



3º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática  
*História da Educação Matemática e Formação de Professores*

Universidade Federal do Espírito Santo - Campus São Mateus  
outubro 31, 2016 – novembro 2, 2016

**INVESTIGAÇÕES ACERCA DE TRÊS ESCOLAS BRASILEIRAS:  
inovadoras, diferenciadas ou subversivas?**

MARIA EDNÉIA MARTINS-SALANDIM<sup>1</sup>

*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Bauru*

SILVANA MATUCHESKI<sup>2</sup>

*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”*

MARIA ELIZA FURQUIM PEREIRA NAKAMURA<sup>3</sup>

*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”*

**Resumo Mesa:** Nesta mesa temos como objetivo debater sobre aspectos de três propostas de escolas brasileiras que tornam estas escolas diferentes: escolas primárias rurais paulistas da metade do século XX, ginásios vocacionais paulistas da década de 1960 e o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. A escola rural paulista das cercanias dos anos 1960 é percebida como um exemplo de subversão necessária para sua existência e sobrevivência, dadas as condições nas quais foram implantadas. Os Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo, em um movimento de idas e vindas, pode ser lido como um movimento de subversões e acomodações. O Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná apresenta uma proposta de Ensino Superior que pode ser considerada diferenciada em relação ao que temos, usualmente, praticado no Ensino Superior no Brasil, pois os cursos não estão organizados por disciplinas e há várias atividades organizadas de modo interdisciplinar.

---

<sup>1</sup> Professora Dra. Maria Ednéia Martins-Salandim, Departamento de Matemática e Programa de Pós-Graduação de Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru. E-mail: edsalandim@fc.unesp.br

<sup>2</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp – Rio Claro). Bolsista CAPES. E-mail: silmatucheski@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp – Rio Claro). E-mail: elizfurquin@gmail.com.

## **ESCOLA RURAL PAULISTA DA METADE DO SÉCULO XX: sobre subversões necessárias**

MARIA EDNÉIA MARTINS-SALANDIM<sup>4</sup>

*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Bauru*

### **RESUMO**

Neste artigo apresentamos a escola rural paulista das cercanias dos anos 1960 como um exemplo de subversão necessária para sua existência e sobrevivência, dadas as condições nas quais foram implantadas. Embora implantada com estrutura e proposta equivalente à de outras escolas de ensino primário da época – com carteiras, lousa, séries, programa de conteúdos por séries, provas, aprovação ou reprovação etc - nas zonas rurais paulista, neste período, via de regra, prevaleceu o modelo de escola isolada, subordinada a um grupo escolar urbano, com classes multiseriadas contemplando duas ou três turmas e professores acumulando atividades administrativas, residindo na ou próximo à escola. Frente a estas adversidades, algumas próprias da escola rural e outras de toda escola isolada, a escola rural não surge como uma proposta de escola insubordinada ou subversiva, mas precisa subverter para que se efetive como uma política de expansão e oferecimento de ensino primários em zonas rurais. Tais percepções nos foram possíveis, principalmente, a partir de narrativas de experiências de professores, estudantes e outros profissionais que vivenciaram estas escolas.

**Palavras-chave:** Escola primária. Educação rural. História da Educação Matemática.

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo surge como reflexões que temos realizado a partir de pesquisas que vimos realizando a respeito da educação de populações que vivem em zonas rurais, no campo. Mais particularmente estudamos a formação e atuação de professores que ensinam matemática em escolas rurais<sup>5</sup> paulistas nas cercanias da década de 1960 no interior paulista.

A escola rural paulista, deste período, é por nós percebida como um exemplo de subversão<sup>6</sup> necessária (e mesmo esperada) para sua existência e sobrevivência, dadas as condições nas quais foi implantada. Ainda que implantada com estrutura e proposta equivalente à de outras escolas de ensino primário da época – com carteiras, lousa, séries, programa de conteúdos por séries, provas, aprovação ou reprovação etc - nas zonas rurais

---

<sup>4</sup> Professora Dra. Maria Ednéia Martins-Salandim, Departamento de Matemática e Programa de Pós-Graduação de Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru. E-mail: edsalandim@fc.unesp.br

<sup>5</sup> A legislação e literatura mais atual tem se referido a esta modalidade como educação no campo, para o campo ou do campo e, para a qual, tem sido propostas e efetivadas políticas públicas de formação em licenciaturas específicas para professores.

<sup>6</sup> O conceito de subversão que aqui mobilizamos é inspirado em Certeau (1994).

paulista, neste período, via de regras, prevaleceu o modelo de escola isolada<sup>7</sup>, subordinadas a um grupo escolar<sup>8</sup> urbano, com classes multisseriadas contemplando duas ou três turmas e professores acumulando atividades administrativas, residindo na ou próximo às escolas. Frente a estas adversidades, algumas próprias da escola rural e outras de toda escola isolada, a escola rural não surge como uma proposta de escola insubordinada ou subversiva, mas precisa subverter para que ela se efetive como uma política de expansão e oferecimento de ensino primários em zonas rurais. As subversões que aqui destacamos – muitas outras poderiam ser aqui elencadas – dizem respeito mais diretamente de seu cotidiano de atuação como professor que ensinava Matemática em salas de aulas em escolas rurais.

### **A ESCOLA RURAL: subversões necessárias**

Ainda que não seja adequado dizer que houve apenas um modelo de escola rural paulista nas cercanias da década de 1960, podemos dizer que existiram escolas tais como descrevemos aqui – tais como as percebemos a partir, especialmente, de narrativas constituídas valendo-se da metodologia da História Oral, de professores, alunos e outros profissionais que vivenciaram a escola rural, disponíveis em Martins (2003) e em Fernandes (2014). Estas escolas nos fazem pensar sobre subversões necessárias para sua própria existência e sobrevivência.

A criação de escolas de ensino primário no Estado de São Paulo (e em outros estados brasileiros) é muito anterior à década de 1960.

Desde a Primeira República, governantes do Estado de São Paulo dedicaram-se à criação de escolas públicas primárias na zona rural do estado, no entanto a expansão do ensino no campo foi muito lenta nesse período. Somente a partir dos anos 30 do século XX é que se intensificou a expansão do ensino primário na zona rural paulista. (MORAES, 2014, p. 15)

---

<sup>7</sup> De acordo com o Anuário Paulista de Educação de 1968 pela Lei número 3.303 de 1955 são consideradas escolas isoladas se atendem 40 crianças em condições de matrícula nas sedes municipais ou 30 criança em sedes de distritos ou zona rural, dentro de uma área de 2 quilômetros de raio – são tanto urbanas quanto rurais. Sua manutenção ocorria caso a frequência não fosse inferior a 24 durante o ano, em três meses consecutivos ou em três visitas do inspetor. (MARTINS, 2003).

<sup>8</sup> Os grupos escolares foram instituições de ensino de primeiras letras, tipicamente urbanos, criados no Brasil no século XIX e extintas em meados da década de 1970. (GARNICA, SOUZA, 2013)

As iniciativas de criação de escolas rurais primárias seguiram modelos de escolas urbanas, que neste período já era o dos Grupos Escolares (ainda que existissem escolas isoladas também em zonas urbanas). Os Grupos Escolares, no Estado de São Paulo, estavam todos instalados em cidades no ano de 1930 e só foram instalados em zonas rurais a partir de outras iniciativas de escola primária rural, vinculadas ao ensino tipicamente rural, que ocorreram no período de 1930 ao final dos anos 1960. Estas iniciativas também previam a criação de outras escolas como as Granjas Escolares e Escolas Típicas Rurais - como parte de um ideário de Ruralismo Pedagógico que visava a fixação do homem no campo.

Contudo, além das escolas isoladas de ensino comum localizadas no campo, o Estado mantinha o que era denominado, à época, de “Ensino Típico Rural”, ministrado em três diferentes tipos de escolas primárias – as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais. (MORAES, 2014, p. 15)

Estas eram escolas voltadas para formação geral e àquela relacionada a técnicas agrícolas e estavam subordinadas à Assistência Técnica do Ensino Rural que era subordinada ao Diretor Geral do Departamento de Educação (MORAES, 2014) e não constituem nosso foco aqui – o qual está nas escolas primárias rurais de ensino comum (para diferenciar do ensino típico rural).

A escola isolada rural primária, assim como as escolas isoladas urbanas, funcionava sob à gestão de um diretor de um grupo escolar (urbano). Era composta por um prédio, muitas vezes cedido por algum proprietário de terra de um do bairro rural – fazendeiro ou sitiante - em geral era uma casa com alguns poucos cômodos, de madeira ou alvenaria. Ali eram colocadas carteiras enfileiradas, sendo que quando a sala era multisseriada – o que ocorria na maioria dos casos - cada grupo de fileira era destinada para uma série conforme a quantidade de alunos em cada série. Na parede da sala era fixado uma lousa (quadro). E para esta escola era designado um professor, muitas vezes, em início de carreira. Este professor, quando a escola era muito distante da cidade, residia no bairro no qual lecionava – no prédio da própria escola ou na casa de algum morador do bairro. Os meios de transportes usados para acessar estas escolas eram cavalos, charretes, caminhão de leite ou mesmo a pé, carros ou jardineiras.

Caracterizada desta forma, a escola rural primária pode ser percebida como próxima ao que se tinha de outras escolas isoladas primárias à época. Nossa intenção é trazer elementos das narrativas daqueles que vivenciaram estas escolas e tematizar

aspectos de subversão em suas práticas e ações cotidianas para que estas escolas existissem e sobrevivessem. Estes enfrentamentos a questões mais estruturais afetavam diretamente as ações pedagógicas pensadas ou adotadas pelos professores.

O ingresso do professor primário na carreira docente se dava, em geral, em escolas rurais. No entanto, a zona rural pode ser vista como uma terra de passagem (MARTINS, 2003) uma vez que o desejo de se transferir para escolas urbanas ou mesmo para outras escolas rurais de mais fácil acesso era constante entre os professores:

Por muitos anos, lecionei em escola rural direto, mas a intenção do professor da zona rural era sair e ir para a zona urbana. Eu fiquei bastante tempo, fiquei além do que imaginei, porque fui tão de repente. O diretor chamava e vai... Fiquei muitos anos. Mas foi opção, não reclamei. Eu gostava. Tem os pontos positivos e os pontos negativos. (Professora Deusa Maria Trindade Morales) (MARTINS, 2003, p. 159)

Estas escolhas dos professores tornavam esta escola uma escola sempre em recomeço, um espaço que contava pouco com a experiência do professor seja na docência seja com questões próprias das zonas rurais. A descontinuidade é um aspecto de subversão da escola rural em relação a uma certa estabilidade da escola que sempre conta com alguns professores mais experientes que, via de regra, orientam e encaminham os menos experientes. Não há, para a escola rural, outra opção a não ser assumir esta sua característica de descontinuidade – os professores buscam esta progressão, maiores facilidades e menos desgastes.

A questão do acesso é uma primeira barreira para permanência do professor na escola rural, seja pela dificuldade de usar algum meio de transporte (chuvas, longas distâncias, vias não pavimentadas) ou mesmo pela inexistência deles, que o leva a um novo enfrentamento: residir na zona rural, buscar por uma residência – seja na própria escola, seja como pensionista ou convidado em alguma casa próxima à escola.

[Em] algumas escolas em que não havia núcleo perto, a professora ficava morando na própria fazenda. Geralmente o fazendeiro dava um lugar para ela morar, morava com o administrador. A vida do professor naquela época era difícil! Complicado! [...] (Joaquim Elíseo Mendes, professor)

Como era distante de Iacanga uns 90 km, tinha que morar lá. Foi o único lugar onde tive que morar enquanto lecionei na zona rural. /.../ Mas era um negócio bem precário, uma casa muito pobrezinha essa que me deu pensão: sem forro, tinha um boteco na frente...os ratos andavam... Um dia choveu tanto que dormi de guarda-chuva aberto. Não tinha porta, aquelas cortinas de fita, aquilo me dava uma má impressão, “e se entra alguém aqui?”. /.../ O chuveiro ainda era daqueles de subir, colocava água lá

dentro. O banheiro era para fora da casa, coletivo. Meu Deus, aquele sofrimento! /.../ Foi um tempo bem difícil, mas foi uma escola boa. (Luiza Maria Caldas de Sousa Constantino Pedro, professora)

Enfrentada a questão do transporte ou da residência, o professor passa a ocupar este lugar destinado para a escola na zona rural. As narrativas de professores trazem à cena tanto aspectos estruturais destas escolas quanto como estes lugares se tornam seus espaços de atuação – como lidavam com questões que se apresentavam em seus cotidianos.

Nas classes escolas rurais tinham muitos alunos, porque naquele tempo, as Escolas de Emergência funcionavam com três graus: sempre 1ª, 2ª e 3ª série juntas. /.../ Tinha que se virar ali, dividia a lousa... /.../ Embora fossem três classes, três graus numa mesma classe, a gente dividia as fileiras dos alunos. /.../ O máximo era 30 alunos nas três séries juntas. /.../ só podia ter 3 séries na mesma sala, não podia ter 4, porque também seria demais! Nas escolas onde tinha mais alunos eles abriam duas classes. /.../ Mas precisava ter alunos. Se tivesse 36, 40 alunos, abriam duas: uma para 1ª e 2ª séries, e uma para 3ª e 4ª séries. /.../. Uma professora dava aula para 1ª e 2ª série e outra dava para 3ª e 4ª série. Mas a maioria das escolas era de 1ª a 3ª série. (Professora Ana Rosa Pereira) (MARTINS, 2003, p. 147-148)

Porque, como a gente dava aula para 1ª, 2ª e 3ª séries, ou então 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, você precisava de uma lousa para uma série e outra lousa para outra série; você tinha que passar muita coisa para eles não ficarem sem fazer nada, certo? /.../ Muitas atividades comuns, tipo: 1ª e 2ª séries já era mais difícil, mas a parte de Estudos Sociais, de História e Geografia, Ciências, Artes, isso aí era tudo junto, isso já dava aula para todo mundo, mas na hora de fazer a avaliação, era mais profundo para as séries mais avançadas. Agora, Português e Matemática, na 3ª série e 4ª série, eu dava junto, podia ser a mesma coisa, porque era a mesma matéria, só que mais profundo na 4ª série, mas era a mesma coisa. Então esses alunos da 3ª série eram privilegiados, porque quando eles faziam a 4ª série, eles eram excelentes alunos, porque já tinham visto, eles eram bem adiantados. (Professora Maria Cecília Soccio Monteiro) (FERNANDES, 2014, p.165-166)

Assim, efetiva, ingressei no município de Cosmorama, Escola Mista da Fazenda Carrilho, lá lecionava para 2ª e 3ª séries, tudo na mesma sala. Porque a professora anterior, que ao mesmo tempo dava aula comigo, ela preferia pegar 1ª e 4ª séries, porque os alunos da 4ª série ajudavam a tomar leitura das crianças da 1ª série, essas coisas, sabe. Então, eu dava aula para a 2ª e a 3ª séries. Eu dei aula lá em 1968 e 1969. (Professora Maria Cecília Soccio Monteiro) (FERNANDES, 2014, p.162)

É, só que não podia matricular. Sabe, quando eu trabalhei aqui no Coqueiral, não podia, na matrícula, constar primeiro, segundo, terceiro e quarto na matrícula, mas você trabalhava. Tinha um aluno que, quando eu trabalhei aqui na escolinha do Teodorico, registrado na matrícula tinha primeiro, segundo e terceiro. Foi o ano do Luiz Homero, mas tinha um aluno ou dois de quarta série, que eles estavam matriculados em Ecatu,

(mas) como não tinham como ir, eu trabalhava com eles aí, dei a frequência deles, tudo, era tudo por Ecatu. (Professora Irma Rosa da Silveira Viana) (FERNANDES, 2014, p. 202-203)

Devido a infraestrutura da escola ser insuficiente para atender à demanda dos alunos da zona rural gerava a necessidade de adaptações de várias naturezas, não só em relação à ocupação do espaço: a distribuição das séries por fileiras, a divisão da lousa para atender a todas as séries, a realização de atividades comuns a mais de uma série ou mesmo do mesmo programa de conteúdos tanto na 3ª quanto na 4ª série, o uso de alunos mais habilidosos em relação a algum conteúdo ou tarefa como auxiliar de outros menos habilidosos ou de séries anteriores, junção de turmas – quando possível - por proximidade de séries (1ª com 2ª série e 3ª e 4ª séries) ou por possibilidade de uma mais avançada auxiliar a turma mais inicial (1ª e 4ª séries), atender demanda pela 4ª série que a escola não oferecia e que o aluno não podia frequentar em escola distante, classes mistas. São várias as subversões relativas a um modelo de escola primária, a dos Grupos Escolares – que dispunha, dentre outras coisas, de um professor para cada turma. Estas subversões eram necessárias (e mesmo esperadas) para que a escola funcionasse.

Decorrente destas subversões devido à organização do espaço da escola – e por ser este limitado, insuficiente – podemos destacar outra característica da escola rural: o professor não é o centro. E esta não é uma opção do ponto de vista de uma posição teórica, mas uma ação, dentre várias, para que a escola possa sobreviver. Ainda que o modo como o professor ensina e propõe atividades não seja diferenciado – coloca matéria e atividades na lousa – o modo como isso é conduzido e enfrentado pelos alunos e professor é que é diferente. A escola rural precisa assumir mais esta característica: não há tempo e nem espaço para que um professor se preocupe com questões referentes a uma série. Há outra descontinuidade dentro da sala de aula.

Assumida a necessidade de atuar como professor com diferentes séries na mesma sala e valendo-se de diferentes ações para organizar o espaço, o professor ensinava seguindo, via de regra, um programa de conteúdos distribuído pelo Estado. Muitos professores já sabiam deste rol de conteúdos quando de sua formação no curso Normal e o recebiam quando da visita do inspetor ou nas reuniões com o diretor que ocorriam na sede da escola urbana.

Não tinha diferença entre o ensino rural e o urbano. A gente recebia uma programação tanto na cidade como na zona rural. O conteúdo era o mesmo. No jeito de trabalhar sempre tem que ter umas diferenças. /.../ Na

área de Português (no início era Linguagem e depois mudou para Língua Portuguesa), quando ia fazer uma dissertação, fazia de acordo com a zona rural: tipo de plantação, diversão de zona rural. Tem que sempre mudar. Na cidade vai mandar a criança descrever alguma coisa: um parque, um cinema, uma praça da cidade... Na zona rural não tem como mandar falar sobre o parque. Vai falar sobre a plantação, a criação do gado, o leite por exemplo, passeio que é diferente (naquele tempo tinha os bailinhos da roça, as festinhas de sítio). (Professora Ana Rosa Pereira) (MARTINS, 2003, p. 148-149)

/.../ a gente tinha um livro que a gente comprava na livraria que era o que era para dar; vinha englobado todas as séries, aquilo lá que você tinha que desenvolver durante o ano, só que eu esqueci o nome /.../. A gente se formava e o professor já falava: vocês precisam comprar esse livro. (Professora Maria Cecília Soccio Monteiro) (FERNANDES, 2014, p. 167)

Tinha o programa fundamental do 1º ano, fundamental do 2º ano e programa fundamental do 3º ano e do 4º ano. Eram livros, guias para o professor. Eram os guias orientadores de como deveria dar Matemática, como deveria dar Língua Portuguesa (que era Linguagem), como deveria dar Geografia, deveria dar História /.../. Os pontos que o professor deveria tocar, os passos... (Professor Joaquim Eliseo Mendes) (MARTINS, 2003, p.198)

Em relação ao Programa de conteúdos as narrativas revelam que os professores o assumia. Ele era um guia para as provas finais às quais os alunos eram submetidos e ao mesmo tempo os auxiliava na distribuição dos conteúdos por séries, uma vez que tinham que estar atentos aos diferentes conteúdos ao mesmo tempo. Com as turmas divididas, as estratégias adotadas e os conteúdos definidos, os professores narram diferentes percepções em relação às dinâmicas que precisavam configurar.

Ficava uma professora para a 1ª série e a outra para a 2ª e a 3ª. Fiquei uma vez só com a 1ª e uma vez só com a 2ª e 3ª, onde era, mais ou menos, possível trabalhar os conteúdos. (Professora Edite Pereira de Castro) (MARTINS, 2003, p.168)

Não era muito fácil trabalhar com as três séries. /.../ Tem que ter um pouco de jogo de cintura. O que eu não tinha muito na época, porque estava iniciando. Enquanto eu ajudava uma turma, a outra ficava fazendo uma outra atividade, por exemplo, uma cópia, fazendo uns probleminhas, umas continhas...Era diversificado o conteúdo que trabalhava nas séries diferentes, porque não dava a mesma Língua Portuguesa na 1ª série, principalmente no começo, vão estar vendo as sílabas e essas coisas não são nem para 2ª e nem para a 3ª série. /.../ Mas não tinha outra alternativa, tinha que ficar ali mesmo: um professor com 3 séries. (Professora Elza Mesquita da Costa) (MARTINS, 2003, p.175)

Foi fácil trabalhar em classe multisseriada, eu sempre achei fácil, exige muito método, muito jeito e ocupa o dia do professor. /.../ Para que todos



dominassem a matéria, para que fossem bem alfabetizados, eu dividia o 1º ano em três grupos: sessão A, B e C. Enquanto a sessão A estivesse na lousa, as outras sessões estariam em aula indireta, que é uma cópia, um treinamento daquilo que já viram. Enquanto as sessões do 1º ano iam à lousa, o 2º ano e 3º ano, ficavam com problemas. /.../ A gente tinha um livrinho naquela época com mil problemas, e ia dando de 4 em 4. Começava com esses probleminhas, explicava um e o aluno resolvia. (Professora Jacyra Falco Salles) (MARTINS, 2003, p.168)

Por exemplo, chamava o 1º ano na frente para começar a alfabetização pela lousa, enquanto isso já tinha passado trabalho, atividades para os alunos do 2º e do 3º anos. /.../ Depois que terminava essa aula, dava leitura na lousa, tomava leitura na cartilha, dava ditado... Planejava atividades para ter tempo de dar tudo isso. /.../ Eu não trabalhei, mas fui inspetor de escola. /.../ Por exemplo, no 3º ano a professora ia dizer que dava para fazer poucas atividades durante o período de 4 horas. Mas, depois que corrigiu os problemas, dava uma aula de leitura, leitura oral aqui, dava probleminha lá para o 1º ano e dava atividade de responder questionário de conhecimentos gerais para o 2º ano. (Professor Joaquim Elíseo Mendes) (MARTINS, 2003, p.195)

O cumprimento deste planejamento do professor era fiscalizado pelo inspetor de ensino quando se suas visitas à escola. Além de acompanhar os planejamentos do professor (Diário ou Semanário), o inspetor fazia perguntas aos alunos referentes aos conteúdos além de preparar ou aplicar as provas finais.

O inspetor escolar visitava a escola, de vez em quando, para ver se estava sendo cumprida a programação. Também comparava o Programa com o Diário e o Semanário...E tinha que estar mais ou menos batendo. Não é que tinha problema, mas na época, não havia a flexibilidade de atualmente. Hoje, por exemplo, joga-se o conteúdo mais para frente. Existia isso também na época, só que era mais rígido. Tinha que cumprir esse Programa! (Professora Antonia Vieira Portes Bentivenha) (MARTINS, 2003, p.155)

Era o próprio inspetor que fazia as questões da prova. Porque a gente sabia o assunto, tinha um programa de ensino. Era aquela matéria que tinha que ser desenvolvida durante o ano. Todos os professores tinham o mesmo programa de ensino. Esse programa já era feito pelo próprio Estado. Vinha um programa do Estado. A gente tinha aquela programação e, dentro dessa programação, o inspetor ia a todas aquelas escolas rurais e aplicava essa prova. Tinha que cumprir esse conteúdo para que as crianças pudessem fazer a prova. E eles iam até bem. Mas, para eles, a visita do inspetor era coisa do outro mundo! Eles tinham medo. Mas até que em vista, eles iam bem na prova. Iam bem. (Professora Ana Rosa Pereira) (MARTINS, 2003, p. 151)

Tanto na escola rural quanto na urbana fazíamos Diário e Semanário. As duas coisas: o que seria dado na semana e no dia. O inspetor chegava para visitar a escola, a primeira coisa que via era o Livro de Chamada para verificar o comparecimento dos alunos. Depois passava visto no Diário e

no Semanário. /.../ Ele olhava os cadernos dos alunos, conversava com eles, fazia perguntas sobre a matéria e orientava o professor. (Professora Edite Pereira de Castro) (MARTINS, 2003, p. 171)

Quando o inspetor chegava é como se fosse um salvador! Ele perguntava, falava que estava com dificuldade nisso, e o supervisor orientava. A atuação dele foi muito importante, o que não é hoje. Hoje também não se justificaria um supervisor de ensino dar aula modelo, pois existem especialistas. Tem o professor de Matemática que vai orientar nas especialidades...E naquele tempo não tinha. O inspetor tinha que saber um pouquinho de tudo, tinha que ser criativo, para compensar as ausências. (Professor Joaquim Elíseo Mendes) (MARTINS, 2003, p. 199)

Neste cenário do cotidiano de escolas rurais que estamos constituindo a presença ou a visita do inspetor de ensino pode ser percebida como o “olho” do Estado. Ao mesmo tempo em que a ausência e mesmo o descaso do Estado é percebida nas escolas rurais, ele se faz ali presente, mais fortemente, quando das visitas do inspetor. Estas visitas angustiavam muitos professores e alunos uma vez que era quando o inspetor verificava o andamento da escola e o cumprimento dos programas de ensino – por vezes checava os registros do professor fazendo perguntas relativas ao conteúdo diretamente aos alunos.

E tinha o exame final, com o inspetor. E o medo do inspetor! A professora falava: “ele vai passar tal coisa” E cadê que a gente ia lembrar? [...]. Passava com nota baixa: 60, 65. [...] Em dia de exame, o inspetor mandava o aluno na lousa, porque a prova não era só escrita no caderninho. Tinha que ir lá na lousa resolver. De repente, o inspetor falava: “tal problema, tal fulano vai lá, vai lá na lousa e faz lá na lousa”. Citava um nome. Eu nunca fui mandado. Sorte! (Aluno Ovídio Pereira Martins) (MARTINS, 2003, p. 246)

É, a gente dosava, e ele fazia visita, ele olhava o caderno da criança, ele olhava o caderno de prova, ele olhava... chamava a criança na lousa para fazer uma avaliação. Eu lembro que na época, isso foi em agosto, ele foi lá e falou, lá na Barra Mansa, falou assim: “agosto a professora já deve ter trabalhado com o metro”. Aí foi, chamou uma menina, ele chamava, sabe: “quem é da terceira série?” eles levantaram a mão, aí ele falou: “vem você!”. Ainda bem que ela acertou. Falei: “ai, meu Deus!” eu tinha começado metro naquela semana, não estava bem fixado, se ele chamasse outro aluno teria errado, é que deu sorte que ele chamou assim a “mais viva”, aí ela acertou. (Professora Irma Rosa da Silveira Viana) (FERNANDES, 2014, p. 203-204)

Nestas visitas do inspetor a ênfase da fiscalização estava no cumprimento do Programa de conteúdo, na presença de alunos e professor, mas, a julgar pelas narrativas, não se atentava para outras adversidades enfrentadas e que, se não subvertidos, fariam a escola perecer. Criadas, pelo professor, as condições (mínimas) para o funcionamento da

escola as fiscalizações passam a ser sobre as ações do professor neste cenário, desviando-o destas questões que foram subvertidas – este cenário de condições desiguais passa a ser percebido, é naturalizado, como que oferecendo as mesmas oportunidades de educação para as populações rurais.

## **PALAVRAS FINAIS**

A escola rural é pouco visível na literatura em História da Educação (Matemática) e um de nossas intenções é inserir esta temática nos debates deste campo. Optamos por trazer esta temática, para esta mesa, a partir de narrativas de professores e alunos que tratam do cotidiano destas escolas dos meados do século XX no estado de São Paulo e que estão disponíveis em pesquisas já publicadas. Nestas narrativas percebemos muitos elementos de subversão a uma ideia do que seja escola primária deste período – cujo modelo no estado de São Paulo era o grupo escolar.

As escolas instaladas nas zonas rurais surgem para dar satisfação do poder público quanto ao oferecimento e expansão do ensino primário para as populações rurais, que à época era em número maior que a urbana. Ainda ela seja criada dentro de uma estrutura existente – cujo modelo nos anos 1960 era o grupo escolar - a própria legislação da época, devido às condições da zona rural, prevê sua existência na forma de escola isolada. No entanto, mesmo para sua instalação muitos aspectos são subvertidos: em geral ela é oferecida até a 3ª série – o que caracteriza uma descontinuidade; como ela é, muitas vezes, de difícil acesso, o professor tende a não permanecer – o que caracteriza outra descontinuidade; como o professor atua em mais de uma série concomitantemente, mesmo seguindo um programa de conteúdo, ele não é centro na sala de aula; e, dentro deste cenário de descontinuidades o Estado para não ficar invisível, vigia através das visitas do inspetor, atua à distância. Mas é uma vigilância sobre as atividades desenvolvidas pelos professores neste cenário com condições desiguais como se as oportunidades ali oferecidas fossem iguais às oferecidas nas escolas urbanas.

As reflexões aqui apresentadas têm o sentido de pensarmos, no campo da História da Educação Matemática, como a liberdade de ação e escolhas de professores que ensinam matemática e alunos que aprendem elementos desta disciplina é possível em instituições – como a escola – que são parte da estrutural social, política e econômica na qual vivemos. É

também um convite para que continuemos a pensar e pesquisar sobre o cotidiano das escolas a partir das narrativas daqueles que o constitui.

## **REFERÊNCIAS**

CERTEAU, M. A **invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERNANDES, L. de F. B. **Cenários do Ensino de Matemática em Escolas Rurais da Cidade de Tanabi**, SP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

GARNICA, A. V. M. ; SOUZA, L.A. de. **Elementos de história da educação matemática**. São Paulo: Coleção Cultura Acadêmica - Editora UNESP, 2013. p.17-48.

MARTINS, M. E. **Resgate histórico da formação e atuação de professores da escola rural**: um estudo no oeste paulista. Relatório de Iniciação Científica, Unesp/Bauru, 2003.

MORAES, A. I. D. **Ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo**: um estudo sobre as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais (1933-1968). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

## OS GINÁSIOS VOCACIONAIS: subversões e acomodações

MARIA ELIZA FURQUIM PEREIRA NAKAMURA<sup>9</sup>  
*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”*

### RESUMO

Apresentamos neste texto uma tentativa de configurar na história dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo, um movimento de idas e vindas que pode ser lido como um movimento de subversões e acomodações. Os Ginásios Vocacionais foram uma experiência educacional pública implantada e extinta na década de 1960. Eram, ao todo, seis unidades escolares, uma na capital e as demais espalhadas pelo interior. A literatura disponível aponta que essa foi uma experiência com características peculiares: adotava-se a democracia como prática pedagógica, havia baixo índice de reprovação e evasão, grande participação da comunidade, dos pais e alunos nas decisões gerais; defendia-se a integração entre teoria e prática; buscava-se a formação integral do indivíduo; davam ênfase aos trabalhos em equipe, aplicavam-se diversas técnicas pedagógicas e práticas de avaliação diferenciadas e o currículo era planejado respeitando o contexto das unidades.

**Palavras-chave:** Ginásios Vocacionais. Subversões. Década de 1960.

### SITUANDO ESPAÇO TEMPORALMENTE

Os Ginásios Vocacionais foram uma iniciativa educacional pública paulista de ensino secundário implantada em 1962 e extinta em 1969 durante a ditadura militar. Vão herdar os conflitos resultantes da conjuntura política da época, marcada pela pressão por mudanças na educação e pela efervescência dos movimentos sociais.

A existência dessa proposta educacional foi curta. Tão logo se iniciara, começava sua via-crúcis. O secretário da Educação que projetou sua criação e implantação deixa a pasta no ano de sua instalação. No decorrer dos seus oito anos de funcionamento conta com nove secretários, praticamente nenhum deles adepto às mudanças a que se propunha. A chegada do regime militar em 1964 complica a vida das iniciativas educacionais renovadoras. No caso dos ginásios vocacionais, a luta de pais e professores consegue mantê-la viva por mais tempo, mas em 1969 ele é extinta. Porém, se curta foi sua experiência, rica foi sua história, hibernada durante o período da ditadura. É rica a lembrança registrada na memória de seus participantes, impregnada dos traços marcantes que imprimiram sua filosofia e inspiraram sua pedagogia. (ROVAI, 2015, p.19)

No dia 12 de dezembro de 1969 todos os Ginásios Vocacionais foram tomados pelo Exército e Polícia Militar numa ação conjunta. Há filmes, imagens, relatos sobre este momento histórico da educação brasileira.

---

<sup>9</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp – Rio Claro). E-mail: elizfurquin@gmail.com.

*Sem aviso! Sem aviso, baixou lá, ta, ta, ta! Fecha tudo! Fomos reunidos numa sala, depois que soubemos que estávamos cercados. Nós fomos reunidos numa sala do SEV. SEV é o Serviço de Ensino Vocacional, e lá vieram muitos policiais, não sei se da Polícia Federal, do próprio Dops, do Exército, não sei o quê. Também fizeram uma palestra para a gente no sentido de tomarmos cuidado, pois quem tinha culpa no cartório ia se ver com eles.*

**Eliza:** *Todos? Professores, coordenadores e inspetores?*

**Zago:** *Todos. Coordenadores, diretores, professores, inspetores, serventes, todo mundo. Eles entraram nas nossas salas e colocaram todo mundo junto. Não pudemos sair. Nós tivemos direito, acho, que a um telefonema... Um telefonema. Não podia sair, não era permitido, eles só nos liberaram no final da tarde e assim mesmo nós combinamos que sairíamos em grupos de dois, três juntos, jamais sairíamos sozinhos. Eu lembro que saí junto com dois colegas, se não me engano, um era de Artes Plásticas. Então foi um período difícil. Foi a segunda vez pela qual fui cercado. Depois não ocorreu mais nada. Só alguns cuidados, cautela, não aparecer muito. (Da entrevista com Antonio Pedro Zago, ex-professor de Matemática)*

O Sistema Vocacional após esta intervenção é extinto da rede pública de ensino estadual.

Alunos, professores, diretores, técnicos e funcionários do extinto SEV foram indiciados em processos policiais militares, ocorrendo prisões, devassas em suas casas e aposentadorias compulsórias.

Como iniciativas educacionais, que podemos definir como diferenciadas, diferenciadoras e/ou inovadoras são extintas? Como se dá o processo de desmantelamento? Quais forças as fazem sucumbir? Que mecanismos as ceifam? Questões dessa natureza nos fazem refletir e propor este texto.

Seria ingenuidade acreditar que a causa do fechamento e posterior extinção dos Ginásios Vocacionais deram-se única e exclusivamente em consequência do regime militar implantado em 1964? Perguntamos: em outro momento sociopolítico isto aconteceria? Quais linhas de força provocaram sua extinção? Outras iniciativas renovadoras tendem a sucumbir em outros contextos? Quais ações explícitas ou implícitas fazem com que uma estrutura como essas seja criada, implantada e então ceifada? No caso dos Ginásios Vocacionais não houve tempo para avaliações consistentes acerca de sua funcionalidade e resultados. Observa-se que, em uníssono, os discursos acerca do Vocacional o concebem como uma experiência ímpar. O que estes espaços subvertem? Quais tensões geram? Que incômodos despertam? Percebe-se também um discurso homogêneo creditando à ditadura a responsabilidade pelo que ocorreu como desfecho. Buscamos então investigar aspectos referentes a estes discursos e outras possíveis causas imbricadas no processo de

desmantelamento dos Ginásios Vocacionais. O contexto sócio-político e cultural da década de 1960 contribuiu para que iniciativas renovadoras, não apenas no campo educacional, surgissem.

Impunha-se a necessidade de mudanças no sistema educacional impulsionadas pela industrialização e a chamada ao progresso. Os Ginásios Vocacionais aparecem no cenário paulista com intenções de atender a essas necessidades, sendo considerados, de acordo com depoimentos e documentos, diferenciados em seus aspectos pedagógicos e bem sucedidos em sua curta existência. A proposta de um ensino diferenciado, neste caso dos Vocacionais, parte de algumas balizas<sup>10</sup>, elementos constitutivos que davam suporte à estrutura pedagógica que defendiam.

### **QUANTO AOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS E ESTRUTURAIS DIFERENCIADORES: balizas educacionais de suporte**

Os Ginásios Vocacionais inspiravam-se nos modelos europeus da Escola de *Sevres* na França e da Escola Compreensiva Inglesa. Adotavam a democracia como prática pedagógica e buscavam a formação integral do indivíduo bem como a inserção desses indivíduos em seu meio. Aplicavam técnicas que almejavam formar o cidadão consciente de sua realidade e apto a transformá-la a partir de um Projeto Pedagógico, baseado na noção de *Core Curriculum*, que norteava as ações pedagógicas desenvolvidas pela equipe de gestores, orientadores e docentes. Estes profissionais eram sensibilizados já nos cursos de treinamento<sup>11</sup> realizados antes da admissão daqueles que comporiam o quadro da Proposta.

A estrutura contava com o SEV e seis Ginásios funcionando em regime integral nas cidades de São Paulo – no bairro do Brooklin –, Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul (esta última unidade, criada em 1968, não funcionava em período integral<sup>12</sup>). As escolas tinham autonomia e respondiam diretamente ao Secretário da Educação, ou seja, não passavam por toda a estrutura burocrática da Secretaria da Educação. Inicialmente, esta condição parecia ser um facilitador. Ver-se-á, no entanto, mais tarde, que

---

<sup>10</sup> “Balizas educacionais” é uma expressão usada por Daniel Chiozzini na entrevista por ele concedida para nossa pesquisa.

<sup>11</sup> Vale ressaltar que esse curso de treinamento de quatro meses, antes da admissão do professor, não aconteceu para toda a equipe Vocacional, já que ao longo dos anos ele foi sendo afetado pelas dificuldades, pressões e urgências impostas à educação, à época.

<sup>12</sup> Importante perceber aqui o que talvez seja uma flexibilidade na proposta dos Vocacionais, posto que o atendimento em tempo integral mostrou-se “negociável”, pois não foi implantado na última unidade a ser criada.

ela será um empecilho, limitador das ações propostas pelo SEV, que esbarravam nas decisões do Secretário Estadual da Educação e do Governador em exercício. A proposta de ampliação do Sistema Vocacional, por exemplo, foi vetada. Ressalta-se também, como ingrediente a mais nessa fórmula de complicações, a alternância dos Secretários da Educação, cujos nomes foram alterados nove vezes durante os oito anos de existência dos Ginásios.

Direcionado a jovens de ambos os sexos, os estudantes, com idade entre 11 e 13 anos no ingresso passavam pelos Exames de Admissão vigentes em todas as escolas públicas do Brasil à época. Diferenciando-se do padrão desses exames, porém, os Vocacionais realizavam um processo seletivo que contava com uma entrevista, o que permitia, segundo algumas fontes, o ingresso de alunos de diferentes classes sociais da comunidade na qual o Ginásio estava inserido.

A inovação dos Ginásios Vocacionais começava por sua proposta curricular. Proporcionavam ao aluno conteúdos teóricos associados a disciplinas práticas, usando diversas estratégias didáticas. Os alunos tinham, além das “matérias” convencionais, disciplinas que, para a época, eram novidade, como Artes Industriais, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Educação Doméstica, Educação Musical, Educação Física e Artes Plásticas; com diferenciações no rol das disciplinas em cada uma das suas unidades. Os professores, segundo seus depoimentos, recebiam salários dignos que lhes permitia trabalhar em uma única unidade escolar; com dedicação de 40 horas em regime integral, sendo 20 horas reservadas às atividades de planejamento, reuniões e trabalhos em equipe.

Nas escolas, segundo os registros disponíveis, os índices de reprovação, de faltas e de evasão escolar eram mínimos, e a quantidade de alunos por sala de aula era limitado. Em cada série matriculavam-se 30 alunos que, para as atividades, se revezavam em seis equipes de cinco alunos. Os grupos eram formados segundo técnicas sociométricas desenvolvidas com os alunos pelo orientador educacional, sendo ele o responsável por acompanhar os alunos no decorrer de sua formação secundária. Cada turma tinha seu orientador educacional. Todas as atividades eram realizadas em equipes, fossem elas em sala de aula, nas instituições pedagógicas (Cantina, Cooperativa, Escritório de Contabilidade, Banco Escolar), nos projetos ou nos Estudos do Meio<sup>13</sup>.

Livros didáticos não eram adotados: os alunos tinham à disposição, para consultas e pesquisas, os livros da biblioteca de cada escola. As disciplinas eram realizadas em salas-ambiente.

---

<sup>13</sup> Sobre as instituições pedagógicas e os Estudos do Meio trataremos na sequência deste texto.



Registra-se que nos Ginásios Vocacionais havia a participação ativa dos pais nas decisões gerais da escola, inclusive nas decisões relativas ao currículo. A Associação de Pais e Amigos dos Ginásios Vocacionais, existentes em todas as unidades, eram entidades civis com personalidade jurídica própria, estatuto registrado em cartório. Os pais pagavam mensalidades, ajudavam a organizar campanhas, estabelecer contatos com a comunidade; angariar fundos; além de promover a convivência entre pessoas de classes sociais e níveis culturais distintos.

*Havia um coral formado por alunos, pais e professores, que ainda existe até hoje. Então, o fato de viajar juntos, o fato de você sair da escola e de repente você ir para casa de outro colega, os pais se relacionarem, havia essa coisa de reuniões de pais e isso mostrou que a força dos pais era muito grande e forte. (Da entrevista com Luiz Carlos Marques, ex-aluno)*

Implementavam-se projetos de ação comunitária. São exemplos: o projeto de Alfabetização de Adultos destinado à população de baixa renda, implantado em Americana; o projeto de Leitura e Artes realizado nas praças de Rio Claro aos finais de semana; o projeto Cinema, em São Paulo; entre outros. O Governo Estudantil, por sua vez, era uma das estratégias nas diferentes unidades para realizarem o exercício de estruturar um modelo de administração da unidade escolar análogo ao de um Governo.

Dava-se ênfase aos chamados Estudos do Meio, que, segundo as fontes consultadas, era uma das principais técnicas aplicadas no Ensino Vocacional.

Os Estudos do Meio eram atividades educativas desenvolvidas através de projetos, promoviam o envolvimento e engajamento da escola com a comunidade, os alunos adquiriam uma visão geral e crítica do Brasil o que iria incomodar fortemente o regime militar, taxando a experiência, ousada e inovadora, como subversiva. (TAMBERLINE, 2005, p. 40)

Estes estudos permitiam um contato direto com a realidade social e humana, sobretudo e inicialmente, da comunidade mais próxima para, no decorrer das séries, abarcarem regiões e realidades progressivamente mais amplas. No início na primeira série tratava-se da escola, comunidade e cidade; na segunda série abrangia-se o estado; na terceira, o país; e na quarta, o mundo.

Um estudo sobre a comunidade precedia o planejamento curricular, a fim de serem previamente detectados os problemas e fenômenos específicos a serem tratados. Com isso, poderia haver adequações nos Programas além de ser possível, a partir do que se mapeava nesses estudos, admitir proporcionalmente alunos das diferentes classes sociais daquela comunidade, como preconizava a Proposta.

O currículo era pensado, segundo os documentos escritos e as narrativas por nós registradas, como um conjunto de experiências proporcionadas e vividas pela escola, não limitando-se aos Programas e às disciplinas, e regendo-se pela necessidade de, numa sequência evolutiva, acompanhar o dinamismo da realidade social.

Concebiam a aprendizagem como um processo global que abrangia o desenvolvimento intelectual, atitudes e habilidades.

Para efetivar a concepção de currículo com ênfase na integração de áreas era fundamental o suporte técnico, que ficava sob a responsabilidade do RAV - Recursos Áudio Visuais – que interferia não só do ponto de vista técnico, mas também pedagógico, nas práticas e teorias abordadas pelos professores.

*Nós tínhamos que entender como o aluno mantém o interesse no aprendizado, como é que o recurso audiovisual poderia ajudar a despertar esse interesse. Nós tínhamos que entender, tanto que estudávamos, participávamos dos cursos, e depois, na condição de supervisora, começamos a criar cursos de recursos audiovisuais. Estudávamos alguns textos. Lembro-me de que Piaget era um deles. Jerome Bruner, também Hans Haebli... Então não era um técnico, a gente não tinha só que entender, por exemplo, como funcionava a máquina de passar filme. Não. A gente tinha que entender como usar o filme em sala de aula de forma a estar dentro da proposta metodológica. Não só o filme. Qualquer fonte de dados da qual o aluno tivesse que extrair coisas para entender o problema que ele estava estudando naquela unidade. Você entende? Não era um quartinho onde tinha os materiais e o professor ia lá buscar... Não! Nós éramos profissionais que estávamos ali para ensinar os professores a entender como usar os recursos. (Da entrevista com Esméria Rovai, ex-supervisora de RAV)*

A disciplina de Estudos Sociais era a coluna vertebral nos Ginásios Vocacionais. Os professores de Estudos Sociais (um formado em História e outro em Geografia) eram responsáveis por lançar questões norteadoras que seriam desenvolvidas durante um bimestre ou semestre. Estudos Sociais estabelecia um sistema de relações com e entre as demais disciplinas. Por meio de questões centrais, advindas dos estudos sobre a comunidade e sobre problemas, à época, atuais e julgados potencialmente significativos aos alunos, os professores trabalhavam conteúdos em projetos e outras atividades, de forma inter-relacionada, nas diversas disciplinas, práticas ou teóricas.

*No Vocacional havia um núcleo. Um núcleo era sempre um problema da realidade sócio cultural, por isso que Estudos Sociais, História, Geografia, Antropologia eram as matérias centrais. Então eles eram convidados a refletir e trabalhar em Matemática, Português. Por exemplo, a música de Chico Buarque: Vida e Morte Severina. Ouvia a música em Educação*

*Musical, liam o poema em Português a partir do problema: “Porque o brasileiro vive apenas 55 anos em média?” Então Vida e Morte Severina estava dentro desse tema... (Da entrevista com Newton Balzan, ex-professor e ex-supervisor de Estudos Sociais)*

Os alunos eram estimulados à prática da liberdade com responsabilidade e avaliados constantemente sob variados ângulos por meio da Ficha de Observação do Aluno – a FOA – expediente utilizado durante os quatro anos do ginásio. Essas fichas continham uma compilação (realizada pelo orientador educacional) de anotações e registros sobre os alunos, feitos pelos professores, nas mais variadas atividades escolares.

Estas são, em resumo, algumas das balizas educacionais que vão permitir “o desenvolvimento de uma experiência educacional efetivamente vanguardista e com resultados quase inquestionáveis por todos aqueles que dela participaram”. (CHIOZZINI, 2014, p.94)

Como, porém, uma estrutura institucional é avaliada como bem sucedida? Como um caminho considerado inicialmente promissor ao Brasil vai ser, aos poucos, reconsiderada, reinterpretada? Não houve tempo para avaliações consistentes. Boatos se espalharam na época: tratava-se de uma escola cara e elitista.

Há dificuldades em fundar e se estabelecer experiências pautadas no diferente?

Os Ginásios Vocacionais foram uma experiência de vanguarda educacional, mas ao enveredar pelo caminho da educação redentora, eles começaram a perder essa característica /.../ havia uma estrutura que valorizava o saber fazer do professor, fortalecia e valorizava a escola como espaço de produção de cultura. (CHIOZZINI, 2014, p.259)

*... em 66, 67 o Vocacional ainda não tinha sido sequer avaliado e o governo cria uma nova experiência chamada GOT - Ginásios Orientados para o Trabalho. Eram pluricurriculares. O nosso era financiado por uma agência americana não era a CIA, era muito subversiva, muito, chamava-se USAID. É o acordo MEC-USAID. Antes dos Vocacionais serem avaliados eles fundaram 55 novos Ginásios no estado de São Paulo orientados para o trabalho só que o centro não era mais Estudos Sociais, o centro era Artes Industriais. Então veja como o pensamento foi embora. (Da entrevista com Newton Balzan, ex-professor e ex-supervisor de Estudos Sociais)*

*Especialmente quando ... os Vocacionais passaram a formar, toda concepção de experimentação educacional, que o Azanha forja e difunde, é altamente elitista, tudo tem que ser para a rede. Essa ideia massificadora, e eu acho que isso custou caro. Tem uma famosa divisão social do trabalho pedagógico, quer dizer, os pesquisadores, filósofos etc são capazes de pensar a Educação, a política educacional. Professor não tem que ficar “se metendo” a informar, reformar, discutir política, discutir, ele é o peão, e o Vocacional quebrou com isso, porque os professores discutiam política educacional, discutiam legislação, discutiam o que é uma educação de*

*excelência, então rompiam com essa divisão social do trabalho pedagógico.*  
(Da entrevista com Daniel Chiozzini)

Foram apenas oito anos de fervilhante existência – de 1962 a 1969 – e várias tensões e conflitos. Principalmente a partir de 1968 começam a surgir pressões internas e externas, no sentido de extinguir o Ensino Vocacional da rede pública, uma vez que, além de considerado caro e voltado a atender apenas a uma pequena parcela da população, ela era também encarado como uma ameaça ao regime vigente, ao ser considerado subversivo.

*Até 65, 66 a coisa não estava tão difícil. Creio que isso passava meio nas entrelinhas para nós alunos em termos políticos. Acho que foi em 68 com o Ato Número 5 que as coisas ficaram piores, porque até então o Vocacional, a Direção do Vocacional era meio audaciosa: vamos fazer e fazia. Com o apoio dos pais, que era muito forte e presente, a diretoria do SEV ia e fazia.*  
(Da entrevista com Luiz Carlos Marques, ex-aluno)

***Newton:** Nós sobrevivemos à primeira fase da ditadura. De 64 a 68. Em 68 apertou com o Ato Institucional Número 5. Lembra bem disso? O AI-5 saiu publicado dia 13 de dezembro de 68, foi aí que a ditadura que, até então estava tolerável se tornou duríssima. Foram chamados anos de chumbo. Daí veio 69. 70 foi horrível.*

***Berenice:** Então, foi nessa época que fomos denunciados.*  
(Da entrevista realizada com o professor Newton Balzan e Berenice Simoni Mendoza, ex-professora de Matemática)

Em 12 de dezembro de 1969, como resultado de inúmeros conflitos que aos poucos já estavam se manifestando também no interior das escolas, ocorre a intervenção militar em todas as unidades do vocacional.

## **PODE-SE ATRIBUIR O ADJETIVO “SUBVERSIVO” AOS GINÁSIOS VOCACIONAIS? EM QUAL SENTIDO?**

Um olhar mais focado à palavra subversão talvez nos aponte caminhos para algumas primeiras aproximações e ressignificações sobre o tema que o título deste tópico anuncia.

O adjetivo “subversivo”, segundo Houaiss e Villar (2004, p. 2630) diz daquilo

[...] que prega ou executa atos visando transformação ou derrubada da ordem estabelecida; revolucionário... que ou aquele que expressa ideias, pensamentos, opiniões opostos, ou profundamente diferentes dos da maioria... que ou aquele que age de maneira a perturbar, tumultuar as instituições, que é contra a ordem e deseja o caso e a anarquia; perturbador, agitador.

O verbo “subverter” em Houaiss e Villar (2004, p. 2630) refere-se à

[...] causar agitação, desequilíbrio ou desordem, perturbar, transtornar, desordenar ... modificar ou destruir (algo estabelecido), realizar transformações profundas, revolucionar... destruir os bons valores e o bom comportamento; perverter, corromper ...

Sob outro ângulo, podemos buscar indícios de como alguns dos atores desse cenário dos Vocacionais entendem essa Proposta segundo esse viés da subversão. Percebemos, nesse movimento analítico, algumas atribuições de sentido ao termo, como ele é exposto, como ele é/foi, no presente, compreendido/apreendido/atribuído naquele e àquele contexto educacional do passado. A narrativa de Berenice Simoni Mendoza é um dos exemplos:

*Nós éramos subversivos na essência. Porque um colégio que propõe uma educação para a liberdade, em que você promove a cultura para que ele possa ser o agente da cultura dentro de um meio que não era satisfatório para nós. Fazer cultura no seu meio? O que você acha? Interessava aos militares? Naquela época? Nós éramos altamente subversivos mesmo e eles sabiam disso. A gente trabalhava com análise e síntese. Havia um processo contínuo de análise e síntese. Isto levava ao desenvolvimento do senso crítico, o aluno ia saber “criteriar” sobre as coisas. Isso interessava aos militares? Não interessava. Então o que nós fazíamos? Nós introduzíamos matemática. Provocávamos uma mudança de comportamento através dos conteúdos, quer dizer uma pessoa só pode mudar seu comportamento se ela tiver uma bagagem intelectual, se ela tiver o conhecimento e um conhecimento não segmentado. E nós tínhamos um conhecimento complexo... (Da entrevista com Berenice Mendoza, ex-professora de Matemática).*

Outro exemplo de narrativa de mesmo teor pode ser destacada em Cupertino (1990). A entrevista deste autor com um ex-professor de Estudos Sociais nos permite refletir sobre as questões políticas imbricadas às questões pessoais, pedagógicas, subversivas ou não, conscientes ou não, que aconteceram no Vocacional e geraram interrogações posteriores:

*No segundo ano a gente viu Revolução Chinesa. E um dos objetivos da área de Estudos Sociais era formação do homem consciente e atuante, esse estereótipo de frase, mas era uma das coisas que a gente perseguia. Quando a gente chegou na Revolução Cubana, lembro dos alunos perguntando: “E agora o que nós temos que fazer?” /.../ Olha, vou dizer honestamente, não sei se eu tenho muito claro. Acho que havia um trabalho nítido de condução política da parte da gente. E nós só fomos acordar nesses momentos. Vou dizer assim pessoalmente: passei muitos anos me questionando se realmente era aquilo que eu queria dos meus alunos, aos 14 anos; jogá-los na rua, para fazer aquele tipo de atividade. Hoje eu tenho muito tranquilo que não era o que eu queria. Mas quando eu estava lá dentro, parece que eu tinha essa clareza. Tinha uma linha de encaminhamento político. Eu não sei se o próprio desnudar da realidade histórica para eles, num país dependente, não tem mesmo que levar a isso. Ou se, às vezes, a gente não exagerou um pouco na condução /.../ Sinto que foram dois processos que se misturaram muito: o nosso, pessoal como adultos, de se politizar, de abrir os olhos para*

*a realidade, de ver o que estava acontecendo (inclusive porque entrou muita gente no Vocacional de vivencia neste campo, e que a própria convivência obrigou a gente) com o processo de construção do trabalho com o aluno. Não sei se a gente misturou os dois níveis. A impressão que eu tenho é que muitas vezes nós misturamos, não tivemos a lucidez de considerar que uma coisa é o processo que eu, pessoalmente, como alguém de tantos anos, estou vivendo, estou descobrindo. Isso sempre chega para o aluno, mas que não chegasse tanto...[...]*

*E sei lá eu, preservar o aluno na sua faixa etária, na sua adolescência, eu não sei se a gente fez muito isso, eu acredito que não.*

*- Agora, quando você fala em condução, ela se dava através de que?*

*- Acho que a própria seleção de conteúdo. Isso a gente discutiu muito: estávamos passando a ideologia no momento que selecionávamos um texto, naquilo que passávamos como mais importante para o aluno. A gente discutia muito que no pinçar... Se a gente pudesse ser imparcial na passagem do conteúdo, perfeito. Mas a gente tinha muito claro que não tinha condições de ser, que desde o momento que eu opto por começar com isso, já tem todo um posicionamento meu, uma forma de pensar que vai para o aluno. O que a gente tinha muito claro é que não podia fazer encaminhamento, no sentido de politizar, no sentido de fazer discurso político para o aluno. Só que até hoje eu não tenho claro se na própria forma de pinçar o conteúdo, se a gente não carregou isso.*

*Porque eu fico lembrando, já em 68, da angústia dos meus alunos, depois de uma aula síntese, que eles saíram cantando o hino do Che pela escola inteira, aí nossos olhos se esbugalharam e nós falamos: “O que é que nós estamos fazendo?” Foi a primeira chacoalhada profissional que eu levei, em termos de questionar o que é meu trabalho, até onde posso chegar com essa área, e se ela não for bem usada, no que eu posso cair. (CUPERTINO, 1990, p.82-83, apud CHIOZZINI, 2014, p.135-136)*

O trecho de Cupertino, citado por Chiozzini, refere-se à entrevista com uma ex-professora do Ginásio Vocacional “Oswaldo Aranha”, de São Paulo. Há que se ressaltar que o Regime não se manifestou da mesma forma e com a mesma intensidade em locais e contextos distintos, assim como também cada unidade dos Ginásios Vocacionais tinha suas peculiaridades. “O acordo de aceitação do regime não foi homogêneo durante toda a ditadura [...] foi plural e diversificado” (CORDEIRO, 2015, p.324)

Assim, São Paulo vivia a realidade paulistana. Cupertino interpreta esse depoimento por ele composto destacando o “remorso evidente” da professora, o fato dela ter subestimado a interferência de acontecimentos externos, no universo escolar, sobre os alunos, especialmente na efervescência social pós-1967. A professora parece, segundo ele, associar a radicalização do comportamento de alunos e professores após a síntese realizada ao final de unidade didática, como faziam normalmente, de acordo com a proposta pedagógica. (CHIOZZINI, 2014, p. 136)

Chiozzini também registra, no depoimento a nós concedido, registros de entrevista com Maria Nilde Mascellani<sup>14</sup> na qual ela se refere à postura de instituições de ensino superior que inicialmente enviavam seus alunos dos cursos de Pedagogia realizarem estágios e frequentar cursos no Vocacional, mas que, passado algum tempo, acabaram atribuindo a ela e à Proposta, o adjetivo de subversiva.

*A Faculdade de Educação da USP tem dois grandes colaboradores do regime ditatorial, o professor Laerte Ramos de Carvalho, que foi interventor na UnB<sup>15</sup>, que foi um colaborador explícito, direto, do regime ditatorial, e a professora Amélia Domingues Americano, titular da cadeira de Didática. A Maria Nilde cita um episódio, em que o processo dela estava tramitando e ela foi uma das pessoas que acusa a Maria Nilde de ser comunista mesmo, de estar incitando práticas subversivas e uma das peças de defesa foram os relatórios dos estagiários... Ela falou: “Até pouco tempo você estava mandando estagiários dizendo que era excelente agora você está dizendo que é subversivo, comunista, como é que é isso?” (Da entrevista com Daniel Ferraz Chiozzini)*

Também Esméria Rovai, em sua entrevista, falando sobre o fechamento dos Vocacionais, destaca alguns aspectos em relação ao termo subversivo. Afirma que o Brasil não estava e ainda não se encontraria hoje preparado para uma estrutura de ensino como a proposta de Ensino Vocacional aplicada nas seis unidades.

*Eu começo minha tese de doutorado mais ou menos situando isso: que de um lado tinha a crítica de uma escola vazia de conteúdo, e uma escola que ensinava conteúdo demais, que era subversiva. No meio dessa coisa onde está a verdade? A verdade está em que ela nem era vazia de conteúdo, nem ensinava conteúdo subversivo, embora pela característica do que ela ensinava, ela poderia mesmo caminhar para uma visão subversiva.*

*Eliza: Subversiva em que sentido?*

*Esméria: Ela mostrava a realidade, e, se mostrasse a realidade... era questionada e pronto. (Da entrevista com Esméria Rovai, ex-supervisora de RAV)*

E os autores que têm pesquisado sobre a Ditadura, o que têm falado sobre repressão, subversão e resistência? O recorte a seguir é um exemplo dentre os inúmeros que podemos trazer para reflexão:

O martelo de pilão da repressão não matou apenas moscas, mas tudo que ousasse voar. O regime militar montou uma grande máquina repressiva que recaiu sobre a sociedade, baseada no tripé vigilância- censura- repressão. No final dos anos 1960, este tripé se integrou de maneira mais eficaz, ancorando em uma ampla legislação repressiva que incluía a Lei de segurança

---

<sup>14</sup> Maria Nilde Mascellani foi a coordenadora geral do SEV participando da experiência desde a sua gestação.

<sup>15</sup> Universidade de Brasília.

Nacional, as leis de censura, os Atos Institucionais e Complementares, a própria Constituição de 1967. Não foi o regime de 1964 que inventou esse tripé repressivo, em parte herdado do passado, mas sem dúvida deu-lhe uma nova estrutura, novas agências e funções. A base teórica que instruía a montagem desta máquina era o conceito de guerra interna ou guerra revolucionária, aprendido dos franceses. Ela pressupunha utilização coordenada de todos os recursos – militares, políticos e de informação – no combate a um inimigo invisível, oculto – o “subversivo”-, entre a população como se fosse um cidadão comum. (NAPOLITANO, 2014, p. 128)

Por que o Ginásio Vocacional, entre outras experiências educacionais inovadoras<sup>16</sup>, pode ser (como o é, para alguns autores) considerado subversivo?

Chiozzini relata em seu depoimento que alunos do Ginásio Vocacional na cidade de Batatais, nas atividades locais de Estudo do Meio, eram levados a vivenciar a realidade cotidiana de trabalhadores rurais e, literalmente, “pegavam na enxada”, uma atividade que chocou muitos dos pais à época.

*“A gente foi fazer um Estudo de Meio, levou os alunos para visitar uma lavoura de cana, para entrevistar os trabalhadores e como eles tinham aula de Práticas Agrícolas, colocamos eles para fazer o trabalho dos boia-frias, quer dizer, vivenciar exatamente, o que é o trabalho de um boia fria.”*

**Eliza:** *Vivenciar a atividade de um boia fria, uma radicalização mesmo...*

**Daniel:** *Exatamente, e muitos, muitos ali eram crianças. Na época, muitos boia-frias eram crianças e adolescentes, meninos de 14, 15 anos que ficavam trabalhando 10 horas por dia. Já que há um problema, já que tem conflito, vamos levar os alunos para ver o que é esse trabalho, não só para entrevistar, para conhecer, digamos, de perto, mas para também fazer o trabalho e perceber como é pesado. Isso porque também eles já tinham alguma familiaridade, porque eles faziam a horta, eles pegavam na enxada. Mas colocá-los para experimentar o que é ser boia fria é algo que foi criticado por alguns pais. (Da entrevista com Daniel Chiozzini)*

Ao lado dessas iniciativas diferenciadas há, portanto, as manifestações mais conservadoras. Também nesse sentido, por exemplo, Chiozzini cita a afirmação de Olga Bechara<sup>17</sup> sobre alguns professores do Vocacional – dentre os quais ela se inclui – eram católicos de classe média e contra greve. Eduardo Amos, na entrevista que nos concedeu,

---

<sup>16</sup> Deve-se ressaltar que havia, à mesma época, outras iniciativas educacionais diferenciadas. Havia, por exemplo, a experiência dos Colégios de Aplicação, vinculados desde sua criação às universidades públicas. Destaque é dado, usualmente, ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e ao Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo que tinham em seu centro a preocupação com a formação humanista e o desenvolvimento da consciência crítica. Funcionaram, inicialmente, como escolas tradicionais, tendo sido, depois de alguns anos, transformados em escolas experimentais. Os Colégios de Aplicação são criados em 1957 e introduzem o que ficou conhecido como “linha renovada” a partir de 1963. Outras iniciativas de escola renovada no Estado de São Paulo foram os Ginásios Pluricurriculares e os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs), estes com um viés mais tecnicista (TAMBERLINE, 2001, p. 162).

<sup>17</sup> Olga Bechara foi orientadora educacional no Ginásio Vocacional “Oswaldo Aranha” em São Paulo.



conta que, quando aluno da cidade de Rio Claro, foi à Rádio fazer propaganda da Campanha *Ouro para o Bem do Brasil*<sup>18</sup>. Nos relatos de que dispomos para a pesquisa citam-se professores do Vocacional que participaram da *Marcha com Deus pela Liberdade*<sup>19</sup>. Estes momentos refletem certa aproximação de alguns professores com o ideário do Regime, pelo menos por um tempo e nos momentos iniciais dessa virada ditatorial. Aos poucos, como resultado da intensificação da violência (de ambos os lados), claramente perceptível em várias situações e esferas – o Decreto do AI-5, em 1968 é uma das manifestações mais claras dessa violência do Estado, enquanto que a luta armada é uma reação violenta de Resistência –, esta postura de aproximação parece alterar-se.

*Lucília: O golpe militar aconteceu no dia 31 de março de 64. Neste ano já tínhamos alunos de primeiro, segundo e terceiro ano ginásial, entre 11 e 14 anos de idade. Alguns professores foram para a rua na Marcha pela Liberdade e conversavam sobre isto com os alunos.*

*Eliza: Inclusive dos Vocacionais?*

*Lucília: Sim. Foram alunos e professores, do Vocacional, alguns professores eram militantes de esquerda. Particpei de um grupo que se reunia semanalmente para discutir militância política. Deixei o grupo quando foi decidido aderir à luta armada e eu não compartilhei da ideia, achava que deveríamos trabalhar a conscientização, formar lideranças, negociar e vencer pela educação, pelo discurso e pela política. Tivemos colegas que foram para a luta armada, alguns foram presos, um assassinado e outros confrontaram, acreditando ser esta a única saída.*

*A discussão acontecia em vários espaços, inclusive na sala de aula com os alunos, analisando estratégias diferentes para atacar a ditadura e conquistar a democracia. (Da entrevista com Lucília Bechara Sanchez, ex-professora e ex-supervisora da área de Matemática)*

Nos primeiros tempos da implantação do Ginásio Vocacional de Americana, por exemplo, o Exército foi um grande parceiro da escola, ajudando na realização de acampamentos, emprestando materiais. A professora Cecília Guaraná, ex-diretora do Vocacional de Americana, nos conta que, inicialmente, os comandantes e soldados do Exército admiravam e elogiavam muito o Vocacional, o que aos poucos – em sentido

---

<sup>18</sup> Em 1964 após a crise política alicerçada pela inflação galopante, o país, sem reservas cambiais que pudessem conter a alta exorbitante do dólar lança uma campanha na qual a população doaria joias em ouro e assim produzir dinheiro que ajudaria o Brasil a sair da crise. Com chamadas no rádio, televisão e reportagens pelos jornais convidam a população o que seria um “ato de cidadania”.

<sup>19</sup> “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” foi um movimento que surgiu em março de 1964. Consistiu numa série de manifestações, organizadas principalmente por setores do clero e por entidades femininas. Congregou segmentos da classe média, temerosos do “perigo comunista” e favoráveis à deposição do presidente da República. A primeira dessas manifestações ocorreu em São Paulo e repetiu-se em outras capitais, mas já após a derrubada de Goulart pelos militares em 31 de março.

contrário ao que ocorreu com os professores – foi se alterando: suas visitas aos Vocacionais passaram a ter um olhar inquisitivo e questionador.

## REFLEXÕES

A experiência dos Ginásios Vocacionais tem nos levado a pensar nos mecanismos e arranjos a que são submetidas iniciativas diferenciadas que implicam a criação de espaços inicialmente não previstos e acabam, por fim, sendo ceifadas. Iniciativas que prezam pelo argumento e pela troca de ideias ramificam-se, criam ligações, invadem terrenos. Máquinas apropriadas serão acionadas a fim de transformarem espaços lisos em espaços estriados, previsíveis, submissos, controláveis.

Os modos de intervenção variam, são geo-historicizados, fazem sentido num espaço-tempo. Estratégias são pensadas e postas em prática. O dismantelamento lento de possíveis forças e o surgimento de contra-forças inicia-se nas entrelinhas, invade sutilmente as brechas, infiltra-se, naturaliza-se, expõe-se.

*O SEV estava também numa crise política interna. Tem umas entrevistas de professores, no documentário do Toni Venturi, que mencionam uma infiltração no Vocacional<sup>20</sup>, uma infiltração que, eles falam, é de esquerda e de direita. Quer dizer, havia pessoas infiltradas para ver se era comunista ou não, da repressão mesmo, e alguns militantes, ligados à ALN<sup>21</sup> e alguns movimentos que queriam realmente fazer da escola um espaço de atuação política também, de militância contra o regime. Então foi um processo muito tenso no âmbito do SEV, no âmbito das unidades. Alguns professores, como eu disse, radicalizando a proposta.*

(Da entrevista com Daniel Chiozzini)

Em determinado momento, como afirmam nossos depoentes, ninguém mais sabia quem desempenhava quais papéis, a quais interesses e poderes serviam. Não encontramos, porém, documentos que digam explicitamente dos (re)sentimentos que emergem dessa situação e que talvez durem até hoje. Daí uma das potencialidades da História Oral, metodologia que usamos para esta nossa pesquisa: não buscamos com ela a “veracidade” dos fatos registrados nessas narrativas, nos interessam os efeitos desses registros e sua potencialidade de instaurar novos discursos.

Ainda que essas sejam compreensões parciais, de uma pesquisa ainda em andamento, pensamos que este texto é suficiente para dar uma ideia do que foi o Vocacional e de como,

---

<sup>20</sup> Lucilia Bechara também fala sobre este assunto na entrevista que nos concedeu para esta pesquisa.

<sup>21</sup> ALN – Ação Libertadora Nacional.

em meio a avanços e retrocessos, ele é criado, se desenvolve e é extinto. Parece importante compreender que nessa trama, subversão e acomodamento, inovação e tradicionalismo, alteração e manutenção não ocorrem como polos afastados e facilmente reconhecíveis na marcha das coisas. Assim, uma inovação sempre fará surgir, em contraponto, movimentos conservadores, do mesmo modo que movimentos conservadores acabam por criar condições para que inovações possam surgir. A subversão atribuída aos Vocacionais, como ocorre com sua inovação, deve ser também estudada nesse jogo de contraposições: há subversões e conservadorismos, tanto externos quanto internos às unidades. São essas as conclusões a que podemos chegar com o atual estágio de desenvolvimento dessa proposta de pesquisa. Ficam claras as balizas educacionais que os Vocacionais pretendiam fazer vigir, do mesmo modo que ficam claros pontos em que essas mesmas balizas são também subvertidas. Parecem ficar claros também os movimentos de subversão e acomodamento político vivido por aqueles envolvidos com a Proposta. Criar uma configuração na qual essa coreografia de opostos se mostra é, afinal, como pensamos, a função da Historiografia, com a qual esse nosso trabalho pretende contribuir.

## REFERÊNCIAS

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **História e Memória da Inovação Educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-70)**. Curitiba: Appris, 2014.

CORDEIRO, J. M. **A ditadura em tempos de milagre: comemorações, orgulho e consentimento**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1. reimp. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

ROVAI, Esméria. (Org.) **Ensino Vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez, 2005.

TAMBERLINI, Ângela. R. M. de B. Os Ginásios Vocacionais, a história e a possibilidade de futuro. In: ROVAI, Esméria (Org.). **Ensino Vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 27-49.

TAMBERLINE, A. R. M. de B. **Os Ginásios Vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2001.

## UFPR LITORAL: uma proposta de Ensino Superior

SILVANA MATUCHESKI<sup>22</sup>

*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”*

### RESUMO

O Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, também conhecido como UFPR Litoral, apresenta uma proposta de Ensino Superior que pode ser considerada diferenciada em relação à proposta dos demais setores da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e também em relação ao que temos, usualmente, praticado no Ensino Superior no Brasil. Tal proposta pedagógica contempla três espaços curriculares: Projetos de Aprendizagem; Interações Culturais e Humanísticas; e Fundamentos Teórico-Práticos. Este texto apresenta esses três espaços curriculares e destaca algumas atividades que têm sido desenvolvidas em cada um desses espaços. O estudo dessa proposta pedagógica mostrou que o limite entre os cursos oferecidos pela UFPR Litoral é tênue, pois os cursos não estão organizados por disciplinas e há várias atividades organizadas de modo interdisciplinar.

**Palavras-chave:** História da Educação. Setor Litoral da UFPR. Espaços curriculares.

### INTRODUÇÃO

A UFPR Litoral foi criada como *Campus* do Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 2004, e institucionalizada como Setor Litoral da UFPR em 2007<sup>23</sup>. Esse Setor da UFPR está localizado no município de Matinhos e desenvolve algumas atividades nos demais municípios do litoral paranaense<sup>24</sup>. As atividades letivas da UFPR Litoral tiveram início no segundo semestre de 2005, com dois cursos de graduação: *Fisioterapia e Gestão Ambiental*. Nos anos seguintes houve a oferta de novos cursos, e em 2008 começaram a funcionar os seus três primeiros cursos de licenciatura: *Artes; Ciências; e Linguagem e Comunicação*.

Cabe ressaltar que a UFPR Litoral “provém do Planejamento Estratégico da Gestão 2002/2006 realizado de dezembro de 2001 a abril de 2002, no período que vai da eleição à posse da nova reitoria [da UFPR].” (UFPR LITORAL, 2008b, p. 3). Essa gestão,

---

<sup>22</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp – Rio Claro). Bolsista CAPES. E-mail: silmatucheski@yahoo.com.br.

<sup>23</sup> A Resolução nº 39/04 do Conselho Universitário da UFPR criou o *Campus* do Litoral, e a Resolução nº 121/07 do Conselho Universitário da UFPR criou a Unidade Setorial Litoral da UFPR (UFPR LITORAL, 2008a).

<sup>24</sup> A região do litoral paranaense é composta pelos municípios de Antonina, Guaratuba, Guaraqueçaba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná.

que teve como reitor o professor Carlos Moreira Júnior<sup>25</sup>, considerava a atuação da UFPR no litoral paranaense – bem como no Vale do Ribeira paranaense e na região metropolitana de Curitiba – um desafio para os próximos anos (UFPR LITORAL, 2008b).

Ao mesmo tempo em que os gestores da UFPR começavam a planejar ações em outros municípios paranaenses, o cenário político estadual e nacional começava a se transformar com os processos eleitorais para governador e presidente. Considera-se que as eleições de Lula<sup>26</sup> para presidente do Brasil e de Roberto Requião<sup>27</sup> para governador do Estado do Paraná, em 2002, contribuíram para a implantação da UFPR Litoral, pois eles “ambicionavam marcar suas gestões pela ampliação do acesso à educação superior, principalmente em áreas mais distantes dos grandes centros e/ou desfavorecidas economicamente” (FAGUNDES, 2009, p. 133).

Dadas as circunstâncias políticas favoráveis, à época, parcerias foram firmadas entre a Universidade Federal do Paraná, o Governo Federal, o Governo do Estado do Paraná e a Prefeitura Municipal de Matinhos: o Governo Federal ficou responsável pelas vagas do quadro de funcionários e pela liberação de recursos para o novo *Campus*; o Governo do Estado do Paraná comprometeu-se por oferecer o local em que funcionaria a UFPR Litoral, bem como pelos recursos para biblioteca e laboratórios; e a Prefeitura de Matinhos ficou encarregada de contribuir com as despesas de limpeza e segurança da Universidade (2008b).

Assim, a partir dessas parcerias, a UFPR Litoral foi implantada em Matinhos e sua proposta pedagógica foi sendo elaborada concomitantemente ao funcionamento de seus primeiros cursos. O Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral

[...] toma como princípio a reflexão acerca da realidade concreta do lugar, como fonte primeira, para, em diálogo com o conhecimento sistematizado, tecer a organização curricular [de seus cursos] e o desenvolvimento de projetos que devem partir dos alunos e envolver os professores e a comunidade.

(UFPR LITORAL, 2008a, p. 6)

A proposta pedagógica do Setor Litoral da UFPR chamou nossa atenção por suas peculiaridades: os cursos não estão organizados por disciplinas, alguns professores

---

25 Carlos Augusto Moreira Júnior. Doutor em Medicina pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Foi reitor da UFPR de 2002 a 2008.

26 Luiz Inácio Lula da Silva foi presidente do Brasil no período de 01/01/2003 a 31/12/2010.

27 Roberto Requião de Mello e Silva foi governador do Estado do Paraná nos seguintes períodos: 15/03/1991 a 02/04/1994; 01/01/2003 a 01/04/2010.

trabalham em docência compartilhada, e alguns cursos desenvolvem trabalhos por projetos. Nosso primeiro interesse foi estudar a proposta do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral, mas, durante o desenvolvimento da pesquisa de doutorado<sup>28</sup>, percebemos que o limite entre os cursos do Setor Litoral é tênue. Sendo assim, decidimos estudar a proposta pedagógica do Setor Litoral de modo geral. Na próxima seção são apresentados os três espaços curriculares que compõem tal proposta.

## **PROPOSTA PEDAGÓGICA DA UFPR LITORAL**

A proposta pedagógica do Setor Litoral da UFPR apresenta três espaços curriculares: Projetos de Aprendizagem (PA); Interações Culturais e Humanísticas (ICH); e Fundamentos Teórico-Práticos (FTP). Todos os estudantes do Setor Litoral participam desses três espaços curriculares desde o primeiro semestre de seus cursos.

Cabe dizer que na UFPR Litoral todos os cursos seguem o mesmo horário semanal: segunda-feira – FTP; terça-feira – FTP; quarta-feira – ICH; quinta-feira – FTP; sexta-feira – PA. Essa organização semanal permite que estudantes de diferentes cursos da UFPR Litoral desenvolvam Projetos de Aprendizagem conjuntamente, e que em, alguns casos, eles sejam mediados por docentes que não atuam em seus cursos de graduação. Além disso, esse arranjo permite que estudantes de diversos cursos participem dos encontros de uma mesma atividade de Interações Culturais e Humanísticas. Isso acontece porque

A proposta pedagógica desenvolvida no Setor Litoral apresenta um diferencial centrado na aprendizagem, a partir da estratégia de ensino por projetos. O desenho curricular que se fundamenta na educação por projetos permite que o estudante construa o conhecimento, integrando com diversas áreas do conhecimento. Além dos fundamentos teórico-práticos, específicos de cada curso, o aluno organiza o seu cotidiano tendo também espaços semanais para as Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e para dedicar-se ao projeto de aprendizagem.

(UFPR LITORAL, 2008a, p. 29)

---

<sup>28</sup> Pesquisa em desenvolvimento, sob a orientação do professor Antonio Vicente Marafioti Garnica, no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro.

Ou seja, os currículos dos cursos do Setor Litoral são flexíveis, no sentido de que os estudantes escolhem seus PA e suas atividades de ICH – construindo seus currículos de a partir dos seus interesses.

No espaço dos Projetos de Aprendizagem os estudantes da UFPR Litoral “desenvolvem projetos de acordo com os seus interesses, orientados por professores que os estimulam e desafiam objetivando o desenvolvimento de processos de aprendizagem” (UFPR LITORAL, 2008a, p. 30). Desse modo, os estudantes podem, inclusive, escolher temas que não estejam relacionados aos seus cursos de graduação. Isso é possível porque os Projetos de Aprendizagem

[...] pretendem ser um instrumento que aguce a curiosidade do acadêmico a partir de seu contato com a totalidade da realidade do lugar. As relações com sua área de formação podem acontecer por meio das descobertas do próprio acadêmico ou no diálogo com seu orientador e/ou colegas.  
(FAGUNDES, 2009, p. 167)

Os PA podem ser desenvolvidos individualmente, em duplas ou em trios – sendo que os estudantes envolvidos em um mesmo projeto não precisam estar matriculados no mesmo curso, nem estar cursando o mesmo período do curso. Assim, por exemplo, um estudante do 2º ano de um curso pode desenvolver um projeto com um estudante do 4º ano – inclusive, que esteja matriculado em outro curso.

O professor ou a professora responsável por acompanhar os Projetos de Aprendizagem é chamado de *professor(a) mediador(a)* – embora alguns docentes e estudantes ainda os chamem de *orientador(a)*. Cada docente do Setor Litoral acompanha os PA de até dezoito estudantes – de diversos cursos; e as sessões de mediação dos projetos acontecem – ou deveriam acontecer – às sextas-feiras.

Como há variedade de temas dos projetos sob a responsabilidade de cada docente, Hamermüller (2011, p. 111) afirma que “[...] o mediador deve ter a responsabilidade de conhecer cada estudante, cada projeto e organizar as reuniões, levando em conta as dinâmicas necessárias para cada situação que se apresenta.”. Assim, os professores podem organizar atividades coletivas com todos os estudantes sob a sua responsabilidade ou atender cada estudante – ou dupla ou trio – separadamente.

Na tentativa de ilustrar a amplitude das temáticas estudadas nos PA, destaco alguns temas de Projetos de Aprendizagem que estavam sendo desenvolvidos, por

estudantes do curso de Licenciatura em Ciências, no primeiro semestre de 2016<sup>29</sup>: alimentação saudável; *bullying*; casa sustentável; castração canina; contribuição do Pibid<sup>30</sup> na formação docente; criação de abelhas sem ferrão; educação ambiental; plantas medicinais; produção de material didático para o Ensino de Ciências; uso de jogos no Ensino de Ciências; transtornos de aprendizagem; e violência doméstica.

Há, no Setor Litoral, a recomendação de que os estudantes desenvolvam Projetos de Aprendizagem, também, com o objetivo de realizar intervenções na realidade local do litoral paranaense. No entanto, não há garantias de que tais intervenções aconteçam – pois, em muitos casos, a implantação do projeto depende da aprovação de esferas políticas e isso está além das instâncias acadêmicas.

Passo a falar agora sobre as atividades desenvolvidas no espaço das Interações Culturais e Humanísticas. Esse espaço curricular “Possibilita a articulação de diversos saberes (científicos, culturais, populares e pessoais) e busca um olhar mais amplo para a problemática cultural e humanística contemporânea” (UFPR LITORAL, 2008a, p. 31). As atividades oferecidas nesse espaço são propostas por estudantes e/ou por docentes – e não há necessidade dos temas das ICH estarem relacionados diretamente com os cursos oferecidos pelo Setor Litoral da UFPR.

#### O espaço das ICH

[...] abre as portas da universidade para que diferentes atividades sejam executadas e [para] que diferentes estruturas e modos de operação sejam “experimentados”, quebrando a lógica “sala de aula x professor”, “quem aprende x quem ensina”. É também um momento onde os estudantes podem alterar o seu espaço de discussão, fora do espaço de sala de aula, com a possibilidade de acontecer dentro e fora da universidade em espaços tais como nos muros da instituição, nos espaços entre os andares dos prédios, na biblioteca, no mar, nos rios da região, nas montanhas, nas bibliotecas, nos museus etc; sem dizer que também repercute fortemente nas redes sociais, nas comunidades menores ou nos grupos excluídos da região litorânea que encontram aqui o apoio de um forte parceiro, a universidade, para se fazerem ouvir.

(JOUKOSKI, 2015, p. 91)

Desse modo, as atividades de ICH podem acontecer em outros municípios do litoral paranaense. Isso possibilita, inclusive, a participação de pessoas da comunidade que estão

---

<sup>29</sup> Mais informações sobre os Projetos de Aprendizagem desenvolvidos pelos estudantes de Licenciatura em Ciências, no primeiro semestre de 2016, estão disponíveis em: <http://www.licenciaturaemciencias.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/03/mostra-PA-2016-dados-completos.pdf>.

<sup>30</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.



envolvidas em Projetos de Extensão da UFPR Litoral. E, nesses casos, a UFPR Litoral oferece transporte aos estudantes e docentes envolvidos na atividade.

Cabe destacar que, dependendo da demanda da comunidade UFPR Litoral, uma oficina de ICH pode ser oferecida em dois períodos em um mesmo semestre (manhã e tarde, por exemplo) – assim dobra-se o número de vagas em uma atividade. Também há casos de oficinas que são oferecidas em semestres consecutivos em virtude da demanda dos estudantes. Nos dois casos citados, respeita-se a disponibilidade dos docentes responsáveis por tais atividades.

Penso que é importante ressaltar também que, em alguns casos, o trabalho desenvolvido nas oficinas pode ser encaminhado por estudantes da UFPR Litoral, desde que um(a) docente do Setor Litoral acompanhe todos os encontros e fique responsável pela burocracia que envolve as atividades desse espaço curricular.

É válido destacar ainda que os encontros das ICH propiciam a interação entre estudantes de diversos cursos da UFPR Litoral e de diferentes períodos desses cursos – ou seja, há a possibilidade de calouros e veteranos (do mesmo curso ou de cursos distintos) trabalharem em conjunto nessas atividades e, a partir delas, proporem ações de intervenção no litoral paranaense.

A fim de ilustrar a variedade de temas abordados nas ICH, cito algumas temáticas das oficinas que foram oferecidas pelo Setor Litoral no primeiro semestre de 2016<sup>31</sup>: análise de redes sociais; astronomia; cidade sustentável; contação de história; democracia brasileira; elaboração de artigos científicos; entalhe em madeira; modelagem matemática; música; Paulo Freire; saúde coletiva; e *surf*.

Dada a pluralidade de temas das ICH, acredito que é importante ressaltar que cada grupo – docente e estudantes – decide como serão desenvolvidas as atividades nesse espaço curricular. Ou seja, se considerarmos cinco atividades de ICH, é possível que cada uma delas adote uma dinâmica de trabalho diferente – mesmo que os temas sejam *próximos*. Além disso, é pertinente registrar que algumas ICH exigem que aconteçam dois encontros semanais; nesses casos, o encontro *adicional* acontece, geralmente, aos sábados.

Ao final de cada ano letivo acontece o Festival das Interações Culturais e Humanísticas (FICH) na UFPR Litoral. Nesse festival são apresentados os resultados dos trabalhos desenvolvidos em cada oficina, e são compartilhadas algumas aprendizagens e

---

<sup>31</sup> A lista das atividades de ICH oferecidas pelo Setor Litoral no primeiro semestre de 2016 está disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/12/Turmas-ICH-2016-1.pdf>.

vivências que ocorrem nas ICH. Estudantes e docentes da UFPR Litoral participam do FICH, que também conta com a presença de outras pessoas das comunidades que compõem o litoral paranaense.

Enquanto os PA e as ICH permitem atividades que inter-relacionam diversas áreas do conhecimento – promovendo, inclusive, a interação entre estudantes de diversos cursos da UFPR Litoral –, os FTP ficam, de certo modo, mais restritos às atividades relacionadas aos conhecimentos específicos de cada curso do Setor Litoral. Isso acontece porque o espaço dos Fundamentos Teórico-Práticos busca “atender tanto às diretrizes curriculares de cada curso, como propiciar os saberes necessários à execução dos projetos de aprendizagem” (UFPR LITORAL, 2008a, p. 31). Ou seja, além de atender as diretrizes do curso, esse espaço oferece – ou deveria oferecer – bases teóricas que auxiliam no desenvolvimento dos Projetos de Aprendizagem dos estudantes de cada turma.

Segundo Joucoski (2015, p. 86), “O [espaço dos] FTP é semelhante ao espaço dados às disciplinas que existem nos cursos de graduação com grades curriculares tradicionais”. Geralmente, os FTP são oferecidos em módulos semestrais que ficam sob a responsabilidade de até três professores do Setor Litoral – o que é uma diferenciação em relação ao que acontece em outros setores da UFPR, em que cada disciplina tem apenas um docente responsável. Cabe dizer que na UFPR Litoral há professores que preferem trabalhar sozinhos nos FTP e há professores que preferem trabalhar em docência compartilhada (em duplas ou em trios) – e não há problema algum nisso; os docentes podem trabalhar do modo que preferirem nesse espaço curricular.

A dinâmica de trabalho no espaço dos FTP também varia de curso para curso. O curso de Licenciatura em Ciências, por exemplo, “utiliza, preferencialmente, a metodologia de Ensino por Projetos” (UFPR LITORAL, 2014, p. 24). Os docentes desse curso consideram que

O ensino por projetos visa a modificação do espaço acadêmico tradicional, transformando-o num espaço interativo, aberto às suas múltiplas dimensões e realidades. O trabalho por projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino-aprendizagem. Adquirir conhecimentos deixa de ser simplesmente um ato de memorização, e ensinar deixa de ser a mera transmissão de conhecimentos prontos. [...] Têm-se como metas com esse tipo de metodologia que o aluno aprenda no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar, e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções do conhecimento. O professor deixa de ser aquele que ensina para ser um mediador na (re)construção do

conhecimento, para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo.

(UFPR LITORAL, 2014, p. 24)

Tendo o ensino por projetos como metodologia nos FTP, docentes e estudantes de Ciências organizam suas atividades, nesse espaço, considerando os grandes temas que são indicados no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para os oito semestres do curso. Os temas dos módulos da Licenciatura em Ciências são: Concepções de Ciências e Educação; Ciências da Natureza e Educação; Ciências Físicas e Químicas, cotidiano e prática de ensino; Docência, diversidade e inclusão (também é trabalhado o módulo de Libras nesse semestre); Ciências Químicas e Biológicas, cotidiano e prática de ensino; Ciências Biológicas e Físicas, cotidiano e prática de ensino; Vivências de docência, relação Ciências e Sociedade, e prática de ensino; Vivências de docência, relação Ciências e Meio Ambiente, e prática de ensino (UFPR LITORAL, 2014). Como esses temas são amplos, eles permitem que vários projetos sejam elaborados e trabalhados durante o curso.

Além disso, é relevante destacar que

Na LC [Licenciatura em Ciências] esses módulos semestrais têm geralmente como base uma problemática do litoral onde os estudantes identificam temas e, com o auxílio dos docentes, elencam conteúdos a serem estudados para que a problemática seja melhor compreendida e, possivelmente, solucionada. Algumas dessas problemáticas advêm das experiências vividas nos momentos dos Estágios obrigatórios e outras de temas específicos que os estudantes elencam, procurando encurtar a distância entre a Universidade e o meio no qual elas se inserem.

(JOUKOSKI, 2015, p. 86)

Cabe ressaltar que, no curso de Licenciatura em Ciências, além das atividades nos três espaços curriculares, os estudantes desenvolvem atividades referentes ao estágio supervisionado. Os licenciandos em Ciências iniciam seus estágios no segundo semestre do curso, continuam essas atividades no terceiro semestre, retomam o estágio no quinto semestre e concluem suas atividades de estágio no sexto semestre do curso. Desse modo, durante praticamente todo o curso, as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado são discutidas pelos estudantes e docentes no espaço dos FTP.

A partir da leitura do Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral, é possível afirmar que nos três espaços curriculares do Setor Litoral da UFPR recomenda-se que a questão da realidade local do litoral paranaense seja respeitada e trabalhada.

Também é pertinente considerar que

A organização modular ICH, PA e FTP cria um espaço de liberdade aos acadêmicos e ao mesmo tempo de comprometimento com suas formações. Ao desenvolverem o PA e o ICH, têm a oportunidade e a necessidade de entrarem em contato com a realidade concreta, pois ela se torna a matriz fundante da construção de seu PA e de muitas atividades do ICH. Aprofundar essas questões, voltar à realidade, discutir com o orientador e/ou discutir nos FTP, torna, como revelam – *um ensino que compromete, obriga a pensar, estudar, escrever um projeto, o aluno torna-se sujeito ativo, constrói o processo e sabe como funciona*, muda a percepção que tinham de avaliação e dizem, *a avaliação por meio do portfólio gera comprometimento e aprendizagem*, porque precisam escrever, registrar e sistematizar o realizado.

(FAGUNDES, 2009, p. 192, itálico do original)

Ou seja, mesmo as atividades que, aparentemente, não estão relacionadas à área de conhecimento do curso em que o estudante está matriculado, contribuem com a formação de profissionais preocupados em transformar a realidade local.

Outro diferencial do Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral é a avaliação dos estudantes. No Setor Litoral da UFPR os docentes usam os mais diversos instrumentos de avaliação, mas não atribuem notas aos estudantes, pois na UFPR Litoral trabalha-se com conceitos; sendo que há quatro conceitos: Aprendizagem Plena – APL; Aprendizagem Suficiente – AS; Aprendizagem Parcialmente Suficiente – APS; e Aprendizagem Insuficiente – AI (UFPR LITORAL, 2008a, p. 33).

O conceito APL indica que o estudante atendeu aos objetivos do curso com destaque; e o conceito AS indica que o estudante atendeu satisfatoriamente aos objetivos do curso (UFPR LITORAL, 2014, p. 28). Nesses dois casos, entende-se que os estudantes cumpriram as exigências do curso. O conceito APS indica que o estudante tem frequência mínima nas atividades (75%), mas que precisa de mais tempo para atender aos objetivos do curso; e o conceito AI indica que o estudante não tem a frequência mínima exigida e/ou que o estudante não atendeu aos objetivos do curso (FRANCO, 2014, p. 82). Nos casos em que não há problema de frequência do estudante, os docentes propõem atividades de recuperação para que os estudantes possam melhorar seus conceitos.

Destaquei neste texto alguns diferenciais da proposta pedagógica do Setor Litoral da UFPR em relação à proposta pedagógica dos demais setores da UFPR. Acredito que essa proposta pedagógica de Ensino Superior é diferenciada também em relação às propostas das universidades brasileiras que trabalham de modo disciplinar.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O estudo da proposta pedagógica da UFPR Litoral nos permite identificar alguns diferenciais em relação às propostas pedagógicas de muitas instituições brasileiras de Ensino Superior – públicas e privadas.

A opção pelo trabalho em espaços curriculares que privilegiam a interdisciplinaridade ganha destaque nessa proposta pedagógica de Ensino Superior. Essa opção se contrapõe ao trabalho disciplinar que está presente em muitas instituições de ensino – tanto da Educação Básica como do Ensino Superior –, e desafia estudantes e docentes a se aventurarem por outros caminhos educacionais.

A preocupação em considerar a realidade local nos trabalhos dos três espaços curriculares, e de trabalhar a partir dessa realidade, também é notável na proposta pedagógica. Infelizmente, não se pode garantir que as intervenções planejadas ou propostas pelos estudantes e docentes do Setor Litoral da UFPR serão realizadas nos municípios litorâneos paranaenses, pois muitas dessas intervenções dependem, principalmente, de questões políticas que fogem da alçada acadêmica. Mas a *simples* proposição de intervenções nesses municípios pode contribuir com a questão da luta por direitos básicos dos cidadãos; e, conseqüentemente, com o desenvolvimento local.

Outro ponto que se destaca nessa proposta pedagógica é a busca pelo envolvimento das comunidades locais em atividades desenvolvidas pela UFPR Litoral – principalmente nas atividades de ICH, em que se valorizam diferentes tipos de saberes.

O estudo da proposta pedagógica do Setor Litoral da UFPR nos permite vislumbrar outras possibilidades de trabalho tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. Possibilidades de trabalho que envolvam a comunidade, considerem a realidade local, e que privilegiem atividades indisciplinadas. A proposta da UFPR Litoral nos mostra que as atividades desenvolvidas no Ensino Superior podem ser *diferentes* do modelo educacional que foi estabelecido há décadas.

## REFERÊNCIAS

FAGUNDES, M. C. V. **Universidade e Projeto Político-Pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

FRANCO, E. K. **Movimentos de mudança**: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de Licenciatura da UFPR Litoral. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

HAMERMÜLLER, D. O. **Possibilidades e limites do exercício da autonomia dos estudantes na UFPR Litoral**: os Projetos de Aprendizagem em foco. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

Interações Culturais e Humanísticas 2016-1. Disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/12/Turmas-ICH-2016-1.pdf>>. Acesso em: 31/07/2016.

Mostra-PA-2016-dados-completos-pdf. Disponível em: <<http://www.licenciaturaemciencias.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/03/mostra-PA-2016-dados-completos.pdf>>. Acesso em: 31/07/2016.

JOUCOSKI, E. **Desenvolvimento profissional e inovação curricular na Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, 2015.

UFPR LITORAL. **Projeto Pedagógico de Curso**: Licenciatura em Ciências (Reformulação). Matinhos, 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico**. Matinhos, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Trajetória da Implantação da UFPR Litoral**. Matinhos, 2008b.