



## **Currículo em revista: prescrições educacionais para adolescentes durante a ditadura militar (Paraná 1973-1984).**

*Curriculum in review: educational prescriptions for adolescents during the military dictatorship (Paraná 1973-1984).*

---

**Jorge Luiz Zaluski**

<https://orcid.org/0000-0003-0795-263X>

Doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGH-UDESC; Professor do departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Federal de Sergipe - UFS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6749402096791048>

E-mail: [jzaluski@academico.ufs.br](mailto:jzaluski@academico.ufs.br)

## Resumo

Este texto tem como objetivo investigar parte das reverberações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei nº. 5.692/1971), no estado do Paraná. A partir da noção conceitual de cultura política, este texto busca refletir sobre as expectativas construídas para os adolescentes durante a ditadura militar no estado paranaense. A partir da referida legislação, cada estado teve que apresentar sua proposta curricular em consonância com a legislação. Após a elaboração do currículo, disciplinas e encaminhamentos foram apresentadas na revista Currículo, principal veículo de informação com os/as professores/as do estado. Diante do interesse deste artigo, a revista Currículo serve como fonte de análise, sendo centradas as observações nos grupos de Comunicação e expressão e Estudos Sociais indicados pelo documento. Acredita-se que esta análise contribui para perceber os interesses educacionais, as disputas curriculares e as expectativas construídas entorno dos/as estudantes.

## Palavras-chave

Educação escolar. História da Educação. Infantojuvenil. Legislação.

## Curriculum in review: educational prescriptions for adolescents during the military dictatorship (Paraná 1973-1984).

## Abstract

This text aims to investigate part of the reverberations of the Education Guidelines and Bases Law nº. 5,692, of August 11, 1971 (Law no. 5,692/1971), in the state of Paraná. Based on the conceptual notion of political culture, this text seeks to reflect on the expectations built for adolescents during the military dictatorship in the state of Paraná. Following this legislation, each state had to present its curriculum proposal in line with the legislation. After preparing the curriculum, subjects and referrals were presented in the Currículo magazine, the main vehicle for information with teachers in the state. Given the interest of this article, Currículo magazine serves as a source of analysis, with observations focusing on the Communication and Expression and Social Studies groups indicated by the document. It is believed that this analysis contributes to understanding educational interests, curricular disputes and expectations built around students.

## Keywords

Schooling. History of Education. Children and youth. Legislation

## 1. Introdução

O presente trabalho discute sobre as reverberações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei nº. 5.692/1971), no estado do Paraná. Construída durante a



ditadura militar, por meio dessa legislação, a formação para o trabalho passou a ser compulsória. Em vista a esse interesse, cada estado teve que desenvolver suas propostas curriculares para atender a referida lei. No Paraná, em 1973, por meio da Equipe de Currículo, composta por 33 profissionais das mais diversas áreas, foi apresentado um modelo curricular, junto aos encaminhamentos metodológicos que deveria ser seguido pelos/as professores/as do estado. A norma de ensino foi publicizada no formato revista, que levou o nome de Currículo, desenvolvida com o propósito de repassar os encaminhamentos para atender a legislação, com o objetivo de que as prescrições fossem seguidas em todas as instituições escolares do estado.

Constituída como impresso oficial do estado do Paraná, atrelado a Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC), a revista Currículo teve sua primeira edição em 1973, sendo criada para o propósito de apresentar o modelo curricular em consonância com a legislação educacional de 1971. Ao longo dos 11 anos do qual manteve seus 40 volumes em publicações esporádicas, período que também esteve a obrigatoriedade da Lei nº. 5.692/1971, com base nas prescrições curriculares em sua maioria específicas por disciplinas. Dessa maneira, como documentação histórica, esse impresso permite compreender parte das reverberações da Lei nº. 5.692/1971 no Estado do Paraná e perceber as adesões, afastamentos e ressignificações da legislação para a proposta de ensino desenvolvida.

Ana Luiza Martins, ao investigar sobre a publicação e circulação dos impressos ao longo do século XX no Brasil, destaca que, principalmente, no início do século as revistas tiveram papel fundamental na construção de novos leitores/as. Nesse momento foram sendo impressos as primeiras revistas e jornais de cunho pedagógico. Para Martins, “naquelas publicações, o propósito uniformizador do discurso, veiculado segundo interesses do poder oficial, instância definidora da sobrevivência e eventual sucesso daquelas iniciativas” (MARTINS, 2003, p. 66).

Ainda conforme Martins, ao se referir em relação ao impressos e seu potencial como fonte para a investigação histórica, a autora destaca que,

a pertinência desse gênero de impresso como testemunho do período só é válida se levarmos em consideração as condições de sua produção, de sua negociação, de seu mecenato propiciador, das revoluções técnicas a que se assistia e, em especial, da natureza dos capitais nele envolvidos (MARTINS, 2003, p. 60).

Nesse sentido, o impresso investigado resulta das condições que proporcionaram sua produção e circulação. Essas que possuem estreitas relações com as intenções atreladas como veículo oficial do estado, utilizado como maneira de comunicar os/as profissionais do ensino em cumprirem



o que for estabelecido no documento. Uma maneira primeira de articular os interesses com o ensino e as projeções de futuro que sustentam a sua narrativa.

Como destacam Heloisa de Faria Cruz e Maria do Rosário da Cunha Peixoto, ao utilizar das fontes impressas como documentação histórica,

Trata-se de entender a Imprensa como linguagem constitutiva do social, que detém uma historicidade e peculiaridades próprias, e requer ser trabalhada e compreendida como tal, desvendando, a cada momento, as re-lações imprensa /sociedade, e os movimentos de constituição e instituição do social que esta relação propõe (CRUZ, PEIXOTO, 2007, p. 258).

Diante disso, a investigação a partir do impresso permite perceber e compreender sobre o contexto observado, a intencionalidade tanto do documento como do ensino, e ainda nos apresenta indícios da cultura política da época. Ou seja, a produção e circulação do impresso em âmbito educacional dialoga estreitamente com o contexto e sujeitos que envolvem a sua produção, do pensamento da época, valores e interesses que irão forjar uma realidade por meio do ensino escolar.

Compreendo como cultura política em diálogo com o historiador Serge Bernstein, para o autor, a cultura política corresponde a “um grupo de representações, portadoras de normas e valores” (BERSTEIN, 2009, p. 35). Sem considerar um conceito “guarda-chuva” sob o qual se pretende abarcar todas as manifestações possíveis, essa concepção amplia o campo de observação – geralmente associado ao sistema político - e permite rejeitar a proposta de somente uma interpretação sobre o político, e auxilia a perceber como, na movimentação do tempo, as relações sociais se configuram de diferentes maneiras e configuram disputas, e como, nessa tensão, “se inscreve no quadro das normas e dos valores que determinam a representação que uma sociedade faz de si mesma, do seu passado e de seu futuro” (BERSTEIN, 1988, p. 353). Assim, os enunciados da edição da revista Currículo analisados neste texto, permitem identificar disputas em torno do saber escolar instituído no período em estudo.

Junto dessas observações, as discussões sobre cultura histórica, levantadas por Rebeca Gontijo (2019), são basilares para identificar como a concepção de ensino projetada pelo impresso esta envolta das noções de passado, presente e futuro. Tal observação permite observar e compreender de como, por meio dos encaminhamentos expostos na revista, nos apresenta indícios da forma de conduzir a relação entre o ensino escolar e de como a sociedade vai lidar com o seu passado em vista a movimentação do tempo. Para Gontijo, “a cultura histórica, fornece, portanto, uma espécie de substrato para a orientação no tempo, para o fornecimento de identidades coletivas, para a coesão de



grupos e a legitimação de domínios” (GONTIJO, 2019, p. 69). Nesse sentido, o modelo escolar apresentado na revista Currículo e endereçado à população paranaense em idade escolar, esta permeado por um conjunto de elementos que irão constituir a produção de distintos materiais e práticas educativas que irão conduzir a experiência escolar em ser um/a estudante e adolescente em meio a ditadura militar.

Para Tatyana de Amaral Maia, o projeto educacional desenvolvido durante o governo de Getúlio Vargas já havia contado com o apoio de intelectuais que buscaram proporcionar a modernização do país e superar os problemas sociais da época. Reunidos por interesses comuns contribuiu para que esses intelectuais desenvolvessem uma corrente modernista-conservadora, sem desvincular por completamente do passado, esses grupos mantiveram grande aproximação com governos de períodos ditatoriais (como o do Estado Novo, entre 1937 e 1945, e o da ditadura militar, entre 1964 e 1985). Assim, na década de 1970, com forte atuação no Conselho Federal de Cultura (CFC), órgão do Ministério da Educação e Cultura (MEC) os/as intelectuais estiveram encarregados de auxiliar na elaboração das propostas de ensino, na produção de materiais didáticos e na definição dos elementos constitutivos da cultura nacional. Para Maia, “o projeto modernista-conservador valorizava o espírito patriótico e a existência de uma “consciência nacional”, forjada desde os tempos coloniais, identificado com uma visão otimista da sociedade brasileira” (MAIA, 2017, p. 128). Vejamos as continuidades e rupturas na proposta paranaense.

## 2. Desenvolvimento

Composta por 319 páginas, a edição da revista Currículo, analisada neste texto, foi dividida em cinco grandes partes, sendo elas: apresentação; fundamentação; objetivos das atividades de 1ª a 4ª séries; objetivos das áreas de estudo da 5ª à 8ª séries; metodologia de ensino, e atividades obrigatórias. Ou seja, nessa edição, foi priorizado o ensino fundamental, destinado aos grupos considerados crianças e pré-adolescentes, a partir do discurso enedereçado pela Lei nº. 5.692/1971, que na legislação preconizava a adolescência ao ensino médio e suas relações com a abertura ao mercado de trabalho. Na publicação, a versão manteve o formato de texto, que ora se distribuía por meio de tópicos, ora por subitens e tabelas que aprofundavam a discussão para cada tema em específico. Com exceção da capa, não possui imagens ao longo de suas páginas.



Com base no enunciado da revista, a distribuição das disciplinas para cada fase do ensino fundamental, da 1ª à 4ª série, deveria ser ofertado disciplinas da consideradas como núcleo comum, divididas em três grandes grupos: Comunicação e Expressão; Estudos Sociais e Ciências; já para o ensino da 5ª à 8ª série, tinha como diferencial apenas a parte diversificada, que integrava os grupos de iniciação para o trabalho, correspondente às disciplinas que deveriam integrar a sondagem de aptidão, sendo essas obrigatórias para a formação para o trabalho com a intenção em proporcionar a formação profissional

Tendo em vista seguir o proposto na legislação federal, a Equipe de Currículo apresentou como componente curricular do grupo Comunicação e Expressão as disciplinas de “língua portuguesa, educação artística e educação física”, e os conteúdos específicos que deveriam integrá-la. Neste texto, com base na orientação epistemológica de cultura política, levanto considerações sobre esse conjunto de disciplinas para perceber as reverberações do ensino escolar paranaense e as relações com o contexto ditatorial da época.

No que corresponde ao ensino de Comunicação e Expressão, considerada pelo grupo como algo relativamente novo no Brasil, afirmava-se ser, “preciso ressaltar que o excesso de novidades e mudanças trazidas pela Lei n.º 5.692/1971 para o professor e para a escola”, tinham perturbado a visão pedagógica. A comunicação ‘lamentava’ que tais posições ainda não estivessem “suficientemente claras” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 39). A equipe pedagógica do estado, diante da experiência de trabalho já acumulada, manteve-se resistente frente aos novos conteúdos e metodologias de ensino. Talvez esse tenha sido um dos motivos para a equipe do Currículo ter dedicado considerada quantidade de páginas à comunicação e expressão, se comparada à dedicada aos demais grupos da Diretriz Curricular.

Nos encaminhamentos destinados às disciplinas de “língua portuguesa, educação artística e educação física”, que integram o grupo Comunicação e Expressão, com as especificidades das disciplinas de seu grupo - voltadas a desenvolver as potencialidades individuais dos/as estudantes -, nota-se que os encaminhamentos metodológicos estavam em consonância com a vertente pedagógica do ensino tecnicista, mas que também se haviam feito aproximações com os valores compartilhados pela Escola Superior de Guerra (ESG).

Em relação à língua portuguesa, o documento informava:

[O seu ensino visará] ao cultivo de linguagem [sic] que **ensejem** ao aluno o **contato** coerente com seu **semelhante e a manifestação harmônica de sua personalidade**,



nos **aspectos físicos, psíquico e espiritual**, ressaltando-se a Língua Portuguesa como **expressão da Cultura Brasileira**” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 13; grifos do autor).

Assim, o ingresso na segunda fase do ensino fundamental também deveria ser marcado por uma ruptura que o/a estudante deveria sentir tanto em relação aos conteúdos estudados, quanto às metodologias utilizadas em cada disciplina. Nessa proposição, o objetivo do conjunto de disciplinas de Comunicação e Expressão ia muito além do saber ler e escrever na língua portuguesa, pois “o indivíduo, ao entrar na escola, já sabe utilizar a língua pátria. À escola cabe oferecer-lhe oportunidades de desenvolver a fluência verbal” (CURRÍCULO, 1973, p. 36). Nesse momento, o ensino da linguagem passava a ser compreendido como um processo além da oralidade e da escrita. Conforme a Diretriz Curricular:

**Salientam-se os códigos, as convenções impostas pela cultura** de que os indivíduos fazem parte, **indispensáveis** para a base comum de compreensão mútua, mas também se considera o desenvolvimento das possibilidades expressivas de seres humanos em que, como criador, interfere na evolução da própria cultura, **pela busca de soluções e perspectivas novas, diante de novas situações**” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 13. Grifos do autor).

Nessa nova compreensão de linguagem e ensino, a importância do estudo era atribuída ao caráter comunicativo atrelado às relações socioculturais. Com base nesse direcionamento, os/as estudantes deveriam perceberem-se como integrantes da sociedade, capazes de contribuir para o considerado bem comum. Tal como aponta o documento, “pela busca de soluções e perspectivas novas, diante de novas situações”. Com base no enunciado do documento, o ingresso dos/as estudantes na 5ª série seria marcado por rupturas, que, ao tempo em que condiziam com a saída da infância, contribuiriam para firmar o pertencimento dos/as estudantes como adolescentes. Para cumprir tal proposição da Comunicação e Expressão, a equipe do Currículo distribuiu os objetivos da disciplina com base em três grandes grupos, que deveriam integrar os encaminhamentos da prática docente. Para isso, o/a professor/a deveria explorar a: “Inter-relação, Código, Cultura, Estímulo Ambiental e Capacidade individual”.

Como continuidade das concepções pedagógicas desenvolvidas pela Escola Nova, o documento apontou a necessidade de também “oportunizar a apreciação das produções do aluno pelos colegas de classe” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 19). Tendo em vista a percepção de que as crianças e os adolescentes produzem conhecimento no cotidiano escolar, as concepções educacionais





apresentadas pela Diretriz Curricular estavam em consonância, em alguns aspectos, com os debates feitos por pedagogos/as estrangeiros e brasileiros desde a década de 1930.

Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato, em sua tese de doutoramento em História, ao estudar os primeiros “Ginásios Estaduais Vocacionais no Estado de São Paulo”, identificou haver sido desenvolvido um modelo que contribuiu para “forjar uma cultura escolar renovada para o secundário”, apoiada, esta, em modelos pedagógicos escolanovistas. A proposta buscava diminuir as desigualdades e as dificuldades reafirmadas por um modelo rígido sustentado por disciplinas. Os ginásios contaram com estudos pautados na realidade dos/as estudantes, na tentativa de melhor se aproximar da realidade (estudantes e comunidade) e de valorizar o desenvolvimento de ensino produzido na escola (FAGIONATO, 2018).

Com aproximações a esse modelo educacional, a proposta da Diretriz Curricular visava garantir a aprendizagem e valorizar o conhecimento produzido em sala. Para atender a tal propósito, os conteúdos deveriam ser trabalhados de modo a se interrelacionar e a promover o desenvolvimento dos/as estudantes. Nessa perspectiva, a Diretriz Curricular informou a necessidade de:

[...] **grupar e reagrupar os alunos conforme os interesses e a idade; oportunizar a diversificação das atividades dentre de uma mesma classe;** fazer a programação das atividades levando em conta o **nível e o tipo de experiências de cada um dos alunos**, isto é, os vocabulários que lhe são familiares as suas formas visuais de expressão” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 34).

O ensino escolar fundamental da 5ª à 8ª série deveria se diferenciar do primário por meio dos conteúdos, objetivos, distribuição no espaço físico na/da escola e, acima de tudo, por uma prática educacional atenta à passagem da infância para a adolescência que proporcionasse uma educação aliada a uma urgência disciplinar pautada em um modelo de adolescente, idealizado para exercer atividades de trabalho e seguir os preceitos da ditadura militar. Essa ruptura esteve em consonância com as concepções pedagógicas pautadas na aprendizagem com base nas etapas do desenvolvimento cognitivo, alicerçadas também nas distinções de gênero e idade. Para atender em parte a esse objetivo, a Diretriz Curricular destacou que os/as docentes deveriam rever metodologicamente as práticas educacionais que desenvolviam.

Conforme o documento, “entende-se por metodologia, nesse trabalho, a maneira como o professor aplica e utiliza os conhecimentos que tem da matéria no processo ensino-aprendizagem” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 35). Assim, o novo modelo de ensino proposto para o estado do





Paraná, mesmo tendo aderido a procedimentos com vistas a atender à Lei n.º 5.692/1971, manteve aproximações com concepções pedagógicas da Escola Nova. Essas modificações podem ser identificadas ao analisar as propostas do ensino de gramática, por exemplo, a qual integrava o rol de conteúdos de Comunicação e Expressão. Junto com a tentativa de promover rupturas com modelos e metodologias até então utilizados, a Diretriz Curricular apontou críticas ao ensino escolar que priorizava a aprendizagem dos conceitos gramaticais. Conforme o documento:

Vale **insistir na metodologia** até agora descrita, solicitando-se do professor o cuidado, desde o início, de **ampliar as condições de linguagem do aluno**, “esquecendo” os conceitos gramaticais e as nomenclaturas, ajustando e usando, com o aluno, **os novos hábitos decorrentes de sua aprendizagem**. Assim, por exemplo, num **automatismo** do mais simples que é a separação de sílabas, **em vez de enfatizar a classificação** em dissílabas, trissílabas, etc., **mostrar ao aluno que o conhecimento da sílaba serve para separar as palavras ao terminar a linha**, na margem direita do papel em que escreve (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 38) sem grifos no original.

Por essa proposta, é possível perceber que não competia aos/as professores/as escolher e definir os conteúdos e temas a serem trabalhados em sala. Diferente da Escola Nova, que propunha relacionar os conteúdos ao cotidiano escolar dos/as estudantes, a proposta tecnicista apresentou um conteúdo pronto pouco voltado ao diálogo e ao desenvolvimento crítico. Caberia aos/as docentes reproduzir os conteúdos para desenvolver uma aprendizagem instrucional. Sendo assim, era necessário “executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos” (LIBÂNEO, 1990, p. 30).

Comparado aos demais grupos da proposta curricular, o programa Comunicação e Expressão teve a maior carga horária distribuída de todo o currículo. Dadas as atribuições de cada disciplina, esse conjunto teve grande influência em toda a construção da proposta de ensino. A linguagem, como pertencente aos códigos de comunicação e expressão, deveria ser ensinada como algo além da fala e escrita, pois deveriam ser compreendidos os códigos gestuais manifestados no cotidiano. Segundo a Diretriz Curricular, essa compreensão também deveria ser proporcionada por meio do estudo da cultura. Conforme o documento, “cultura significa o conjunto de hábitos, conhecimentos, percepções, crenças, ações e convenções que caracterizam um agrupamento humano” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 22). Sendo assim, cada equipe responsável pela instituição escolar deveria considerar, como aspectos culturais, “os hábitos peculiares de expressão”, pois era função da escola “levar o aluno a



sentir os contrastes nas diversas formas de expressão, segundo as regiões, os grupos étnicos e sociais” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 26).

Para Libâneo, no modelo tecnicista, as concepções liberais foram utilizadas para sustentar desigualdades de classe. Nessa perspectiva, o viés cultural serviu como forma de naturalizar as desigualdades sociais com base no sucesso individual. Ou seja, a percepção tecnicista estava atrelada ao acesso às condições materiais para obter sucesso nos estudos. Segundo Libâneo (1990, p. 22), a ênfase no aspecto cultural escondia a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundisse a ideia de igualdade de oportunidades, não levava em conta a desigualdade de condições. Neste sentido, sob o discurso de igualdade de condições para o sucesso escolar, o modelo educacional implementado contribuía para reforçar distintas desigualdades existentes, principalmente nas de classe.

Saliento que o reforço das desigualdades sociais não se limitou à questões econômicas. É importante destacar que a proposta de ensino propunha também o reforço das distinções sociais relativas às relações de gênero, como na disciplina de Educação Artística, por exemplo. A movimentação corporal, a criação artística por meio do manuseio de objetos, dentre outras atividades, foi apresentada no documento como possibilidades de os/as estudantes desenvolverem a aprendizagem através da experiência prática. Contudo, a distribuição dos conteúdos indicava que deveria existir uma atenção especial que levasse em consideração as diferenças de gênero, como se as distinções entre elas reafirmassem a sexualidade. Como percebido e já pontuado em outros trabalhos (ZALUSKI; 2016; 2020). Com base na revista, era, evidentemente, uma tentativa de “combater a subversividade”. O documento informava também que, ao realizar uma atividade, o aluno podia, “no momento da observação, criar uma imagem subjetiva mais emocional que visual, devendo ser respeitada a sua individualidade de expressão” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 271). A proposta curricular apoiava-se em uma compreensão da pré-adolescência que entendia esse período da vida como uma fase em que as subjetividades estavam ainda em formação. Essa educação “dos sentidos” teria impacto diferenciado conforme as distinções de gênero, em função das políticas de masculinidade e feminilidade implementadas desde a tenra idade para homens e mulheres como reforço das distinções de gênero.

Nesse sentido, as referidas prescrições coadunam com as observações de Liana Pereira Borba dos Santos e Maria Teresa Santos Cunha (2020), ao investigarem sobre as regras e sentimentos com viés civilizatório na literatura destinada à população infantojuvenil. Ao analisarem a Série de Leitura



Graduada Pedrinho, de Lourenço Filho, e a revista mensal Pais & Filhos, que circularam nas escolas de todo o país nas décadas de 1950-1960 e 1970-1980, respectivamente. A narrativa imersa nessas coleções buscava projetar um ideal civilizatório em que as marcações de gênero, por exemplo, impunham um modelo moral a ser seguido. Com base nas autoras,

Estes livros de leitura foram utilizados na escola primária publicado em todo território nacional e pode-se pensar em um desejo de normatizar comportamentos, internalizar regras e preceitos para a formação do bom cidadão bem como contribuir para a formação do caráter cívico em um período em que a vida nas cidades se firmava, onde se definiam regras para o controle e contenção de sentimentos e ações, produzindo uma certa experiência do que é ser civilizado, polido, saudável e educado (BORBA; CUNHA, 2020, p. 164).

Nesse sentido, a cultura política da época envolta da cultura escolar que deu sustento ao modelo educacional a ser desenvolvido no estado visava a formação de uma concepção de adolescentes que estivesse atrelada à valores morais sustentados por distinções de gênero e suas respectivas atribuições às relações de trabalho. Desta forma, escapar à essa regra acarretaria em escapar essa norma, principalmente quando junto disso não obtivessem sucesso nos estudos. Assim, estariam submetidos ao que Silvia Maria Fávero Arend e Otoniel Rodrigues Silva (2023) identificaram como sendo “menores considerados antissociais”, quando escolas sustentadas pelo viés disciplinar, a exemplo do Centro Educacional para Menores (CEM) na Grande Florianópolis, destinadas aos meninos. Seguida de uma educação para o ajustamento de suas condutas, e envolta dos parâmetros educacionais da Lei de Diretrizes de Bases de 1971, os autores identificaram que, nessas instituições a, “perspectiva formacional visava apenas ao desenvolvimento das práticas laborais do indivíduo, prevendo seu aproveitamento enquanto mão de obra” (ARENDE; SILVA, 2023, p. 15). Assim, a perspectiva de uma educação moralizante atrelada a uma cultura do trabalho serviu como base para a introjeção de um modelo de adolescente que desenvolvesse a concepção de trabalho como forma de integração social. Seja ela de forma inculcada de forma subjetiva por meio do ensino regular, ou imposta por meio de instituições compreendidas como correccionais.

No que corresponde a revista Currículo, ainda em Educação Artística, foram mantidas as atividades práticas, em razão, principalmente, de que esse conhecimento sobre o corpo fazer-se necessário para o desempenho de determinadas atividades laborais exercidas por homens e mulheres, algumas delas para além do mundo do trabalho formal. Conforme o documento, era necessário desenvolver nos/as estudantes a “conscientização dos movimentos corporais realizados dia a dia, em



diversas atividades, tais como: - lavar roupa, lavar o carro, cortar a grama, etc.” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 304). As proposições da Lei n.º 5.692/1971, em relação a “qualificar para o trabalho”, estavam presentes de várias formas no documento produzido no Paraná. Havia nele uma projeção sobre o futuro do/as estudantes marcada por concepções do presente sobre ser um/a adolescente trabalhador/a.

Conforme o documento, a perspectiva de “qualificar para o trabalho” deveria ser mantida em todas as disciplinas. Na disciplina “Educação Física”, por exemplo, dever-se-ia durante o ensino primário, priorizar o seu caráter recreativo. Já na adolescência deveriam ser priorizados os “valores de ordem psico-espiritual, higiênica, psico-motora, ritualística, corretiva, social e recreativa do educando” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 76). Na prática, essa disciplinarização do corpo assumia a condição de atividade preparatória para o trabalho, com atenção especial para afastar o/a estudante de qualquer situação apontada como indesejada.

É importante lembrar que a disciplina de Educação Física era regida por uma legislação própria. A organização curricular para essa disciplina foi desenvolvida com base no Decreto n.º 69.450/71, de 1º de novembro de 1971. Foi este o motivo que levou a Equipe de Currículo a contar com o apoio do Grupo de Estudos do Departamento de Educação Física e Desportos do estado do Paraná. Com a devida atenção às recomendações do referido decreto, o enunciado da Diretriz Curricular apresentou muitas observações seguidas de trechos do Decreto n.º 6.9450/71. Na proposta curricular, foram feitas referências ao Decreto-lei n.º 1.044, de 21 de outubro de 1969, que instituiu tratamento especial para pessoas que tivessem algum problema de saúde, e ao Decreto-lei n.º 705, de 25 de julho de 1969, que isentava da prática da educação física os/as estudantes do período noturno que “comprovassem, semestralmente, mediante a apresentação da carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado de jornada diária igual ou superior a 6 (seis) horas” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 77). Também eram dispensadas as gestantes, os estudantes acima de 30 anos e/ou que estivessem cumprindo serviço militar. Ou seja, como uma prática corporal que demandaria a realização de exercícios físicos, a Educação Física não deveria trazer problemas para os/as estudantes que já estivessem no mercado de trabalhado, o cansaço físico poderia intervir na produtividade.

A implementação da Educação Física como disciplina escolar apresentava extenso debate e aproximações com as propostas de governo de cada período. Até o início do século XX, a disciplina



possuía caráter recreativo. Nas políticas educacionais do primeiro governo de Getúlio Vargas, foi utilizada com a finalidade de incorporar uma prática pautada sob perspectivas que sustentavam a eugenia e o militarismo. Essa abordagem era influenciada pelas políticas eugênicas desenvolvidas no período na Europa e na América do Norte, principalmente em decorrência da 2ª Guerra Mundial. Com a Lei n.º 4.024/1961, a Educação Física passou a ser obrigatória “nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos”. Após o golpe de 1964, a disciplina passou por novas reformulações, com a aproximação às ideologias autoritárias que dialogavam com concepções desenvolvidas durante o primeiro governo de Getúlio Vargas. Conforme apresentado na Diretriz Curricular, quando não fosse possível realizar práticas esportivas por condições climáticas, fazia-se necessária “a abordagem de problemática de saúde, jogos, higiene, aptidão física, civismo, campismo” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 79). Ou seja, a Educação Física deveria contemplar a preparação corporal para o trabalho e também atender a propósitos sustentados pelo patriotismo.

Para Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, a proposta acerca do ensino de Educação Física nas escolas, durante a ditadura militar, não ficou restrita à formação moral dos/as estudantes. Para o autor, o Brasil acompanhou debates internacionais sobre o esporte que repercutiram na organização curricular da disciplina de Educação Física. Estabelecida a incorporação da educação física para a melhoria do rendimento do/a trabalhador/a, segundo Oliveira, “o esporte foi a coroação de um mundo de competição, concorrência, liberdade, vitória, consagração. Sugerido de forma exclusiva pelos órgãos oficiais para a educação física escolar, ele carregava toda a simbologia de um mundo de lutadores e vencedores” (OLIVEIRA, 2004, p. 13). Assim, o esporte, como um treinamento corporal para o melhor desempenho das atividades laborais, deveria contribuir para a efetivação da manutenção do sistema capitalista, marcado pela competição e o sucesso pessoal. O que também garantiria a formação de um perfil desejado de adolescente pois se pretendia que fosse trabalhador/a estivesse aliado/a à manutenção do sistema capitalista, aos preceitos da ditadura militar, e que o sucesso profissional/pessoal do/a estudante dependesse unicamente da meritocracia.

A disciplina Educação Física deveria proporcionar o conhecimento e o domínio sobre diferentes esportes associados ao cotidiano dos/as estudantes. Conforme a tabela 1 - Prioridades esportivas -, elaborada com base nas informações da Diretriz Curricular, deveriam ser priorizados os esportes nela listados.



**Tabela 1:** Prioridades esportivas

ESPORTE	PRIORIDADES ESPORTIVAS										
	SÉRIE										
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1º	2º	3º
Ginástica Educativa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Atletismo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ginástica Olímpica/ Competição	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pequenos Jogos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Jogos Predesportivos	-	-	X	X	X	X	X	X	-	-	-
Natação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dança Folclórica e Criativa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Handebol	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X
Basquetebol	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X
Volibol [SIC]	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X
Campismo	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Higiene e Saúde	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Org. Desportiva e Arbitragem	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X

Org: Autor, 2023. Fonte: Revista Currículo, 1973, p. 82.

Com base na análise da tabela, é possível afirmar que a obrigatoriedade de praticar os esportes registrados exigia um grande investimento na estrutura das escolas, e, ainda, que “os estabelecimentos de ensino deverão dispor de um médico assistente para a Educação Física” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 79). O saber médico estava incorporado aos discursos pedagógicos sobre a Educação Física. Um discurso autorizado que agiria muito além da consulta sobre as condições de saúde dos/as estudantes, pois estavam submetidos (corpo/gênero) a decisão médica como parte do seu sucesso, ou não, no esporte - uma primeira forma em investir na disciplina do corpo para o trabalho.

Para o melhor desempenho da disciplina Educação Física, a Diretriz Curricular apresentou detalhadamente, da página 232 a 266, todas as atividades obrigatórias para cada modalidade. No que compete a este texto, cabe perceber como distintos marcadores sociais foram utilizados para a organização dessa proposta. A sugestão com base na idade/série demonstra uma típica forma utilizada para dividir os/as estudantes conforme o desenvolvimento corporal relacionados a força, agilidade, dentre outras qualidades exigidas para cumprir as atividades que, na medida que saíssem da infância, supostamente estariam aptos/as a praticar determinados esportes. Parte disso pode ser observada na quantidade de voltas exigidas para a corrida na quadra esportiva, de voltas na piscina olímpica, ou na realização de exercícios nas barras, por exemplo. Contudo, com a marcação corpo/idade/série, as marcações de gênero, com base na distinção masculino x feminino, também foram utilizadas para direcionar a divisão de turmas e a distribuição dos exercícios físicos, exigindo-se maior uso da força





física do corpo masculino. Some-se a essa pretensão a relação entre saúde, beleza, atleta, como sinônimos da construção de uma estética corporal para o trabalho e, ao mesmo tempo, para construir novos hábitos sob a ótica da saúde.

Ainda em relação à intersecção gênero/idade/série, o documento informou que, “a Dança Folclórica e Criativa será para ambos os sexos da 1ª à 4ª série do 1º grau e facultativa para o sexo masculino. Da 5ª à 8ª série, dar-se-á prioridade às danças folclóricas brasileiras” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 82). O enunciado apresentava indícios da percepção sobre a infância, principalmente sobre quais manifestações corporais se autorizavam para essa fase da vida. Por permitir a dança durante o ensino primário, estudantes de ambos os sexos eram livres para dançar. Uma intersecção entre corpo, gênero e idade/série que se modificaria conforme a entrada dos discentes na pré-adolescência. A idade e o sexo eram os elementos reguladores que autorizavam ou não a praticar a dança. De forma naturalizada, as meninas deveriam realizar obrigatoriamente as atividades voltadas à dança. Por outro lado, dava-se autonomia aos estudantes do sexo masculino para efetuar tal prática, ou não.

Essa proposta também vai ao encontro do interesse em promover um ensino que conhecemos como interdisciplinar, já que a Educação Física deveria dialogar com o ensino de artes e das questões culturais. Entretanto, a preocupação em restringir a prática da dança apenas ao que fosse considerado folclórico (festa junina e de temáticas indígenas) demonstra a sua não valorização enquanto cultura, mas, sim, um reforço da cultura do colonizador, pela qual a vida urbana era supostamente superior à do campo. Concepções essas que estão envoltas do que Elenice de Paula (2023) destaca como contribuintes para a colonização do saber, sendo ela manifestada desde o processo de escolarização no Brasil colonial e mantida sob diferentes discursos, práticas e prescrições em todo o desenvolvimento educacional brasileiro (PAULA, 2023).

Em relação à revista Currículo, as recomendações curriculares para a área de estudo de Comunicação e Expressão eram de maior vulto, em comparação com as outras áreas de estudo. Talvez isto se deva ao fato de a proposta da área ser considerada inovadora, ou, ainda, por reconfigurar metodologias de ensino anteriores para atender aos preceitos elencados na formação para o trabalho e às exigências impostas pelos governantes da ditadura militar.

### **Estudos sociais: a internalização de valores sociais durante a “pré-adolescência”**





Conforme o Parecer n.º 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE, destinado à orientação de composição para o “Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus”, o ensino de Estudos Sociais deveria proporcionar o “ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver”, sem deixar de atribuir a devida “ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (BRASIL, Parecer n.º 853/71, 1971, p. 177).

Para atender ao objetivo acima descrito na área de “Estudos Sociais, o componente curricular deveria ofertar as disciplinas de História, Geografia, Ensino Religioso, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). As duas primeiras tiveram sua grade de conteúdos modificada em função dos interesses da ditadura militar. Já as duas últimas foram criadas/reformuladas na época e possuíam legislação própria. A EMC se tornou obrigatória desde a promulgação do Decreto-Lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969. A partir desse mesmo decreto, a disciplina de OSPB foi reestruturada para atender às exigências dos governos militares. Na Diretriz Curricular desenvolvida para as escolas do Estado do Paraná, apenas constou a disciplina de OSPB, e não foram apresentados mais detalhes sobre a necessidade de ofertá-la ou não no ensino fundamental. Contudo, os referidos encaminhamentos coadunam ao que Cláudia Sapag Ricci (2019) destaca como política curricular. Conforme a autora, as recomendações sustentadas por meio de leis e prescrições curriculares endossam para a introjeção de um ideal de sujeito. No que corresponde a metade do século XX, Ricci destaca que a noção de currículo foi desenvolvida, “apoiando-se apenas em procedimentos, métodos e recursos. O fundamento teórico era disciplinar o pensamento e o comportamento das crianças, integrando-as à sociedade e transmitindo a herança cultural” (RICCI, 2019, p. 19). Nesse aspecto, a revista Currículo se demonstra como ativa na manutenção dessa concepção curricular.

A disciplina Organização Social e Política Brasileira foi criada durante o governo de João Goulart, a partir de uma proposta apresentada no Conselho Federal de Educação, em 24 de abril de 1962. Até 1969, essa disciplina era destinada ao ensino ginasial e tinha como conteúdos: concepções de Estado; direitos e deveres do cidadão; democracia, dentre outros temas, que visavam à promoção do debate e à formação de estudantes politicamente ativos na sociedade. A partir da obrigatoriedade da EMC, a disciplina de OSPB foi reformulada e mantida como obrigatória no ensino de segundo grau. Com essa mudança, o seu objetivo principal passou a ser ensinar sobre a importância do Estado



brasileiro, a obediência às regras e outros temas que pudessem legitimar a perspectiva autoritária do governo do período (MARTINS, 2014).

Mesmo com a não obrigatoriedade da disciplina no ensino fundamental, o Parecer n.º 853/71 informou que a OSPB deveria integrar o núcleo comum de disciplinas de todas as fases de ensino. Fator esse que contribuiu para a integração na Diretriz Curricular elaborada no estado do Paraná. Com uma tentativa de romper com o passado próximo, a disciplina foi ressignificada e, conforme o Parecer n.º 853/71, ela deveria proporcionar

[...] o preparo ao “**exercício consciente da cidadania**” – para a OSPB e para o **Civismo** devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História como todas as **demais matérias**, com vistas a uma efetiva tomada de **consciência da Cultura Brasileira**, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em **marcha do desenvolvimento** (BRASIL, Parecer n.º 853/71, 1971, p. 177).

Entre os objetivos iniciais da disciplina de OSPB estava o debate sobre democracia, direitos e outras discussões que diziam respeito à manutenção de uma sociedade democrática. Após o golpe de Estado de 1964, os objetivos alteraram-se com vistas a construir nos/as estudantes a percepção de que a forma de governo adotada pelos militares era adequada para implementar o desenvolvimento econômico do País e garantir a ordem. Nessa perspectiva, o futuro estava “sempre em marcha” e estava de “mãos dadas” com o civismo. Perspectiva observada também nos objetivos da disciplina de Educação Moral e Cívica.

O Parecer n.º 94/1971, de 4 de fevereiro de 1971, elaborado pelo CFE, foi desenvolvido para atender à disciplina de Educação Moral e Cívica. Com base nesse documento, é possível perceber que o patriotismo sustentou todo o objetivo dessa disciplina. A formação consistia no reforço e/ou imposição de valores morais considerados essenciais para o convívio das pessoas, mas que garantiriam o fortalecimento da concepção de nação. Para isso, os encaminhamentos de conteúdos e atividades foram distribuídos conforme as fases da vida e as séries de estudo. Sendo assim, no ensino primário, a prática dessa disciplina deveria garantir:

[...] a “ampliação do horizonte social da criança, fixando a sua imposição como membro de um grupo maior; - oportunidade de exercitar suas habilidades, hábitos e atitudes necessárias ao seu futuro papel de cidadão” e, na passagem para a adolescência, os conteúdos deveriam exigir o comportamento para o “preparo do cidadão para a obediência à lei, à fidelidade ao trabalho e à integração na comunidade; - estímulo e desenvolvimento das habilidades e atitudes necessárias a uma vivência democrática” (BRASIL, Parecer n.º 94/1971, 1971, p. 308).



Essa formação deveria ser impulsionada pela compreensão sobre família (patriarcal), pátria, símbolos patrióticos, civismo, segurança nacional, noção de Deus e religião, que correspondiam aos interesses dos governantes e dos valores sociais compartilhados como ideias para viver em sociedade.

Para o historiador Benjamin Cowan, grupos conservadores tiveram grande participação na elaboração de legislações educacionais e de materiais didáticos. Segundo o autor, parte das propostas desenvolvidas por esses grupos sociais tinha como objetivo tentar controlar as influências provocadas pela modernização e que atingiram os valores sociais (conservadores). Soma-se também a esse debate o interesse em proteger o Brasil do comunismo fortemente combatido na época. Com a conciliação entre valores conservadores e o aparato autoritário do Estado, instigavam-se a formação patriótica e o reforço moral dos/as estudantes ao mesmo tempo que o combate anticomunista. Para o autor, os grupos que tinham esse propósito “apoiaram o programa como uma solução para o “problema da juventude”, a destruição da família, a mídia corrupta e outros meios de suposta inspiração para a subversão moral” (COWAN, 2016, p. 180).

Na Diretriz Curricular, a área de Estudos Sociais foi a que teve menor número de recomendações. Com um total de sete páginas destinadas ao conjunto de disciplinas, a composição curricular se restringiu ao tópico 4.7 do documento, que consistia em apresentar os objetivos elencados para a Formação do Cidadão brasileiro (5ª e 6ª série) e a Universalidade do Homem (7ª e 8ª série). A divisão dos conteúdos nesses dois grupos demonstra que haverem existido estreitas relações entre as imposições do governo autoritário e os preceitos das disciplinas de Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica. As tabelas 2 e 3 informam acerca dos objetivos destas disciplinas.

**Tabela 2** - Objetivos da “Formação do cidadão brasileiro”

Especificações	Tema	série	
O aluno deverá, na sua medida individual:		5ª	6ª
Situar as navegações e grandes descobertas, como <b>resultado das transformações ocorridas na Europa</b> e concluir que elas estenderam o mundo conhecido, <b>difundiram a cultura europeia</b> e possibilitaram a colonização de novas terras.	- continentes e oceanos. - expansão marítima portuguesa e espanhola. - <b>as descobertas: América e Brasil.</b> - <b>Caracterização da sociedade colonial.</b>	X	
Especificações	Tema	série	
Identificar a posição geográfica do Brasil no mundo, como parte <b>integrante do continente americano</b> , valorizando as características de sua tropicalidade.	Coordenadas geográficas, extensão, limites atuais, o litoral, clima.	X	
Distinguir as diversas fases da divisão territorial brasileira.	Na fase colonial, no império e na república brasileira.	X	X
Continua...			



		Continuação	
Distinguir o <b>papel dos grupos humanos de origens e culturas diversas</b> , no processo de formação do povo e da <b>cultura brasileira</b> . Caracterizar o meio natural brasileiro, relacionado com o processo de ocupação e expansão do território.	As origens da população; herança cultural demográfica brasileira; movimento de população; relevo, rios, paisagens vegetais; expansão territorial: bandeirantes, criação de gado, missões religiosas; tratados e questões de limites.	X	
<b>Identificar os fatores de transformação de quadro social brasileiro e as bases atuais da nossa sociedade</b>	caracterização da sociedade rural e urbana, a <b>família patriarcal e moderna, o valor social do trabalho e da propriedade</b> ; a urbanização;	X	
<b>Distinguir o ideal de liberdade e soberania</b> nos movimentos que desencadearam o processo de independência.	- <b>invasão estrangeira</b> , o sentimento nativista, movimentos revolucionários a independência.	X	
<b>Identificar a existência das leis e estruturas políticas, que regulamentam os direitos e deveres do cidadão brasileiro.</b>	- a <b>constitucionalidade, organização e poderes do Estado</b> , representação política, a <b>Pátria Brasileira; noções de autoridade, segurança nacional, direitos e deveres do cidadão brasileiro</b> ;	X	X
Identificar as principais atividades <b>econômicas da atualidade brasileira</b> .	Agricultura, pecuária, indústria, extrativismo; regiões geo-econômicas.	X	X
Reconhecer o Império a <b>consolidação da soberania nacional</b> .	Princípio de nacionalidade e autodeterminação dos povos.		
Caracterizar problemas sociais econômicos e políticos do Império Brasileiro, e as tentativas de soluções dos mesmos.	Etapas políticas do Império; questões internacionais, questões sociais: <b>ao abolicionismo e a mão-de-obra. Desenvolvimento econômico e cultural</b> .		X
<b>Reconhecer na república a consolidação da unidade nacional.</b>	As fases republicanas: <b>questões sociais e políticas; o Estado Novo; Redemocratização</b> .		X
Reconhecer as <b>inter-relações físicas e culturais</b> das regiões brasileiras, através do binômio: homem-meio.	Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.		X
<b>Valorizar as finalidades do plano de desenvolvimento dentro das perspectivas de integração nacional, nos setores social, econômicos, político e cultural.</b>	<b>Área econômica: produção e consumo, tributação, meios de comunicação, transportes.</b> <b>Área social e cultural: educação e cultura, saúde e alimentação, habitação e trabalho.</b>		X
Distinguir as relações internacionais do Brasil, nos setores sócio-político e econômico.	Organismos internacionais, a <b>política socioeconômica brasileira no contexto mundial</b> .		X

Org: Autor, 2023. Fonte: Currículo, 1973, p. 113-115, mantida a grafia original; grifos do autor.

**Tabela 3** - Objetivos da “Universalidade do Homem”

Especificações	Tema	série	
O aluno deverá na sua medida individual		7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
Analisar os vários <b>estágios culturais da humanidade</b> , como resultado da luta pela <b>sobrevivência</b> e adaptação ao meio, inculcando noções de história e pré-história.	Os estágios socio-culturais do homem.	X	
Localizar no tempo e no espaço as civilizações que floresceram no Oriente e na Bacia Mediterrânea.	O legado cultural das civilizações hídricas. Oriente Próximo; Ásia das Monções; Extremo Oriente.	X	
Analisar as condições naturais e humanas da Ásia.	Orientes Próximo; Ásia das Monções; Extremo Oriente, Ásia Setentrional.	X	
Dar <b>ênfase ao legado cultural</b> das civilizações grega e romana <b>pela grande herança histórica</b> dos povos às civilizações que as sucederam a sua repercussão até nossos dias.	O mundo greco-romano.	X	
Continua...			

TexTos e DebaTes, Boa Vista, vol. 31, n.01, e8143, Jan./Jun. 2025.

DOI: <https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v31i01.8143>

<https://revista.ufrr.br/textosedebates/>

ISSN: 2317-1448



Esta obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

		Continuação
Analisar as condições naturais e humanas na Europa.	Europa Ocidental, Meridional Central, Oriental e Setentrional.	X
Perceber o <b>legado dos tempos pré-modernos, enfatizando suas influências na cultura ocidental.</b>	Formação dos Estados Europeus. O cristianismo. A sociedade Medieval. A civilização árabe e bizantina. A sociedade Medieval. A cultura humanística e conjuntura Renascentista.	X
Analisar as condições naturais e humanas da África.	África Muçulmana, África Centro, Ocidental, Oriental e Meridional.	X
Analisar os aspectos econômicos, políticos, sociais, religiosos, que caracterizaram os Tempos Modernos.	Capitalismo Comercial; O Novo Mundo; O Estado Nacional Moderno; A Reforma Religiosa.	X
Analisar as condições naturais e humanas da América.	América Anglo-saxônica, América Latina, Iluminismo filosófico.	X
<b>Compreender o culto da razão e da ciência, a defesa dos princípios de liberdade e do direito.</b>	<b>Liberalismo econômico.</b>	X
Analisar as condições naturais e humanas da Oceania.	Austrália, Melanésia; Micronésia, Polinésia.	X
<b>Conhecer o significado dos movimentos revolucionários, como um grande passo a afirmação mundial dos princípios liberais de consciência, de expressão de atividade econômica e autodeterminação.</b>	<b>Era Revolucionária;</b> Causas e consequências: <b>Declaração Universal dos direitos do homem.</b> Autodeterminação, <b>nacionalidade.</b>	X
Conhecer as condições do ambiente natural terrestre, necessárias à vida humana.	Condições físicas da terra: estrutura, relevo, águas, atmosfera, paisagens vegetais.	X
Perceber as transformações econômicas, políticas e sociais, decorrentes da grande Revolução Industrial.	A máquina, a ciência a tecnologia, o capitalismo, o imperialismo e o colonialismo: teorias e questões sociais.	X
Identificar e distribuir os grupos de povos e terra.	Os grupos humanos, origens, línguas e religiões.	X
Analisar as causas dos conflitos mundiais e os reflexos econômicos políticos e sociais, deles decorrentes.	A 1ª e 2ª grande Guerra Mundial, problemática da paz. Sistemas totalitários, democracia, problemas e movimentos sociais, reflexos no Brasil. A bi-polarização do Mundo.	X
Especificações	Tema	série
<b>Identificar as atividades econômicas e os grandes centros de produção.</b>	Agricultura: criação de gado. Extrativismo: indústria têxtil, comércio.	X
Sistematizar o avanço verificando os vários aspectos fundamentais da ciência, arte e literatura.	Ciência; Letras; Artes.	X
<b>Analisar as funções dos grandes organismos internacionais, para a convivência pacífica e entendimento entre os povos.</b>	ONU. OEA; MCE; ALALC.	X
Conhecer a posição da terra no espaço sideral.	Universo; Astros; Sistema solar.	X

Org: Autor, 2023. Fonte: Currículo, 1973, p. 116-119, mantida a grafia original; grifos do autor.

Os objetivos das disciplinas referentes à área de Estudos Sociais correspondem a conteúdos comuns que integram as disciplinas de história e geografia. Como lembra a historiadora Circe Bittencourt, a disciplina de história é relativamente nova no Brasil. Para a autora, o ensino de história se constituiu “como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de ‘grandes homens’” (BITTENCOURT, 2018, p. 127). A proposta de ensino da Diretriz Curricular apresenta indícios de



parte do percurso da disciplina de história que não pode ser entendida meramente como uma proposta da ditadura, pois expressa tanto as concepções de ensino da época, as disputas em torno do saber histórico e a projeção de futuro diante dos estudos da história.

Conforme Bittencourt, o curto espaço democrático experimentado no Brasil, por meio das propostas de ensino, esteve imerso numa pedagogia do cidadão, com fins de contribuir para a democracia. Contudo, o ensino de História, principalmente sobre o Brasil, foi desenvolvido sob uma ótica europeia. Para a autora:

Os objetivos centrais da História elaborados pelas políticas públicas do período da democratização populista deveriam limitar-se à disseminação do ideário da “democracia racial brasileira”: a forma pacífica da abolição dos escravos, a importância dos jesuítas na pacificação dos indígenas na fase da colonização, as contribuições dos africanos e dos índios na cultura brasileira... A proposta para o ensino de História era, então, a de contribuir para resolver a equação Estado povo-nação sob uma história que deveria manter os pressupostos da civilização europeia [...]. (BITTENCOURT, 2018, p. 140-141).

Com a reformulação curricular para atender à Lei n.º 5.692/1971, a proposta da Diretriz Curricular se manteve em consonância com o ensino de História sob a ótica europeia e sustentada por um viés econômico, com vistas a explicar os acontecimentos sob a perspectiva do capitalismo, em que os temas do abolicionismo, por exemplo, possuem aproximações com discussões anteriores, limitadas a breves noções que compreendiam o tráfico de pessoas da África para o trabalho escravo como “contribuições para a mão-de-obra, desenvolvimento econômico e cultura”. Traços esses que evidenciam parte da cultura política da época em que está envolta na manutenção do pacto da branquitude, quando se inviabiliza as mazelas da escravidão e enaltece a exploração das pessoas escravizadas como benéfica ao país. Indagações essas que Cida Bento (2022) nos auxilia a compreender como a não discussão sobre a configuração e manutenção dos privilégios da branquitude contribuíram para a exclusão e violências cometidas contra a população negra (BENTO, 2022).

Compreendo que o modelo educacional endereçado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971, e levado a cabo pela Diretriz Curricular paranaense estão envoltos dos discursos movidos pelo “Milagre Econômico” sentido por alguns brasileiros/as na época. Contudo, junto dos estudos de Lélia Gonzalez (2020), percebo como esse modelo educacional e de suposto desenvolvimento econômico esteve envolta de uma proposta racializada de desenvolvimento. Conforme a autora,

Acontece que o modelo de desenvolvimento econômico brasileiro marcou, nas duas últimas décadas, a consolidação da sociedade capitalista em nosso país. Altas taxas





de crescimento da economia e acelerada urbanização, estimuladas pela intervenção direta do Estado, resultaram num tipo de “integração” das regiões subdesenvolvidas às exigências da industrialização do Sudeste (GONZALEZ, 2020, p. 95).

Nesse sentido, a investida no modelo educacional no estado paranaense contribuiu para reforçar o modelo colonizador e racializado voltado ao mercado de trabalho. Nesse sentido, introjetar a concepção de trabalho na população infantojuvenil visava garantir a continuidade de um conjunto de regras, dentre elas a não discussão das exclusões sociais movidas pelo sistema escravista, como a naturalização da mesma como sendo algo benéfico à formação do Brasil. De certo modo, essa compreensão foi assumida como prática pedagógica sustentada pela cultura política escolar (ZALUSKI, 2024).

Não cabe neste trabalho aprofundar o debate sobre esse tema, tão caro à prática docente e à historiografia. Por pretender investigar qual a proposta curricular desenvolvida para o Estado do Paraná, com o objetivo de perceber a(s) intencionalidade(s) do modelo de ensino apresentado, interessa compreender de que forma os conteúdos elencados para atender à “Formação do cidadão brasileiro” e à “Universalidade do Homem”, dialogavam com o projeto de nação em desenvolvimento e era reafirmado pela Equipe de Currículo paranaense. Assim, duas questões são centrais para a discussão: como o(s) passado (ou quais) foi (foram) apresentado(s) pela Diretriz Curricular, e como ele(s) afetaria(m) o presente, no documento, e sua projeção de futuro? Como a compreensão do(s) passado(s) e presente atenderia às expectativas da formação para o trabalho e corresponderia aos interesses políticos da época?

As respostas a essas questões aparecem entrelaçadas. Os encaminhamentos de ensino (de história e geografia) partem de uma proposta que buscou apontar o presente como positivo e reafirmar o capitalismo. Para isso, sob o viés da história econômica (do liberalismo econômico) em diálogo com a história política, o passado, foi apresentado como superado. Ou seja, o presente havia se constituído diante a esforços de estruturar o futuro desejável. Estudar as relações humanas no passado consistia em compreender as relações do presente para dominar o futuro, o que deveria contribuir para o ápice do capitalismo. Nesse ensejo, o saber sobre questões políticas, por mais que afirmasse a necessidade de identificar a existência das leis e estruturas políticas, a constituição e a distribuição dos poderes do Estado, para fins de compreensão de direitos e deveres do cidadão brasileiro tal proposta serviu como um reforço das concepções sobre patriotismo, segurança nacional e





autoritarismo. Isto, aliado a um silenciamento de que se vivia numa ditadura, um período de exceção. Talvez em razão de que a constituição do presente até então não ser objeto do ensino de História, ou por se partir da compreensão de que ainda se experienciavam a “redemocratização”, o enunciado do documento apontava a necessidade de se “valorizar as finalidades do plano de desenvolvimento dentro das perspectivas de integração nacional, nos setores social, econômicos, político e cultural” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 115).

Desse modo, com um passado selecionado, o presente do Brasil foi apontado como uma constituição positiva de fatos ancorados em políticas liberais. Para reforçar o nacionalismo, o processo de independência foi apresentado como o da “consolidação da soberania nacional”, com a observação de que a “consolidação da unidade nacional” só foi atingida em razão do advento da República. Questão essa primordial para a compreensão do presente, pois, sob o interesse de ensinar sobre o “Estado Novo e a Redemocratização”, se reconhecia a ausência de democracia durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945).

As especificações para a Formação do cidadão brasileiro foram direcionadas aos/as estudantes da 5ª e 6ª série que mal tinham “saído” da infância. A esses/as estudantes deveria ser repassado um conhecimento básico sobre economia e Estado liberal; acima de tudo, deveriam ser levados a compreender a formação política do Brasil sob uma ótica nacionalista. Afinal, nessa perspectiva, a sociedade brasileira tivera a sua gênese somente no processo de independência, sendo redimensionado uma concepção de ensino que coaduna com que Carlos Lima Junior, Lilia Moritz Schwarcz e Lúcia Klück Stumpf denominam como sequestro da independência, por introjetarem uma história da construção do mito do sete de setembro em sobreposição a outras histórias e narrativas que levaram ao desenvolvimento do processo emancipatório (SCHWARCZ; KLÜCK; STUMPF, 2022). Sendo a proposta educacional uma reafirmação dessa narrativa, estas questões seriam mais bem aprofundadas na 7ª e 8ª série, por meio do estudo sobre “o significado dos movimentos revolucionários, como um grande passo [n]a afirmação mundial dos princípios liberais de consciência, de expressão de atividade econômica e autodeterminação” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 118). Em continuidade, a “Universalidade do Homem” seria alcançada por meio da compreensão da “Declaração Universal dos direitos do homem” e da “Autodeterminação, nacionalidade”. Ou seja, os conteúdos que sustentaram a organização dos componentes curriculares que deveriam integrar as disciplinas de História e Geografia auxiliariam à construção da compreensão



dos/as estudantes de que os direitos estavam associados à liberdade econômica, como garantiria do enriquecimento da sociedade/indivíduo envoltos de um viés nacionalista.

Tendo em vista os processos relativos à modernização da sociedade brasileira da época, compreender sobre as alterações que se davam no mundo rural e urbano e sua associação ao valor social do trabalho constituiria tarefa indispensável para desenvolver nos/as estudantes a formação moral para o trabalho com forte posicionamento favorável ao patriotismo. Entretanto, com o avanço das mulheres das camadas médias no mercado de trabalho formal e com as mudanças que se operavam nas relações sociais no âmbito da família, o currículo propunha aos/as estudantes discutir sobre a família patriarcal e moderna. Ou seja, propunha-se o reforço das distinções de gênero, em que o homem era considerado o chefe de família. Nesse sentido, mesmo com referência à configuração das relações de trabalho das mulheres, a projeção de futuro para os/as estudantes estava alicerçada à manutenção das desigualdades de gênero sob a ótica do patriarcado.

Somam-se também aos interesses dos Estudos Sociais a necessidade de compreender sobre a “invasão estrangeira, o sentimento nativista e os movimentos revolucionários” (REVISTA CURRÍCULO, 1973, p. 114). Sob a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica, esse enunciado integrava os objetivos do governo de combater o inimigo. Na referida perspectiva, o ideário do comunismo influenciava os/as adolescentes e jovens por meio de escritos, instigando as pessoas a participar de manifestações contrárias à ditadura militar, colaborando ainda para a subversão dos valores morais adquiridos na família, na escola, na Igreja, etc. Por meio do ensino escolar, buscava-se combater a suposta ameaça do comunismo em conjunto com o ideal de um “cidadão/ã brasileiro/a” cívico e patriótico (COWAN, 2016).

Em relação à disciplina de Ensino Religioso, essa que possui, historicamente, características de um projeto político desde a chegada dos europeus ao Brasil. A disciplina esteve presente em projetos educacionais desde o Império, com maior ou menor carga horária. Entretanto, mesmo que a matrícula nessa disciplina tenha sido apontada como facultativa, a promulgação da Lei n.º 4.024/1961 sustentou o ‘Ensino Religioso Confessional’, o que reforçaria a religião e as crenças “de acordo com a confissão religiosa do aluno”. Quando promulgada a Lei n.º 5.692/1971, tal matéria, embora facultativa, foi constituído como disciplina a ser ministrada nos horários normais dos estabelecimentos de 1º e 2º grau (JUNQUEIRA, 2015).



Na Diretriz Curricular publicada em 1973, não houve nenhuma menção específica ao ‘ensino religioso’. Entretanto, conforme os pareceres federais, mesmo que a disciplina fosse de matrícula facultativa, ela deveria ser ofertada nas escolas públicas e privadas. Sendo assim, sob o caráter de urgência, apenas em 1980, na edição de número 40, a revista Currículo publicou em edição específica as recomendações para o ensino religioso, que deveria integrar o grupo dos Estudos Sociais.

Quando promulgado o Parecer n.º 94/1971, o documento fez referência a Deus “como sendo um respeito à convicção religiosa da grande maioria do povo brasileiro”. Com o intuito de reafirmar valores morais, a disciplina correspondente integrou a área de Estudos Sociais. Embora constasse do Parecer n.º 94/1971 que “a Educação Moral e Cívica, no Brasil, deverá ser aconfessional, ou seja: não vinculada a nenhuma religião e a nenhuma Igreja”, quando foi elaborada a Diretriz Curricular da disciplina, esta manteve grandes aproximações com as práticas de catequese. A estreita relação entre o Ensino Religioso e a Educação Moral e Cívica, também pode ser evidenciada pelo combate ao que fosse considerado como suposto inimigo.

É importante destacar que, ao longo da obrigatoriedade da qualificação para o trabalho, outros encaminhamentos de caráter nacional também passaram a ser obrigatórios, como a Educação para o casamento, apresentada pelo Decreto-Lei n.º 6.660, de 18 de junho de 1979. Esse decreto propunha que, junto com a:

Educação Moral e Cívica”, fosse realizado “o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à comunidade e à família, buscando-se o fortalecimento desta como núcleo natural e fundamental da sociedade, a preparação para o casamento e a preservação do vínculo que o constitui” (BRASIL, Decreto-Lei n.º 6.660, de 18 de junho de 1979).

### 3. Conclusões

A estruturação curricular direcionada às escolas paranaenses demonstra que existiu estreito diálogo dos/as representantes do estado para com o modelo educacional projetado em âmbito federal. Em meio aos discursos que indicam os conteúdos de cada disciplina, as disputas de poder foram evidenciadas a partir da análise da distribuição da carga horária, da seleção dos conteúdos, dos discursos que indicam o que pode ou não ser feito na escola. Os encaminhamentos prescritos no modelo de ensino não indicaram apenas os caminhos a serem percorridos pela educação escolar a ser desenvolvida, mas, em conjunto com uma disputa de poder, indicam o lugar dos sujeitos que receberiam aquela educação. Nesse sentido, o recorde gênero, idade e classe, visualizado ao longo do



texto, expõe como esse modelo educacional agiu de forma distinta na formação da população infantojuvenil. Ou seja, diante de um modelo único de ensino, posto como igualitário, o olhar interseccional permitiu identificar parte da intencionalidade do desenho educacional exposto a partir da legislação, sendo que, colocado em prática, agiu ativamente na formação dos/as estudantes de modo a forjar novos presentes e sua extensão no futuro. A luz do que nos indica o historiador Henry Rousso, são sujeitos ainda aí, sejam eles vivos e que muitas vezes manifestam preceitos condizentes ao ensino escolar recebido. Pois, como nos indica o autor, “a presença do passado mais distante pode ser por vezes mais intensa do que eventos próximos” (ROUSSO, 2016, p. 19).

A prescrição curricular, como as demais orientações contidas no grande grupo de disciplinas que compunha as Ciências Sociais expunham parte das concepções da época. Com um conjunto de elementos norteados a partir de valores morais e cunhado aos preceitos da ditadura que movimentava o país, o modelo educacional de ensino desenvolvido no estado do Paraná buscou alicerçar a formação escolar de crianças e adolescentes como forma de conduzi-los a um futuro – a caminho – que fosse orientado a partir da obediência e cumprimento das leis, como sinônimos de patriotismo. No conjunto dessa expectativa, como futuros trabalhadores, garantiriam o rendimento no trabalho sob a percepção como subordinados, com a garantia de cumprirem carga horária e demais obrigações impostas sem o questionamento de sua condição de trabalho. Uma extensão do modelo autoritário recebido na escola e manifestada por meio do cotidiano trabalhista. Nesse sentido, dado as imposições, restrições, perseguições sofridas no ensino escolar e endereçadas a população infantojuvenil sob o discurso de proteção, formação e direito, cabe compreender esse passado como forma de provocar o que Rousso nos indica sendo, “o importante não é mais o que passou, mas o que é preciso reter e aquilo sobre o qual podemos agir” (ROUSSO, 2007, p. 284).

## Referências

AREND, Silvia Maria Fávero; SILVA, Otoniel Rodrigues. Diretrizes para a educação escolar de uma instituição para menores considerados antissociais (Santa Catarina/Brasil – 1972-1982). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87506, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/87506/50875>. Acesso em 03 dez. 2023.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras; 2022.

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



BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>. Acesso em: 22 de fev 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5692**. 11 de agosto de 1971.

COWAN, Benjamin. **Securing Sex: Morality and Repression in the Making of Cold War Brazil**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2016.

CRUZ, Heloisa Faria. PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador. Conversa sobre história e imprensa. **Projeto História**, São Paulo, n. 35, p. 253-270, dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2221>

DOS SANTOS, Liana Pereira Borba; CUNHA, Maria Teresa Santos. De regras e sentimentos: discursos civilizatórios na série de leitura Pedrinho e na Revista Pais & Filhos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 38, p. 159-180, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i38.5994. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5994>. Acesso em: 3 dez. 2023.

FRAGIONATO, Yomara Feitosa Caetano de Oliveira. **A área de Estudos Sociais na cultura escolar dos ginásios vocacionais (São Paulo, 1961-1969)**. 2018. Tese (História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2018.

GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. In: FERREIRA, Marieta Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (Org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2019, p. 66-71.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2020.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Educação e História do Ensino Religioso. **Pensar a Educação em Revista**, v. 1, n. 2, p. 5-26, p. 2015. Disponível em: [http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol\\_1\\_no\\_2\\_Sergio\\_Junqueira.pdf](http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol_1_no_2_Sergio_Junqueira.pdf) Acesso em 19 de fev. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9ed. São Paulo: Loyola, 1990.

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

MAIA, Tatyana de Amaral. A ‘história da cultura brasileira’ e o modernismo-conservador na ditadura civil-militar (1972-1976). **Saeculum – Revista de História**, [S. l.], v. 37, n. 37, p. 127–144, 2017. DOI: 10.22478/ufpb.2317-6725.2017v37n37.34266. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/34266>. Acesso em: 25 fev. 2024.



MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, nº. 51, p. 37-50, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7yMGWJjk4j7Fr3LLjdjWHDR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 19 de fev. de 2024.

MARTINS, Ana Luiza. Da fantasia à história: folheando páginas revisteiras. **Revista NERA** (UNESP), v. 22, p. 61, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742003000100003>. Acesso em 19 de fev. de 2023.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, p. 9-20, 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/223/225>. Acesso em: 20 de março de 2024.

REVISTA CURRÍCULO. **Secretária do Estado da Educação e Cultura**, Curitiba, v.3, nº. 3, 1973.

PAULA, Elenice de. A colonização do saber: reflexões sobre a educação no Brasil colonial. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 2, p. e12663, 2023. DOI: 10.22481/redupa.v2.12663. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/12663>. Acesso em: 3 dez. 2023.

RICCI, Cláudia Sapag. Política curricular. In: FERREIRA, Marieta Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (Org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2019, p. 191-198.

ROUSSO, Henry. A História do Tempo Presente, vinte anos depois. In: PORTO, Gilson (org). **História do Tempo Presente**. Bauru: EDUSC, 2007. p. 277-296.

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

ZALUSKI, Jorge Luiz. Forjar o futuro avaliando o presente: Ditadura militar, adesões, negociações e (re)configurações na Escola Tiradentes (Curitiba 1972-1984). **Tempos Históricos**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 95-129, 2024. DOI: 10.36449/rth.v28i1.31871. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/31871>. Acesso em 20 de Jul. 2024.

ZALUSKI, Jorge Luiz. Subjetividades de um ensino: marcações de gênero na educação escolar (1970-1980). **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 58, n. 57, 2020. DOI: 10.21680/1981-1802.2020v58n57ID20985. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/20985>. Acesso em: 03 dez. 2023.

ZALUSKI, Jorge Luiz. **Mulheres e a educação**: a formação para donas de casa em uma escola moderna (Guarapuava 1971-1983). 2016. 197 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati-PR.

Artigo submetido em 18/04/2024, aceito em 06/09/2024 e publicado em 10/07/2025.

---

TexTos e DebaTes, Boa Vista, vol.31, n.01, e8143, Jan./Jun. 2025.

DOI: <https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v31i01.8143>

<https://revista.ufrr.br/textosedebates/>

ISSN: 2317-1448



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).