22). Em entrevista não estruturada, ao tratarmos com ex-professoras sobre estes aspectos de

---

<sup>104</sup> No documento analisado há uma observação escrita a lápis por Ney Lobo, na qual ele menciona que a ajuda converge na Educação do Sentimento.

estruturação de grupos e a cooperação, as mesmas fizeram menção à Educação do Sentimento, que como nota 97 (p. 132) do texto vem ao encontro da anotação de Ney Lobo no documento em análise. As professoras explanaram que a Educação do Sentimento estava voltada às parcerias fraternas entre os discentes, com vistas ao bem comum.<sup>105</sup>

No que se refere à classificação dos alunos entre “fortes e fracos”, tanto na estruturação do Plano Pedagógico, assim como nas teorizações formuladas por Lobo em suas obras, há a indicação de que o foco do ensino e da aprendizagem não está na competição, mas sim na cooperação, no entanto, ao observar a classificação dos alunos na formação de equipes aqui descritos, bem como as fontes provenientes de acervos dos ex-alunos (FIGURAS 13 e 14) e o regimento interno anexo ao Plano Pedagógico, foi possível verificar que o bom desempenho e o bom comportamento eram exaltados por meio de certificações em público e à família e nos boletins escolares.

---

<sup>105</sup> Há mais uma vertente na Educação dos Sentimentos que está atrelada à administração da disciplina por meio do princípio da reparação. Esse outro aspecto se volta ao ciclo moral da remissão, como indicado no capítulo 2, tendo como referência Kardec (2013).

FIGURA 13 – RECONHECIMENTO DE BOM DESEMPENHO E COMPORTAMENTO



**Colégio "Lins de Vasconcellos"**

ENSINO DE 1.<sup>º</sup> a 9.<sup>º</sup> GRAUS  
FEDERAÇÃO ESPÍRITA DO PARANÁ

AV. NILO PEÇANHA, 1585/1609 — BOM RETIRO — FONES 238-2653  
e 252-6332 — CURITIBA — PARANÁ



“Só a educação poderá reformar os homens.”  
(L.E. Q 796) Allan Kardec

Curitiba, \_\_\_\_ 09 de \_\_\_\_ maio \_\_\_\_ de 1984

A Direção do Colégio Lins de Vasconcellos, no uso de suas atribuições e de acordo com o que dispõe o Regimento Escolar vem, pelo presente, ELOGIAR e CUMPRIMENTAR o (a) aluno (a) \_\_\_\_\_

da \_\_\_\_\_ série do Curso de 1<sup>º</sup> Grau pelos excelentes resultados escolares conseguidos na \_\_\_\_ Fase deste ano letivo, bem como pelo seu dignificado exemplo de esforço e bom comportamento.

Concitemos os demais alunos a seguirem o seu exemplo, ao mesmo tempo que nos congratulemos com seus pais, responsáveis e professores, que com dedicação contribuíram para que você chegasse a essa brilhante situação.

Cordialmente,

  
Prof. Péricles de Souza Lima  
Diretor de Ensino

Fonte: Acervo de ex-aluno.

FIGURA 14 – CERTIFICADO DE HONRA AO MÉRITO



Fonte: Acervo de ex-aluno.

Para a efetivação deste processo de trabalho, a organização pedagógica proposta no Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos era voltada à aplicação de um método que não fosse único, ou seja, deveria ter uma “generalidade abrangente”, visto que, “a linha mestra deste Método de Ação Ordenada e Cooperativa é a ARTICULAÇÃO DE UMA ATIVIDADE INDIVIDUAL COM OUTRA COLETIVA CONSECUTIVA”. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 27). Assim, tem-se uma ordenação da prática sem se prender a conteúdos programáticos como a sistematização, mas sim em três fases: preparação, trabalho individual e trabalho coletivo.

Para cada uma das fases de trabalho, Lobo apresenta o processo de execução destas, indicando as técnicas, objetivos, dimensões dominantes, a condição essencial para sua realização e a orientação aos docentes. Ainda, para cada uma das fases, Lobo apresentava a disposição dos alunos junto à mesa para a realização da atividade. Registra-se que os trabalhos eram propostos para a realização em uma ampla mesa de discussões.

Para a realização das atividades (trabalhos individuais ou coletivos), Lobo apresenta no Plano Pedagógico as diretrizes para a organização das sessões de trabalho e propõe que estas tenham em média 100 minutos, distribuídos conforme o quadro 7, mas que são flexíveis para a adequação, desde que respeitadas as três fases propostas, o que pode ser caracterizado como uma aplicação técnica de um método direcionado que deveria ser seguido na íntegra em suas fases, mas que permitiam a adequação de tempo de execução, desde que fundamentado.

Observa-se neste contexto aspectos relacionados à formação militar de Ney Lobo, em que havia a execução de etapas e procedimentos que não poderiam sofrer alterações, por acreditar-se que se um dos níveis não fosse contemplado não haveria o sucesso na execução da tarefa demandada. Levamos a uma reflexão tecnicista como previa a Lei n. 5.692/71 abordada no capítulo 2, mesmo com a visão que Lobo demonstra em suas obras e na elaboração do Plano Pedagógico de que a Escola precisa ser Ativa.

#### QUADRO 5 – QUADRO DE PROGRAMA DE DISTRIBUIÇÃO DE TEMPOS DAS SESSÕES DE TRABALHO

FASES	TAREFAS CONSECUTIVAS	DURAÇÃO (SUGESTÃO)
1ª PREPARAÇÃO	- Exposição do assunto (ou outro processo de Preparação)	25 minutos
2ª TRABALHO INDIVIDUAL (TI)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição do Pedido do TI (pelo professor)</li> <li>- Orientação Inicial do TI (pelo professor)</li> <li>- Execução do TI (pelos alunos)</li> <li>- Recolhimento do TI (pelo professor)</li> <li>- Distribuição da solução padrão do TI (pelo professor)</li> <li>- Estudo da Solução (pelos alunos)</li> <li>- Arquivamento da Solução (pelos alunos)</li> </ul>	40 minutos
3ª TRABALHO COLETIVO (TC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição do Pedido do TC (pelo professor)</li> <li>- Orientação Inicial do TC (pelo professor)</li> <li>- Execução do TC (pelos alunos)</li> <li>- Recolhimento do TC (escolhido pelo professor)</li> <li>- Distribuição da solução padrão do TC (pelo professor)</li> <li>- Estudo da Solução (pelos alunos)</li> <li>- Arquivamento da Solução (pelos alunos)</li> </ul>	35 minutos
TOTAL		100 minutos

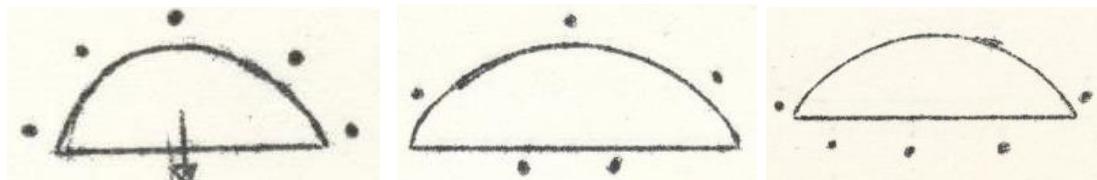
Fonte: Adaptado pela autora de INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 35

No que se refere à fase de preparação, Lobo (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 34) indica que em algumas situações esta poderia ser uma aula expositiva do professor, no entanto, deveria estar direcionada à instigação dos alunos a realizarem os trabalhos. Destaca ainda, que para a obtenção dos objetivos, o professor deveria estar totalmente envolvido com a turma e com os alunos, sem dispersão a outras demandas. Competia, então, ao professor: ajudar, fiscalizar, corrigir, estimular e orientar os trabalhos individuais e coletivos, mas também, exigir a atenção, o esforço e o trabalho de todos.

Quanto ao tempo, as sessões vislumbravam o equivalente a 2 horas/aula de atividades, considerando os trabalhos sistemáticos já descritos, visto que, os assistemáticos teriam duração mais ampla.

Para cada uma das fases das atividades, Lobo (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972) propõe uma maneira de disposição dos alunos nas mesas de trabalho, conforme se observa na figura 15.

FIGURA 15 – DISPOSIÇÃO DOS ALUNOS NO TRABALHO EM EQUIPE. A- 1<sup>a</sup> FASE; B- 2<sup>a</sup> FASE; C- 3<sup>a</sup> FASE



Fonte: INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 29-31

As disposições foram pensadas de acordo com a proposta de atividade das fases, sempre com a organização voltada à facilitação das produções individuais e coletivas, bem como à organização propícia a discussões e reflexões. Na disposição da 1<sup>a</sup> fase, os alunos estariam voltados em direção à mesa, por se tratar de um momento de concentração individual, na 2<sup>a</sup> fase, sentavam-se de forma a dialogar com os colegas, sendo a mesa o centro e na terceira fase, os alunos sentariam de costas para a mesa, com a atenção voltada ao grande grupo.

Os professores deveriam organizar as atividades de forma que pudessem ser concluídas no colégio. Neste aspecto, no Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos (1972, p. 37) é enfatizado que o desenvolvimento dos trabalhos deveria ocorrer no ambiente escolar, pois o Regime Escolar adotado pelo Colégio Lins de Vasconcellos – Integral – foi concebido para “Libertar educandos das tarefas em casa e os pais das preocupações com esses trabalhos”, por este motivo, o professor deveria planejar minuciosamente as fases, para que a realização não ultrapassasse o horário escolar.

Destaca-se, neste contexto, que nos quatro anos anteriores ao Plano Pedagógico de 1972, as “sessões de trabalhos” eram organizadas em 50 minutos, porém, observou-se a necessidade de ampliá-las para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Ainda neste período que antecede ao Plano Pedagógico de 1972, os estudantes tinham 24 horas semanais direcionadas à educação e recreação (42 horas a partir do Plano Pedagógico), havia a opção de permanecer ou não em Regime Integral (com a implementação do Plano Pedagógico todos os estudantes passaram a permanecer no colégio manhã e tarde).

Para a elaboração dos trabalhos, que deveria contemplar quatro documentos: Pedido do T.I. (Trabalho Individual), Pedido do T.C. (Trabalho Coletivo), Solução padrão do T.I. (Trabalho Individual) e Solução padrão do T.C. (Trabalho Coletivo), os professores recebiam horas extras, que variavam entre 2 a 8 horas semanais. Os documentos eram mimeografados e entregues aos alunos (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 37). A “Ordenação”, neste sentido, seria primordial, pois por meio dela há o método de organização do processo de aprendizagem, assegurando os tempos e espaços necessários à sua efetivação. Uma “Ordenação Pedagógica” adéqua as atividades de maneira sequencial, de forma didaticamente preparada para as ações de professores e alunos. Assevera o autor que a dimensão “ORDENAÇÃO é a base e espinha dorsal” da metodologia adotada no Plano Pedagógico (p. 24).

Neste contexto de sistematização das ações pedagógicas, é possível verificar o reflexo da modernização implementada na década de 1970, como abordado nos capítulos anteriores, em que a educação estava alinhada ao

processo de crescimento e desenvolvimento do país, neste sentido, o planejamento ganha destaque nas ações governamentais e, consequentemente, nas organizações escolares. Conforme Corrêa (2012, p. 87), nos “meios educacionais, de modo geral, e em nível pedagógico, em particular, era preciso planejar a fim de que eficientes e eficazes se tornassem os processos de ensino/aprendizagem e a produção escolar.” Isto é, o planejamento era uma forma de tentar garantir que o trabalho ocorreria como o imposto pelo colégio, mas também, de forma a se obter uma eficácia pedagógica.

Mesmo com as diretrizes apresentadas, Lobo (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972) registra que o Plano Pedagógico trazia em seu bojo o “princípio da flexibilidade”, sendo de competência do professor a organização do trabalho pedagógico em sala de aula. Neste âmbito, o autor afirma que “O PLANO PEDAGÓGICO é um documento ABERTO. Já incorpora vivências e experiências de quatro anos e se desenvolverá no futuro na conformidade das normas indicadas pela prática efetiva dos mestres”. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 39).

Lobo afirma em suas considerações no Plano Pedagógico que o Método Tridimensional engloba as contribuições pedagógicas que

- a) preconizaram a ATIVIDADE de discente e aqui representada por ADOLPHE FERRIÈRE;
- b) prestigiam a COOPERAÇÃO entre os educandos para cuja representação escolhemos ROGER COUSINET;
- c) sustentaram a ORDENAÇÃO das atividades e personalizados por HENRY MORRISON. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 43)

Importante destacar que a ordenação baseada em Henry Morrison nos remete à individualização mencionada por Lobo e indicada na sistematização do método tridimensional em sua obra, pois Morrison baseia sua metodologia no ensino por unidades didáticas com vistas à organização do processo de ensino a aprendizagem com foco na realidade do aluno, isto é, observando-se a percepção de quem aprende e as especificidades que o permeiam. Ainda. Morrison, no método aponta cinco fases: exploração, apresentação, assimilação, organização e exposição ou culminância (DAMIS, 2006). Analisando-se as proposições aqui abordadas e observando-se o quadro orientador das sessões

de trabalhos, pode-se perceber que os princípios para a elaboração do quadro 4 estão fundamentados nos apresentados no Método de Ensino por Unidades de Morrison<sup>106</sup>.

Isto posto, registra-se que a Metodologia do Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos era o “MÉTODO DE AÇÃO ORDENADA E COOPERATIVA”, pois pautava-se na autoatividade do aluno (ação), estabelecia fases sucessivas e conectadas (ordenada) e culminava em ação coletiva entre os educandos (cooperativa). (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972). Destaca-se que no período vigência do Plano Pedagógico, que como apontado no capítulo 1 era o período da Ditadura civil-militar, havia a propagação por parte do Governo de ideias de que a base da nação estaria nos princípios de coesão e cooperação (FICO, 1997), o que vem ao encontro dos princípios pedagógicos abordados por Lobo no que se refere ao marco histórico, que podem nos remeter à proposição dos mesmos devido à sua formação militar, mas também, que nos levam aos princípios da Educação Espírita em que a cooperação está atrelada ao amor ao próximo para a evolução do espírito e desenvolvimento da sociedade de forma equânime, ainda com o olhar para as práticas propostas pelo Escolanovismo e aplicadas com vistas à Escola Ativa.

Para a aplicabilidade do método proposto, era preciso que o sistema escolar estivesse em consonância com os princípios que baseavam a proposta pedagógica, desta forma, o Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos aborda o sistema escola de forma específica como o “fator duplex”, que será abordado a seguir.

---

<sup>106</sup> As ideias de Morrison se difundiram em meados de 1926. Morrison foi inspetor de ensino e professor na escola experimental da Universidade de Chicago. Para Damis (2006, p. 119), “O conceito de unidade proposto por Morrison supõe que a experiência vivida pelo estudante e os conteúdos de aprendizagem sejam amplos, ricos e homogêneos, tornando-se importantes em sua vida, e, ao mesmo tempo, que sejam constituídos em uma totalidade coerente de conteúdo a ser aprendido”, método no qual o professor seria o motivador do aluno por meio da organização estrutural dos conteúdos, percepção do aluno e mediação no processo de ensino-aprendizagem.

### 3.1.1 O Fator “Duplex” – O Sistema Escolar

O “Fator Duplex” trata-se do sistema escolar contemplado no Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos que de acordo com o mesmo, foi instaurado no ano de 1967 e permaneceu em desenvolvimento no Plano Pedagógico de 1972. O fator duplex era definido como o “conjunto de medidas MATERIAIS, ADMINISTRATIVAS, FINANCEIRAS e PROFISSIONAIS DOCENTES” para a obtenção dos objetivos gerais e operacionais traçados pelo Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos, sendo os gerais (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, 46):

- (1) Estabelecer MELHORES CONDIÇÕES ESCOLARES para elevar os índices de desenvolvimento intelectual, moral e físico dos educandos.
- (2) Elevar o GRAU DE MOTIVAÇÃO dos alunos para o Plano Pedagógico vigente, principalmente para o Regime de Tempo Integral.
- (3) Simplificar os PROBLEMAS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR pela adoção de um só regime escolar, o INTEGRAL, para todos os alunos, e, pelo estabelecimento de horários e currículos simples.
- (4) Vincular mais estreitamente os professores à Organização Escolar pela adoção do REGIME DOCENTE DE TEMPO INTEGRAL e fixação de salários proporcionais e atraentes. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 46).

Já os objetivos operacionais vislumbrados contemplavam:

- (1) Reduzir no mínimo os TEMPOS OCIOSOS consumidos com o deslocamento das turmas, verificação da presença, intervalo entre uma sessão e outra, preparativos individuais, etc.
- (2) Facultar tempos mais dilatados às Sessões de Trabalho para permitir a focalização completa de cada subunidade didática em todas as fases.
- (3) Evitar a dispersão da atenção dos alunos por até 8 disciplinas em uma única jornada integral de trabalho.<sup>107</sup>
- (4) Instalar SALAS-AMBIENTES como recintos bastante favoráveis aos trabalhos de alunos e mestres, pela duplicação de suas áreas e dotação de biblioteca especializada e dos recursos materiais necessários às pesquisas e que facultem, ao mesmo tempo, a livre, cômoda e ordenada movimentação dos alunos dentro delas. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 46-47).

---

<sup>107</sup> As sessões de trabalho eram organizadas para a ampliação do tempo num mesmo conteúdo e para a junção de uma mesma disciplina em horário mais amplo. Conforme análises das distribuições apontadas no Plano Pedagógico, entendemos que o intuito era evitar, dentro das quatro horas de cada um dos períodos que compunham o integral, que os alunos tivessem oito disciplinas distintas, o que faria com que os mesmos fragmentassem conteúdos, dificultando a reflexão e assimilação dos mesmos.

Assim, o intuito estava não somente na adequação da metodologia, mas também, nos tempos e espaços de aprendizagem dos alunos, assim como na valorização do tempo no colégio e dos professores que nele atuavam, que teriam a ampliação de carga horária e salário<sup>108</sup>, podendo se dedicar apenas àquele estabelecimento. O Plano Pedagógico (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 48) afirmava ainda, que o “Fator Duplex” duplicava as esperanças dos pais e professores no aperfeiçoamento intelectual, moral e cívico dos estudantes, o que vem ao encontro do disposto no Decreto-Lei n. 369/1969 (que recebe destaque no art. 7º da Lei n. 5.692/71) em seu art. 2º, abordado em capítulos anteriores, em que os princípios norteadores da educação estavam consonância com os elementos da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento preconizados no período em questão.

Segundo o Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos, o fator “Duplex” facilitava, incorporava e assegurava:

- Facilitava, ao proporcionar o dimensionamento dos trabalhos em três fases didáticas; ao disponibilizar salas-ambiente<sup>109</sup> com recursos especializados para a execução de atividades referentes aos componentes curriculares; ao motivar a participação no Regime Integral e ao aplicar sanções disciplinares específicas que tolhem a participação de atividades recreativas nas quartas e nos sábados<sup>110</sup>.

<sup>108</sup> Não localizamos comprovantes de pagamento de professores e profissionais que atuavam no colégio para a indicação do valor recebido pelos mesmos, no entanto, em conversa com os ex-funcionários, dentre eles professores, coordenadores e inspetores, os mesmos nos indicaram que o salário recebido no Colégio era relativamente maior do que o de profissionais atuantes em instituições públicas e em colégios das redondezas. Havia professores que se deslocavam da região do Hauer para lecionar no Bom Retiro, por exemplo, considerando o valor salarial, bem como o benefício de ter seus filhos no Regime Integral do Colégio. Destaca-se que pesquisa realizada por Cunha (1991) o salário dos professores em grandes capitais girava em torno de 8,7 salários mínimos no final da década de 1960 e 5,7 salários mínimos no final da década de 1970. Devido à inflação, o valor variava mensalmente, o que não permite o registro real em moeda da época.

<sup>109</sup> As salas ambientes serão abordadas neste capítulo.

<sup>110</sup> O Plano Pedagógico previa que aos sábados e nas quartas à tarde teriam momentos livres somente para os alunos que obtivessem bom comportamento e rendimento escolar satisfatório. Ainda, o documento Instruções Reguladoras do Exercício da Função de Coordenador do Corpo de Alunos aponta como sanções: repreensão verbal, repreensão escrita, suspensão de até 2 dias, suspensão de 3 a 8 dias, suspensão de 9 a 15 dias, desligamento do Colégio e expulsão, além das “sanções especiais”: suspensão do uso do transporte do Colégio, cancelamento de assinatura do transporte e suspensão das atividades esportivas e judô. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, s.d. a, s.p.)

- Incorporava, visto que: abrangia excursões educativas no ônibus da escola<sup>111</sup>; proporcionava o aprendizado de inglês em laboratório próprio e com recursos audiovisuais; disponibilizava horário para atendimento às famílias semanalmente pelos professores; implementou tardes esportivas nas quartas e sábados com jogos pré-estabelecidos e a concessão de tardes livres aos alunos cujo comportamento e o rendimento escolar eram satisfatórios. E,

- Assegurava porque no bojo de sua proposta previa o aumento salarial dos professores para se dedicarem às atividades pedagógicas e assistenciarem aos alunos, ampliando a integração destes com o colégio e proporcionando a eles horários remunerados para planejamento, reuniões e aperfeiçoamento profissional<sup>112</sup>. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 48-49).

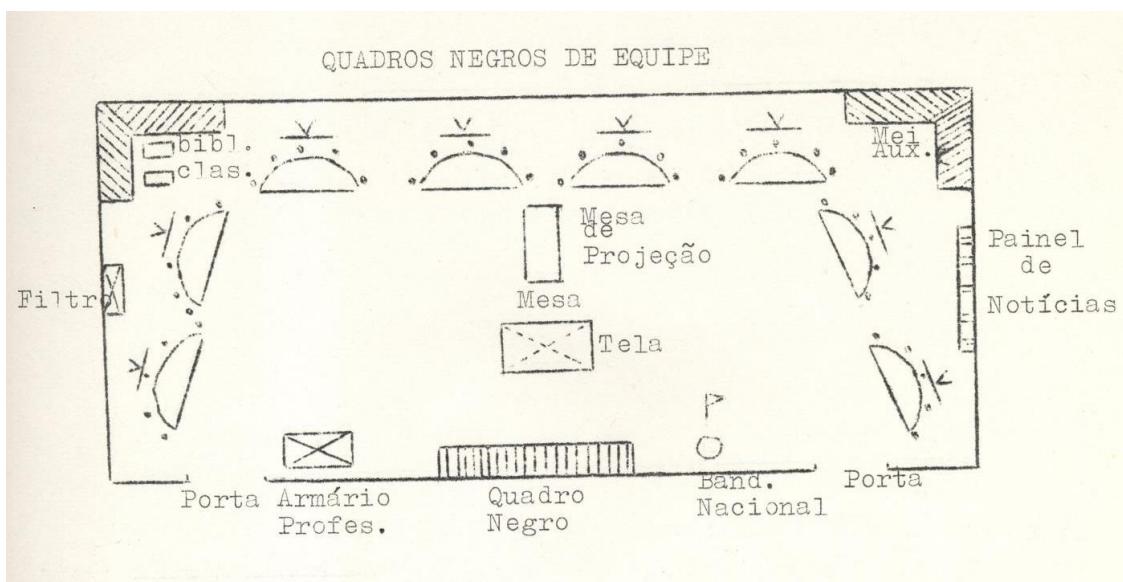
Na ordenação, como mencionado, Lobo previa no Plano Pedagógico de 1972 a organização das dimensões espaço, tempo, didática e magistério. Quanto à primeira dimensão, o espaço, na Proposta Pedagógica o autor sugeria que cada duas salas de aula compusessem apenas uma, apresentando a disposição da sala por meio de um croqui, indicado na figura 16.

---

<sup>111</sup> Em registros iconográficos encontrou-se imagens do ônibus CRISTUR como responsável pelo transporte escolar no Colégio Lins de Vasconcellos, pois ao observar o estacionamento do Colégio, a chegada dos alunos às excursões, bem como estudantes chegando de condução em casa, sempre há a pintura CRISTUR no ônibus. Acredita-se que havia um convênio entre o Colégio e a empresa, no entanto, não foram localizados documentos comprobatórios, apenas imagens disponibilizadas por ex-alunos.

<sup>112</sup> Os profissionais com os quais tivemos a oportunidade de conversar, relataram que o aperfeiçoamento docente era uma constante e que semanalmente tinham momentos disponíveis para o planejamento e para o aprimoramento profissional ministrado pela direção. Destaca-se que o Plano Pedagógico indica um cálculo em que o professor que tivesse três tempos duplos de trabalhos semanais com em três turmas distintas deveria entregar o planejamento com 36 documentos anexos e precisaria receber por mais 8 horas/semanais adicionais, considerando que elaboraria 4,5 documentos por hora recebida. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 38). Aponta ainda, que a variação de horas extras semanais variaria de 2 a 8 horas e era proporcional à carga horária do professor.

FIGURA 16 – CROQUI DA SALA



Fonte: INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p.50

Incontri (2001) afirma que “Ney Lobo aboliu em todas as séries as aulas tradicionais e vendeu as carteiras escolares, assim que assumiu a direção do Instituto, mandando fazer módulos que se ajustavam aos trabalhos em equipe” (p. 155), corroborando com o que a proposta indicava.<sup>113</sup>

Lobo propunha que houvesse um patrono para cada uma das salas, que daria nome à mesma, sendo o critério de escolha “o nome do vulto brasileiro que mais se destacou na disciplina considerada”, além de ter em sua estrutura:

- mesas para equipes de 5 alunos
  - mesa e armário do professor
  - quadro negro geral
  - quadros negros móveis para as equipes
  - sessão de livros (biblioteca de classe)
  - sessão de equipamentos audiovisual
  - sessão de meios auxiliares
  - sessão de notícias (paineis com recortes)
  - filtro de água
  - relógio de parede
  - Bandeira Nacional
  - galeria de retratos (cientistas, artistas, escritores).
- (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 50)

<sup>113</sup> Dora Incontri (2001) realizou entrevistas com Ney Lobo para a elaboração de sua tese de doutoramento e nelas, Lobo assevera os princípios abordados por ele em suas obras descritas no capítulo 2, bem como em relação aos documentos localizados para a escrita desta pesquisa.

Todas as salas tinham um professor responsável pela sala e por tudo o que ela compunha, sendo o mesmo incumbido da elaboração dos projetos relativos à disciplina referente à sala. Lobo destaca que o maior número de salas era destinado aos componentes Português e Matemática devido à carga horária. A figura 17 ilustra uma sala ambiente<sup>114</sup>, no caso a de Moral e Cívica, no ano de 1973, durante uma sessão de trabalho. Nela é possível observar a disposição dos alunos nas mesas durante a atividade, organizados em grupos de cinco alunos e dispostos como sugerido o Plano Pedagógico (FIGURA 15).

FIGURA 17 – SALA AMBIENTE DE MORAL E CÍVICA – 1973



Fonte: LOBO, 2003, p. 474.

Destaca-se que as salas-ambiente perderam o espaço no início da década de 1990, salvo para as áreas como Educação Artística, Laboratório de Ciências e Educação Moral e Cívica, cuja diretriz legal manteve organização

---

<sup>114</sup> As salas ambiente têm sua base no período de implementação de inovações pedagógicas, como descrito no capítulo 1, com base em Souza (2008, p. 80) “o conjunto de inovações instituídas na época, envolveu a globalização do ensino entendido como o desenvolvimento do programa com base nos centros de interesse, métodos de projetos ou outras formas de integração das matérias, a utilização de atividades diversificadas, a realização de excursões, a instalação de salas-ambiente, a prática das atividades agrícolas e outras que rompiam com a rotina da sala de aula”. (grifos meus)

para a aplicação da prática. A Figura 18 apresenta uma sala de 1º grau na década de 1990, em que se percebe a organização tradicional da sala de aula com os estudantes alinhados em filas.

FIGURA 18 – ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA – DÉCADA DE 1990



Fonte: Acervo Colégio Opet.

Ainda no que se refere ao espaço, o Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos menciona que cada um dos estudantes por estarem em Regime Integral deveriam ter armários individuais no Colégio e que o melhor espaço seria próximo ao pátio e refeitório, assim, os materiais de uso diário poderiam ser deixados no Colégio, bem como objetos pessoais. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972).

A segunda dimensão dentro do “Fator Duplex” abordada por Lobo é o tempo. Os alunos permaneciam em Regime Integral e os “Tempos de Trabalho” eram organizados em 100 minutos, sendo dois tempos para cada turno, com intervalo de 20 minutos entre eles. Os alunos tinham 1h50 de intervalo entre o turno da manhã e o da tarde e poderiam almoçar em casa ou optar por almoçar no Colégio, que oferecia serviço de cozinha, copa e refeitório. A figura 19 indica o espaço no qual os alunos eram servidos, tanto nos intervalos de recreio como no intervalo de almoço. No relato de alunos, os mesmos indicam que na década

de 1970 o almoço era servido em bandejas de inox<sup>115</sup> e durante o mesmo um aluno ficava responsável em colocar as músicas que tocariam no período de intervalo.

FIGURA 19 – ESPAÇO DO REFEITÓRIO – DÉCADA DE 1970



Fonte: Acervo Pessoal de Ex-aluno.

Destaca-se que as manhãs se iniciavam com a “Hora Cívica” com duração de 20 minutos, iniciada às 7h30<sup>116</sup>. Nas tardes de quartas-feiras as programações eram diversificadas para que os estudantes descansassem para se sentirem motivados para o restante da semana e para que os pais e equipes diretiva e pedagógica pudessem dispor de tempo para demandas referentes ao colégio e família, bem como a questões administrativo-pedagógicas. As atividades eram: competições esportivas (envolviam futebol, judô, basquetebol, pingue-pongue, voleibol e xadrez), treinamento da fanfarra, recuperação de alunos (aqueles cuja aprendizagem e/ou comportamento não estavam satisfatórios), cinema, educação sexual, dinâmica de grupos, reuniões (de pais e professores, direção e professores, diretor e turmas de alunos), contato de pais

<sup>115</sup> Um dos alunos mencionou: “a gente comia nas bandejas, tipo exército”.

<sup>116</sup> Uma aluna, que iniciou seus estudos no Lins de Vasconcellos em meados da década de 1970, menciona que nas terças e nas quintas-feiras, havia o Hino Nacional com hasteamento da Bandeira e que nestes dois dias era preciso utilizar uniforme de gala.

e professores e dispensas de alunos para tratamentos médicos e odontológicos, compras e cursos externos (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 53-54).

No que concerne à dimensão didática, terceira dimensão, o Plano Pedagógico (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972) refere que no “fator duplex” devem ser consideradas a postura docente descrita na metodologia, bem como a organização do trabalho. Observando o capítulo 2, as qualidades apontadas por Lobo demonstram a postura que se esperava do professor no Método Tridimensional.

A quarta e última dimensão apontada no “Fator Duplex”, trata-se do magistério e neste item, o Plano Pedagógico (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972) descreve os princípios profissionais que envolviam a dimensão, sendo:

- Princípio da Integração: professores integrados entre si e com o contexto escolar em prol da obtenção de objetivos comuns, solução de problemas e organização, com foco também, na integração do espírito de vivência. Este princípio apresenta em seu contexto o regime de tempo integral dos docentes na instituição, bem como a remuneração de horas-extras<sup>117</sup> para os professores responsáveis pelas disciplinas e salas ambiente.

- Princípio da Remuneração<sup>118</sup>: este contempla os salários “condignos”, ou seja, os professores recebiam o piso estipulado pelo sindicato acrescido de um valor extra pelo regime de trabalho no Colégio. Ainda, os professores tinham seus esforços e dedicação pelo ensino reconhecidos por meio de um acréscimo no salário. Projetos inovadores e boas práticas eram recompensadas.

- Princípio da Duplicação: definia que as sessões de trabalho seriam dirigidas por duplas de professores (um titular e um assistente) e seria implementada a metodologia “*team teaching*”<sup>119</sup>. A implementação seria para as

<sup>117</sup> O indicativo quanto às horas extras foi referenciado anteriormente neste capítulo quando abordado os objetivos do fator duplex.

<sup>118</sup> Vide nota de rodapé 106.

<sup>119</sup> O *Team teaching* – ensino em equipe – trata-se de uma metodologia de ensino por meio da cooperação entre dois ou mais instrutores, em que o papel dos mesmos consiste em orientar os

disciplinas que precisavam de maior assistência, Português e Matemática (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 57). Segundo o Plano Pedagógico, os professores assistentes seriam estudantes de educação superior e dos últimos anos do curso de Filosofia.

- Princípio da Atualização: formação continuada aos professores com especialistas em educação que abordavam diferentes temas relacionados às práticas escolares. Destaca-se que a Lei n. 5.692/71 enfatiza em seu artigo 11, §1º, que a escola deveria desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores no decorrer do ano, o que poderia – ou não ser realizado – dentro do período letivo de 180 dias/ano. No caso do Colégio Lins de Vasconcellos, o Plano Pedagógico aponta a constante oferta de aperfeiçoamento docente e a periodicidade semanal da mesma. Os profissionais com os quais se teve a oportunidade de conversar, afirmaram que semanalmente tinham formações e estas ocorriam em dias de semana em horários distintos ao que estavam em sala de aula e, também, aos sábados.

- Princípio da Orientação: as orientações eram realizadas por meio de Reuniões Pedagógicas com o direção e coordenadores, que objetivavam orientação aos mestres, intercâmbio de informações, crítica de atividades e o acompanhamento e controle pedagógico (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p.58).

- Princípio da direção da aprendizagem: o professor deveria se autoavaliar e retirar de suas práticas os “resíduos” que prejudicam o ensino eficaz, adotando os princípios da direção da aprendizagem. Eram considerados resíduos:

- o excesso de verbalização
- a falta de assistência direta a cada aluno
- a omissão dos processos de motivação dos alunos para o trabalho
- o pouco interesse pela aprendizagem do aluno
- a tolerância de comportamento anti-escolares dos alunos
- a busca de prestígio e popularidade demagógicos
- o rigor disciplinar excessivo

---

estudantes no processo de aprendizagem por meio de diferentes abordagens e da distribuição de tarefas em prol de uma construção coletiva. Tal método permite que o estudante seja exposto a diferentes reflexões em grupo e ao desenvolvimento de soluções individuais e coletivas para uma mesma situação, o que incentiva a criatividade, a iniciativa, bem como o pensamento crítico. (CHANDRA; SOTTILE JR., 2008).

- o alheamento às atividades dos educandos. [sic] (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 58)

São os verdadeiros princípios da direção da aprendizagem segundo o Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos: expor, orientar, estimular, corrigir, ajudar, fiscalizar e exigir, sempre em contato com os alunos. Para que os princípios fossem alcançados, as qualidades indispensáveis aos docentes eram: “liderança, conhecimento, habilidade, autoridade, confiança e presença” (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 59).

Essas características criariam um ambiente propício à aprendizagem, em que o foco não estaria no ensino, no docente, mas sim na aprendizagem, no aluno. Fontoura (1966) afirma que é preciso passar de uma “Pseudo-aprendizagem”, na qual a primazia consiste no verbalismo e no decorar conceitos que serão facilmente esquecidos, para uma “Aprendizagem Autêntica” na qual há o aprendizado efetivo, aquele que será incorporado à vida e proporcionará mudanças com impactos para o crescimento individual e coletivo, o que caracteriza uma “Escola Viva” que prima pela Pedagogia Ativa, vindo ao encontro das ideias que compõem o Plano Pedagógico em estudo.

### 3.2 ORGANIZAÇÃO DO ANO LETIVO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A organização do ano letivo no Colégio Lins de Vasconcellos era composta por seis fases letivas, sendo três em cada um dos semestres letivos. As três primeiras fases iniciavam em março e findavam em junho e as três últimas se iniciavam em agosto e terminavam em novembro. O ano letivo, conforme Instituto Lins de Vasconcellos (1972), era composto pelo período letivo fundamental e pelo período letivo complementar, sendo que o fundamental se iniciava na primeira fase letiva e encerrava-se com a última fase letiva.

O período complementar se iniciava na última semana de novembro e se estendia por mais três semanas de dezembro, sendo destinado aos alunos que não obtiveram resultados satisfatórios para a aprovação no período fundamental. No decorrer do período complementar os alunos deveriam realizar trabalhos

individuais por disciplinas em que não obtiveram a média e ao final do período eram aplicadas provas escritas sobre dois dos trabalhos individuais.

Além destes períodos, havia os exames de 2<sup>a</sup> época, realizados no mês de fevereiro para os alunos que não obtiveram aprovação no período complementar, que não tiveram a frequência mínima em Educação Física e provenientes de outros colégios que reprovaram em apenas uma disciplina; neste caso, alunos que vinham de transferência para o Colégio Lins de Vasconcellos, para os quais era permitido o exame de 2<sup>a</sup> época apenas para uma disciplina. Aos alunos do Colégio Lins de Vasconcellos, não havia tal limitação.

Destaca-se que tanto o período complementar quanto os exames de 2<sup>a</sup> época estavam em consonância com a Lei n. 5.692/71, que em seu art. 11, §1º destaca que

Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva. [sic]. (*grifos meus*)

O Plano Pedagógico em estudo quanto à avaliação, trata ainda, do Exame de Admissão para a 1<sup>a</sup> série do ginásio. Tratava-se de uma prova escrita que avaliava português, matemática e conhecimentos gerais (história e geografia), aplicada no mês de dezembro e – quando do não preenchimento de vagas – aplicada novamente no mês de fevereiro seguinte. Estavam dispensados de realizar o Exame de Admissão os alunos do Colégio Lins de Vasconcellos que tivessem média seis de aprovação na 4<sup>a</sup> ou 5<sup>a</sup> série do primário, bem como aqueles de outros colégios que tenham ficado em 1º e 2º lugar na 5<sup>a</sup> série do colégio de origem<sup>120</sup>. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, 1972, p. 68).

---

<sup>120</sup> Observa-se que a Lei n. 5.692/71 não estava integralmente implementada no Colégio Lins de Vasconcellos, visto que, o documento menciona o ginásio e o exame de admissão (que poderia ser mantido com caráter seletivo, por se tratar de uma instituição particular). Faz-se importante destacar que o exame não era aplicado a todos os alunos ingressantes ou que já estavam matriculados no Colégio Lins de Vasconcellos, era tido como uma forma de avaliação de desempenho e rendimento dos alunos.

Em cada fase letiva eram realizadas verificações escritas previamente agendadas pelos professores ao final da fase, verificações surpresa, que poderiam ser aplicadas a qualquer momento<sup>121</sup> e verificações elaboradas pela coordenação com base no planejamento docente. Esta última nos remete à fiscalização e controle do trabalho docente que era uma característica da ideologia de segurança nacional proveniente do regime militar e tinha bases tecnicistas, o que – em análise – não seria condizente com os princípios nos quais o Plano Pedagógico em estudo afirma permear suas bases.

Além das avaliações formais, os estudantes eram avaliados em seu comportamento e os atos positivos eram destacados durante a “Hora Cívica”, pois segundo o documento “Instruções Reguladoras de Exercício da Função de Coordenador do Corpo de Alunos” (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, s.d. a.) era necessário reforçar os comportamentos positivos, estimulando-os; princípio este pautado nos estudos de Skinner no que refere ao condicionamento operante, com base no reforço do comportamento positivo desejável, o que ocorre por meio de associações, conceitos e hipóteses adquiridos pelos alunos a partir da educação, perpassando por três variáveis: o momento em que o comportamento acontece, o próprio comportamento e as consequências do comportamento, tornando-se a escola moldadora do comportamento almejado e responsável pelo reforço do mesmo. (SKINNER, 1972).

Essa lógica de condicionamentos operante, no qual o indivíduo é influenciado pelo meio para o comportamento e aprendizagem que se almeja, está vinculada às práticas avaliativas das escolas da década de 1970, como assevera Corrêa (2012), sendo o planejamento uma forma de proporcionar mais funcionalidade ao ensino no que se refere às expectativas de formação indicadas na Lei n. 5.692/71.

Os comportamentos estavam ligados não somente às atitudes diante das situações cotidianas e obediência de regras em sala de aula, mas também, na utilização correta dos uniformes, na higiene pessoal e no zelo pelo ambiente

---

<sup>121</sup> Os alunos eram constantemente informados de que a qualquer momento poderiam ocorrer verificações surpresas.

escolar<sup>122</sup>. De acordo com o documento citado, os estudantes deveriam se reportar aos funcionários do colégio como “senhor” e ao serem chamados para conversa formal com a direção ou coordenação, deveriam manter-se com as mãos cruzadas nas costas, em atitude de respeito, o que vinha ao encontro das características de civismo e cidadania apontadas na década de 1960, que englobavam as atitudes e comportamentos rotineiros que os estudantes deveriam ter, tais como o respeito à Pátria e à hierarquia para a cooperação e desenvolvimento social e econômico, que de acordo. Neste contexto, Gohn (1994, p. 15) destaca que “o cidadão é o homem civilizado, participante de uma comunidade de interesses, solidários com seus pares”, o que também pode ser observado ao analisarmos os princípios da Doutrina Espírita, na qual o respeito entre educando e educador é ponto fundamental à formação do homem de bem.

### 3.2.1 Organização Curricular e Avaliação

No Plano Pedagógico há o quadro curricular da 5<sup>a</sup> série<sup>123</sup>, indicado no quadro 8, no qual é possível observar que os componentes curriculares eram organizados em áreas mais amplas, no entanto, a organização da carga horária semanal contemplava subdivisões específicas em cada uma das áreas. De acordo com os indicativos de área e conteúdos indicados no quadro é possível observar que o Plano Pedagógico de 1972 contemplava a organização curricular proposta na Lei n. 5.692/71 e no Parecer 853/71, incluindo o direcionamento para a formação para o trabalho.

---

<sup>122</sup>“No horário de entrada o uniforme era verificado e o tênis branco ou verde precisavam estar limpos e as meias deveriam ser brancas. Nas terças e quintas era preciso estar de uniforme de gala para o hasteamento da bandeira”. (Depoimento de ex-aluna da década de 1970). O coordenador do corpo de alunos deveria zelar pela apresentação pessoal dos alunos, o que incluía as peças do uniforme, os calçados, os cabelos, unhas, etc. e chamar a atenção dos alunos para a apresentação pessoal tanto no momento da entrada e formação no pátio, quanto na saída. (INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, s.d., s.p.).

<sup>123</sup> Acredita-se que o quadro 8 não se refere à 5<sup>a</sup> série do 1º Grau, conforme a Lei n. 5692/71 define, tendo em vista que o Plano Pedagógico em estudo apresenta as diretrizes para o Exame de Admissão. Ainda, traz em seu bojo a nomenclatura “primário”.

## QUADRO 6 – CARGA HORÁRIA E CURRÍCULO – 5<sup>a</sup> SÉRIE

ÁREA	CONTEÚDO	CARGA HORÁRIA SEMANAL
1. Comunicação e Expressão	a) Língua Nacional b) Educação Artística c) Educação Física <u>Parte diversificada:</u> a) Judô	4 sessões (100') 2 sessões (50') 2 sessões (100')  2 sessões (50')
2. Ciências	a) Matemática e Ciências Físicas e Biológicas b) Programa de Saúde	4 sessões (100') 2 sessões (50')
3. Estudos Sociais	a) História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira <u>Parte Diversificada</u> a) Educação Moral e Cívica b) Ensino Religioso c) Central de Informações do Desenvolvimento do Brasil	3 sessões (100')  2 sessões (50') 2 sessões (50') 1 sessão (100') (quinzenal)
4. Sondagem de aptidões de Iniciação no Trabalho	a) Iniciação à Prática do Comércio  b) Excursões	1 sessão (100') (quinzenal)  1 sessão (200')
<u>CÁLCULO</u>		
$4 \text{ tempos} \times 4 \text{ dias (2ª, 3ª, 5ª e 6ª)} = 16 \text{ Tempos Duplos}$ $1 \text{ tempo} \times 1 \text{ dia (4ª feiras)} = 1 \text{ Tempo Duplo}$ <p style="text-align: center;"><b>TOTAL .....</b> = 17 Tempos Duplos</p>		

Fonte: Adaptado pela autora de Instituto Lins de Vasconcellos (1972, p. 54)

No documento “Diretrizes Provisórias para o Funcionamento do Serviço de Orientação Pedagógica<sup>124</sup> do Curso Primário do Instituto ‘Lins de Vasconcellos’”<sup>125</sup>, há a citação das “atividades fundamentais” do Curso Primário, ou seja, das áreas: Linguagem, Matemática e Estudos Sociais – em que há a subdivisão em: Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Ciências. Ainda, quanto à organização curricular do Primário, teve-se acesso a boletins de ex-alunos, nos quais se observaram dois grupos de avaliações: Avaliação dos aspectos comportamentais e Avaliação do rendimento Escolar. Ambos traziam as atividades e os conteúdos específicos. As atividades eram Comunicação e Expressão, cujos conteúdos específicos mencionados são Língua Nacional, Educação Física e Educação Artística, Iniciação às Ciências, Integração Social

<sup>124</sup> A Orientação Pedagógica era dirigida por um professor ou professora com o curso de Pedagogia ou normal e era responsável por acompanhar o planejamento anual, bem como observar os alunos no que se refere ao aproveitamento escolar e, quando houvesse a constatação de dificuldades específicas, competia à orientação pedagógica o encaminhamento dos alunos ao Serviço de Orientação Educativa do Colégio.

<sup>125</sup> Trata-se de um documento anexo ao Plano Pedagógico de 1972 cuja data não consta em sua redação, no entanto, observa-se a nomenclatura como “Curso Primário” e não como 1º Grau.

e Trabalhos Manuais – sendo que as três últimas constam como atividades e como conteúdos específicos –, e Atividades extras, em que nos documentos localizados constam como conteúdos específicos Balett e Judô.<sup>126</sup> Verifica-se nas fontes que – conforme descrito no Plano Pedagógico – a organização era em quatro fases letivas, além da recuperação.

No campo de Avaliação dos aspectos comportamentais os alunos eram avaliados pelos critérios: excelente (E), bom (B), regular (R) e insuficiente (I) em quatro quesitos em cada um dos conteúdos específicos: assiduidade, respeito, ordem e participação. Já no campo Avaliação do Rendimento Escolar, as avaliações eram por nota e por conteúdo específico (Língua Nacional, Educação Física e Educação Artística, Iniciação às Ciências, Integração Social e Trabalhos Manuais).

Quanto ao chamado “Prezinho”, que juntamente com o Maternal e o Pré-Alfabetizado compunha o “Curso Preparatório ‘Aura-Celeste”<sup>127</sup>, localizou-se um boletim escolar de 1975, no qual a organização do ano letivo também era em quatro fases, sendo as áreas avaliadas Matemática e Ciências, Comunicação e Expressão e Integração Social. O boletim era organizado em dois grupos de avaliação: “Avaliação” e Avaliação Geral. No item “Avaliação”, eram analisados os critérios indicados na figura 20.

---

<sup>126</sup> Nos boletins das meninas havia o registro de avaliação somente no balé e dos meninos, no judô, o que demonstra a distinção das atividades extras por sexo.

<sup>127</sup> Informação localizada no Boletim Escolar citado.

FIGURA 20 – BOLETIM ESCOLAR DO PREZINHO – 1976 – AVALIAÇÃO

A V A L I A Ç A O	FASES			
	1.º	2.º	3.º	4.º
Trabalha quieto				
Cuida do material		-	-	
Obedece aos maiores			-	-
Termina os trabalhos				
Brinca com os colegas				
Tem boas maneiras		-	-	
Vem limpo e bem uniformizado			-	-
Zela pelos seus livros			-	-
Come a merenda				
Gosta de brincar		-	-	
Lava as mãos antes das refeições			-	-
Sabe ouvir com atenção			-	-
Sabe quando falar				
Não falta às aulas			-	-
Gosta de ter amigos			-	-
Gosta da escola			-	-
Não tem o hábito de chegar atrasado à escola		-	-	
Almoça bem			-	-
É bom companheiro		-	-	-
Faz as tarefas de casa		-	-	-

CONVENÇÕES :			
Sim ou Ótimo	<input checked="" type="checkbox"/>		
As vezes ou Regular	<input type="checkbox"/>		
Não ou Insuficiente	<input checked="" type="checkbox"/>		

DIAS LETIVOS				
	1.ª FASE	2.ª FASE	3.ª FASE	4.ª FASE
	Comportamento			
Faltas				

Fonte: Acervo Pessoal de Ex-aluno

Já na “Avaliação Geral” havia a “Verificação da Aprendizagem”, campo em que eram atribuídas notas para cada uma das áreas citadas, e avaliada a atitude em classe, os hábitos de trabalho e estudo e o aproveitamento da aprendizagem, para estes, utilizando-se das convenções de cores (FIGURA 21). Ao final do Pré-Primário, o estudante recebia um certificado de conclusão.

FIGURA 21 – BOLETIM ESCOLAR DO PREZINHO – 1976 – AVALIAÇÃO GERAL

AVALIAÇÃO GERAL		FASES			
		1.º	2.º	3.º	4.º
Atitude em classe:					
1 - Atento e colaborador					
2 - Dispersivo					
3 - Irrequieto					
Hábitos de trabalho e estudo					
1 - Responsável					
2 - Cumpre as obrigações					
3 - Displicente nas atividades					
Aproveitamento da aprendizagem					
1 - Ótimo					
2 - Bom					
3 - Regular					
4 - Insuficiente					
Verificação da Aprendizagem					
Matemática e Ciências				10	
Comunicação e Expressão				10	
Integração Social				10	
Obs.:					

Fonte: Acervo Pessoal de Ex-aluno<sup>128</sup>

Como observado nos documentos, os aspectos comportamentais tinham especial destaque nos processos avaliativos. Em documentos fornecidos por alunos, no caso certificados e declarações<sup>129</sup>, pode-se verificar que os mesmos recebiam o reconhecimento do colégio por seu bom comportamento e por suas notas, inclusive como critério para participação de atividades especiais, era utilizada a meritocracia.

Importante destacar que os aspectos comportamentais eram avaliados e previstos nas normas, como já descrito e que competia ao coordenador do corpo de alunos, além dos professores, ter anotações dos alunos. As turmas tinham em média vinte e quatro alunos no 1º grau e quatorze alunos no “Curso Preparatório ‘Aura-Celeste”, conforme listagem de alunos no verso dos boletins escolares, bem como fotos de turmas de diferentes anos e séries.

Quanto ao processo de avaliação, em entrevista à pesquisadora Dora Incontri em fevereiro de 2001, Ney Lobo afirmou que “antes de deixar a direção do Instituto, havia idealizado um modelo de ‘hetereovaliação da autosuperação

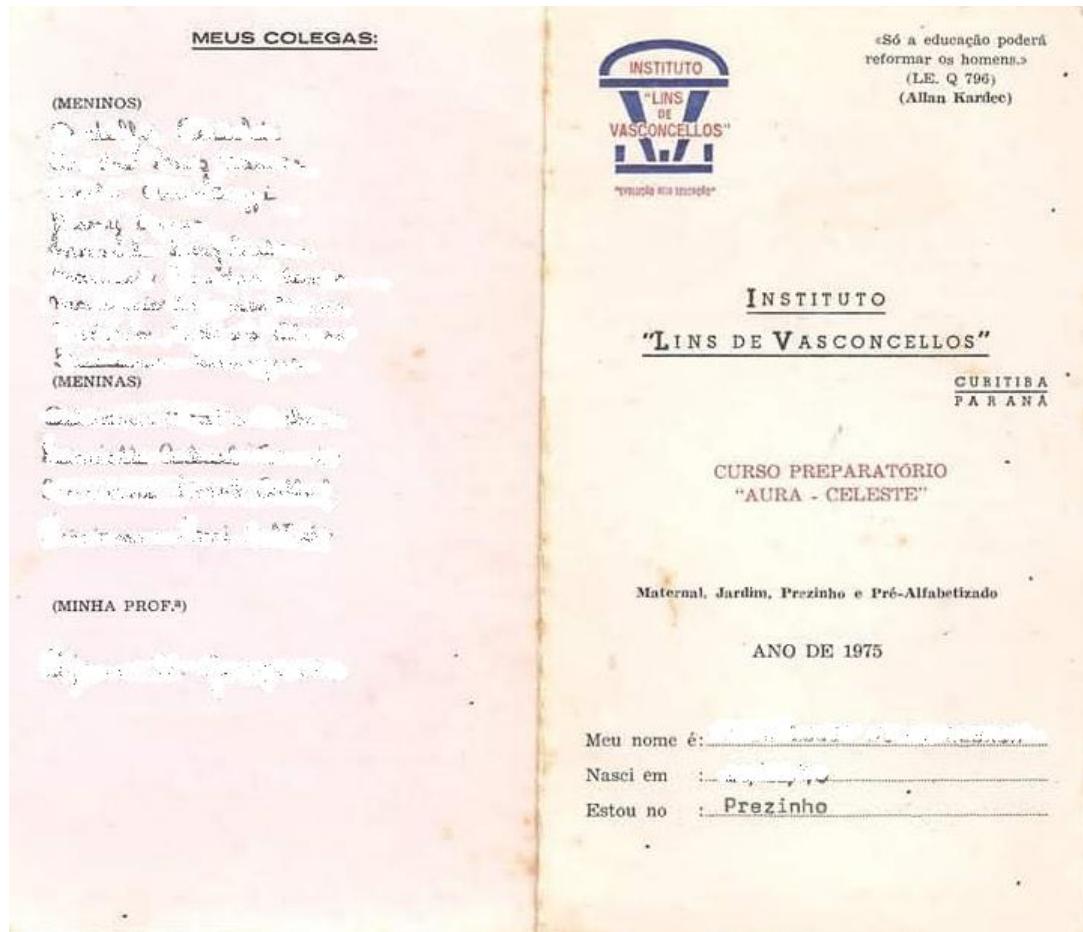
<sup>128</sup> Preservaram-se algumas notas atribuídas às áreas para demonstração da avaliação por nota. Os dados dos boletins foram omitidos para a preservação da particularidade das fontes.

<sup>129</sup> As figuras 13 e 14 ilustram os documentos citados.

do educando, pelo qual o educador avaliaria o educando não o comparando com os demais (como se procede tradicionalmente), mas comparando o aluno com ele mesmo em duas épocas diferentes (autosuperação) [sic.]” (INCONTRI, 2001, p. 156). Isso corroboraria para a autonomia do educando no aspecto de superação de suas dificuldades, ou seja, o professor avaliaria o aluno, mas ao educando competiria a função de autossuperação, numa dinâmica de parceria entre o educador e o educando no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto aos boletins utilizados como fonte, registra-se que no Boletim Escolar do Pré, a logo consta como “Instituto Lins de Vasconcellos” e nos certificados localizados, como “Colégio Lins de Vasconcellos”. Ainda, no primeiro documento faz menção ao “Curso Preparatório ‘Aura Celeste’” e no segundo documento, à “Pré-Escola Aura Celeste” (FIGURAS 22 e 23). Já nos boletins de 1º grau as logos eram todas como “Colégio Lins de Vasconcellos” (FIGURAS 23 e 24), o que pode nos levar à conclusão de que a terminologia Instituto utilizada quando da inauguração do Colégio, passou a ser utilizada para o curso Pré-escolar, correspondente à atual Educação Infantil, e o termo Colégio, era utilizado para as séries subsequentes ao Pré. Importante destacar que esta é uma dedução com base nos documentos aqui expostos e nos demais da mesma natureza, mas que não há o registro formal quanto às nomenclaturas, até porque, nos jornais Mundo Espírita, observam-se ambas para a designação da instituição.

FIGURA 22 – CAPA DO BOLETIM ESCOLAR E CERTIFICADO DO PREZINHO



Fonte: Acervo Pessoal de Ex-aluno.

FIGURA 23 – CERTIFICADO DO PREZINHO



Fonte: Acervo Pessoal de Ex-aluno.

FIGURA 24 – CAPA DO BOLETIM ESCOLAR FRENTE E VERSO – 1º GRAU

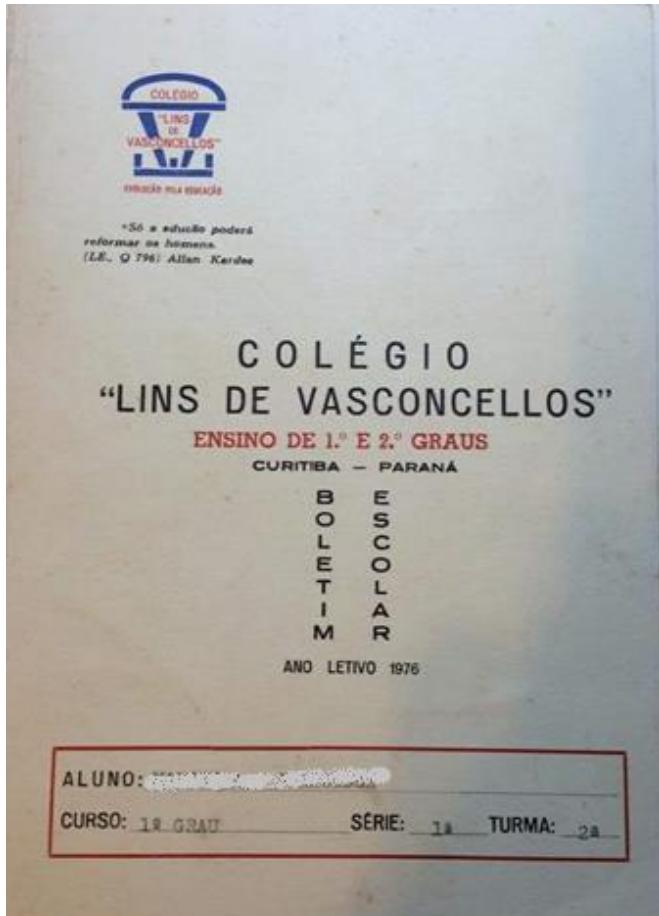
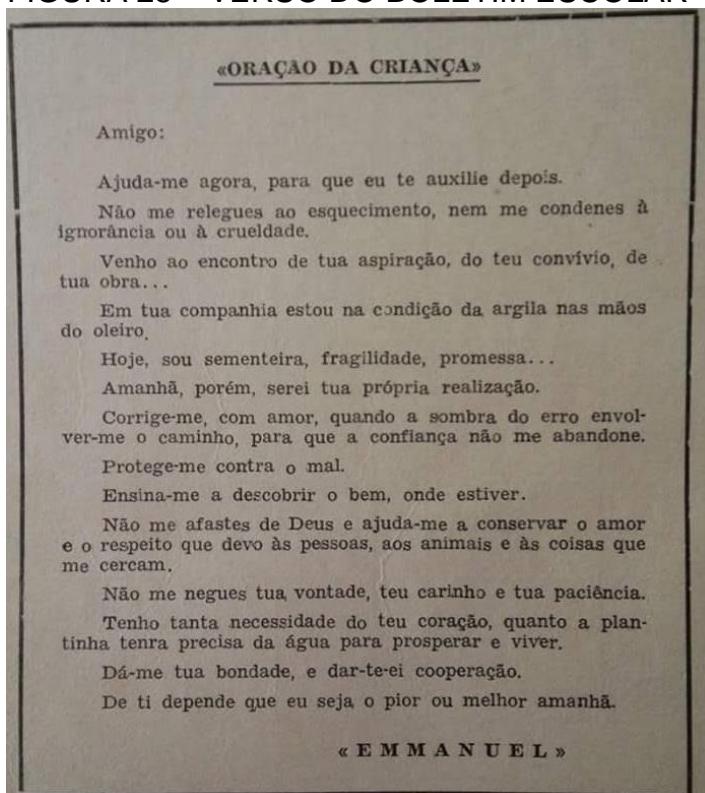


FIGURA 25 – VERSO DO BOLETIM ESCOLAR – 1º GRAU



Fonte: Acervo Pessoal de Ex-aluno.

Ao analisarmos os estudos do processo de ensino-aprendizagem propostos por Ney Lobo para o Colégio Lins de Vasconcellos, bem como aqueles descritos em suas obras, constata-se a observância no que se refere à aplicação de metodologias e atividades que proporcionem aos alunos um ambiente propício à compreensão dos conteúdos por meio de reflexões e práticas que os coloquem em situação real de resolução de diferentes situações. Tinham o intuito de tornar a aprendizagem ativa, oportunizando que o aluno seja o protagonista de sua aprendizagem e o docente tem o papel fundamental de motivá-lo e instigá-lo à geração de aprendizagens, ao trabalho em equipe e à busca por resultados individuais e coletivos para o desenvolvimento do ambiente e da sociedade em que está inserido.

Dentre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Colégio Lins de Vasconcellos, destaca-se a Cidade Mirim<sup>130</sup>, ponto culminante da aplicabilidade prática da metodologia descrita por Lobo em suas obras e no Plano Pedagógico, sendo um instrumento pedagógico gerido pelo mesmo até o ano de 1998, quando o Colégio foi arrendado pela Federação Espírita ao Grupo Educacional Opet<sup>131</sup> e sofreu mudanças no que se refere às práticas adotadas, mesmo com a presença constante do Prof. Ney Lobo na Instituição, mantendo apenas o projeto da Cidade Mirim, no entanto, com um viés diferente do praticado pelo Colégio Lins de Vasconcellos.

<sup>130</sup> Esta proposta específica será abordada no capítulo 4.

<sup>131</sup> Cardoso (2017) em sua tese sobre a trajetória de Ney Lobo aponta que Ney Lobo e Elizete Bahls (então diretora do Colégio Lins de Vasconcellos) não foram comunicados – assim como os demais componentes da comunidade escolar – da possibilidade do arrendamento do Colégio antes da reunião do dia 30/05/1998 que firmou a decisão unilateral e sigilosamente. A comunidade escolar recebeu a notícia após a decisão aprovada e com o argumento da FEP de que o Colégio não era rentável e trazia custos que não se justificavam, vez que não contribuía para a divulgação do Espiritismo. Lobo e Bahls endereçaram cartas à FEP com argumentos para que o Colégio não fosse fechado (fechado à doutrina Espírita e entregue a um novo mantenedor) sob o título “As Escolas Fechadas na Terra Serão Reabertas nos Céus”, na qual traçam um paralelo entre acontecimentos históricos e a extinção de escolas e destruição de patrimônios culturais com o momento em que o Colégio Lins de Vasconcellos estava vivendo. A segunda carta trata das estruturas fundamentais ao funcionamento de uma escola, sob o título “O que é uma Escola?”, que seriam: material, humana e espiritual, afirmando que a mudança nas duas primeiras não modificariam a identidade de uma escola, mas a terceira, sim, por se tratar da alma da instituição, ou seja, alterando a filosofia educacional da instituição, consequentemente, a identidade desta instituição seria alterada. Há ainda, uma terceira carta em que Ney Lobo se justifica junto à FEP por não aceitar o convite de um centro espírita local para palestrar sobre Lins de Vasconcellos, pois não se sentia confortável de falar no patrono do Colégio, sabendo que em janeiro de 1999 a instituição teria seu nome alterado. (CARDOSO, 2017).

#### 4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA CIDADE MIRIM

A Cidade Mirim foi idealizada pelo Professor Ney Lobo na década de 1960, com vistas às suas proposições pedagógicas que se embasavam no Escolanovismo e Escola Ativa, como descrito em capítulos anteriores, no entanto, em afirmações constantes nos documentos da Cidade Mirim redigidos pelo Colégio Opet<sup>132</sup>, atribui-se o embasamento de Lobo na ideia de Arthur Lins de Vasconcellos Lopes; mas, Lobo afirmou em palestra no 2º Congresso Brasileiro de Pedagogia Espírita realizado em Santos no ano de 2006, que desconhecia a Ata da reunião de diretoria da Federação Espírita do Paraná datada de 17 de fevereiro de 1918 até o convite para a escrita do livro sobre Lins de Vasconcellos que teve sua primeira edição publicada no ano de 1997<sup>133</sup> (CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA ESPÍRITA, 2006). Tal Ata aprovava o Programa de Ação Social elaborado pelo Senhores Hugo Reis, Sebastião Paraná, Lins de Vasconcellos, Flávio Luz e Nascimento Junior, que trazia dentre seus trinta princípios uma menção a “repúblicas escolares” em seu décimo oitavo princípio:

A educação social e política deve ser ministrada nas escolas, mediante o estabelecimento de repúblicas escolares, formando um governo com todos os seus órgãos, e cujos encargos serão exercidos pelos próprios alunos, com o fim de desenvolver os conhecimentos e a visão político social das crianças, são aconselháveis os congressos escolares. (FEDERAÇÃO ESPIRITA DO PARANÁ, 1918)

As correntes ideológicas da Pedagogia Espírita tinham base nas ideias de Pestalozzi, o que justificaria o fato de que ambos tenham pensado em

<sup>132</sup> Proposta Pedagógica da Cidade Mirim do Colégio Opet dos anos de 1999, 2001, 2006 e 2011.

<sup>133</sup> Ney Lobo foi convidado pela Federação Espírita para redigir uma obra sobre Arthur Lins de Vasconcellos Lopes em 4 de fevereiro de 1994, sendo o convite reforçado em 8 de março de 1994 e aceito por Lobo em 20 de março de 1994 (CARDOSO, 2017). Lobo teve acesso a todas atas de reuniões da Federação Espírita do Paraná e, também, a documentos pessoais de Lins de Vasconcellos para que a obra refletisse na íntegra as contribuições de ilustre cidadão à sociedade. Em seus estudos documentais, Ney Lobo localizou a ata em questão e tomou conhecimento de que esta era uma ideia que permeava os princípios do Programa de Ação Social em questão e que se tornou uma realidade pouco menos de 52 anos depois.

sociedades em miniatura<sup>134</sup>, mesmo que em momentos distintos, porém, com o objetivo de preparar os estudantes para a vida em sociedade, com o direcionamento para uma educação cidadã.

Lobo (2003, p. 457)<sup>135</sup> enfatiza que a proposta da Cidade Mirim tem em seu bojo metodológico desde sua criação a proposta de “metodologias integralmente ativas”, primando pela liberdade “dos processos convencionais passivos ultrapassados e de ineficiência comprovada”. Destaca o autor que a minicidade fazia parte de um “Sistema Integrado para a Cidadania”, composto pela Cidade Mirim, pela sala ambiente de Moral e Cívica e pela Assembleia de Representantes (esta envolvia alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries na proposta pedagógica).

A Cidade Mirim do Instituto Lins de Vasconcellos foi inaugurada por meio de evento solene, no dia 29 de novembro de 1969<sup>136</sup>, mesma data em que foram inauguradas outras melhorias para o Instituto Lins de Vasconcellos, sendo: o parque infantil, o Grêmio estudantil, o gabinete odontológico e um novo refeitório. A proposta da Cidade Mirim era inovadora e despertou a atenção de diversas pessoas que foram até o Instituto para conhecê-la, assim como autoridades da Federação Espírita, profissionais de diferentes áreas e repórteres de rádio e televisão. Também estiveram presentes alunos, professores, autoridades do Instituto, amigos e familiares (EM FESTAS..., 1969).

---

<sup>134</sup> De acordo com Fontoura (1966, p. 52), para que a escola seja uma sociedade em miniatura, “é indispensável que os alunos participem ativamente da vida escolar, tal como membros de uma comunidade participam da vida, dos ideais e das lutas da sua comunidade”. Tal princípio tende a uma Escola Ativa, no qual o aluno se transforma “numa personalidade viva e vibrante”. Neste contexto, tem-se a Escola Viva. E a Cidade Mirim é uma sociedade em miniatura na qual os estudantes são colocados em situação da vida real e são atores de seu processo de aprendizagem

<sup>135</sup> A obra publicada por Lobo no ano de 2003 ao tratar da minicidade, traz a Cidade Mirim implementada no Colégio Lins de Vasconcellos, logo, os embasamentos utilizados para a escrita deste capítulo, mesmo que posteriores ao recorte histórico, têm relação com o objeto de pesquisa.

<sup>136</sup> Em todos os documentos que se referem à Cidade Mirim localizados no Colégio Opet, na obra de Lobo datada de 2003, na tese defendida por Cardoso em 2017, na biografia inclusa pela FEP na obra “Lins de Vasconcellos: O Diplomata da Unificação e o Paladino do Estado Leigo” (2018), assim como em reportagens em jornais e revistas que publicam a respeito do projeto da minicidade até a data de publicação desta tese, a informação é de que a Cidade Mirim foi inaugurada em 1970, diferindo-se do registro da fonte localizada. Importante destacar que o Colégio Opet comemora anualmente o aniversário de fundação da Cidade Mirim no dia 21 de maio e em 2020 realizou uma ampla comemoração em mídias digitais pelos 50 anos da Cidade Mirim e esta pesquisa demonstra que os 50 anos deveriam ter sido comemorados em 29 de novembro de 2019.

O amplo evento de inauguração teve a cobertura da imprensa local e nacional

A Rádio PRB-2 transmitiu diretamente os diferentes episódios inaugurativos [...] As estações de televisão (Canais 4, 6 e 12) noticiaram os acontecimentos [...] A Rede GLOBO DE TV, através do Canal 12, fez a transmissão completa para todo o País. (EM FESTAS..., 1969)

A Cidade Mirim era composta por oito minicasas, com tamanho elaborado para a utilização de crianças entre 7 e 11 anos, construídas no pátio do Primário do Instituto Lins de Vasconcellos (EM FESTAS..., 1969). Segundo o Prof. Ney Lobo (então diretor do Instituto) em discurso feito na solenidade de inauguração descrito pelo Jornal Mundo Espírita (31/12/1969), a Cidade Mirim tinha amplos objetivos pedagógicos baseados nas pequenas comunidades POLIS (Grécia) e CIVITAS (Roma):

No seu esclarecimento, disse o Prof. Ney que a Cidade Mirim tinha por fim restaurar, resguardando as devidas proporções, a função pedagógica que exerciam as pequenas comunidades urbanas da Antiguidade Clássica, necessidade imposta pela perda das perspectivas educacionais das metrópoles ou megalópoles modernas. (EM FESTAS..., 1969).

Lobo (2003) enfatiza que a relação entre comunidade e escola é primordial para o desenvolvimento cidadão, então, uma minicidade poderia preparar os pequenos cidadãos para a vida em sociedade, visto que, para ele a comunidade era “educadora”, logo, a convivência numa pequena sociedade poderia educar para a vida, ensinando princípios e valores, tais como a cooperação, a responsabilidade, a autonomia, o respeito ao outro e o trabalho conjunto para o desenvolvimento individual e coletivo.

Nesta perspectiva, a construção inaugurada em 1969 tinha alunos do primário responsáveis por cada uma das oito minicasas, supervisionados por professores e com a atribuição de manter o funcionamento das mesmas. A Cidade Mirim era, então,

um instrumento didático de alta funcionalidade educacional e tem por objetivo ANTECIPAR EM NÍVEL PEDAGÓGICO E ORIENTADO, ALGUMAS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS ULTERIORES DA VIDA DE UMA COMUNIDADE URBANA. (EM FESTAS..., 1969).

Corroborando com a afirmação, Lobo (2003, p. 458) assevera que a Cidade Mirim se trata de “um instrumento didático de alta funcionalidade educativa, mantendo seu caráter lúdico-pedagógico e vivencial”, o que ocorria por meio de uma organização político-social. Menciona o autor que a abrangência da Cidade Mirim como sendo para crianças de 7 a 11 anos, corroborando com a proposta inicial do Colégio Lins de Vasconcellos, tendo em vista – inclusive – que o primeiro Prefeito da minicidade assumiu seu mandato aos 11 anos de idade.

Lobo (s.d. c, p. 1) aponta as funcionalidades pedagógicas da Cidade Mirim, ou seja, os objetivos operacionais, como sendo:

- Proporcionar aos educandos experiência pessoais limitadas tanto de gestão quanto de utilização de pequenas empresas comerciais.
- Estimular o despertar do espírito de iniciativa de previdência e de controle dessas organizações.
- Proporcionar algumas vivências simples que impliquem em responsabilidades pessoais na direção e organizações de interesse coletivo.
- Fazer os educandos viverem, de certo modo e em grau restrito, os percalços, emoções e dificuldades no exercício de funções delegadas e confiadas pela comunidade.

Na obra publicada em 2003, Lobo aponta como objetivos da Cidade Mirim:

- a) A antecipação em nível pedagógico escolar de algumas vivências futuras de várias naturezas: política, comercial, social, jornalística, financeira, pessoal, e espiritual, mas limitadas na vida cotidiana de uma pequena comunidade urbana.
- b) Preparar os educandos, desde já, para o exercício futuro e pleno da cidadania consciente, social e politicamente produtiva para o bem comum, então numa grande comunidade.
- c) Fazer os alunos aprenderem a brincar de política para que no futuro, já como adultos e políticos, não mais brinquem com a política. (LOBO, 2003, p. 458).

Observa-se que a essência dos objetivos permanece na obra do autor, mas com uma profundidade no que concerne à educação para a cidadania e a preocupação com o amadurecimento das ideias base da minicidade.

O conjunto de casas era formado por casas que representavam empresas locais, que operavam dentro da minicidade com o mesmo ramo de negócio que atuavam em Curitiba e pela Casa de Oração, que era ecumênica. As casas eram

“arrendadas” por três anos pelas empresas, que se tornavam suas patrocinadoras. Apenas a Prefeitura e a Casa de Oração não eram arrendadas. As casas eram administradas pelos alunos do primário, que tinham dentre suas responsabilidades o controle de estoque, além da geração de recursos financeiros para a cidade, que eram aplicados no Banco Mirim. (EM FESTAS..., 1969).

A primeira casa, o Banco Bradesco Mirim, era patrocinada pelo Banco Brasileiro de Descontos. Os alunos tinham sua conta corrente, aberta mediante depósito da mesada fornecida pelos pais ou responsáveis e poderiam fazer empréstimos no banco, desde que dentro do limite autorizado pelos pais. Os alunos possuíam talões de cheque que eram utilizados para compras no comércio da Cidade Mirim e tinham valor comercial somente dentro da minicidade. Tais cheques eram descontados no Banco Mirim, estimulando o uso correto dos cheques e o depósito em conta para manutenção da saúde financeira das contas. (EM FESTAS..., 1969).

A segunda casa era a Livraria Ghignone Mirim, que comercializava na minicidade livros de literatura infantil e revistas, além de materiais escolares. Havia na livraria a compra e a venda dos livros e revistas. Esta casa era patrocinada pelas livrarias Ghignone. Outra casa era a Fedato Esportes Mirim, patrocinada Pela Fedato Esportes, realizava as operações de compra e venda de materiais esportivos, camisas, jogos, blusões, entre outros artigos esportivos. (EM FESTAS..., 1969).

A quarta casa da minicidade, chamada de Foto Boutique-Mirim era patrocinada por “uma empresa homônima da praça de Curitiba” e vendia discos, gravadores e fonógrafos, além de materiais fotográficos e de ótica. Já as casas cinco e seis não tinham seus patrocinadores descritos no documento analisado, porém, há o registro de que a casa cinco era a Farmácia-Mirim, que comercializava artigos de perfumaria e de toalete, bem como pequenos curativos; e a casa seis era a Casa de Brinquedos-Mirim, que comprava e vendia brinquedos voltados ao desenvolvimento pedagógico dos alunos e que estimulassem as crianças na área de ciências experimentais. (EM FESTAS..., 1969).

A Casa de Oração-Mirim era a sétima casa. Patrocinada pela Federação Espírita do Paraná tinha espaço para 80 crianças sentadas e era ecumênica e aconfessional. Diariamente, uma vez ao dia, os alunos iam até esse espaço com os professores para um “ contato com o Criador”. Para não causar nenhum tipo de constrangimento por diferenças religiosas, a casa era “ totalmente desprovida de imagens, objetos ou mobiliários” que pudesse remeter a alguma religião. No centro da casa havia um globo de luz azul que servia como um ponto de convergência para as crianças enquanto oravam, direcionando às crianças para a compreensão da abstração que envolve o mundo espiritual. A casa de oração funcionava em dois horários, sendo nos recreios e intervalos e por escala definida por turma. (LOBO, s.d. c).

Tôdas as classes do Jardim à quinta série, duas vezes por semana, no horário previsto, deverão ser conduzidas pela regente à CASA DA ORAÇÃO MIRIM para orarem em conjunto e depois ouvirem uma leitura edificante e alguma passagem do Evangelho [sic.]. (LOBO, s.d. c, p. 4).

Os alunos que desejassesem, poderiam visitar a Casa de Oração nos recreios e intervalos, desde que em silêncio e para um “ recolhimento espiritual”, com atitudes condizentes ao espaço. Os momentos de recreio e intervalo eram acompanhados por seis alunos, que juntamente com uma professora, eram os responsáveis pelo atendimento na casa (com escala), higiene e conservação desta. Este aspecto nos remete à reflexão sobre a Declaração Espírita de Princípios Educacionais abordadas no capítulo 1 (p. 36-37). Tal documento, no tópico que se refere ao ensino religioso é colocado posteriormente com destaque à importância da liberdade religiosa, sem o doutrinamento específico a uma religião, no entanto, com abertura de escolas baseadas nos princípios espíritas da Educação. Neste contexto no grupo de princípios doutrinários (a segunda parte da declaração) foi registrada a importância da manutenção e criação de escolas espíritas

no maior número possível, como meio de propiciar aos pais espíritas a oportunidade de subtraírem seus filhos às influências e à coação religiosa imperantes na maioria das escolas particulares, e até mesmo na escola pública atual, minada pela excrescência legal do ensino religioso facultativo. (RBEP, 1860, p. 1963)

Observa-se, porém, que mesmo com a referência na Doutrina Espírita, havia laicidade neste espaço ecumênico.<sup>137</sup>

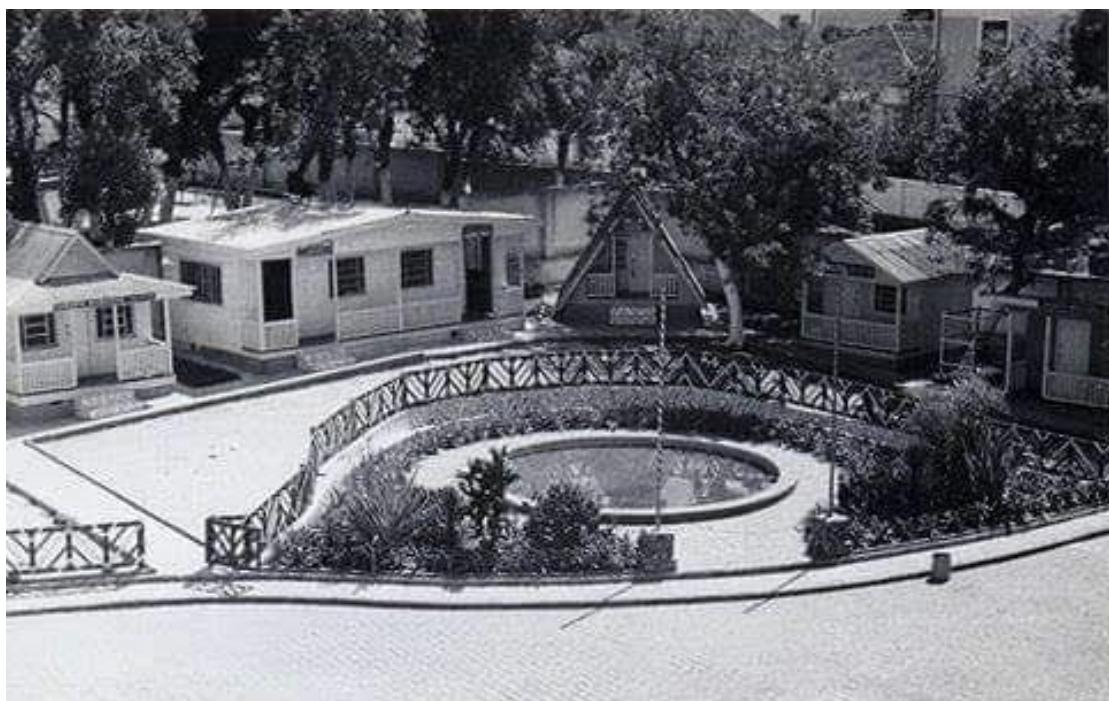
A oitava casa era a Prefeitura-Mirim, sede do governo da minicidade e da administração, era o local em que o Prefeito-Mirim se reunia com os Secretários de Finanças, de Manutenção, de Operações e de Expediente, que sob a orientação de uma professora, geriam a Cidade Mirim e suas peculiaridades. O prefeito e os demais secretários eram eleitos por voto secreto e seus mandatos eram de quatro meses letivos. O documento Instruções Reguladoras das Operações da “Cidade Mirim” do Instituto Lins de Vasconcellos aponta que haviam apenas três secretários quando da publicação deste, sendo os secretários de finanças, manutenção e o de divulgação. Além das casas, no centro da Cidade Mirim havia uma piscina decorativa, mas que em dados momentos poderia ser utilizada para a recreação. (EM FESTAS..., 1969).

A primeira construção e organização da Cidade Mirim pode ser analisada na Figura 26, na qual é possível observar a disposição de cinco das oito casas, bem como do local onde eram hasteadas as bandeiras nos Momentos Cívicos e – também – que havia um amplo pátio no entorno da minicidade e espaço para os alunos transitarem tranquilamente pela Cidade Mirim, como menciona o documento “Instruções Reguladoras das Operações da “Cidade Mirim” do Instituto Lins de Vasconcellos”, a figura demonstra toda a área era “pavimentada com azulejos, granilina e cimento, dispondo de áreas de circulação livres e desimpedidas.” (LOBO, s.d. c, p. 1)

---

<sup>137</sup> Em entrevistas não estruturadas com ex-alunos e profissionais que atuaram na Escola, fomos informados que havia o estudo da Doutrina Espírita como atividade extracurricular, em horários distintos às sessões de trabalho. Cardoso (2017) aponta que em 15 de setembro de 1966 o Grupo de Estudos Espíritas foi constituído e utilizava o espaço do Colégio Lins de Vasconcellos para suas atividades.

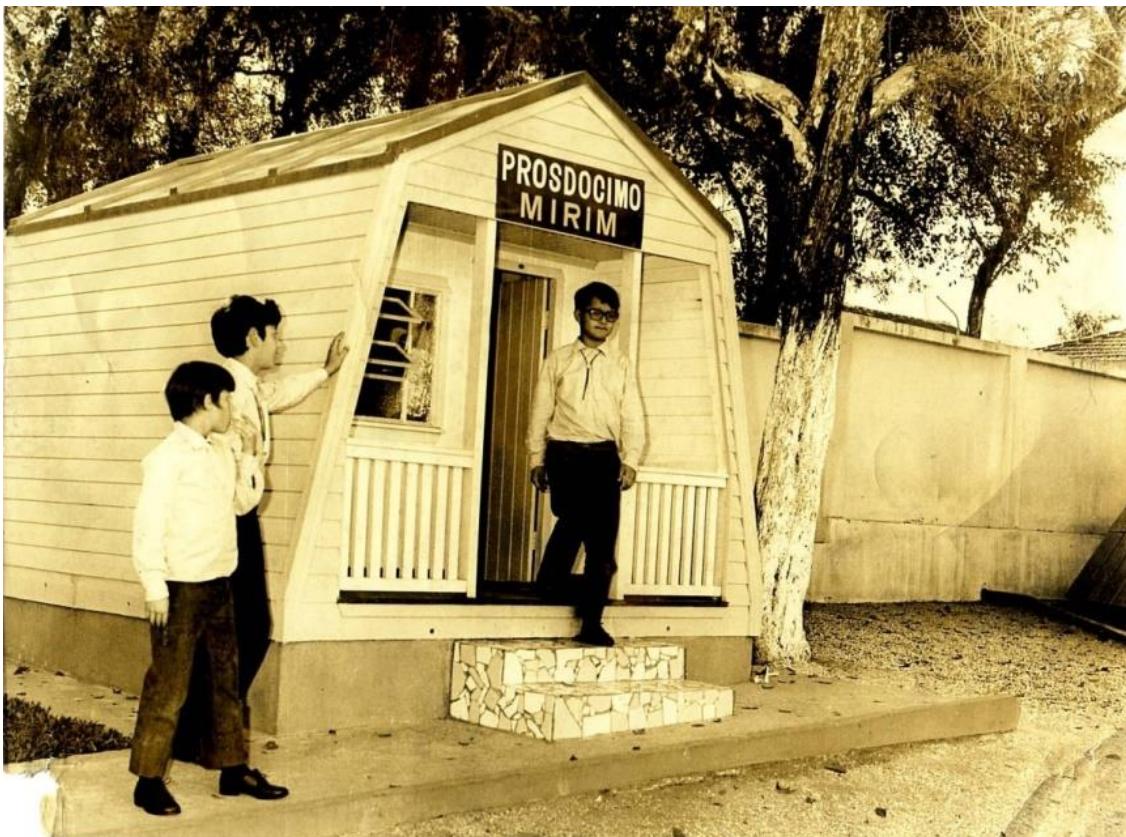
FIGURA 26– VISTA DA CIDADE MIRIM – 1969



Fonte: Acervo Federação Espírita

A composição das casas apontada na reportagem sobre a inauguração da Cidade Mirim, publicada em 31 de dezembro de 1969 e descrita nos parágrafos anteriores, difere do documento Instruções Reguladoras das Operações da “Cidade Mirim” do Instituto Lins de Vasconcellos, que não tem data registrada. (LOBO, s.d. c, p. 1). Na composição indicada no documento de Instruções, as casas são: Casa de Oração Mirim, Prefeitura Mirim, Fedato Sports [sic] Mirim, Livraria Ghignone Mirim, Prosdóximo Mirim, Sede Provisória do Clube Mirim, Mazer Mirim e Banco Bradesco Mirim, já na reportagem mencionada são: Casa de Oração Mirim, Prefeitura Mirim, Fedato Esports Mirim, Livraria Ghignone Mirim, Foto Boutique Mirim, Farmácia Mirim, Casa de Brinquedos Mirim e Banco Bradesco Mirim (EM FESTAS..., 1969). Um registro fotográfico datado de 1970 traz a imagem do primeiro Prefeito da Cidade Mirim (André Seggell) descendo as escadas da Prosdóximo Mirim (Figura 27), o que nos remete à afirmativa de que pouco tempo depois da inauguração as casas sofreram alterações, visto que, a loja não estava mencionada entre as listadas na reportagem, e o que também pode nos remeter à ideia de que o documento regulador era datado da década de 1970 e trazia a proposta aplicada.

FIGURA 27– PREFEITO ANDRÉ SEGELL NA PROSDÓCIMO MIRIM – 1970



Fonte: Acervo Colégio Opet

Além da Prosdócimo Mirim, Lobo menciona outras duas casas das não referenciadas nas reportagens e que podem ser observadas em fontes iconográficas datadas de 1972: a Mazer Mirim e a Sede Provisória do Clube Mirim. As fotos são datadas de dezembro de 1972 e outubro de 1972, respectivamente (FIGURA 28 e 29) e novamente nos remetem à modificação ocorrida na composição da Cidade logo após a inauguração.

FIGURA 28 – VISTA DAS CASAS DA CIDADE MIRIM – 1972



Fonte: Acervo Colégio Opet

FIGURA 29 – VISTA DAS CASAS DA CIDADE MIRIM – 1972

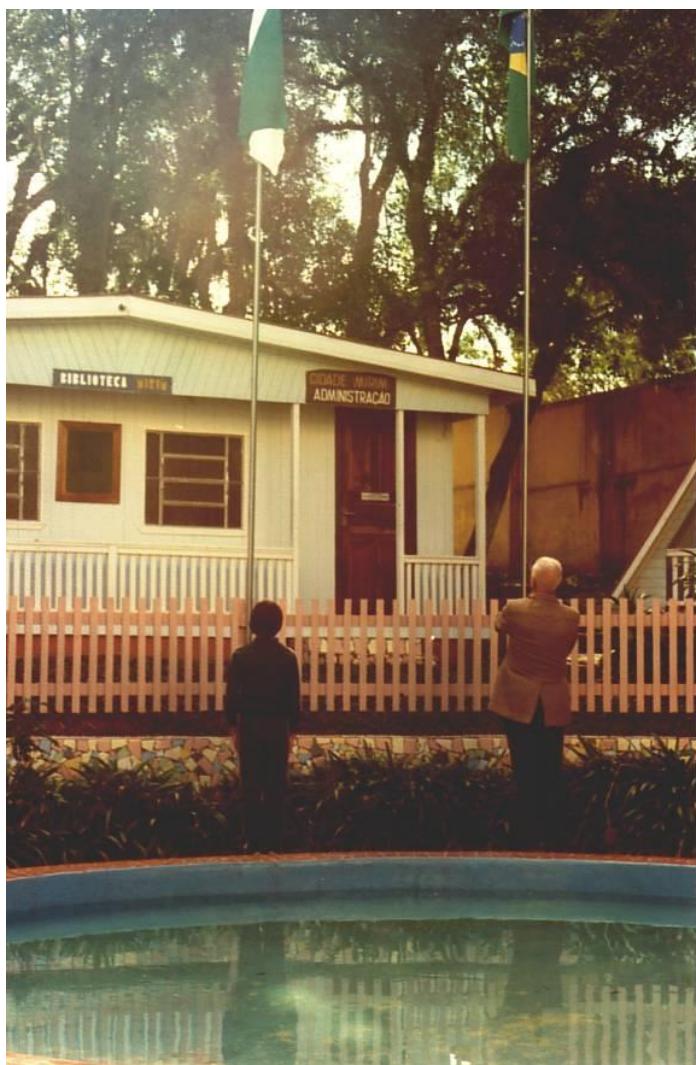


Fonte: Acervo Colégio Opet

O documento Instruções Reguladoras das Operações da “Cidade Mirim” do Instituto Lins de Vasconcellos analisado aponta, ainda, a existência de uma “Casa Diretora”, mas não afirma se esta casa foi posteriormente construída ou

se ela estava vinculada à outra casa, porém, na segunda imagem constante na figura 28, podem-se observar que em uma das casas há três placas indicativas com nome e uma delas tem a nomenclatura “Administração” que pode nos remeter à ideia de “Casa Diretora”. A Figura 29, cuja fonte é datada de 1972, permite uma melhor visão da placa com a informação.

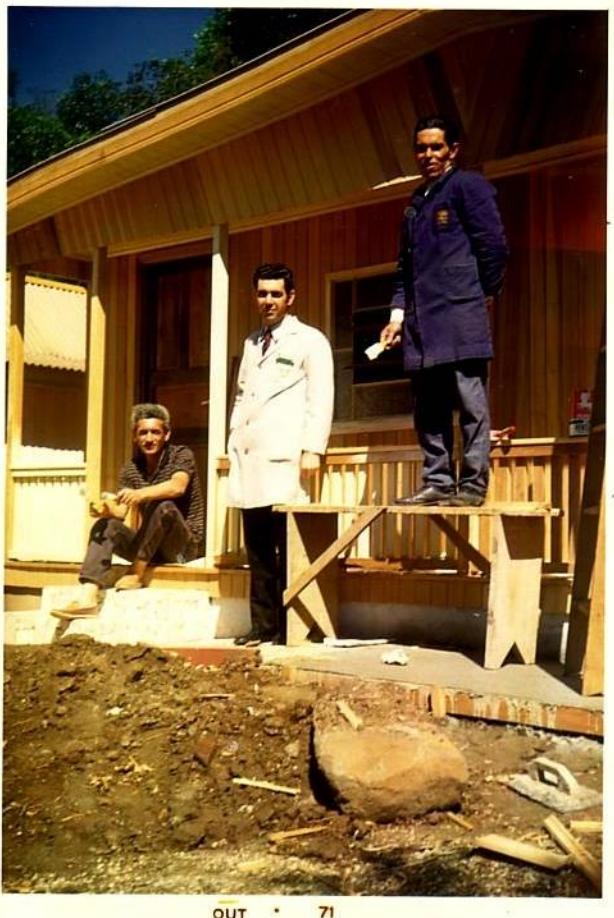
FIGURA 30 – MOMENTO CÍVICO NA CIDADE MIRIM – 1972



Fonte: Acervo Colégio Opet

Registra-se, ainda, que no ano de 1971, no mês de outubro, foi construída uma nova minicasa, que sediaria a Câmara dos Vereadores da Cidade Mirim. Os registros com data da construção foram localizados em uma única fonte iconográfica que ilustra o momento. (FIGURA 30).

FIGURA 31 – CONSTRUÇÃO DA CÂMARA DE VEREADORES – 1971



Fonte: Acervo Colégio Opet

Lobo (2003) sugere a organização da minicidade em sete áreas: **Política**, composta pela Prefeitura e Câmara de Vereadores-Mirim; **Comercial**, com Livraria-Mirim, Casa de Artigos Esportivos, Foto-Boutique-Mirim, Farmácia – com itens de toalete higiene e cosméticos e Casa dos Brinquedos; a Área **Financeira** era o Banco Mirim; **Social** compreendia a Sala de Jogos e a Casa de Bonecas; **Comunicação e Divulgação**, que abrangia a Agência-Mirim de Correios, Jornal “Cidade Mirim” e a Estação de Rádio Comunitária; **Segurança** com a Guarda Mirim e Parque para a educação de trânsito; e a **Espiritual**, onde estaria a Casa da Oração. (LOBO, 2003, p. 459-460). Observa-se que parte das casas são as mesmas do projeto inicial da Cidade Mirim, porém, organizadas em “áreas”.

Lobo (2003) enfatiza as casas da área comercial como geradoras de renda para a minicidade, proporcionando a manutenção da casa e benfeitorias

à pequena cidade e o Banco Mirim como um instrumento que corrobora para a educação financeira, econômica e moral dos alunos, como responsáveis por administrar suas finanças.

Quanto à administração da Cidade Mirim, Lobo (2003) aponta que a área política seria gerida pelo Prefeito, pelo Vice-Prefeito e Vereadores eleitos, bem como por cinco Secretários de Governo, que poderiam ser eleitos na chapa do Prefeito e Vice-Prefeito ou indicados pelo Prefeito, sendo: de Finanças, Manutenção e Obras, de Segurança, da Ação Social, Divulgação e Relações Públicas e de Comércio.

#### 4.1 O FUNCIONAMENTO DA CIDADE MIRIM – 1969 a 1979

De acordo com o documento Instruções Reguladoras das Operações da “Cidade Mirim” do Instituto Lins de Vasconcellos, as casas tinham os valores arrecadados com arrendamento destinados à manutenção e a melhorias na Cidade Mirim. Tais casas tinham que abrir contas próprias no Banco Mirim e os lucros obtidos deveriam ser utilizados para a manutenção da casa, reposição de estoques e aplicações no Banco Mirim. O lucro gerado na minicidade deveria ser empregado na própria unidade. (LOBO, s.d. c, p. 1).

A Cidade Mirim atendia às normas de funcionamento definidas pela direção do Colégio que eram supervisionadas pela coordenação do curso Primário. A orientação geral da minicidade era de responsabilidade de uma professora que era responsável pelas questões administrativas, financeiras, contábeis e pedagógicas da cidade; era chamada de “orientadora executiva” e respondia diretamente à coordenação do Primário. (LOBO, s.d. c, p. 1).

Cada uma das casas tinha um grupo de alunos responsáveis por sua manutenção e funcionamento. Os alunos deveriam estar matriculados à época na 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> ou 5<sup>a</sup> série e no primeiro semestre eram designados pela orientadora executiva. Já no segundo semestre, os alunos que comporiam a chamada “diretoria de alunos” eram escolhidos pelos colegas por meio de eleição e poderiam ser de qualquer uma das séries do primário. As eleições ocorriam na

2<sup>a</sup> quinzena do mês de junho e não era permitida a reeleição. (LOBO, s.d. c, p. 1).

As diretorias das casas eram compostas por quatro alunos, sendo um gerente e três auxiliares, além da professora assessora que era escolhida pelo grupo de alunos e pertencia ao quadro docente do primário.

O Banco Mirim diferia da organização da diretoria das demais casa, pois a diretoria do Banco Mirim era composta por um grupo de quatro alunos, que ocupavam as funções de gerente, auxiliar de manutenção, auxiliar de registro e dois alunos eram os responsáveis pelas operações das carteiras, das contas correntes e dos empréstimos. (LOBO, s.d. c, p. 1).

Para a abertura de conta a professora orientadora encaminhava aos pais ou responsáveis em nome do Prefeito da Cidade Mirim uma circular, sugerindo aos pais que aderissem à oferta de mesadas às crianças e que estes valores fossem depositados<sup>138</sup> no Banco Mirim. Poderiam utilizar o banco somente os alunos da 2<sup>a</sup> série em diante, sendo que a 2<sup>a</sup> série quando da escrita do documento referência, havia sido inclusa em caráter experimental. (LOBO, s.d. c, p. 1).

Quando o depósito ocorria, os alunos recebiam um talão de cheques e uma ficha de movimentação financeira era aberta em nome deste aluno. Nesta ficha eram controladas as operações financeiras realizadas pelos alunos e a diretoria do Banco Mirim deveria fazer o fechamento do caixa diariamente. Destaca-se que os cheques poderiam ser utilizados para compras na Cidade Mirim e na cantina do colégio. (LOBO, s.d. c, p. 1).

Os alunos cujas contas estavam abertas no Banco Mirim recebiam instruções quanto a movimentações financeiras, ou seja, educação financeira, observando-se

- o valor das organizações bancárias.
- a estrutura geral de um banco, os juros e carteiras.

---

<sup>138</sup> Lobo (2003) quanto ao banco mirim afirma que para que os alunos tivessem seus próprios recursos, os pais deveriam depositar no banco uma mesada em valor estipulado pela família, que não era obrigatório, mas que corroboraria para a educação financeira do aluno.

- o modo de operar do BANCO MIRIM, o uso dos talões de cheques, a responsabilidade individual e sanções.
- o valor das mesadas e o melhor modo de utilizá-las. (LOBO, s.d. c, p. 4-5)

Os empréstimos poderiam ser realizados de acordo com os valores autorizados pelos pais ou responsáveis. Os valores que giravam no Banco Mirim eram recolhidos após o segundo recreio e direcionados para um cofre na sala da coordenação do Primário. Segundo o documento, a medida seria adotada até que houvesse a segurança em se ter um cofre no próprio banco.

Ao analisar fontes referentes à minicidade, localizaram-se imagens da fachada do Banco Mirim e uma delas bem aproximada, disponível na obra de Lobo (2003), na qual se observa logo abaixo do nome do banco – Bradesco Mirim, a frase: “Só o trabalho pode produzir riquezas”. (Figura 31)

FIGURA 32 – FACHADA DO BANCO BRADESCO MIRIM – DÉCADA DE 1970



FONTE: LOBO (2003, p. 471)

A frase nos remete à reflexão já citada neste texto quanto ao Decreto-Lei n. 869/1969, bem como à Lei n. 5.692/71, sendo que no art. 2º do Decreto, alínea “h” há a relação da Educação Moral e Cívica com o trabalho: “h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.”; e

na Lei n. 5.692/71, que em seu bojo trazia a formação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania, como tratado no capítulo 1. De acordo com Cordeiro (2010, p. 41) neste contexto se firma

a necessidade de obediência à lei, o culto à Pátria, a compreensão dos direitos e deveres, a lealdade ao trabalho. Essas afirmações remetem à formação do cidadão ideal, adequado à sociedade, obediente e trabalhador. E a escola seria uma forma de propagação desta ideologia por meio de suas atividades, promovendo a divulgação e o desenvolvimento do civismo na sociedade.

Já a Prefeitura Mirim era o local em que o Prefeito se reunia com os Secretários, sob a supervisão de uma professora orientadora, para analisar e debater assuntos gerais referentes à administração da Cidade Mirim, sendo que os “gerentes” das diretorias das casas poderiam ser convocados para tais encontros. O Prefeito tinha ainda – junto à equipe administrativa da minicidade – a atribuição de fiscalização de todas as operações realizadas na cidade, bem como de auxiliar as diferentes unidades que compunham a Cidade Mirim. (LOBO, s.d. c, p. 1).

Quanto ao funcionamento da Câmara de Vereadores, por ter sido construída em 1971 não há a menção de como funcionava a diretoria desta casa. Em sua obra Lobo (2003), assevera que a Câmara de vereadores precisaria ser ativa e deveria se reunir quinzenalmente e manter atualizados os regimentos internos da Cidade Mirim:

- 1- Lei Orgânica da Comunidade;
- 2- Código Eleitoral;
- 3- Definição das atribuições e poderes do prefeito (na lei orgânica);
- 4- Funcionamento dos órgãos da cidade como banco mirim, casa da oração, lojas comerciais, Rádio Comunitária, Jornal-Mirim, Guarda Mirim e Código Disciplinar, etc. (LOBO, 2003, p. 463)<sup>139</sup>

Quanto à organização política da minicidade, tratar-se-á sequencialmente.

---

<sup>139</sup> Os documentos apontados foram citados nas primeiras décadas de funcionamento da Cidade Mirim, nomes semelhantes aos mencionados, porém, com a descrição dos aspectos relacionados. As casinhas, cujas sedes não constam na formulação inicial da minicidade, podem ser observadas nas alterações registradas nas décadas de 1980 e 1990 que serão abordadas ainda neste capítulo.

#### 4.1.2 Das Eleições

Dois documentos referentes às eleições foram localizados, porém, não têm a data de elaboração e período de vigências, são eles: “Instruções para o Exercício das Funções dos Governantes da ‘Cidade Mirim’ e “Código Eleitoral”<sup>140</sup>.

O Código Eleitoral aponta que o voto era obrigatório para os alunos da 2<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> séries do Curso Primário e que estes deveriam se alistar – o que os qualificaria como eleitores – na segunda semana do mês de março. Segundo o documento, após o alistamento o “título de eleitor” era estampado no verso da carteira de cidadão, documento de identificação dos cidadãos mirins. No documento consta que os alunos, se não seguissem às normativas do Colégio, poderiam ser privados temporariamente do direito ao voto.

Para cada ano letivo era organizado um calendário das atividades eleitorais, definindo-se as datas específicas, porém, seguindo-se um critério de período, conforme descreve o quadro 9:

**QUADRO 7 – CALENDÁRIO ELEITORAL**

FASES ELEITORAIS	ÉPOCAS (Para os dois mandatos)	OBSERVAÇÃO
Alistamento Eleitoral	4 <sup>a</sup> Sem./março	- Culmina com a distribuição dos Títulos de Eleitor.
Listas dos Elegíveis	3 <sup>a</sup> Sem./agosto	- Concretiza-se com a fixação das Listas dos Elegíveis nas salas e outros locais e com o REGISTRO dos Partidos.
Convenções Partidárias	4 <sup>a</sup> Sem./abril	- Concluem pela organização e publicação das Chapas e Listas de candidatos e Programa Político
Campanha Eleitoral	2 <sup>a</sup> Sem./abril 4 <sup>a</sup> Sem./set.	- No final toda a preparação das eleições deve estar concluída.

<sup>140</sup> Os documentos originais foram entregues por Ney Lobo ao Colégio Opet e a autora desta tese teve a oportunidade de conhecer Ney Lobo em vida e ouvi-lo falar da construção dos mesmos em mais de um momento. Destaca-se que estes documentos foram bases norteadoras para a escrita do Plano Pedagógico para a Cidade Mirim quando já gerida pelo Colégio Opet no ano 2011. O documento foi assinado pelo professor Ney Lobo, Claudineia Cândido (coordenadora da minicidade em 2011) e Edna Luiza Percegona (diretora do Colégio Opet em 2011).

Eleições	3 <sup>a</sup> Sem./abril 2 <sup>a</sup> Sem./set.	- Culmina com a apuração dos votos e publicação do resultado.
Posse dos Eleitos	3 <sup>a</sup> Sem./abril 2 <sup>a</sup> Sem./set.	- Em solenidade pública.

Fonte: Adaptado pela autora de LOBO, s.d. a, p. 6

Observando-se o quadro 9 é possível identificar que durante o ano letivo ocorriam duas eleições, sendo que os mandatos tinham a duração de quatro meses letivos cada:

- 1º Mandato: de 15 de abril a 15 de setembro.
- 2º Mandato: de 15 de setembro a 15 de abril do ano seguinte.

De acordo com os dois documentos citados haviam regras para os candidatos serem elegíveis e as eleições para os cargos do Poder Executivo eram pelo princípio Majoritário e para os cargos legislativos eram pelo princípio Proporcional, sendo dois por turma.

Para ocupar cargos políticos na Cidade Mirim era pré-requisito tanto para os cargos de Prefeito e Vice-Prefeito, como para o cargo de Vereador, que os alunos estivessem matriculados no Regime Integral e nos Serviços Especiais ofertados pelo Colégio; fossem inscritos em partido político; que não tivessem ocupado cargo político no período anterior à atual candidatura; para o chamado de 1º Mandato, não poderiam ser alunos matriculados pela primeira vez no colégio e era considerado o desempenho intelectual no ano anterior; e, para o 2º Mandato, havia a exigência do comprometimento dos pais em proceder a rematrícula para o ano subsequente.

Além dos pré-requisitos citados, no caso dos cargos do Poder Executivo, poderiam se candidatar somente alunos da 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries primárias e que estivessem entre os melhores alunos em rendimento intelectual da turma. Já para os cargos Legislativos, poderiam se candidatar alunos da 2<sup>a</sup> à 5<sup>a</sup> série primária.

Dentre as Instruções para exercício das funções dos governantes da Cidade Mirim, além dos critérios já apresentados para a candidatura, eram

designadas qualidades pessoais para o exercício das funções<sup>141</sup>, sendo para Prefeito:

Capacidade do exercício de autoridade o que implica no respeito aos demais.

Espírito público, isto é, capacidade de dedicação pessoal aos interesses [sic] de uma comunidade. (LOBO, s.d. b, p.1)

Como qualidades pessoais do Vice-Prefeito estavam:

Lealdade como condição para merecer a confiança do PREFEITO, por ser VICE-PREFEITO o principal auxiliar dele [sic] e seu substituto eventual.

Capacidade de expressão pelo menos escrita.

Espírito de ordem para montar o arquivo de documentos. (LOBO, s.d. b, p.3)

No que se refere aos Partidos Políticos, havia a exigência que estes tivessem um Estatuto<sup>142</sup> e que fossem compostos por alunos de pelo menos três séries distintas. O número de partidos era restringido a três e eram os componentes dos partidos, sob orientação da Coordenadora da Cidade Mirim, que escolhiam seus representantes – por meio de convenção – para concorrerem às eleições. Nesta convenção, os candidatos apresentavam suas propostas políticas e estas eram analisadas e, posteriormente, o candidato era ou não aprovado. Nos documentos não foram localizados os nomes dos partidos da época, no entanto, no acervo da Cidade Mirim do Colégio Opét consta um “Questionário de Filiação Partidária”<sup>143</sup> datilografado, sem data, mas que faz menção a somente dois partidos políticos: Renovador e Liberal.

Em sua obra publicada no ano de 2003, Lobo menciona que os partidos políticos deveriam ser três, diferindo-se em suas tendências, sendo um com a “tendência liberal; outro, a tendência conservadora; um terceiro, como uma terceira via intermediária”, o que vem ao encontro da afirmativa do documento

<sup>141</sup> Nos documentos localizados não se encontraram referências às qualidades pessoais para exercer as funções legislativas.

<sup>142</sup> O Estatuto era obrigatório aos partidos políticos brasileiros, como descrito na Lei Federal n. 5.682/1971. Os partidos políticos deveriam ter seu estatuto registrado no Tribunal Superior Eleitoral e no caso da Cidade Mirim, os estatutos deveriam ser analisados pela Coordenação da minicidade.

<sup>143</sup> Observa-se que a solicitação do preenchimento do questionário atende o que era realizado nos partidos nacionais, conforme estabelecido no Art. 63 da Lei n. 5.682/1971 “Art. 63. A filiação partidária far-se-á em fichas padronizadas, fornecidas pela Justiça Eleitoral.”

em análise. No entanto, o autor em sua obra não menciona nomes aos partidos, mas, direciona a elaboração das filosofias e que estes partidos deveriam trabalhar em cima de 3 a 5 pontos que regeriam seus programas de governo. Os alunos se filiariam a um dos partidos e por meio dele se candidatariam; os partidos seriam geridos por seus membros e orientados pela coordenação da minicidade. Para ser filiado aos partidos não era necessário se candidatar, mas ter os mesmos ideais políticos propostos nos Programas.

Após a definição dos candidatos junto aos partidos, dava-se início ao processo eleitoral, quando os alunos tinham a autorização de fazer suas campanhas em horários pré-estabelecidos, dentre eles, a Hora Cívica, eram autorizados a fixarem propagandas pelo Colégio e acessar as Salas de Trabalho, desde que o respeito aos demais candidatos e cidadãos mirins fosse mantido. Ainda, os estudantes poderiam distribuir “santinhos” nos horários de entrada, recreio, saída e aulas especiais. Os candidatos eram os responsáveis por manter a limpeza da Cidade Mirim e do Colégio nos dias de campanha, observando a distribuição e o descarte correto dos materiais. As campanhas poderiam durar até uma semana. Lobo (2003) afirma que a campanha eleitoral da minicidade ocorreria num período anterior às eleições e permitiria propagandas em cartazes, comícios e visitação às turmas, obedecendo a escalas previamente organizadas pela coordenação e direção do colégio. Lobo (2003) enfatiza que durante o processo de campanha não seriam permitidas críticas entre partidos que fossem desrespeitosas, somente aquelas que gerassem debates, o que “constituiria um indício seguro da boa e justa educação política”. (LOBO, 2003, p. 464).

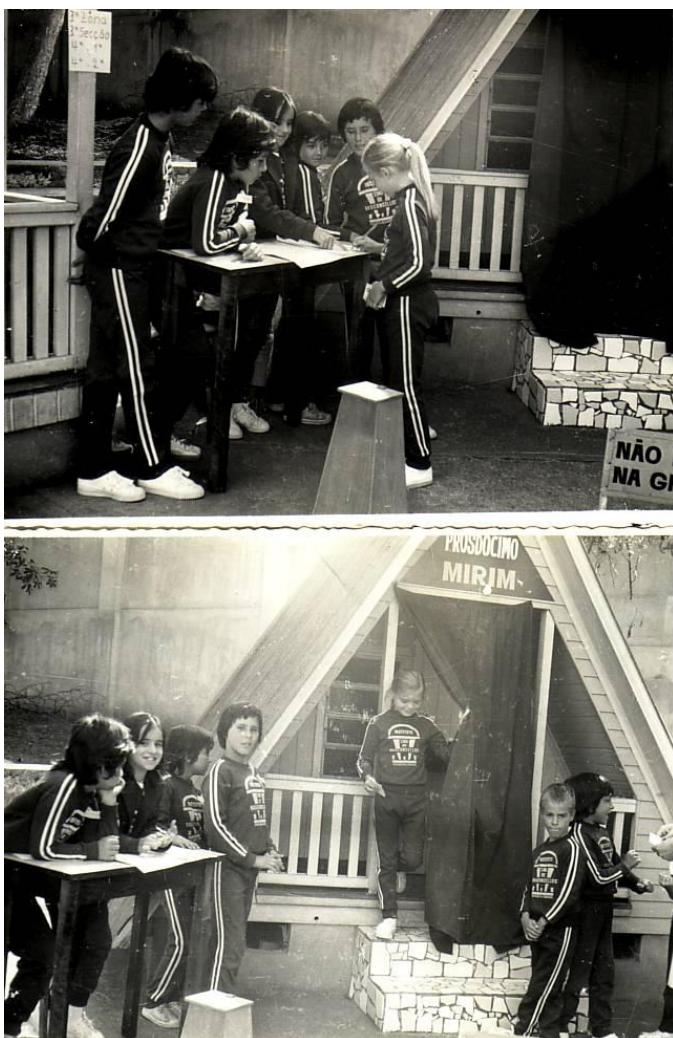
Durante o período da campanha eleitoral as eleições eram preparadas. A organização das eleições era de responsabilidade do Prefeito em exercício e de sua equipe, que deveriam providenciar:

- a. cédulas eleitorais;
- b. urnas e cabines de votação;
- c. listas dos eleitores;
- d. mesas eleitorais (presidente e mesários representantes dos Partidos). (LOBO, s.d. a, p. 4).

O voto era obrigatório, secreto e direto e para que o processo transcorresse atendendo aos princípios estabelecidos, eram organizadas de duas a três sessões eleitorais com o Presidente e Secretário de cada sessão definidos pela Orientação da Cidade Mirim e “Cada Sessão Eleitoral deve dispor de URNA, CABINE INDEVASSÁVEL, LISTA DOS ELEITORES com lugar para assinatura e CÉDULAS ELEITORAIS, além de papel e lápis (ou lapiseira)”. As cédulas, atendendo ao disposto na Código Eleitoral em seu artigo 24, deveriam seguir o mesmo modelo estabelecido pela Justiça Eleitoral do Brasil, com as devidas adaptações. (LOBO, s.d. a, p. 4).

Para a votação, os alunos apresentavam seu Título de Eleitor e recebiam uma cédula rubricada pelo Presidente da sessão, dirigiam-se à cabine, votavam e depositavam seu voto na urna. Após o término do período de votação, os mesários procediam a contagem dos votos da sessão, registravam o número final em ata, que era entregue à Orientação. A Orientação da Cidade era quem realizava a soma dos votos das sessões e era a responsável pelo resultado final, que também era devidamente registrado em ata. A organização de uma Sessão eleitoral pode ser observada na Figura 32.

FIGURA 33 – ELEIÇÕES NA CIDADE MIRIM – 1976



Fonte: Acervo Colégio Opet

Registra-se que o presidente da Câmara era eleito pelos pares e demais políticos da minicidade, no país conforme o Decreto-Lei Complementar n. 9/1969, o presidente da Câmara e os demais membros da mesa eram eleitos pelos vereadores logo após a posse<sup>144</sup>. O vice-prefeito da minicidade não se candidatava junto ao Prefeito, mas era o candidato a prefeito com o maior número de votos depois do candidato eleito.

Importante destacar que por Curitiba ser capital, conforme Constituição Federal de 1967 (Art. 16) e o AI-3<sup>145</sup>, o prefeito não era eleito por voto popular,

<sup>144</sup> Seção III, Art. 8º do Decreto-Lei Complementar n. 9/1969. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei.complementar/1969/decreto.lei.complementar-9-31.12.1969.html>>.

<sup>145</sup> Ato Institucional n. 3, de 5 de fevereiro de 1966. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/AIT/ait-03-66.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-03-66.htm)>.

mas por nomeação do Governador com a aprovação da Assembleia Legislativa, que também era indicada pelo Governador, justificando-se a opção com vistas à segurança nacional, como o discurso de desenvolvimento e segurança que permeavam a educação e que foram tratados no capítulo 2 desta tese. Curitiba teve cinco prefeitos indicados durante o período em que perdurou o AI-3: Ivo Arzua Pereira (1966-1967), Omar Sabbag (1967-1970), Jaime Lerner (1971-1975 e 1979-1983), Saul Raiz (1975-1979) e Maurício Roslindo Fruet (1983-1986). Ainda, no caso de prefeitos nomeados, o substituto do mesmo era o Presidente da Câmara que permaneceria no cargo até o retorno do Prefeito ou até que outro Prefeito fosse nomeado, conforme art. 34, §1º do Decreto-Lei 9/1969.<sup>146</sup>

#### 4.1.3 Da Cerimônia de Posse

Para a posse era realizada uma sessão solene na Câmara Municipal da Cidade Mirim (que até 1971 ficava localizada dentro da Administração), na qual primeiramente eram empossados os vereadores mirins e posteriormente o Prefeito e o Vice-Prefeito. O ato era registrado em ata e na mesma sessão, antes do juramento do Prefeito, era eleita pelos vereadores a mesa diretiva da Câmara, composta por: Presidente, Vice-presidente 1º Secretário, 2º Secretário e Secretário da sede. (FEDERAÇÃO ESPÍRITA DO PARANÁ, s.d.)

O Prefeito Mirim eleito para o pleito recebia das mãos do anterior, a chave simbólica da Cidade Mirim e fazia o juramento “de bem servir a Cidade Mirim”. (FEDERAÇÃO ESPÍRITA DO PARANÁ, s.d., p. 5). Tal juramento era realizado em sessão solene e a entrega da chave da cidade era realizada em cerimônia pública durante o Momento Cívico, perante todos os alunos (Figura 33). Neste momento, também eram apresentados aos alunos os Vereadores e Secretários.

---

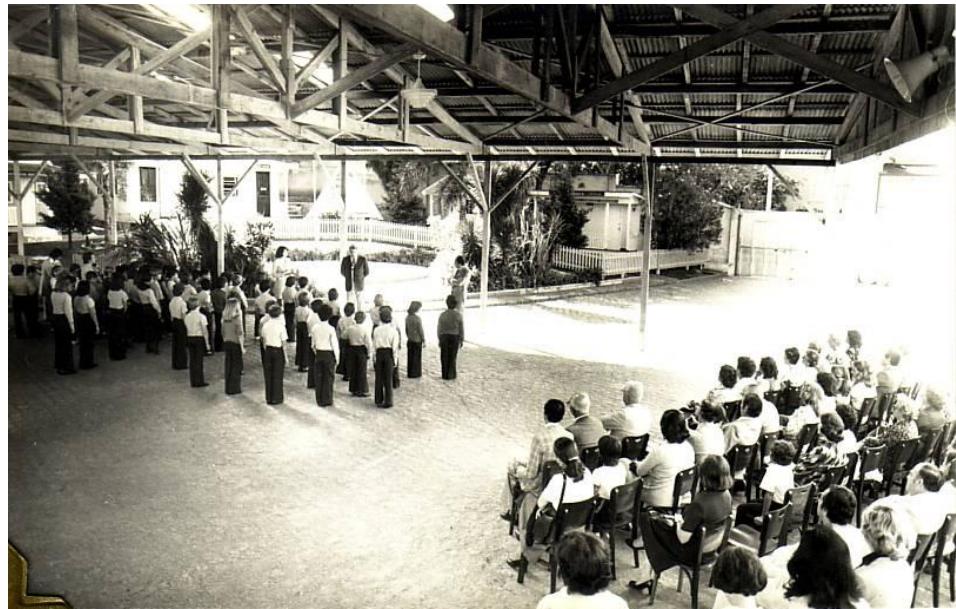
<sup>146</sup> Apesar de o Colégio estar localizado na capital de Curitiba, os candidatos eram eleitos por votos dos cidadãos mirins, independente do cargo político a ser exercido.

FIGURA 34 – ENTREGA DA CHAVE AO PREFEITO ELEITO DE 1979 – EDNO ARAMY CORTES



Fonte: Acervo Colégio Opet

FIGURA 35 – CERIMÔNIA DE POSSE 1978 COM A PRESENÇA DO PREFEITO SAUL RAIZ



Fonte: Acervo Colégio Opet

O juramento proferido pelo Prefeito Mirim eleito não foi encontrado nos documentos localizados na pesquisa, porém, o dos vereadores consta no documento “Regimento Interno da Câmara de Vereadores da Cidade-Mirim”:

PROMETO, EXERCER COM HONRA E LEALDADE O CARGO PARA O QUAL FUI ELEITO, CUMPRIR E FAZER CUMPRIR AS DISPOSIÇÕES DO REGIMENTO INTERNO, PARA O BEM E PROSPERIDADE DA CIDADE MIRIM. ASSIM PROMETO. (FEDERAÇÃO ESPÍRITA DO PARANÁ, s.d., p. 2)

FIGURA 36 – CANDIDATOS ELEITOS PROFERINDO O JURAMENTO



Fonte: Acervo Colégio Opét

Segundo o mesmo documento, o Vereador que não tomasse posse na data marcada, deveria fazê-lo em até 15 dias após a mesma em sessão na Câmara, proferindo o juramento. À exceção dos casos cuja ausência fosse justificada por atestado médico, o vereador que não assumisse sua vaga dentro do prazo, era substituído por um suplente.

Os Secretários que trabalhariam junto ao Prefeito eram de sua livre escolha, desde que fossem alunos de 3<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> série do primário, estivessem entre os melhores rendimentos escolares da turma, apresentassem bom comportamento, serem vinculados a um dos Partidos Políticos e, assim como os demais políticos, precisavam estar em Regime Integral e matriculados nos Serviços Especiais. Havia as secretarias de Manutenção e Obras, Divulgações e Relações Públicas, Finanças, de Expediente e de Segurança. Em sua obra publicada em 2003, Lobo aponta que para ser indicado pelo Prefeito às

secretarias, o estudante teria que ter desempenho igual ou superior à média da turma, tanto no aspecto intelectual quanto no disciplinar, mesma regra que aponta para as demais candidaturas, corroborando com os apontamentos constantes no documento em questão.

#### 4.1.4 Das funções do Executivo e do Legislativo

Os Vereadores eram os responsáveis por avaliar as proposições, analisá-las e votá-las para aprovação ou não das mesmas. As proposições citadas no “Regimento Interno da Câmara de Vereadores”<sup>147</sup> (p. 5-6) eram: Projetos de Lei, Emendas, Indicações, Requerimentos (que poderiam ser verbais ou escritos) e Pareceres:

PROJETO DE LEI é a proposição que apreciada e aprovada pela Câmara será, depois dos trâmites legais, convertido em lei.

EMENDA é a proposição apresentada como acessória de outra.

INDICAÇÃO é a proposição em que o Vereador sugere a manifestação de Comissões acerca de determinados assuntos, visando a elaboração de projetos sobre matéria de iniciativa da Câmara.

REQUERIMENTO é todo pedido feito ao Presidente da Câmara sobre projeto de expediente ou de ordem, por Vereadores.

PARECER é a proposição com que o Vereador se pronuncia sobre qualquer matéria sujeita a seu estudo. (FEDERAÇÃO ESPÍRITA DO PARANÁ, s.d., p. 5-6)

Destaca-se que tais proposições estavam em consonância com as diretrizes abordadas no Decreto-Lei n. 9/1969, no qual estavam indicadas as funções da Câmara de Vereadores.

Toda proposição passava por dois momentos distintos na Câmara, sendo a discussão e a votação. Na discussão os Vereadores tinham a responsabilidade de debater no plenário a matéria em pauta, que posteriormente, passavam pela votação. De acordo com o documento “Regimento Interno da Câmara de Vereadores” (FEDERAÇÃO ESPÍRITA DO PARANÁ, s.d., p. 6), o processo de votação poderia ser por processo nominal, no qual o Presidente da Câmara

<sup>147</sup> Acredita-se que este documento era anterior a 1971, visto que, faz menção à Câmara de Vereadores situada no mesmo espaço da Administração da Cidade Mirim. O registro encontrado (foto) demonstra que a Câmara de Vereadores foi construída em outubro de 1971.

chamaria um a um os vereadores que em voz alta deveriam se pronunciar contra ou a favor da aprovação da proposição, com a resposta “sim” ou “não; por processo simbólico, no qual o Presidente da Câmara solicita aos Vereadores que aprovem a proposição se mantenham sentados e os demais se levantem; e por último, poderia ocorrer por processo escrutínio secreto, em que a votação se dava por meio de cédulas depositadas em uma urna disposta no Plenário e que era aberta diante dos presentes.

As decisões após aprovadas eram encaminhadas para a sanção ou não do Prefeito ou vetadas parcial ou totalmente. Quando do veto, o Prefeito reencaminhava a proposição à Câmara com os fatores que o motivaram a vetar a proposição, como ocorria na Câmara de Vereadores dos Municípios da Federação.

Além de sancionar as proposições da Câmara de Vereadores, o Prefeito tinha as funções

- 1) Exercer, com auxílio dos secretários a direção superior da administração municipal;
  - 2) Nomear e exonerar os dirigentes das unidades comerciais;
  - 3) Punir os alunos que fizerem mau uso das instalações da “CIDADE MIRIM”, de acordo com as instruções complementares (Código Disciplinar);
  - 4) Presidir as reuniões dos dirigentes da “CIDADE MIRIM”;
  - 5) Representar a “CIDADE MIRIM” em comemorações e solenidades, dentro ou fóra do Colégio;
  - 6) Propor ao Diretor do Colégio a realização de obras necessárias à “CIDADE MIRIM”;
  - 7) Coordenar a elaboração da proposta orçamentária logo no início de sua gestão.
- [...] No final de sua gestão deverá apresentar um RELATÓRIO GERAL de atividades incluindo a prestação de contas que será lido na solenidade de passagem de função. (LOBO, s.d. b, p. 1-2)

Em síntese, o Prefeito era o responsável pela manutenção da ordem, do espaço físico, bem como pela saúde financeira da cidade. O Prefeito tinha autonomia para decisões, porém, era responsável tanto por seus atos como pelas omissões. De acordo com o documento, a proposta tinha como objetivo que o Prefeito criasse autonomia e iniciativa em ações, respeitando as orientações recebidas da Professora Orientadora e, quando convicto de suas ideias, divergisse das orientações, justificando sua decisão; o que geraria a “responsabilidade moral” por seus atos.

Quanto às funções do Vice-Prefeito estavam:

- 1) Auxiliar diretamente o PREFEITO em todas [sic] as suas atribuições;
- 2) Convocar e preparar reuniões do Secretariado e outras reuniões;
- 3) Redigir as atas das reuniões em livro especial e as lêr [sic] na reunião para aprovação;
- 4) Manter em dia o arquivo de todos os documentos;
- 5) Preparar a correspondência da “CIDADE MIRIM”. (LOBO, s.d. b, p. 3)

Além das atribuições descritas, que eram constantes, o Vice-Prefeito ainda tinha como função substituir o Prefeito quando da impossibilidade do mesmo em se fazer presente em alguma solenidade ou nas ações da Cidade Mirim.

As práticas pedagógicas realizadas na Cidade Mirim eram visivelmente baseadas na vida em sociedade e almejavam o desenvolvimento de aprendizagens em diferentes áreas do conhecimento, bem como no que diz respeito aos relacionamentos entre os cidadãos mirins, a responsabilidade social, a educação financeira e o respeito ao próximo.

Ney Lobo acreditava que as práticas realizadas durante o ano na Cidade Mirim deveriam ser debatidas ao final de cada ano, apontando os aspectos positivos, os pontos a melhorar, bem como os problemas solucionados na comunidade-mirim e quais foram as estratégias utilizadas para solucioná-los. Outro aspecto relevante a ser discutido e refletido era a questão da educação financeira, de como os estudantes administraram seus recursos financeiros no decorrer do ano e como poderiam fazê-lo da melhor maneira possível, valorizando os recursos mesmo com investimentos realizados. (LOBO, 2003).

Nas pesquisas realizadas, localizou-se uma página no Facebook de interação entre os ex-alunos e alguns ex-funcionários do Colégio Lins de Vasconcellos, na qual imagens e documentos foram localizados, além de depoimentos de ex-alunos e de professores referentes às vivências na Cidade Mirim. Um marco destacado foi o Hino da Cidade Mirim, que era cantado nos Momentos Cívicos e nas solenidades da Cidade Mirim. Segundo os ex-alunos que comentaram sobre o hino, ele “permanece vivo em suas mentes e corações” e remete-os aos princípios que aprenderam nas práticas da minicidade. Uma das

ex-alunas escreve “Com orgulho desta letra e música ter sido composta dentro de casa e ter povoado nossa infância. Este hino ecoa até hoje dentro de mim. Ser feliz é ser bom cidadão!”.<sup>148</sup>

Canção à Cidade Mirim

Cidade pequena  
Foi feita pra mim  
Cidade ideal  
Cidade Mirim

No banco guardo meu dinheiro  
Aprendo a economizar  
E faço minhas comprinhas  
Nas casas comerciais

A Casa da Oração  
Visito para meditar  
Sobre as coisas que posso  
Fazer para melhorar

Cidade pequena  
Foi feita pra mim  
Cidade ideal  
Cidade Mirim

Aqui se trabalha  
Se aprende a viver  
Me educa me ensina  
Me ajuda a crescer

Todo esse preparo  
Me torna bom cidadão  
Que sabe entender o mundo  
Com muito mais compreensão

Cidade pequena  
Foi feita pra mim  
Cidade ideal  
Cidade Mirim

Aqui se trabalha  
Se aprende a lição  
Que o homem feliz  
É o bom cidadão

Cidade pequena  
Foi feita pra mim  
Cidade ideal  
Cidade Mirim

---

<sup>148</sup> Tanto o hino da Cidade Mirim como os depoimentos dos ex-alunos foram retirados do grupo constante no Facebook denominado “Colégio Lins de Vasconcellos - Curitiba-PR”, que conta com mais de mil membros entre ex-alunos, ex-professores e funcionários e foi criado em 18 de maio de 2015 (<https://www.facebook.com/groups/1073247139357679>). Por meio deste grupo conseguiram-se contatos que auxiliaram na disponibilização de documentos e fontes.

A letra do hino apresenta algumas das práticas realizadas na Cidade Mirim descritas neste trabalho e nos comentários dos ex-alunos, incluindo conversas com os mesmos além das postagens, o sentimento era o de pertencimento à minicidade e de amor em praticar o bem ao próximo e ver o crescimento da minicidade, da sociedade mirim que ali convivia. Os princípios estavam baseados em ser bom cidadão para que ocorresse a efetividade do funcionamento da minicidade, consequentemente, da sociedade em que os estudantes estavam inseridos externamente aos muros da escola.

Os princípios de cidadania vinham ao encontro do que foi abordado nos capítulos anteriores no que se refere às orientações escolares, dispostas nos decretos da década de 1960 e na Lei n. 5.692/71 e observadas na construção do Plano Pedagógico do Colégio Lins de Vasconcellos analisado no capítulo 3. Os ex-alunos relatam um grande carinho pela minicidade e também pelo colégio, além de demonstrar em suas falas que o que aprenderam na Cidade Mirim levam para a vida. Ainda a frase “Ser feliz é ser bom cidadão!” é repetida pelos ex-alunos relembrando os tempos em que vivenciaram o Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos e em sua culminância pedagógica, as práticas na cidade mirim, deixando claro a afirmação de Chagas (1984) citada anteriormente de que a cidadania consiste na projeção social e política da autorrealização. Tal afirmação no remete à citação de Chagas 1984 (p. 96) de que “a conciliação do individual com o cívico representa, portanto, a pedra de toque no equacionamento da formação para a cidadania”, logo, tais crenças equacionadas, levariam ao bem-estar individual e coletivo, como disposições nos embasamentos legais citados.

#### 4.2 O FUNCIONAMENTO DA CIDADE MIRIM – 1980 a 1998

Nos acervos documentais, não há instrumentos reguladores para o período entre 1980 e 1998, no entanto, localizou-se um Livro de Atas aberto em 10 de abril de 1980, em que se observam algumas mudanças nos processos eleitorais da Cidade Mirim, bem como na implementação de novos espaços.

Com base nas Atas constantes no livro, constatou-se que os processos eleitorais que até o final da década de 1970 ocorriam em dois momentos do ano

(abril e setembro), passaram a apenas um momento a partir de 1980, ampliando o tempo de gestão dos políticos mirins. A eleição era realizada no mês de abril e os Políticos Mirins assumiam seus mandatos em maio do corrente ano da eleição e estes teriam a duração de doze meses, não mais de quatro meses letivos como nos documentos iniciais.

A implantação das alterações pode ser observada nas atas dos dias 10 e 11 de abril de 1980 (COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS, Livro Ata 1980, p. 1-2), das eleições e da apuração dos votos, respectivamente, na ata de 16 de abril de 1981 referente às eleições de 1981 (p. 7-8) e na ata de 8 de maio de 1980 (COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS, Livro Ata 1980, p. 2-3), na qual está o registro da posse dos políticos mirins eleitos para o pleito de 1980<sup>149</sup>.

As filiações partidárias permaneciam da mesma forma, com a análise do partido por meio de seus membros e com base no estatuto do mesmo e as candidaturas eram avaliadas pelo partido com vistas às propostas dos candidatos e o estatuto do partido. Tais análises eram acompanhadas pela coordenação da Cidade Mirim.

O processo eleitoral, conforme Livro de Atas, continuava da mesma maneira que nos anos anteriores, sendo a eleição em cédulas e as seções eleitorais supervisionadas por alunos (Presidente da mesa, Vice-presidente da mesa, secretários, fiscais, vigilantes), como acompanhamento da orientação da Cidade Mirim. No período de 1980 a 1986 constataram-se três seções eleitorais, conforme descrito nas atas analisadas (COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS, Livro Ata 1980).

#### FIGURA 37 – ELEIÇÕES NA CIDADE MIRIM – DÉCADA DE 1980

---

<sup>149</sup> Na ata datada de 08/05/1980 há a menção de que esteve presente na cerimônia de posse o governador do Estado do Paraná, Sr. Ney Amintas de Barros Braga, que fez o uso da palavra durante a cerimônia.



Fonte: Acervo Colégio Opet

A contagem dos votos e o processo eleitoral eram registrados em ata, como previsto nos documentos da década anterior e a cerimônia de posse continuava ocorrendo nas dependências do Colégio, com o juramento dos políticos e a entrega da chave da Cidade Mirim pelo Prefeito a seu Sucessor. Há o registro no Livro de Atas que em 1983, a apuração dos votos foi acompanhada pela TV Bandeirantes (Canal 6), além do corpo diretivo, representantes dos partidos e candidatos, o que reforçava a contribuição educativa da prática pedagógica da Cidade Mirim, como demonstra a ata datada de 19 de maio de 1983 (COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS, Livro Ata 1980, p. 17).

Quanto às candidaturas, conforme Livro de Atas, assim como na década de 1970, os estudantes se candidatavam às vagas de Prefeito e Vereadores; e o vice-prefeito não se candidatava junto ao Prefeito, mas era o candidato a prefeito com o maior número de votos depois do candidato eleito. Também como na década de 1970, o presidente da Câmara era eleito pelos pares e demais políticos da minicidade e os secretários eram escolha do Prefeito, o que pode ser constatado em ata como a datada de 11 de abril de 1980 (COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS, Livro Ata 1980, p. 1v.-2). E as campanhas eleitorais também seguiam os mesmos procedimentos da década anterior. (FIGURA 37.)

FIGURA 38 – CAMPANHA ELEITORAL DÉCADA DE 1990



Fonte: Acervo Colégio Opet.

De acordo com o Livro de Atas, no ano de 1980 ocorriam de uma a duas reuniões mensais, sendo a última ao final do mês de novembro. Na primeira reunião eram lidas as atribuições e funções de cada membro da Administração do Município e destacada a primordialidade em cada um assumir suas responsabilidades. A partir de 1981 as reuniões com registro em Ata foram espaçadas, não havendo uma regularidade nas mesmas. (COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS, Livro Ata 1980).

Durante as reuniões eram analisadas propostas de melhoria para a Cidade Mirim, assim como a implementação de projetos apresentados no decorrer da campanha eleitoral. Além dos aspectos estruturais da minicidade, os políticos refletiam sobre os comportamentos considerados adequados para o

ambiente da Cidade Mirim e, consequentemente, para que todos convivessem em harmonia na mini sociedade, na qual as relações deveriam ser baseadas na disciplina, no respeito e na cooperação. A última reunião era utilizada para retomar as ações realizadas durante o ano e retomar os assuntos discutidos no decorrer do mesmo, alinhando as ações que seriam findadas até o término do mandato, corroborando com a afirmação de Lobo (2003) já citada de que era preciso ao final de cada ano realizar uma análise das atividades realizadas, refletindo sobre os aspectos positivos e aqueles a melhorar, passando para a próxima gestão uma síntese do que foi realizado naquele ano, o que estava planejado e as experiências alcançadas e que podem servir de base para o ano seguinte.

No que se refere aos partidos, no ano de 1980 foi possível identificar a participação de três Partidos Políticos Mirins no processo eleitoral: Partido Liberal, Partido Conservador e Partido Renovador (a menção aos mesmos partidos foi observada em Atas do Livro de Atas Livro de Atas da Cidade Mirim no período de 1980 a 1983).

No Livro de Atas consultado não há registros dos anos de 1984 a 1986, tendo os registros sido retomados em 12 novembro de 1987, quando da eleição ao mandato de 1988. De acordo com esse registro as eleições não ocorriam mais no mês de abril para assumir o mandato no mesmo ano, realizavam-se as eleições no mês de novembro para o mandato no ano subsequente (COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS, Livro Ata 1980, p. 18v.). A cerimônia de posse ocorria no ano seguinte à eleição e no início do período letivo, o que se assemelhava às eleições no Brasil, sendo as eleições da minicidade próximas ao mês em que as eleições ocorriam no país, bem como, dando posse ao pleito no início do ano letivo, como uma referência à posse dos políticos brasileiros que ocorriam (e ocorrem) no início do ano civil. Destaca-se que em 1986 assumiu o primeiro prefeito eleito por meio do voto em Curitiba, após o regime civil-militar, Roberto Requião de Mello e Silva<sup>150</sup>. Há ainda no ano de 1988 a ampliação de

---

<sup>150</sup> A redemocratização da eleição de Prefeitos nas capitais e demais municípios indicados na Seção III, Art. 8º do Decreto-Lei Complementar n. 9/1969 foi regulamentada por meio da Lei n. 7.332 de 01 de julho de 1985, que em seu art. 1º aponta que “No dia 15 de novembro de 1985 serão realizadas eleições para Prefeito e Vice-Prefeito nos seguintes municípios:  
I - Capitais de Estados e Territórios;

uma zona eleitoral na Cidade Mirim, que de três passou a ter quatro zonas eleitorais. Os eleitores permaneciam os alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, sendo que os da 4<sup>a</sup> série eram elegíveis para o ano posterior, no entanto, os mesários passaram a ser os alunos da 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, como exemplifica a ata datada de 10 de novembro de 1988 (COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS, Livro Ata 1980, p. 21).

Adequações foram realizadas na década de 1980 quanto às secretarias de governo da Cidade Mirim. Em Ata datada de 27 de novembro de 1989, constatou-se que as secretarias de Manutenção e Obras, Divulgações e Relações Públicas, Finanças, de Expediente e de Segurança, foram substituídas pelas secretarias de Obras e Manutenção; Comunicação, Cultura e Turismo; Finanças; Segurança; de Meio Ambiente.

No que se refere à composição de casas, duas novas instalações foram feitas na Cidade Mirim no ano de 1980, sendo a Sede da Casa dos Meninos e o Orelhinha (instalação de um mini orelhão como o apoio do então Governador do Estado, Ney Amintas de Barros Braga e de Gilberto Garbis que era o Presidente da Telepar). Nas atas se identificou, também, que na década de 1980 havia uma Casa de Bonecas na Cidade Mirim, que foi implantada a Banca Mirim e que a Prosdócimo Mirim em 1981 não compunha mais o conjunto de casas da minicidade, tendo entrado em pauta nas reuniões dos políticos a busca de um patrocinador para a casa que estava vazia (COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS, Livro Ata 1980, p. 11-11v.). Posteriormente, o Banco Mirim passou a ser Banco do Brasil Mirim. Ainda na década de 1980, implantou-se o projeto “A Gazeta Mirim”, que passou a circular na minicidade e a horticultura (em 1985). Destaca-se que não foram localizados registros dos partidos mirins entre os anos de 1987 e 1989.

Na década de 1990<sup>151</sup>, algumas mudanças foram registradas, dentre elas, no processo eleitoral. Para as candidaturas o prefeito se candidatava com um

II - Estâncias Hidrominerais;

III - considerados do interesse da Segurança Nacional;

IV - nos municípios de Territórios;

V - descaracterizados do interesse da Segurança Nacional a partir de 1º de dezembro de 1984.”

<sup>151</sup> A coordenadora da Cidade Mirim da década de 1990, Nadir Mazzini Medeiros, assumiu a função em 1988.

vice, ou seja, juntos formavam uma chapa para a eleição, diferindo-se das décadas anteriores, em que o vice-prefeito era o segundo colocado nas eleições para o cargo. Importante ressaltar que nas primeiras eleições após o período de ditadura civil-militar, os candidatos a prefeitos das cidades brasileira se candidatavam com o vice-prefeito na mesma chapa, o que provavelmente tenha motivado a adequação. Quanto à organização das eleições, passaram a compor o grupo de mesários, além dos alunos da 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, os alunos do Magistério. E, em 1992 os alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série foram excluídos da função e somente os que estavam no 2º Grau poderiam atuar como mesários.

Diferente dos anos anteriores em que as reuniões com os eleitos se dava somente após a cerimônia de posse que ocorria no início do ano letivo para qual os candidatos foram eleitos ao pleito, em 1990 a primeira reunião com os eleitos ocorreu nove dias depois da eleição para a composição da presidência da Câmara (COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS, Livro Ata 1980, 21/11/1990, p. 23v.) e no décimo dia após a eleição, foi realizada uma reunião com o Prefeito e Vice-Prefeita para a escolha dos secretários (COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS, Livro Ata 1980, 22/11/1990, p. 26) e a cerimônia de posse aos eleitos para o mandato de 1991 ocorreu em 29 de novembro de 1990, diferindo-se dos anos anteriores e posteriores dos quais se tem o registro (COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS, Livro Ata 1980, p. 26v.). Na Ata desta posse observa-se a descrição de um juramento diferente do constante na documentação da década de 1970, sendo o juramento proferido pelos eleitos ao pleito de 1991: “Prometo cumprir e observar as normas da Cidade Mirim, desempenhar com lealdade o mandato que me foi confiado e trabalhar pelo progresso da Cidade Mirim e o Bem Estar de todos os alunos”. (COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS, Livro Ata 1980, p. 26 verso).

Os registros em Ata a partir do ano de 1991 tornaram a ser frequentes até 1993 e neles foi possível constatar as alterações não somente no processo eleitoral, mas também na estrutura da Cidade Mirim e nos projetos contemplados. (COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS, Livro Ata 1980)

Em reportagem publicada no Jornal Mundo Espírita em março de 1991, assinada por Maria Thereza de Meira Albach<sup>152</sup> (ALBACH, 1991, p. 7), há a descrição do objetivo educacional da Cidade Mirim, que se difere da escrita anterior<sup>153</sup>, no entanto, traz a mesma essência da relação educação e vida em sociedade: “propiciar ao educando a antecipação, a nível pedagógico, da vivência de algumas atividades da vida cotidiana de uma comunidade urbana, tais como: práticas comerciais, bancárias, políticas, cívico-sociais e recreativas”.

Ainda, na década de 1990 ocorreu a construção da Rádio Transmissora Mirim, a implementação da campanha SOS Cidade Mirim para arrecadação de roupas e alimentos que seriam doados em instituições (de atendimento a idosos e crianças) que necessitavam dos donativos e o foco em discussões ambientais, com menção à existência de horta e jardins (COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS, Livro Ata 1980<sup>154</sup>, p. 24v. – 25). No ano de 1991 foi aprovada a implantação da Agência de Turismo Mirim, após explanação dos benefícios que a mesma traria aos cidadãos mirins, o que foi apresentado pelo então Diretor da Amplitude Turismo, Sr. Wellington. Esta agência teve o seu atendimento direcionado exclusivamente aos alunos, profissionais e familiares do colégio, bem como para a organização de excursões previstas no Plano Pedagógico (COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS, Livro Ata 1980, 12/09/1991, p. 27v.).

No Jornal Mundo Espírita de Novembro de 1992 (COLÉGIO..., 1992, p. 5) há a descrição das casas que compunham a minicidade, em tal reportagem se destaca que a organização do funcionamento da Cidade Mirim era trabalhada em sala de aula e a prática era realizada na minicidade, composta por: “Prefeitura, Câmara dos Vereadores, Rádio Nova Era, Casa das Bonecas, Banco, Casa da Oração, Papelaria, Mercadinho, Sala de Jogos e Administração”.

Dentre as alterações realizadas, registra-se que as ruas da Cidade Mirim foram asfaltadas e sinalizadas no asfalto, visto que, as placas de sinalização de

<sup>152</sup> Maria Thereza de Meira Albach era diretora do Colégio Lins de Vasconcellos na data da publicação da reportagem.

<sup>153</sup> Antecipar em nível pedagógico e orientado, algumas vivências e experiências ulteriores da vida de uma comunidade urbana.

<sup>154</sup> O Livro Ata utilizado como referência foi aberto em 1980, no entanto, a última ata completa constante no documento é datada de 3 de agosto de 2000.

trânsito já existiam, além de receber a instalação de semáforos. Incluiu-se, então, a educação no trânsito entre as atividades realizadas na minicidade. (FIGURA 38)

FIGURA 39 – NOVAS SINALIZAÇÕES – CIDADE MIRIM



Fonte: O JUBILEU..., 1995, p. 4

No final da década de 1990, mais precisamente no 2º semestre do ano de 1998, o Grupo Educacional Opet assumiu o Colégio Lins de Vasconcellos e passou a gerir as ações na Cidade Mirim e sequencialmente, o Colégio Lins de Vasconcellos passou a se chamar Colégio Opet.

As práticas na Cidade Mirim continuaram a ocorrer, sendo no primeiro ano mantida a organização que já vigorava neste instrumento pedagógico, de acordo com relatos de ex-alunos e ex-professores. Em sua obra publicada em 2003, Lobo aborda os princípios éticos que norteavam a Cidade Mirim e que corroboram com os apontamentos até aqui descritos quanto ao funcionamento da minicidade, bem como com os princípios norteadores do método tridimensional abordado no capítulo anterior e as práticas pedagógicas estruturadas no Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos e nos Princípios da Pedagogia Espírita. Eram princípios da Cidade Mirim segundo Lobo (2003, p. 480-485):

- Coletivo *versus* Individual: os interesses individuais – ou mesmo de pequenos grupos – não devem sobrepor aos interesses coletivos ou de

benfeitoria à mini sociedade. O que pode ser observado nas funções dos poderes executivos e legislativos da minicidade, em que há as discussões das propostas e análise das mesmas em relação ao crescimento da Cidade Mirim como um todo.

- Cooperação *versus* Oposição: os cidadãos mirins devem primar pela cooperação, independente se os políticos eleitos para os cargos da Cidade Mirim não forem seus candidatos ou do partido que são filiados. Devem fazer críticas bem-intencionadas e auxiliar no desenvolvimento de ações que beneficiem a minicidade. A oposição deve ser respeitosa. Até o primeiro registro em ata da candidatura do Prefeito e vice-prefeito juntos, os cargos poderiam ser ocupados por candidatos de partidos diferentes e que governariam juntos na minicidade, fortalecendo a questão da cooperação independente da “posição política” dos mesmos. Ainda, as opiniões se divergiam em prol da melhoria da minicidade, como pode ser observado nos registros em ata. (COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS, Livro Ata 1980).

- Respeito *versus* Ofensas: durante os debates na Câmara de Vereadores e campanhas eleitorais, tanto os candidatos quanto os cidadãos mirins devem respeitar os demais, sem referências desprimatorias ou que ofenda os colegas. Aqui observamos o princípio de amor ao próximo e apoio à coletividade, abordados no capítulo 3.

- Argumento *versus* Emoção: as emoções não podem sobrepor argumentos concisos, os cidadãos mirins precisam focar em argumentos objetivos, não permitindo que a razão e o bom senso sejam perdidos devido a emoções “perturbadoras”.

- Impopularidade *versus* Popularidade: as medidas impopulares que precisam ser tomadas para o bem dos cidadãos mirins devem ser executadas, independente se acarretarão ao político mirim certa impopularidade. Registra-se que medidas populares que avaliadas apontam que não contribuirão para o bem comum, devem ser descartadas.

- Maioria *versus* Minoria: o direito político da minoria deve ser respeitado, para que haja a possibilidade de cooperação, fiscalização e opinião de todos os grupos da minicidade.

- Passado *versus* Futuro: sessões de educação eleitoral são fundamentais para que os cidadãos mirins aprendam a avaliar os candidatos e suas propostas de forma objetiva e subjetiva. Aqui a conscientização está em demonstrar que o passado é mais seguro que o futuro, ou seja, avaliar o comportamento dos candidatos enquanto cidadãos mirins e suas contribuições já realizadas além de suas promessas de campanha. Cabe-nos destacar a questão de que as práticas da minicidade deveriam ser avaliadas pelos cidadãos e políticos mirins ao fim de cada ano, analisando os aspectos significativos no que se refere à administração, ao financeiro e à socialização para o bem coletivo.

- Autonomia *versus* Comando: o coordenador da Cidade Mirim deve permitir as livres decisões na gestão das áreas da minicidade, possibilitando aos estudantes a tomada de decisões, mesmo que incorretas para que possam refletir sobre o erro e aprender com ele, no entanto, deve acompanhar os debates, discussões e ações, assistenciando pedagogicamente os alunos, porém, sem interferir diretamente no processo. Lobo (2003, p. 485) ressalta que é preciso preservar a autonomia, sendo esta a “liberdade não-absoluta”. Tais aspectos são observados desde 1980 nos registros de atas de reuniões dos políticos mirins, que eram acompanhadas pela coordenação da minicidade (COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS, Livro Ata 1980).

Tais princípios citados por Lobo (2003), estão pautados em três objetivos macros:

**CONCORREREM**, num certo grau e com outros fatores, para que os atuais cidadãos-mirins venham, no futuro, já como adultos a exercer a plena e sã cidadania ou funções políticas, comerciais e sociais com probidade e espírito público.

**PREVENIREM**, possíveis arrastamentos (tropismos políticos), via tendencial, procedimentos viciosos, que vêm maculando a vida política do Brasil, desfuncionalizando o múnus político, ilegitimando a representação democrática e desagregando o Estado.

**ABASTECEREM**, desde já e por via pedagógica, os futuros cidadãos adultos de alguns valores éticos embrionários, mas essenciais da cidadania. Valores esses que agem como a argamassa que rejunta em simétrica e condicional reciprocidade os direitos civis, políticos e sociais concedidos pelo Estado com os deveres do cidadão para com

ele: obediência às leis, defesa da Nação, respeito às autoridades, preservação do patrimônio público, direito de votar, pagamento de impostos, etc. (LOBO, 2003, p. 479).

Estes objetivos baseiam o conceito de cidadania e civismo, pois permearam as práticas sociais com respeito à Pátria, à ética, aos deveres e aos direitos de uma vida em sociedade, permitindo aos pequenos cidadãos o desenvolvimento de uma consciência cidadã que prima pela justiça e pelo crescimento individual e coletivo por meio de atitudes colaborativas e cooperativas em prol do aprimoramento de todos, o que também pode ser observado no relato dos alunos quando se referem às memórias que têm da minicidade indicadas, por exemplo, ao falar do hino da Cidade Mirim.

Lobo (2003) aponta ainda que uma continuidade da proposta pedagógica da Cidade Mirim aos alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries (atualmente 6º ao 9º ano) e Ensino Médio seria de grande valia, cita o autor como uma “Cidade Jovem” na qual os alunos teriam a oportunidade de aprofundar práticas cívicas e políticas, bem como aquelas “pré-profissionais”, tais como comércio, serviços, micro indústrias, etc. Tal proposta não fora implementada na Cidade Mirim até o ano de 1998, quando da administração da mesma pelo Colégio Lins de Vasconcellos, e até a data de finalização desta pesquisa também não havia sido realizada a implementação<sup>155</sup>.

Analisadas as práticas realizadas na Cidade Mirim e as propostas pedagógicas constantes no Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos, pode-se afirmar que tal instrumento pedagógico foi o ponto culminante da proposta de uma educação ativa, em que as vivências seriam a base para a aprendizagem individual e coletiva, com a compreensão de que as decisões individuais podem impactar no coletivo e que a busca por soluções de problemas coletivos a partir de sessões de trabalhos poderiam contribuir para o desenvolvimento do espírito, consequentemente, para um mundo melhor àqueles que o habitam e como

---

<sup>155</sup> Quando conversamos com o Prof. José Antônio Karam, o mesmo nos informou que, em vida, o Prof. Ney Lobo entregou ao Colégio Opet uma proposta datilografada para a implementação de uma “Cidade Jovem”, com toda a metodologia para sua implantação, abrangendo alunos do Ensino Fundamental II e, também, do Ensino Médio.

herança para próximos que virão como consta da proposta da Pedagogia Espírita.

Neste sentido, pontua-se a concepção de Dewey (1959), tendo em vista a priorização dos interesses comuns da sociedade, em que a educação assumiria o papel de uma experiência democrática por meio de uma escola cidadã, que corroboraria para o desenvolvimento da democracia do país. O que somente seria possível a partir de projetos que tornassem a escola uma comunidade educativa baseada em três pressupostos: singularidade, autonomia e abertura, vertentes essas observadas na gestão da minicidade por seus cidadãos mirins.

Analizando-se os períodos em que a Cidade Mirim foi gerida pelo Colégio Lins de Vasconcellos, baseando-se nos aspectos aqui relacionados, observa-se que a culminância do método tridimensional proposto por Lobo com base nos princípios do Escolanovismo e Escola Ativa foi a implementação da minicidade, na qual os estudantes poderiam exercer na prática conteúdos trabalhados em sala de aula, em consonância com os aspectos de uma pequena sociedade, que gerida por eles, tendo os professores e a coordenação como mediadora do processo, desenvolveria competências para a vida em sociedade com vistas às práticas de resolução de problemas por meio de sessões de trabalho individuais e coletivas, que envolviam não somente os políticos mirins, mas também, os demais cidadãos que faziam parte daquela mini sociedade.

Durante o período analisado, o patriotismo por meio dos momentos cívicos na Cidade Mirim, o respeito à minicidade, o entoar o hino da pequena cidade, o respeito às normas que regiam a Cidade Mirim e o Colégio Lins de Vasconcellos, demonstram a formação cívica, mas também, a formação cidadã a partir da cooperação nas atividades, do desenvolvimento para o trabalho e a vida em sociedade, bem como o direito ao voto foram marcas da minicidade, e estão em consonância com os princípios relacionados para a Educação Moral e Cívica e, também, com aqueles aferidos na Lei 5.692/71.<sup>156</sup>

---

<sup>156</sup> Este estudo não contemplou a análise das práticas relacionadas ao ensino de 6<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série e 2º Grau, no entanto, registra-se que nos documentos localizados, há a menção ao Grêmio Estudantil, em que os alunos a partir da 6<sup>a</sup> série se reuniam para a discussão de propostas a

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa vislumbrou analisar os aspectos filosóficos e pedagógicos que fundamentaram a proposta pedagógica do Instituto Lins de Vasconcellos e subsidiaram a criação da Cidade Mirim, sendo o recorte temporal entre os anos de 1963 e 1998, contemplando a inauguração do Instituto em 1963, a inauguração da Cidade Mirim em 1969 até o arrendamento do Colégio Lins de Vasconcellos para o Grupo Educacional Opet no ano de 1998. Para tanto, considerou-se como problema de pesquisa as discussões sobre os fundamentos pedagógicos e filosóficos que orientaram a proposta pedagógica do Instituto Lins de Vasconcellos e da Cidade Mirim.

Importante destacar neste contexto, que o estudo subsidiou a tese de que a criação da Cidade Mirim implementada no Colégio Lins de Vasconcellos é a maior expressão pedagógica do Colégio Lins de Vasconcellos, na qual as bases educacionais em que Ney Lobo subsidiava seus pensamentos se concretizavam em ações de cidadania, ordem, formação individual integral com vistas ao desenvolvimento coletivo e ao impacto social dos egressos no meio em que estariam inseridos. O embasamento da tese somente seria possível após a compreensão das categorias dimensionadas em relação às análises do Colégio Lins de Vasconcellos e dos estudos realizados por Ney Lobo.

Assim, com vistas à fundamentação que se refere aos estudos de instituições escolares e ao delineamento do “retrato da escola” por meio da compreensão do contexto histórico em que a escola foi concebida, seu processo de criação e organização de tempos, espaços e práticas, a pesquisa foi desenvolvida (BUFFA, 2002). Desta forma, procurou-se demonstrar nos capítulos elementos que subsidiassem a compreensão de cinco categorias: contexto histórico, a vida da escola (as práticas educativas e práticas pedagógicas desenvolvidas), organização de tempos e espaços, os saberes (currículo, metodologias e direcionamento) e normas. (NOSELLA E BUFFA, 2008).

---

serem apresentadas para a direção do colégio e demais alunos, com vistas às soluções de problemas levantados no ambiente escolar, bem como de atividades que poderiam ser realizadas.

Considerando-se os aspectos relacionados até aqui, enfatiza-se que a pesquisa foi direcionada num primeiro momento à busca de fontes que subsidiaram as obras e práticas de Ney Lobo, bem como a obras utilizadas como referência em suas publicações e a análise de publicações relacionadas à temática, pois além dos aspectos relacionados às questões históricas educacionais brasileiras e de legislações nacionais, havia o vínculo de Ney Lobo e do Colégio Lins de Vasconcellos com a Federação Espírita do Paraná.

O Colégio Lins de Vasconcellos, como abordou-se nesta pesquisa, foi fundado e inaugurado durante a Lei n. 4.024/61, discutida por 13 anos antes de sua publicação e que teve o posicionamento do Movimento Espírita, que elaborou a Declaração Espírita de Princípios Educacionais na qual além da defesa da escola pública e de qualidade, defendia a laicidade na educação, por meio da exclusão do ensino religioso como facultativo nas escolas, vez que o mesmo era destinado à religião específica, tornando-se fonte de discriminação; ainda, colocava-se a favor da ampliação das escolas espíritas no Brasil. Tais aspectos justificam o recuo temporal à implementação da Constituição Federal de 1946 na contextualização histórica da pesquisa, visto que, a mesma era a Constituição vigente durante o período de implementação da Lei n. 4.024/61 e do Colégio Lins de Vasconcellos.

A Federação Espírita do Paraná antes mesmo da Declaração Espírita de Princípios Educacionais tinha em seu planejamento a criação de instituições de educação formal no Paraná, o que vinha sendo discutido desde 1916<sup>157</sup>. As instituições teriam vistas à formação pedagógica por meio de princípios da Doutrina Espírita, que atentasse para a formação integral do sujeito, com o objetivo de sua evolução enquanto pessoa, para a evolução do meio em que estava inserido e, consequentemente, para o desenvolvimento da sociedade e de um mundo melhor para as próximas gerações, o que pode ser observado na Proposta Pedagógica do Colégio Lins de Vasconcellos. Então na década de 1950, com o intuito de ser um espaço diferenciado em Curitiba, as obras do

---

<sup>157</sup> Importante destacar que, conforme consta na Introdução desta pesquisa, bem como em seu capítulo 3, o primeiro colégio espírita do Brasil – Collégio Allan Kardec – foi fundado por Eurípedes Barsanulfo no ano de 1907.

Instituto “Allan Kardec” foram iniciadas em um terreno doado por Arthur Lins de Vasconcellos, que morreu em 1952. Em 1956, em reunião do Conselho Deliberativo da FEP, definiu-se a alteração do nome da obra educacional para Instituto Lins de Vasconcellos, tendo em vista as contribuições do mesmo para a educação e para a disseminação da Doutrina Espírita no país.

Evidencia-se que quando da instauração do então Instituto Lins de Vasconcellos, o Professor Ney Lobo foi participante ativo no processo de implementação do mesmo, fazendo parte do primeiro grupo de professores que nele atuavam. Por sua inquietude quanto aos princípios que norteavam os colégios espíritas, Lobo passou a integrar um grupo de pesquisadores que tinham por ideal a transformação do meio social a partir de uma filosofia educacional pautada na Doutrina Espírita e esses ideais foram praticados no Colégio Lins de Vasconcellos.

Lobo trouxe ampla contribuição para as práticas escolares do Colégio Lins de Vasconcellos, com sua visão idealizadora de formação para a vida, criou a sala ambiente de Educação Moral e Cívica e implantou a metodologia de sessões de trabalhos em suas aulas neste espaço, o que culminou posteriormente, no que o mesmo chamou de Método Pedagógico Tridimensional, no qual o aluno se tornava protagonista de seu processo de aprendizagem e o professor mediador deste processo. Ainda, outro aspecto relevante de suas contribuições, foi quando em 1969 colocou em prática o instrumento pedagógico Cidade Mirim, que foi o ponto culminante das práticas pedagógicas e filosofia da educação em que Lobo acreditava, sendo a Cidade Mirim a expressão máxima da proposta pedagógica do Colégio Lins de Vasconcellos.

Para compreensão destas práticas e filosofia da educação, buscou-se abordar nesta pesquisa as reflexões teóricas de Ney Lobo, que se baseavam nos fundamentos da Pedagogia Espírita, na qual primava-se pela formação integral do sujeito, com suas práticas norteadores baseadas em seis princípios: amor, liberdade, igualdade com singularidade, naturalidade, ação e educação integral. As ideias propostas por Lobo e subsidiadas na Pedagogia Espírita, perpassavam como descrito nesta pesquisa, pelos princípios escolanovistas,

mais precisamente pela Escola Ativa, observando-se os alunos como protagonistas em seu processo de aprendizagem e o professor como mediador neste processo.

Isto posto, considerando-se as conclusões desta pesquisa, mesmo que não definitivas, convém exteriorizar algumas considerações finais que epilogam os resultados obtidos com a pesquisa, baseando-se nas categorias norteadoras da estruturação desta tese e com vistas ao objeto, ao problema, aos objetivos e à hipótese elencados.

No que se refere ao contexto histórico, primou-se por situar historicamente o contexto em que o Colégio Lins de Vasconcellos foi projetado, bem como inaugurado, atentando-se para as mudanças de legislação e de formas de governo durante o período de vigência da instituição escolar. Observou-se que os princípios contemporizados na Constituição Federal de 1946 e posteriormente nas Constituições de 1967 e 1988 foram refletidos nas práticas escolares da instituição em estudo. Ainda, os aspectos relacionados às Leis e Decretos que direcionavam as organizações governamentais e consequentemente, as escolares (por ter seus amparos legais baseados nos princípios abordados pelos governos) refletiam amplamente nas ações da instituição escolar em estudo. No entanto, apesar das mudanças devido à legislação, mesmo durante o período em que o tecnicismo era evidenciado nos aspectos legais e nas práticas pedagógicas, o Colégio Lins de Vasconcellos manteve em suas práticas os princípios do Escolanovismo, seguindo com sua proposta pedagógica, no entanto, com adequações quanto à organização curricular.

No Plano Pedagógico do Colégio Lins de Vasconcellos, observa-se o período de transição entre a Lei n. 4.024/61 e a Lei n. 5.692/71, com referências de organização pedagógica a ambas, como por exemplo, no caso do exame de admissão, que remete à Lei n. 4.024/61 e da área de “Sondagem de aptidões de Iniciação no Trabalho”, remetendo à Lei n. 5.692/71.

Quanto às normas, neste contexto de reflexão, apresenta-se uma estrutura de hierarquia muito bem definida dentro do espaço escolar, na qual os estudantes se subordinavam às diretrizes traçadas pela escola, tanto nos

aspectos comportamentais, quanto nos aspectos físicos e de higiene pessoal; o que foi explanado quando das relações com a teorização do comportamento operante proposto por Skinner, como indicado no capítulo 3, mas com vistas às propostas do Escolanovismo.

Questões como o civismo aqui também se tornam evidentes, uma vez que o civismo está relacionado ao comportamento adequado dentro do meio social ao qual se está inserido para que haja a ordem e civilidade dentro deste. O que pode ser observado, também, na teorização de Lobo quando o mesmo abordou as consequências pedagógicas. Há aqui a ideia clara do contexto histórico em que o colégio foi implementado e sua história construída, no entanto, faz-se primordial destacar que junto a esse contexto histórico estava a Doutrina Espírita, então, os castigos não eram aplicados como forma de exposição e coerção como em alguns modelos educacionais, mas as correções comportamentais se baseavam nas premissas do desenvolvimento de responsabilidade, o que seria possível ao se percorrer o “ciclo moral de remissão”, que passava por três instâncias: “arrependimento, expiação e reparação”. Outro fator que deve ser considerado é que os princípios adotados estavam contextualizados à Educação Moral e Cívica e que Lobo trazia a formação militar inculcada em suas ações, o que reverberava nas normas de sua sala ambiente, bem como naquela instituição.

No aspecto das normas, outra evidência constante nas análises, tratou-se das premiações e reconhecimentos por meritocracia no que se referia aos comportamentos assertivos e ao bom desempenho nos resultados obtidos nas disciplinas (notas), o que também era condição para ser candidato aos cargos disponíveis no instrumento pedagógico Cidade Mirim. Os reconhecimentos se davam no momento que no Colégio era de grande importância: a Hora Cívica, na qual – inclusive – os alunos passavam por verificações quanto à uniformização e higiene pessoal, observando-se o princípio regimental abordado no texto.

Com relação à vida da escola, as práticas educativas estavam pautadas no Escolanovismo, na Doutrina Espírita e em fundamentos da Educação Moral e Cívica, com vistas à formação cidadã, mas também, ao patriotismo e respeito

às hierarquias, como foi demonstrado e analisado no decorrer do texto. As relações eram visivelmente alicerçadas em princípios que mantivessem a ordem na instituição escolar, porém, que estivessem voltados à educação integral do sujeito, por meio da reflexão sobre suas ações e com a observância das consequências das mesmas em relação aos aspectos individuais e coletivos, bem como ao ecoar que estas teriam na evolução espiritual e no desenvolvimento da sociedade. No decorrer das análises, buscou-se a elucidação das práticas contextualizadas no Colégio Lins de Vasconcellos, o que envolvia ações relacionadas aos movimentos do patriotismo, às homenagens vertentes das bases espíritas e que traziam à tona a relevância de confrades da FEP e ao instrumento pedagógico Cidade Mirim, no qual culminavam os princípios pedagógicos em que o Colégio se estruturava.

A disciplina e a ordem faziam parte das práticas pedagógicas, assim como a preocupação na manutenção do corpo e da mente saudáveis e de práticas que levassem à evolução do espírito por meio do amor e respeito ao próximo, da cooperação e da solidariedade. Marcas essas que transparecem nas práticas da instituição que foram analisadas nesta pesquisa.

No que tange à organização dos tempos e espaços, cabe salientar que nas análises realizadas neste estudo, observou-se a priorização da oferta do regime de tempo integral e do regime em tempo médio para que as atividades escolares fossem desenvolvidas no ambiente escolar e que os tempos fossem organizados contemplando as questões curriculares, mas também os exercícios físicos e os cuidados com a saúde física e mental, além dos aspectos espirituais.

Outra questão relacionada aos tempos contemplada na pesquisa, foi a organização das sessões de trabalhos, que estabeleciam as durações das atividades e vislumbravam a ampliação dos momentos numa mesma disciplina e – também – a estruturação de atividades que pudessem ser finalizadas dentro das sessões de trabalhos, não sendo necessário aos alunos a conclusão das atividades em suas casas. Fator que requer destaque, é a organização dos horários para que os alunos tivessem em suas atividades momentos livres e de práticas de exercícios físicos, assim como os professores tivessem o tempo para reuniões pedagógicas semanais e organização das tarefas.

Ainda quanto à organização dos tempos e espaços, enfatiza-se a questão da organização das salas de aula, que eram estruturadas de forma a contemplar as sessões de trabalhos, com mesas amplas nas quais os alunos trabalhavam em grupos e sem as tradicionais cadeiras enfileiradas, proporcionando um ambiente propício à aprendizagem ativa por meio de interações e cooperação entre os alunos. Além do ambiente de sala de aula, os alunos contavam com amplos espaços externos, com quadra e ginásio para a prática de atividades físicas. Como extensão da sala de aula, havia a Cidade Mirim na qual se tinha a réplica de uma sociedade em que sessões de trabalho ocorriam, assim como vivências experenciais.

A Cidade Mirim como expressão Pedagógica do Colégio Lins de Vasconcellos, trazia em seu bojo os princípios de uma Escola Ativa, com base no Escolanovismo, e na Pedagogia Espírita, com vistas à formação integral do sujeito, ou seja, tinha suas bases na percepção de que o aprender deve acontecer por meio da experimentação prática em detrimento à transmissão do conteúdo, objetivando a formação sujeitos capazes de transformar a sociedade em que vivem a partir das práticas desenvolvidas no ambiente escolar.

Desta forma, é possível afirmar que a Cidade Mirim foi o ponto culminante de uma proposta de educação ativa dentro do Colégio Lins de Vasconcellos, pois as práticas realizadas nela se davam por meio de vivências que seriam os fundamentos para uma aprendizagem individual e coletiva, que demonstravam que decisões individuais poderiam impactar coletivamente e que a procura por soluções de problemas coletivos por meio das sessões de trabalhos propostas no Plano Pedagógico do Colégio Lins de Vasconcellos, poderiam contribuir para o desenvolvimento do Espírito e, consequentemente, para a melhoria da sociedade.<sup>158</sup>

Por fim, no que diz respeito aos saberes, a estruturação curricular estava baseada nos apontamentos legais que regiam a educação brasileira no período em que o Colégio esteve em pleno funcionamento, sendo que a base curricular

---

<sup>158</sup> Vertente fundamental à Educação do Espírito. A busca de soluções individuais e coletivas para a construção de um mundo melhor para aqueles que o habitam e para os próximos que virão a habitá-lo.

no maior período de tempo de funcionamento da instituição escolar esteve edificada sob a Lei n. 5.692/71 e Parecer 853/71, tendo em vista que somente em 1996 foi promulgada a Lei n. 9.394/96 que impactaria na estruturação curricular da instituição, porém, com o tempo permitido para adaptação à nova Lei, o Colégio Lins de Vasconcellos não atuou com as diretrizes da mesma, tendo a implementação ocorrido após o seu arrendamento ao Grupo Educacional Opet. Destaca-se que o currículo estava pautado na legislação, mas também tinha como fundamento o Escolanovismo e a Doutrina Espírita, por meio de uma Escola Ativa, logo, o Colégio tinha o currículo técnico-escolar, que se fundamentava nos aspectos designados pela legislação e que trazia os conteúdos em si e o currículo genérico-espiritual, que envolvia as experiências, sentimentos e ações dos alunos.

Neste âmbito a metodologia primava, como já mencionado, pela formação integral do sujeito, que somente seria possível – de acordo com as análises aqui estruturadas – se a prática sobreponesse a teoria, ou seja, se a ação substituisse a passividade do aluno em somente escutar; sendo o professor dentro desta visão o mediador do processo de aprendizagem do aluno. Tem-se, então, no Colégio Lins de Vasconcellos os fundamentos metodológicos baseados no Método Tridimensional, constituído num triângulo pedagógico no qual se consideram três fundamentos: a atividade, a individualização e a cooperação, que são fundamentos para uma Escola Ativa, em que o aluno aprende fazendo e tem respeitada sua individualidade e tem a oportunidade de cooperar para o desenvolvimento dos demais alunos, o que vem ao encontro da Resolução n. 8/71<sup>159</sup>. Nesta vertente, tem-se as sessões de trabalhos, que levavam os alunos à reflexão individual, para posteriormente tornarem-se coletiva e ao final, chegar-se a uma solução comum entre a turma. Este aspecto vem ao encontro dos princípios do Escolanovismo e da Doutrina Espírita, pois, traz o aluno como

---

<sup>159</sup> Conforme Art. 4º da Resolução 8/71, o aluno deveria ser instigado pelo currículo à aprendizagem por associação a experiências já vividas, sendo estimulados à aprendizagem maisativa, aprendizagem essa em que os saberes escolares se aproximariam das vivências sociais dos alunos.

protagonista de sua aprendizagem em busca de soluções individuais e coletivas para o desenvolvimento da sociedade em que vive<sup>160</sup>.

A investigação realizada nesta pesquisa, remete à aplicação da metodologia aqui referenciada, inicialmente na disciplina de Educação Moral e Cívica, ministrada pelo professor Ney Lobo, para posteriormente a implementação ocorrer nas demais disciplinas, o que consta nos registros iconográficos e no Plano Pedagógico utilizados como uma das fontes deste estudo.

Ainda no que se refere aos saberes, acentua-se que o ponto culminante da aplicação da metodologia adotada no Colégio Lins de Vasconcellos e baseada nas reflexões de Ney Lobo foi a edificação da Cidade Mirim, um instrumento pedagógico que levava os alunos a uma antecipação da vida adulta e responsabilidades sociais, na qual eram instigados a refletir sobre problemas reais e solucioná-los para o bom andamento e harmonia tanto na minicidade, quanto no Colégio.

A aprendizagem por meio das ações se dava com a relação entre conteúdos de sala de aula e a vida na mini sociedade, na qual os estudantes vivenciavam ações de cooperação, civismo, empreendedorismo, finanças, política e a democracia administrativa, com a experiência de que suas ações poderiam trazer consequências individuais (como era o caso da administração de suas contas bancárias e comportamentos nas dependências da minicidade e do Colégio), como consequências coletivas quando as ações individuais impactavam negativamente na Cidade Mirim, como por exemplo, na utilização incorreta dos espaços ou em decisões dos políticos-mirins que gerasse custo à minicidade e não trouxessem resultados positivos, ou ainda, se as casas comerciais não fossem administradas de forma responsável para gerar lucro a ser aplicado em melhorias e manutenção da minicidade. Neste instrumento pedagógico, tem-se notadamente a interligação entre o currículo técnico-escolar e o currículo genérico-espiritual nas práticas nele desenvolvidas.

---

<sup>160</sup> No que se refere à Doutrina Espírita, tal aprendizagem, além de aprimorar a sociedade para os próximos que virão, contribui para a evolução do Espírito.

Significativo frisar, como já mencionado, que os princípios da Doutrina Espírita permeavam os instrumentos pedagógicos e a metodologia adotada, uma vez que todas as ações do Colégio Lins de Vasconcellos traziam o propósito da “Evolução pela Educação”, ou seja, em seu bojo o desígnio de transformar o meio social a partir da educação, o que está visivelmente presente nas práticas, metodologia e instrumentos adotados. Outrossim, como abordado nesta pesquisa, os princípios para uma Educação Espírita se baseavam em precursores do Escolanovismo, o que pode ser constatado nas discussões constantes no capítulo 3, nas quais fundamentam-se os pressupostos pedagógicos da Educação Espírita e – também – as bases conceituais e pedagógicas relacionadas por Lobo em suas obras, que embasaram o Plano Pedagógico do Colégio Lins de Vasconcellos e a implementação da Cidade Mirim.

No decorrer da pesquisa, novas problemáticas surgiram no que se refere ao objeto de estudo, mas que não foram analisadas em sua essência nesta tese devido à delimitação definida para o objeto. Assim, registra-se que outras pesquisas poderão aprofundar estudos futuros sobre o Colégio Lins de Vasconcellos, com vistas à transição do Colégio Lins de Vasconcellos para o Colégio Opet e o posicionamento da direção da época, bem como estudos relacionados à proposta pedagógica da Cidade Mirim a partir de 1999, com seus marcos e adequações. Ainda, as entrevistas não estruturadas realizadas com ex-alunos nos remeteram às trajetórias de vida dos mesmos, que não foram abordadas nesta pesquisa, mas que trazem em seu bojo reflexos da formação integral recebida no Colégio Lins de Vasconcellos e que podem ser abordadas em pesquisas futuras.

Diante do exposto, enfatiza-se a relevância do estudo de instituições escolares para a preservação do patrimônio histórico da educação brasileira, visto que, estas permitem a compreensão de processos educacionais ao longo da história que podem trazer contribuições para a educação atual tanto no que se refere ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, como quanto à retomada de valores que fundamentam o desenvolvimento da educação, consequentemente da sociedade, tendo esta pesquisa o intento de contribuir

com os estudos relacionados à tônica, bem como com a ênfase em tal primazia de pesquisas.

## FONTES

### ACERVO COLÉGIO OPET

**COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS.** **Livro de Atas da Prefeitura da Cidade Mirim.** 10 abr. 1980 a 3 ago. 2000. Este livro é manuscrito e está disponível em versão original no Colégio Opet, em Curitiba.

**FEDERAÇÃO ESPÍRITA DO PARANÁ.** **Regimento Interno da Câmara de Vereadores da Cidade Mirim.** Curitiba: Colégio Lins de Vasconcellos, s.d.

**LOBO, N.** **Código Eleitoral da “Cidade Mirim”.** Curitiba: Colégio Lins de Vasconcellos, s.d. a.

\_\_\_\_\_. **Instruções para o Exercício das Funções dos Governantes da “Cidade Mirim”.** Curitiba: Colégio Lins de Vasconcellos, s.d. b.

\_\_\_\_\_. **Instruções Reguladoras das Operações da “Cidade Mirim”.** Curitiba: Colégio Lins de Vasconcellos, s.d. c.

### ACERVO FEDERAÇÃO ESPÍRITA DO PARANÁ

**CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA ESPÍRITA.** 2º Congresso Brasileiro de Pedagogia Espírita. **Práticas Pedagógicas DVD.** Bragança Paulista: Comenius, 2006.

**INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS.** **Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos.** Curitiba: Colégio Lins de Vasconcellos, 1972.

**INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS.** **Instruções Reguladoras de Exercício da Função de Coordenador do Corpo de Alunos.** Curitiba: Instituto Lins de Vasconcellos, s.d. a.

**INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS.** **Diretrizes Provisórias para o Funcionamento do Serviço de Orientação Pedagógica do Curso Primário do Instituto “Lins de Vasconcellos”.** Curitiba: Instituto Lins de Vasconcellos, s.d. b.

### JORNAL MUNDO ESPÍRITA

ALBACH, M. T. M. Colégio Lins de Vasconcellos 28 anos honrando aquele que lhe dá o nome. **Jornal Mundo Espírita**, Curitiba, ano LX, p. 7, mar. 1991.

COLÉGIO Lins de Vasconcellos – outra importante obra social da Federação Espírita do Paraná. **Jornal Mundo Espírita**, Curitiba, ano LXI, p. 5, nov. 1992.

EM FESTAS o Instituto "Lins de Vasconcellos". **Jornal Mundo Espírita**, Curitiba, ano XXXVIII, n. 1026, p. 13-14, 31 dez. 1969.

O JUBILEU de prata da cidade mirim. **Jornal Mundo Espírita**, Curitiba, ano LXIV, p. 4, jun. 1995.

SOHLEDER, L.. O Instituto Lins de Vasconcellos comemorou com brilhantismo o transcurso do 76º aniversário de encarnação do seu querido patrono. **Jornal Mundo Espírita**, Curitiba, ano XXXVIII, n. 1026, p. 1-3, 31 mar. 1969.

### **ENTREVISTAS ESTRUTURADAS**

KARAM, José Antônio. **Entrevista concedida a Cíntia Cargnin Cavalheiro Ribas**. Curitiba: 2018.

VERNIZI, Karin. **Entrevista concedida a Cíntia Cargnin Cavalheiro Ribas**. Curitiba: 2017.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino. A Feminização do Magistério ao longo do Século XX. In: SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- ALVES, H. **Educação espírita**. São Paulo: Paidéia Ltda., 1994.
- AMUI, A. B. F. **Princípios que Fundamentam a Educação do Espírito**. Sacramento: Editora Esperança e Caridade, 2007.
- AMUI, A. B. F. **Fundamentos educacionais para a escola do espírito: Diretrizes educacionais trazidas por Eurípedes Barsanulfo**. Sacramento: Ed. Grupo Espírita Esperança e Caridade, 2011.
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZEVEDO, F. de. Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados (Janeiro de 1959). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.205–220, ago 2006 - ISSN: 1676-2584.
- BIGHETO, A. C. **Eurípedes Barsanulfo, um educador espírita na primeira República**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>.
- BRASIL. Decreto nº. 58.023, de 21 de março de 1966.** Dispõe sobre a educação cívica em todo o país e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58023-21-marco-1966-398553-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: mar. 2020.
- BRASIL. Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>.
- BRASIL. Decreto-Lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969.** Dispõe 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, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

**BRASIL. Lei nº. 5.682, de 21 de julho de 1971.** Lei Orgânica dos Partidos Políticos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/l5682.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l5682.htm)>. Acesso em mai. 2020.

**BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

**BRASIL. Decreto nº. 69.450, de 1 de novembro de 1971.** Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em mar. 2020.

**BRASIL. Parecer nº. 853, de 12 de novembro de 1971.** Fixa 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)>.a.

**BRASIL. Resolução nº. 8, de 1º de dezembro de 1971.** Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.0 e 2.0 graus, definindo lhe os objetivos e a amplitude. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>>.

**BRASIL. Parecer Nº 45/72** do CFE. Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habitações afins no Ensino de 2º Grau.

**BRASIL. Parecer nº 339/72 de 06 de abril de 1972 do CFE.** A significação da parte de formação especial do currículo de ensino de 1º grau. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/parecer%20339-1972%20significado%20da%20parte%20da%20forma%E7%E3o%20espec.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20339-1972%20significado%20da%20parte%20da%20forma%E7%E3o%20espec.pdf)>.

**BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

**BRASIL. Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>.

BRETTAS, A. C. F.. **Eurípedes Barsanulpho e o Collégio Allan Kardec, por Anderson Claytom Ferreira Brettas.** Dissertação de Mestrado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

BRETTAS, A. C. F.. **Hippolyte Leon Denizard Rivail ou Allan Kardec - Um Professor Pestalozziano na França do tempo das Revoluções.** Tese de Doutorado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

BUFFA, E.. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.** Campinas: Autores Associados, 2002.

BULOTAS, M. C. **O Ensino de Língua Portuguesa e a Lei 5.692/71: Mudanças e Permanências na Coleção Didática “Estudo Dirigido de Português” (1971-1974).** Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017.

BUFFA, E. **Ideologias em Conflito: escola pública e escola privada.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

BUFFA, E. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JUNIOR, D. (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.** Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 25-38.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea.** São Paulo: Cortez, 1991.

BUFFA, E.; NOSELLA, P.. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar.** 2. ed. Campinas: Alínea, 2005.

BUFFA, E.; NOSELLA, P.. Instituições escolares: por que e como pesquisar. In: SANTOS, Ademir Valdir dos Santos e Ariclé Vechia (org.). **Cultura Escolar e História das Práticas Pedagógicas.** Curitiba: UTP, 2008.

CANDAU, V. M. F. **A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional.** Brasília: Em Aberto, 1982a.

CANDAU, V. M. F. A didática e a formação de educadores — da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. F. (org.). **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1982b.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARDOSO, F. H. Educação para o Desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Ministério da Educação e Cultura: INEP. V. XXXIV, n. 79, jul-set, 1960. p. 209-216.

CARDOSO, R. R.. **Ney Lobo: trajetória intelectual e filosofia espírita da educação (1963-1989).** Tese de Doutorado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

CHAGAS, V.. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois.** São Paulo: Saraiva, 1984.

CHAGAS, V.. Núcleo comum para os currículos do Ensino de 1º e 2º graus. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, n. 177, p. 385-423, maio/ago. 1993. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/>>. Acesso em abr. 2019.

CHANDRA, A.; SOTTILE JR, J. M. A Critical Examination of Team-Teaching of Health Care Administration Courses, **Journal of Hospital Marketing & Public Relations**, 15:2, 55-68, set. 2005. DOI: 10.1300/J375v15n02\_04. Disponível em: <[https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J375v15n02\\_04](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J375v15n02_04)>. Acesso em fev. 2019.

CORDEIRO, E. G. R. Educação Moral e Cívica: disciplina e prática educativa no Colégio Estadual do Paraná (1969 – 1986). In: GONÇALVES, N. G.; RANZI, S. M. F. org. **Educação na ditadura-civil militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964 – 1985)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

CORDEIRO, E. G. R. **A Disciplina de Educação Moral e Cívica no Colégio Estadual do Paraná (1969 – 1986)**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010.

CORRÊA, R. L. T. Saberes Escolares na Formação de Professores e Cultura Escolar. **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Sociedade Brasileira de História da Educação. Goiás, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo03.htm>>. Acesso em: fev. 2020.

CORRÊA, R. L. T. Lei 5.692/71Formação de Professores e Implicações na Organização da Escola. In: GONÇALVES, N. G.; RANZI, S. M. F. org. **Educação na ditadura-civil militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964 – 1985)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

COUSINET, R. **Lecciones de Pedagogia**. Colección Biblioteca de Educación. Buenos Aires: Editorial Nueva Argentina, 1955.

COUTO, R. C. **História indiscreta da ditadura e da abertura – Brasil: 1964-1985**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CUNHA, M. V. da. **John Dewey: uma filosofia para educadores**. Petrópolis, Vozes, 1994.

DAMIS, O. T. Unidade Didática: Uma técnica para organização do ensino e da aprendizagem. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006.

DE MARIO, M. A.. **Visão Espírita da Educação**. São Paulo: O Clarim, 1999.

DEWEY, J. **Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUARTE, S. **A reforma do Ensino**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

FÁVERO, M. L. A. Durmeval Trigueiro Mendes: Idéias, Propostas e Atuação. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 5, p. 36-46, jan./dez. 2006. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/issue/view/55>>. Acesso em fev. 2020.

**FEDERAÇÃO ESPÍRITA DO PARANÁ.** Ata da Reunião Extraordinária da Comissão Central Permanente do dia 17 de fevereiro de 1918. Curitiba: **FEDERAÇÃO ESPÍRITA DO PARANÁ**, 1918. In: LOBO, N. **Lins de Vasconcellos: o Diplomata da Unificação e o Paladino do Estado Leigo**. Curitiba: Federação Espírita do Paraná, 1997.

**FEDERAÇÃO ESPÍRITA DO PARANÁ.** Biografia do Autor. In: **Lins de Vasconcellos: o Diplomata da Unificação e o Paladino do Estado Leigo**. Curitiba: Federação Espírita do Paraná, 2018.

FERNANDES, F.. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FERRIÈRE, A.. **A Escola Activa**. Trad. Domingos Evangelista. Porto: Editora Nacional de António Figueirinhas, 1934.

FICO, C.. **Reinventando o Otimismo: Ditadura, Propaganda, e o imaginário social no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

FIGUEIRA, M. H. A Educação Nova em Portugal (1882 - 1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homônimo internacional (Parte 1). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 97-140, set 2003.

FONTOURA, A. do A.. **Fundamentos de educação: uma introdução geral à educação renovada e à escola viva**. 8. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1965.

FONTOURA, A. do A.. **Didática Geral**. 9. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1966.

FUCKNER, C. M.. **Lar Escola Dr. Leocádio José Correia: história de uma proposta de formação e na perspectiva educacional espírita (1963-2003)**. Tese de Doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

FULLAT, O.. **A Educação Permanente**. Trad. de José Francisco Ribeiro e Irineu Garcia. Rio de Janeiro: Ed. Salvat Editora do Brasil, 1979.

FURTER, P.. **Educação e Vida**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1972.

GADOTTI, M. **História da Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GERMANO, J. W.. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GHIRALDELLI JR., P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, N. G. A implementação da lei 5.692/71 no Paraná: apontamentos sobre o processo, a partir das mensagens dos governadores à Assembléia Legislativa do Estado. **VI Jornada do HISTEDBR**, Ponta Grossa, 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/876/876.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/876/876.pdf)>. Acesso em: mar. 2020.

GONÇALVES, N. G. História, Estado e Educação: uma leitura sobre o Estado brasileiro (1971-2000). **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 145-165, 2008. Editora UFPR.

GONÇALVES, N. G. A Escola Superior de Guerra e a Lei 5.692/71: Discursos Governamentais e Implementação da Lei no Paraná. In: GONÇALVES, N. G.; RANZI, S. M. F. org. **Educação na ditadura-civil militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964 – 1985)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

HERKENHOFF, J. B.. **Como funciona a cidadania**. 2. ed. Manaus: Valer, 2001.

HOBSBAWM, E. J. **Nações e nacionalismo desde 1870**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

INCONTRI, Dora. **Pedagogia espírita, um projeto brasileiro e suas raízes histórico-filosóficas**. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP, 2001.

KARDEC, A.. **O Evangelho Segundo o Espiritismo**. São Paulo: IDE, 2005.

KARDEC, A.. **O céu e o inferno: a justiça divina segundo o espiritismo**. 2. ed. São Paulo: Mundo Maior Editora, 2013.

LE GOFF, J.. **História e Memória**. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LEIF, J.; RUSTIN, G.. **Pedagogia Geral: Pelo Estudo das Doutrinas Pedagógicas**. 2. ed. São Paulo. Editora Nacional, 1968.

LINHARES, A. M. B. Para uma nova concepção de sujeito nas práticas educativas: situando elementos do Paradigma do Espírito. In: COSTA, S. de S. G.. **Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

LOBO, N. **Filosofia Espírita da Educação e suas consequências pedagógicas e administrativas**. Vol. I. Brasília: Federação Espírita Brasileira, 1987a.

\_\_\_\_\_. **Filosofia Espírita da Educação e suas consequências pedagógicas e administrativas**. Vol. II Brasília: Federação Espírita Brasileira, 1987b.

\_\_\_\_\_. **Filosofia Espírita da Educação e suas consequências pedagógicas e administrativas**. Vol. III Brasília: Federação Espírita Brasileira, 1987c.

\_\_\_\_\_. **Filosofia Espírita da Educação e suas consequências pedagógicas e administrativas.** Vol. IV Brasília: Federação Espírita Brasileira, 1990a.

\_\_\_\_\_. **Filosofia Espírita da Educação e suas consequências pedagógicas e administrativas.** Vol. V Brasília: Federação Espírita Brasileira, 1990b.

\_\_\_\_\_. **Lins de Vasconcellos: o Diplomata da Unificação e o Paladino do Estado Leigo.** Curitiba: Federação Espírita do Paraná, 1997.

\_\_\_\_\_. **Prática da Escola Espírita: A Escola que Educa.** Brasília: Editora Auta de Souza, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lins de Vasconcellos: o Diplomata da Unificação e o Paladino do Estado Leigo.** Curitiba: Federação Espírita do Paraná, 2012.

LOURENÇO FILHO, M.B. **Introdução estudo da Escola Nova.** 12. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.

**MANUAL DA ESCOLA ESPÍRITA. Sociedade de divulgação espírita Auta de Souza.** Brasília: Auta de Souza, 2007.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao Debate Contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas.** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República.** 3.ed. São Paulo: EPU/EDUSP, 2009.

NÓVOA, A.. Uma educação que se diz nova. In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel H. **Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana Lopes (1932-1941).** Lisboa: Educa, 1995.

NÓVOA, A.. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Editora Educa, 2002.

NUNES, C. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: LEAL, M. C.; PIMENTEL, M. A. L.. **História e memória da escola nova.** São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, R. P. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação:** análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

OSOWSKI, C.; MARTINI, J. G.. Ajuda ou Trabalho? Experiências de Alunos e Alunas do Ensino Fundamental e suas Relações com o Currículo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 57-85,

- jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+188-189-190/2f7bf742-1831-4929-948b-e9aed37146fe?version=1.3>>.
- PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. São Paulo: Companhia Editora Forense, 1973.
- PIAGET, J. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- REDDEN, J. D.; RIAN, D. F. A. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Agir, 1973.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Os Espíritas e a Escola Pública**. Ministério da Educação e Cultura: INEP. V. XXXIV, n. 79, jul-set, 1960.
- REFORMADOR. Cem anos com o Esperanto. **Revista de Espiritismo Cristão**, Rio de Janeiro, n. 2.159, ano 127, p. 4, fev. 2009. Federação Espírita Brasileira. Disponível em: <<http://www.souleitorespirita.com.br/reformador/wp-content/themes/reformador/edicoes-anteriores/pdf/2009/02fevereiro.pdf>>.
- ROBALLO, R. O. B. **História da Educação e a Formação de Professoras Normalistas: As Noções de Afrânio Peixoto e de Theobaldo Miranda Santos**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007.
- RÖHRS, H. **Georg Kerschensteiner**. Trad. ALMEIDA, D. M. de; ALVES, M. L. Recife: Editora Massangana, 2010.
- ROMANELLI. O. de O.. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1991.
- SANTOS, T.M. **Manual do Professor**. São Paulo: Editora Nacional, 1948.
- SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.
- SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Editora Herder e EDUSP, 1972.
- SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOUZA, R. F. de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. UFRJ: Rio de Janeiro, 1999.

TRIGUEIRO MENDES, D. Realidade, experiência e criação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 59, nº 130, jul.-set., p.227-240. 1973.

VALÉRIO, T. F.. **A reforma do 2º grau pela Lei 5692/71 no Paraná: representações do processo**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007.

VECHIA, A. Examinai tudo e retende o que é bom: o manual “Fundamentos da Educação” de Amaral Fontoura. **Cadernos de História da Educação**, v.17, n.1, p.51-70, jan.-abr. 2018.

VIANA, M. G. **Biblioteca de cultura geral: Orientação Educacional**. Porto: Livraria Figueirinhas, 1958.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A.. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C.. Genero e Educação Pública: uma Comparação entre o CIEP e a Escola Comum [sic]. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 157-194, jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+188-189-190/2f7bf742-1831-4929-948b-e9aed37146fe?version=1.3>>.

## ANEXOS

MATÉRIA SOBRE A INAUGURAÇÃO DO INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS

**MUNDO ESPÍRITA**  
ÓRGÃO NOTICIOSO E DOUTRINÁRIO  
«Nascer, morrer, renascer ainda, progredir sempre — tal é a lei.»

ANO XXXII —o— CURITIBA, 31 DE MARÇO DE 1963 —o— Nº 945

## A Federação Espírita do Paraná Inaugura Mais uma Importante Obra Educacional — O INSTITUTO «LINS DE VASCONCELLOS»

*O dia escolhido e os convites. Uma chaga social. O Espiritismo alistou-se. O nome do educandário. A inauguração. O orador. O ato inaugural. A visitação. Preenchimento de lacuna. Compreensão e educação. Aula inaugural. A Federação agradece. Vamos além...*

Concluídas as obras destinadas a um educandário de ensino médio e profissional, sitas no arrabalde do Pilarzinho, apresentou-se a Federação Espírita do Paraná em colocar o estabelecimento em harmonia com a legislação vigente no país, para poder, ainda neste ano, pô-lo em funcionamento, iniciando com a primeira série ginásial.

O dia escolhido e os convites Foi, então, marcado o dia 3 do corrente mês de março para a inauguração do educandário. Foram os espíritas e os imparitizantes em geral convidados pela imprensa e pelo rádio, tendo a Presidência providenciado convites especiais para as autoridades civis e militares locais, pois em se tratando de uma ini-

ração Espírita do Paraná não praticou senão um ato de justiça. Arthur Lins de Vasconcellos Lopes é um nome que se vinculou para sempre às instituições assistenciais espíritas deste Estado. É um preito a mais de reconhecimento a quem, na sua última jornada terrena, foi pródigo em realizações cristãs, quer no terreno de assistência à crian-

Fonte: Acervo Federação Espírita do Paraná

JORNAL MUNDO ESPÍRITA – ENCADERNAÇÃO DO ANO DE 1969 –  
ACERVO DA FEDERAÇÃO ESPÍRITA DO PARANÁ

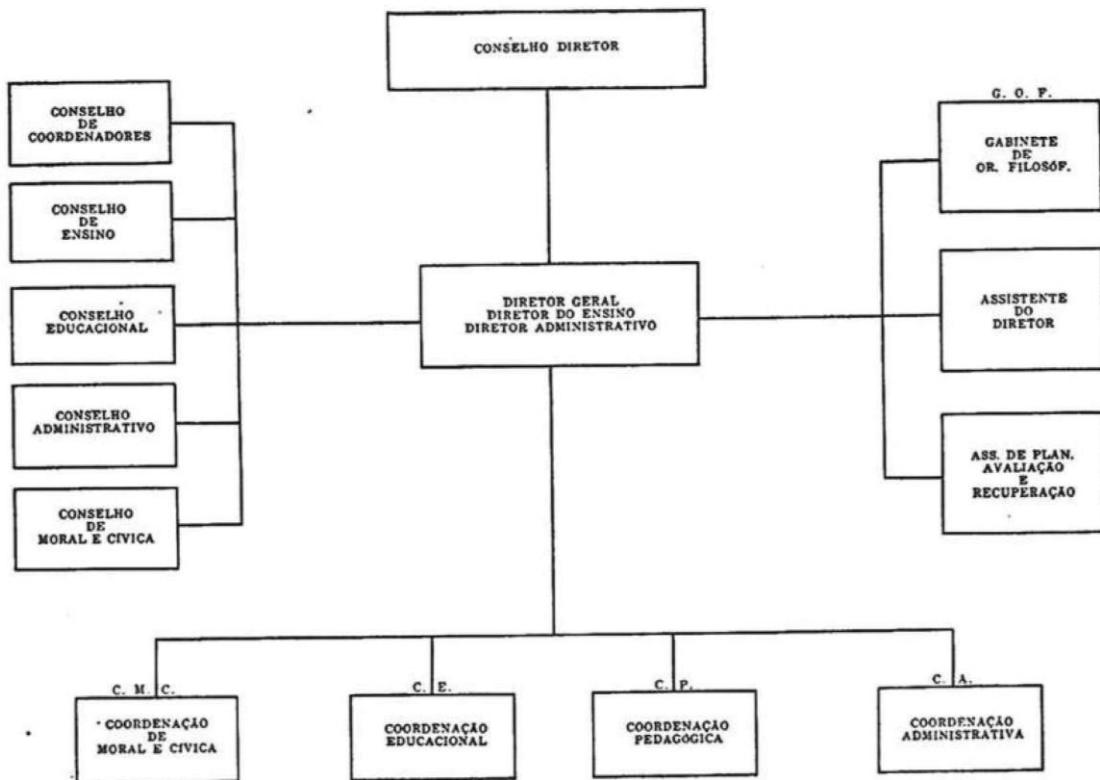


ENTRADA DO COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS – DÉCADA DE 1970



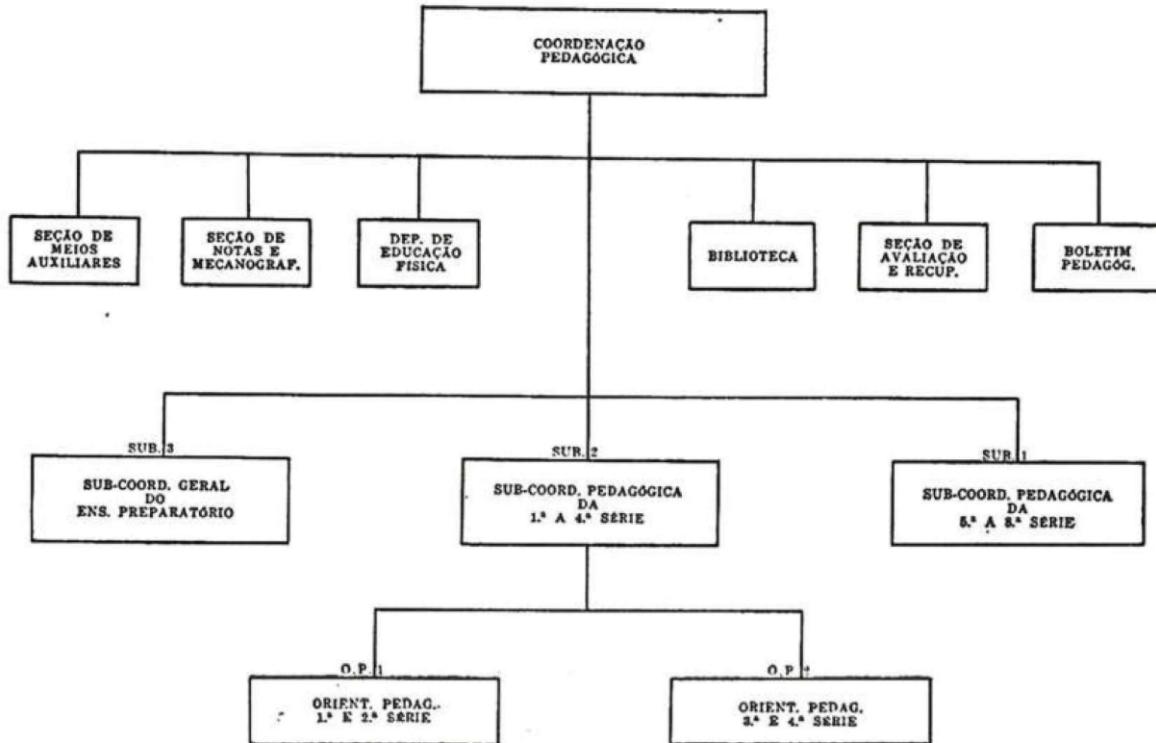
Fonte: Acervo Colégio Opet

**ORGANOGRAMA DA DIREÇÃO COLEGIADA DO INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS**



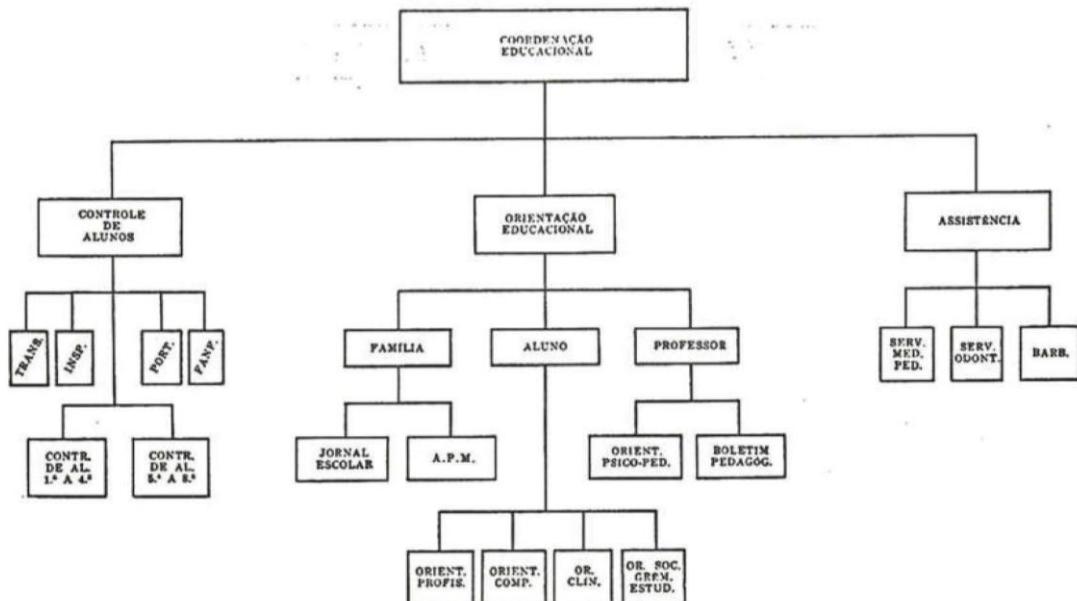
Fonte: Documentos anexos ao Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos, s.d.

**ORGANOGRAMA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS**



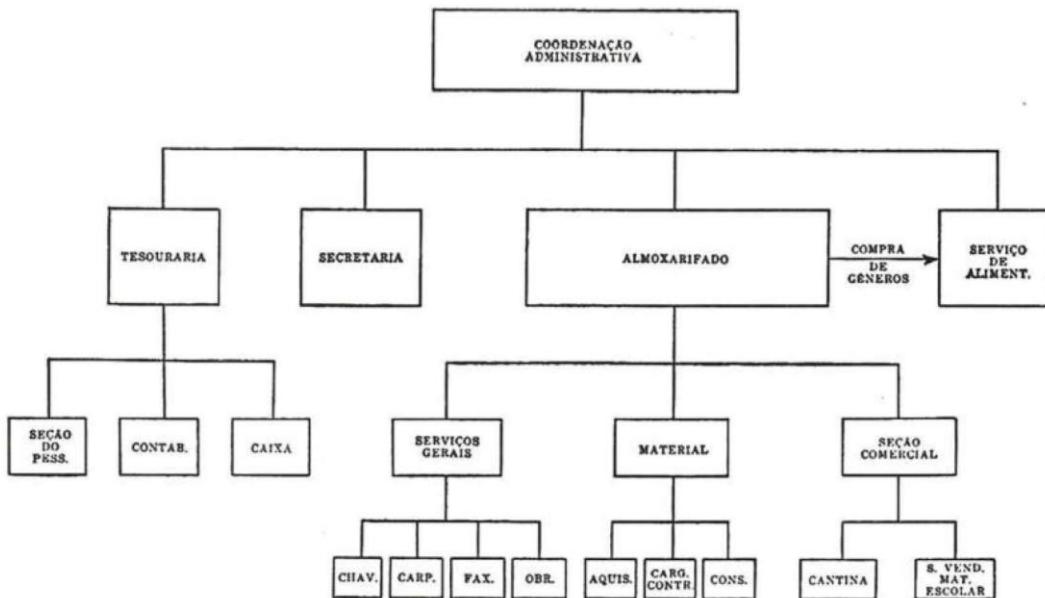
Fonte: Documentos anexos ao Plano Pedagógico Lins de Vasconcellos, s.d.

## ORGANOGRAMA DA COORDENAÇÃO EDUCACIONAL DO INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS



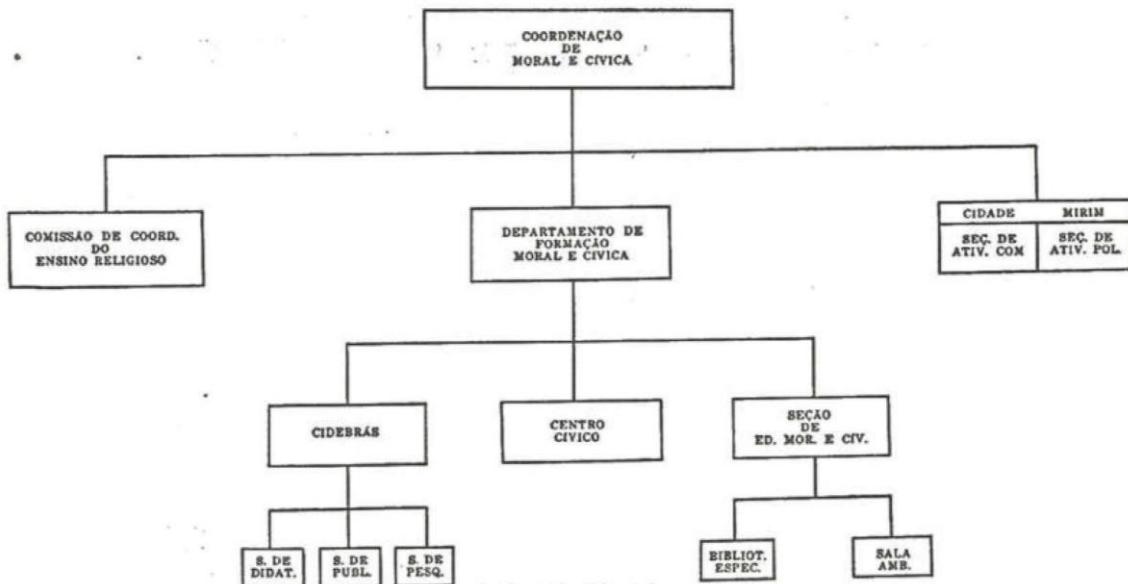
Fonte: Documentos anexos ao Plano Pedagógico Lins de Vasconcelos, s.d.

## ORGANOGRAMA DA COORDENAÇÃO ADMINISTRATIVA DO INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS



Fonte: Documentos anexos ao Plano Pedagógico Lins de Vasconcelos, s.d.

## ORGANOGRAMA DA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA



Fonte: Documentos anexos ao Plano Pedagógico Lins de Vasconcelos, s.d.

## RELATO DE EX-ALUNA DA DÉCADA DE 1970

Terça e quinta feira hino nacional com hasteamento da bandeira, uniforme de gala. Segunda, quarta e sexta ed. física, short balonê com a sainha pregeada por cima e depois da aula banho no chuveiro que tinha um corredor que saia água por todos os lados....na entrada o tênis branco ou verde tinham que estar limpos (quanto giz eu gastei para deixar o tênis branco) e meia branca. Na minha época tinha também a japona de lã, pesada pra caramba mais esquentava...não me lembro bem o ano mais lembro do prof. Ney, prof. Vitor, prof. Joana, inspetor Rubens que fazia a gente marchar no pátio de castigo, tia Ceci, lembro que os ônibus eram representados por bandeiras e não tinha o número 24 pra formar a fila, do grêmio que abria só na hora do almoço, eu era diretora do som e só tocava duas músicas porque o gravador era de rolo, dos almoços aonde a gente comia nas bandejas tipo exército de inox, das aulas de culinária.... saudades !!!!

PROFESSOR NEY LOBO – DÉCADA DE 1970



Fonte: Acervo Colégio Opet.

REFEITÓRIO – DÉCADA DE 1970



Fonte: Acervo Colégio Opet

### SALA AMBIENTE – DÉCADA DE 1970



Fonte: Acervo Colégio Opet

### CAPA ORIGINAL DO PLANO PEDAGÓGICO LINS DE VASCONCELLOS – 1972



Fonte: Foto tirada pela autora, 2018.

Após esta foto, a Biblioteca da Federação Espírita do Paraná procedeu a encadernação do documento em espiral.

### FOLDER DE DIVULGAÇÃO DO COLÉGIO LINS DE VASCONCELLOS

**LINS DE VASCONCELLOS**  
FEDERAÇÃO ESPÍRITA DO PARANÁ

**COLÉGIO**

**"LINS DE VASCONCELLOS"**

**"EVOLUÇÃO PELA EDUCAÇÃO" OFERECE**

**OS SEUS SERVIÇOS ESCOLARES ÀS FAMÍLIAS DO PARANÁ**

**REGIME ESCOLAR DE TEMPO INTEGRAL**  
**DAS 7,30 ÀS 17,00 HORAS**

**E REGIME ESCOLAR DE UM TURNO**  
**DAS 7,30 ÀS 12,00 HORAS**

**RSOS** | **MATERNAL** | **JARDIM** | **PRÉ-ESCOLAR**

**1º GRAU**  
1º A 8º SÉRIE  
2º GRAU  
PROPEDÉUTICO  
MAGISTÉRIO

TEL. KS: 252-6332

**GRÉMIO DOS ALUNOS**  
ESPORTE E RECREAÇÃO

Futebol, voleibol, handebol, basquete, etc., a variedade dos esportes como oportunidade aos interesses e aptidões individuais.

**CIDADE MIRIM**

Uma antecipação em nível pedagógico da vida futura de relação política e comercial.

**CIDADE MIRIM**

Aqui o aluno aprende um pouco como gerente de loja, subgerente, como caixa ou diretor de banco, etc.

**CENA DAS ELEIÇÕES**

Eleição do Prefeito, Secretários e Vereadores-mirim. As eleições são precedidas das convenções dos partidos.

**A POSSE**

A posse dos eleitos, um momento significativo para as autoridades-mirim.

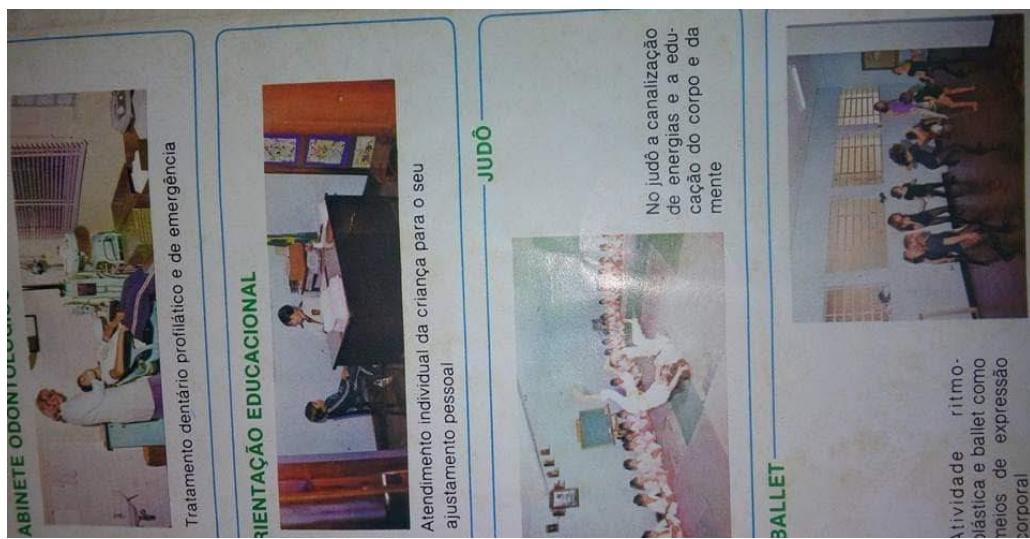
**CLUBE DE XAUREZ**

O GRÉMIO DE ALUNOS oferece a oportunidade do desenvolvimento social, recreativo e cultural.

**RODO BOM RETIRO - CURITIBA**

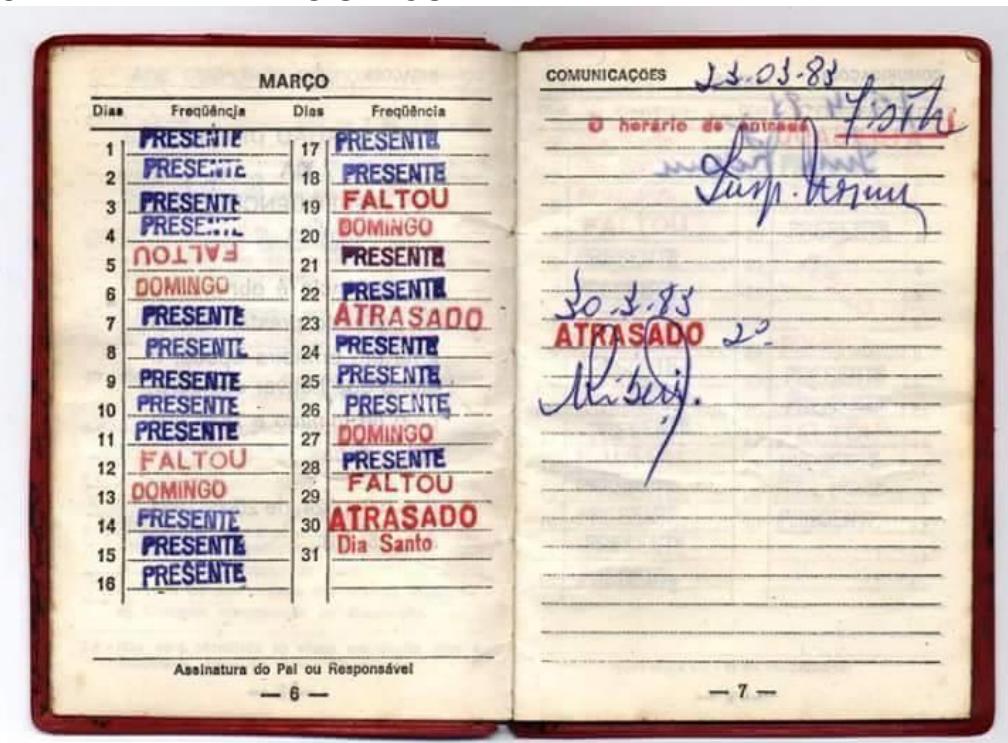
**ESTADUAIS NILO PECANHA, N° 1585**

**TEL. KS: 252-6332**



Fonte: Acervo pessoal de ex-aluno.

## CADERNETA DE REGISTROS



Fonte: Acervo de ex-aluno

Diariamente eram entregues na entrada à orientação educacional para registros e conferências e na saída eram entregues aos alunos.

**CIDADE MIRIM – DÉCADA DE 1970**

Fonte: Acervo Colégio Opet.

**ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO PRIMÁRIO – 1971**

Fonte: Acervo Colégio Opet

**SESSÕES DE TRABALHO NA CIDADE MIRIM – 1972**

Fonte: Acervo Colégio Opet.

**PREFEITO E VICE-PREFEITO EM REUNIÃO COM O PREFEITO JAIME LERNER – 1972**

Fonte: Acervo Colégio Opet

**HORA CÍVICA NA CIDADE MIRIM – DÉCADA DE 1970**

Fonte: Acervo Colégio Opet

**REUNIÃO DE POLÍTICOS MIRINS NA CÂMARA DE VEREADORES – DÉCADA DE 1970**

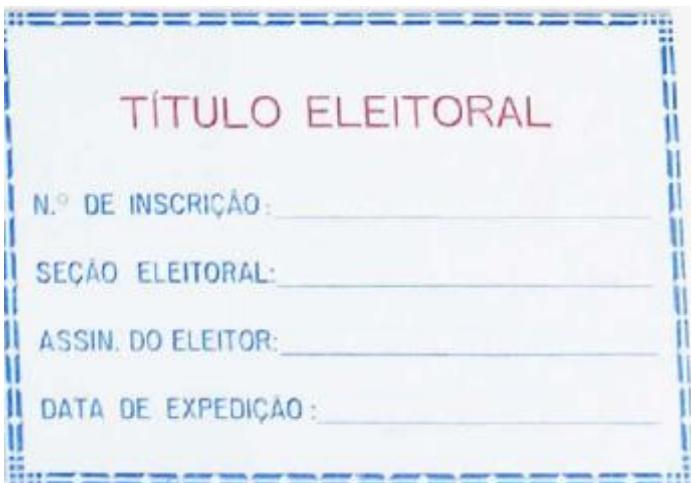
Fonte: Acervo Colégio Opet

## CARTEIRA DE CIDADÃO MIRIM – 1973



Fonte: Acervo pessoal de ex-aluno.

## VERSO DA CARTEIRA DE CIDADÃO MIRIM



Fonte: Acervo Colégio Opet

A carteira de cidadão mirim em seu verso tinha o “Título Eleitoral”.

## TALÃO DE CHEQUE DA CIDADE MIRIM – BRADESCO MIRIM



Fonte: Acervo Colégio Opet

Observa-se que as imagens constantes na capa do talão de cheques são iguais às dos recibos da Tesouraria constantes neste trabalho.

#### FOLHA DE CHEQUE – BRADESCO MIRIM

<b>BANCO BRADESCO MIRIM</b> (PARA FINS PEDAGÓGICOS)	
Este formulário de cheque é destinado de qualquer formalidade legal, não tendo portanto, qualquer valor jurídico, sendo seu uso simbólico e restrito ao interior do Instituto "Lins de Vasconcellos, para fins pedagógicos.	
Nº DA CONTA <input type="text"/>	Cr\$ <input type="text"/>
PAGUE POR ESTE CHEQUE A ORDEM DE <input type="text"/>	
A QUANTIA DE <input type="text"/>	
INSTITUTO LINS DE VASCONCELLOS, <input type="text"/> DE <input type="text"/> DE 19 <input type="text"/>	
(Assinatura do destinatário) <span style="float: right;">Ass. do remetente - aluno</span>	

Fonte: Acervo Colégio Opet

A última página do talão de cheques trazia duas frases em sua frente:

“É papel da educação escolar antecipar a experiência pessoal. Em matéria econômica, o caminho da prosperidade pode ser apontado desde cedo, e indicados os meios de segui-lo com firmeza”. (“Educação Moral” – Sampaio Dória)

“Sendo de educação econômica também é de educação moral”. (Manual de Pedagogia Moderna” – E. Backheausen)

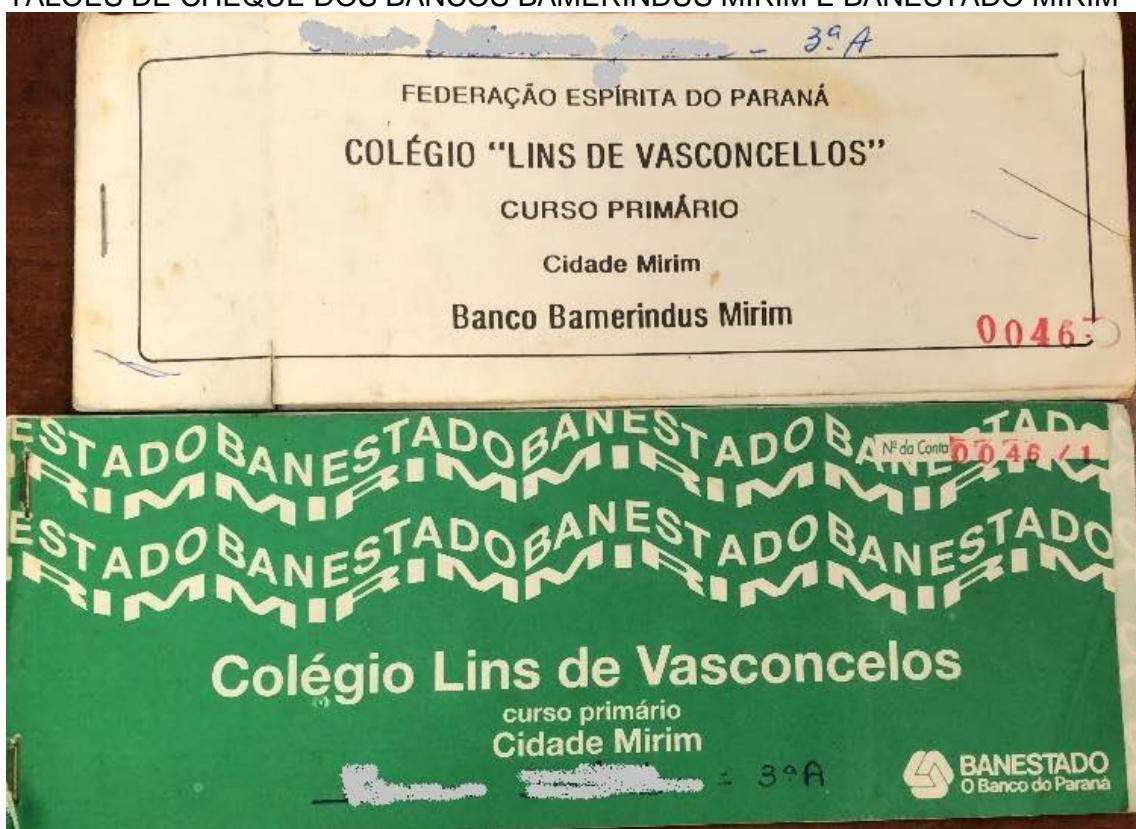
E em seu verso, a frase: “O BOM TRABALHO REDUZ O CUSTO”

#### FICHA DE DEPÓSITO – BANCO BRADESCO MIRIM

<b>FICHA DE DEPÓSITO</b> <b>BANCO BRADESCO MIRIM</b>		CONTA N.º <input type="text"/>	CONTA N.º <input type="text"/>
Para crédito de: <input type="text"/>		BANCO BRADESCO MIRIM <b>RECIPO</b>	
Endereço: <input type="text"/>		RECEBEMOS para crédito de: <input type="text"/> (nome)	
Depósito de: <input type="text"/>		a importância de Cr\$ <input type="text"/>	
Entregue ao Banco Bradesco Mirim, a importância abaixo, para crédito em conta corrente:		Data: <input type="text"/> / <input type="text"/> / <input type="text"/>	
Valor Depósito: . . . . . Cr\$ <input type="text"/>		Caixa <input type="checkbox"/> Contedor <input type="checkbox"/>	
DATA <input type="text"/> / <input type="text"/> / <input type="text"/>		OBS: Impresso destinado de qualquer formalidade legal, não tendo portanto, qualquer valor jurídico, sendo seu uso simbólico e restrito ao interior do Instituto Lins de Vasconcellos, para fins pedagógicos.	
(assinatura do depositante)			

Fonte: Acervo Colégio Opet

TALÕES DE CHEQUE DOS BANCOS BAMERINDUS MIRIM E BANESTADO MIRIM



Fonte: Acervo pessoal de ex-aluno

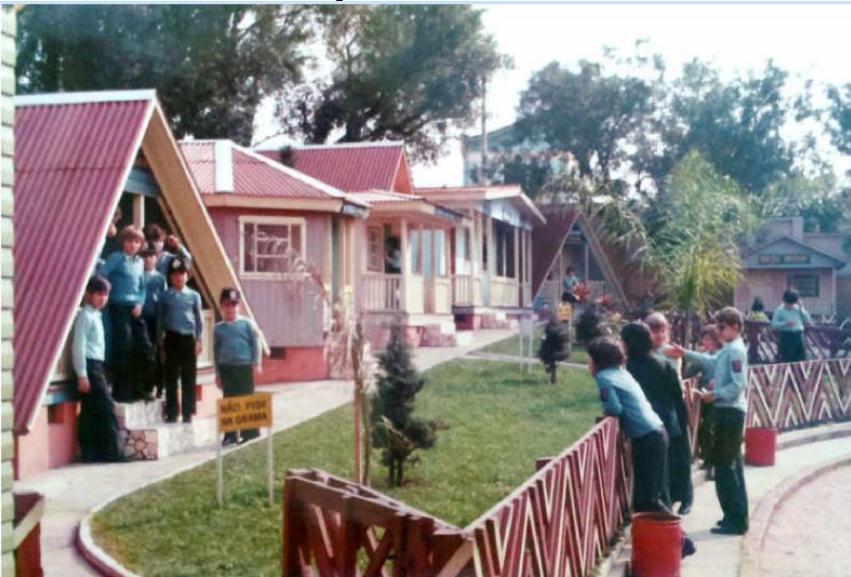
CASA DE ORAÇÃO – DÉCADA DE 1970 – ALUNOS DO PRIMEIRO ANO PRIMÁRIO



Fonte: Acervo Colégio Opet

**TURMA DO PREZINHO DE 1976 NA CIDADE MIRIM**

Fonte: Acervo pessoal de ex-aluno.

**CIDADE MIRIM – ELEIÇÕES 1973**

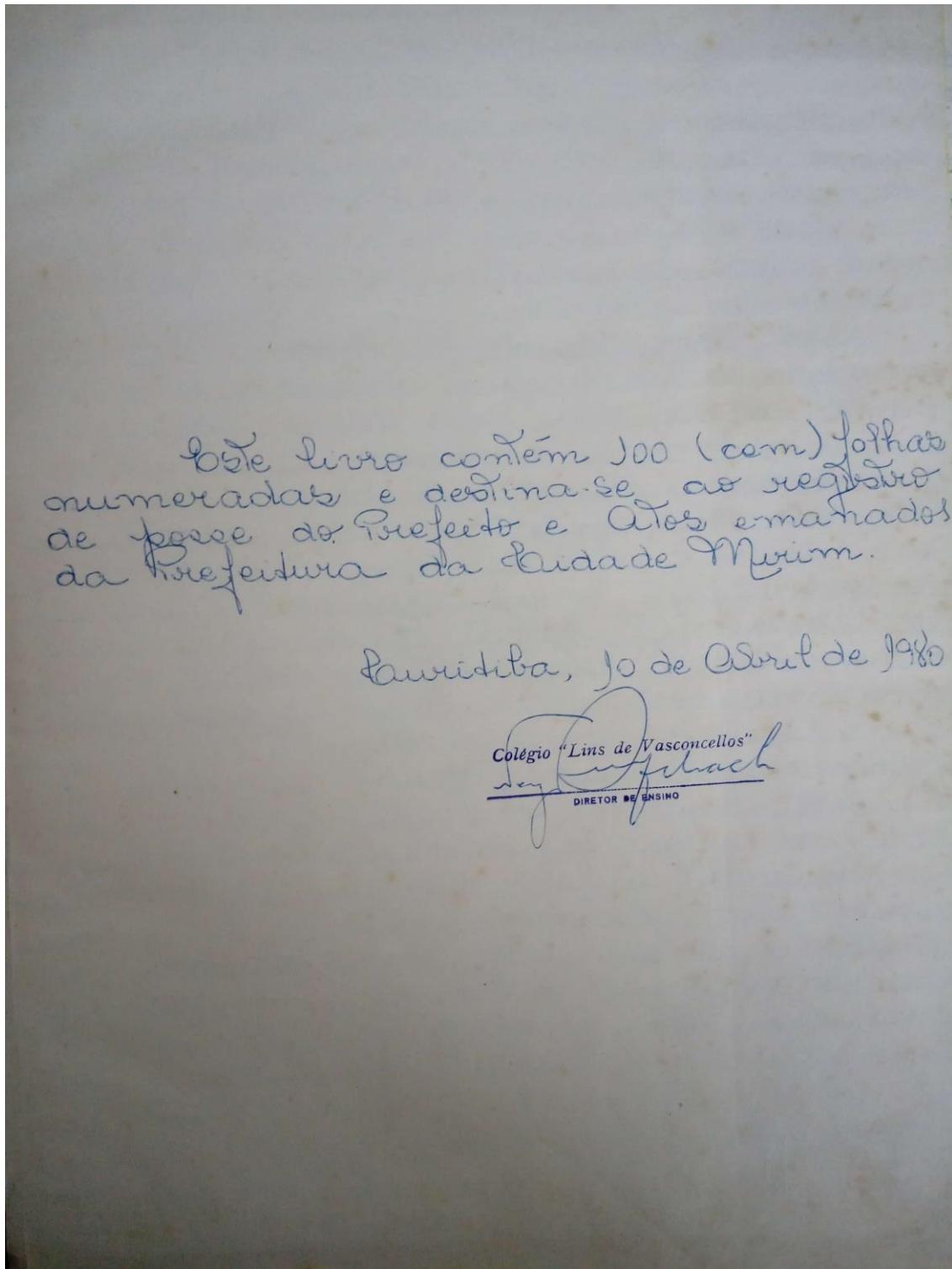
Fonte: Acervo Colégio Opet

**ELEIÇÕES EM 1977**



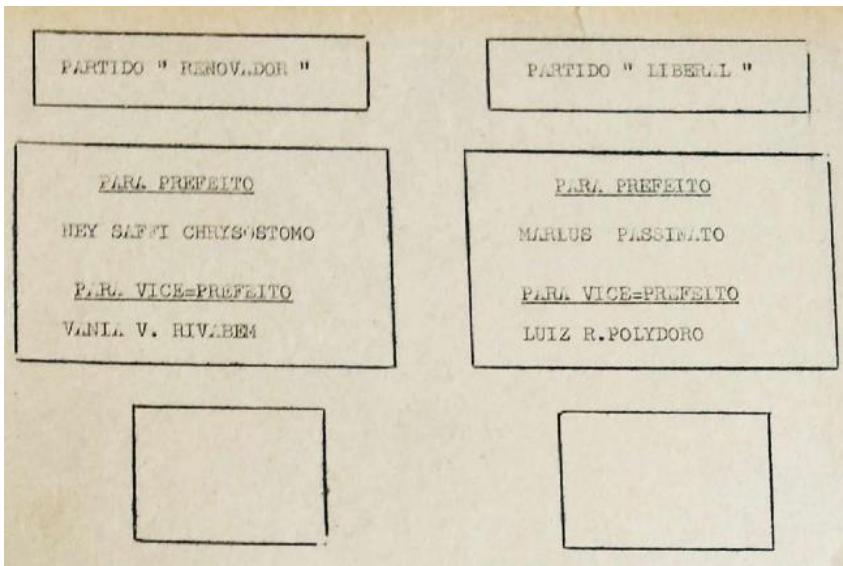
Fonte: Acervo Colégio Opet.

FOLHA DE ABERTURA DO LIVRO ATA DA CIDADE MIRIM – DÉCADA DE  
1980



Fonte: Acervo Colégio Opet

### CÉDULA ELEITORAL – DÉCADA DE 1980



Fonte: Acervo Colégio Opet

### ELEIÇÕES 1983



Fonte: Acervo Colégio Opet.

**“SANTINHO” DO CANDIDATO A VEREADOR LEÔNIDAS DIAS – DÉCADA DE 1980**



Fonte: Acervo pessoal do ex-aluno

Leônidas Dias foi candidato a vereador de Curitiba nas eleições de 2016 pelo PDT, porém, não foi eleito.

**“SANTINHO” DA CANDIDATA À VEREADORA ANDRÉA CLAUMANN PAGLIA – DÉCADA DE 1980**



Fonte: Acervo pessoal da ex-aluna

## COMÍCIO DAS ELEIÇÕES DE 1993



Fonte: Acervo Colégio Opet.

O comício foi acompanhado pelo então vereador Osmar Bertoldi, ex-aluno e político mirim do Colégio Lins de Vasconcellos na década de 1970.

## POSTAGEM REFERENTE AO HINO DA CIDADE MIRIM

[← Pesquisar em Colégio Lins d...](#) [...](#) [← Pesquisar em Colégio Lins d...](#) [...](#)

 13 de ago de 2016 • [Comentar](#)

Canção à Cidade Mirim

Cidade pequena Foi feita pra mim Cidade ideal Cidade Mirim	Aqui se trabalha Se aprende a viver Me educa me ensina Me ajuda a crescer
No banco guardo meu dinheiro Aprendo a economizar E faço minhas comprinhas Nas casas comerciais	Todo esse preparo Me torna bom cidadão Que sabe entender o mundo Com muito mais compreensão
A Casa da Oração Visito para meditar Sobre as coisas que posso Fazer para melhorar	Cidade pequena Foi feita pra mim Cidade ideal Cidade Mirim
Cidade pequena Foi feita pra mim Cidade ideal Cidade Mirim	Aqui se trabalha Se aprende a lição Que o homem feliz É o bom cidadão
Cidade pequena Foi feita pra mim Cidade ideal Cidade Mirim	Cidade pequena Foi feita pra mim Cidade ideal Cidade Mirim

[← Pesquisar em Colégio Lins d...](#) [...](#)

Cidade pequena  
Foi feita pra mim  
Cidade ideal  
Cidade Mirim

Aqui se trabalha  
Se aprende a lição  
Que o homem feliz  
É o bom cidadão

Cidade pequena  
Foi feita pra mim  
Cidade ideal  
Cidade Mirim

Com orgulho desta letra e música ter sido composta dentro de casa e ter povoado nossa infância. Este hino ecoa até hoje dentro de mim. Ser feliz é ser bom cidadão!

 44 

 Cantei muito! Hehehe  3 [Curtir](#) [Responder](#)

 Quem é bom cidadão, sabe, canta e pratica! [Curtir](#) [Responder](#)

 Ate fiquei emocionada. Cantei poucas vezes essa musica, mas sempre me lembrei da melodia. ❤  1 [Curtir](#) [Responder](#)

 Nossa lembro desse hino até hoje!!!  1 [Curtir](#) [Responder](#)

[Curtir](#) [Comentar](#) [Compartilhar](#)

Na página do Colégio Lins de Vasconcellos no *Facebook* há mais comentários que se referem às lembranças de alunos quanto ao hino da Cidade Mirim.

PUBLICAÇÃO NA GAZETA DO POVO DE 12/10/1998

# Fusão de escolas é a realidade no ensino particular

**P**ara garantir um padrão de ensino de qualidade e ao mesmo tempo promover a adequação à nova realidade econômica, quando a ordem é cortar gastos, escolas particulares de Curitiba estão apostando nas fusões para a formação de grandes grupos educacionais. Na visão do diretor-geral do Grupo Bom Jesus, Paulo Arns, em cinco anos a rede particular de ensino da capital deverá se res-

tringir a no máximo cinco grandes complexos de ensino. A primeira experiência nesse sentido já ocorreu com a aquisição do Colégio Lins de Vasconcellos pelo Grupo Opet, garantindo um crescimento de 22% na sua estrutura. Além das fusões, outra preocupação é com os investimentos na construção de novas e modernas sedes, como a do Positivo no Jardim Ambiental, em área de 30 mil m<sup>2</sup>. (Páginas 3 a 6)

Fonte: Acervo Federação Espírita do Paraná

PUBLICAÇÃO NA GAZETA DO POVO DE 13/11/1998

# Escolas particulares estudam fusões para crescer

*Expectativa é de que, em cinco anos, haja em Curitiba cinco grandes grupos educacionais reunindo forças para fortalecer o setor*

**Proposta**  
A fusão entre várias escolas particulares é a tendência. A criação de grandes grupos educacionais deverá se tornar uma tendência cada vez mais forte em Curitiba, opinião de diretores de alguns grandes grupos de educação que atuam no Paraná.

Um dos motivos destas nova tendência é a realidade econômica do país, que mudou muito nos últimos anos, desde a implantação do plano real. Neste novo cenário, elas passaram a ter que se reinventar. As escolas só encontraram a solução quando excluíram uma dispendiosa estrutura administrativa, fundindo-se com empresas concorrentes.

**O diretor-geral do Grupo Bom Jesus, Paulo Arns, de Curitiba, tem uma previsão no mínimo audaciosa. Ele projeta que, dentro de um prazo de aproximadamente cinco anos, a rede particular de ensino em Curitiba seja administrada por no máximo cinco grandes grupos.** "É claro que a educação passará a viver dentro de um monopólio, mas este é o único caminho para a professionalização das escolas", completa.

Alegría da estabilização da moeda brasileira, as reformas por que vem



Ambiental – mostra que o mercado da educação na cidade vai se restringindo às grandes redes. A oferta de educação infantil nestes colégios maiores, por exemplo, já está ameaçando a existência das pré-escolas localizadas nos bairros.

No estado de São Paulo as fusões entre colégios já estão se tornando mais comuns. No Paraná, no entanto, a primeira experiência aconteceu no início deste ano, quando o Grupo Opet comprou o Colégio Lins de Vasconcellos, em Curitiba. Segundo o diretor-geral do Opet, José Antônio Karan, a compra rendeu um crescimento ao grupo de 22%. Outras grupess já estariam com negociações adiantadas no mesmo sentido.

Em Curitiba, a expansão de grupos como o Positivo – que deve inaugurar sua sétima escola em fevereiro do ano que vem, a sede Jardim

## Convênios na educação infantil

Pequenas escolas de educação infantil ainda não podem prever como atuarão a partir do ano que vem. A indefinição quanto à economia do país e à concorrência com o ensino público incentivaram as pré-escolas a adotarem convênios.

Uma parceria é firmada entre as escolas de bairro – que atendem geralmente até cem alunos – e colégios maiores localizados em regiões próximas. A diretora da escola Jardim de Infância Túmica (no bairro Cham-

## Crescimento de forma regional

O crescimento exagerado e rápido das grandes redes de ensino do Paraná – também através da fusão com pequenas e médias escolas – não pressupõe o desaparecimento de colégios de bairro.

Pelo menos é o que acredita o diretor administrativo do Grupo Spei, fundado há 15 anos, João Carlos Domacoshi. Para ele, há ainda outro aspecto a ser observado quando se analisa o mercado da

educação. É a expansão das cidades, o que significa também trânsito complicado e menos tempo para os pais se ocuparem da formação dos filhos.

Com isto, Domacoshi acredita que a demanda por educação terá espaço garantido. O bom relacionamento com a vizinhança e a proximidade de casa farão com que a educação seja regionalizada. (PG)

Fonte: Acervo Federação Espírita do Paraná