

Ao caminhar para a adolescência: educação escolar e a formação para o trabalho (Paraná, 1970-1980)

Jorge Luiz Zaluski*

Para o historiador Carlos Fico, a partir do golpe civil-militar, instaurado no Brasil, em 1964, foram desencadeadas uma série de ações civis, militares e de ordem governamental, em diferentes setores da sociedade brasileira. Tais ações tiveram como norte preceitos que sustentavam o modelo de governo autoritário e resultaram em profundas transformações e reconfigurações sociais (FICO, 2014).

Na historiografia, existe constante atenção ao período de 1964-1985, em especial a temas como censura, prisões políticas, torturas e do autoritarismo de modo geral, que assolou o país diante da ausência de democracia expressa nas violações de direitos cometidas por militares e civis que apoiaram o golpe. Não distante dessa realidade, o ensino escolar também foi alvo de intervenções, sem ter-se limitado à Educação Moral e Cívica (E.M.C) que, por exemplo, foi a disciplina desenvolvida por militares sob o viés ideológico da ditadura. Dessa forma, considera-se que o modelo de governo recém-instaurado contribuiu para provocar grandes mudanças no cenário educacional, e que ainda existe muito a ser investigado.

No campo econômico, a configuração tomada pelo projeto desenvolvimentista contribuiu para as propostas do que ficou conhecido como “Milagre Econômico”, vivenciado no início da década de 1970. Para Telma Faltz Valério (2012), as modificações sociais provocadas pelo plano de desenvolvimento econômico e social contribuíram para que fossem pensadas propostas para o ensino escolar de todo o país, principalmente para promover um ensino escolar que tivesse maior aproximação com a formação para o trabalho. Como destaca a autora, no conjunto desse interesse, esteve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei 5.692/1971), que tornou o ensino técnico obrigatório. Essa legislação expressa um duplo interesse. O primeiro, da necessidade da formação de mão de obra qualificada para atender as demandas de mercado que estavam sendo reconfiguradas mediante

* Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina, PPGH-UES, Florianópolis, Brasil. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC.

E-mail: jorgezaluski@hotmail.com

as novas relações de trabalho da época. Já a segunda, pauta-se nos interesses ideológicos da Escola Superior de Guerra (ESG) voltado ao Serviço de Segurança Nacional que visavam garantir o combate a qualquer manifestação considerada contrária aos interesses do governo ditatorial (VALÉRIO, 2012).

Nesse sentido, o ensino escolar serviria como uma forma de conciliar o desenvolvimento econômico aliado à tentativa de uma formação ideológica expressa durante a ditadura civil-militar, principalmente para o trabalho, que, a partir dessa noção, pode se afirmar que trabalhar era visto como algo indispensável para a formação do cidadão.

É importante ressaltar que mercado de trabalho e autoritarismo não foram as únicas pautas que integraram as propostas educacionais. Com base na Lei 5.692/1971, a equipe da Secretaria de Ensino de cada Estado ficou responsável em elaborar a proposta curricular que atendesse às especificidades de cada estado da federação, mas ao mesmo tempo apresentasse um diálogo com as prescrições de nível nacional.

No estado do Paraná, a Equipe de Currículo teve majoritariamente professores/as da capital, Curitiba. A equipe, composta ainda no ano de 1971, se reuniu em encontros para debater a proposta educacional destinada ao ensino escolar de todo o estado. Em 1973, como forma de melhor apresentar os encaminhamentos sobre o currículo, disciplinas, assuntos teórico-metodológicos para os encaminhamentos da implementação da Lei 5.692/1971, a equipe da Secretaria do Estado da Educação e Cultura do Paraná lançou a Revista Currículo, para orientar professores/as para o atendimento da referida lei.

Em conjunto com os debates sobre ensino escolar e trabalho, por meio da Lei 5.692/1971, é possível compreendermos sobre os impactos dessa legislação na vida de muitas crianças, adolescentes e jovens. Muitas vezes, as pesquisas que se dedicam às instituições escolares, história da educação, políticas educacionais, dentre outras temáticas de semelhança, estabelecem um exercício em que parece difícil desvincular essas investigações com as que se pautam na e sobre a história da infância e juventude. Entre os motivos está a configuração do ensino, da relação com a proteção com a infância, das fases da vida e a projeção de expectativas de futuro para quando na vida adulta.

A Lei 5.692/1971, além de propor a continuidade da divisão do ensino com base na idade, algo ainda comum, nos auxilia a compreender qual a concepção sobre infância, adolescência e juventude da época. Tal concepção permite identificar como esses marcadores sociais foram utilizados para o ensino escolar e em perceber como,

concomitantemente, influenciaram na construção das concepções sobre infância, adolescência e juventudes naquele contexto. Ou seja, por meio do ensino escolar, ao mesmo tempo em que atende e é destinado à população infantojuvenil, contribui para a construção do que é ser criança e adolescente, por exemplo, em um determinado contexto.

Diante dessa compreensão, este texto tem como objetivo refletir sobre parte do processo de implementação e cumprimento da Lei 5.692/1971 no estado do Paraná entre os anos de 1971-1984, e, como estudo de caso, com foco de observação nas ações desenvolvidas na Escola Tiradentes, instituição que integrava o Complexo Estadual do Paraná, busca-se perceber como as marcações de gênero e idade foram utilizadas para o planejamento curricular paranaense. Com base na análise da educação escolar de 5^a a 8^a série, essa observação contribui para perceber os encaminhamentos educacionais sobre os/as adolescentes e as expectativas profissionais construídas e almejadas para a vida adulta dos/as mesmos/as.

Como documentação histórica, foram selecionadas a Lei 5.692/1971, o Plano de Ação de Integração do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná e Relatórios anuais de atividades desenvolvidas pelo Serviço de Orientação Vocacional (SOE), da Escola Tiradentes. Essa documentação está disponível para consulta pública no Colégio Tiradentes, localizado em Curitiba.

O conjunto documental é analisado com o apoio teórico-metodológico da interseccionalidade. A interseccionalidade nos exige uma sensibilidade analítica, uma atenção que torna possível perceber e compreender como distintos marcadores sociais agem tanto na inclusão como exclusão dos sujeitos em diferentes contextos históricos (FIGUEIREDO, 2020; VEIGA; 2020).

Integram-se a essas observações os estudos de Angela Figueiredo (2020), Ana Maria Veiga (2020), Kimberlé Crenshaw (2004) e Carla Akotirene (2018). Essas autoras nos permitem perceber como diferentes intersecções servem como sustento para construção da legislação, propostas educacionais, práticas de ensino, e, ao mesmo tempo, implicam na construção dos sujeitos. Com base em seus textos, a análise interseccional permite identificar como distintas marcações sociais operacionalizam as configurações a partir das marcações sociais construídas ao longo do tempo. Ou seja, deve existir a atenção em não somar diferentes marcadores sociais, mas perceber como eles agem em determinados contextos e situações. Para Akotirene (2018), em relação ao gênero, por exemplo, existe a reprodução de um modelo de feminilidade e masculinidade socialmente aceita e que são reproduzidas e reforçadas de diferentes modos nos mais distintos contextos históricos.

Nesse sentido, diante da documentação selecionada, construída durante a ditadura civil-militar, cabe identificar quais marcadores sociais estão em evidência e serviram de sustento para a configuração do ensino escolar proposto. Essa observação contribui tanto para compreender a proposta de ensino desenvolvida como para identificar a concepção sobre a população infantojuvenil na época.

Entre a infância e a juventude: constituir-se como adolescente pelo ensino escolar

Como comentado, a história da população infantojuvenil possui estreito diálogo com a história da educação, principalmente por, ao longo do século XX, esse público ter se constituído como possuidores de direitos, sendo o acesso ao ensino escolar uma dessas conquistas. Tal avanço, mesmo que gradativamente, contribuiu para a reconfiguração das relações sociais e de trabalho, desenvolvimento de políticas públicas e da ampliação e/ou desenvolvimento de novas instituições de ensino e, diante disso, o Colégio Estadual do Paraná, aparece como uma dessas instituições.

Criado em 1846, antes da emancipação política de Curitiba, com a denominação inicial de *Locô de Coritiba*, configurou-se como uma das instituições de ensino mais importantes do estado do Paraná. Ao longo do tempo passou por várias modificações na estrutura física e em sua nomenclatura. Em diferentes contextos foi apontado como instituição de referência para o ensino. Na década de 1940, momento que recebeu nova estrutura física, marcada por sua imponência no centro da cidade, passou a ser chamado de Colégio Estadual do Paraná (CEP), do qual mantém a denominação até o presente momento de escrita deste capítulo (GONÇALVES e BORNATTO, 2019).

Na década de 1970, posterior à promulgação da Lei 5.692/1971, os registros produzidos pelo setor pedagógico, direção e secretaria, indicam que existiu um aumento na procura por matrículas na instituição. Em meio a essa demanda, os documentos indicam indícios da tentativa, da equipe do CEP, em atender às exigências da nova legislação e ao mesmo tempo promover um ensino escolar que mantivesse a instituição como uma das mais conceituadas da América Latina (GONÇALVES e BORNATTO, 2019).

O crescimento do número de matrículas do Colégio Estadual do Paraná vivenciado na época possui estreitas relações com as modificações instituídas a partir da Lei 5.692/1971. Essa legislação foi a primeira a apresentar a divisão de estudantes entre “crianças, pré-adolescentes e adolescentes”. Ao contribuir para a construção de

uma nova fase da vida, a obrigatoriedade do ensino passou dos 12 para os 14 anos. Estabelecida essa conjuntura, é possível perceber parte das concepções sobre infância e juventude que passa a se desenhar na época. Em meio a esse processo, o ensino deixou de configurar-se com base no modelo ginásial construído na década de 1930 e passou a ter nova estrutura, com o fundamental de 08 anos, dividido entre ensino primário de 1^a a 4^a séries, e ensino fundamental de 5^a a 8^a séries. Nesse momento, também foi instituído o ensino de segundo grau (técnico), com duração de três anos. Ainda por meio dessa legislação, ficaram extintos os Exames Admissionais, destinados até então para selecionar estudantes para a entrada ou sequência nos estudos. Assim, essas modificações contribuíram tanto para o ingresso de um novo grupo de pessoas ao ensino, como, por meio da legislação, nota-se que se passava, naquele momento, a constituir a compreensão de uma nova fase da vida.

Com base na legislação, tendo o ensino fundamental estruturado para atender estudantes dos 7 aos 14 anos, aos 11 deveriam ingressar na 5^o série, momento em que estariam na pré-adolescência. Segundo a estrutura do ensino, afastar-se do período correspondente à infância seria uma transição para assumir outros compromissos, entre eles o trabalho. Com a obrigatoriedade do ensino de formação técnica, quando ingressassem na 5^a série, passariam à uma vigilância ampliada, em que equipe pedagógica deveria realizar a “sondagem das aptidões”, como uma forma de auxiliar os/as estudantes a desenvolverem e/ou aperfeiçoarem supostas/possíveis habilidades profissionais. Principalmente, quando estivesse na 7^a e 8^a série, momento que deveriam cursar disciplinas específicas em ao menos três áreas de trabalho, entre elas a indústria, o comércio e a agricultura.

Nessa etapa, conforme a Lei 5.692/1971, foi “instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade” (BRASIL, Lei 5.692/1971). Ou seja, quando matriculados/as de 5^a a 8^a séries, deveriam receber uma educação que deveria consistir em desenvolver nos/as estudantes o interesse para assumir alguma atividade profissional voltada aos cursos técnicos disponibilizados por cada instituição de ensino. Com base nessa configuração, e, conforme a nova nomenclatura utilizada pela legislação do ensino, a educação escolar para “crianças, pré-adolescentes e adolescentes” deveria acompanhar um percurso que, ao passar da idade, os/as estudantes, ao saírem da infância, deveriam ser encaminhados/as para assumirem uma posição no mercado de trabalho.

As reconfigurações do ensino exigidas pela Lei 5.692/1971 vieram ao encontro de parte das propostas do CEP, que já ofertava cursos técnicos para a formação do

que até então era definido como colegial. Estabelecido o ensino de segundo grau em 1971, a instituição precisou realizar novas adaptações para atender as exigências da legislação, sobretudo para acatar o público que desejava frequentar aquele estabelecimento de ensino. Uma forma encontrada, tanto para atender a nova demanda de estudantes como para atender as recomendações da legislação, foi a organização do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná.

Com base no Plano de Ação Integrada, desenvolvido pela equipe gestora e pedagógica do Complexo Educacional, mesmo que, desde 1972 estivessem sendo desenvolvidas atividades em conjunto, apenas a partir do Decreto nº 1.358, de 23 de dezembro de 1975, ficou autorizado o funcionamento do Complexo Escolar Estadual do Paraná¹. Por meio desse documento, o Complexo Educacional compunha o conjunto de oito instituições, entre elas a Escola Tiradentes, que ofertava o ensino de 1ª a 7ª séries, e o CEP, como instituição centro, ofertava o ensino a 8ª série e a formação de segundo grau (PARANÁ, 1975).

Os encaminhamentos realizados pela equipe do Complexo Escolar Estadual do Paraná demonstram que buscaram seguir as recomendações da Lei 5.692/1971, seja na composição curricular como na distribuição do modelo serial com base na idade e na formação para o trabalho. Entretanto, a faixa etária pensada para a suposta “aptidão ao trabalho” não foi a única marcação utilizada para a organização do ensino ofertado.

A “sondagem de aptidão” era desenvolvida constantemente, por meio de atividades, questionários de interesses profissionais, característica da composição familiar e da condição financeira dos/as estudantes. No fim de cada ano, esse conjunto de materiais era reunido e encadernado. Cada encadernação possui o ano e a indicação do turno. Ao analisar esses relatórios, é possível perceber que as marcações de gênero também foram utilizadas para a composição das turmas e a distribuição por todo o Complexo de Ensino.

Com a organização sustentada com base nas diferenças de gênero já estabelecidas socialmente, entre as 1ª e 4ª séries os/as estudantes frequentavam a mesma turma. Na transição para a “pré-adolescência”, momento que iniciava a saída da infância, como um movimento não apenas de passagem da vida, mas em um preparo e vigilância corporal com base nas distinções de gênero, os/as estudantes foram separados/as por turmas e período.

¹ Com base no Plano de Ação, as seguintes instituições compunham o Complexo Educacional: Colégio Estadual do Paraná, como instituição centro; Escola Tiradentes; Escola Dr. Xavier da Silva; Escola Professor Brandão; Escola Conselheiro Zacarias; Escola Dona Carola; Escola Aline Picheth; Escola Amâncio Moro.

Com base nos relatórios dos anos 1975-1980, os meninos estudavam no período da manhã, já as meninas frequentavam o período da tarde. Tal distribuição agia tanto na formação dos/as estudantes, organização da instituição e atividades de ensino, como na própria circulação dos/as estudantes pela cidade, principalmente para as meninas, que estavam sob a vigilância e controle não apenas de professores/as e inspetores/as. Logo, gênero e idade interseccionaram e agiram ativamente na configuração e desenvolvimento das propostas educacionais realizadas pelo Complexo de Ensino.

Diante dessa configuração, quais as expectativas construídas para o futuro dos/as estudantes? É possível afirmar que a orientação pedagógica desenvolvida pela “sondagem de aptidão” exerceu influências nas escolhas profissionais dos/as estudantes? Talvez nem todas as questões levantadas possam ser respondidas. Contudo, essa observação é fundamental para refletirmos sobre a configuração do ensino no contexto observado, no impacto do modelo educacional na sociedade, e das possíveis continuidades ao longo do tempo.

A construção de “aptidões”: distinções generificadas

Para Alicia Mariani Lucio Landes da Silva (2012), desde o final do século XIX a orientação pedagógica passou por modificações, e, dadas as especificidades de cada contexto e legislação vigente, gradativamente, as ações desenvolvidas por esse setor passaram a assumir distintas atividades. No que corresponde ao atendimento para orientação profissional, parte desse processo se deu em decorrência do desenvolvimento industrial, e em consequência, tendo os EUA como um dos precursores, impulsionou o desenvolvimento de atividades em vista à formação para o trabalho. Segundo a autora, “surgiu o Serviço de Orientação Profissional que orientava estudantes a uma escolha profissional que fosse mais compatível com as suas preferências e personalidades” (SILVA, 2012, p. 37).

Nesse sentido, a formação escolar voltou-se para as exigências das relações de trabalho. Em distintos contextos, o Serviço de Orientação integrou o cotidiano escolar como forma de garantir que os/as estudantes (prioritariamente os meninos/homens) assumissem uma atividade profissional. Gradativamente esse modelo passou a ser incorporado nas escolas brasileiras. Quando promulgada a Lei 5.692/1971, o Serviço de Orientação Profissional já era obrigatório em todas as escolas e, além de reforçar sua obrigatoriedade, estabeleceu que era necessário tomar as decisões em conjunto com “professores, a família e a comunidade”.

No Paraná, o Serviço de Orientação já vinha sendo desenvolvido. Entretanto, em 1975, o “Serviço de Orientação Vocacional” foi reformulado com a intenção de ter um papel mais ativo, principalmente em atender as exigências da obrigatoriedade em qualificar para o trabalho. Com base nos relatórios anuais da Escola Tiradentes, que integrava o Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná, é possível perceber que foram utilizadas entrevistas junto aos estudantes para identificar a possível “aptidão profissional”. Conforme o documento, o tópico “Antecipação de Iniciação Profissional”, indica que “o questionário tem por objetivo conhecer você e seus interesses, para melhor ajuda-lo”.

- 1 – Quais as profissões que você conhece? (Através de experiências, leituras, televisão, cinema, por informações ou outros.)
- 2 – Em qual ou quais profissões você possui alguma experiência?
- 3 – Cite as profissões de: Seu pai; Sua mãe; Seus parentes (alguns); Seus vizinhos (mais próximos).
- 4 – Enumere em ordem de preferência, as profissões que você gostaria de exercer: 1, 2, 3.
- 5 – Que razões o levam para essas preferências? 1, 2, 3 (PARANÁ, 1980).

O documento foi emitido pela Secretaria de Educação do Estado e encaminhado para as instituições de toda a rede pública de ensino. Anexado aos relatórios anuais de atividades do Serviço de Orientação, da Escola Tiradentes, apresenta parte dos procedimentos adotados para a “sondagem de aptidão” das turmas do período da manhã (meninos), da 5ª série do ano de 1980. Como um formulário que buscava a “Antecipação de Iniciação Profissional”, as perguntas foram direcionadas a um público que está saindo da infância. Ao interrogar se já possui experiência profissional, posiciona-se ao menos de duas formas. A primeira, de legitimar o uso exploratório do trabalho infantojuvenil diante da naturalização em “possuir experiência”. O segundo, de que os estudantes do ensino público eram em sua maioria pobres, e a formação escolar para fins profissionais irá contribuir para o sucesso pessoal por meio das relações estabelecidas pelo trabalho.

Eduardo Silveira Netto Nunes (2018), ao analisar os *Congresos Panamericanos del Niño* (CPNs), realizados na América Latina na primeira metade do século XX, identificou que existiam importantes discussões para que o trabalho infantojuvenil fosse repensado. No Brasil, existiram algumas ações nesse sentido, principalmente a partir da criação do Código de Menores, de 1927. Contudo, mesmo que o Código tenha proporcionando um novo olhar sobre a população infantojuvenil, pouco avançou em impedir o uso exploratório desses grupos. Segundo o autor,

A idade mínima para o início regular das atividades laborais foi compreendida entre os 12 e 14 anos nos países da América Latina, o que expressava o compartilhamento de um ideário, construído também com a colaboração dos CPNs, indicando a compreensão de que haveria etapas apropriadas para que cada sujeito infantojuvenil desenvolvesse esta ou aquela idade, sendo a instrução primária um pré-requisito para emprego de crianças com 12 anos (NUNES, 2018, p. 329).

Diante desses apontamentos, é possível perceber que as concepções sobre infância e juventude das décadas de 1970-1980 ainda compartilhavam de um ideal que legitimava o acesso desses grupos ao mercado de trabalho. Mesmo diante de profundas discussões que visavam afastar principalmente a infância do exercício exploratório da mão de obra, os documentos escolares apresentam indícios de que a população infantojuvenil era utilizada nas relações de trabalho, e que o ensino escolar com formação primária já os autorizava a assumir uma atividade funcional. Um processo de reafirmação da prática de atividades laborais, pois, tal como indica Nunes, “a regulamentação do trabalho infantil procurava criar parâmetros que de algum modo permitiram que o mesmo continuasse a ocorrer” (NUNES, 2018, p. 329).

Nesse sentido, mesmo que tenha existido uma pretensa proteção para com a infância até a conclusão do ensino primário, a educação escolar ofertada atribuía legitimidade de que, aos 11 anos de idade, ao entrar para a “pré-adolescência”, correspondia ao momento da vida em que era necessário tomar decisões para o futuro profissional, mas, acima de tudo, garantir que entrariam no mercado de trabalho.

Ainda em relação ao Relatório da Sondagem de Aptidão, indica que, mesmo que os estudantes não tivessem nenhuma experiência com alguma atividade profissional, poderiam informar alguma profissão a qual viram na televisão ou cinema, por exemplo, e despertaram interesse. Os colocando como possíveis consumidores de diferentes tipos de meios de informação e de que poderiam se interessar por diferentes profissões acionadas por esses meios. Ou então, como indica o questionário, de que os estudantes poderiam assumir uma profissão com a qual possuíam maior proximidade correspondente ao grupo com o qual mantinham convívio.

O questionário foi respondido por estudantes (meninos) das 5^a e 6^a séries. Como resultado do levantamento, com o total de 32 respostas, construiu-se a Tabela 1 “Áreas de interesse”, que informa o resultado obtido em uma das turmas da 5^a série.

Tabela 1 – Áreas de interesse

5ª série (Turma 01)		
Interesses	Atividades profissionais	Quantidade
A - Ao ar livre	Jogador de futebol	03
	Agricultor	01
	Topógrafo	01
B - Mecânico	Motorista	03
	Engenheiro Mecânico	02
	Piloto de avião	03
	Sapateiro	01
C- Cálculos	-	-
D - Científicos	Médico	04
	Engenheiro	03
	Engenheiro eletrônico	02
	Veterinário	01
	Astrônomo	01
E - Persuasivos	-	-
F - Artísticos	-	-
G - Literários	-	-
H - Musicais	-	-
I - Serviço Social	Enfermagem	01
	Dentista	01
	Auxiliar de farmácia	01
	Psicólogo	01
	Advogado	01
	Policial	01
J - Escritório	Auxiliar de escritório	01

Fonte: Escola Tiradentes (1980).

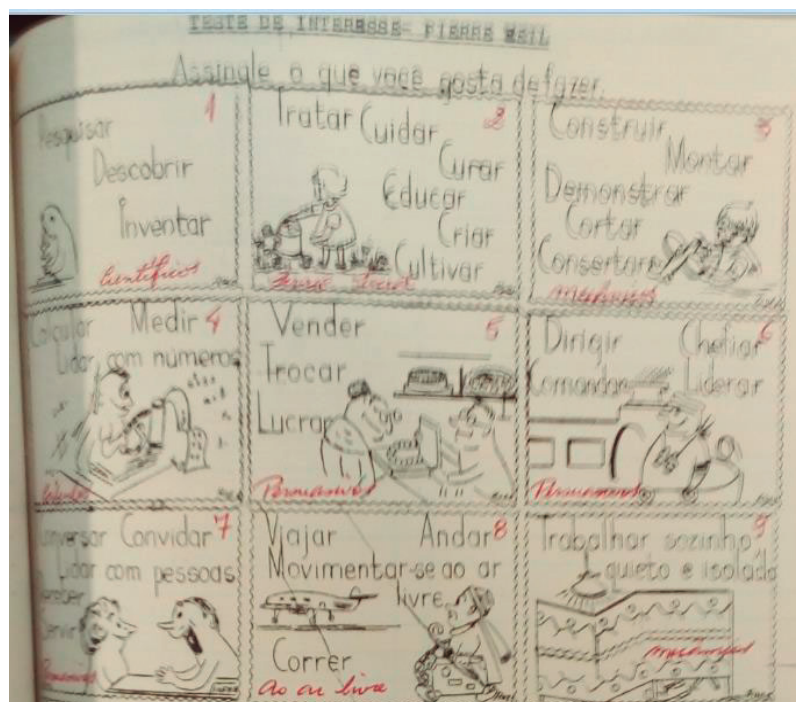
O levantamento de dados realizado pelo Serviço de Orientação teve como objetivo identificar quais os possíveis interesses profissionais dos estudantes. Conforme as recomendações da Lei 5.692/1971, esses dados deveriam ser utilizados para elaborar propostas de disciplinas que dialogassem com essas áreas de interesse, ou até mesmo para a criação de cursos de segundo grau com formação técnica. Com base nas informações indicadas na tabela, é possível afirmar que as escolhas se mantiveram com maior concentração nas áreas da engenharia e saúde, mas, mesmo que de forma reduzida, também existiu o interesse por uma variedade de profissões. Entretanto, a ausência de atividades nas áreas das artes e literatura aponta que essas

escolhas passaram por uma construção generalizada em torno das profissões, competindo o exercício de atividades convencionais para o gênero masculino.

Conforme as perguntas apresentadas aos estudantes, e, da forma pela qual o relatório foi organizado, é impossível afirmar se a lista corresponde a informações apresentadas pelos próprios estudantes, ou se trata de uma análise das profissões dos responsáveis, parentes ou vizinhos, feita pela equipe de orientação. Entretanto, o mesmo relatório informa que, junto do levantamento de informações, existiu a apresentação de várias profissões e de alguns cursos técnicos que poderiam auxiliar no sucesso profissional. Como forma de documentar esse processo, junto à listagem de cursos foram anexados pequenos guias profissionais, sendo que predominaram guias para a engenharia elétrica.

O mesmo relatório apresenta que a equipe do Serviço de Orientação Vocacional se valeu de técnicas para desenvolver a “sondagem de aptidões” e dos interesses profissionais. Para a 7ª série, por exemplo, os estudantes não deveriam informar uma profissão, mas algo que supostamente gostassem de fazer. Para isso, foi utilizado um quadro ilustrativo dividido por grandes áreas profissionais. A imagem abaixo apresenta parte desse quadro. Vejamos a seguir:

Figura 1 – Áreas profissionais



Fonte: Colégio Tiradentes, 1980.

Com caráter ilustrativo, a decisão dos estudantes deveria consistir em elencar algo que gostam de fazer direcionado como comportamento desejado para assumir em uma atividade profissional. O quadro possui a divisão em 18 situações diferenciadas que buscam sustentar a relação entre gosto e profissão. Dos nove apresentados na imagem, indica que os estudantes deveriam optar em,

1- Pesquisar, descobrir e inventar; 2 - Tratar, cuidar, curar, educar, criar e cultivar; 3 - Construir, montar, desmontar, cortar, consertar; 4 - Calcular, medir, lidar com números; 5 - Vender, trocar, lucrar; 6 - Dirigir, chefiar, comandar, liderar; 7 - Conversar, convidar, lidar com pessoas, receber; 8 - Viajar, andar, movimentar-se ao ar livre, 9 - Trabalhar sozinho, quieto e isolado (PARANÁ, 1980).

Ao comparar as ilustrações correspondentes com as atividades, é evidente que mais uma vez as distinções de gênero foram utilizadas como baliza para a projeção do futuro dos estudantes. A predominância de ilustrações que caracterizam o gênero masculino em cargos de chefia, liderança, pesquisa, assim como da liberdade em frequentar outros espaços, como em períodos de viagem, além de reforçar a posição dos homens sobre as mulheres, abre espaço para um rol de possibilidades. Pois, “tratar, cuidar, curar, educar, criar e cultivar”, correspondente ao item 2, é o único conjunto de atividades que possui a ilustração de uma mulher.

Essa delimitação posiciona-se como um reforço das distinções de gênero já naturalizadas socialmente, projetando ideais de ser homem e mulher. Logo, a “sondagem de aptidão” consistiu como um processo para direcionar os estudantes meninos para ocuparem espaços que melhor pudessem usufruir de seus privilégios. Já para as meninas estudantes, esse conjunto de “escolhas” aponta para as atividades que tratam de cuidar do outro, em que as meninas (futuras mulheres) devem estar dispostas a cumprir um “dever social” para o outro, principalmente para a maternidade, simplesmente por serem mulheres.

Elisabeth Badinter (1980), ao questionar sobre a construção do mito do amor materno, informa que, ao longo do tempo, distintos discursos contribuíram para delinear um modelo de ser mulher. Como um determinismo biológico, naturalizou-se a maternidade sendo apontada como obrigação, sendo essa uma forma de completar-se como mulher. Por serem mulheres, essas obrigações foram estendidas às mais diversas atividades laborais, uma espécie de função por estarem sempre à disposição para cuidar e educar.

Como indica Silva (2012), as atividades do Serviço de Orientação, indicam a tentativa de orientar e indicar caminhos aos estudantes, mas pautada em um “ajustamento”. Nesse “ajustamento” às normas e condutas, os/as estudantes estavam submetidos/as a uma pedagogia generificada. Nesse sentido, na proposta de ensino para estudantes do ensino fundamental de 5ª a 8ª série, que deveria ser iniciado aos 11 anos de idade, não só caminhariam para a adolescência, enquanto pré-adolescentes, estariam submetidos a seleção, separação e qualificação para fins profissionais.

Considerações finais

Com base na documentação analisada, a tentativa da equipe do Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná para atender à Lei 5.692/1971, instituição de referência para o ensino do Estado, por meio do Serviço de Orientação Vocacional, parece mais ter desenvolvido uma forma de legitimar e reforçar as distinções e desigualdades de gênero. A delimitação imposta aos corpos dos/as estudantes, por meio da proposta de ensino, projetou expectativas convencionais para o futuro dos/as estudantes, em que deveriam prevalecer os ideais de masculinidade e feminilidade compartilhados. Ou seja, o gênero foi um dos marcadores utilizados para o desenvolvimento tanto da proposta de ensino como da projeção profissional.

No ensejo em encaminhar os/as estudantes à um “ajustamento” de normas e valores compartilhados, a pré-adolescência, discurso da psicologia que chega até as legislações educacionais, perpassa toda a recomendação ao ensino que delimita os/as estudantes com base na faixa etária como forma de autorizar a ação pedagógica sobre um corpo generificado e que transitava da infância para a adolescência. Nesse percurso, as relações de trabalho agiam como um guia, que ora tendia para auxiliar na sobrevivência, podendo nesse caso “escapar dos bancos escolares”, ora dirigia-se ao sucesso profissional almejado pelo ensino.

Referências

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2018.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno.** São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

CRENSHAW, K. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: **Cruzamento: raça e gênero.** Brasília: Unifem, 2004.

FICO, C. **O golpe de 1964: momentos decisivos.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

Ao caminhar para a adolescência: educação escolar e a formação para o trabalho (Paraná, 1970-1980)

DOI: 10.23899/9786589284123.282

FIGUEIREDO, A. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, jan./abr. 2020. Disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.5965/2175180312292020e0102>>. Acesso em: jun. 2021.

GONÇALVES, N. G.; BORNATTO, S. de P. **Educação e Sociedade na Ditadura Civil-Militar**: adesões, acomodações e resistências. Curitiba: CRV, 2019.

NUNES, E. S. N. O trabalho infantil em debate na América Latina: primeira metade do século XX. In: AREND, S. M. F.; MOURA, E. B. B. de; SOSENSKY, S. (Orgs.). **Infâncias e juventudes no Século XX**: Histórias Latino-Americanas. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2018. p. 309-334.

SILVA, A. M. L. L. Orientar, Cooperar ou Cooptar? Serviço de Orientação no Colégio Estadual do Paraná (1971-1975). In: GONÇALVES, N. G.; RANZI, S. M. F. **Educação na ditadura civil-militar**: políticas ideárias e práticas (Paraná 1964-1985). Curitiba: Editora UFPR, 2012. p. 37-50.

VALÉRIO, T. F. Ideologia Política na Ditadura civil-militar e o Ensino Secundário de Segundo Grau a partir da Lei 5.692/71. In: GONÇALVES, N. G.; RANZI, S. M. F. **Educação na ditadura civil-militar**: políticas ideárias e práticas (Paraná 1964-1985). Curitiba: Editora UFPR, 2012. p. 51-65.

VEIGA, A. M. Uma virada epistêmica feminista (negra): conceitos e debates. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, jan./abr. 2020. Disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.5965/2175180312292020e0101>>. Acesso em: jun. 2021.