

Juliana Miranda Filgueiras

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Departamento de História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, MG, Brasil.

jufilgueiras@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8430-6810>

Reformas educacionais e cultura escolar: a lei n. 5.692/71 e a experiência da formação especial em Belo Horizonte

Educational Reforms and School Culture: Law n. 5.692/71 and the Experience of Special Formation in Belo Horizonte

Resumo: O artigo tem como objetivo apresentar, a partir da perspectiva da cultura escolar, a análise de um relatório produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SME/BH) e pelo Centro de Recursos Humanos João Pinheiro (CRHJP), que aborda o projeto piloto de implantação da formação especial estabelecida pela Lei n. 5.692/71, em quatro escolas laboratórios da cidade. Busca identificar os dispositivos que procuraram constituir os saberes e normatizar as práticas escolares para efetivar a "iniciação para o trabalho" nas escolas de 1º Grau, mas também examinar os vestígios das experiências desenvolvidas nas escolas.

Palavras-chave: Lei n. 5.692/71; Formação especial; Escolas de 1º Grau.

Abstract: The article aims to present, from the perspective of school culture, the analysis of a report produced by the Belo Horizonte's Municipal Secretary of Education and the João Pinheiro's Human Resources Center, which addresses the project pilot for the implementation of the special training established by Law n. 5692/71, in four laboratory schools in the city. It seeks to identify the devices that sought to establish knowledge and standardize school practices to effect the "initiation to

work" in elementary schools, but also to examine the traces of experiences developed in schools.

Keywords: Law n. 5.692/71; Special Formation; Elementary Schools.

A proposta deste artigo é refletir sobre a possibilidade de abordar as políticas públicas a partir da perspectiva da cultura escolar, tomando como exemplo uma documentação produzida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e pelo Centro de Recursos Humanos João Pinheiro (CRHJP), no processo de implantação da lei n. 5.692/71. O objetivo é compreender como esses órgãos, que se inserem no âmbito das ações governamentais e das políticas públicas, atuaram para efetivar a reforma educacional estabelecida pela lei de 1971, sobretudo na constituição da escola de 1º Grau, instituição que pretendia moldar uma nova cultura escolar, distinta das escolas primárias e dos ginásios.

Para tanto, cabe retomar algumas definições já clássicas para o conceito de cultura escolar. André Chervel, pesquisador da história das disciplinas escolares, em seu mais conhecido texto procurou contestar as afirmações e estudos que colocavam a escola como "agente de transmissão de saberes elaborados fora dela"¹. Instituição reprodutora das definições para a educação estabelecidas por agentes externos: as instancias políticas, a burocracia estatal e a universidade. Nessa acepção, as disciplinas escolares seriam apenas vulgarizadoras dos conhecimentos produzidos no âmbito das ciências de referência. Em contraposição a tais concepções, com base em um estudo sobre a história da gramática na França, um saber produzido na escola e para a escola, Chervel afirma o "caráter criativo do sistema escolar", que "forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global"². Para o autor, portanto, a escola produz uma cultura própria, "singular e original", que não se adquire em outro lugar, acessível somente pela mediação da escola³.

Em diálogo com Chervel, Dominique Julia, ao problematizar a cultura escolar como objeto histórico, elabora a sua definição:

conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem

¹ André Chervel. "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa". *Teoria & Educação*, 2 (1990), p. 182.

² Idem, p. 184.

³ Idem.

a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas⁴.

Para o autor, faz-se necessário conhecer o funcionamento interno das escolas, as práticas construídas no fazer cotidiano pelos diferentes atores das instituições educacionais, professores, alunos, gestores, pessoal técnico-administrativo etc.

Integrando esse debate, Antonio Viñao Frago, ao tratar das reformas educativas e as culturas escolares, busca definir está última como:

Um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inercias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo não interditas, e repartidas pelos seus actores, no seio das instituições educativas⁵.

Essas tradições, transmitidas de geração em geração, podem ser compreendidas como estratégias das instituições educativas e professores para “sobreviver às sucessivas reformas, reinterpretando-as e adaptando-as ao seu contexto e às suas necessidades”⁶. Para o autor, as reformas educativas são realizadas ignorando a existência das culturas escolares e as relações internas às instituições – as tradições, regularidades institucionais e práticas escolares constituídas ao longo do tempo⁷. Portanto, a cada nova reforma, os professores e demais agentes escolares realizam um movimento de adaptação, acomodação e reelaboração incorporando, em menor ou maior grau, as novas orientações à vida escolar⁸. Viñao Frago alerta, no entanto, para o cuidado em perceber “outros aspectos que também condicionam o relativo êxito ou fracasso de tais reformas (contexto social e político, apoio e resistências, contradições internas, financiamento etc.)” e as possíveis mudanças e inovações originadas pelas reformas educativas na cultura escolar, que podem ser

⁴ Dominique Julia. “A Cultura Escolar como Objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1 (2001), p. 10.

⁵ Antonio Viñao Frago. *Sistemas educativos, Culturas escolares e reformas*. Lisboa: Edições Pedagogo, 2006, p. 87.

⁶ Idem.

⁷ Antonio Viñao Frago. “¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador”. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores e Associados, 2001, pp. 21-52.

⁸ Idem, p. 93.

percebidas a longo ou médio prazo, em uma combinação entre mudança e tradição⁹.

Com base na desnaturalização da escola, compreendida como produto histórico “da interação entre os dispositivos de normatização pedagógica e práticas dos agentes que se apropriam deles”¹⁰, o conceito de cultura escolar direciona as análises para “as práticas constitutivas de uma cultura e uma sociabilidade escolar” e para um modo escolar de “transmissão cultural”, conforme destaca Marta Maria Chagas de Carvalho¹¹, mas também orienta a investigação para os dispositivos que normatizam as práticas escolares, que organizam o tempo, o espaço escolar, que disciplinam os corpos e regulamentam os saberes a ensinar¹². Desse modo, é significativo tomar o conceito de cultura escolar para examinar as reformas educacionais, com o olhar voltado para a construção dos modelos pedagógicos, seus usos e apropriações.

Assim, procuro neste artigo tratar da reforma do ensino implantada pela lei n. 5.692/71, com ênfase no documento intitulado *1º Seminário sobre formação especial no Ensino de 1º grau*, produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SME/BH), em parceria com o Centro de Recursos Humanos João Pinheiro, como parte do convênio entre o Departamento de Ensino Fundamental do MEC e o PREMEN¹³, voltado para a implantação da formação especial, a “iniciação para o trabalho”, nas escolas de 1º Grau.

Investigar as tentativas de inclusão da iniciação para o trabalho nas escolas de 1º Grau, permitiu identificar os dispositivos que procuraram constituir os saberes e normatizar as práticas escolares, por meio de pareceres que orientavam a efetivação da Lei n. 5.692/71, mas, por outro lado, possibilitou também verificar os vestígios das experiências concretizadas a partir da realidade das escolas selecionadas para implantação do projeto piloto em Belo Horizonte.

⁹ Idem, pp. 94-95.

¹⁰ Marta Maria Chagas de Carvalho. “Por uma história cultural dos saberes pedagógicos”. In: Cynthia P. Souza e Denice B. Catani (org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 33.

¹¹ Marta Maria Chagas de Carvalho. “História e historiografia da escola pública no Brasil: algumas considerações em torno de um programa de investigação”. In: José Lombardi, Dermeval Saviani e Maria Isabel Nascimento (org.). *A Escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores e Associados, 2005, p. 42.

¹² Idem, p. 42.

¹³ Programa de Expansão e Melhoria do Ensino, criado em 1972 pelo governo federal, com o objetivo de aperfeiçoar o sistema de ensino de 1º e 2º graus no Brasil (art. 1).

A Lei n. 5.692/71 e a iniciação para o trabalho

A Lei n. 5.692/71, promulgada em agosto de 1971, estabeleceu a reforma do ensino que seria implantada durante o regime militar e que modificou a estrutura da educação escolar brasileira, por meio da criação das escolas de 1º e 2º Graus. A escola de 1º Grau, obrigatória e gratuita dos 7 aos 14 anos, unificou o ensino primário e o ginásio que passaram a ser organizados em uma sequência, de 1ª a 8ª série. O ensino de 2º Grau tornou-se profissionalizante, buscando encerrar a diferenciação entre os ramos de ensino Médio, Secundário, Técnico e Normal, além de estabelecer um caráter de terminalidade e de qualificação para o trabalho. Essa nova configuração da educação escolar buscava solucionar os conflitos em torno dos diferentes projetos para o Ensino Secundário debatidos nas décadas anteriores, conforme destaca Maria Rita de Almeida Toledo¹⁴.

A reforma, ao criar a escola de 1º Grau, pretendia modificar a função social das escolas primárias e secundárias. Conforme Rosa de Fátima de Souza¹⁵, a escola primária, “destinada à maioria da população, deveria difundir os saberes elementares e os rudimentos das ciências físicas, naturais e sociais”, já a escola secundária, deveria atender “as elites dirigentes e a classe média em ascensão permaneceria como a guardiã da cultura geral de caráter humanista”¹⁶. Tal divisão da escolarização brasileira levou à constituição de culturas escolares diferentes em cada tipo de instituição educativa. Toledo e Revah destacam que a Lei n. 5.692/71 buscava estabelecer uma “nova concepção da escola e do ensino”¹⁷ e, ao reordenar “as relações entre a escola secundária e a primária” também alterava as carreiras docentes e sua formação, com a criação do professor de 1º Grau¹⁸. A nova escola de 1º Grau, agrupava professores com culturas escolares diferentes, “com níveis de formação e salários, status e modos próprio de exercício do magistério”¹⁹.

Os currículos também foram modificados para essa nova escola. O

¹⁴ Maria Rita de Almeida Toledo. “O Ensino Médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e a sua atual reforma”. In: Maria Rita de Almeida e André de Arruda Machado (org.). *Golpes na História e na escola*. São Paulo: Cortez/ ANPUH-SP, 2017, pp. 178-198.

¹⁵ Rosa Fátima de Souza. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

¹⁶ Idem, p. 19.

¹⁷ Maria Rita de Almeida Toledo e Daniel Revah. “A indústria cultural e a política educacional do regime militar: o caso da revista Escola”. *Revista Brasileira de História*, 60 (2010), pp. 77-95.

¹⁸ Idem, pp. 78-81.

¹⁹ Rosa Fátima de Souza. *História da organização*, op. cit., pp. 268-269.

Parecer n. 853/71, do Conselho Federal de Educação (CFE), fixou o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º Graus, estruturado em matérias, atividades, áreas de estudo e disciplinas, e uma parte diversificada, que seria estabelecida pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), e que incluía a formação especial²⁰.

A lei n. 5.692/71 instituía que o ensino de 1º e 2º Graus teriam por objetivo geral proporcionar aos educandos uma “formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Art. 1º). A preparação para o trabalho seria realizada por meio da formação especial, com características distintas no 1º e 2º Graus:

Art. 5º [...]

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a. no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b. no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a. terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b. será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados²¹.

O detalhamento sobre o que deveria ser a formação especial foi abordado em um livro publicado pelo Departamento de Ensino Fundamental do MEC, em 1972, intitulado *A escola de 1º Grau e o currículo: Formação Especial*, que integrava a “Série Ensino Fundamental”, com publicações que pretendiam auxiliar os sistemas estaduais de ensino e as escolas na implantação da reforma da Educação Básica. Logo após o sumário, o livro apresentava um trecho da conferência pronunciada pelo então Ministro da Educação, Jarbas

²⁰ As matérias eram: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

²¹ Lei n. 5.692/71. Localizado em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>, acessado em: 25 novembro de 2021.

Passarinho, na Escola Superior de Guerra (ESG), em 1971, que explicitava a nova função da escola de 1º Grau:

Despertar vocações, desde o nível de ensino fundamental. Queremos que, nesse nível de 8 anos, da monolítica escola de 8 anos, os 4 últimos sejam como os atuais Ginásios Orientados para o Trabalho. A criança vai comparecer aos campos de agricultura, às oficinas de mecânica, de eletricidade, de massa, de madeira. Vamos despertar vocações. Isso ainda não existe no Brasil, senão em caráter experimental²².

Uma escola voltada para o trabalho era o modelo pedagógico proposto. A apresentação do diretor do DEF (Departamento de Ensino Fundamental), Eurides Brito da Silva, informava que a obra pretendia focar na parte do currículo referente a formação especial. Ao retomar o discurso de Jarbas Passarinho, enfatizava que o novo sistema de ensino as últimas séries do 1º Grau deveriam desenvolver uma formação de cultura geral e iniciação profissional, inspirada na experiência dos Ginásios Orientados para o Trabalho/Ginásios Polivalentes²³. A formação especial no 1º Grau teria um duplo objetivo, realizar a sondagem de aptidões e iniciar para o trabalho, conforme orientação da Lei n. 5.692/71. Tal formação seria um "instrumento tanto de auto-realização do aluno como de integração no processo de desenvolvimento do País"²⁴.

Segundo Clarice Nunes, as atividades de educação vocacional, presentes nas disciplinas técnicas propostas pelos Ginásios Polivalentes abarcavam as Artes Práticas, Comercial, Industrial, Agrícola e Educação

²² Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental (de agora em diante: DEF). *A escola de 1º grau e o currículo: formação especial*. Série Ensino Fundamental. 1972.

²³ Os Ginásios Orientados para o Trabalho, posteriormente denominados Ginásios Polivalentes, foram criados nos anos 1960, vinculados ao Departamento de Ensino Secundário do MEC, em convênio com a USAID, e tinham como objetivo associar a iniciação técnica e a educação geral procurando eliminar as diferenças entre os ginásios secundários e os ginásios profissionais. Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM). *Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente*. 1969, p. 92. Para saber mais ver: Luciana Araújo Valle de Resende. *As escolas Polivalentes do triângulo mineiro e alto Paranaíba (MG): sondagem vocacional no projeto desenvolvimentista civil-militar (1965-1976)*. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2015; José Geraldo Pedrosa e Nilton Ferreira Bittencourt Junior. "Americanismo e educação para o trabalho no Brasil: os Ginásios Polivalentes (1971-1974)". *Trabalho e Educação*, 24-1 (2015), pp. 11-30 e Clarice Nunes. *A modernização do ginásio e a manutenção da ordem*. Dissertação de mestrado em Educação, Fundação Getúlio Vargas, 1979.

²⁴ Brasil. Ministério da Educação e Cultura. DEF, *op. cit.*, p. 7.

para o Lar²⁵. Essas disciplinas técnicas e práticas educativas foram mantidas após a Lei n. 5.692/71 nas escolas de 1º Grau, procurando ajustar socialmente os alunos na escola, família e comunidade, preparando-os para o mundo do trabalho.

Enquanto a educação geral desenvolveria as capacidades fundamentais, a educação especial consideraria as diferenças individuais, “oferecendo meios para que se possa revelar e expandir, em sua singularidade o educando, e ao mesmo tempo cultivando esse diferenciado potencial humano para a sua mais produtiva utilização nos variados campos de trabalho”²⁶.

A formação especial começaria a partir das séries finais do 1º Grau, sendo que 30% do currículo deveria incentivar as aptidões específicas (Parecer n. 853/71, do CFE), com o objetivo de “descobrir as mais espontâneas expressões dos pré-adolescentes”, revelando seus interesses e habilidades e devendo ser realizada em um esforço conjunto entre professores, orientadores, familiares e membros das comunidades a partir de uma análise da realidade socioeconômica da comunidade e das famílias²⁷.

A iniciação para o trabalho não deveria ter em vista a profissionalização, mas uma iniciação profissional, que aproximasse os estudantes das áreas primária, secundária e terciária da econômica. Esse preparo profissional não possuiria, contudo, uma “conotação de um preparo de qualidade inferior, e terminal para os social e economicamente menos favorecidos”²⁸. Ela deveria possibilitar a “aquisição de conhecimentos e técnicas que, além de iniciar o aluno na apreciação das conquistas a tecnologia e na compreensão do valor socioeconômico da produção, lhe ofereça instrumental para um começo de atividade profissional”²⁹.

O parecer n. 339/71, do CFE, ainda distinguia a qualificação para o trabalho da qualificação profissional, que deveria ser ofertada apenas no 2º Grau. No 1º Grau seria uma pré-qualificação, abarcando habilidades que possibilitassem aos concluintes trabalhar, com uma flexibilização para escolher uma ocupação profissional. O objetivo era criar hábitos de trabalho, desenvolver aptidões, procedimentos e apresentar conhecimentos de determinado setor de produção de bens e serviços. Por tal motivo, o fim do 1º Grau também previa a possibilidade de alguma

²⁵ Clarice Nunes. *A modernização do ginásio*, op. cit.

²⁶ Brasil. Ministério da Educação e Cultura. DEF, op. cit., p. 9.

²⁷ Idem, p. 18.

²⁸ Idem, p. 22.

²⁹ Idem, p. 22.

terminalidade³⁰:

A vivência de situações de trabalho introduz o aluno no campo da produção; e por outro lado essa iniciação para o trabalho oferece oportunidade para o desenvolvimento de interesses, a expressão e cultivo de faculdades, o incentivo à criatividade, a revelação de vocações, o desenvolvimento da “*noção do gosto e da estima pelo trabalho*”, maior conhecimento e capacidade de avaliar a importância da produção, elementos estes, entre outros, através dos quais a iniciação para o trabalho participa na formação geral³¹.

Desse modo, ressaltava-se o objetivo da nova escola de 1º Grau – familiarizar os alunos com o mundo do trabalho, com atividades no currículo que estimulassem “experiências vividas pelo próprio educando” em horários específicos, com equipamentos próprios para as oficinas e salas-ambientes³².

Por fim, o manual reforçava a necessidade da formação especial no 1º Grau:

Conscientizar logo o aluno da necessidade de sua capacitação para o trabalho, como fator de uma vida útil e socialmente integrada, e, de outro, a satisfazer às pressões da realidade sócio-econômica que em nosso país ainda estão a exigir participação precoce do jovem nas atividades produtoras³³.

Como é possível observar, a escola de 1º Grau seria responsável por inculcar nas gerações mais novas hábitos e comportamentos que os adequassem ao mercado de trabalho em expansão, sobretudo em determinadas camadas da sociedade, que ainda demandavam o trabalho “precoce dos jovens”. O documento naturalizava, portanto, o trabalho como um imperativo para as classes populares.

Para efetivar a implantação da escola de 1º Grau e de seu currículo, incluindo a formação especial, foram acionados os técnicos do Centro de Recursos Humanos João Pinheiro (CRHJP)³⁴, órgão vinculado ao

³⁰ Idem, p. 23.

³¹ Idem, p. 23.

³² Idem, p. 28.

³³ Idem, p. 41.

³⁴ A origem do CRHJP remete aos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, criados nos anos 1950 por Anísio Teixeira, como parte das atividades do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). CRPE de Minas Gerais foi criado em 1956. (Cf. Maria do

Departamento de Ensino Fundamental (DEF), do Ministério da Educação e Cultura, que tornou-se uma das instituições responsáveis por acompanhar a implementação da reforma nos estados brasileiros. Para tanto, o CRHJP colaborou com as equipes técnicas das unidades federadas, por meio de ações de assessoria e assistência técnica, no “trabalho de estruturação, organização e funcionamento do ensino e na elaboração e execução de seus planos de ação”³⁵.

Uma das principais atividades do CRHJP se constituiu no projeto “Acompanhamento da Implantação e Implementação da lei n. 5.692/71 – Ensino de 1º grau”. O órgão atuou na assessoria para a organização das legislações regionais, para a reestruturação da inspeção e supervisão de ensino, na reformulação dos currículos e constituição de novas metodologias, além da formação de professores, diretores, coordenadores e demais quadros técnicos administrativos. Entre os lugares de atuação estava o desenvolvimento da formação especial nas escolas de 1º Grau. Os técnicos do CRHJP auxiliaram o corpo técnico das Secretarias de Educação municipais e estaduais.

O documento selecionado para análise neste artigo trata-se do primeiro relatório das ações realizadas até o ano de 1974 em Belo Horizonte para a implantação e implementação da formação especial nas escolas de 1º Grau. Assim, foram organizadas escolas-pilotos em pontos estratégicos da cidade, que funcionariam como laboratórios para desenvolvimento das experiências de ensino para o trabalho.

O projeto piloto de implantação da Formação Especial nas escolas de 1º grau em Belo Horizonte

O relatório do 1º Seminário sobre formação especial no Ensino de 1º grau, com data de fevereiro de 1975, foi produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte em parceria com o CRHJP, e tinha como objetivo apresentar as ações realizadas para a introdução da

Carmo Xavier. *A tradição (re)visitada: a experiência do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais - CRPEMG (1956/1966)*. Tese de doutorado em Educação: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007). Na década de 1970 foi extinto e suas atividades transferidas para o DEF/MEC. Em 1972 foi renomeado como Centro de Recursos Humanos João Pinheiro. BRASIL. Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)/IRHJP. *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Departamento Técnico Pedagógico. Divisão de Produção de Materiais e Publicações: Belo Horizonte, 1989.

³⁵ Idem, p. 17.

formação especial, a partir da 5ª série do 1º Grau, em escolas-pilotos da cidade, buscando colocar em prática a normatização estabelecida pela lei n. 5.692/71.

O documento estava organizado em oito partes: Justificativa, com a descrição do planejamento preliminar e sondagem da comunidades; Caracterização da formação especial, com os pressupostos teóricos e objetivos; Delimitação da experiência, que apresentava a situação urbana e demográfica de Belo Horizonte, a localização e abrangência das escolas selecionadas e a configuração da clientela; Operacionalização, com uma visão geral das oficinas de Artes Práticas e demais atividades desenvolvidas; Sistema de acompanhamento, controle e avaliação da experiência, que informava os métodos utilizados, a integração das áreas curriculares, a participação da comunidade e formação dos hábitos considerados básicos; Dificuldades encontradas e estratégias de solução, com reflexões sobre a experiência; Recursos financeiros; e Resultados.

Na apresentação do então Secretário Municipal de Educação, Fernando Dias Costa, era informado que o relatório abordava uma experiência em processo, com o intuito de construir reflexões sobre a formação especial no ensino de 1º Grau. A experiência representaria uma possibilidade de solucionar problemas que afetavam a educação, especialmente “no seio das camadas mais empobrecidas da população”, pois os projetos de treinamento específico colaborariam para integrar os jovens na sociedade e romper os “obstáculos da pobreza”, ao “assegurar a cada um chegar com honra ao porto do seu destino pessoal”³⁶. O público almejado para a formação especial e o treinamento para o trabalho estava bem delineado - jovens pobres.

Segundo a *Justificativa*, a inclusão da formação especial a partir da 5ª série foi planejada no “projeto inicial de criação de unidades pilotos para implantação do novo regime de ensino”³⁷. Essas unidades seriam espaço de experimentações posteriormente ampliadas à toda a rede municipal. Assim, quatro escolas foram previstas em regiões periféricas da cidade, buscando atender uma população com nível de renda baixo, que necessitaria da iniciação ao trabalho como um “imperativo de sobrevivência”. O documento alegava, ainda, que para crianças e jovens de “baixo padrão sócio-econômico”, as atividades “acadêmicas oferecem pouca oportunidade de sucesso”, desse modo, a inclusão de atividades manuais despertaria interesse, permitindo à criança “realizar-se pela execução de tarefas concretas, gerando auto-confiança que vai repercutir

³⁶ Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SME/MG). Departamento de Ensino Fundamental. CODEN. CRHJP. *1º seminário de formação especial no ensino de 1º grau*. Belo Horizonte, 1975, p. 1.

³⁷ Idem, p. 3.

em outras áreas que requerem esforço continuado”³⁸. Por meio de atividades práticas, seria possível aproveitar o “imediatismo característico da fase evolutiva, para engajar-se o jovem numa auto-realização de longo alcance”³⁹. Ao trabalhar sob supervisão do professor, o estudante aprenderia a importância do trabalho em grupo, a autoavaliar-se e aprender “novas condutas mais adaptadas, quer pelos modelos de ação oferecidos, pelos companheiros, quer pelo reforçamento das condutas adequadas pelo professor que o supervisiona”⁴⁰.

O relatório se aproximava das orientações oficiais, que indicava ensinar modos de comportamento aos estudantes, sobretudo os jovens oriundos de famílias de baixa renda. Era reforçado um lugar para esse público escolar – o do trabalho, das atividades manuais e não das atividades acadêmicas, devido ao “imperativo de sobrevivência”.

O planejamento preliminar para introdução da formação especial nas escolas-pilotos envolveu outros projetos: o setor de construção das escolas; equipamentos para as oficinas, que demandava da Secretaria de Estado de Educação a compra de materiais permanentes para Artes Industriais, Práticas Comerciais e Educação para o Lar; e o projeto de treinamento de pessoal, em convênio com o PREMEN, para seleção e treinamento da equipe composta por diretor, vice-diretor, supervisor pedagógico, orientador educacional e os professores que atuariam nas áreas curriculares. Além da estrutura e da formação dos membros escolares, foram realizadas sondagens nas comunidades que receberiam as escolas pilotos, com o intuito de identificar “aspectos físicos, sociais, econômicos e os recursos existentes na vizinhança das escolas” e identificar os grupos sociais para tentar avaliar “os problemas da evasão e flutuação da população escolar”⁴¹.

O item *Objetivos* retomava a presença da formação especial no currículo da escola de 1º Grau como um modo de “harmonizar o uso da mente e das mãos, abrindo caminho para mais estudos e preparando o aluno para a vida, para o trabalho e para o exercício da cidadania consciente”⁴². Exercer a cidadania e se preparar para a vida se conectava com o preparo e o gosto pelo trabalho. Para tanto, as escolas-pilotos desenvolveriam uma série de habilidades nos estudantes: o espírito de trabalho em grupo; hábitos sensório-motores; habilidade na utilização dos equipamentos; hábito de planejamento; o interesse pelo esforço produtivo; o interesse e orgulho pelo trabalho bem feito. Essas

³⁸ Idem, p. 3.

³⁹ Idem, pp. 3-4.

⁴⁰ Idem, p. 4.

⁴¹ Idem, p. 6.

⁴² Idem, p. 13.

habilidades deveriam colaborar para o desenvolvimento físico, mental, social e para a autoimagem dos jovens em formação.

A formação especial: das orientações às experiências

No item *Caracterização da Formação Especial*, o documento informava os pressupostos teóricos que orientavam a proposta de construção das atividades de “sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho”, na escola de 1º Grau, de acordo com Lei n. 5.692/71. A formação especial forneceria uma “habilitação para a sobrevivência econômica”, valorizando uma “formação para o trabalho e por meio dele”⁴³.

Um dos pressupostos filosóficos da proposta tratava-se do “Princípio de Integração” das áreas curriculares, de modo que o processo educativo se voltasse para o educando, visando a sua integração com a comunidade e a família. Por meio da iniciação ao trabalho os estudantes realizariam “prestação de serviços ou produção de bens de real utilidade”, que possibilitaria ao jovem a “oportunidade de compreender seu papel como membro útil e produtivo na família na escola e na comunidade”. Assim, os jovens seriam conduzidos à “auto-realização, exercício consciente da cidadania e descoberta de seu próprio potencial produtivo”⁴⁴. Como se verifica, o êxito da formação especial e o preparo para o trabalho recaía sobre os jovens de modo individual. Ao descobrirem seu “potencial produtivo”, conseguiriam se tornar úteis para si, para a família e a sociedade.

A formação especial envolvia as atividades de Artes Práticas, que englobava as disciplinas de Artes Industriais, Educação para o Lar, Práticas Agrícolas e Práticas Comerciais, mas também a “Prestação de Serviços”, setor responsável por desenvolver nos alunos a responsabilidade pela manutenção e funcionamento da escola, buscando a “oportunidade de colaborar para o bem estar coletivo”, e os “Clubes”, que organizavam as atividades extraclasse em horário extraturno⁴⁵.

O item “Princípio do Gradualismo” informava que, na fase inicial de planejamento dos trabalhos, as escolas não contavam com as instalações dos equipamentos adequados. Em razão desse fato, o trabalho teria iniciado do modo possível:

⁴³ Idem, p. 7.

⁴⁴ Idem, p. 8.

⁴⁵ Idem, p. 27.

Em Artes Industriais, partiu-se na verdade para cartonagem e pequeno artesanato de lata e couro. Em Educação para o Lar, do preparo de merendas pelos alunos, e do aproveitamento de hortaliças produzidas pela própria escola, em canteiros, para fazer sucos e outros alimentos. Práticas Comerciais foram iniciadas pela venda, “em bazares”, gincanas, e lojas escolares, dos artefatos produzidos em pequena escala, nas aulas de Artes Industriais. O cultivo das hortas, orientado, está permitindo enriquecimento da merenda escolar e projetos de conservação de gramados. Já se pensa em oferecer esse trabalho à comunidade, formando equipes para tratar de jardins, com alunos das escolas⁴⁶.

Essas atividades explicitavam as experiências iniciais que as escolas-pilotos realizaram para desenvolver as aptidões e a prestação de serviços em cada uma das áreas de Artes Práticas. De modo geral, eram produzidos materiais e cultivados alimentos para utilização interna, mas buscando ampliar a esfera de ação, como na oferta de trabalho de jardinagem para a comunidade.

O “Princípio da Objetividade” indicava que a instrumentalização do aluno deveria colaborar para a resolução de problemas reais, da vida diária, pressupondo projetos pragmáticos, “produzir para usar” e “produzir para servir”⁴⁷:

nas campanhas de limpeza, conservação das áreas verdes, cultivo de hortaliças, conserto de roupas, confecção de aventais e uniformes e pequenos objetos de utilidade na escola, como cestas de lixo, latinhas para coleta e conservação de giz e lápis, tapetes e limpadores de sapatos, pesos para prender portas etc.⁴⁸.

Os serviços prestados pelos alunos ocorriam fora do horário de aula, sob supervisão de um professor ou especialista, com a finalidade de retribuir o auxílio recebido da escola. A partir de entrevistas com o Serviço de Orientação Educacional (SOE), os alunos atuavam como “receptionistas, na manutenção gramado, no cultivo de hortas, no arranjo das oficinas, como auxiliares em trabalhos de secretaria e como monitores”⁴⁹. Os que necessitavam eram encaminhados para trabalhar

⁴⁶ Idem, p. 9.

⁴⁷ Idem, p. 10.

⁴⁸ Idem, pp. 10-11.

⁴⁹ Idem, p. 11.

nas horas vagas como “auxiliares de faxina, cozinha e outras atividades domésticas”⁵⁰. O comércio e empresas da comunidade também serviam de campo de estágio para os estudantes, que recebiam remuneração para trabalhar em padarias, farmácias, mecânicas, conserto de calçados, confecção de mobílias, vestuários, serralheria etc. Em certos casos alunos chegavam a ser contratados pelas empresas. Os pais também colaboravam nas atividades práticas, ministrando oficinas de produção de materiais. Resolver problemas reais envolvia realizar tarefas do cotidiano, como auxiliar na secretaria e na faxina, ou produzir materiais que teriam utilidade imediata.

A *Delimitação da Experiência* apresentava dados sobre Belo Horizonte, a população em idade escolar – cerca de 20% da população total da cidade –, e dados da expansão da rede escolar municipal. Conforme o documento, a partir de 1971, a estratégia da Secretaria Municipal de Educação estaria centrada em uma série de ações, como a construção de escolas na periferia, em locais de fácil acesso para alunos de várias regiões, recuperação de prédios, atendimento médico-sanitário e odontológico aos alunos, manutenção de um cardápio padrão de refeição para suprir as carências de alimentação doméstica. Todas as ações pretendiam

transformar a escola em legítimo instrumento de educação da comunidade. Educar a família através do aluno: integrá-la em seu bairro, sua vizinhança, sua rua, pelo que os vetores infantis carregam para dentro de casa. Hábitos de higiene, de economia doméstica, etiqueta, consciência da importância da escola, respeito ao trabalho e fé na possibilidade de melhoria sempre que a comunidade seja percebida como centro da vida de cada um⁵¹.

Cabe aqui destacar a intenção do projeto de também educar a comunidade por meio das atividades desenvolvidas pela escola. Os estudantes transmitiriam para a família e vizinhança o aprendizado, as formas de conduta consideradas corretas.

As escolas-pilotos foram instaladas em quatro áreas estratégicas de Belo Horizonte. Cada escola foi organizada para receber 600 alunos por turno. Em 1972 foram construídas duas escolas em áreas de expansão urbana – Escolas Mestre Ataíde e Osvaldo Cruz –, e duas em regiões de densidade de povoamento e baixo nível de renda – Escolas Eleonora

⁵⁰ Idem, p. 11.

⁵¹ Idem, p. 21.

Pierucetti e Santos Dumont. O levantamento sobre a clientela identificou o perfil dos alunos, seus pais e das comunidades: pais com 1º Grau completo ou incompleto; famílias com cinco dependentes; alunos com “baixo nível cultural”, com conflitos entre “as necessidades econômicas imediatas e dedicação ao estudo, falta de local e horário certos para estudar, falta de condições para comprar material de estudo”⁵². Percebe-se uma intencionalidade na escolha das comunidades e dos estudantes a serem atendidos pelas experiências piloto, um público considerado pouco familiarizado com a escolarização.

De acordo com o documento, os alunos teriam ao menos uma sessão semanal de atividades das áreas práticas, mas o começo dos trabalhos foi realizado sem os equipamentos e material de consumo:

obrigando os professores a limitar seu trabalho ao que pudesse ser feito com um mínimo de recursos. Tentou-se a utilização de séries metódicas para pequenos projetos de cartonagem e decoração em artes industriais e plásticas; costura, organização doméstica e reparo de vestuário, dietética e higiene em educação para o Lar; cultivo de hortaliças em Práticas Agrícolas⁵³.

O relatório informava que, no ano de 1974, o planejamento curricular procurou aproximar a formação especial das demais áreas disciplinares, o que possibilitou apreender algumas das práticas escolares e os trabalhos integrados:

Língua Nacional: exploração e desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação de instruções para o trabalho, etc., elaboração de relatórios;
Matemática: utilização de noções de sistema métrico e geometria, necessárias aos trabalhos de Artes Industriais (neste particular, o professor de matemática ministrou aulas com o conteúdo necessários, a pedido do professor de Artes, em conexão com o Serviço de Supervisão Pedagógica);
Estudos Sociais: confecção de modelos, maquetes e cartazes para a feitura anual (em horário extra-turno, com a assistência de ambos os professores);
Ciências: participação nas campanhas de saúde e higiene pessoal (confecção de material auxiliar para a dramatização

⁵² Idem, p. 23.

⁵³ Idem, p. 25.

“Vida e Morte de Segismundo”, em Artes Industriais; fabricação de xampu e desodorante em Educação para o Lar; venda de produtos em Práticas Comerciais); Educação Musical: confecção de instrumentos de percussão para apresentação de congado em Artes Industriais; roupas e decoração para diversas festas, em Educação para o lar; Artes Plásticas: acabamento e decoração de projetos de modelagem, cartonagem e artesanato de couro foi feito em conexão com Artes Plásticas; confecção de cenários para apresentação de peças⁵⁴.

O entrosamento entre as áreas ocorria de modo informal, de acordo com as condições de cada escola, especialmente por meio da atuação da Supervisão Pedagógica e do tempo disponível dos professores. Conforme se verifica, as disciplinas gerais realizavam atividades que colaboravam com as áreas Práticas, especialmente a produção de materiais, fossem relatórios, cartazes, produtos de higiene, instrumentos, vestimentas ou cenários para as peças de teatro.

As oficinas eram ofertadas por meio do “método-projeto”, que incluía atividades manipulativas, pesquisas, resolução de problemas, visitas orientadas e programadas, demonstrações, instruções impressas, pesquisa bibliográfica, análise de produtos, trabalho em grupo e estudos dirigidos realizados de modo semestral⁵⁵. O acompanhamento do desempenho dos alunos era registrado pelos professores, que analisavam os produtos, os hábitos e habilidades desenvolvidas, além das dificuldades. Essas observações, junto com a autoavaliação do aluno consistia no processo avaliativo, realizado semestralmente pelo supervisor pedagógico, os professores e alunos em conjunto, finalizando com feiras para exposição dos projetos elaborados. Existia uma tentativa de mudança na metodologia de ensino, a partir da organização semestral das atividades, desenvolvidas por meio de projetos e avaliados de modo processual. Essas mudanças podem significar uma tentativa de solucionar o problema das altas taxas de reprovação e evasão.

As práticas realizadas pelas escolas-laboratório eram detalhadas. Os alunos trabalhavam na decoração dos eventos festivos, faziam reparos (fechadura, tomadas etc.), colaboravam na cantina e refeitório, na mecanografia, nas hortas e jardins, na biblioteca, auxiliavam os pais nos trabalhos de instalação de bebedouros, proteção de botijão de gás etc., davam assistência aos alunos mais novos, no banho, no cuidado do

⁵⁴ Idem, p. 26.

⁵⁵ Idem, p. 28.

recreio, atuavam como monitores para auxiliar os colegas com dificuldade, e também faziam limpeza de carros dos professores em horário extraturno, de modo remunerado. Nesse sentido, recebiam “vales” que seriam utilizados na loja escolar que, por sua vez, vendia os materiais produzidos nas oficinas.

Todas as escolas possuíam os “Clubes”, que eram trabalhos em grupo organizados para desenvolver as aptidões dos alunos, buscando atender o que consideravam seus interesses. Os pais, funcionários e professores coordenavam os clubes e colaboravam ensinando seus ofícios ou propondo atividades, como carpintaria, serviço de pedreiro, inglês, bordado, manicure, teatro, xadrez, ginástica de solo, jardinagem, jornal escolar, culinária, dança, cinema, decoração, horticultura, centro cívico, judô, cartografia, entre outras possibilidades. No início de cada semestre os responsáveis, em diálogo com os especialistas da escola, elaboravam a programação, que era divulgada aos alunos para que se matriculassem.

Os autores do relatório consideravam os resultados positivos até ano de 1974. Os professores avaliavam de modo satisfatório as atividades desenvolvidas pela formação especial, pois os estudantes sentiam-se valorizados e mais maduros para iniciar um trabalho, teriam desenvolvido boas atitudes e aumentado a motivação nos estudos, além de aprender a ler e escrever. Outro ponto destacado era a formação de hábitos nas famílias e nos jovens, que passaram “encarar a escola com orgulho”, valorizar os ambientes de uso coletivo, deixando de quebrar maçanetas, torneiras e rabiscar paredes, mas, ao contrário, colaborando com a sua manutenção. O propósito da formação especial, de mudar valores e os modos de conduta de alunos e famílias, parecia ser alcançado.

A integração entre as áreas do currículo também foi considerada positiva:

Em geral, ao início do semestre, cada professor apresentava suas ideias e depois da discussão conjunta, fixavam-se os planos de trabalho. Nem sempre era possível conciliar a programação das áreas do núcleo comum com o necessário para artes práticas, de modo que o Serviço de Supervisão procurava a maneira de harmonizar os interesses. Assim, por exemplo, o professor de matemática intercalava aulas para atender aos problemas de Artes Práticas. O de Artes Práticas reformulava seu trabalho para incorporar a confecção de objetos necessários ao trabalho de Ciências ou Educação Musical, e assim por diante. A experiência leva-nos a afirmar que a flexibilidade e a cooperação se completam como

requisitos para obter a integração curricular. É certo que com o crescimento do corpo discente (a 7ª e 8ª séries serão acrescidas progressivamente em 1975 e 1976) novas necessidades surgirão, gerando novos problemas e soluções mais sistematizadas⁵⁶.

No item *Resultados*, o relatório apresentava a avaliação parcial do projeto, que continuaria em desenvolvimento no ano de 1975. Em linhas gerais, se afirmava que a Formação Especial colaborava para desenvolver nas crianças e jovens o compromisso com a comunidade, “o que ela tem e pode dar para sua realização e para o bem-estar da sociedade a que pertence”⁵⁷. Ao identificar a especificidade de cada estudante, o programa daria à escola “um realismo viril porque orienta toda sua atividade numa educação para a vida”, além de democratizar a educação por iniciar com um ponto de partida comum, mas respeitando o tempo de cada estudantes e os diferentes lugares de chegada, que conduziria à realização pessoal e ao progresso social:

Quando a escola torna possível a cada um começar e chegar até onde pode [sic] está realmente democratizando o ensino porque universalizando as oportunidades mínimas, quebrando os últimos sustentáculos do seletismo injusto – que marginaliza os menos dotados e os mais empobrecidos⁵⁸.

O documento reforçava a ideia de democratização do ensino a partir da obrigatoriedade da escola de 1º Grau, que ofereceria para todos os estudantes “oportunidades mínimas”, “um ponto de partida comum”. Contudo, esse mínimo estava limitado pelas restrições materiais, pelas especificidades das práticas em cada escola do projeto-piloto e pelos “imperativos de sobrevivência”.

Por fim, o relatório defendia que a Formação Especial colaboraria para a construção de uma política educacional que tivesse como fim resolver as três dificuldades do sistema de ensino nacional: a carência de espaço, a repetência e a evasão. Segundo as observações realizadas, o projeto teria repercutido na formação de novos hábitos – o asseio pessoal dos alunos e famílias, com a redução das doenças, o cuidado com os recursos naturais e sua preservação. Era destacado o crescente interesse dos estudantes pela escola, que se sentiam motivados e mais capacitados

⁵⁶ Idem, p. 42.

⁵⁷ Idem, p. 55.

⁵⁸ Idem, p. 56.

para resolver seus problemas. O documento retomava a defesa de uma educação para o trabalho como necessidade para os jovens de determinadas camadas sociais:

De um modo geral essa abertura abre perspectiva de progresso para uma multidão de pessoas que ficariam frustradas na área acadêmica e seriam lançados a uma marginalização perigosa se não lhes fosse oferecida uma legítima oportunidade dentro do quadro de suas aptidões individuais. Encarado assim no seu alcance social, o programa se coloca numa linha de produção de segurança porque descobre, canaliza e apoia aspirações pessoais cuja frustração geraria tensões sociais ou amargas perdas para a coletividade⁵⁹.

Para evitar as tensões sociais, os conflitos decorrentes da desigualdade econômica e manter a “coletividade”, era oferecido aos filhos das classes menos favorecidas uma educação para e pelo trabalho, que os tirassem da marginalização, mas que não ampliasse seus horizontes de expectativas.

Considerações finais

O estudo aqui apresentado buscou analisar as políticas públicas por um outro ângulo, tomando como referência o conceito de cultura escolar e os estudos das práticas. A reforma educacional e a fonte aqui analisada possibilitaram compreender a proposta de construção da educação para o trabalho nas escolas de 1º Grau, a partir da Lei n. 5.692/71, e as primeiras práticas e experiências que intentaram efetivar a formação especial em quatro escolas-pilotos de Belo Horizonte.

Com o olhar para a dimensão da cultura escolar, foi possível verificar, na análise da legislação e normatizações, o objetivo de construção de uma nova escola, diferente do ensino primário e do secundário. Era preciso implantar um outro modelo pedagógico, uma escola “voltada para os interesses dos alunos”, que desenvolvessem suas aptidões e os iniciassem para a vida laboriosa – uma escola para o trabalho e por meio dele.

Contudo, se as prescrições indicavam todo um aparato para a concretização da formação especial, que incluía a organização de salas

⁵⁹ Idem, p. 58.

ambientes, de oficinas e compra de equipamentos específicos para cada uma das áreas das Artes Práticas (Educação par ao Lar, Agrícola, Comercial e Industrial), as experiências das escolas-pilotos, descritas no relatório, mostravam uma realidade diferente, com adaptações e atividades realizadas sem os recursos apropriados. Nesse sentido, mais do que iniciar os alunos em uma profissionalização, o que se percebeu no documento analisado foi uma tentativa de inculcar valores e modos de agir considerados positivos e necessários para um bom trabalhador.

Outro aspecto importante era a atenção da educação para o trabalho aos alunos em situação de vulnerabilidade e comunidades consideradas de baixa renda, com o argumento de que era preciso preparar esses jovens o quanto antes para o mercado, em razão dos “imperativos de sobrevivência”. Para esses alunos não seria priorizada uma educação acadêmica, mas o ensino de habilidades práticas, um saber fazer útil e que possibilitasse o trabalho remunerado ainda no “tempo de escola”. Por outro lado, o relatório também relacionava esse aprendizado “pela e para a prática” com um melhor rendimento e aprendizado dos estudantes nas escolas. Por meio do fazer, os alunos teriam adquirido mais confiança e incentivo para os estudos das demais disciplinas escolares.

O 1º Grau, e mais especificamente a formação especial, ao iniciar os jovens nas atividades profissionais, teria uma dupla função: formar seus valores, “*gosto e a estima pelo trabalho*”; e possibilitar a finalização da educação escolar aos 14 anos. O novo modelo escolar defendia um “ponto de partida comum”, por meio de universalização de oportunidades mínimas para os estudantes, que chegariam em “diferentes lugares”, de acordo com seus interesses, mas, sobretudo, de acordo com suas realidades concretas.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM). *Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente*, 1969.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. *A escola de 1º grau e o currículo: formação especial*. Série Ensino Fundamental, 1972.
- BRASIL. Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)/IRHJP. *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Departamento Técnico Pedagógico. Divisão de Produção de Materiais e Publicações. Belo Horizonte, 1989.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Por uma história cultural dos saberes pedagógicos”. In: SOUZA, Cynthia. P.; CATANI, Denice. B. (org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998. pp. 31-40.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “História e historiografia da escola pública no Brasil: algumas considerações em torno de um programa de investigação”. In: LOMBARDI,

- José; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria I. (org.). *A Escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores e Associados, 2005. pp. 33-64.
- CHERVEL, André. "História das disciplinas escolares: reflexões de um campo de pesquisa". *Teoria & Educação*, 2 (1990), pp. 177-229.
- JULIA, Dominique. "A Cultura Escolar como Objeto histórico". *Revista Brasileira de História da Educação*, 1 (2001), pp. 9-43.
- NUNES, Clarice. *A modernização do ginásio e a manutenção da ordem*. Dissertação de Mestrado em Educação, Fundação Getúlio Vargas, 1979.
- PEDROSA, José Geraldo; BITTENCOURT Junior, Nilton Ferreira. "Americanismo e educação para o trabalho no Brasil: os Ginásios Polivalentes (1971-1974)". *Trabalho e Educação*, 24 (2015), pp. 11-30.
- RESENDE, Luciana Araújo Valle de. *As escolas Polivalentes do triângulo mineiro e alto Paranaíba (MG): sondagem vocacional no projeto desenvolvimentista civil-militar (1965-1976)*. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2015.
- SME/MG. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Departamento de Ensino Fundamental. CODEN. CRHJP. *1º seminário de formação especial no ensino de 1º grau*. Belo Horizonte, 1975.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.
- TOLEDO, Maria Rita de Almeida. "O Ensino Médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e a sua atual reforma". In: TOLEDO, Maria Rita de Almeida; MACHADO, André Roberto de Araújo. *Golpes na História e na escola*. São Paulo: Cortez/ ANPUH-SP, 2017. pp. 178-198
- TOLEDO, Maria Rita de Almeida; REVAH, Daniel. "A indústria cultural e a política educacional do regime militar: o caso da revista Escola". *Revista Brasileira de História*, 60 (2010), pp. 77-95, 2010.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. "¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador". In: Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores e Associados, 2001. pp. 21-52.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, Culturas escolares e reformas*. Lisboa: Edições Pedagogo, 2006.
- XAVIER, Maria do Carmo. *A tradição (re)visitada: a experiência do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais - CRPEMG (1956/1966)*. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

Recebido em: 07/12/2021.

Aceito em: 23/03/2022.