

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARTA CHAVES

**O PAPEL DOS ESTADOS UNIDOS E DA UNESCO NA FORMULAÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA NO ESTADO DO PARANÁ
NA DÉCADA DE 1960: O CASO DA EDUCAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA**

CURITIBA

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARTA CHAVES

**O PAPEL DOS ESTADOS UNIDOS E DA UNESCO NA FORMULAÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA NO ESTADO DO PARANÁ
NA DÉCADA DE 1960: O CASO DA EDUCAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dra. Lígia Regina Klein

CURITIBA

2008

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profª Drª Lígia Regina Klien
Universidade Federal do Paraná

Profª Drª Suely do Amaral Mello
Universidade Estadual Paulista – Marília

Profª Drª Cleide Vitor Mussini Batista
Universidade Estadual de Londrina

Profª Drª Cláudia Barcellos de Moura Abreu
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias
Universidade Federal do Paraná

Curitiba, 12 de dezembro de 2008

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Maria Rita e João Alexandre a quem dedico este trabalho e a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Registro meus agradecimentos às pessoas que fizeram e fazem parte da minha história e da história desta pesquisa:

Primeiramente às instituições citadas neste estudo porque disponibilizaram os materiais necessários para realização da pesquisa, em especial o professor George Marsolik, Diretor do Colégio Estadual Tiradentes de Curitiba.

Destacamos ainda as Secretarias Municipais de Educação de Indianópolis, Presidente Castelo Branco, Alto Paraná e Telêmaco Borba pela acolhida carinhosa.

Rosicléia Dezentinik, estudante de Magistério do IEP, e Cleonice Souza, zeladora do IEP: competentes e excelentes companheiras de “coleta” de material nas manhãs de inverno em Curitiba.

Rita de Cássia Teixeira Gusso, responsável pelo Centro de Documentação e Informação Técnica (CEDITEC), pela colaboração e porque compreendeu tantas idas e vindas.

Doracy Custódio Rossini, Ângela Regina Badan Perego, Marlene Gonçalves Curty, Jane Lessa Monção e Elaine Cristina Soares Lira, profissionais da Biblioteca da Universidade Estadual de Maringá, que foram essenciais na organização e catalogação da documentação, especialmente à Elaine, presente no período de organização final.

Ana Cristina Schwarz – professora municipal de Telêmaco Borba – sempre afetuosa e incansável, dividindo comigo o hábito de não desistir.

Aos professores entrevistados que reviveram a história do Estado para nos apresentar, em especial ao professor Oclécio José Pirani, que não contente em relatar os dados levou-me para visitar as regiões onde havia “muitos pés de café e as Casas Escolares”.

À professora Julia de Santa Maria Pereira por seu encanto e lucidez.

Francisca de Jesus Guimarães e Darci Teresinha Preuss Tissi, secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação, pacientes e sempre orientado todos de forma especial.

Valéria Arias, Cristina Cardoso e Lizane que tornarem as idas e vindas uma satisfação, às vezes graças à Cristina uma alegria.

Ligia Regina Klein porque há tempos luta bravamente por uma educação que liberta.

Suely do Amaral Mello, por dois motivos: por nos encantar com sua história de vida, luta e sonhos por uma Educação Infantil bela e, por ter me apresentado à Elieuzza Aparecida Lima, uma expressão de amor em minha vida.

Aos professores Gracialino da Silva Dias e Acácia Zeneida Kuenzer, porque souberam com grandeza apresentar e reapresentar a Ciência da História.

À professora Claudia Barcellos de Moura Abreu, por demonstrar que a avaliação acadêmica pode ser competente e afetuosa.

Cleide Vitor Mussini Batista , Marisa Andradas e Jane de Abreu Drewinski, porque há tempos em cada pedacinho deste Estado sonhamos juntas por uma Educação Infantil encantante.

Aos camaradas de estudos e café: Aparecida Favoreto, Paulo Perna e Guilherme Albuquerque .

Marina Sugui, Sonia Shima, Silvana Tuleski e Marilda Facci, porque somos mesmo: AMIGAS.

Eloiza Elena e Aparecida Meire Calegari Falco porque são companheiras para todas as horas SEMPRE.

Aos meus pais adotivos Maria Helena e Armindo, pelo amor a mim dedicado.

Ao meu companheiro de toda vida Claudinei, com quem divido os sonhos de uma Educação Infantil plena para todas as crianças.

Nós, comunistas, temos o dever de fazer notar que nossas idéias não são fruto de um subjetivismo limitado, mas são objetivamente formuladas e válidas para todos (*Brecht apud Peixoto, 1991, p.134*).

SUMÁRIO

	LISTA DE ILUSTRAÇÕES	vii
	LISTA DE SIGLAS	viii
	RESUMO	xi
	ABSTRACT	xii
	INTRODUÇÃO	1
1	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO PARANÁ NA DÉCADA DE 1960: ELEMENTOS PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO	22
1.1	A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO EM TERRITÓRIO PARANAENSE.....	29
1.2	O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO PARA O TRABALHO.....	41
1.3	A RESISTÊNCIA DOS TRABALHADORES NO NORTE PARANAENSE.....	48
1.4	PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES APÓS O GOLPE DE 1964.....	57
1.5	A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	64
2	EUA E UNESCO: DETERMINAÇÕES DE POLÍTICAS PARA A AMÉRICA LATINA	70
2.1	UNESCO: UMA PROPOSTA EDUCACIONAL PARA A AMÉRICA LATINA.....	71
2.2	O ACORDO DE PUNTA DEL ESTE: PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NORTE-AMERICANA NA AMÉRICA LATINA.....	82
2.3	A PROPOSTA DE POLÍTICA EDUCACIONAL NO PARANÁ: A PRESENÇA DO MODELO ESTADUNIDENSE E DA UNESCO.....	92
2.4	PROGRAMAS E PROJETOS PARA A EDUCAÇÃO PARANAENSE.....	100
3	INEP E PABAE: UMA PROPOSTA EDUCACIONAL ESTADUNIDENSE	108
3.1	INEP: DIRETRIZES PARA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PARANÁ.....	110
3.2	PABAE E CBAI: A AÇÃO ESTADUNIDENSE NO PARANÁ.....	121
3.3	PABAE: DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PARANÁ.....	128
4	EDUCAÇÃO E TRABALHO NO PARANÁ: A FORMAÇÃO ESCOLAR NA DÉCADA DE 1960	143
4.1	A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O ESPÍRITO DE DESENVOLVIMENTO NO PARANÁ.....	144
4.2	A EDUCAÇÃO PARANAENSE NOS ANOS DE 1960: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA ORDENAR E UNIFICAR A CLASSE TRABALHADORA NO ESTADO.....	154
4.3	A ESCOLA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL.....	161
5	O JARDIM DE INFÂNCIA NO PARANÁ: CONFIGURAÇÃO DE UMA PROPOSTA POLÍTICA	171
5.1	A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ NA DÉCADA DE 1960.....	173
5.2	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ: ÓRGÃOS EXECUTORES DE ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DAS PROPOSIÇÕES POLÍTICAS.....	181

5.3	O CENÁRIO DE RESISTÊNCIA: MARCAS DA HISTÓRIA NO PARANÁ NOS ANOS DE 1960.....	187
5.3.1	MARCAS DA HISTÓRIA DO PARANÁ NA DÉCADA DE 1960.....	190
5.3.2	O CONTEXTO PARANAENSE E O CASO DO JARDIM DE INFÂNCIA PEQUENO PRÍNCIPE.....	198
5.4	JARDIM DE INFÂNCIA NO PARANÁ: PROPOSIÇÕES POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	205
5.5	O REGIMENTO PARA O JARDIM DE INFÂNCIA E OS “SABIDÕES”: DISPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA.....	206
5.6	PRÁTICAS EDUCATIVAS NO JARDIM DE INFÂNCIA: A REALIZAÇÃO DE PROJETOS E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADULTOS.....	216
5.7	PRÁTICAS EDUCATIVAS NO JARDIM DE INFÂNCIA: CIVISMO E O AMOR À PÁTRIA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS.....	228
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
	REFERÊNCIAS	256
	APÊNDICES	276
	ANEXOS	279

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Crianças do Jardim de Infância Emilia Ericksen, anexo à Escola Estadual Dr. Xavier da Silva, participando de atividade de ensino	220
Figura 2	Crianças do Jardim de Infância em atividade festiva com familiares, comunidade e autoridades no Grupo Escolar Visconde de Guarapuava	222
Figura 3	Crianças do Jardim de Infância em atividade no salão do Grupo Escolar Visconde de Guarapuava	222
Figura 4	Crianças do Jardim de Infância Emília Ericksen durante atividade de encerramento do Projeto “Pelotão da Saúde”	227
Figura 5	Crianças do Jardim de Infância em desfile de 07 de setembro na cidade de Guarapuava	239
Figura 6	Crianças do Jardim de Infância em desfile de 07 de setembro na cidade de Guarapuava	239
Figura 7	Crianças do de Infância em preparação para participar do desfile de 07 de setembro em Guarapuava. Professora à direita uniformizada com luvas brancas para segurar a bandeira do Brasil	241

LISTA DE SIGLAS

AID – Agency for International Development
AI-5 – Ato Institucional nº 5
BANESTADO – Banco do Estado do Paraná
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIE – Bureau Internacional de Educação
BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
BNM – Brasil Nunca Mais
CBAI – Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CCC – Comando de Caça aos Comunistas
CEDITEC – Centro de Documentação e Informação Técnica
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPE – Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais
CIA – Central de Inteligência Americana
CAFÉ DO PARANÁ – Companhia Agropecuária de Fomento Econômico
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CODEPAR – Companhia de Desenvolvimento Econômico do Paraná
CODI – um Centro de Operações de Defesa Interna
CONTAP – Conselho Técnico da Aliança para o Progresso
COPEL – Companhia Paranaense de Energia Elétrica
DNER – Departamento Nacional de Estradas de Rodagem
DOI – Destacamento de Operações Internas
DOPS – Departamento de Ordem Política e Social
EUA – Estados Unidos da América
FAO - Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
FAP – Frente Agrária Paranaense
FDE – Fundo para o Desenvolvimento da Educação
FUNDEPAR – Fundação Educacional do Estado do Paraná
GETSOP – Grupo Executivo de Terras para o Sudoeste do Paraná

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas em "História, Sociedade e Educação no Brasil"

ICA – International Cooperation Administration

IEE – Instituto Estadual de Educação

IEEL - Instituto de Educação Estadual de Londrina

IEEM – Instituto de Educação Estadual de Maringá

IEP – Instituto de Educação do Paraná

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

IPM – Inquérito Policial-Militar

JK – Juscelino Kubitschek

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OBAN – Operação Bandeirantes

OEA – Organização dos Estados Americanos

OIT – Oficina Internacional do Trabalho

OMEP – Organização Mundial de Ensino Primário

ONU – Organização das Nações Unidas

PABAEE – Plano de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar

PABAES – Programa Brasileiro-Americano para o Ensino Secundário

PCB – Partido Comunista Brasileiro

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

SBDTFP – Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, da Família e da Propriedade

STM – Superior Tribunal Militar

SUDENE – Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste

TFP – Tradição Família e Propriedade

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF – United Nations Children's Fund

UPE – União Paranaense dos Estudantes

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID – United States Agency for International Development

USIS – United States Information Service

USOM-B – United States Operation Mission – Brazil

USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo desvelar o caráter ideológico da proposta de Educação Infantil que orientou as práticas educativas nas salas de Jardim de Infância no Estado do Paraná na década de 1960. O ponto de partida é o contexto de industrialização que ocorreu no auge da Guerra Fria. No Paraná, sob a justificativa da defesa do desenvolvimento e do progresso, foram elaborados documentos – tanto normativos quanto pedagógicos – e projetos para organização das unidades educativas de ensino. A organização da educação no Estado se deu sob a tutela da ONU e da Unesco, que legitimaram a proposta de educação do Estado no período em questão. Nesta lógica, a defesa da democracia e do civismo constituiu o princípio basilar numa sociedade, contraditoriamente, marcada pelo golpe militar de 1964. A realização desta pesquisa esteve amparada nos pressupostos teóricos marxistas que orientaram a compreensão da função do imperialismo estadunidense neste contexto. A análise dos documentos orientadores do Estado para a educação pré-primária revela que as orientações oficiais se amparavam na Escola Nova, cujos princípios foram reapresentados e fortalecidos na segunda metade do século XX e atenderam às particularidades da educação paranaense e brasileira, num período em que se defendia a educação voltada para a formação da classe trabalhadora. A formação da criança para a convivência democrática ocorreu numa escola ativa e produtiva, onde a preparação para a alfabetização e a competência no primário eram propaladas como condições para uma vida promissora. Neste contexto, hábitos e condutas na vida social como o civismo e o amor ao trabalho fizeram parte da formação da criança. Documentos e práticas educativas estavam sob a orientação estadunidense, o que contribuiu para fortalecer a manutenção da hegemonia do capital no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Educação Infantil. Jardim de Infância. Proposta Pedagógica. Progresso. Desenvolvimento. Práticas educativas e civismo.

ABSTRACT

This research aims at unveiling the ideological character of the preschool education proposal which guided the educational practices in the classroom of kindergartens in the State of Paraná in the 1960s. Its starting-point is the industrializing setting on top of some political conflicts due to the Cold War. In support of the development and progress in Paraná, some documents and projects were designed in order to organize the educational units for teaching. The organization of education in the State of Paraná was accomplished under the tutorship of ONU and UNESCO which legitimated the educational proposal of this State in that period. Within this reasoning, the defense of democracy and civism was the basic principles in a society opposedly marked by the military dictatorship regime especially after 1964. This research was based on the Marxist theoretical frameworks which supported the understanding of the role of the North-American imperialism in this context. The analysis of the documentation that guides the State of Paraná for the pre-primary schooling reveals that the official orientations were grounded on the New School, whose principles were introduced and strengthened in the second-half 20th century and cared for the particularities of the *paranaense* and Brazilian education at a time that education was supposed to instruct the working class. The education of children for a democratic living in an active and productive school where their preparation for literacy and abilities in primary school were assumed as a promising life condition. In this context, habits and behaviors of social life such as civism were part of children's education. Documents and educational practices were directed by the United States what contributed to strengthen the maintenance of the capital hegemony in the work world.

Key words: Preschool education. Kindergarten. Pedagogical Proposal. Progress-Development. Educational practices and civism.

INTRODUÇÃO

A motivação para esta pesquisa originou-se de nossa atividade profissional como docente de disciplinas afetas à Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, seja na graduação seja em cursos de pós-graduação. Fomos também incentivada por trabalhos desenvolvidos em redes municipais de ensino cujo foco era a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil. As atividades na Universidade, mais que exigir aprofundamento de estudos, possibilitam a elaboração de pesquisas, e neste ponto centra-se um desafio não pessoal, mas das instituições superiores: a realização de pesquisas e debates e a socialização destas elaborações junto às instituições educativas.

A atuação em Educação Infantil no início da carreira, como atendente de creche, depois como professora e por fim, antes de iniciar as atividades na Universidade, como coordenadora pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil e professora de primeira à quarta séries, chamava-nos a atenção o modo como eram conduzidos os procedimentos realizados, tanto no tocante às chamadas atividades pedagógicas realizadas em sala (as músicas cantadas, as histórias contadas e as festividades) quanto no que se refere à relação de subalternização que se estabelecia com os familiares diante da sua condição de “precisar da vaga”, ou ainda à conduta e condição de formação e atuação dos educadores, quer os de sala, quer os da higiene ou alimentação, que muitas vezes não compreendiam a necessidade e a possibilidade de mudança da prática pedagógica.

A predominância da idéia de assistência à criança e a seus familiares, como se esta relação não fosse absolutamente educativa e política, é colocada como foco central de minha intenção de pesquisa e atuação profissional futura. Aqui nos reportamos a situações como, por exemplo: servir a alimentação às crianças – sobretudo nas instituições públicas – estando estas numa fila e em uma condição servil ou depois de terem recebido a porção que lhes cabe, estando ainda com fome, serem impedidas de repetir o prato; passarem os seus primeiros anos de vida em instalações físicas inadequadas, com livros sem nenhum encanto, em que faltam figuras e páginas estão rasgadas, ou com revistas que quando muito tratam da vida

dos “artista de televisão”. Tais condições não favorecem a promoção intelectual de educadores e crianças, limitando as atividades da criança à sua realidade, o que, em última instância, significa deixá-la numa condição desfavorável de acesso ao saber historicamente elaborado, como encontramos nas elaborações de Leontiev ([19--]).

Estas experiências profissionais trouxeram-nos algumas inquietações. A primeira refere-se à idéia de que trabalhos educativos relacionados às crianças pequenas, em geral, eram tidos como meramente assistencialistas ou eram desenvolvidos a partir da necessidade de educar para os anos escolares posteriores. Neste caso, o que nos chamava a atenção era que, tanto em uma perspectiva como na outra, **não** se considerava Educação Infantil enquanto expressão política subordinada a um determinado modelo econômico e político, que está para além das particularidades deste momento da infância.

Este entendimento evidencia-se quando da elaboração das propostas pedagógicas para as unidades educativas ou nas secretarias municipais de Educação; então todo o debate ocorre pautado na premissa: “Bem, agora vamos tratar das particularidades e necessidades das crianças pequenas, não de economia ou política”. Neste entendimento os aspectos históricos são desconsiderados. Nos últimos anos constata-se no Brasil (e o Paraná não está alheio a esta realidade) uma evidente preocupação com a elaboração das propostas pedagógicas para as crianças pequenas. Sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, os Núcleos Regionais de Educação e as Secretarias Municipais de Educação iniciaram um debate no sentido de delinear o trabalho com este segmento educacional no Paraná.

A proximidade com este movimento, favorecida por nossa atuação profissional e os estudos e encaminhamentos relacionados à Educação Infantil, tem apresentado a necessidade de discutir as propostas pedagógicas e encaminhamentos afetos à Educação Infantil pela lógica oposta à predominante, ou seja, na perspectiva de que este debate e as especificações legais não ocorrem isolados do processo econômico e político, mas são resultantes da lógica da organização do trabalho, portanto estão vinculados ao modelo econômico vigente na sociedade.

Esta necessidade de estudo e enfrentamento leva à segunda inquietação: para fortalecer a argumentação na Universidade e o exercício de formação continuada, são necessários materiais didáticos e referenciais bibliográficos que estejam ligados, sobretudo, à história da Educação Infantil no Paraná, e que apresentem esta discussão e evidenciem o conteúdo ideológico das orientações e encaminhamentos que, de início, mostram-se vazios deste conteúdo. Assim, a pesquisa pauta-se na tentativa de localizar referencial bibliográfico sobre o período, mesmo entendendo-se que este material não responde, por si mesmo, às questões suscitadas e necessitam de estudos e leituras relacionados ao cenário econômico e político e aos embates ideológicos do período, expressos, ainda que de forma implícita, na produção bibliográfica e normativa referente à Educação Infantil.

A educação tem sido tema recorrente das discussões na atualidade. As diferentes instituições sociais têm abordado esta temática independentemente do nível de ensino, guardadas as especificidades, seja para defender a ampliação da Educação Básica, seja para incluir os sujeitos com necessidades educativas especiais nos sistemas educacionais, seja ainda para tratar das modalidades para os cursos de nível superior. Essas questões poderiam ser traduzidas na anunciada busca pela avaliação e reestruturação das instituições educativas.

Participam ativamente deste debate as secretarias municipais e estaduais de Educação e o Ministério da Educação e Cultura, e também de forma significativa, instituições como a ONU, a Unicef e a UNESCO, subsidiando documentos e ações de organizações não governamentais.

Neste contexto a criança é tema que se insere nas discussões internacionais e os direitos e bem-estar da criança são anunciados como prioridade. Veja-se como esta questão aparece em documentos da Unicef (2002), quando a Diretora Executiva do órgão, Carol Bellamy defende que:

Garantir os direitos e o bem-estar da criança é a solução para assegurar o desenvolvimento de um país, a paz e a segurança mundiais. Assumir essa responsabilidade, total e firmemente, a qualquer custo, é a essência da boa liderança. Chefes de Estado e Governo são os maiores responsáveis, mas comprometimento e ações da sociedade civil também são necessários: de ativistas

comunitários e de empresários, artistas e cientistas, de líderes religiosos e jornalistas – das próprias crianças e adolescentes (BELLAMY, 2002, 3ª capa, grifo nosso).

No mesmo documento, encontramos as palavras de Nelson Mandela (UNICEF, 2002, 3ª capa), em perfeita harmonia com o discurso citado anteriormente, afirmando que “devemos colocar as crianças no centro da agenda mundial. Devemos retrair nossas estratégias para reduzir a pobreza, para que investimentos na criança seja prioridade”. A criança aqui representa a garantia do **desenvolvimento**, da **paz** e da **segurança** mundiais.

Somando-se a isto temos, ainda no mesmo texto, a defesa da possibilidade de “mudar o mundo com as crianças”, pois estas serão responsáveis pela “não-discriminação entre ricos e pobres” (UNICEF, 2002, 3ª capa). Aqui, retirando-se o fundamento, a condição para a compreensão do que significa educar para a tolerância em tempos de profunda contradição, torna-se possível a interpretação de que na atualidade há conquistas sociais, pois a criança e seus direitos estão no centro da agenda internacional, o que impulsiona a elaboração de projetos socioeducativos de organizações governamentais e não governamentais.

A partir desta lógica, tratar dos direitos das minorias étnicas mostra-se aparentemente como conquista e investir em programas de atendimento à criança é reduzir a pobreza, o que, em última instância, significa retirar da discussão o que de fato origina a miséria de milhões de habitantes do planeta.

A educação formal tem incorporado tais princípios. No Brasil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, entre suas sugestões de conteúdos e procedimentos a serem efetuados com as crianças, evidencia a valorização dos diferentes, a autonomia, a democracia e outros princípios (BRASIL, 1998). Vale pontuar que em momento algum o documento remete ao referencial teórico sobre o qual se sustentam tais princípios, a exemplo do que ocorre em outros documentos orientadores.

Se retomarmos a história da Educação Infantil no país encontraremos uma caracterização entre o assistencial e o educativo, sendo que em muitos estudos

estas características apresentam-se como oponentes. Assim, tratar de uma pesquisa que aborde a educação da criança em idade pré-escolar numa perspectiva de emancipação implica em “restabelecer os vínculos entre educação e trabalho” e significa, nas palavras de Emir Sader, prefaciando Mészáros (2005, p. 17), considerar que “em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma em que uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores –, somente isto se universalizará a educação”.

Esta afirmação de Sader põe-nos a refletir sobre quanto esta relação tem sido desconsiderada. Há desvalorização dos fundamentos, anúncio do conhecimento e, de fato, a negação deste. Acirradas as contradições, a sociedade capitalista, em coerência absoluta com sua lógica, legitima somente em seus debates a defesa da cidadania, da democracia, da paz, da garantia de direitos individuais, e mais uma vez coloca esta temática de forma acentuada no interior das instituições educativas, e desta forma são então “retraçadas” as estratégias.

Kosik (1976, p. 11), ao defender “a compreensão das coisas e da realidade” em coerência com os princípios da Ciência da História, afirma:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade.

Esta *pseudoconcreticidade*, com seu “duplo sentido”, mostra o fenômeno, e não a essência; assim “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência” (KOSIK, 1976, p. 12).

Avançar para além do limite da *pseudoconcreticidade* explicitada aqui por Kosik (1976) significa compreender a evidência de que a criança recebe na atualidade. Se avaliada de forma isolada, a questão se mostrará como a valorização da infância, como conquista social, e assim a defesa dos direitos e do bem-estar da criança,

princípios defendidos pela ONU e Unicef para todos os continentes, pode da mesma forma se apresentar como conquista da sociedade.

Neste sentido, uma pesquisa sobre a proposta de educação pré-escolar no Paraná nos anos de 1960 que procure estabelecer a relação entre trabalho e educação implica em considerar que as políticas públicas expressam determinações do mundo do trabalho; por isso o problema desta pesquisa consiste em considerar a organização econômica e política do período. Autores como Nogueira (1999) Saviani (2000; 2004), Aranha (1996; 1989), Hilsdorf (2007), apenas para citar alguns exemplos, fazem referência aos acordos internacionais de educação firmados pelo Brasil no período que constitui o recorte do objeto desta pesquisa, afirmando que na década de 1960 foram realizados inúmeros convênios entre o Brasil e os Estados Unidos.

Destarte, torna-se necessário o conhecimento dos principais acordos internacionais firmados pelo Ministério da Educação com os Estados Unidos, os quais têm sido ponto de estudo nos títulos de História da Educação ou nos estudos que versam sobre as tendências da educação no país.

Entre esses acordos encontra-se o denominado MEC-USAID, que se constitui pela integração entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development*). Por esse acordo o Brasil passou a receber assistência técnica e cooperação financeira dos Estados Unidos, associando o sistema educacional do Brasil e de outros países da América Latina aos interesses do desenvolvimento econômico dos Estados Unidos da América, sobretudo com o término da Segunda Guerra Mundial. Nas décadas que sucederam o final deste conflito intensificou-se a interferência estadunidense nos sistemas educacionais de inúmeros países latino-americanos, atitudes de colaboração técnica e financeira que resultavam dos programas ofertados pelos norte-americanos.

Paiva e Paixão (2002) afirmam que, apesar de poucos estudos apresentarem a presença de acordos com os EUA, na década de 1950 o Brasil e os Estados Unidos estabeleceram um acordo que resultou no Plano de Assistência Brasileiro-

Americano ao Ensino Elementar (PABAE), e diferentes estados da Federação tiveram seus professores capacitados por técnicos estadunidenses. Neste período o Estado do Paraná já estabelecia uma intensa relação com os Estados Unidos. Em Minas Gerais técnicos e profissionais norte-americanos iniciaram em 1956 a reestruturação do ensino primário, com o propósito de desenvolver este programa em Belo Horizonte e posteriormente estendê-lo a outros estados da Federação, o que de fato aconteceu.

Aranha (1996), referindo-se aos anos 1960, afirma que a educação nacional se caracteriza por vincular o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política estadunidense para a América Latina. No Brasil isto já vinha sendo efetivado desde o Governo de Juscelino Kubitschek, presidente do Brasil de 1955 a 1960, época anunciada como de plena valorização da indústria, que tiraria o país da condição de “território de plantação”, como afirmava JK.

Assim, os acordos que se efetivam nos anos 1960, expressam-se como um movimento de organização do capital, e não como um conjunto de ações político-administrativas isoladas e reduzidas a uma década. Para o entendimento desse movimento, retome-se o contexto pós-Segunda Guerra Mundial, em que os EUA se apresentaram como referência econômica. Com a finalização desse conflito, vislumbra-se um período de acirramento entre as diferentes economias e políticas, com a divisão do mundo em dois blocos: o capitalista e o comunista.

Este período também foi marcado pela implantação de uma rede de proteção aos trabalhadores, conhecida como *Welfare State*, ou Estado de Bem-Estar Social, uma resposta possível às mobilizações dos trabalhadores e ao aceno para uma eventual aproximação dos governos da Europa Ocidental com os Estados Unidos. A partir deste programa fizeram-se concessões como o seguro-desemprego, férias, 13º salário e defesa do pleno emprego (HOBSBWAN, 1998).

Em 1946 Winston Churchill (1874-1965) manifestou-se, em discursos e conferências, contra a expansão do comunismo no Leste Europeu. Para Churchill, com o estabelecimento do regime comunista se erguia a *Cortina de Ferro*, que ia de Settin, no Mar Báltico, até Trieste, no Adriático. Com isto determinava-se o

isolamento do Leste Europeu dos negócios com o mundo capitalista. Em harmonia com o governo inglês, Harry Truman (1884-1972), presidente norte-americano, fez um pronunciamento em março de 1947 defendendo ajuda econômica aos países que combatessem o comunismo.

Neste conflito internacional, conhecido como Guerra Fria, os EUA, segundo Hobsbawm (1998), exerciam controle sobre o restante do mundo capitalista e as potências competiam por apoio e influência. Com a hegemonia econômica do modelo americano de desenvolvimento nas duas décadas iniciais desse período, instituíram-se agências internacionais, como a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (AID – *Agency for International Development*) – responsável por promover políticas governamentais que favorecessem a manutenção da hegemonia da ordem capitalista, para isto utilizando-se de medidas afetas à educação -, a Organização das Nações Unidas e a UNESCO.

Os anos de 1950 e 1960 foram marcados por importantes acontecimentos que intensificaram a divisão do mundo. A Revolução Socialista Cubana de 1959, por exemplo, alertou para os perigos da “nova Cuba”. A organização do movimento Aliança para o Progresso, orquestrado pelos EUA, expressa o debate na esfera econômica e política da época.

Organizações como a Cepal, a OIT, a ONU e a UNESCO marcaram a década de 1960 com encontros, eventos e conferências onde eram apresentadas orientações aos sistemas de educação, principalmente para os países considerados em desenvolvimento.

A década de 1960, com a organização do Sistema de Ensino no Brasil e em outros países, configurou-se como um período de intensas atividades na formulação de leis e diretrizes afetas à educação, à organização de sistemas estaduais de ensino e a outras medidas. É nesse contexto e período que vamos investigar a proposta de educação pré-escolar no Paraná.

Dada a dependência da educação em relação aos encaminhamentos da esfera econômica e política, o que significa dizer que as propostas educacionais não

desconsideravam a lógica mundial de organização econômica, priorizamos as seguintes questões: 1) Sob quais orientações formulou-se a proposta de educação pré-escolar no Estado do Paraná nos anos 1960? 2) Como tal proposta estava sistematizada e de que forma atenderia ao contexto econômico e político da referida década? 3) Qual o impacto do modelo de industrialização e de urbanização acentuada sobre a proposta de educação pré-escolar? 4) O contexto econômico e político do Paraná na década de 1960 exerceu influência determinante na organização da educação pré-escolar? 5) Com a Guerra Fria se acentuou a divisão do mundo em dois blocos, o capitalista e o socialista, e isto intensificou o debate em torno da educação; tendo-se em vista que a dinâmica econômica e política se expressam nas instituições educativas, como este conflito se apresentou em torno da educação das crianças pequenas no Estado do Paraná? 6) Qual foi a participação dos organismos internacionais (ONU, OEA, UNESCO) na educação no Paraná nos anos 1960, e que relação ela tem com a atualidade?

A partir destas indagações elaboramos as seguintes hipóteses:

1) Desde 1950 já se inicia no Estado do Paraná um movimento progressivo de industrialização, embora a economia ainda fosse eminentemente agrícola. Esse movimento incide sobre a educação, exigindo do Estado a organização da educação pré-escolar, o que significa promover políticas governamentais para a educação articuladas à manutenção da ordem capitalista.

2) A atuação dos EUA e da UNESCO não encontrou resistência no processo de elaboração e edificação da proposta educacional do Estado.

3) Os conteúdos articulados a essa organização do ensino da educação pré-escolar enfatizam a educação integral (intelectual, moral e física) proposta pelo movimento escolanovista.

4) A formação da criança para a convivência democrática, numa escola ativa, espontânea e produtiva, sem colocar em questão a luta de classes, atenderia às necessidades hegemônicas tanto econômicas quanto políticas do período.

Na investigação destas hipóteses, foram contempladas como desafio metodológico as orientações da Ciência da História, pressuposto teórico eleito para a dissertação de mestrado e os projetos desenvolvidos nas atividades profissionais. O exercício profissional remonta a uma constante tentativa de aprimoramento intelectual, numa trajetória em que poucos são os pares e inúmeros os desafios e enfrentamentos, sobretudo na Universidade, onde se valoriza o universo das idéias, desde que versem, preferencialmente, sobre o último distúrbio de aprendizagem, a inclusão na escola, a integração da família à escola, indisciplina, depressão de professores ou temas semelhantes a estes e regidos pela mesma lógica. Vale registrar a relativa importância destas e outras discussões carregadas de especificidade, desde que não erigidas à condição de imprescindíveis.

Assim, a pesquisa no processo de doutoramento, além de contribuir para o aprimoramento intelectual e possibilitar estudos mais avançados do que os impedidos pela rotina do trabalho diário, promove a aproximação com outros profissionais que se encontram na mesma luta por compreender as questões afetas à educação como expressão da materialidade, e não como conquistas sociais ou avanços. Tal tarefa se torna árdua num período de propositiva negação dos escritos marxianos e da propagada idéia de sociedade do conhecimento, como têm afirmado Moraes (2001) e Duarte (2003).

Realizo este estudo num momento em que os organismos internacionais gozam de absoluta e inquestionável autoridade e as diferenças individuais e a autonomia se firmam com a mesma intensidade com que se defendem trabalhos educativos organizados a partir da “realidade” e “interesse” da criança, com a máxima valorização das preferências individuais. Cumpre lembrar que a realidade é limitada ao tempo e localidade de vida e moradia do sujeito que aprende, e não abrange toda a riqueza das ciências e das artes que a história da humanidade disponibiliza, nos moldes das proposições de Leontiev ([19--]).

É imperioso afirmar que as mudanças ocorridas no interior da sociedade e a maneira como os homens compreendem estas mudanças precisam estar relacionadas à forma como estes organizam a produção de suas vidas e as relações que, então, estabelecem entre si a compreensão de que a consciência não é algo desvinculado

da vida real nos remete a uma passagem da obra “A Ideologia Alemã”. Aqui é necessário atentar às palavras de Marx e Engels (1993, p. 36-37):

A produção de idéias, de representações, da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. [...] A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a ela correspondem, perdem toda aparência de autonomia. Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência.

Esta citação nos permite a aproximação com os pressupostos da Ciência da História, referencial que nos indica, em primeiro lugar, que a educação não é um fenômeno explicável por si mesmo; e, em segundo lugar, que tomar o particular (a investigação da proposta pedagógica para a educação pré-escolar) como objeto de estudo é compreender que este particular, na condição de especificidade, exige a reflexão sobre a totalidade que o expressa enquanto significado datado, vale dizer, considerado como História.

Analisar as proposições para a formação da criança de 4 a 6 anos nos anos de 1960, numa tentativa de reconstrução histórica, é fundamental para refletirmos sobre as propostas para Educação Infantil na atualidade e demonstrar que as determinações oficiais ou intervenções pedagógicas que se realizam com as crianças possuem um comprometimento político e ideológico. O debate acerca da Educação Infantil e os posicionamentos no tocante à alfabetização ou às funções da pré-escola na atualidade podem ser compreendidos como uma seqüência das proposições elaboradas e implementadas no período histórico ao qual esta pesquisa se dedica. Se considerarmos que as políticas públicas, antes de se mostrarem proposições políticas e didáticas, apresentam-se como modelos de economia e de formação do homem para o trabalho, poderemos desvelar o conteúdo e as intenções destas políticas.

Para nós, esta reflexão não pode se limitar a discutir a necessidade de elaborar e implementar encaminhamentos e discussões sobre a função da pré-escola, qual a condição da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, se na Educação Infantil deve-se alfabetizar ou não, mas deve levar a discussão qual tem sido a função das instituições que educam crianças dos primeiros meses aos seis anos. Significa discutir qual a nossa função e quais os compromissos do profissional da educação que atua numa instituição marcada por contradições, pois se de um lado a educação expressa os interesses de um determinado modelo econômico, pode também possibilitar práticas educativas promotoras da emancipação humana.

A partir destes elementos, consideramos que as defesas contundentes da educação democrática e cívica encontradas nos discursos, documentos e orientações pedagógicas não expressam ações isoladas de um governo racional e competente ou de uma Secretaria de Educação atuante, cujas ações pretendessem levar o Estado ao pleno desenvolvimento econômico e social, mas configuram-se como respostas dadas a uma época, a década de 1960, marcada pelo ideário de desenvolvimentismo e defesa de uma organização “democrática” em oposição ao propagado autoritarismo vindo do Leste Europeu.

Desta forma, as aproximações com organismos internacionais, seja neste seja naquele período, só poderão ser compreendidas a partir do modelo econômico e político que se apresenta. A organização dos homens para o trabalho, em última instância, determina seus discursos, suas leis, os documentos que elaboram e suas opções, quer na vida privada quer na esfera administrativa estatal.

Neste processo, contemplamos na organização dos estudos os seguintes procedimentos: leitura e análise de fontes primárias documentais elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação e pelo Conselho Estadual de Educação que implementaram e organizaram a educação pré-primária no Paraná, além de registros e documentos existentes nos acervos do Instituto de Educação do Paraná¹, unidade

¹Criado em 12 de abril de 1876, pela Lei nº 456, assinada pelo então Presidente da Província Adolpho Lamenha Lins com o nome de “Liceu Paranaense”, tendo formado sua primeira turma de Professores no ano de 1878. Em 1892 passa a ser denominado Ginásio Paranaense, onde o curso teria duração de sete anos. Neste período a Escola Normal e o Ginásio funcionavam de forma conjunta, com o mesmo quadro técnico e docente. A partir da reforma de 1917 o Curso Normal

escolar tida como referência para o Estado na década de 1960, da Escola Tiradentes², ambos localizados em Curitiba e junto ao Instituto de Educação Estadual de Londrina³ e Instituto de Educação Estadual de Maringá⁴.

passou a ter duração de quatro anos e, em 1920, foi criado o Grupo Escolar Anexo à Escola Normal, no ano de 1922 foi inaugurado o Palácio da Instrução, onde funciona até a presente data o Instituto de Educação do Paraná, denominação que passou a receber em decorrência da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, por meio de Decreto nº 8.530/46, contemplando os seguintes cursos: Jardim de Infância, Curso Primário, Curso Ginásial, Curso Normal, Curso de Administradores Escolares, além de outros cursos de especialização (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1968d).

²A Escola Tiradentes foi instituída através da Lei nº 10/1892, sancionada pelo Governador Francisco Xavier da Silva, que autorizava o Estado do Paraná a contratar junto à Sociedade Propagadora de erva mate a construção de um edifício destinado a abrigar a escola de instrução primária, instituição esta que, nos termos da lei, deveria chamar-se perpetuamente Escola Tiradentes. Sua inauguração ocorreu em 8 de fevereiro de 1895. No ano de 1914 passou a funcionar um grupo escolar voltado exclusivamente para o sexo feminino, nos termos da organização escolar aprovada por meio da Portaria nº 4, de 17 de janeiro de 1914. Em 3 de janeiro de 1916, anexo ao Grupo Escolar Tiradentes, tem início o funcionamento da Escola Intermediária. Com a demolição do prédio em 1934 o Grupo Escolar passa a funcionar em residências velhas e com espaço físico inadequado à sua função, o prédio definitivo é inaugurado em 6 de outubro de 1962 pelo governador Ney Braga, local onde a Escola desenvolve suas atividades até a atualidade. No ano de 1958 o governador Moisés Lupyon cria o Grupo Escolar Noturno, funcionando anexo ao Grupo Escolar Tiradentes. A partir de 1975, com o Decreto de Reorganização nº 1358, o Grupo Escolar Tiradentes e o Grupo Escolar Noturno tem suas denominações unificadas em Escola Tiradentes – Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau, integrando o complexo escolar Colégio Estadual do Paraná. No ano de 1918 assumiu a direção da Escola a professora Alba Guimarães Playsant substituindo a professora Júlia Augusta de Souza Wanderley; em 1921 assume a professora Maria da Luz Cordeiro Xavier, em 1938 foi designada a professora Nair Santos para o cargo de diretora, substituída pela professora Nair Macedo em 1952 que permaneceu no cargo até 1966 quando assume a professora Eliete Macedo Nery. Em 1971 assumiu a professora Maria Helena Schimmelpheg de Aben-Athar, permanecendo na direção até o ano de 1974 quando transfere o cargo para a professora Lourdes Maria Faria Arantes que permaneceu na direção até 1978 quando assume o professor Mário Assunção Miranda Sobrinho. No ano de 1980 assume a direção da Escola a professora Zeila Maria Xavier, ocupando o cargo até 1986, quando foi sucedida pelo professor George Luiz Marsolik que ocupa a direção da Escola Tiradentes até os dias atuais (MARSOLIK, 2006).

³ O IEEL – Instituto de Educação Estadual de Londrina recebeu, inicialmente, a denominação de “Escola de Professores de Londrina” – voltada à formação de professores normalistas – instituída pelo Decreto nº 209 de 17 de fevereiro de 1944, assinado pelo interventor do Estado Manoel Ribas, passando a funcionar a partir do dia 1 de fevereiro de 1945. A partir da criação do “Ginásio Estadual de Londrina” em 1946 pelo governador Moisés Lupyon, a Escola de Professores passou a funcionar nas mesmas instalações do Ginásio. Com a edição do Decreto nº 8530/46, que disciplinava a Lei Orgânica do Ensino Normal, a Escola de Professores de Londrina passou a denominar-se “Escola Normal de Londrina” e a duração do curso passou de dois para três anos, no ano de 1953 sua denominação é alterada para “Escola Normal do Segundo Ciclo de Londrina”. O governador Lupyon cria em 1958 a “Escola de Aplicação”, anexa à Escola Normal, ainda neste ano a Escola recebe o nome de “Escola Normal Secundária Euclides da Cunha”, denominação que perdura até 1963, quando o governador Ney Braga, por sugestão do Secretário de Educação, Jucundino da Silva Furtado, transforma a Escola Euclides da Cunha em “Instituto de Educação de Londrina”, com o lema “União e Progresso”, ainda presente na Instituição. Em 1964 é realizada a aula inaugural do “Curso de Administração Escolar para o Ensino Primário”, que viria a ser extinto em 1972. No ano de 1969 a Resolução nº 1 do Conselho Estadual de Educação estabelece que o Instituto de Educação de Londrina passaria a utilizar a denominação de “Instituto Estadual de Educação de Londrina” e, em 1973, verifica-se a oficialização do ensino de 1º grau na Instituição (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DE LONDRINA, 1997).

É importante mencionar, ainda, que grande parte dos documentos localizados, sobretudo aqueles do arquivo do Instituto de Educação do Paraná, não estavam normatizados. Essa situação implicou na necessidade de referenciá-los, atividade realizada com o auxílio de duas bibliotecárias da Universidade Estadual de Maringá. Assim, com a devolução dos documentos a esta e outras instituições escolares, estes estarão devidamente catalogados, o que facilitará pesquisas de outros profissionais.

As investidas iniciais mostraram, de imediato, quão ativa foi a Secretaria de Educação do Paraná nos primeiros anos da década em estudo, o que nos motivou a localizar mais documentos nas cidades do interior, porquanto havia indicativos de que estas fontes poderiam estar em diferentes lugares, ou até mesmo com particulares, o que de fato se constatou por meio das pesquisas e viagens.

Neste processo de pesquisa, a localização de fontes primárias foi marcada por grandes dificuldades, não apenas pelas inúmeras viagens realizadas em diferentes regiões do Estado, mas especialmente porque uma parte considerável do acervo das bibliotecas públicas, sobretudo no Interior, não está digitalizada, o que impossibilita a busca virtual ou a solicitação de seu envio. O acesso à documentação se deu nas bibliotecas, arquivos escolares, além de consulta aos arquivos de alguns Núcleos Regionais de Educação, ao Arquivo Público do Paraná, ao Centro de Documentação e Informação Técnica (CEDITEC) da Secretaria de Estado da Educação⁵, à Biblioteca da Assembléia Legislativa do Paraná, às bibliotecas do Conselho Estadual de Educação, das Secretarias Municipais de Educação de Indianópolis, Presidente Castelo Branco, Alto Paraná e Telêmaco Borba, sendo que esta disponibilizou documentos, organizados pela professora Roseline de Jesus

⁴ Em dezembro de 1955, por meio do Decreto Estadual nº 12.532/55, é instituída a Escola Normal Secundária de Maringá – cujo primeiro diretor foi Agostinho Veroneze –, passando a denominar-se Escola Normal Secundária Amaral Fontoura no ano de 1958. A partir de 1966, através do Decreto nº 2548/66, a Escola passa a receber a denominação de Instituto Estadual de Educação, funcionando com Ginásio anexo, no ano de 1967 foi instalado no mesmo prédio do Instituto o Colégio Comercial de Maringá. A partir de 1975 o Instituto, a Escola de Aplicação e o Ginásio passam a integrar o Complexo Escolar Cecília Meireles, Ensino de 1º e 2º Grau, conforme determinação contida no Decreto nº 1459/75 (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DE MARINGÁ, 1996).

⁵ Fazemos referência não apenas aos documentos localizados junto ao CEDITEC, mas à contribuição dos registros sobre a memória da Secretaria de Educação do Paraná, elaborados por Arias (2007).

Pedroso em fase de publicação, sobre as unidades educativas do Município (PEDROSO, 2008).

Deve-se registrar que inúmeros documentos – denominados neste estudo de “cadernos pedagógicos” – foram recuperados com educadores que atuaram ou estudaram na rede pública de ensino no período ou com familiares destas. A partir das visitas às unidades e residências entre muitos encontros e desencontros, avaliou-se a possibilidade de reunir depoimentos e entrevistas. O fato de que alguns docentes e membros de direção da época pesquisada poderiam contribuir com o trabalho justifica a presença de depoimentos no texto.

Consideramos oportuno, neste processo de entrevistas, mencionar as contribuições da professora Neila Francisca Estigarríbia⁶, que esteve à frente da Direção Geral do Instituto de Educação Estadual de Londrina de 1968 a 1978, pois em sua gestão no IEEL ocorreu a implantação, no ano de 1978, do Jardim de Infância Brasileirinho, destinado inicialmente ao atendimento dos filhos de funcionários do Instituto, mas que em razão do trabalho realizado junto às crianças e do IEEL “ser considerado uma instituição educativa de referência na cidade, a comunidade passou a solicitar vagas neste Jardim de Infância” (ESTIGARRÍBIA, 2008). Seu funcionamento ocorria em uma casa anexa ao prédio do IEEL e os professores deste Jardim de Infância integravam o quadro docente do Instituto. Ainda que a implantação do Jardim de Infância no IEEL não se reporte ao período em estudo, entendemos que a experiência deve ser registrada, pois tratou-se da primeira instituição pública para crianças pequenas na cidade de Londrina. A educação pré-primária na cidade, até então, ocorria junto a escolas privadas, como por exemplo, a escola confessional Mãe de Deus.

As visitas às unidades educativas resultaram em contatos com funcionários, alguns com mais de vinte anos de atividade profissional, os quais relatam terem

⁶ Nasceu em 13.10.1938, iniciou suas atividades docentes em 1957 no Estado do Mato Grosso. De 1961 a 1964 cursou Geografia e Pedagogia de 1968 a 1972. Iniciou as atividades no IEEL em 1965 como professora, de 1968 a 1978 foi Diretora Administrativa, assumindo o cargo de Diretora Geral no período de 1978 a 1983. Na Direção Geral foi responsável pela reestruturação física do IEEL. Atualmente atua na Coordenação de Cursos de Pós-Graduação em uma Instituição Privada. Concedeu entrevista em 2008 na cidade de Londrina-Pr.

conhecimento de “limpezas” nas quais grande parte do acervo se perdeu, por tratar-se de “muita papelada velha”, ou ainda por inúmeras mudanças que foram realizadas nas escolas em razão de reformas. Há também referência a outros fatores que ocasionaram a perda, como incêndios, chuvas, goteiras ou arquivamento em locais úmidos, além de atitudes de secretários e diretores de instituições escolares que julgaram ser desnecessário “guardar coisa que não tem mais sentido”.

A pesquisa contempla, ainda, a apresentação de fotos da Escola Estadual Dr. Xavier da Silva⁷ em Curitiba e do Grupo Escolar Visconde em Guarapuava⁸, localizado na cidade de Guarapuava. Tal recurso objetiva apresentar as realizações nos Jardins de Infância do Paraná nos anos de 1960, em que as atividades educativas e vivências das crianças expressam as intencionalidades políticas do período.

⁷ Em dezembro de 1903 foi inaugurado pelo então Presidente da Província do Paraná, Dr. Francisco Xavier da Silva, o Grupo Escolar Modelo, sendo entregue ao público no ano de 1904. No ano de 1904 a Escola passa a denominar-se Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva e em 1975, por meio do Decreto nº 1358/75, foi instituído o Complexo Escolar Colégio Estadual do Paraná, do qual o Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva Diurno e Noturno fez parte na condição de Unidade deste Complexo, passando a ser denominado Escola Dr. Xavier da Silva – Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau. Essa condição perdurou até 1982, quando a Resolução n.º 5588/82 desvincula a Escola do Complexo do Colégio Estadual, constituindo-se em Unidade autônoma. Nesse mesmo ano, por meio da Resolução n.º 808/82, a Escola Dr. Xavier da Silva e o Jardim de Infância Emilia Ericksen, mantido pelo governo do Estado, passam a constituir um único estabelecimento de ensino, sob a denominação de Escola Dr. Xavier da Silva – Ensino Regular e Supletivo de 1.º Grau e Pré-Escolas: Escola Maternal e Jardim de Infância. Em 1998, através da Resolução Secretária nº 3120/98, foi implantado o Ensino Médio, passando a Escola a denominar-se Colégio Estadual Dr. Xavier da Silva, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Quanto ao período de 1904 a 1916 não há nenhum registro sobre as direções da Escola. Em janeiro de 1917 assume o cargo de diretor do Grupo Modelo o professor Trajano Siqwalt, que permaneceu até o mês de agosto do mesmo ano; ainda neste ano assume a direção o professor Joaquim Menelau de Almeida Torres, substituído no ano de 1924 por Artur Borges de Macedo, que permaneceu até 1928 quando assume Antonio Lupi Pinheiro. Em 1930 a professora Iraide Garces do Nascimento assume a direção da instituição, permanecendo por 28 anos no cargo; no período de 1958 a 1968 a professora Izolina Moletta Maurer esteve à frente da direção da Escola. No biênio 1968-1970 assume a professora Lourdes Gomide Rômulo, substituída pela professora Leony Vieira Torres, que permaneceu no cargo até 1982 quando transmitiu à professora Ely Gonçalves Ribeiro. Esta esteve na direção até o mês de abril de 1987, quando assumiu o professor Francisco Hirato que permaneceu no cargo por dois meses. Este foi sucedido pela professora Rosalba Facalussi, que, em setembro do mesmo ano, foi substituída pela professora Célia Silveira da Rocha. Esta ocupou o cargo até 1992, quando foi substituída pela professora Helena Cristina Rodacki (COLÉGIO ESTADUAL DR. XAVIER DA SILVA, 2003).

⁸ Fundado em 1912 com a denominação de Grupo Escolar Número 04, em razão de ter sido a quarta escola fundada no Estado do Paraná; no ano de 1920, passa a chamar-se Grupo Escolar Visconde de Guarapuava, em homenagem a Antônio de Sá Camargo, o Visconde de Guarapuava. Em 1944 a escola mudou-se para a Rua XV de Novembro, 3150, no centro da cidade, endereço que ocupa até os dias atuais. Posteriormente, o nome do estabelecimento foi alterado para Escola de Aplicação Visconde de Guarapuava, uma vez que se tornou espaço de práticas pedagógicas experimentais para as futuras professoras. Com a implantação do ensino médio, a Escola passou a denominar-se Colégio Estadual Visconde de Guarapuava – Ensino Fundamental e Médio, designação que permanece até a presente data (COLÉGIO ESTADUAL VISCONDE DE GUARAPUAVA, 2003).

A somatória de documentos, fotos e depoimentos mostra-se um excelente meio de comprovação, seja de forma direta ou indireta, dos princípios e propostas políticas que se apresentam nos procedimentos didáticos vivenciados e internalizados pelas crianças.

Além das fontes primárias, elencadas acima, a pesquisa desenvolveu um levantamento criterioso de livros, dissertações e teses, considerando também periódicos reconhecidos e anais de eventos nas áreas de História, História da Educação e Educação. Este trabalho de revisão bibliográfica contempla ainda textos de política internacional editados pela Revista Brasileira de Política Internacional, do Instituto Brasileiro de Relações Internacionais e publicações do INEP – através da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - ou realizados sob a coordenação deste.

No desenvolvimento deste estudo intensificamos a localização de títulos sobre Educação Infantil, com o objetivo central de reunir publicações acerca do Paraná que versassem mais especificamente sobre a década de 1960, período que escolhemos referência, por ter sido momento em que ocorreu a organização do Sistema Estadual de Ensino e no qual houve uma intensa elaboração de documentos orientadores para as unidades educativas do Estado.

Neste levantamento foi considerada a base de dados da Capes, tendo-se ainda um cuidado especial em relação aos programas de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, a Universidade Estadual de Londrina, a Universidade Estadual de Ponta Grossa, da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual do Centro-Oeste, localizadas no Estado do Paraná. Foram considerados também os estudos de Rocha (1999), que se dedicou à apresentação de pesquisas das Ciências Humanas e Sociais produzidas e apresentadas em congressos realizados de 1990 a 1996, e de Arce (2004), que analisou a produção de teses e dissertações nas áreas de Educação Infantil e História nos anos de 1987 a 2001.

Durante a busca por referências houve atenção às publicações, eventos e anais do Grupo de Estudos e Pesquisas “Historia, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), criado em 1991 e coordenado por Dermeval Saviani, dedicado ao

levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias da educação brasileira. A especial dedicação a esta consulta se justifica por reunir considerável número de estudos realizados em instituições do país. Assim, foram realizadas pesquisas nos seguintes registros: III Seminário Nacional do HISTEDBR realizado em 1995; IV Seminário Nacional do HISTEDBR realizado em 1997; V Seminário Nacional do HISTEDBR realizado em 2001; I Jornada do HISTEDBR realizado em 2002; II Jornada do HISTEDBR, realizada em 2002; III Jornada do HISTEDBR – Região Sudeste,, realizada em 2003; VI Seminário HISTEDBR, realizado em 2003; IV Jornada do HISTEDBR, realizada em 2004; V Jornada HISTEDBR, realizada em 2005; VI Jornada do HISTEDBR, realizada em 2005; VII Seminário Nacional HISTEDBR, realizado em 2006.

Procedeu-se também à verificação de publicações de instituições governamentais e não governamentais, dentre as quais destacamos o MEC (1995), com resumos de 148 títulos, que são elaborações de autores e pesquisadores, havendo ainda neste título comentários de periódicos e publicações oficiais de 1980 a 1995, com ênfase nas áreas de História e Políticas Públicas. Há também três publicações do INEP que devem ser pontuadas aqui. Duas delas são de 2001 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2001; ROCHA, 2001) e uma destas contempla criteriosa catalogação de artigos de periódicos nacionais, teses e dissertações apresentadas em programas de pós-graduação em educação no período de 1983 a 1996 (ROCHA, 2001); e a terceira contém 15 textos sobre História das instituições de Educação Infantil e elaboração de propostas pedagógicas. A terceira publicação do INEP que deve ser ressaltada aqui é de 2002 e consta de artigos e resenhas de textos publicados de 1981 a 1987, estas referências são afetas à educação e possuem significativos registros sobre a criança pequena (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2002).

Na publicação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) de 1992 constam as produções das décadas de 1970 e 1980 (TANAKA, 1992). É fundamental ainda salientar uma publicação da UNESCO e da Fundação ORSA, de 2003, na qual se destacam textos sobre legislação, financiamento, diretrizes e referenciais curriculares, além da formação de professores (UNESCO, 2003). Esta

edição é justificada pela função da UNESCO de “identificar tendências, antecipar o futuro e ajudar a mapear novos caminhos. No campo normativo, contribui para a elaboração e a adoção de convenções, declarações e compromissos firmados internacionalmente”. (UNESCO, 2003, p. 11). Destacamos aqui o estudo dos documentos resultantes das conferências realizadas pela UNESCO, os quais foram essenciais para identificar as defesas de educação democrática, ativa e produtiva.

No tocante às publicações da Secretaria de Educação do Paraná, tomou-se o cuidado de verificar não apenas o período demarcado para estudo, mas também os anos que antecederam e sucederam a década de 1960, como será demonstrado neste estudo.

Cabe destacar que no conjunto das publicações há algumas características sobre a produção relacionada à Educação Infantil. Um aspecto importante é que poucas e recentes são as pesquisas afetas à Educação Infantil, se comparadas a outras áreas, o que se explica pelo fato de ser essa faixa educacional considerada “um campo novo de investigação”, como afirma Ana Lúcia Goulart de Faria, ao apresentar o livro de Rocha (1999). Outro aspecto é a influência da Psicologia, visto que inúmeros são os estudos que versam sobre “crianças-desenvolvimento, teorias psicológicas, interação social, relações entre adulto-criança e entre criança-criança”. Isto foi referido num relatório organizado pelo INEP em 2001, conforme citado anteriormente, que considera a produção científica sobre Educação Infantil tendo como referência um conjunto de artigos e periódicos nacionais, teses e dissertações apresentadas em programas de pós-graduação em educação no período de 1983 a 1996 (ROCHA, 2001).

Além da forte presença da Psicologia, este e outros estudos demonstram a ênfase dada às pesquisas relacionadas com a história e as políticas da educação. Sobre esta questão o relatório do INEP afirma que há um intenso “debate sobre a organização e administração dos sistemas municipais de educação, acompanhados de definições sobre legislação” (Rocha, 2001, p. 27). Este estudo sobre as pesquisas de doutorado demonstra que se privilegiava a criança e seu desenvolvimento, questões afetas a jogos, brincadeira, linguagem e, como nas

dissertações, história, atribuindo-se ênfase ao âmbito municipal e ao contexto paulista, justificado pela origem institucional das pesquisas.

Como resultado deste levantamento verifica-se que, no tocante ao Estado do Paraná, são poucos os trabalhos e pesquisas. Até este momento do estudo, após cuidadoso levantamento, encontramos os seguintes registros: Bencostta (2006), que apresenta de forma descritiva como o INEP, de 1952 a 1964, contribuiu para a organização e capacitação dos professores da rede pública do Estado; Lara (2006), que apresenta informações sobre a história do Jardim de Infância no Paraná no período de 1904 a 1940; Lössnitz (2006), que a partir de um estudo minucioso investiga a fundação do Jardim de Infância na cidade de Castro - PR no ano de 1896; Souza (2005), que realiza um estudo de cunho historiográfico dos Jardins de Infância e grupos escolares no Estado do Paraná no período compreendido entre 1900 e 1929; e por fim, Rocha (2007), que analisa os processos pedagógicos do Colégio Nossa Senhora de Belém, localizado na cidade de Guarapuava - PR nos anos de 1907 a 1955.

O fato de existirem poucos registros no tocante ao ensino pré-primário no Estado do Paraná, sobretudo em relação ao período desta pesquisa, reafirma a pertinência do estudo ora desenvolvido. Com ele temos em vista oferecer subsídios ao estudo da questão, além de possibilitar a catalogação de documentos pertencentes a um período histórico marcado por profundas transformações no cenário econômico e político, cujas conseqüências são perceptíveis nas práticas educacionais implementadas nas instituições educativas, seja no período histórico referenciado na pesquisa seja na contemporaneidade.

Passamos a apresentar as elaborações realizadas.

O presente estudo estrutura-se em cinco capítulos. O primeiro trata do processo de organização econômica e da industrialização do Estado nos anos de 1960, e para isto realiza-se uma ponderação sobre a densidade demográfica no Paraná. Importante nesse capítulo é a conjuntura econômica e política, que versa sobre questões essenciais à elaboração do segundo capítulo, onde tratamos das determinações dos EUA e da UNESCO enquanto modelo para a política educacional da América Latina. No terceiro capítulo analisamos como a educação paranaense, a

partir das determinações da política internacional e do cenário estadual, estruturou-se como elemento a contribuir para a ordenação e unificação do Estado. Nele tratamos das proposições afetas à educação expressas em documentos, acordos, convênios, programas e na atuação de organismos internacionais, elementos que permitiram a compreensão da proposta pedagógica para a educação pré-primária no Estado. Esta constitui a questão central do quarto capítulo, onde expomos como as diretrizes em nível estadual expressavam a defesa de uma educação de sentido utilitarista, em que à classe trabalhadora restava ser unificada e ordenada.

No quinto capítulo pontuamos mais uma vez o cenário paranaense. Discutimos a década de 1960, caracterizada pela resistência de trabalhadores e estudantes, a qual foi enfrentada no Estado com a conhecida atuação dos militares, que não hesitaram em se associar aos defensores do regime ditatorial de outros países para atuar aqui em duas frentes: de um lado minimizaram ou eliminaram toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime militar e, do outro, organizaram a proposta de educação no Estado para legitimar a ordem capitalista. Nesse ponto mostramos que a proposta de educação para o Jardim de Infância, voltada às crianças de quatro a seis anos, não foi postergada neste processo, sendo a educação estadunidense estabelecida como referência no cenário paranaense do período em estudo. Nas considerações finais reapresentamos as hipóteses e apresentamos a síntese dos estudos desenvolvidos.

1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO PARANÁ NA DÉCADA DE 1960: ELEMENTOS PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO

Neste capítulo apresentaremos a organização do trabalho no cenário paranaense e o estabelecimento de relações internacionais no período imediatamente posterior ao término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, até o final da década de 1960. Nesse período consolidam-se as duas grandes potências, em campos econômicos, políticos e ideológicos diametralmente opostos - EUA e URSS -, enfrentando-se na chamada Guerra Fria⁹. Nesta discussão objetivamos mostrar a relação entre a ordenação do trabalho e a da educação, entendidas como condições para o desenvolvimento do Estado e estratégia governamental para ordenar a classe trabalhadora.

Para Hobsbawm (1998), os governos dos EUA e da URSS aceitaram a distribuição global de forças após a Segunda Guerra. Na Europa as linhas de demarcação foram traçadas entre 1943 e 1945, e no Japão os EUA estabeleceram uma ocupação que excluía por completo a URSS. Quanto aos países subdesenvolvidos que compunham o denominado Terceiro Mundo, em poucos anos ficou claro que sua desaprovação às políticas norte-americanas não implicava em alinhamento com a URSS, uma vez que a maioria assumira uma posição anticomunista.

⁹ Biagi (2001) em seus estudos, considera que os EUA possuíam razões internas para construir a imagem de “inimigo soviético”, uma vez que os lucros obtidos pela economia norte-americana no período de 1939 a 1945 resultavam das demandas ocasionadas pela Segunda Guerra Mundial, tanto que no início de 1946 a produção industrial estadunidense sofre uma queda de 30%, fator que associado à desmobilização das tropas ocasionaria um aumento nos índices de desemprego; com isto o governo Truman buscou impor a hegemonia dos Estados Unidos no mundo, a fim de manter o nível de consumo e a prosperidade econômica estadunidense. Tal contexto é reafirmado por Chomsky (1996, p. 13) ao escrever que “[...] a população pôde ser mobilizada e os dependentes externos pacificados pela invocação da ameaça do império demoníaco (numa alusão à URSS), pronto para atacar, o mesmo foi verdade à medida que o poder do Estado impunha um aparato repressivo brutal enquanto assegurava o privilégio e a autoridade da *Nomenklatura*, da Forças Armadas e serviços de segurança e da indústria militar”, prossegue o autor dizendo que os EUA “[...] mantinham a política industrial baseada no Pentágono – que tem sido um fator principal no crescimento econômico.

Ainda de acordo o autor, o período de maior tensão foi o do anúncio formal da Doutrina Truman¹⁰, em março de 1947, cuja ênfase era deixar claro o apoio a países que declarassem oposição aos comunistas, o que se intensificou durante a década de 1950 e início dos anos de 1960, com a demarcação de forças tanto no aspecto econômico quanto no político.

Neste cenário de efervescência econômica e política os EUA, o Canadá, o Japão, a França, a Alemanha e a Inglaterra apresentaram-se como países integrantes do núcleo capitalista. Os anos que se sucederam à Segunda Guerra Mundial e, pontualmente, a década de 1960, foram marcados por um significativo crescimento da economia mundial. Verificou-se o aumento da produção agrícola, na indústria a produção de manufaturas quadruplicou-se, o comércio mundial de produtos manufaturados aumentou 10 vezes. Os EUA, que assumiram a liderança dos países capitalistas, quadruplicaram suas exportações entre 1950 e 1970 (HOBBSAWN, 1998).

A década de 1960, conforme apresentamos na introdução deste estudo, pode ser considerada um período em que definições políticas se acentuaram em nível mundial. Finalizada a Segunda Guerra Mundial, ante a necessidade de expansão do mercado, a América Latina passa a figurar como uma região de interesse econômico para os países do bloco capitalista, pois se fazia necessário definir as nações que se vinculariam a este modelo. Assim, tanto no aspecto econômico quanto no aspecto político, as nações afirmavam-se ou reafirmavam-se em favor do bloco liderado pelos EUA ou do bloco socialista, liderado pela URSS. Tratava-se da necessidade de que os governos legislassem em favor do capital ou de uma possibilidade que em

¹⁰ Harry S. Truman assume a presidência dos EUA em 1945, após a morte de Roosevelt ocorrida no mesmo ano, e governou o país até 1953; em 1947 tem-se o lançamento da Doutrina Truman que consistia, de acordo com Pagliai (2006, p. 28) em assegurar que as forças militares dos Estados Unidos da América “estariam sempre prontas a intervir em escala mundial, desde que fosse preciso defender um país aliado da agressão externa (da URSS) ou da subversão interna, desencadeada pelo movimento comunista internacional”. Enquanto desdobramento da Doutrina Truman, em julho de 1947 é implementado o Plano Marshall, idealizado pelo general George Marshall, e tinha como objetivo promover a reconstrução dos países europeus devastados na Segunda Guerra, segundo a autora “enquanto a recuperação da Europa contava com este plano para afastar a expansão do comunismo, a preocupação para com a América Latina estava direcionada a alguns governos e movimentos nacionalistas que deviam ser contidos, ou até mesmo, afastados” (PAGLIAI, 2006, p. 28-29).

1917, na Rússia e pela primeira vez na História, apresentava-se à classe trabalhadora.

Como, definitivamente, tratava-se de demarcação de território, de formas de produção e de como os homens apreenderiam este movimento, ou seja, como se identificariam e assumiriam uma ou outra posição, nesse período são consideradas todas as estratégias de convencimento sobre o desenvolvimento e progresso em favor do capital. Para Mészáros (2003, p. 25), esta lógica de propagação de idéias universalmente recomendadas e impostas como “democracia e desenvolvimento” nada mais é do que a de uma democracia modelada pelo consenso político, cujo resultado definitivo é a perda completa de liberdade da classe operária.

O capital pode se apresentar com o anúncio e justificativa de apoio ao desenvolvimento do país, porém de fato é “irreversivelmente perverso”, como afirma Mészáros (2002, p. 16). A dominação econômica e cultural toma para si os recursos de energia e matéria-prima, subordinando nações às determinações úteis ao capitalismo.

No caso brasileiro, embora fosse acentuada a importância da democracia, do progresso e do desenvolvimento para toda a Nação e com isto se acenasse para uma condição de existência digna, Mészáros (2002) afirma ser impossível sua realização, uma vez que contraria a lógica do capital, que tem sua existência justificada pela exploração – ainda que velada – da classe trabalhadora. Assim, a industrialização ou a organização da economia com vistas ao desenvolvimento não implicaria necessariamente, para os trabalhadores, em conquistas objetivas. Mészáros (2002, p. 1074), tratando desta questão, afirma:

A industrialização do ‘Terceiro Mundo’, apesar da sua óbvia subordinação às exigências e aos interesses do capital ocidental, alcançou proporções significativas na configuração global do capital durante os anos do pós-guerra, especialmente nas últimas décadas. Com certeza nunca teve o sentido de satisfazer as necessidades da população faminta e socialmente carente dos países envolvidos, mas a de prover escoadouros irrestritos para a exportação de capital e gerar nos primeiros tempos níveis inimagináveis de super lucro, sob a ideologia da ‘modernização’ e a eliminação do ‘subdesenvolvimento’.

A industrialização e o desenvolvimento de que trata Mészáros (2002), tendo como propósito único aquilo que dá sentido ao capital, isto é, gerar lucro, esclarece mais uma vez qual a condição brasileira e paranaense neste cenário de ordenação capitalista, num contexto em que há mudanças na estrutura do capital. Para Prado Junior (1998), nos anos de 1960 o capitalismo está em elevada fase de desenvolvimento, portanto de expansão internacional.

Esse autor discute o desenvolvimento econômico tratando pontualmente do Brasil, onde a organização da economia se pauta pelo objetivo de efetuar sua máxima expansão “destruindo todos os obstáculos que se antepõem a esta expansão e captando em seu proveito os benefícios daquele desenvolvimento na medida restrita em que ele se realizar” (PRADO JUNIOR, 1998, p. 327). Seguindo esta linha de raciocínio, ao tratar desta questão, o autor afirma que a economia brasileira,

pautar-se-á necessariamente pelos interesses dos trustes aqui instalados com o que se farão o elemento principal e fator decisivo da nossa economia, fixarão normas, o ritmo e os limites de nosso desenvolvimento, para eles naturalmente determinados pelo montante dos lucros que a economia brasileira é capaz de proporcionar (PRADO JUNIOR, 1998, p. 327-328).

Para este nosso estudo, é essencial considerar as ponderações de Mészáros (2002) e Prado Junior (1998) e, a partir das elaborações desses autores, dizer que esta “fase elevada de desenvolvimento” foi de forma pontual apresentada por Lênin na obra “Imperialismo, fase superior do capitalismo”. Neste clássico texto Lênin (1987) apresenta elementos que permitem compreender toda a lógica da atenção atribuída às mais remotas regiões do planeta no século XX e, particularmente, a luta pela definição de territórios após a Segunda Guerra Mundial, conflito que Lênin não presenciou, mas para cuja compreensão forneceu valiosos elementos.

O autor trata aqui da conquista e definição de territórios num período da história em que não se tratava de aventurar-se por terras e mares desconhecidos, mas de se firmar o monopólio e o capital financeiro, com o denominado imperialismo. Numa explicação didática, Lênin (1987, p. 88), julgando insuficientes as definições de curto prazo apresentadas à época, elenca as cinco características fundamentais do imperialismo, quais sejam:

- 1) concentração da produção e do capital atingindo um grau de desenvolvimento tão elevado que origina os monopólios cujo papel é decisivo na vida econômica;
- 2) fusão do capital bancário e do capital industrial, e criação, com base nesse 'capital financeiro', de uma oligarquia financeira;
- 3) diferentemente da exportação de mercadorias, a exportação de capitais assume uma importância muito particular;
- 4) formação de uniões internacionais monopolistas de capitalistas que partilham o mundo entre si;
- 5) termo da partilha territorial do globo entre as maiores potências capitalistas.

Para Lênin (1987), as relações são estabelecidas pela lógica da partilha econômica e política do mundo. Assim, o desenvolvimento e o progresso são consentidos e subjugados à lógica da ordem social capitalista denominada imperialismo. Desta forma o desenvolvimento e modernização apresentados por chefes de Estado em diferentes regiões do planeta se dariam de forma desigual e consentida. O Brasil e suas unidades federativas, por sua vez, não tendo condição de independência em relação a esta lógica, participaram nas condições que restavam aos latinos, quando o planeta já estava partilhado entre as potências capitalistas.

Neste contexto, o que importava às potências, e particularmente aos EUA, já na condição de país líder do bloco capitalista, era, como afirmou Lênin (1987), a avaliação da capacidade de consumo, o monopólio da mão-de-obra especializada dos melhores profissionais, as pesquisas, a comunicação e o transporte, o que significa dizer que todos os esforços estavam condicionados à afirmação da lógica capitalista e, com isto, à negação de qualquer outra possibilidade de organização econômica e social. A acirrada luta pela imposição do capitalismo se intensificaria após a Segunda Guerra Mundial, no entanto as bases e condições da luta já estavam delineadas e plenamente tratadas por Lênin na primeira década do século XX.

Nesta lógica, a preocupação em identificar novas fontes de energia encontrou na América Latina uma região propícia às realizações econômicas e, conseqüentemente, políticas. No período pós-Segunda Guerra houve uma atenção especial dos Estados Unidos e de organizações internacionais, como a ONU e a UNESCO, para com esta região, dado o interesse em que os países latino-

americanos se vinculassem ao bloco capitalista, cuja finalidade era assegurar matéria-prima e mercado para os produtos desenvolvidos nos países imperialistas.

É nesse cenário que o Brasil adquire relevância na esfera internacional, apresentando-se como um país possuidor de potencial para a produção e o consumo, por ter em seu território reservas significativas de bens naturais, como, por exemplo, gás natural e petróleo, além de seu sistema financeiro ser passível de reestruturação. Consideramos fundamental pontuar que já no início do século XX, como o próprio Lênin (1987, p. 95) escrevia em 1916, “a luta pela América do Sul torna-se cada vez mais acerba”. Se isto era fato na primeira década do século XX, na segunda metade desse mesmo século, com as definições políticas já estabelecidas, a busca pela demarcação de espaço se acentua e ganha contornos decisivos, e o Brasil se firma como referência neste continente.

Para Dreifuss (1981) o governo de Juscelino Kubitschek¹¹ favoreceu os interesses multinacionais¹² (devemos ler *imperialistas*). Para esse autor, com a implantação do Plano de Metas (1957/60) foram criados organismos de planejamento e consultoria, serviços que se configuravam como uma administração paralela ao governo e permitiam “que os interesses multinacionais e associados ignorassem os canais tradicionais de formulação de diretrizes públicas e os centros de tomadas de decisão” (DREIFUSS, 1981, p. 35). Por esta lógica o Estado firmou-se como produtor direto de bens e serviços estratégicos voltados à infra-estrutura; contudo

¹¹ Governou o Brasil de 1956 a 1961, um de seus marcos no Governo Federal foi a implementação do Plano de Metas que, de acordo com Maranhão (1985, p. 56), “tem base e inspiração nas análises do grupo CEPAL-BNDE, formado em 1952 por membros da Comissão Econômica para América Latina e do recém-criado Banco de Desenvolvimento”. As metas perfaziam um total de 31 e estavam distribuídas em seis grandes grupos, quais sejam: a) energia (metas 1 a 5), que compreendia a energia elétrica, nuclear, do carvão e do petróleo, esta subdivida em produção e refino; b) transportes (metas 6 a 12), abarcando o reequipamento e construção de estradas de ferro, pavimentação das estradas de rodagem, portos e barragens, marinha mercante e transporte aéreo; c) alimentação (metas 13 a 18) contemplando a produção de trigo, armazéns e silos, frigoríficos, matadouros, mecanização da agricultura e fertilizantes; d) indústrias de base (metas 19 a 29), compreendendo aço, alumínio, metais não ferrosos, cimento, álcalis, papel e celulose, borracha, exportação de ferro, indústria de veículos motorizados, indústria de construção naval, maquinaria pesada e equipamento elétrico; e) educação (meta 30) e, por fim; f) construção de Brasília, sendo a meta-síntese (MARANHÃO, 1985).

¹² De acordo com Maranhão (1985, p. 66) “a ideologia desenvolvimentista e nacionalista veiculada pelo governo JK tentava ocultar, com relativo sucesso, esse processo de implantação de uma dinâmica monopolista submetida a centros externos”, promovendo segundo o autor a “subordinação do capital nacional ao estrangeiro”.

alerta o autor que, apesar desta atuação, o Estado não orientava a cadeia produtiva que se estruturava, pelo contrário “era o capital transnacional que, tendo penetrado nos setores dinâmicos da economia, controlava o processo de expansão capitalista” (DREIFUSS, 1981, p. 35-36).

Esta política de intervenção do Estado na economia se verificou também nas décadas seguintes, sendo um dos traços que marcariam a vida econômica e política do período. O intervencionismo estatal data da década de 1940, porém sua efetivação ocorreu em especial nos anos de 1960, quando o Estado passou a desenvolver uma atuação política voltada à organização da economia e, conseqüentemente, da educação (DREIFUSS, 1981; PRADO JUNIOR, 1998).

É neste contexto que o Paraná vivencia mudanças significativas nos aspectos econômico e político. A economia do Estado e seu processo de industrialização afetaram a organização social, particularmente no tocante à densidade demográfica. Os índices de urbanização do Estado acompanhavam a taxa de crescimento do país, e nessa década o Brasil passou a ser considerado eminentemente urbano (VERRI, 1998).

O processo de industrialização e urbanização do Paraná nas décadas de 1950 e 1960 constituiu, inclusive, as bases para o crescimento efetivo que se implementaria nas décadas posteriores, cenário que é confirmado por Padis (1981), pesquisador da história e economia do Paraná. Ao tratar da organização populacional, o autor afirma que entre 1940 e 1950, quando o Brasil possuía uma taxa geométrica de crescimento anual de população de 2,39%, o Paraná apresentava uma taxa de 5,51% de crescimento.

Assim, se o país já era considerado referência na América Latina, o Paraná passa a ser uma unidade da federação também com destaque no país e fora dele. Neste contexto de aumento da densidade demográfica, organização da economia e intervenção estatal, o Estado do Paraná respondia às exigências do bloco capitalista do Pós-Segunda Guerra Mundial. Na primeira metade da década de 1960, período que se caracterizou pela aceleração dos processos de industrialização e urbanização no Estado, conforme citamos anteriormente, evidenciam-se ainda mais

a aproximação e a relação estabelecidas com o modelo econômico norte-americano. Esta relação se deu na condição limitada atribuída aos latino-americanos, tanto no Brasil como um todo quanto no Paraná, ou seja, sem voz financeira ou política, como afirmava o conceituado autor Prado Júnior (1988) ao estudar a economia brasileira em sua obra “História Econômica do Brasil”.

Na condição consentida aos latinos ou àquelas nações que são subjugadas ao imperialismo, como já afirmaram Lênin (1987) Mézáros (2002, 2003) e Prado Junior (1998), as medidas governamentais, tanto na esfera federal como na estadual, no caso do Paraná particularmente, tinham como objetivo principal a realização ou melhoria da infra-estrutura, a construção de rodovias, o aumento na capacidade de armazenagem, a garantia de preços, a concessão de crédito agrícola e o subsídio às taxas de importação de fertilizantes e derivados de petróleo, medidas que desempenharam papel relevante para o capital. Estas ações oficiais no processo de organização econômica figuraram como as bases para que o capital internacional obtivesse o desejado êxito nesta área.

Assim, o governo respondia prontamente às determinações do capital. Aqui se insere também a organização dos sistemas de ensino, que no caso paranaense, em nosso entendimento, foram colocados na mesma condição de importância que os aspectos referentes à infra-estrutura. Assim como se priorizavam as condições para viabilizar o transporte e a comunicação, da mesma forma a educação tornou-se condição essencial à organização da economia e da política paranaense.

1.1 A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO EM TERRITÓRIO PARANAENSE

Para compreendermos a especificidade do trabalho e da educação na década de 1960, é importante pontuar que o processo de industrialização do século XIX e das primeiras décadas do século XX estruturou-se de forma distinta em relação aos períodos subseqüentes. Nesse momento da história o Paraná deixou de ser exportador de erva-mate para assumir uma condição de destaque entre as unidades

da federação em termos de produção e exportação de café. Para Verri (1998), o início da industrialização no Paraná data do Século XIX, com destaque para a ervamate e posteriormente para a madeira, sendo estes os produtos que marcaram o nascimento da indústria no Estado no referido período. No final do século XIX e o início do XX sobrevém a crise do setor ervateiro e, por conseqüência, do setor madeireiro, fornecedor de embalagens ou outros acessórios para o primeiro, o qual com isso sofreu queda dos preços de seus produtos nos principais mercados compradores. Neste período o café assume a condição de produto que irá modificar qualitativa e quantitativamente as dimensões da economia e da sociedade paranaense. Seu cultivo no Estado favoreceu a instalação da classe trabalhadora de países europeus na região do Norte do Estado, o que contribuiu para a origem de importantes cidades, como, por exemplo, Londrina e Maringá.

A expansão da produção cafeeira favoreceu o desenvolvimento de algumas indústrias, como a torrefação, a produção de sacas e outras. Para o autor acima citado, apesar de a produção industrial ter sido dependente da cultura cafeeira, se comparadas às taxas de crescimento industrial no período compreendido entre 1939 e 1949, a do Paraná foi de 10%, superior à de São Paulo e à do Brasil que eram de 7,8% (VERRI, 1998).

Em relação às primeiras décadas de desenvolvimento da economia paranaense há que considerar a importância do ciclo de mineração, do tropeirismo, da atividade ervateira e da atividade madeireira para a economia do Estado; mas, de acordo com Verri (1998), o café foi a cultura que proporcionou todas as condições necessárias ao desenvolvimento industrial do Estado, que viria a ocorrer, segundo este autor, de forma mais intensa a partir da década de 1960.

Ainda segundo esse autor, nesse período se efetivou o plano de desenvolvimento e organização de instituições para impulsionar a economia. Decorrida uma década e meia do final da Segunda Guerra Mundial intensificou-se o crescimento do mercado doméstico, com as políticas de importação e os investimentos estatais tanto na infraestrutura de energia e transporte como na produção de insumos básicos. A produção industrial, a partir de meados dos anos de 1950, foi marcada também por forte ingresso de investimentos externos, particularmente no setor de bens de

consumo duráveis destinados ao mercado interno. Os investidores eram tanto empresas nacionais quanto estrangeiras. A isto somava-se ainda o crescimento da oferta do setor agrícola.

Ao setor agrícola coube a responsabilidade de suprir com alimentos baratos a força de trabalho do setor industrial e demais atividades urbanas, e fornecer matéria-prima para a agroindústria, o que promoveu a importação de insumos, máquinas e equipamentos agrícolas, além do contínuo deslocamento dos excedentes da força de trabalho do campo para a cidade, suprimindo os mercados internos (VERRI, 1998).

Para Beskow (2007), que realizou um estudo sobre a agricultura e política agrícola nos anos de 1940 a 1960, se analisadas as funções da agricultura no processo de industrialização (geração e permanente ampliação de excedentes de alimentos e matérias-primas, liberação de força de trabalho e criação de mercado), veremos que a agricultura não foi um obstáculo à industrialização brasileira. A principal característica do desenvolvimento agrícola foi ter proporcionado a transferência de todos os tipos de recurso para os setores urbanos e industriais da economia brasileira, processo em que se destacou a capacidade brasileira de ingressar no mercado mundial como formadora de preço de um produto básico do comércio internacional: o café.

No caso do Paraná, grande produtor de café, as decisões políticas, o clima e as terras férteis do Estado levaram a um significativo aumento da área cultivada nas primeiras cinco décadas do século XX. Neste período o Paraná se firma como expressão no cenário nacional. Segundo Macedo, Vieira e Meiners (2002), entre 1939 e 1959 cresceu a participação das indústrias tradicionais e de bens de consumo duráveis no total da indústria do Estado, em especial nos casos dos produtos alimentares, minerais não-metálicos, papel e papelão.

Consideramos importante destacar que neste intervalo houve avanço e modernização de indústrias produtoras de bens intermediários, bens de capital e bens de consumo duráveis. Segundo Trintin (2006), o Paraná, assim como a Bahia, o Rio de Janeiro e Minas Gerais, apresentava taxas de crescimento consideráveis. Ainda para esse autor, outro aspecto relevante é que nos anos de 1950 ocorreu a

modernização do sistema de transportes, ligando as principais regiões do país ao seu núcleo dinâmico – o Estado de São Paulo –, e com isto se efetiva a redução de custos e a abertura de mercados internos.

Trintin (2006), que realizou um importante estudo a respeito da formação econômica do Paraná, afirma que a atuação do Estado no sistema produtivo foi decisiva para o processo de intensificação da industrialização. Por outro lado veio a política norte-americana em relação aos países derrotados na Segunda Guerra Mundial, ou seja, o favorecimento dos EUA à reconstrução da Europa e do Japão, com investimentos diretos e repasse de tecnologia. Os mercados europeus tornaram-se mais atrativos para a expansão das filiais das grandes empresas estadunidenses, intensificando a concorrência sob a hegemonia dos EUA. Neste processo as economias do Japão e de alguns países da Europa foram internacionalizadas. Assegurando a proteção dos respectivos Estados nacionais, tais economias conseguiram a modernização de seus capitais e a expansão de suas filiais para outros países. Trintin (2006, p. 29) afirma que com esta organização econômica o modelo industrial americano se edificou e passou a ser referência não apenas para a Europa, mas também para alguns países de economia promissora, como o Brasil.

Sobre esta questão deve-se ressaltar que a relação estabelecida entre os EUA – nação líder dos países capitalistas – e seus aliados não se dava na mesma proporção de apoio aos países latino-americanos; como já afirmamos, a relação ocorreu de forma subserviente. Queremos mais uma vez pontuar que este movimento econômico do Paraná não se deu de forma isolada ou independente, mas em resposta a um cenário político em que o imperialismo se firmava. Assim é fundamental sinalizar que no Brasil, desde o início do século XX, havia uma integração dentro do ritmo de vida moderna, com a penetração do capital internacional e do imperialismo daí resultante.

Esta questão é minuciosamente discutida por Prado Junior (1998). Para esse estudioso, a integração se dá nas condições de um país latino-americano que não responde com seu progresso material ao novo ritmo de existência inaugurado com o imperialismo. Nesta lógica o Brasil é considerado um país sem voz financeira ou política e colocado na condição de dependente e subordinado, o que elimina

qualquer perspectiva de progresso tecnológico original e independente - ao contrário, seu desenvolvimento econômico é ditado pelos interesses financeiros e comerciais das empresas imperialistas (PRADO JUNIOR, 1998).

Se Lênin (1987), com precisão, trata das formas de expressão do imperialismo, no caso brasileiro, da mesma forma, para Prado Junior (1998), este fenômeno está relacionado às

[...] grandes potências cujo capital se encontra dominado direta ou indiretamente por organizações que são os trustes e monopólios que partilham entre si a maior e principal parte das atividades produtivas e dos mercados nos mais importantes e fundamentais setores da economia, deixando aos produtores independentes uma margem cada vez mais acanhada [...] (PRADO JUNIOR, 1998, p. 325).

Continua o autor:

[...] o que se pode prever é uma acentuação e extensão permanentes, para novos setores, do processo de concentração das atividades econômicas, da monopolização e trustificação crescentes que se realizarão em ritmo cada vez mais acelerado. O caráter expansionista dos trustes constitui para essas organizações uma necessidade vital, faz parte de sua própria natureza e é mesmo condição de sua sobrevivência (PRADO JUNIOR, 1998, p. 325).

O conceito de desenvolvimento e progresso num período de estreita relação com o apoio de investimentos estrangeiros é considerado por Prado Junior (1998) como total impossibilidade de que este desenvolvimento se efetive, a não ser com a implementação, de forma definitiva, da condição de dependência e submissão. Escreve Prado Junior (1998, p. 330) que “em suma, não será com empreendimentos imperialistas que podemos contar para um real desenvolvimento”. Para o autor, nosso progresso e desenvolvimento se restringiam aos limites impostos pelos países centrais. De acordo com Prado Junior (1998, p. 331), o progresso constituído se fez então em meio “a grandes perturbações” e não foi acompanhado de prosperidade econômica que asseguraria à própria indústria uma base segura e estável.

A conjuntura política e econômica do final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960 foi marcada pelo aumento da presença do capital internacional. No cenário

político paranaense teve início o primeiro governo de Ney Braga¹³, administração que efetivou um projeto de desenvolvimento e industrialização no Estado. Nesse período buscava-se o afastamento daquilo que era entendido como dependência periférica para com o Estado de São Paulo, através de uma política de industrialização e de crescimento amparada pelo Estado. Institui-se como prioridade para os governos federal e estadual a criação de infra-estrutura para a industrialização, mediante a expansão da rede de energia elétrica, a construção de ferrovias e rodovias¹⁴, a capacitação dos portos e o favorecimento da organização das telecomunicações, elementos que passaram a ser prioridade do Governo, que anunciava seu compromisso com o “desenvolvimento econômico e social do país” (PARANÁ, 1967) e assim bem se adequaram à lógica internacional de organização do trabalho e da economia.

Nesta lógica, os primeiros anos da década de 1960 evidenciam a preocupação com a infra-estrutura, ao passo que o transporte continuava a ser uma das prioridades do governo do Estado, representando importante fator de desenvolvimento numa época em que a economia nacional voltava a crescer. Isto configurava novas possibilidades

¹³ Foi oficial superior do exército, chegando ao posto de General; na política foi prefeito de Curitiba de 1954 a 1958, deputado federal de 1959 a 1962, governador do Estado por duas vezes (1961 a 1965 e de 1979 a 1982); Ministro da Agricultura em 1965, durante o governo Castello Branco e Ministro da Educação no governo Geisel em 1974; e, por fim, diretor geral da Hidrelétrica de Itaipu, convidado por Tancredo Neves e confirmado por José Sarney. Proferiu duas conferências relacionadas ao Desenvolvimento e Educação, Política Educacional e Cultural no Brasil; além de publicar o artigo “A morte de Robert Kennedy e os nossos rumos”, na Revista de Informação Legislativa do Senado (v. 5, n. 18). Este histórico de Ney Braga assegurou uma atuação que respondeu positivamente ao projeto de desenvolvimento econômico, servindo muito bem aos propósitos da ditadura, pois o Estado assumiu uma condição de destaque no cenário nacional, projeto político que se procurava implementar, apesar de ter, em algumas situações, demonstrado oposição a medidas da ditadura, como o caso da edição do AI-5, quando “integrou o grupo de senadores que enviou um telegrama a Costa e Silva declarando sua ‘discordância’ com o ato institucional”, conforme cita Rebelo (2007, p. 308). Ainda de acordo com Sant’ana (2008, p. 126) “[...] Ney Braga era o favorito para suceder o marechal Castello Branco. Contava efetivamente com o apoio do próprio Castello e, também, dos generais Ernesto Geisel e Golbery do Couto e Silva, ambos muito influentes, como a história demonstrou posteriormente”, contudo, “em seu desígnio de chegar ao mais alto cargo da Nação, Ney Braga topou com um oponente que era, nem mais nem menos, o então ministro da Guerra, o general Arthur Costa e Silva” (SANT’ANA, 2008, p. 127).

¹⁴ Em 1956, dá-se prosseguimento ao Plano Rodoviário elaborado em 1951. Em âmbito nacional, o Presidente da República Juscelino Kubitschek, aprova, por meio do DNER, o Plano Quinquenal de Obras Rodoviárias (1956/1960). No Paraná é elaborado o Plano de Obras Novas, baseado em estudos sobre a produção agrícola e mineral e sobre a densidade demográfica. Este Plano é reformulado em 1958 e a partir da década de 1960, os planos traçados passaram a ter uma preocupação com a industrialização, tendo em vista o desenvolvimento econômico do Estado, que necessitava instalar e ampliar a infra-estrutura básica, compreendendo energia elétrica e pavimentação de rodovias (PARANÁ, 2007).

de articulação dentro da divisão do trabalho no espaço nacional, e os produtos que chegavam e saíam do Estado eram essenciais para a economia paranaense. Os investimentos da política de desenvolvimento regional, também favorecida pelo Governo Federal, e as relações econômicas, principalmente com o Estado de São Paulo, importante centro econômico, favoreciam a produção agrícola e industrial do Paraná, que necessitava ser transportada. Assim se justificavam não apenas a atenção para com a infra-estrutura, mas também medidas que contribuíssem para o desenvolvimento do trabalho no Estado.

Para intensificar a intervenção estatal efetivaram-se inúmeras medidas. A Secretaria de Viação e Obras Públicas passa a gerenciar o processo de industrialização do Estado, e como política de administração, cria vários órgãos, dentre eles a Companhia de Desenvolvimento Econômico do Paraná - CODEPAR, em março de 1962, com o objetivo de administrar o Fundo de Desenvolvimento Econômico - FDE, criado pela Lei n.º 4.529, de 12 de janeiro de 1962, conforme Verri (1998).

Desta forma, com medidas para impulsionar o anunciado desenvolvimento econômico, a Codepar estava associada ao modelo de economia e política que se firmava no Estado. Num documento disponibilizado pelo Governo do Estado (PARANÁ, 2007, p. 1), esta questão se esclarece:

Os investimentos da CODEPAR, somados ao apoio financeiro de **instituições governamentais americanas, como a Aliança para o Progresso**, elegem como principal obra rodoviária dos anos 60 a Rodovia do Café, ligando Paranaguá e Paranaíba (grifo nosso).

O apoio econômico e técnico das “instituições americanas” (PARANÁ, 2007, p. 1) teve no Paraná – assim como em outros Estados – um papel decisivo, e no caso paranaense, contribuiu para a construção de estradas e escolas. Destarte a infra-estrutura para a organização econômica teve a participação direta dos EUA. Nesta lógica imperialista de desenvolvimento econômico, nos anos de 1960 se intensifica o desenvolvimento industrial do Estado. A CODEPAR viabilizou apoio a empresários locais e de outros Estados. Segundo Verri (1998, p. 47), “de 1962 a 1965 os recursos do FDE foram dirigidos basicamente para energia elétrica (40%), desenvolvimento industrial e agrícola (20%) e investimentos (40%)”. Em 1965 foram

aprovados projetos de financiamento para grandes empreendimentos industriais, e nesse período se efetiva a reestruturação do setor financeiro do país, elemento que favoreceu investimentos e empréstimos às administrações públicas federal e estaduais.

Com estas iniciativas o governo do Paraná seguiu os passos do governo federal, que havia criado o Sistema Nacional de Crédito Rural, voltado a subsidiar grandes produtores brasileiros, com especial atenção aqueles com potencial para exportação, com o propósito de promover a industrialização da agricultura brasileira. Ressalte-se que as ações do governo do Estado não eram políticas isoladas, mas seguiam a lógica de organização do trabalho para a época.

Para Verri (1998), ao final da década de 1960 constatou-se que a mudança do perfil agrícola implantado e a intervenção do Estado na economia no sentido de atrair indústrias para o Paraná obtiveram como resultado um aumento na participação dos gêneros mais dinâmicos em relação aos mais tradicionais dentro da produção industrial no Paraná, contribuindo para a definitiva consolidação deste setor no Estado.

Nessa década o processo de mudança na estrutura produtiva do Paraná afetou a taxa de crescimento da população e contribuiu para a urbanização, influenciando também a localização dos setores industriais. As regiões Sul e Sudoeste do Paraná passaram a participar mais intensamente da economia do Estado, dada a queda de participação do Norte em consequência das geadas que ocorreram no período. O declínio da produção cafeeira alterou as regiões de implantação do setor industrial. Os investidores escolheram a Região Sul do Estado para implantar suas indústrias, sobretudo nas décadas posteriores, porquanto no final da década de 1960 o setor industrial apresentou no Paraná um grau de concentração bastante definido em direção a esta região. Neste período criaram-se as condições para o crescimento do setor industrial no Estado, situação esta que se consolidou nos anos de 1970, conforme constata Verri (1998) em sua pesquisa.

Assim como para Verri (1998), para Trintin (2006) a indústria estadual até a década de 1940 era considerada estagnada. Foi impulsionada na década de 1960, quando

apresentou taxas de crescimento consideradas altas, apesar de haver na estrutura produtiva do Estado o predomínio de poucos gêneros, com destaque para produtos alimentares e madeira. Para esses autores, o predomínio do café ocorreu até a década de 1960, quando o produto entrou em decadência¹⁵, passando a destacar-se no cenário econômico culturas como milho, arroz, algodão e soja. Aos poucos a soja ultrapassou culturas tradicionais como o arroz e o algodão, o que significou para o Paraná a possibilidade de reafirmar sua inserção na economia nacional como produtor de alimentos, devendo-se destacar o incentivo do Estado a estas culturas consideradas modernas.

Trintin (2006, p. 65) destaca que o início da década de 1960 foi marcado por uma “profunda recessão que assolou o país de 1962 a 1966/67, agravada pela crise do setor cafeeiro e pelo esgotamento das reservas florestais no Paraná”. Nesse período se efetivou a participação do Estado na oferta de infra-estrutura, também intervindo na promoção da industrialização e financiando novos empreendimentos.

Segundo esse autor, em meados dos anos de 1960, quando a economia nacional voltou a crescer, houve impulso à produção agrícola e industrial em diversas regiões do país. No caso do Paraná, particularmente, houve diversificação e modernização de sua produção agrícola, o que favoreceu o desenvolvimento de um setor industrial: a agroindústria; que se diversificou e passou a ser um dos mais importantes na geração de renda estadual. Com estas mudanças vieram as grandes empresas, possuidoras de um alto nível tecnológico e maiores escalas de produção, elementos que se apresentaram como diferenciadores no processo de organização econômica do Estado, se comparados às unidades industriais de décadas anteriores.

A partir de 1965, dadas as mudanças na economia brasileira, com a industrialização pesada e a diferenciação do aparelho industrial, efetivaram-se novos setores ligados à produção de insumos e máquinas agrícolas. Trintin (2006, p. 78) ressalta que esse processo foi

¹⁵ “[...] Com a crise do café, caracterizada pela super capacidade produtiva, o governo brasileiro, com o objetivo de reduzir a oferta, passou, a partir de 1962, a adotar medidas no sentido de estimular a erradicação dos cafezais. [...] Como resultado, eliminaram-se mais de um bilhão e trezentos milhões de pés de café, cerca de 33% das plantações brasileiras entre 1962 e 1967” (TRINTIN, 2006, p. 61).

fortemente amparado pela expansão dos oligopólios internacionais especialmente de capitais **norte-americanos, que buscavam conquistar novos mercados** para a reprodução em países em vias de desenvolvimento. Portanto, o processo de modernização da agricultura brasileira e a elaboração de das políticas institucionais passaram em primeiro lugar pela existência do capital internacional, que atrelou a dinâmica de acumulação dos países em vias de desenvolvimento aos seus interesses mais imediatos, quais sejam, a reprodução do capital em um contexto internacional (grifo nosso).

O Brasil coloca-se como um país apto a receber investimentos internacionais, principalmente americanos e europeus. As empresas estão situadas principalmente no setor de bens duráveis e bens de consumo. Como já afirmamos, na década de 1960 se intensifica a relação econômica com os EUA e se efetiva a reestruturação do sistema financeiro no país, a qual, por conseqüência, se estenderia aos estados da Federação, Tal questão é de fundamental importância, uma vez que coube à agroindústria subsidiar os projetos de desenvolvimento.

A estreita relação entre o capital financeiro e os projetos institucionais, que confirma as afirmações de Lênin (1987) sobre a fase imperialista do século XX, pode ser observada no livro “História dos Bancos e do Desenvolvimento Financeiro do Brasil”, de autoria de Benedito Ribeiro e Mário Mazzei Guimarães, datado de 1967, texto especialmente encomendado para compor a programação da XXII Reunião Anual Conjunta do Fundo Monetário Internacional e do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, realizada no mesmo ano no Brasil. Reuniões desta monta aconteciam a cada três anos em Washington e apenas um ano aconteceu fora dos Estados Unidos.

A realização deste evento no Brasil demonstra, mais uma vez, a dimensão estabelecida entre o desenvolvimento econômico almejado e as intenções e realizações com o capital financeiro e, mais uma vez, confirma que o Brasil apresentou-se como referência no continente. Tal fato não deixa dúvidas sobre qual base o Brasil e o Paraná firmariam seu anunciado desenvolvimento: com, ou sobretudo, a partir de recursos estadunidenses. Isto vem reafirmar a intensa organização dos governos federal e estaduais e de seus técnicos para atividades de formação, no intuito de atender ao anunciado desenvolvimento econômico e social do Brasil sob os moldes imperialistas.

Os propósitos, tanto do texto como do evento, eram favorecer a aproximação do Brasil e demais países com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, uma vez que, à época, os estudos sobre o tema eram escassos e ao mesmo tempo apresentam-se como essenciais para auxiliar na compreensão do sistema financeiro brasileiro, com o objetivo evidente de informar os interessados sobre a história e potencialidade para inovações financeiras do Brasil. Nesta obra o Paraná é especialmente citado com iniciativas datadas do início da década, como, por exemplo, a implementação da Codepar, além de outras medidas que foram destacadas no evento financeiro (RIBEIRO; GUIMARÃES, 1967).

Kretzer (1996) realiza um estudo sobre o ordenamento bancário que se instituiu no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. Sua pesquisa apresenta uma análise do processo de fusão e incorporação bancária no país, revelando as condições econômicas e políticas da época. Pontua ainda o processo de concentração e centralização do setor, que culminou nos chamados conglomerados financeiros.

Há que mencionar as mais importantes reformas financeiras, com destaque às regulamentações de 1964 e 1965 - respectivamente, as reformas bancária e do mercado de capitais. As reformulações do setor financeiro adquiriram maior relevância diante dos compromissos assumidos pelo regime militar de organizar os mecanismos de acumulação de capitais sob o signo do reforço ao papel do sistema de preços e das forças de mercado como orientadores da economia.

A nova ordem econômica, ou seja, a lógica do imperialismo, já apresentada por Lênin (1987), tinha no sistema financeiro uma de suas prioridades: buscava estabelecer maior controle sobre a atuação das instituições financeiras e criar mecanismos de financiamento aos setores produtivos públicos e privados, assim como permitir a flexibilidade (instituições especializadas em vários tipos de crédito) ao conjunto do sistema financeiro, possibilitando a intermediação bancária. Kretzer (1996), tratando da reestruturação financeira e referindo-se ao modelo adotado pelo Brasil, acentua que:

[...] a nova organização institucional do sistema financeiro brasileiro foi baseada no **modelo americano** e divide-se em: sistema monetário (Banco do Brasil, bancos comerciais públicos e privados) e sistema não monetário (Financeiras, Bancos de Investimentos, Sistema de Habitação, Bancos de Desenvolvimento e outros) (KRETZER, 1996, p. 15, grifo nosso).

Como veremos mais detalhadamente no segundo capítulo, o “modelo americano” de economia e as medidas acerca do desenvolvimento econômico se estenderam à educação. Na década de 1960 se intensifica a presença do modelo estadunidense na educação em nível nacional e, mais uma vez, o Paraná se mostra vinculado às diretrizes federais. Nesse período se estruturou o PABAE – Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar em Minas Gerais, como veremos oportunamente. Esta iniciativa contribuiu para a divulgação do modelo estadunidense de educação e de vida, não apenas no Estado em que foi implantado, mas também no Paraná.

Nessa época o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais -, órgão coordenado por Anísio Teixeira e responsável pela educação nacional, assumiu incondicionalmente uma efetiva relação com os EUA e seu modelo de educação. Havia debates e normatizações nos níveis federal e estaduais no que diz respeito à economia e à educação, predominando o otimismo quanto à educação por parte do governo e da população e afirmando-se a contribuição da educação para o desenvolvimento econômico. Nesse momento se intensificaram as relações com organismos internacionais (com destaque à ONU e à UNESCO) e com os EUA. Assim, ao mesmo tempo em que se fortalecia o modelo de economia orquestrado pelos estadunidenses, a partir de um cenário em que o imperialismo se edificava, seu modelo educacional foi propagado sob a alegação de contribuir para a estruturação dos sistemas educacionais, o que implicava em fortalecer valores como espírito cívico e democrático.

Assim se efetivou, de acordo com Prado Junior (1998, p. 324), a dominação imperialista com suas graves e lesivas formas. Segundo o autor, o desenvolvimento brasileiro “é simples expressão da política internacional de vendas de organizações estranhas que têm seus centros diretivos completamente fora do alcance da economia brasileira e de seus interesses próprios”. No caso paranaense se firmou

uma relação com os EUA, e o governador Ney Braga, em coerência com esta lógica de organização econômica, não hesitou em preparar o Estado para o progresso e educar para o civismo e para a anunciada democracia.

1.2 O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO PARA O TRABALHO

Para compreender a organização da educação no Estado do Paraná na década de 1960 é necessário, ainda que de forma abreviada, apresentar e descrever a composição socioeconômica desta unidade da federação. Conforme vimos anteriormente, foi nesse período que houve um acentuado crescimento demográfico do Estado. Conhecer a composição desta sociedade favorecerá a compreensão das medidas tomadas pelo governo no sentido de preparar e educar a classe trabalhadora que já vivia no Estado ou para ele veio para dinamizar o trabalho.

O Paraná foi colonizado por desvalidos e sonhadores europeus, que viam nas terras férteis a possibilidade de uma vida melhor do que a que levavam em seus países de origem, e por migrantes brasileiros, sobretudo no século XX, quando se intensificou o processo de colonização do Estado, até meados dos anos 1950. O período histórico estudado apresentara-se como uma década em que urgia promover a organização do trabalho e a educação destinada à classe trabalhadora.

Sobre esta questão podemos recorrer a Trintin (2006), que, ao abordar a contribuição das políticas públicas voltadas à organização da economia, pontualmente tratando dos setores agrícola e industrial, permite-nos visualizar como no Paraná esta mudança se efetivou. Esse autor destacou que o trabalho, até então ancorado em técnicas rudimentares, como a utilização de força animal e a força dos braços:

passou a incorporar na sua produção máquinas, equipamentos mecânicos e novos insumos. Junto a essa nova base técnica, toma relevância o fato de que a modernização da agricultura passou a influenciar nas relações de trabalho. Com isso, as formas mais

atrasadas de relações de trabalho, predominantes na época da economia cafeeira, como o sistema de colonato, o regime de parceria e o trabalho familiar, cederam lugar a relações mais modernas, tipicamente capitalistas, como o assalariamento puro e simples da força de trabalho. Essas mudanças não se limitaram a transformar o campo, mas também contribuíram no sentido de fazer avançar a diversificação industrial da economia paranaense (TRINTIN, 2006, p. 76).

Com estas mudanças na organização do trabalho se reafirmava a necessidade de intervenção estatal. A vida no Paraná não se limitava às cidades tradicionais e colônias de imigrantes das primeiras décadas do século; os esforços do governo se davam no sentido de respaldar estas mudanças, tanto na esfera econômica como nas instâncias educacionais. Era necessário preparar para práticas de trabalho e educar para atuação neste contexto de ordenamento econômico e político.

Tratar da organização institucional da educação no Estado do Paraná nesse contexto implica em compreender a dinâmica dos homens na organização da vida, tanto nesse momento histórico quanto em décadas anteriores, para dimensionar como e por que a educação apresentou respostas à organização econômica. Os primeiros 60 anos do século XX são marcados no Estado por elementos que fundamentalmente precisam ser considerados para entendermos as ações governamentais e a defesa de uma educação cívica e democrática, e com isso compreendermos também a formação pretendida para as crianças nas escolas, estivessem elas matriculadas no então denominado ensino primário ou nas salas de Jardim de Infância.

Assim, torna-se fundamental pontuar que no início do século XX a imigração foi incentivada no Brasil tanto pela necessidade de mão-de-obra para as fazendas de café quanto para a agricultura de subsistência. Com isto os primeiros cinquenta anos se firmaram como uma época em que agentes de companhias de terras percorriam países europeus para vender as terras do Sul do Brasil. As terras do Brasil ou do Estado do Paraná não eram apenas negociadas por agentes a serviço de companhias¹⁶ imobiliárias (sobretudo afetas ao capital inglês e interessadas em

¹⁶ Os estudos a seguir tratam de questões afetas à colonização do Paraná e fazem referência a diferentes companhias que atuaram no Estado: Arias Neto (1998), Silva (1982) e Wachowicz (1985, 1987, 1988).

avaliar a possibilidade de exploração de nossas reservas florestais): às vendas somavam-se pesquisas realizadas por franceses, alemães e estadunidenses para análise da viabilidade de investimentos no Estado. Tratava-se, portanto, da avaliação do potencial produtivo de uma região que no período ainda possuía grandes extensões a serem povoadas (STECA; FLORES, 2002).

Quando ocorria a decadência na produção cafeeira, regiões esgotadas eram substituídas por outras, e o Norte do Paraná – segundo Prado Junior (1998) – se apresentou como alternativa para a produção, em função das terras “gastas” de São Paulo. Um setor importante, o da economia cafeeira, buscava as chamadas terras “novas” para plantio. Em meados do século XX se acentuou a procura por terras a serem exploradas, e neste cenário o Paraná era apresentado como alternativa para o estabelecimento de setores afetos à agricultura e à indústria que se implantaria.

Prado Junior (1998, p. 337), ao tratar da expansão geográfica, apresenta dados que reafirmam ter havido um aumento significativo de estabelecimentos rurais e lavouras na década de 1960. Para esse autor, o referido aumento se deu no Paraná em relação à agricultura, ao passo que em outros estados, como o Rio de Janeiro, Minas e São Paulo, verificou-se em muitas propriedades com o predomínio da pecuária. Com isto a definição pela criação de gado entre 1940 e 1967 se deu em função das terras “cansadas”, erodidas e desgastadas que apresentavam reduzida produtividade agrícola. Os elevados preços no mercado bovino se mostravam mais atraentes, e com isto áreas de plantio agrícola eram “progressivamente entregues ao gado” (PRADO JUNIOR, 1998, p. 339). Assim, nos estados em que houve a substituição da agricultura por pastagens, muitos trabalhadores, principalmente dos estados referidos, deslocavam-se para outras unidades da federação, e o Paraná era uma delas.

Os trabalhadores empobrecidos consideravam a emigração como a única possibilidade que se lhes apresentava. Prado Junior (1988) descreve como se acentuam a pecuária e a cana-de-açúcar, que se concentravam em grandes propriedades e, no caso da criação de bovinos, era empregada uma quantidade de mão-de-obra menor do que a convencional. Estes elementos acentuam ainda mais a deterioração do nível de vida do trabalhador, que, levando consigo aquilo que detém

– nada muito além de sua força de trabalho, família, alguns pertences e muitos anseios – migra para outras regiões na busca pela sobrevivência.

A estes trabalhadores brasileiros em condição de miséria somava-se, nas primeiras décadas do século XX, a chegada ao Brasil de trabalhadores oriundos de diversas partes do mundo, denominados – para atenuar sua condição de miserabilidade – imigrantes. Para tratar deste contexto podem-se retomar os estudos de Lênin (1987), onde o revolucionário russo apresenta o relato de um jornalista inglês sobre a situação da classe operária na Inglaterra. A citação que transcreveremos mostra a impressão de um capitalista inglês do limiar do século XX, assim descrita na obra de Lênin (1987, p. 78):

Ontem estive em East-End (bairro operário de Londres) e assisti a uma reunião de desempregados. Ouvi discursos inflamados. Tudo se resumia num grito: Pão! Pão! Ao reentrar em casa e revivendo sentime mais do que dantes, convencido da importância do imperialismo [...] A idéia que mais me acode ao espírito é a solução do problema social, a saber: ‘nós colonizadores, devemos para salvar os quarenta milhões do Reino Unido de uma mortífera guerra civil conquistar novas terras a fim de ali instalarmos o excedente de nossa produção, de aí encontrarmos novos mercados para produtos das nossas fábricas e das nossas minas. Se quereis evitar a guerra civil é necessário que vos torneis imperialistas’.

Esta compreensão, que reduz a idéia de imperialismo à conquista de novas terras, demonstra que a vida da classe trabalhadora, seja em seu país seja fora deste, com projetos de colonização organizados por agenciadores, companhias ou governos, figurou como possibilidade de liberdade para milhares de homens, mulheres e crianças. Estes se lançavam para terras distantes, de posse de sua única mercadoria – a força de trabalho –, ou com ínfimos recursos para adquirir alguns alqueires de terra, cada trabalhador “acreditando estar produzindo divisas para si, enquanto na verdade tornava produtiva toda uma região e - é claro - beneficiava os responsáveis pelo projeto de colonização” (STECA; FLORES, 2002, p. 140), e assumia, individualmente ou com seus pares, a responsabilidade de atenuar sua própria miséria.

É a partir deste cenário que se efetivou a composição populacional do Estado, marcada pela diversidade de nacionalidades. No caso das regiões Sul e Norte esta

diversificação foi ainda maior, uma vez que os imigrantes eram procedentes dos continentes europeu e asiático, contribuindo cada um com um pouco de sua cultura para a formação da sociedade paranaense. Desta forma, italianos, japoneses, poloneses, alemães, ucranianos e, em número menor, suíços, russos, franceses, austríacos e holandeses, organizaram-se e foram organizados para o trabalho nas terras paranaenses.

As companhias imobiliárias que assumiam a condição de colonizadoras¹⁷ agiram intensamente no Paraná de 1940 a 1960, atuando em outros ramos do mercado. Este é o caso, por exemplo, da *Brazil Railway*. Essa empresa, dentre outras atividades, era responsável pela exploração de mata nativa, administrava, desde 1906, a maior parte da rede ferroviária do Sul do Brasil e respondia pela construção da ferrovia São Paulo - Rio Grande do Sul, como parte das negociações realizadas entre o governo inglês e o brasileiro. Esta Companhia, particularmente, assumiu a construção de trechos ferroviários no Estado do Paraná, e em contrapartida recebeu extensas faixas de terras do governo, como uma das condições para a realização da obra (STECA; FLORES, 2002; PRADO JUNIOR, 1998).

Steca e Flores (2002) registram que uma das mais importantes companhias de colonização foi a Companhia de Terras Norte do Paraná, que atuou no Norte e posteriormente no chamado Norte Novíssimo e Oeste do Estado. Essa companhia era responsável pela vinda de trabalhadores de diversas partes do mundo, fazendo das terras do chamado Norte Novo um lucrativo negócio imobiliário. As terras dessa região eram consideradas altamente produtivas e tidas como as mais férteis do país, o que lhes atribuía um alto valor no mercado, chegando ao ponto de serem as mais caras do território brasileiro.

¹⁷ Segundo Mota (2005, p. 69) “com o advento da República, o Estado passou a ter o domínio sobre o que considerava terras devolutas. No caso paranaense, o norte, o oeste e sudoeste do Estado foram considerados terras devolutas pertencentes ao Estado, que as cedeu, através de concessões, para as grandes companhias colonizadoras. Essas companhias promoveram a ocupação da região em um ritmo acelerado jamais visto em sua história; em menos de trinta anos estava desmatado e ocupado com vilas, cidades e grandes plantações de café”; prossegue afirmando que “a maior concessão realizada pelo governo a uma companhia ocorreu em 1927, quando a Companhia *Parana Plantation Limited*, com sede em Londres, recebeu 515 mil hectares de terras entre os rios Tibagi e Paraná, região onde atualmente encontram-se as cidades de Londrina, Maringá, Cianorte e Umuarama, além de inúmeras outras cidades de menor porte” (MOTA, 2005, p. 70).

Os imigrantes vinham para todo tipo de atividade, fosse para trabalhar nas fábricas instaladas perto da capital do Estado, fosse para as atividades domésticas nas casas de famílias abastadas da capital ou para a cultura de rami, hortaliças e cereais, a criação de aves e bovinos e a sericultura. A essas atividades se acrescentam os serviços públicos que se estruturavam e a construção de obras.

Acenava-se com a oportunidade de enriquecimento, divulgada nos anúncios e propagandas sobre as terras paranaenses, tanto no Brasil quanto no Exterior. A divulgação se centrava na idéia de prosperidade, terras férteis e águas claras. Aos europeus e asiáticos somavam-se os migrantes brasileiros de diversas regiões, que, desvalidos ou com recursos mínimos, vinham para o Paraná trabalhar e educar seus filhos, com isto se configurando a necessidade de organização e ordenação do Estado para o trabalho e para a educação.

Nesta lógica, os trabalhadores, que vinham em busca de “tranqüilidade, vida farta e prosperidade”, de acordo com Steca e Flores (2002, p. 42), encontrariam as contradições sociais, de que muitos deles seriam protagonistas em solo paranaense, como em qualquer parte do globo. As condições encontradas não eram de “tranqüilidade”, uma vez que os conflitos de terra caracterizaram a história da colonização e da organização do Estado para o trabalho até a década de 1960.

Steca e Flores (2002) reafirmam ainda que nestas décadas fixaram moradia e se organizaram para o trabalho os “reimigrantes”, que já haviam passado por Minas Gerais e São Paulo. Nos anos 1950 e 1960 os migrantes do Nordeste brasileiro, como cearenses e baianos, chegaram com mais intensidade, sobretudo na Região Norte do Estado. Sobre esta questão Wachowicz (1988) menciona que no Norte do Paraná, até 1960, chegou e se instalou mais de um milhão de migrantes das mais variadas procedências.

Sobre a composição da população do Norte do Estado, o livro “Norte Velho, Norte Pioneiro” (WACHOWICZ, 1987) apresenta testemunhos de migrantes que se propunham a trabalhar nas fazendas ou nos núcleos urbanos em formação. Na tentativa de ilustrar a organização da vida e do trabalho dos novos paranaenses, que traziam consigo braços para o trabalho, sonhos e expectativas de serem

protagonistas da organização do “jovem Estado”, os estudos de Wachowicz (1987), com base em depoimentos, apresentam-nos a luta pela organização da vida no período. Escreve o autor:

Esses migrantes – referindo-se particularmente aos mineiros – vinham em cima do caminhão, às vezes com mudancinha, amontoados, homens, mulheres e crianças que nem porcos. O caminhão não parava na estrada. Os dois motoristas iam se revezando. Só se parava ao meio dia para descansar e almoçar. Alguns traziam comida preparada: arroz, feijão e carne de porco ou galinha (WACHOWICZ, 1987, p. 94).

Esta condição de miséria dos que sonhavam, mas não chegaram a ser protagonistas da história do Estado, não era diferente da vivenciada por baianos. Como relata Silva (2008)¹⁸, estes, em famílias numerosas, com crianças “de colo e de peito”, saíam de suas terras ou cidades em viagem de caminhão até Minas Gerais, donde iam para Presidente Prudente, no Estado de São Paulo, para de lá se dirigirem de trem até as promissoras cidades do interior do Paraná, onde de acordo com seu pai “rastelava-se dinheiro embaixo dos pés de café” (SILVA, 2008).

A vida na nova terra, evidentemente, não era como a propagada nos anúncios. Nela não se encontrava prosperidade rastelando os cafezais. Contudo, independentemente da forma de organização da vida nas terras paranaenses, fosse na condição de pequeno proprietário ou na de trabalhador rural, a classe trabalhadora precisava ser ordenada e organizada para o trabalho. O Governo do Estado, durante décadas, participou ativamente do processo de colonização. Na década de 1960 a forma de participação primava por ser ordenada e institucional, organizando a vida e a educação dos paranaenses. Em décadas anteriores, atuou de forma ativa, seja nos moldes do Governador Lupion¹⁹, período de administração estadual responsável por irregularidades a ponto de receber ameaça de intervenção federal, ou em décadas posteriores – a década de 1960 particularmente – com

¹⁸ Armindo Francisco da Silva, filho de migrantes nordestinos, nasceu em 10.04.1953 no Estado da Bahia, veio para o Estado do Paraná em setembro de 1953, fixando-se na cidade de Floraí, região Noroeste do Paraná onde a família trabalhava no plantio de café. Concedeu entrevista em 2008 na cidade de Maringá-Pr.

¹⁹ Moysés Lupion de Troya governou o Estado do Paraná em dois mandatos, sendo o primeiro de 1947 a 1951 e o segundo de 1956 a 1960.

atividades do próprio Banco do Estado de compra e venda de propriedades junto a empresas colonizadoras.

O processo de colonização, a vida e o trabalho foram organizados em torno de um dos principais fundamentos capitalista – a propriedade privada, de pequena ou grande extensão - a partir de ações do governo, das companhias ou dos proprietários. Em relação ao processo de colonização e organização do Estado, a história registra conflitos entre as companhias de colonização, índios²⁰ de diferentes etnias e trabalhadores. Estudos revelam que os enfrentamentos por terra eram comuns no Estado, principalmente nos anos de 1940 e 1950 (STECA; FLORES, 2002; SILVA, 2006; TONELLA; VILLALOBOS; DIAS, 1999). Os confrontos, ainda que freqüentes, ocorreram sem o caráter de resistência à ordem instituída, o que se diferenciou do ocorrido em Porecatu, no Norte do Estado, no final dos anos de 1940 e início de 1950, conforme posterior abordagem deste estudo.

1.3 A RESISTÊNCIA DOS TRABALHADORES NO NORTE PARANAENSE

A organização do trabalho no Paraná durante as primeiras décadas do século XX se fez com embates em todo o Estado. Se de fato estes se deram de forma localizada, por grupos ou comunidades sem apresentar enfrentamento direto com o Estado, a “guerrilha” ou “Guerra de Porecatu”, como ficou conhecida a resistência coletiva dos trabalhadores rurais, a qual teve participação do Partido Comunista Brasileiro, mostrou-se de forma distinta. Pela primeira vez na história do Estado e do país tem-se uma ação armada com duração de aproximadamente cinco anos. Este

²⁰ De acordo com estudos de Mota (2005) a região central do Paraná, compreendida entre os rios Ivaí e Piquiri era conhecida desde o Século XVI, mas adquire relevância quando, no Século XVII, os espanhóis fundam junto à embocadura do rio Corumbataí e Ivaí, a Cidade de Vila Rica do Espírito Santo; ao passo que os jesuítas estabelecem várias Reduções no vale dos rios mencionados. Segundo o autor, de igual modo que em “todas regiões do Paraná, a ocupação de novas terras pelas populações brancas européias ou brasileiras ocorreu sobrepondo territórios indígenas, e a região entre os rios Ivaí e Piquiri [...] chamado, pelos Guaranis de Guairá e pelos Kaingang de Paykere, não é diferente” (MOTA, 2005, p. 65).

acontecimento foi estudado por Osvaldo Heller da Silva²¹ e considerado por este autor como um dos acontecimentos políticos mais importantes da história do Paraná.

Apresentaremos uma síntese deste confronto, em função da dimensão e da repercussão do ocorrido. Julgamos que a “Guerra de Porecatu”, somada a outros conflitos que ocorreriam no Estado, contribuiria para compreender muitas das ações implementadas pelos governos estaduais posteriores, sobretudo os argumentos de Ney Braga – como veremos posteriormente – e as ações e discursos anticomunistas que se seguiram ao Golpe Militar de 1964.

Na região de Porecatu, no período compreendido entre o final dos anos de 1940 e início dos anos de 1950, forças policiais do Paraná e São Paulo, que apoiavam jagunços, fazendeiros e grileiros, hostilizaram trabalhadores em torno de um conflito que se iniciou quando o governo doou a trabalhadores vindos de outras localidades, com o intuito de viabilizar o desenvolvimento da região, terras que já estavam ocupadas por trabalhadores denominados posseiros²².

As terras disputadas na região dos municípios de Jaguapitã, Guaraci, Centenário do Sul e Porecatu integravam parte de uma concessão que o governo do Estado havia realizado em favor da Companhia Colonizadora Alves de Almeida & Irmãos. Por volta de 1942, o governador Manoel Ribas anulou a concessão e loteou as terras para vendê-las com o propósito de atrair mão-de-obra para desmatar e colonizar aquela região. Os agricultores pensavam possuir legitimamente a área que exploravam e pela qual tinham pago impostos, mas o Estado do Paraná não lhes concedeu o título de propriedade. À época já era público o alto valor das terras paranaenses, o que, evidentemente, favoreceu a atuação de fazendeiros e

²¹ Neste estudo Silva (2006) tem como propósito central discutir a organização sindical dos trabalhadores rurais paranaenses, detendo-se em especial sobre a Região Norte do Estado, onde houve ação do Partido Comunista e da Igreja Católica. Esse autor discute a trajetória organizativa dos trabalhadores e as complexas relações de dominação no campo entre os anos de 1940 e final dos anos de 1970. A pesquisa mostra-se como uma das principais referências desta tese, uma vez que traz elementos da História do Paraná que contestam a idéia de que a organização coletiva de trabalhadores rurais estaria ausente no Sul do Brasil; para Silva (2006) após o Golpe de Estado de 1964 se instituiu a idéia de que não houve organização sindical no Estado do Paraná. Este estudo foi apresentado como tese de doutorado em julho de 1993 em Paris na *École des Hautes Études en Sciences Sociales*. Até a elaboração do estudo pelo autor, o campo sindical rural do Paraná não havia sido objeto de investigação científica.

²² Em títulos que tratam de questões afetas ao trabalho e propriedade em áreas rurais inúmeras são as denominações atribuídas aos trabalhadores, como posseiros, lavradores, camponeses, trabalhadores rurais, trabalhadores do campo. Neste estudo utilizamos a expressão **trabalhadores**.

especuladores na região, como também ocorria em outras partes do Estado, conforme já referimos neste estudo.

Em 1944 houve a mobilização dos trabalhadores e aproximadamente 500 famílias elegeram seus representantes para atuar nas negociações com o governo do Estado. Este processo de organização inicial dos trabalhadores, segundo Silva (2006), teve a participação de militantes do PCB. No ano seguinte o governador Manoel Ribas foi substituído por Moysés Lupion, já conhecido no Estado por sua atuação de favorecimento aos fazendeiros e a seus interesses pessoais, o que serviu para intensificar o conflito. Nos anos de 1946 e 1947 os contatos dos trabalhadores com os militantes do PCB passaram a ocorrer em outros estados, com a participação de dirigentes nacionais e não mais com a atuação de militantes locais, configurando-se, portanto, o apoio formal do Partido com o objetivo de liderar a ação armada. Um destaque importante de Silva (2006) é que, apesar de toda a ideologia do anticomunismo que já se firmava no país, os trabalhadores se mostraram receptivos ao apoio do PCB e organizaram-se no combate ao governo e aos proprietários de terra.

Em novembro de 1948, após reuniões, estudos, avaliações e discussões, o PCB propôs a luta armada, e centenas de trabalhadores com curso de guerrilha, autodefesa e explosivos prepararam-se para o enfrentamento ideológico e físico. Algumas famílias, com a participação do Partido Comunista Brasileiro, deram início ao primeiro conflito armado no Estado, que originou uma seqüência de lutas em diferentes regiões brasileiras por aproximadamente duas décadas (SILVA, 2006; STECA; FLORES, 2002; SILVA, 2007). Pela primeira vez no país o PCB participou de um enfrentamento direto ao Estado a aos fazendeiros.

Esse embate ocorreu a partir de um movimento armado, com emprego de táticas de guerrilha e a constituição de organismos com características sindicais: as Ligas

Camponesas²³ do Paraná, organizações que foram estruturadas pelos comunistas em diferentes pontos do País e transmitiriam sua herança às Ligas Camponesas do Nordeste, conforme menciona Silva (2006).

Para Silva (2006), esta luta não pode se reduzir a uma disputa pela terra entre trabalhadores e grandes proprietários, embora este tenha sido o centro do enfrentamento; para o autor, estavam dadas as condições favoráveis à atuação do PCB e condições objetivas para sua inserção política na região.

As estratégias de enfrentamento se efetivaram em dois grupos: um atuava mediante ações políticas e o outro era composto por militantes e trabalhadores armados. Neste grupo os combatentes estavam divididos e disciplinarmente instalados em acampamentos na mata. Isto incluía recebimento de armas, treinos e um eficiente sistema de informação. Para termos dimensão do nível de organização e participação de diferentes integrantes da luta, observemos como Silva (2006, p. 64-65) descreve o processo de comunicação com base em documentos e depoimentos:

Discretamente, nos bares, eles – trabalhadores de idade avançada – ‘fumavam seu palheiro, tomavam a sua pinga e escutavam, atentos, todas as conversas. E depois, eles passavam as ‘informações’. Dessa forma, o grupo rebelde sabia sempre o que acontecia em Porecatu e Londrina e nos demais lugares: as reações dos fazendeiros, as decisões do governo, os movimentos das tropas e ainda as novas ordens dos dirigentes.

Com esta descrição verificamos que, além da eficiência, o apoio dos trabalhadores à luta e ao PCB se dava independentemente do sexo e idade. Para o autor, a atuação efetiva e a força política responsável pelo impulso da resistência dos trabalhadores se devem ao PCB. O autor ainda afirma que estas ações e estratégias se intensificaram em 1950, ano que, de acordo com Silva (2006), houve o mais grave

²³ O conflito de Porecatu favoreceu a constituição das Ligas Camponesas, que eram de orientação comunista, durante o conflito no Norte do Paraná. Estas figurariam como entidades reivindicativas junto às autoridades constituídas, o que não impedia uma ação mais efetiva, organizada e armada. As Ligas defendiam ações práticas de cooperação entre os associados, na produção, no trabalho, na ajuda mútua e também nas atividades lúdicas, reuniões recreativas e esportivas; eram dirigidas pelo PCB, ainda que se apresentassem como organizações independentes. A ação comunista no interior do Paraná, por meio da criação das Ligas, durou aproximadamente seis anos, de 1945 a 1951. Para o autor, o desconhecimento em relação às Ligas Camponesas no Estado se deu em função da repressão ao movimento de Porecatu, o que atingiu também as Ligas, uma vez que estavam interligadas com o conflito de Porecatu e com o Partido Comunista (SILVA, 2006).

enfrentamento entre as forças resistentes comunistas e as forças policiais do governo, que eram auxiliadas por pistoleiros.

Para o autor, foi uma resposta efetiva dos trabalhadores e militantes do Paraná ao Manifesto de Agosto, uma espécie de orientação do Partido que defendia a formação de um exército nacional. Com a publicação deste documento o Partido adotou uma ação mais efetiva em Porecatu. Segundo o autor, o conflito teve influência sobre a elaboração do documento, o que mais uma vez aponta importância da luta no Norte do Estado.

A utilização da violência pelos jagunços e policiais, por ordem dos fazendeiros e com a conivência do Estado, era recorrente na região. Em razão dos inúmeros enfrentamentos, desde 1947 havia mortes, tanto de policiais e jagunços como de trabalhadores combatentes. A morte de militares na região, evidentemente, deixava a força oficial cada vez mais atenta aos acontecimentos no Norte do Estado.

Com a incapacidade dos jagunços para conter o movimento de resistência, as forças militares do Paraná e São Paulo assumiram o comando das investidas em Porecatu. Nesta luta, segundo Silva (2006), o apoio da imprensa em favor das forças oficiais contribuiu para acentuar a propagação anticomunista: os “agentes de Moscou”, os “asseclas de Stálin”, o “perigo vermelho” eram denominações atribuídas aos comunistas pela imprensa da época, travando-se, por todos os lados, o combate em favor da ideologia anticomunista.

Em 1951, Bento Munhoz, no governo do Estado, prometia fazer a indenização aos trabalhadores, o que seria fácil se não tivessem – por orientação do PCB – tomado a decisão de não vender, não sair das posses e não aceitar nenhum acordo individual. Ante a firmeza na condução do movimento, que não cedia às propostas e promessas do governo, tampouco à força policial, em junho de 1951 o governo do Estado, a Polícia do Paraná, a Segurança Política do Rio de Janeiro e a Aeronáutica, a fim de restabelecer “a ordem pública” e combater “a terrível ameaça comunista”, deram início em Porecatu ao combate definitivo contra os trabalhadores e militantes comunistas. A “população, mergulhada no medo e no terror” (SILVA,

2006, p. 94), testemunhou o fim da resistência no Norte do Estado. Nas cidades da região e na mata ocorriam freqüentemente prisões, torturas e assassinatos.

Pela primeira vez a influência política comunista evidenciou-se na região. Londrina tornou-se o centro do PCB no Estado e Porecatu foi a primeira e única tentativa de guerrilha rural levada a cabo no território nacional pelo Partido durante toda a sua existência. O Partido foi ainda responsável pelo desenvolvimento do sindicalismo agrícola no Paraná e no Brasil. Os estudos de Silva (2006) revelam que, mesmo com a violência brutal instituída pelo governo e jagunços a seu serviço, os trabalhadores e militantes obtiveram êxito, pelo fato de que a força oficial não conteve o movimento de sindicalização que se estruturou no meio agrícola, tanto paranaense²⁴ quanto brasileiro.

Silva (2006) defende que a atuação efetiva dos comunistas perdurou ainda depois de finalizado o conflito. Para esse autor, os Congressos de Trabalhadores Rurais ocorridos em Londrina e Maringá são expressão da força que a Guerrilha de Porecatu e a organização do movimento sindical alcançaram em uma década de enfrentamentos. Isto prova que, apesar de importantes líderes do PCB terem feito críticas ferrenhas à Guerrilha, houve êxito na atuação dos comunistas no Paraná. A citação que apresentaremos a seguir detalha a luta de um sindicalista vinculado ao PCB. O texto traz relatos do cotidiano, expressos nos embates ocorridos em estradas e fazendas do Estado, numa tentativa incansável de organizar a classe trabalhadora. José Rodrigues dos Santos, citado por Tonella, Villalobos e Dias (1999, p. 51), relata suas atividades em meados dos anos de 1950 da seguinte forma:

O lugar onde fui morar em Londrina era a Casa Escola do Partido, na Vila Iara. Com os contatos que tinha feito desde Apucarana, os

²⁴ Das localidades de ação organizada dos trabalhadores rurais são destacadas, Cibirú, Nova Esperança, Loanda, Goioerê, Querência do Norte e Cascavel, Água de Pelotas, Centenário do Sul, Água do Palmitalzinho, Água do Monjolo, Guaraci, Maringá, Água de Mandacaru, Colombo, Cambará, Andirá, Bandeirantes e Chapecó, Londrina, Nova Fátima, Cornélio Procópio, Apucarana. O autor apresenta ainda um levantamento de localidades de conflitos agrários no Paraná, subseqüentemente a Porecatu: Fazenda Duas Covas, Sengés, Içara, Campo Mourão, Sapecado, Piquiri, Pato Branco, Vitorino, Pitanga, Cruzeiro d'Oeste, Indianópolis, Querência do Norte, Bela Vista do Paraíso, Tibagi, Paranaíba, Paranaity, Marrecas, Areia Branca do Tucum, Guaraniaçu, Guairá, Cianorte, Cidade Gaúcha, São Tomé. Esta descrição permite dimensionar a extensão da organização em todas as regiões do Estado (SILVA, 2006).

companheiros me acolheram. Quando falei da situação na fazenda do Godói, eles me deram cobertura e todas as facilidades para ficar morando em Londrina, e dali pude começar a atuar na zona rural, formando a base do Partido e organizando os sindicatos. Com as experiências que tinha noutras regiões rurais, comecei a levar remédios nas fazendas, que os médicos davam. Para ajudar na sobrevivência. Voltei à reprodução de fotografias e comércio de roupas novas, basicamente calças grosseiras para o trabalho. Nessas visitas comerciais, tinha a preocupação de também mobilizar o pessoal. Assim, levava boletins, jornais e informações sobre os direitos trabalhistas. Naquela região, era discutida a percentagem de café; se o fazendeiro dava 20% ou 30%, instruíamos que a luta devia ser por 50%; e os diaristas deviam lutar por hora extra, além de diminuir a jornada de dez horas de trabalho. Falávamos também do direito de ganhar em dobro pelos dias trabalhados em feriado. Essa era a discussão de aplicar a igualdade dos direitos do trabalhador rural. Recordo-me que em muitas fazendas, era cobrado o aluguel da casa na qual o colono morava, e muitos fazendeiros pagavam o trabalho deles em vales, obrigando-os a comprar em armazéns previamente acertados entre um comerciante e o fazendeiro. [...] Esse trabalho todo eu fazia na região a pé: Guaravena, São Luís, Ibiporã, Cambé [...] Nessa região, o latifúndio era muito arraigado. Havia muito poder local e aquela mentalidade estreita, atrasada. Quem passasse por essas fazendas dez anos depois encontraria tudo igual. Recebi muita ameaça de fazendeiro. As ameaças sempre chegavam por outros, geralmente trabalhadores, que ficavam escutando o que era falado pelos patrões e o que os fazendeiros pretendiam fazer. Nessa região fui preso quatro vezes. Houve uma época em que eu fui cercado na fazenda Guaravena. Fui cercado na boca da noite. Esse episódio aconteceu quando eu ia descendo pela estrada em direção à colônia, porque naquela noite havia reunião marcada com o pessoal, para continuar a discussão da necessidade de formação de um sindicato, que seria o primeiro sindicato de trabalhadores rurais assalariados do Brasil.

Trazemos esta longa descrição num esforço por, mais uma vez, dimensionar o nível de articulação política que se estruturava no Estado, o que em geral não faz parte da história contada nas escolas. Este processo de organização dos trabalhadores ficou evidente em 1961, quando o sindicato de trabalhadores rurais de Maringá tinha quatro mil sindicalizados, apresentando-se como uma das entidades sindicais de maior importância no Estado. Os sindicatos multiplicaram-se em diferentes áreas rurais do Paraná, atingindo um total de 186 entidades fundadas pelos comunistas até 1964 (SILVA, 2006; TONELLA; VILLALOBOS; DIAS, 1999), que representavam agricultores e assalariados, tanto rurais quanto urbanos.

Um marco na força do sindicalismo comunista foi a realização dos congressos de trabalhadores rurais de Londrina e de Maringá em agosto de 1960, citados

anteriormente. Esses eventos ocorreram como demonstração de elevado nível de força e desenvolvimento do movimento, contando com a participação de autoridades, tais como senadores, deputados estaduais e federais, de Francisco Julião²⁵ e da União Paranaense dos Estudantes. Se havia organização por parte dos trabalhadores, o mesmo ocorria em relação a outros setores da sociedade. Para mostrarmos quão importante era este Congresso e como determinados setores da sociedade se articularam em oposição ao movimento dos trabalhadores, lembramos que em 1961 mais de duas mil pessoas, orientadas por padres e pelo bispo de Maringá, se mobilizaram em passeata pelas ruas da cidade em favor dos proclamados direitos dos grandes proprietários de terra (ARIAS NETO, 1998; SILVA, 2006).

O sindicalismo rural de orientação comunista se fortalecia, e o PCB aproveitou o crescimento do movimento sindical rural para consolidar suas bases no Paraná e no território nacional. Numa tentativa de resistência e em resposta a este processo de organização, Silva (2006) afirma que, em apoio aos proprietários e ao governo, a Igreja Católica²⁶ do Paraná, no início da década de 1960, passou a desenvolver ações de enfrentamento à organização comunista no Estado, como no caso do ato

²⁵ Francisco Julião nasceu em 16 de fevereiro de 1915 na cidade de Bom Jardim, Estado de Pernambuco, era filho e neto de senhores de engenho. Em 1939 formou-se em direito pela Faculdade de Direito do Recife, no ano de 1954 foi eleito deputado estadual em Pernambuco pelo PSB, sendo reeleito em 1958. Sua atuação junto às Ligas Camponesas iniciou-se em 1955 quando realizou a primeira visita ao Engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão, a fim de prestar apoio político e jurídico à Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPPP), organização que originaria a mais célebre das Ligas Camponesas. Em 1962 elegeu-se deputado federal, cassado em 1964 pelo Ato Institucional n.º 1 consegue *habeas corpus* junto ao Supremo Tribunal Federal em 1965, exilando-se no México de onde regressaria apenas em 1979 por ocasião da Lei de Anistia sancionada pelo General João Batista Figueiredo, então presidente da República; ainda em 1962 escreveu o livro “Que são Ligas Camponesas”. Após ser derrotado nas eleições de 1986, quando lançou sua candidatura a deputado federal pelo PDT, retornou ao México vindo a morrer em 1999 de infarto aos 84 anos. Amigo de Fidel Castro e Che Guevara era constantemente chamado de “comunista”, apesar de sua relação bastante conturbada com o PCB. Francisco Julião era defensor da revolução e entendia que os camponeses deveriam ocupar um lugar de destaque no processo revolucionário (SANTIAGO, 2001).

²⁶ Com o propósito de reafirmarmos a influência da Igreja Católica nos anos de 1950 e 1960 elaboramos, a partir das informações contidas em Ferreira (1999), uma relação de cidades fundadas neste período, cuja denominação é associada a símbolos, mártires ou santos da Igreja: Santa Amélia (1935), Santa Cecília do Pavão (1960), Santa Cruz do Monte Castelo (1954), Santa Fé (1955), Santa Helena (1967), Santa Inês (1961), Santa Izabel do Ivaí (1954), Santa Izabel do Oeste (1963), Santo Antônio do Caiuá (1961), Santo Antônio do Paraíso (1960), Santo Antônio do Sudoeste (1951), Santo Inácio (1951), São Carlos do Ivaí (1956), São João (1960), São João do Caiuá (1954), São João do Ivaí (1964), São Jorge do Ivaí (1954), São Jorge do Oeste (1963), São Miguel do Iguçu (1961), São Pedro do Ivaí (1954), São Pedro do Paraná (1963), São Tomé (1960), conforme cita Ferreira (1999).

público citado anteriormente, sob a alegação de combater o “perigo vermelho”. Devemos registrar que, segundo Silva (2006), a Igreja, até o final da década de 1950, não costumava intervir diretamente nos conflitos nem na organização rural. Para este autor, o Congresso dos Trabalhadores foi considerado abusivo pelos bispos de Maringá, Londrina e Campo Mourão, assim as autoridades eclesiais destes municípios iniciaram um movimento de sindicalização rural, com objetivo de se contrapor ao sindicalismo do PCB.

Na pesquisa desse autor verificou-se que, particularmente o bispo de Maringá, Dom Jaime Luiz Coelho – que atuou como bispo em Maringá de 1957 a 1979 e arcebispo de 1979 a 1997 –, não admitia que na sagrada terra do trabalho se testemunhasse a ação dos comunistas. O referido bispo foi o responsável pela criação da Frente Agrária Paranaense, entidade que com o apoio irrestrito da Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, da Família e da Propriedade²⁷ – grupo conservador da Igreja Católica – e do governo do Estado, combatia todas as iniciativas comunistas. Para defender a propriedade faziam a defesa da família, do individualismo, da liberdade e democracia; destacando-se que o objetivo central da FAP era “frear as ações do PCB e reconquistar os fiéis da lavoura” (SILVA, 2006, p. 261).

Em seu estudo Silva (2006) afirma que o Norte do Paraná teve papel relevante no processo de desenvolvimento do sindicalismo no Estado, sendo, segundo autor, a primeira região com ações impulsionadas pelos comunistas. A luta de Porecatu foi o primeiro e único movimento de guerrilha rural fomentado pelo PCB, conforme mencionado anteriormente, e ainda segundo o autor, constituiu-se, provavelmente “no estopim de uma série de conflitos agrários que eclodiram em diversos pontos do país” (SILVA, 2006, p. 22). Ainda para esse autor, o PCB, o Estado e a Igreja foram

²⁷ A Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade (SBDFTP) foi fundada em 26 de julho de 1960, na cidade de São Paulo, por Plínio Corrêa de Oliveira. Conforme descreve Zanotto (2007, p. 28) o “contexto da fundação da TFP fora extremamente conturbado para no país (agitações sociais, crises políticas e econômicas), mas, de certa forma, acabou por representar para estes católicos um momento propício para organizarem-se em uma entidade de caráter cultural, cívico, filantrópico e beneficente para enfrentar a investida esquerdista e progressista, bem como suas conseqüências ‘maléficas’ ao Estado e à Igreja”. Ainda de acordo com a autora, as bases do pensamento da TFP são a “defesa da terra como aspecto elementar da economia, a defesa de um governo forte e centralizador, a luta pela indissolubilidade do matrimônio, a prática dos sacramentos como fonte legítima e exclusiva de salvação, o valor intrínseco das elites para o ordenamento social, a manutenção de uma escala hierárquica em todos os âmbitos da sociedade e da Igreja, o anti-modernismo, o anti-comunismo, etc.” (ZANOTTO, 2007, p. 59).

decisivos na modelagem do campo sindical. O primeiro tinha objetivos claros de enfrentar o governo e a ordem instituída, ao passo que o Estado e a Igreja objetivavam manter a propriedade, e promover a defesa da família e da liberdade, respaldados pelo espírito anticomunista cada vez mais fortalecido.

Para Silva (2006), o PCB constituiu-se como o fio condutor que permeou todo o processo de evolução do sindicalismo rural do Paraná, que chegou a ser a maior organização comunista da América Latina. Os comunistas impulsionaram a formação das primeiras “ligas camponesas”, principalmente nos estados de Pernambuco, Goiás, São Paulo e Paraná. Estudos e discursos abordavam o enfrentamento à propriedade privada e o combate ao imperialismo.

Apesar da ação repressiva da polícia, segundo o autor, os comunistas remanescentes da luta de Porecatu serviram de elo para ações posteriores no meio sindical. Fato é que iniciativas dos militantes comunistas favoreceram a organização dos sindicatos no meio rural e a formação da primeira geração de dirigentes sindicais agrícolas, o que reafirmou a atenção da Igreja Católica, que, com o apoio dos fiéis proprietários de terra, retomando o que apresentamos anteriormente, passou a atuar junto à classe trabalhadora, por meio da Frente Agrária Paranaense (FAP), sob o comando do bispo de Maringá.

Para Silva (2006) o Norte do Paraná “constituiu-se no berço da organização sindical das camadas populares do meio rural do Paraná e talvez mesmo do Brasil” (SILVA, 2006, p. 20), o que sem dúvida contribuiu para que o Estado se organizasse considerando estas lutas, o que indica que o processo de organização das instituições e da educação precisariam, se não combater, ao menos minimizar o espírito de enfrentamentos existente no período.

1.4 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES APÓS O GOLPE DE 1964

Como temos discutido, com respaldo de Silva (2006), a sindicalização dos trabalhadores rurais do Estado do Paraná se efetivou às custas da ação comunista e, no outro extremo, da ação da Igreja Católica, sobretudo nos primeiros anos da década de 1960. A resistência e a organização dos trabalhadores tiveram contorno decisivo após o Golpe Militar de 1964.

A partir do golpe o movimento sindical ficou enfraquecido e a FAP minimizou suas ações no Norte do Estado; os militares fariam com mais firmeza e violência o combate ao comunismo, e da mesma forma as entidades sindicais ligadas ao governo e à ordem instituída conteriam as ações comunistas no Paraná. O sindicato transformou-se por excelência em espaço de prestação de serviço assistencial, médico, dentário e previdenciário, o que já havia se iniciado com a intervenção dos padres e bispos, sobretudo nas regiões Sudoeste, Norte e Noroeste.

Isto para nós se justifica, uma vez que, na perspectiva oficial, não se abriu mão da atuação do governo em favor da manutenção da propriedade. Neste cenário pode-se compreender a defesa da escola para o civismo e para a democracia, com isso a ideologia anticomunista, a defesa do direito à propriedade e a exaltação ao desenvolvimento se fortaleceram. Nesta lógica todas as estratégias e instituições serviram à efetivação do governo patriótico e assistencialista. Salientamos, ainda, que a aliança com o governo estadunidense foi essencial neste processo, tanto para o golpe de 1964 como para o estabelecimento da organização de setores ligados à economia e à educação no Paraná.

Se o Estado ditador que se instituiu no país em 1964 estabeleceu-se de forma absolutamente violenta, ele o fez, dentre outros motivos, por considerar o movimento de resistência que ocorria no país e fora deste. O Paraná, particularmente, deu mostras de que as mãos firmes e militares de Ney Braga foram necessárias para conter e administrar as reivindicações e anseios da classe trabalhadora.

Para Rezende (2001), a ditadura aqui instituída de 1964 a 1984 perpetrou-se não apenas numa estratégia de desenvolvimento econômico, mas com ações, medidas e atos em um sistema de idéias e valores. Isto significa dizer que, para essa autora, a ditadura se fez em favor da construção de uma ordem social capaz de intervir sobre

“todos os indivíduos, grupos e instituições ilimitadamente e sob todos os aspectos” (REZENDE, 2001, p. 3). Sobre o regime militar, a autora firma que este “cavava reconhecimento para os seus propósitos” e não limitava esforços na “procura de adesão às suas proposições em torno da convivência social” (REZENDE, 2001, p. 3).

Para a autora, os valores militares e os valores afetos à família, à religião, à Pátria, à ordem e à disciplina eram essenciais e serviam à propagada idéia de desenvolvimento e democracia. Nesta lógica afirma a autora que:

a ditadura tentava convencer a população de que havia um enorme perigo nas denominadas reivindicações insensatas que partiam de grupos descomprometidos com os anseios da maioria que era, segundo os condutores do regime, de preservação da ordem e da disciplina (REZENDE, 2001, p. 221-222).

Com isto queremos reafirmar, em primeiro lugar, que a defesa de desenvolvimento que se firmaria no país, particularmente no Paraná, respondia à ordem imperialista que se estruturava, a qual não desconsiderava a importância econômica e política da América Latina; e em segundo, que no caso brasileiro as instituições sociais capazes de contribuir com este processo não foram relegadas; assim, afirmamos que as instituições sociais eram valorizadas no sentido de atuarem em favor do capital. Aqui a escola não tem sua condição secundarizada, ao contrário, todos os níveis de ensino eram considerados necessários à formação da classe trabalhadora, isto num espírito de exaltação à ordem e ao progresso.

Para Silva (2006), com o golpe de 1964 a ação do PCB foi praticamente eliminada, pois a partir deste os sindicalistas são formados nos quadros das congregações marianas e ocupam os postos de comando na estrutura sindical deixada pelos comunistas. Subvencionados pelo Estado, os novos sindicatos se limitavam à prestação de serviços à comunidade. O sindicato combativo e de orientação comunista transforma-se num sindicalismo marcado por sua origem cristã, anticomunista e com práticas de inspiração norte-americana. Para o autor, a atuação e contribuição da Igreja Católica para esta nova realidade do movimento sindical equipara-se à “intervenção estadunidense, a ostensiva participação do governo dos

Estados Unidos na preparação e em seguida na efetivação do Golpe Militar de 1 de abril de 1964” (SILVA, 2006, p. 298).

No Estado do Paraná, a Guerrilha de Porecatu e o Congresso dos Trabalhadores de 1961 podem ser considerados demonstrativos, se não de um movimento com as conseqüências objetivas para a propriedade privada, pelos menos de um enfrentamento que no mínimo mereceu atenção e foi combatido pelo Estado, e neste caso particular, com a participação da Igreja Católica, que, com seu tradicional apoio à propriedade privada em nome da família e dos direitos naturais adquiridos, de acordo com o que discutimos anteriormente, prestou sua contribuição ao Estado e à manutenção da propriedade privada.

Silva (2006) apresenta em sua pesquisa, de forma incontestável, o apoio do Governador Ney Braga ao movimento iniciado pela Igreja Católica. O posicionamento do governador se fez de forma efetiva, com apoio administrativo e financeiro e com a doação de máquinas agrícolas. Com esta prática o Governo do Estado evidenciava seu posicionamento em favor da política imperialista, além de seu alinhamento ao Governo estadunidense, que propagava o anticomunismo em escala mundial.

Para promover o anticomunismo e os valores da sociedade norte-americana, o governo estadunidense, a título de formação sindical, colocou à disposição dos sindicalistas brasileiros materiais “didáticos audiovisuais, tais como filmes, projetores, telas, boletins informativos, livros e cursos de inglês” (SILVA, 2006, p. 299). Ademais era comum a viagem de sindicalistas paranaenses aos EUA para receber formação. Lembramos aqui que esta foi a mesma estratégia adotada para o treinamento de profissionais da educação, conforme trataremos neste nosso estudo. Sobre esta questão Silva (2006) informa que houve uma intensa atuação dos grupos da direita cristã contra o comunismo; “no nordeste, a Aliança para Progresso e a CIA investiram muitos recursos na SORPE (Serviço de Orientação Rural de Pernambuco) a fim de dividir as ligas camponesas” (SILVA, 2006, p. 247); no Estado do Paraná a atuação da Aliança para o Progresso também não foi secundarizada, como veremos na exposição desta tese.

Para Silva (2006), a declaração do presidente João Goulart, em março de 1964, sobre sua intenção de realizar a reforma agrária, estimulou o governo norte-americano, mais particularmente seu serviço de informações, a desempenhar um papel preponderante no enfraquecimento político da administração de Jango e na preparação da intervenção militar, além de estreitar relações com algumas unidades da federação, dentre elas o Paraná. O autor ainda salienta que não apenas o serviço secreto americano estava presente nas forças armadas brasileiras, mas desde 1961 militares norte-americanos estavam no país, atuando no interior nordestino.

A este respeito os estudos de Dreifuss (1981, p. 115) revelam, de forma rigorosa, que “só o Brasil recebeu, em 1963 e 1964, 75 milhões de dólares por intermédio do programa de segurança pública e 206 milhões de dólares em ajuda militar durante o ano de 1963”, o que para nós significa dizer que os Estados Unidos não apenas tiveram participação na estrutura da ditadura militar brasileira, mas de forma absoluta e direta determinaram as ações dos militares e civis brasileiros que instalaram o controle e a coerção em solo brasileiro.

De acordo com Dreifuss (1981), em palestra na Escola Superior de Guerra, no início de 1964, o general americano George Robinson Mather veio ao Brasil para explicar que “a principal ameaça que o Brasil estava exposto era mais a da subversão comunista e agressão indireta, do que a agressão direta vinda de fora do Hemisfério” (DREIFUSS, 1981, p. 81). Isto permite compreender a dimensão do interesse imperialista em subordinar e definir a delimitação de territórios e economias, tanto que a atuação dos industriais e dos militares estadunidenses no Brasil não deixa dúvidas quanto a isto.

O Paraná, então considerado o “Eldorado”, teve extensas regiões colonizadas sob a égide de torturas, assassinatos, incêndios a residências, destruição de plantações, espancamentos de mulheres e crianças, elementos que marcaram a vida e a organização do trabalho na promissora sociedade paranaense. Sobre este período Steca e Flores (2002, p. 155) afirmam que foram décadas “[...] em que valia mais o tráfico de influência política do que o direito adquirido de uso da terra, ainda que

estas fossem tomadas apenas para especulação financeira, como foi a maior parte dos casos”.

Queremos com isto salientar que as décadas de 1950 e 1960 foram profícuas em estruturação econômica e mobilização política; particularmente a década de 1960 foi marcada por intensos conflitos em diferentes regiões do globo. Este momento da história, em que se dá a estruturação e definição econômica e política do Paraná, foi marcado por conjunturas diametralmente opostas. É o período da Guerra Fria, anteriormente citada, em que ocorrem revoluções²⁸, como, por exemplo, a cubana em 1959, demonstrando que a América Latina não silenciava ante o poderio econômico e militar dos EUA.

Ao mesmo tempo havia países - com especial destaque ao Brasil - com promissor mercado produtor e consumidor e um quadro político merecedor de atenção. Neste sentido é necessário lembrar que desde a marcha comunista de 1935 o Brasil dava demonstrações de resistência, se não com conseqüências efetivas para a ordem capitalista, mas seguramente manifestações políticas capazes de chamar a atenção das autoridades nacionais e de outros países, sobretudo dos Estados Unidos. Dreifuss (1981) afirma que, já na década de 1950, as Ligas Camponesas promoviam mobilizações com a intenção de sindicalizar os trabalhadores rurais, faziam-se presentes atividades sindicais e organizações da classe trabalhadora, além de se vivenciar uma intensa mobilização estudantil. Estes são exemplos de ações e organizações que se intensificariam nos anos de 1960.

No Estado do Paraná, no início da década de 1960 a intranqüilidade era contida pela ação policial, por documentos e soldados, sob o comando das mãos firmes e militares de Ney Braga, sob a alegação de assegurar a, “a paz social” (PARANÁ, 1962, p. 7, 15) e a ordem, seja nas áreas rurais seja nos chamados núcleos urbanos. Reafirmava-se então a intenção do Governo de minimizar as lutas pela terra que marcaram a história da ocupação agrária no Estado. As instituições fossem elas financeiras ou aparentemente de administração, como as escolas, tinham por

²⁸ Os governos socialistas instauram-se no Vietnã do Norte em 1945, na Coréia do Norte em 1948 e na China sob a liderança de Mao Tsé-tung em 1949, mesmo ano em que ocorre a instalação do socialismo no Laos e Camboja.

função contribuir na tarefa de administrar em favor do “defesa do bem comum”, como insistentemente afirmava Ney Braga (PARANÁ, 1962, p. 7, 15).

Sob a lógica do capital, a administração precisava se caracterizar pela ordem e disciplina, fundamentais ao desenvolvimento pretendido pelo Estado, conforme defendia o governador, tanto em relação à promissora agricultura paranaense quanto ao comércio e à indústria, que se intensificariam anos mais tarde.

Em favor da estruturação de um Estado moderno e eficiente, o Governo do Paraná não hesitou em treinar seus técnicos por meio de Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico. Veremos mais adiante que os técnicos da Secretaria de Educação também se “capacitaram” para dar respostas à organização econômica do Estado. Tanto os técnicos ligados diretamente ao sistema financeiro como os da Secretaria da Educação tinham como função preparar-se para atuar em favor das exigências oficiais, num cenário em que se coloca o progresso e o desenvolvimento econômico como única saída para o Estado (PARANÁ, 1964a; PAIVA; PAIXÃO, 2002).

Entendemos que a resistência dos trabalhadores em diversas regiões do Paraná demonstrou a necessidade de o Poder Público atuar no processo de organização do espaço e na condução de questões sociais; assim os anos 60, pretensamente modernos, são marcados por um processo de mobilização, com ações de ordenamento efetivo em nível administrativo, ordenação racional e administrativa que marcou, sobretudo, os primeiros anos da década.

Na primeira administração de Ney Braga estas ações seriam necessárias à organização social da época, sob a lógica do capital imperialista e em conformidade com as exigências de âmbito internacional. Deste modo, foi conferida uma dupla função a este governo: primeiramente, administrar os recentes conflitos políticos internos e, ao mesmo tempo, atender às solicitações da política nacional e internacional. Nesse processo papel considerável tiveram as instituições sociais, principalmente a escola.

1.5 A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Como já foi comentado, o período estudado foi marcado por intensa mobilização política, ao mesmo tempo em que pode ser considerado como uma época em que a ordenação do trabalho se firmou e se fez necessária, a partir da perspectiva governamental. O projeto educacional, associado a outros elementos da infraestrutura, deveria contribuir para o anunciado desenvolvimento do Estado e da Nação. Assim, de um lado há o governo propagando e organizando o sistema educacional paranaense, e do outro, a própria classe trabalhadora atribuindo valor à educação e vendo na escola uma possibilidade de prosperidade para os filhos.

Como já dissemos, em nossa avaliação a época em discussão pode ser caracterizada pela ordenação do trabalho e da educação na sociedade paranaense, o que pode ser observado se considerarmos os rumos que tomou a administração de Ney Braga em seu primeiro mandato e, posteriormente, a de Paulo Pimentel²⁹. O Paraná estabeleceu as bases para ordenar milhões de pessoas atraídas pela idéia divulgada de solo fértil e prosperidade. Milhares de famílias se instalavam em diferentes regiões do Estado e precisariam ser preparadas e educadas para o trabalho, para a ordem e para o progresso, quer nas fazendas de café quer nos núcleos urbanos em formação, as jovens cidades do Estado.

Esta sociedade paranaense, formada por brasileiros e estrangeiros, nos anos de 1960 se instituiu sob o espírito da época, marcado pelo otimismo em relação ao desenvolvimento econômico e à educação, como era também a expectativa

²⁹ Paulo Pimentel governou o Paraná de 1966 a 1971, período considerado pelo próprio Pimentel como a “década de ouro” do Paraná (SANT’ANA, 2008, p. 93). Nestes governos o “setor da educação foi tratado com carinho e competência. Os dois estadistas reconheciam nesse campo a base do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, da economia estadual” (SANT’ANA, 2008, p. 118). O governo de Pimentel, como o de Ney Braga, estabeleceu uma “boa” relação com os generais presidentes, tanto que Arthur da Costa e Silva esteve em Curitiba, a convite do governador, de 24 a 26 de março de 1969; de acordo com Sant’ana (2008) a população compareceu em massa às ruas da Capital, o que expressou para o autor habilidade e prestígio de Paulo Pimentel junto aos paranaenses. Foi do Palácio Iguazu que partiu a ordem para o fechamento da Assembléia Legislativa de São Paulo, decidida pelo Presidente e por três ministros militares que o acompanhavam na visita. Costa e Silva intencionava fechar a Assembléia Legislativa do Paraná, contudo, foi dissuadido por Paulo Pimentel sob a alegação de que o Presidente havia sido prestigiado pela população paranaense, onde na “carinhosa” recepção havia demonstrado apoio ao seu governo (SANT’ANA, 2008, p. 140).

nacional. Neste período os técnicos do governo estadual e do governo federal, juntando-se aos peritos da UNESCO, favoreceram para a propagação deste entendimento, contribuindo ainda para a estruturação dos sistemas de educação e das Secretarias de Educação das unidades da federação, questão que abordaremos no próximo capítulo desta tese. Fato é que a expectativa em relação ao desenvolvimento e à educação propagada nos anos de 1950 atinge, na década posterior, todas as esferas da sociedade brasileira e paranaense.

Com isto, se nas décadas anteriores havia no Paraná a busca por terra e trabalho, nos anos de 1960 firma-se também a procura por educação. Estudos que tratam da Região Sudoeste do Estado expressam o valor atribuído por muitos paranaenses, ou novos paranaenses, em relação à educação. Rupp (2005, p. 101) escreve que “o desenvolvimento do lugarejo ocorreu, assim como, outras cidades vizinhas. Eram muitas famílias que traziam consigo 4 a 5 filhos em idade escolar”. Este registro mostra que os gaúchos e catarinenses que se dirigiram à região citada, a exemplo de outros trabalhadores que se deslocavam para as demais localidades, tinham condições semelhantes: filhos para educar e o sonho de adquirir uma “terrinha”, como descreve Rupp (2005).

Neste contexto de expectativa em relação à educação, em todo o Estado era muito comum a doação de terras para a construção de escolas, estratégias que, como outras, eram pensadas e viabilizadas muitas vezes pela própria comunidade. O Estado, por não ter seu sistema educacional organizado, convivia com uma ação efetiva de algumas comunidades. Discorrendo sobre isto e exemplificando, mais uma vez, com a Região Sudoeste, a mesma autora escreve que “em terreno doado pelos colonizadores a então escolinha foi construída” (RUPP, 2005, p. 102). A partir da lógica de contribuir com a organização da educação nos anos de 1950 e 1960, quando se intensifica a densidade demográfica do Estado, a expectativa da população paranaense sobre a escola pode ser ilustrada da seguinte forma:

A escola era uma oportunidade das crianças, e a própria comunidade, receberem informações. Sem a concorrência dos meios de comunicação mais eficazes, o ensino era visto com fundamental importância para o desenvolvimento dos filhos e do futuro do país (RUPP, 2005, p. 106).

A educação se mostrava essencial para a população e para o Estado, que, na mesma proporção em que se organizou para o desenvolvimento e para o progresso, tentou organizar e estruturar o sistema educacional, como veremos oportunamente.

O esforço para a constituição da educação, ante a impossibilidade do Estado de garantir as construções escolares e os vencimentos dos professores, fez com que as comunidades, quando possível, em face da urgência de educar seus filhos, construíssem escolas e remunerassem as professoras com alimentos doados pelos pais dos alunos, como afirmam Basso, Rupp e Palsikowski (2005).

Algumas comunidades que ficavam longe das cidades faziam mutirão para a construção de escolas, em terrenos doados por famílias proprietárias de terras. O material e a mão-de-obra também eram doados para que as crianças não ficassem sem saber ler e escrever. Este quadro expressa o empenho da classe trabalhadora paranaense em garantir a escola para seus filhos. Para dimensionarmos a realidade das escolas no período, vejamos o que escreve de Rupp (2005, p. 105):

As salas eram divididas com placas de compensado, as carteiras eram emendadas, os professores deixaram os alunos em casa por uma semana, pois ainda estudavam. [...] O professor era tido como uma autoridade do lugar, o respeito e o carinho da comunidade eram comprovados nas homenagens realizadas.

Apesar das condições mínimas de trabalho em relação a espaço físico, materiais e formação, o valor atribuído à escola era extensivo aos professores (em geral professoras), que eram tidos como autoridade diante de toda a comunidade. Neste contexto vale salientar que estas unidades educativas eram construídas para receber crianças filhas de baianos, cearenses, mineiros, paulistas, bem como outros migrantes e imigrantes que intensificaram o fluxo populacional. Cidades modernas foram planejadas, dentre as quais podemos citar Londrina, Maringá, Ivaiporã, Campo Mourão, Paranavaí e outras, quase todas fundadas nas décadas de 1940 e 1950. A organização contemplava não apenas os novos centros, mas incluía cidades antigas como Curitiba, Ponta Grossa, Guarapuava e Castro. Apenas para ilustrar, é oportuno mencionar que “a partir de 1954, parte do território de Paranavaí deu origem a novos municípios entre eles: Loanda, Santa Cruz do Monte Castelo,

Santa Isabel do Ivaí, Nova Londrina, Paraíso do Norte, Tamboara, Terra Rica” (STECA; FLORES, 2002, p. 174).

Neste cenário de formação de fazendas, fundação de cidades e núcleos urbanos em longínquas comunidades, à mediada que fosse possível eram construídas unidades educativas. Os imigrantes europeus resolviam suas urgências em suas próprias terras, para garantir que seus filhos aprendessem os conteúdos escolares e também a língua do país de origem de seus pais. Com isto algumas escolas atribuíam ênfase às tradições e à cultura de diferentes povos, como os japoneses, alemães, franceses e tantos outros que vieram trabalhar em solo paranaense.

As iniciativas de construção e muitas vezes de manutenção de escolas, se por um lado poderiam ser consideradas positivas, em função das condições mínimas do Estado e da ausência do sistema educacional de ensino, por outro deve-se observar que no caso dos imigrantes, sobretudo, estas iniciativas poderiam resultar numa organização paralela do ensino, dado o interesse na manutenção das tradições que traziam dos países de origem. Pereira³⁰ (2007) relata que na colônia alemã construída em Guarapuava os alemães, nas suas edificações, priorizavam a construção de escolas para seus filhos e queriam os professores brasileiros “apenas para ensinar português”.

Observe-se que se reafirma a necessidade de o Estado organizar o Sistema Educacional, não apenas para atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, o que lhe conferiria méritos, mas principalmente para ordenar e unificar a educação paranaense, pois o Estado não poderia se organizar cada grupo instituindo sua própria escola, valorizando experiências e culturas específicas. O Paraná necessitava de braços fortes para o trabalho, e no tocante às mentes, caberia às instituições (aqui se inclui especialmente a escola) ordená-las e unificá-

³⁰ Julia de Santa Maria Pereira, Nasceu em 19.08.1929. Concluiu o Curso Normal em 1952, foi Professora – de 1952 a 1983 – e Diretora – de 1961 a 1983 – da Escola Estadual Visconde de Guarapuava, localizada na cidade Guarapuava-Pr. Participou de cursos para Diretores ofertados pelo PABAAE em Curitiba e na organização das atividades do Jardim de Infância da referida escola. Atuou como professora de 1978 a 1998 na Universidade Estadual do Centro-Oeste, na cidade de Guarapuava. Em 2001 recebeu o título de “Cidadã Benemérita de Guarapuava” e em 2008 foi homenageada pela Assembléia Legislativa do Estado do Paraná por serviços prestados à Educação no Estado. Concedeu entrevista nos anos de 2007 e 2008 na cidade de Guarapuava-Pr.

las em torno do projeto estabelecido pelo contexto da época, marcado pela ideologia do desenvolvimento, que priorizava valores e condutas afetas ao civismo, à democracia e, sobretudo, ao modelo e organização econômica e educacional ditado pelo espírito da Guerra Fria.

Destacamos que a preocupação governamental não era especificamente com o conteúdo, mas centrava-se nestes valores que poderiam ser ensinados ou fortalecidos no universo escolar. Se a classe trabalhadora queria ir à escola para se apropriar de conteúdos, nos bancos escolares encontrou (com o conteúdo) a defesa do amor à Pátria, o espírito cívico, a importância da integração e o convívio pacífico da comunidade. Assim os filhos dos trabalhadores seriam uniformemente educados para o espírito da época.

Quanto à idéia de organizar e ordenar a educação no tocante à imigração, é importante observar que tal procedimento ocorreu por força de documentos pedagógicos, portarias e regimentos. As iniciativas isoladas de imigrantes e fazendeiros foram substituídas pela forma institucional de educar; cabendo ao governo a tarefa de legitimar e manter a ordem para a organização do trabalho.

Ney Braga, sendo responsável pelo primeiro governo da década, chegou a ser considerado “homem do futuro” pelo próprio Kennedy, que externou esta impressão quando da viagem do governador paranaense aos Estados Unidos em 1962, para obter financiamento aos projetos do Estado afetos à infra-estrutura.

Apresentava-se a necessidade de unificar o Estado, e o objetivo era associar a educação ao desenvolvimento, o que só poderia ocorrer de forma regrada e integrada. Ney Braga tinha como tarefa ordenar mãos e almas para o capital que se firmaria no período estudado; tratava-se de organizar uma instituição social que no mínimo auxiliaria a ideologia em favor do capital.

Este planejamento social, aparentemente em torno de projetos individuais, em que homens, mulheres e crianças vinham para trabalhar e acalentar o sonho de que cada família teria sua “terrinha”, favoreceu a organização do Estado, que,

administrando e neutralizando conflitos, instituiu a proposta de educação do Paraná para crianças filhas de proprietários e trabalhadores de todos os ramos da produção.

A década de 1960 se configura como um momento histórico cujo cenário era marcado por conflitos, resistência política e manifestações organizadas por parte dos trabalhadores e estudantes, seja através de partidos seja por meio da Igreja Católica. Tal conjuntura impunha ao governo do Estado a ordenação do trabalho e do sistema educacional, pressupostos elementares e indispensáveis ao progresso e desenvolvimento almejados no período em questão. Esta relação de subordinação iria se expressar na organização educacional, de que trataremos no segundo capítulo deste estudo.

2 EUA E UNESCO: DETERMINAÇÕES DE POLÍTICAS PARA A AMÉRICA LATINA

Neste capítulo apresentamos como os EUA e a UNESCO contribuíram para a instituição das políticas educacionais nos países da América Latina, particularmente no Brasil e, dentro deste, no Estado do Paraná. Com isto buscamos reafirmar que a estrutura implementada pelo Governo do Estado na década de 1960 não ocorria de forma isolada, tampouco se justificava por ser inovadora e avançada, mas configurava-se como resposta oficial às orientações formuladas e orquestradas nas conferências internacionais de Educação.

Além da UNESCO, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), instituições aparentemente não governamentais, contribuíram no sentido de promover o bloco que tinha à frente os EUA, país considerado líder das nações livres. Tratava-se de um período em que a tomada de posição no cenário internacional era uma necessidade improrrogável e uma condição prévia para o estabelecimento de relações diplomáticas, políticas e comerciais indispensáveis ao desenvolvimento de nações em processo de industrialização. Neste contexto a ONU e a UNESCO, através de seus peritos e assessores, concediam suporte e apoio, tanto técnico quanto financeiro, aos países que se alinhavam às proposições políticas e econômicas dos EUA (FAZENDA, 1985).

Em nossa avaliação, estes elementos foram decisivos para que se firmasse a idéia de uma educação internacionalizada, sob a responsabilidade e direção da UNESCO, como pontua Gadotti (2006). O referido órgão teve sua condição e representatividade estabelecidas no final da década de 1940 e sua atuação intensificou-se nos anos de 1960. Conforme discutimos anteriormente, nesse período ocorreu o acirramento da Guerra Fria entre os EUA e a URSS, uma vez que as duas potências, atuando em campos políticos diametralmente opostos, necessitavam de instrumentos hábeis para demarcar suas posições.

Deste modo a UNESCO expressava a dimensão político-pedagógica do conflito econômico travado entre o bloco capitalista e o comunista. Consideramos que sua organização e representação em bases internacionais e a autoridade de que dispunha para orientar as políticas educacionais de forma absoluta credenciavam esse órgão da ONU como porta-voz – na educação – das intenções e determinações do capital, materializado no governo estadunidense.

É neste contexto que se efetiva a relação entre o Brasil, os Estados Unidos e a UNESCO, mediante a participação direta de técnicos na elaboração e implementação de propostas pedagógicas em diferentes Estados brasileiros, dentre eles o Paraná, questão de que trataremos neste capítulo.

2.1 UNESCO: UMA PROPOSTA EDUCACIONAL PARA A AMÉRICA LATINA

Com a fundação da ONU em 1945, a UNESCO, como órgão a ela subordinado, assumiu a responsabilidade de organizar conferências internacionais e regionais sobre educação, apresentando por meio de seus técnicos e especialistas as diretrizes, planos e programas educacionais que deveriam ser implementados nos diferentes países signatários das orientações internacionalmente definidas e defendidas.

Os anos de 1950 e 1960 configuram-se como um período no qual estas organizações apresentaram intensa atividade; momento em que eram realizadas conferências anuais que agregavam países de todos os continentes. Nosso estudo

de quatorze conferências internacionais e eventos regionais³¹, sobretudo os que ocorreram em Genebra, cidade-sede dos encontros internacionais, e na América Latina (Brasil, Chile, Uruguai e Venezuela), demonstra a existência de relatórios das atividades e instruções aos Ministérios de Educação, evidenciando a atuação efetiva e a influência direta de países como a Inglaterra, a França e os Estados Unidos junto à UNESCO, no tocante à definição de suas políticas e diretrizes para a Educação.

A América Latina recebeu um destaque especial junto a este órgão, se comparada a outras regiões do globo. A análise dos documentos produzidos nas conferências e eventos revela que, dentre os países latino-americanos, o Brasil teve uma atuação ímpar, pois, além de se fazer presente nas conferências na condição de país membro da UNESCO, sediou encontros e atuou intensamente nas elaborações, configurando-se como referência para outras nações. Educadores brasileiros nesse período firmaram-se na condição peritos, pugnando pela divulgação das suas diretrizes não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, de responsabilidade do INEP, publicava relatórios e recomendações daquele órgão, sob a alegação de contribuir para sua divulgação.

³¹ Elencamos a seguir as principais Conferências e Eventos do período: XIV Conferência Internacional de Instrução Pública, Genebra, 1951; X Conferência Nacional de Educação, Rio de Janeiro, 1950; XV Conferência Internacional de Instrução Pública, Genebra, 1952; XII Conferência Internacional de Instrução Pública, Genebra, 1949; Seminário Interamericano de Educação Primária, Uruguai, 1950; XVI Conferência Internacional de Instrução Pública, Genebra, 1953; XVII Conferência Internacional de Instrução Pública, Genebra, 1954; Relatório Preliminar da Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais, EUA, 1954; XVIII Conferência Internacional de Instrução Pública, Genebra, 1955; XII Conferência Nacional de Educação, Salvador, 1956; XIX Conferência Internacional de Instrução Pública; Genebra, 1956; XX Conferência Internacional de Instrução Pública; Genebra, 1956; Seminário Interamericano de Planejamento Integral da Educação, Washington, 1958; XXI Conferência Internacional de Instrução Pública, Genebra, 1958; XXII Conferência Internacional de Instrução Pública; Genebra, 1959; XXIII Conferência Internacional de Instrução Pública; Genebra, 1960; Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico, Santiago 1961; XXV Conferência Internacional de Instrução Pública; Genebra, 1962; III Reunião Interamericana de Ministros da Educação, Bogotá, 1963; XXVI Conferência Internacional de Instrução Pública, Genebra, 1963.

Havia a preocupação de que as recomendações³² fossem difundidas e aceitas não apenas junto aos profissionais da educação, mas também no âmbito da comunidade em geral, razão pela qual se justificava o esforço da Revista Brasileira em difundir os encaminhamentos do órgão (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1952).

Constatamos em nossa análise que nos anos de 1950 a 1960 aumentou o número de países participantes nas conferências. Para exemplificar, em 1951 se fizeram presentes representantes de 49 países e em 1959 subiu para 77 o número de nações participantes. Esse dado, dentre outros elementos, indica o reconhecimento e, em muitos casos, a adesão ao projeto de educação elaborado e defendido pela UNESCO. Dentre os objetivos expressos nos documentos, um que merece ser destacado é o interesse em contribuir na organização dos sistemas de ensino que seriam instituídos nesse período. Em nosso estudo foi possível identificar categorias que figuraram como princípios basilares do projeto educacional, tais como trabalho, progresso e democracia. Além destes, apresentavam-se como objetos de estudo e recomendação nas Conferências desde a formação e capacitação de professores até questões atinentes à previdência social, atribuindo-se ênfase a áreas do conhecimento que deveriam ser priorizadas, como, por exemplo, o ensino de Ciências e Geografia, sob o argumento da necessidade de reconhecimento e valorização das riquezas naturais de cada país (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1951, 1953).

³² Para melhor compreensão do nível de organização e detalhamento proposto pela UNESCO, listamos abaixo os temas que foram objeto de deliberação nas Conferências, insistentemente tendo como referência os Direitos Internacionais do Homem de 1948: Licença remunerada, licença de tratamento para saúde, aposentadoria antecipada; atendimento médico, alimentação e saúde; estratégias para combater a falta às aulas e a repetência; problemas relacionados ao fracasso escolar nos exames; empréstimos de organizações internacionais; campanhas de alfabetização e ações voluntárias; definição do número mínimo de dias letivos; assessoramento de organismos internacionais; integração com outros setores do governo, como saúde e agricultura; elaboração de planos de construções escolares e aparelhamento dos edifícios escolares; implementação de centros para formação de professores; participação de instituições privadas no processo de valorização da educação; formação de especialistas para atuação na América Latina; aperfeiçoamento dos professores em exercício, incluindo professores das escolas rurais; integração entre escola, família e comunidade em geral; noções de economia doméstica; estudo e orientação tratando da escassez de professores qualificados; formação à distância dos professores; discussão sobre os critérios para fixar-se a remuneração dos professores; defesa da Pedagogia Comparada; defesa da tolerância, solidariedade e compreensão mútua; discussão sobre a importância das escolas de aplicação; formação integral com destaque à formação moral de crianças e professores; necessidade de sistematizar a obtenção de dados pela UNESCO; presença participativa desse organismo junto à Associação Americana de Pesquisas Educacionais; valorização do ensino de línguas estrangeiras.

Foi possível verificar também que, tanto nas conferências internacionais quanto nos eventos regionais, eram expostas as mesmas recomendações para diferentes países. Apesar desta unificação das propostas, os especialistas da UNESCO alegavam que deveriam ser consideradas as diferenças regionais, afirmando aos educadores, secretários de Estado e ministros, a possibilidade de flexibilização e readaptação dos planos e programas aos sistemas de ensino de cada país, valorizando-se o nacionalismo, desde que os programas destes estivessem de acordo com “Pacto das Nações Unidas” (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1952, p. 111). Dentro dessas condições se obteria assistência, doações, empréstimos e auxílio técnico e/ou financeiro. Desta forma a readaptação e a flexibilidade ficavam garantidas desde que ocorressem sob as diretrizes da UNESCO e contemplassem a idéia de desenvolvimento econômico.

Esta forma de condução da política educacional, definida no encontro de Genebra em 1951, contou com a participação de 49 países e se constituiu como uma das grandes marcas da UNESCO. Consistia na concessão de apoio aos países que estruturassem suas políticas públicas de acordo com as recomendações internacionais para a Educação. Tal política condicionou os programas ou sistemas de ensino a resultarem em “troca de informações, cooperação em experiência e, eventualmente ajuda mútua”, um propósito considerado fundamental para os técnicos do órgão (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1952, 1955, 1963; CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS, 1956). Isto conferiu-lhe não apenas a autoridade mundial para direcionar os sistemas de ensino que se estruturariam, mas também o acesso aos dados afetos à condição econômica e social de diferentes nações em todo o globo.

Ao analisar esta estratégia de obtenção de informações, consideramos que a apresentação dos mesmos conteúdos em todos os eventos, fossem eles internacionais ou regionais, favorecia a existência de pontos comuns em todas as conferências promovidas ou organizadas sob a supervisão da UNESCO. A defesa de uma educação em favor do progresso, do amor ao trabalho, assentada nos princípios da democracia, do patriotismo, do civismo e da moral, constituiu sua

estrutura nas décadas de 1950 e 1960, dando-lhe força suficiente para garantir sua supremacia ao longo das décadas seguintes, chegando à atualidade.

Para esse órgão internacional, os princípios da racionalidade e planejamento também deveriam ser o norte para estruturação da educação e dos sistemas de ensino. Com isto, o que aparentemente se colocava como um projeto de educação, em sua essência se configurava como um projeto de governabilidade, com diretrizes para os Estados e não para uma instituição ou segmento da sociedade, como inicialmente se apresentava.

Neste projeto preponderam de forma insistente a educação primária e a erradicação do analfabetismo, erigidas à categoria de condições essenciais ao progresso e garantias para o eficiente exercício do trabalho. A partir destes elementos a UNESCO defendia a “capacidade para uma justa, solidária e elevada vida social e cívica, nacional e internacional, de acordo com a concepção democrática” (SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA, 1951, p. 110). Tais valores eram reafirmados por aquele órgão e se faziam presentes nos encontros regionais, como uma resposta positiva às diretrizes formuladas nas conferências internacionais. Dessa forma, como já abordado anteriormente, verificamos a permanência e a reafirmação das orientações como característica principal dos encontros.

Nesta lógica, a cada ano se fortalecia o projeto de educação, uma vez que a UNESCO se encontrava revestida de autoridade internacional. No que diz respeito particularmente à América Latina, submetia à sua avaliação os sistemas de ensino em fase de estruturação. Aquele órgão da ONU era apresentado como portador de missões específicas, como se lê abaixo:

Que a UNESCO, em consulta com os Estados-membros interessados e com as instituições especializadas das Nações Unidas e as organizações internacionais, considere a possibilidade de elaborar um programa de assistência para fazer vigorar a instrução obrigatória nos Estados-membros que pedirem, este programa deveria corresponder às necessidades nacionais e estar de acordo com o Pacto das Nações Unidas, deveria coordenar todos os meios de assistência atualmente disponíveis, visar a possibilidade de empréstimos e obter fundos

provenientes de doações (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1952, p. 111)

Com a condição da UNESCO acima mencionada se estabelecia uma relação direta entre o atendimento às recomendações desse órgão e a obtenção de empréstimos. Somando-se a isto, em meados dos anos de 1950 os Estados Unidos passaram a ser sua referência na condução das políticas a ele inerentes. O processo para obtenção de empréstimos e concessão de auxílio técnico por parte da UNESCO passou a ser condicionado à avaliação do governo norte-americano. Embora fosse submetido ainda ao julgamento de países como a França e a Inglaterra, estava diretamente vinculado à chancela dos EUA, situação que seria confirmada a partir do Programa Aliança para o Progresso e da Carta de Punta Del Este na década seguinte, conforme trataremos nesta pesquisa (SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA, 1958).

Assim, a UNESCO e os EUA definiram qual e como deveria ser a educação “adaptada às massas”, conforme ficara decidido na Conferência de 1949 (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1951, p. 126). Nesse evento e nos outros que se sucederam estabeleceu-se o conceito de uma educação voltada à formação para o trabalho. Reafirmava-se a cada conferência o entendimento de que “as técnicas de instrução e educação a serem adotadas devem [...] ser acompanhadas simultaneamente com o desenvolvimento social e econômico e isto como meio da mais ampla colaboração internacional” (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1952, p. 103), assinalando-se a responsabilidade de cada indivíduo para com o desenvolvimento do país. A partir destas orientações edificou-se, de forma gradativa, a unificação e a dependência entre sistemas educacionais dos vários países, entre eles o Brasil, para com a UNESCO e os Estados Unidos.

Tendo-se em vista o progresso e desenvolvimento econômico, para cuja consecução a educação para o trabalho era uma condição primordial, a educação primária e o analfabetismo se apresentavam como temáticas em destaque, independentemente do que se tratasse especificamente em cada evento. A orientação adquiria contornos gerais que independiam da condição de países como o Brasil, a

Venezuela, o Chile ou o Uruguai, enfatizando-se o “desenvolvimento social e econômico e isto como meio da mais ampla colaboração internacional” (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1952, p. 103).

Nesta “colaboração internacional”, como pontuamos no início deste capítulo, o Brasil teve um papel significativo na condução da UNESCO como organizadora dos sistemas de ensino da América Latina. Para atestar isto basta referir que uma das principais conferências internacionais realizadas foi a XII Conferência Internacional de Instrução Pública, em 1949, presidida pelo primeiro delegado do Brasil, professor Paulo Carneiro, evento no qual 47 governos se fizeram representar. Isto confirma o que já se declarava desde o final dos anos de 1940: que a educação para o progresso e desenvolvimento social deveria se dar sobre as bases da democracia e da liberdade. Então, paralelamente a isto, nos eventos internacionais se reafirmava que a escola, para acompanhar estas mudanças, deveria ser ativa e moderna. Mais uma vez a UNESCO e o Bureau Internacional de Educação³³, com representantes de países como a França, a Inglaterra e os Estados Unidos, conduziam as discussões e a elaboração das diretrizes educacionais, sobretudo no tocante ao ensino primário e ao analfabetismo (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1951).

As orientações desta conferência centravam-se na defesa de um “ensino ativo, concreto, atual e comparativo” (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1951, p. 122), afirmando ainda que “toda educação deve conciliar o amor da pátria com a compreensão de outros países e com respeito de sua soberania num mundo onde todas as Nações devem ser consideradas com

³³ Em 1899, por iniciativa de Ferrière, foi fundado o Bureau Internacional das Escolas Novas, sediado em Genebra. Neste instituto foram aprovados 30 itens considerados básicos da nova pedagogia. Uma escola, para ser considerada **nova**, deveria cumprir pelo menos dois terços destes itens. Vejamos alguns: educação integral (intelectual, moral, física); educação ativa; educação prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais. Era ainda fundamental nesta perspectiva a compreensão da natureza psicológica da criança, o que orienta a busca de métodos para estimular o interesse e a espontaneidade dos aprendizes (ARANHA, 1996). Em fevereiro de 1947 foi assinado um acordo de colaboração entre o BIE e a UNESCO, tendo sido constituída uma Comissão Mista para fixar as bases desta cooperação; o acordo previa, entre outras condições, a associação das duas organizações para convocarem as Conferências Internacionais de instrução pública (BRASIL, 1965). Ressaltamos que todas as conferências internacionais da UNESCO discutidas neste estudo foram organizadas com a participação do Bureau Internacional de Educação.

igualdade de direitos” (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1951, p. 122).

A XII Conferência Internacional de Instrução Pública apresentou-se como um evento de suma importância, uma vez que demonstrou a aprovação da UNESCO ao ensino moderno e ativo, conforme afirmava o texto de suas deliberações. Assim esta mesma defesa expressa nos documentos do Paraná na década de 1960 já vinha sendo delineada por aquele órgão havia décadas.

A partir desta constatação percebe-se que a divulgação desse modelo educacional no Brasil, em especial no Estado do Paraná³⁴, remonta aos anos de 1940, porquanto a XII Conferência autorizava e legitimava tal modelo conforme apresentado anteriormente, mas apenas na década de 1960, com a estruturação da educação no Estado, firmaram-se as proposições afetas à escola moderna. Nesta perspectiva, era necessário substituir práticas amparadas na “escola tradicional” e favorecer as experiências úteis ao trabalho e ao progresso. Esta orientação pedagógica, ao lado da valorização da escola primária, com ênfase dada na conferência de 1949 e em outras que se seguiram, conduziu, por extensão, à valorização do Jardim de Infância, que adquiriu relevância por contribuir para o êxito que deveria ser alcançado no ensino primário, uma vez que é o primeiro momento da criança no processo educacional (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1963, 1957, 1956).

Para fortalecer a política educacional apresentada em Genebra em 1949, no ano seguinte, precisamente em outubro, realizou-se no Uruguai o Seminário Interamericano de Educação Primária (1951), promovido também pela UNESCO juntamente com a Organização dos Estados Americanos. Este evento pode ser considerado uma demonstração clara do pronto atendimento da América Latina ao debate promovido pelos organismos internacionais. No Brasil a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vinculada ao INEP, que fora coordenado por Anísio

³⁴ Há inúmeros documentos que versam sobre a defesa da educação moderna, podemos citar: Paraná (1963a, 1963c, 1967, 1968a) e Viana (1964).

Teixeira³⁵, divulgava as proposições desse seminário e das conferências, fossem regionais ou internacionais, de responsabilidade daquele órgão da ONU. Esta divulgação serviu para fortalecer ainda mais esse órgão da ONU, uma vez que, na condição componente de uma instituição internacional, ele estava credenciado pelos EUA – embora implicitamente – a determinar, ainda que sob a forma de orientações, as políticas educacionais para a América Latina, o que significa dizer também para o Brasil (SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA, 1951).

Assim, com a preocupação explícita de priorizar a educação primária, o que se mostra inclusive pela denominação do evento, a UNESCO e a OEA apresentam as condições que alegavam ter o propósito de contribuir para o desenvolvimento econômico. Para não deixar dúvidas de quem administraria em nível internacional este processo, encontramos no documento extraído do evento a afirmação de que:

³⁵ Anísio Teixeira nasceu ao findar do século XIX (12 de julho de 1900) numa cidade do centro-sul da Bahia, Caité. Foi comerciante, industrial, exportador de minérios da Bahia, atividade que deixou em função/condição de sua atuação na educação. O período que transcorre da Revolução de 1930 até à sua trágica morte – caindo num fosso de elevador em 1971 – é o da elaboração e divulgação de sua filosofia educacional. Realizou estudos Universidade de Columbia e no *Teachers College* em Nova York – onde eram professores John Dewey, Kilpatrick, Monroe, Thorndike, Kandel, Counts, Cubberley, Alexander, Rugg, Bagley e outros que tiveram grande influência nas correntes educacionais de alguns países europeus e do Brasil – para seguir um curso adiantado de educação. Foi o primeiro estudante brasileiro a matricular-se num curso adiantado de educação. De junho de 1928 a junho de 1929, obteve o título de *Master of Arts*. Neste período assumiu orientações adquiridas em seus estudos na Universidade de Columbia. A estada de Anísio Teixeira nos Estados Unidos foi marco fundamental na sua orientação educacional. Os Estados Unidos oferecem-lhe o primeiro contato com a visão científica do mundo, através do método experimental. Em 1931 aceitou o convite de Francisco Campos para dirigir o setor do ensino secundário no recém criado Ministério de Estado dos Negócios de Educação e Saúde Pública. Com o término da Segunda Guerra Mundial, organizam-se as Nações Unidas. Surge em Londres a UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization), dirigida por Julian Huxley. Neste período Anísio foi convidado para ser Conselheiro de Educação Superior. Em 1936 no Rio de Janeiro inicia o trabalho de instalação dos serviços administrativos e publicações dos primeiros documentos para a montagem da CAPES, sendo seu Secretário Geral, desde a fundação em 1951 até 1964. No período de 1954 a 1964, Anísio Teixeira participou de várias conferências internacionais (Chile e Estados Unidos em 1960 – quando integrou a OPA – Organização dos Programas Americanos, que elaborou o programa de ajuda à formação de técnicos na América Latina; Estados Unidos em 1961 e 1965 e Peru em 1965, quando integrou a delegação do Ministro Clóvis Salgado à Conferência Regional sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória na América Latina e à Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação) e nacionais, como a 10ª Conferência Nacional de Educação em Curitiba, realizada em 1954, onde apresentou trabalho sobre financiamento da educação do Brasil. Nos anos de 1960 profere durante quatro meses uma série de conferências na Universidade de Columbia nos Estados Unidos, como professor convidado, sendo agraciado com a “medalha de honra por serviços relevantes”. Em 1966, atendendo a convite do Secretário Geral da OEA (Organização dos Estados Americanos), integra uma comissão de peritos em assuntos educacionais, especialmente escolhidos para procederem a um levantamento crítico do programa de educação da União Panamericana. Em 1963 foi eleito Reitor da Universidade de Brasília. Tomou parte na primeira reunião de autoridades que planejam a Enciclopédia Mundial, publicação de uma editora norte-americana, foi o único latino-americano convidado a fazer parte da equipe dos chamados doze cérebros mundiais que organizaram a referida obra (GERIBELLO, 1977).

1. [...] a UNESCO e a Organização dos Estados Americanos, através de seus serviços informativos, difundam informações sobre os tipos de organização de educação primária que melhor revelem entre a estrutura administrativa e as condições predominantes do meio. 2. Que a organização dos Estados Americanos difunda as melhores doutrinas sobre a administração da escola primária e ajude, por qualquer outro meio possível, a formação de especialistas neste campo (FILHO, 1951, p. 126-127).

Neste documento são contemplados mais quatro pontos em que a UNESCO e a OEA são reafirmadas como condutoras do processo de organização da educação latino-americana. Neste texto a orientação era que se realizassem pesquisas e estudos em defesa do ensino ativo, contemplando ainda o rendimento escolar, o aperfeiçoamento de professores por meio de pequenos cursos intensivos realizados por rádio, e, mais uma vez, insistia-se que fossem publicadas revistas educativas nacionais ou internacionais. Ficou definido no referido evento, a exemplo do que já havia sido tratado no encontro de Genebra, que seriam necessárias para implementar as novas políticas educacionais “missões técnicas internacionais para estudar as peculiaridades da Educação Fundamental e orientar as autoridades escolares que as tenham solicitado” (FILHO, 1951, p. 128-129).

Com a valorização destes organismos, conforme demonstrado acima, reforça-se também a idéia de potencialidade da educação, tida como capaz de transformar vidas e impulsionar o desenvolvimento econômico. Aqui há o registro de um movimento de valorização não apenas da Educação, mas também do professor, pois, conforme afirma o documento:

Sendo a educação essencialmente ação e exemplo, na formação do professor, é necessário insistir sobre os fins e importância do valor pessoal da educação. A democracia, considerada como uma sociedade de homens livres, responsáveis e solidários, só pode transmitir pela educação uma herança social criadora de novos progressos, se assegura ao educador condições de vida e posição social que lhe permitam cumprir normalmente sua missão (FILHO, 1951, p. 130).

Este debate em favor da total crença na educação enseja uma extensiva valorização do professor e sua formação, nos moldes das recomendações da ONU, OEA e UNESCO, da Conferência de 1949, do Seminário do Uruguai em 1950 e da XIV

Conferência Internacional de Instrução Pública, realizada em Genebra no ano de 1951 (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1952), marcando em nível internacional uma opção, não apenas em relação à política educacional que se estruturava, mas em favor de um modelo econômico e político que promovia a exaltação à educação.

Isto se confirma porque tais eventos, somados a inúmeras publicações divulgadas no território brasileiro, promoviam a idéia de que a educação ativa e moderna impulsionaria o desenvolvimento, desde que os sistemas educacionais fossem democráticos. Aqui a democracia é explicada por Anísio Teixeira como capaz de integrar “todas as classes” (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1952, p. 30). Assim, constituía-se no Brasil dos anos de 1950 uma idéia de política pública educacional que seria decisiva na década posterior.

A idéia de “educar as massas” (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1951), expressão adotada pelos EUA e pela UNESCO, vincula-se diretamente à preparação para o trabalho, para o progresso, para a vida em comunidade com ênfase na moral, no patriotismo, no civismo e na democracia. A isto se somava a “educação para a liberdade”, em que o professor, Integrado com a comunidade, era considerado um “orientador da sociedade em que vive” (SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA, 1951, p. 133), “capaz de ensinar” e “capaz de viver em liberdade, pela liberdade e para a liberdade” (SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA, 1951, p. 133). Assim, a valorização da educação e do professor no Paraná era expressão da valorização preconizada em nível internacional e nacional.

Esta aparente defesa da democracia que deveria expressar-se no universo escolar era marcada por incansáveis argumentações de Abgar Renault (1952, 1953), Anísio Teixeira (1953), Lourenço Filho (1951), Alan Manchestick (1952), William Heard Kilpatrick (1953) e George S. Counts (1953), todos com posições e discursos enfáticos em favor da educação dos EUA e estes últimos (KILPATRICK, 1953; COUNTS, 1953) com condenações irrefutáveis à educação soviética, cuidando para que “a voz dos Soviets” não “chegassem ao mundo livre”, como afirmava Counts

(1953, p. 45), pesquisador americano com textos publicados no Brasil nos anos de 1950.

Assim, o que se mostrava como proposta de educação internacional para eliminar a ignorância, o analfabetismo e qualquer possibilidade de aproximação, particularmente da América Latina, com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, configurava-se, de fato, como uma política educacional marcada pelas recomendações ou determinações da UNESCO e dos EUA, que, com suas diretrizes para a Europa e a América Latina, haviam demarcado por qual lógica se estruturaria o sistema educacional brasileiro.

Todo o conjunto de eventos, discursos, debates e documentos da UNESCO se configuraria em subsídios para as políticas educacionais implementadas na década de 1960 para a América Latina. O cenário de enfrentamentos fez com que as políticas educacionais se firmassem nestas bases, e a educação paranaense foi norteada pelas diretrizes expressas nas diferentes conferências e encontros, que contemplou em plenitude.

2.2 O ACORDO DE PUNTA DEL ESTE: PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NORTE-AMERICANA NA AMÉRICA LATINA

Neste contexto de **internacionalização** ou **americanização** da educação, termos utilizados por Gadotti (2006) e Paiva e Paixão (2002), o programa Aliança para o Progresso, instituído em março de 1961 por John Fitzgerald Kennedy, então presidente dos Estados Unidos, passou a delinear de forma mais contundente e específica as políticas de educação para a América Latina. As diretrizes educacionais propostas pela UNESCO passaram a ter um contorno definitivamente impositivo e o atendimento às orientações estadunidenses foi erigido à condição de requisito elementar para a concessão de empréstimos.

Assim, com a Aliança para o Progresso, as diretrizes para a América Latina, mediante os documentos denominados Carta de Punta del Este e a Declaração de Bogotá, esta elaborada na Reunião Interamericana de Ministros da Educação realizada no ano de 1963, passaram a conferir um contorno definitivo à organização da educação no Brasil e na América Latina, delimitando ações e conteúdos para os sistemas educacionais. No Brasil, particularmente o Estado do Paraná não hesitou em atender às recomendações desses organismos (CARTA..., 1961; ALIANÇA..., 1961; REUNIÃO INTERAMERICANA DE MINISTROS DA EDUCAÇÃO, 1963), conforme apresentaremos no decorrer desta pesquisa.

O Plano Decenal da Aliança para o Progresso, cujo propósito era acelerar o desenvolvimento econômico da América Latina nos moldes das determinações estadunidenses, mediante a aplicação e o aprimoramento dos sistemas educativos solicitava a “colaboração entre os povos deste continente” no sentido de “estimular a prosperidade, mas aperfeiçoar em todos a liberdade e a democracia para oferecer, assim, uma assistência crescente ao progresso, ao bem-estar e à paz do gênero humano” (REUNIÃO INTERAMERICANA DE MINISTROS DA EDUCAÇÃO, 1963, p. 63). Neste contexto as expectativas positivas em relação à ajuda externa estadunidense eram unânimes, seja nos eventos com participação de educadores ou naqueles onde se faziam representar os Ministros da Educação da América Latina, como ficou atestado na Reunião Interamericana de agosto de 1963, da qual resultou a Declaração de Bogotá (REUNIÃO INTERAMERICANA DE MINISTROS DA EDUCAÇÃO, 1963).

Kennedy, ao expor o Programa numa época de demarcação econômica e ideológica, insistia que era necessário combater os “perigos, as “forças externas que tentam impor o despotismo” (ALIANÇA..., 1961, p. 144) e os “medos” que comprometeriam o futuro de progresso e democracia dos latino-americanos, afirmando com veemência que os EUA eram a única opção em oposição à URSS. O presidente dos EUA expôs na Casa Branca aos diplomatas latino-americanos os dez pontos do programa, que tratavam da oferta do desenvolvimento econômico e justiça social, afirmando que isso se obteria, uma vez que o programa mostrava-se com “nobreza de propósitos”, “destinado a satisfazer as necessidades dos habitantes das

Américas, no tocante à habitação, trabalho, assistência médica, saúde e escolas” (ALIANÇA..., 1961, p. 145).

Aqui os EUA figuram definitivamente como expressão do progresso, liberdade e democracia, categorias já defendidas pela UNESCO como basilares para o continente latino-americano, conforme já tratamos neste estudo. Assim, a cada programa, projeto e documento se reafirmam ideologicamente os princípios norteadores das políticas públicas, as quais, segundo Kennedy, se desenvolveriam “dentro das instituições democráticas”. Conforme o discurso desse estadista, a educação e a alfabetização dos adultos contribuiriam para o desenvolvimento econômico e para que as futuras gerações tivessem “uma vida rica e feliz” - evidentemente, com o apoio técnico e financeiro oferecido para os países que se definissem por “viver com dignidade e em plena liberdade” nos moldes estadunidenses, conforme propunha Kennedy (ALIANÇA..., 1961, p. 149).

Nesta mesma proposta de aliança, Kennedy apresenta o que para nós se mostra como um dos grandes propósitos da investida imperialista. Falando aos representantes da América Latina, Kennedy expõe que o objetivo da política dita **de ajuda externa** era “amparar toda integração econômica que constitua um passo concreto em direção a maiores mercados e maiores oportunidades econômicas” (ALIANÇA..., 1961, p. 147). Se de um lado é evidente que se tratava da extensão e manutenção de mercados, ou seja, de uma intencionalidade econômica, por outro há o objetivo político, também fundamental para os EUA, apresentado em outro documento datado do mesmo ano, dirigido ao Congresso norte-americano, onde Kennedy justifica com maior precisão a conduta estadunidense em relação à América Latina, à África, à Ásia e ao Oriente Médio, afirmando que:

[...] em nossa época, essas novas nações necessitam de auxílio por uma razão especial. Sem exceção, elas se encontram debaixo da pressão comunista. Em muitos casos, esta pressão é direta e de ordem militar. Em outros, toma a forma intensa de atividade subversiva destinada a romper e relegar as novas, e freqüentemente frágeis, instituições modernas que elas criaram até agora (O PROGRAMA..., 1961, p. 157-158).

Prossegue o documento:

[...] A década de 1960 pode ser – e tem de ser – a “década do desenvolvimento”, período em que numerosas nações livres, estáveis e autoconfiantes poderão reduzir as tensões e a insegurança mundiais. Este objetivo está ao nosso alcance se – e somente se – as demais nações industrializadas se unirem agora conosco para desenvolver com os países recipiendários um conjunto de critérios mutuamente acordados, um conjunto de objetivos a longo prazo e um empreendimento comum de se satisfazer esses objetivos, nos quais a contribuição de cada país esteja relacionada à contribuição dos demais e às necessidades precisas de cada uma das nações subdesenvolvidas (O PROGRAMA..., 1961, p. 158).

Os argumentos do presidente expressam a política dos EUA no sentido de manter e alargar o mercado, além de firmar-se na condição de líder dos países capitalistas, de acordo com o que apresentamos anteriormente, implicando também em intensificar a luta contra o comunismo. Neste enfrentamento a América Latina, em sua condição de subdesenvolvimento, oferecia aos países ricos uma possibilidade de região a ser controlada e dominada, tanto política quanto econômica e ideologicamente.

O Brasil, que figurava como país de referência, com extensão continental e busca pela modernização, acentuada no Governo desde Juscelino Kubitschek nos anos de 1950, como já referido no capítulo primeiro, firma-se nos anos de 1960, agora com contornos políticos definidos pelos EUA, de uma forma mais conclusiva, onde a defesa do progresso e desenvolvimento ocorre sobre o alicerce da propaganda democracia e liberdade. A chamada “onda de modernização” guardou relação direta com a política educacional, e segundo Fazenda (1985, p. 56) “alicerçando-se nos compromissos assumidos na Carta de Punta del Este, sendo uma das causas responsáveis pela assinatura de uma série de acordos entre o MEC/USAID”.

Em nosso entendimento, a Conferência de Punta del Este pode ser entendida como o exemplo mais elaborado da lógica imperialista para fortalecer o bloco orquestrado pelos EUA; as deliberações desta conferência reafirmam o que fora estabelecido em março de 1961 no programa Aliança para o Progresso e apresentado por Kennedy (O PROGRAMA..., 1961).

Particularmente no que diz respeito à Carta de Punta del Este, ressaltamos que seu conteúdo tinha caráter econômico e político, além de impor às nações que

implementassem políticas sociais, entre as quais se incluía a educação. O texto é composto por quatro títulos ou grandes temáticas: Objetivos da Aliança para o Progresso, Desenvolvimento Econômico e Social, Integração Econômica da América Latina e Produtos Básicos de Exportação. Na exposição de intenções das temáticas ressaltam-se: programas nacionais e requisitos básicos para o desenvolvimento, medidas de ação imediatas e de curto prazo, incluindo-se neste ponto a assistência externa para apoiar programas nacionais de desenvolvimento e medidas de cooperação internacional (CARTA..., 1961).

Podemos considerar que o objetivo central do documento era estabelecer uma aliança econômica e política e intensificar as investidas em defesa do “progresso às futuras gerações” (CARTA..., 1961, p. 157), anunciado da seguinte forma na Carta:

A Aliança para o Progresso tem como objetivo unir todas as energias dos Povos e Governos das Repúblicas americanas, a fim de desenvolver um magno esforço cooperativo que acelere o desenvolvimento econômico e social dos países latino-americanos, participantes para que consigam alcançar o máximo grau de bem estar com iguais oportunidades para todos, em sociedades democráticas adaptadas aos seus próprios desejos e necessidades (CARTA..., 1961, p. 157).

A condição de “país aliado” era conferida às nações consideradas “democráticas”, Cuba, por exemplo, por ter realizado a revolução comunista em 1959 e possuir relações com a URSS, não integrava o conjunto de nações consideradas livres, o que culminou com sua expulsão da OEA, ficando impossibilitada sua participação no Programa Aliança para o Progresso e, por conseqüência, impedida de receber o auxílio estadunidense.

Para alcançar o anunciado “desenvolvimento econômico”, “dignidade e liberdade” apresentavam-se as seguintes metas:

[...] diminuir as diferenças do nível de renda entre os países latino-americanos, estimulando o desenvolvimento mais acelerado dos que apresentam menor desenvolvimento relativo, e concedendo-lhes máxima prioridade na atribuição de recursos e na cooperação internacional em geral. [...] Aumentar consideravelmente a produtividade e a produção agrícola, e melhorar, igualmente os serviços de armazenamento, transporte e distribuição (CARTA..., 1961, p. 158).

O documento prosseguia expondo os objetivos a serem contemplados, quais sejam:

Eliminar o analfabetismo, entre os adultos até 1970, garantir um mínimo de seis anos de instrução primária, a toda criança em idade escolar na América Latina; modernizar e ampliar os meios para o ensino secundário, vocacional, técnico e superior; aumentar a capacidade para a pesquisa pura e aplicada, assim como prover o pessoal habilitado requerido pelas sociedades em rápido desenvolvimento (CARTA..., 1961, p. 158-159).

Aqui encontramos as prioridades: eliminação do analfabetismo, valorização da educação primária e modernização dos métodos de ensino – evidenciadas sob o argumento de que estes elementos favoreceriam o progresso social, como a UNESCO e também os EUA já haviam definido anteriormente.

Para o alcance do anunciado desenvolvimento e – evidentemente – para que os países se vinculassem as estas orientações, o Governo dos Estados Unidos disponibilizou recursos financeiros e apoio técnico sob o argumento de que as reformas estruturais eram necessárias, destinando aos “países latino-americanos uma contribuição de capital, proveniente de todas as fontes externas, durante os próximos dez anos, uma cifra não inferior a 20 bilhões de dólares” (GOODWIN, 1962, p. 25).

Para isto estabeleciam-se prazos para elaboração de projetos, os quais deveriam ser avaliados e aprovados para que, em curto espaço de tempo, atendessem a um dos principais objetivos encerrados na Carta, qual seja: “melhorar os recursos humanos e ampliar as oportunidades, mediante a elevação dos níveis gerais de educação e saúde” (CARTA..., 1961, p. 158-160). Tais elementos revelam a forma com - o Estado deveria conduzir a administração pública e financeira, nos moldes da racionalidade, com prioridade para “treinar mestres, técnicos e especialistas” (CARTA..., 1961, p. 161). As nações comprometidas com as diretrizes deste documento – o que significa comprometer-se com a política nele expressa – poderiam apresentar propostas de projetos a serem implementados.

As diretrizes políticas seriam asseguradas pelos EUA, uma vez que estes:

auxiliarão a efetivação destas medidas a curto prazo, visando a obter resultados concretos da Aliança para o Progresso, com a maior brevidade possível. No que se refere às medidas precipitadas, e nos termos da declaração do Presidente Kennedy, os Estados Unidos prestarão ajuda no quadro dessa Aliança, inclusive assistência financeira para as medidas a curto prazo, em importância superior a um bilhão de dólares no período de um ano que se encerra em março de 1962 (CARTA..., 1961, p. 162).

Segundo esse documento, o auxílio financeiro e técnico ficaria sob a responsabilidade do BID, ao passo que a OEA e CEPAL promoveriam a contratação de especialistas para a elaboração dos projetos afetos às áreas de cooperativas, habitação, saúde, formação profissional e educação, cabendo a cooperação da ONU e seus “organismos especializados para o desenvolvimento dessas atividades” (CARTA..., 1961, p. 162), a fim de implementar e supervisionar os projetos. Para garantir que a ONU participasse efetivamente deste processo, estabeleceu-se que:

Os países participantes – do compromisso com a carta e com os Estados Unidos – farão igualmente gestões para procurar intensificar, com esse mesmo propósito a assistência técnica dos organismos especializados das Nações Unidas (CARTA..., 1961, p. 163).

A partir destes compromissos é possível compreender os planos e projetos de desenvolvimento educacional, elementos que legitimam o otimismo que a educação recebe nos anos de 1960 no Brasil e no Paraná. Para a implementação das proposições, a racionalidade administrativa, a disponibilidade de infra-estrutura, a elaboração do sistema de ensino e a organização da a educação configuraram-se como exigências do tratado político-econômico, que guardou relação direta com as políticas educacionais do Paraná, como trataremos nesta pesquisa.

Para somar-se a estas investidas, em dezembro de 1961 - portanto no mesmo ano da Carta de Punta del Este - Richard Goodwin, na qualidade de representante do presidente Kennedy, fez um discurso no Rio de Janeiro com o propósito de ressaltar a importância do Brasil neste processo de aproximação dos países latino-americanos com os Estados Unidos. Queremos registrar que este discurso foi proferido no Instituto Brasil-Estados Unidos, instituição que não media esforços em convidar professores paranaenses para estudar nos Estados Unidos e conhecer o

país (GOODWIN, 1962; PARANÁ, 1964a; INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1968b)

Sobre o compromisso que os Estados Unidos haviam assumido, seu representante no Brasil, em discurso, afirmou que:

O Presidente do meu país, John F. Kennedy, comprometeu-se em nome dos Estados Unidos a realizar um esforço conjunto com o intuito de melhorar as condições de vida na sociedade da nossa América e, ao mesmo tempo, preservar os valores sobre que repousa essa sociedade (GOODWIN, 1962, p. 18).

Os valores a que se referia Goodwin, que eram a liberdade e a democracia, conforme já tratamos neste estudo, segundo o autor seriam as condições “de dar aos nossos povos uma vida mais amena” (GOODWIN, 1962, p. 18). Assim, tratando da nação que se declarava, desde o final da Segunda Guerra, guardiã da democracia e única capaz de enfrentar a ameaça mundial, prosseguia:

Na trilha deste projeto os Estados Unidos elaboraram uma política de duplo aspecto. Primeiro estabelecemos uma força capaz de sufocar qualquer agressão, venha de onde vier. Segundo, estamos nos esforçando para trabalhar conjuntamente, com outras nações do mundo, ajudando-as a tornarem-se independentes, estáveis e desenvolvidas, com homens que possam dar forma aos seus destinos. [...] Os obstáculos ao sucesso desta política são grandes. Enfrentamos o desejo do comunismo sino-soviético de subjugar o mundo. Tocados pelo zelo quase evangélico, alegando que estão na crista de correntes implacáveis da História, e nutrido um ilimitado desejo de poder, aquelas nações procuram impor sua vontade aos nossos povos e aos outros povos do mundo. Mas se fosse essa a única ameaça, não teríamos por que temer o resultado final. Aquelas nações não importa o grau de força de suas armas ou diapasão de suas fanfarras – não são, como os pretensos conquistadores do passado, rivais à altura da vontade das nações livres unidas (GOODWIN, 1962, p. 19).

Neste discurso, que defende os mesmos propósitos anunciados anteriormente por Kennedy, há a idéia do inimigo a ser combatido e reafirma-se a defesa da liberdade, do progresso e do bem-estar do homem, características acentuadas nas políticas conduzidas pelos EUA no Pós-Guerra. Assim, os emissários do governo americano e os defensores das proposições da Carta de Punta del Este atribuíam ao Programa Aliança para o Progresso não apenas a condição de implementar muitas das

intenções – dentre as quais podemos mencionar a organização do sistemas de ensino e o desenvolvimento de projetos e programas nos estados, a partir do compromisso de favorecer o desenvolvimento econômico e o progresso pautados nas orientações estadunidenses –, mas também a missão de assegurar a relação entre os participantes, os aparentemente beneficiados, e o país ordenador do processo. Conforme afirmavam: “a ‘Aliança para Progresso’ é nosso instrumento específico para este trabalho neste hemisfério” (GOODWIN, 1962, p. 23); e, tratando especificamente do Programa para a década de 1960, entendiam ser o instrumento “para transformar esse período numa década de progresso democrático” (GOODWIN, 1962, p. 23), afirmando:

Esta política difere radicalmente das políticas anteriores. Sob os auspícios da política de Boa Vizinhança, estabelecemos o princípio da não intervenção, do respeito pela soberania de todas as Repúblicas Americanas, e ajudamos a edificar o moderno sistema interamericano. Mas esta política já não é mais suficiente – e a ‘Aliança para o Progresso’ é um esforço destinado a ir mais além para satisfazer as novas necessidades de nossos dias (GOODWIN, 1962, p. 23).

Aqui fica claramente definida a direção das políticas para os países que se associavam aos Estados Unidos. A UNESCO se apresentava na condição de órgão independente, sem vinculação com governos ou questões políticas, mas de fato legislava em favor de um modelo econômico capitaneado pelos EUA; atuava, de forma incontroversa, na condição de porta-voz da política americana e dos interesses nela contidos, fossem estes econômicos ou ideológicos.

Este período de otimismo e crença na educação e na contribuição de organismos internacionais para o desenvolvimento das nações serviu para firmar ainda mais a defesa da democracia e o combate ao que era chamado de subversão. Com a revolução cubana de 1959 e outros movimentos de resistência, quer nas manifestações das cidades quer em combates nas áreas rurais, como o ocorrido no Paraná, quanto mais evidente a resistência, mais forte era a defesa da unidade e da integração que deveriam ser asseguradas pelos sistemas de ensino.

Com isto se confirma a aproximação do Brasil e do Estado do Paraná com os EUA e, por conseqüência, o afastamento da URSS. Assim, a política para a educação no

Estado se firmava como uma tomada de posição política em defesa dos Estados Unidos, tido como um país que se anunciava democrático, em oposição aos países que se aliavam à URSS, apenas para exemplificar na imprensa Fidel Castro era apresentado como “ditador comunista” ou “barbudo ditador” e a “China totalitária e belicista”, como descreve Lima (1962, p. 6-7), em expressões comuns a inúmeras publicações do Jornal do Brasil nos anos 1960, num esforço para divulgação de um ideário em detrimento de outro.

Neste contexto, a V Reunião do Comitê Consultivo Intergovernamental do Projeto Principal da UNESCO, realizada em março de 1964 em Brasília, reafirmou a necessidade da educação para o desenvolvimento social de toda a América Latina (REUNIÃO DO COMITÊ CONSULTIVO INTERGOVERNAMENTAL DO PROJETO PRINCIPAL DA UNESCO, 1964). Este evento mostrou o posicionamento de alguns educadores naquele momento. No documento que registra esta reunião verificamos, mais uma vez, que o propósito da organização da educação apresentada pela UNESCO e reafirmada pela OEA era promover a unificação da América Latina numa proposta única de educação. O próprio Anísio Teixeira, em discurso, afirma:

[...] não poderíamos sem perigo para a própria segurança de nossos países, retardar mais o cumprimento do primeiro dos deveres políticos, ou seja, a integração social dos nossos povos em um sistema de educação que a todos unisse numa consciência comum da cultura nacional (REUNIÃO DO COMITÊ CONSULTIVO INTERGOVERNAMENTAL DO PROJETO PRINCIPAL DA UNESCO, 1964, p. 231).

O texto segue tratando da “gravidade da situação”, da “ameaça da subversão” e afirmando que “somente a consciência educada, ou seja, reflexiva” daria a condição de planejar, governar e administrar, como colocava o educador brasileiro falando em nome da UNESCO e em favor da cooperação entre os países (REUNIÃO COMITÊ CONSULTIVO INTERGOVERNAMENTAL DO PROJETO PRINCIPAL DA UNESCO, 1964, p. 231).

Assim, o debate que se apresenta à época, o qual destaca o desenvolvimento e projeta os Estados Unidos como nação-modelo, reflete uma tomada de posição na política internacional do Brasil e, por conseguinte, do Paraná, ao lado da potência

democrática ocidental. A meta estabelecida de 10 anos para minimizar ou eliminar o analfabetismo, por exemplo, não se configura enquanto um conjunto de conquistas sociais ou de administrações competentes, mas na condição de imperativo para obter auxílio financeiro a fim de propiciar o desenvolvimento econômico que se estruturava no período.

A busca por assegurar, como instrumento político, a harmonia com os EUA e a UNESCO, tem como objetivo legitimar seus princípios em nível continental, conduta que, em última análise, traduz-se como assinatura consentida da subserviência, à qual os propósitos pedagógicos respondem positivamente em suas políticas educacionais, conforme discutiremos neste estudo.

2.3 A PROPOSTA DE POLÍTICA EDUCACIONAL NO PARANÁ: A PRESENÇA DO MODELO ESTADUNIDENSE E DA UNESCO

Como temos afirmado, nos anos de 1950 a aproximação com os EUA se aprimora e nos anos 1960 ela se efetiva. Intensificam-se as visitas entre técnicos e políticos dos dois países, convênios são assinados e encontram-se mais registros de professores e sindicalistas estadunidenses em atividades com professores brasileiros, tanto em território brasileiro quanto nos EUA (NOGUEIRA, 1999; SILVA, 2006; PAIVA; PAIXÃO, 2002; PARANÁ, 1964a).

Esta relação com o governo estadunidense dos anos de 1960 já vinha se delineando em períodos anteriores, e educadores brasileiros – como, por exemplo, Anísio Teixeira - já haviam dado sua contribuição neste processo, como já referimos neste estudo. Para reafirmar nossa defesa de que esta aproximação havia sido observada em anos anteriores, ressaltamos que na década de 1950 Carvalho (1953) apresenta o relatório de uma viagem aos Estados Unidos com o propósito de conhecer algumas das principais instituições escolares daquele país. O documento foi apresentado ao Diretor Executivo da Fundação Getúlio Vargas.

No texto, a autora faz referências à “grande nação” (CARVALHO, 1953, p. 48), em especial à democracia que acredita ter encontrado. Carvalho descreve que as escolas tinham uma organização de espaço que privilegiava o diálogo, com referência aos aspectos que favoreceriam o desempenho dos alunos, como carteiras individuais e dispostas de forma que favorecesse a visão de maior espaço da sala e proporcionasse uma maior comunicação. Esta e outras formas de trabalho na instituição educativa eram entendidas como sinônimos de “ensino socializado” (CARVALHO, 1953, p. 51). Além destas práticas, existia ainda a realização de atividades denominadas “trabalho por projetos” (CARVALHO, 1953, p. 49), tanto para a escola primária como para a secundária.

Esta escola moderna e ativa responderia então de forma mais adequada às necessidades da educação brasileira, pautando-se no princípio da liberdade e da democracia, em que se dizia assentar-se a formulação americana. Assim a didática e a metodologia do trabalho, tão evidenciadas à época, deveriam favorecer a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, internalizando nas escolas valores essenciais à vida na sociedade, visto que a escola era uma pequena sociedade, como costumava afirmar Dewey³⁶, expressão fundamental para tratarmos da escola americana e democrática.

Aqui se apresentava também a idéia de resolução de problemas reais com significado para os educandos. No exemplo citado por Carvalho (1953) em relação ao tráfego se propõe discutir a questão de caráter real e apresentar resoluções, sempre numa perspectiva da escola ativa e democrática defendida por Dewey.

³⁶ John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo estadunidense. Formou-se na Universidade de Vermont, em 1879, e efetuou seu doutoramento na *Johns Hopkins University* em 1884. No ano de 1894 tornou-se presidente do departamento de Filosofia, Psicologia e Pedagogia da Universidade de Chicago; em 1899 assumiu a presidência do *American Psychological Association*. Defensor da Escola Ativa e da reforma do ensino do início do Século XX. Para Dewey a tarefa da educação seria estimular a investigação do conhecimento e as características exploradoras e inquiridoras, naturais nas crianças, assim ficavam estabelecidas as bases para a crítica à Escola Tradicional. Apresentava como princípios a iniciativa, originalidade e cooperação em favor da potencialidade do indivíduo e da sociedade democrática e esta para Dewey, em vez de ser mudada, deve ser aperfeiçoada. Firmou-se em inúmeros países e no Brasil como referência para a Escola Nova e para educadores como Anísio Teixeira (ARANHA, 1996; GADOTTI, 2006). Suas principais obras publicadas no Brasil são “Vida e Educação” (1964), “Democracia e Educação”, publicada em 1916 e editada no Brasil em 1936, e “Experiência e Educação” (1938), todas traduzidas ou apresentadas por Anísio Teixeira.

Identificar os problemas da comunidade e, em equipe, elaborar a solução para eles se constituía no que havia de mais avançado, e por isso exaltado por educadores brasileiros em visita aos EUA.

Com isto a idéia de valorização dos interesses dos alunos, sobretudo nas instituições públicas norte-americanas, onde estariam matriculados alunos de diferentes estratos sociais, filhos dos trabalhadores e filhos da classe média estadunidense, apresenta-se como solução didático-pedagógica inovadora. Ainda que Carvalho (1953) o expresse de forma abreviada, em seu registro há relatos suficientes para perceber que nas escolas para os abastados o discurso dos interesses individuais e aptidões não era prioridade. Para estes as pretensões já estavam definidas, pois havia para eles uma formação rigorosa, com valorização da preparação intelectual, o que denota, evidentemente, uma educação para dirigentes.

Assim, é preciso chamar a atenção para o fato de que havia uma acentuada preocupação com a formação moral, valor atribuído ao trabalho com o propósito de “tornar o sujeito socialmente mais valioso” (CARVALHO, 1953, p. 53). Nesta perspectiva os modernos métodos ativos deveriam normatizar a organização da escola do Jardim de Infância ao ensino secundário, incluindo-se aqui a valorização dos cursos de formação de professores, a que a UNESCO atribuiria especial atenção, como temos demonstrado neste estudo.

O ensino ativo preconizado se faria em detrimento da formação caracterizada por currículos acadêmicos sem relação direta com a realidade, e assim se negava o que se considerava como memorização de conteúdos, associada à escola tradicional. Temos aqui o reforço às proposições da Escola Nova, com sua principal referência em Dewey e Kilpatrick, sobretudo neste último, ao reafirmar a necessidade de a escola organizar suas atividades educativas por meio da **Metodologia de Projetos**, o que, em última análise, significa organizar os procedimentos escolares valorizando as experiências pessoais, locais e regionais.

Queremos aqui ressaltar que o próprio Dewey, em sua obra “Vida e Educação”, fez inúmeras referências a Kilpatrick, na insistência por defender a “escola nova” (DEWEY, 1978, p. 39), a “nova forma de comportamento” (DEWEY, 1978, p. 33) e a

“motivação” (DEWEY, 1978, p. 57). Com isto a escola se tornaria mais atrativa e menos livresca, como costumavam afirmar os defensores da escola ativa. No Paraná os debates acerca desta proposta educacional se intensificavam. Num registro tratando da formação de professores pode-se ler:

Queremos sugerir aos nossos colegas de todo território Nacional, que façam uso da mesma metodologia e verão que o êxito será completo, pois o que há de ser experiência, para nós é a realidade e uma realidade cada vez mais nos dá ânimo para continuar trabalhando para o melhor ensino. Verificamos que nossos alunos sentem prazer em assistir as aulas objetivas e já não suportam mais os professores que ainda pretendem dar aulas discursivas, pois o aluno quer ser elemento ativo na classe e de forma alguma conformar-se em ser parte passiva (VIANA, 1964, p. 155).

Como nas proposições de Dewey para a escola ou nos registros de Carvalho (1953), mais uma vez se colocam no debate paranaense as mesmas proposições. Assim se configuram em termos didáticos as experiências pessoais e individuais de democracia e liberdade, e as defesas de educação paranaense para as instituições públicas e privadas eram assim sustentadas:

Uma educação para a democracia como é o caso da educação brasileira, só pode ser atingida por uma dinâmica escolar, cujos processos educacionais conduzam ao exercício da liberdade (VIANA, 1964, p. 8).

Nos documentos referentes ao programa para o ensino primário das escolas estaduais, em meados da década de 1960, a Secretaria de Educação defendia que programar as ações do órgão ou das escolas implicava, necessariamente, em não se ater às particularidades, mas integrar as atividades docentes e discentes em ações de acordo com os interesses e ideais sociais, de forma harmônica (PARANÁ, 1967). O professor é rerepresentado como “orientador” na condução da aprendizagem (PARANÁ, 1967, p. 4). Temos aqui o afastamento do professor de sua condição de responsável primeiro pelo ensino, apresentando-se em seu lugar as aptidões, a motivação e os interesses individuais.

Defendia-se, ainda a necessidade da “perfeita adaptação – do aluno – ao meio em que vive” com “aprendizado progressivo do educando [...] segundo suas aspirações

e possibilidades pessoais”; isto em favor da educação moral e integral para o “desenvolvimento social do Estado e da Pátria” (PARANÁ, 1967, p. 4).

A partir deste debate fica explícito que a política educacional implementada pelo Estado do Paraná estaria em consonância com aquela estruturada no cenário nacional, e que os EUA, por sua vez, definiriam os rumos do sistema educacional brasileiro, quer em relação aos convênios assinados entre o MEC e a USAID, quer pela ordenação pedagógica pautada no ensino ativo defendido desde os anos de 1930, o qual na década de 1960 passa a desfrutar de estabilidade.

Assim as orientações didático-pedagógicas do período, assentadas nas proposições da Escola Nova e fortalecidas por Anísio Teixeira, bem se adequariam à condição política do Brasil e do Paraná, sobretudo após o golpe de 1964, quando definitivamente ocorre o alinhamento político, econômico e ideológico aos Estados Unidos. Assim a defesa do modelo educacional norte-americano ocorre não apenas em relatórios de viagem, como foi o caso de Carvalho (1953), mas também pela intensificação, nessa década, das edições de títulos de Dewey (1959, 1971, 1978), Kilpatrick (1967, 1978) e Furter (1975, 1976, 1979) em favor de uma proposta de educação para a América Latina já formulada pela UNESCO.

Ao lado da publicação destes e outros autores estrangeiros no Brasil, intensifica-se a edição de títulos de autores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, como afirma Pagni (2000). Em suma, estes autores, por meio de livros ou textos, não apenas fortaleceram a exaltação à educação e o otimismo pedagógico, mas deram um contorno didático às proposições políticas já estabelecidas pela UNESCO e pelos EUA.

Somado a este favorecimento à educação norte-americana propiciado com a publicação de títulos afetos à chamada educação moderna e democrática, um importante instrumento de divulgação dos ideais escolanovistas se deu com o INEP e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), conforme já referimos neste capítulo. Rothen (2005), num estudo sobre este Instituto e a Revista, aborda a consolidação do INEP e a partir de sua constituição assume a condição de referência e liderança intelectual para a educação brasileira.

Além de Rothen (2005), Cunha e Garcia (2008) realizam um levantamento detalhado sobre a presença e influência de Dewey nas edições de Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos de 1944 a 1960. Os autores ressaltam que nesse período o nome do filósofo foi mencionado em setenta e duas matérias da Revista. Nessa pesquisa apresentam como resultado uma classificação em que Dewey aparece ora como tema central ora em posição secundária. Queremos com isto ressaltar que, independentemente da condição que ocupam as referências feitas a Dewey, elas colocam este autor no centro do debate educacional do período.

A divulgação dos pressupostos teóricos de Dewey, realizada por educadores, órgãos e institutos brasileiros, somava-se às preocupações da UNESCO em propagar sua política educacional para a América Latina. Neste contexto, uma importante ação em favor da propagação dos ideais estadunidenses se deu em meados da década de 1950. Tratamos aqui do convênio celebrado com os EUA que resultou no PABAAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar), cristalizando a aproximação brasileira com a proposta de educação dos norte-americanos, ensaiada desde os anos de 1930, fortalecida nos anos de 1950 e consolidada na década de 1960, período no qual se efetivou o golpe militar de 1964, o que o caracteriza como um projeto que se ampara num governo ditatorial, embora fosse anunciado como democrático.

Trata-se, destarte, da defesa de uma orientação pedagógica que se adequava perfeitamente às necessidades econômicas e políticas do período. A atuação ativa dos EUA no cenário político brasileiro não ocorreu apenas para a instalação do golpe militar de 1964³⁷, mas a política educacional foi marcada de igual modo pela influência norte-americana. No tocante ao Estado do Paraná, a estratégia

³⁷ De acordo com Rapoport e Laufer (2000, p. 78-79) “[...] o governo americano acompanhou o movimento militar com a montagem da chamada ‘Operação Brother Sam’, que incluiu a mobilização de uma força naval da sede do Comando Sul Norte-Americano no Panamá, para um apoio armado potencial para o levante. Uma comunicação ultra-secreta enviada pela embaixada norte-americana no Rio de Janeiro para o Estado Maior Conjunto nos primeiros dias de abril – poucas horas depois de realizado o golpe – aludia a um fardo de 110 toneladas de armas e munição, que permanecia pendente de uma determinação do Embaixador Gordon sobre a necessidade de um eventual apoio norte-americano em favor das forças militares brasileiras; segundo o mesmo documento, uma força-tarefa de transporte continuava sua marcha para o Atlântico Sul até onde houvesse certeza definitiva de que não seria necessária ‘uma demonstração de poderio naval’ [...] os líderes de Washington se sentiram exultantes com a substituição de Goulart por um comando militar que era encabeçado por seu ‘homem de confiança’, o Marechal Humberto Castello Branco”.

implementada pela UNESCO no sentido de educadores brasileiros divulgarem as proposições estadunidenses obteve pleno êxito.

A presença norte-americana na estruturação do sistema educacional brasileiro e paranaense partia da construção de unidades educativas, passava pela formulação legislativa e estendia-se até o regramento sobre o funcionamento das escolas normais. Encontramos nas orientações pedagógicas do período elementos como a defesa da espontaneidade e a valorização dos interesses e aptidões das crianças, fatores tidos como fundamentais na proposta que se buscava implementar. De acordo com a UNESCO, a educação ideal para professores e educandos, independentemente da idade – fossem crianças, jovens ou adultos –, deveria pautar-se na máxima de “viver em liberdade, pela liberdade e para a liberdade” (SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA, 1951, p. 133).

Com o intuito de implementar as referidas orientações, em 1961 ocorreu a apresentação do Plano de Governo de Tancredo Neves, no qual se afirmava a necessidade de que cada Estado da Federação organizasse seus respectivos sistemas de ensino. No ano seguinte, o então governador Ney Braga assumiu, em pronunciamento público, o compromisso e a responsabilidade de implementar no Paraná a Lei Estadual de Diretrizes e Bases da Educação. De acordo com suas palavras, embora o Estado não dispusesse dos os recursos indispensáveis e inexistisse o planejamento educacional, o Sistema Estadual de Educação seria instituído. Sua implantação ocorreu a partir da letra da lei e das orientações pedagógicas pautadas na defesa de uma educação ordeira e cívica, necessárias ao trabalhador da época (PARANÁ, 1962).

A implantação do projeto de política educacional justifica a acentuada organização da educação paranaense naquele período histórico, e expressa, em documentos e propostas (PARANÁ, 1963a, 1963f, 1964c), ações que se apresentam na condição de respostas favoráveis à política educacional determinada pelos Estados Unidos e pela UNESCO.

Ney Braga e sua Secretaria de Educação estabeleceram prioridades, entre as quais encontrava-se a criação de “atrativos” para assegurar a permanência da criança na

escola. Outra medida implementada foi o aumento do período de escolaridade de quatro para seis anos, considerado um avanço pelo Governo de Estado. O Paraná, em concordância com as políticas internacional e nacional, assumia também a campanha contra o analfabetismo. Estas medidas incorporam no discurso paranaense a argumentação explícita de que a educação seria responsável pelo desenvolvimento econômico e por uma formação ordeira para a paz (PARANÁ, 1962, 1964a; INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1966a).

Somando-se à ênfase atribuída à necessidade de erradicação do analfabetismo, considerado um entrave ao desenvolvimento econômico do país e do Estado, a formação dos professores, insistentemente, apresentava-se também como uma das questões preponderantes no processo de organização educacional do Paraná, o que de fato era pertinente, em razão da demanda existente e do número de professores leigos. O Instituto de Educação do Paraná, escola da capital de referência para outras unidades educativas, atendeu prontamente às solicitações do Governo do Estado no sentido de formar e capacitar os professores. Com isto se firmava a intenção da Secretaria da Educação de formar “homens cultos, capazes de pensar por si e de ter sentido de comunidade, de responsabilidade pessoal em face da Sociedade e em face da Família” (PARANÁ, 1967, p. 69).

A formação do homem culto e “socialmente útil”, como referido anteriormente, edificava-se num cenário de valorização da educação, o que era propagado por órgãos oficiais em todo o país e assumido pela população em geral, seja nas cidades já estruturadas seja naquelas em formação, conforme escrevemos ao finalizar o primeiro capítulo deste estudo. Reafirmava-se um ensino a ser marcado pela integração com a comunidade e valorização do aluno e seus interesses, e voltado para a formação moral e cívica. Essas características priorizavam a formação de valores e relegavam os conteúdos científicos a um plano secundário.

Nos textos da Secretaria de Educação é negada a chamada escola tradicional, da disciplina e do formalismo, tudo substituído pelo interesse individual. Se na atualidade assistimos na escola ao ápice desse princípio, pelo qual está posto de forma máxima o interesse individual em detrimento do conhecimento, encontramos sua institucionalização nos anos 1960 (HORNOS, 1963; INSTITUTO DE

EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1966b, 1968b, 1968d; ESCOLA ALBA GUIMARÃES PLAISANT, 1965).

No texto do Sistema Educacional (PARANÁ, 1964b, p. 7) registra-se a integração harmônica do educando com a comunidade e demonstra-se a necessidade de formar professores para atuarem com as crianças do Primário ou nos Jardins de Infância. Em pronunciamentos públicos do governador e da Secretaria de Educação de Estado reafirma-se a idéia de um “destino a cumprir”: a valorização da vida social e comunitária e o respeito ao desenvolvimento integral, além da participação e defesa na construção do bem comum (PARANÁ, 1964b).

Assim os princípios da educação paranaense, em todos os níveis de ensino, colocavam em relevo a formação de valores e eram orientados por categorias como a democracia e a liberdade. Cumpria instituir um sistema educacional em favor de “educar para viver em bases de cooperação e ajuda mútua, de respeito à integridade pessoal e de devoção pelo interesse da Pátria” (PARANÁ, 1967, p. 41).

Estabeleciam-se como propósitos e diretrizes o patriotismo, o civismo e um professor que orientasse o processo ensino-aprendizagem: era o anúncio do afastamento do professor do centro e da condução do processo educativo. Tanto a infância como a adolescência eram consideradas fundamentais para a internalização destes valores, que nestes moldes contribuiriam para a edificação da sociedade burguesa. Assim, o que havia sido tratado nas Conferências, eventos da UNESCO e proposições políticas do Programa Aliança para o Progresso era institucionalizado e se constituía como componente das políticas educacionais no Paraná.

2.4 PROGRAMAS E PROJETOS PARA A EDUCAÇÃO PARANAENSE

Como afirmamos anteriormente, na década de 1960 ocorreram inúmeras reuniões para definir os encaminhamentos educacionais nos países considerados em desenvolvimento, o que pode ser observado pelo número de conferências e seminários realizados nesse período. Na América Latina, o Comitê Consultivo

Intergovernamental, sob a orientação da UNESCO, era responsável pela organização dos eventos e elaboração de documentos com o propósito de contribuir com a instituição dos sistemas nacionais e estaduais de ensino neste continente.

A UNESCO, a partir das orientações produzidas nos eventos e documentos deles resultantes, julgava ser possível encontrar soluções para problemas como a miséria, o analfabetismo, a evasão escolar e a necessidade de desenvolvimento da América Latina. Nossa análise dos documentos mostra que havia uma preocupação da Secretaria de Educação do Estado do Paraná em colocar em prática as orientações elaboradas por aquele órgão. Isto significa dizer que as decisões tomadas por essa Secretaria e efetivadas nos procedimentos e realizações didáticas não se reduziam ao debate pedagógico local ou nacional, tampouco ocorriam apenas no universo escolar, mas eram de âmbito econômico-político e expressas em políticas educacionais implementadas em nível internacional.

Nesse período o otimismo e a crença na educação se fortaleciam, com a propagação de que esta se encontrava diretamente associada ao desenvolvimento, ao progresso e à paz que a humanidade buscava. Nesta perspectiva, em coerência com as diretrizes internacionais e num contexto de aparente valorização da escola, o governo do Estado fazia referência às instituições que definiriam as bases para a edificação da educação paranaense, de maneira a torná-la capaz de responder às recomendações internacionais. Neste sentido, a Secretaria de Educação afirmava:

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Bureau Internacional de Educação (BIE), Organização dos Estados Americanos (OEA), Oficina Internacional do Trabalho (OIT), e as publicações relatórios e revistas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) Programa de Assistência Brasileiro do Ensino Elementar (PABAE) e Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais no Brasil, esses estudos vêm demonstrando que a escola precisa prepara-se para acompanhar o progresso tecnológico e científico e permitir ao educando realizar a sua própria experiência (PARANÁ, 1968a, p. 2).

A condição de se vincular a organismos internacionais, projetos ou programas em favor da organização da educação no Estado se firma nos anos 1960, constituindo-se em característica do período. Em algumas unidades da federação, como no caso

do Paraná, a organização do sistema educacional contou com a participação da UNESCO, que se fez representar por meio de suas recomendações e peritos.

As orientações didáticas são constantes nos textos da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. A “consciência democrática” (VIANA, 1964, p. 63), seria então fortalecida no interior da escola, nos cursos de formação de professores e em sua integração com a comunidade. As práticas educativas baseadas no interesse, na iniciativa e na criatividade (HORNOS, 1963), características da escola ativa, apresentam-se como necessárias para atender às exigências daquele período histórico.

Esta nova forma organização da escola atenderia às mudanças necessárias ao contexto político e à organização do trabalho. Para a UNESCO, nos países considerados em desenvolvimento se acentuava a “expectativa de ascender economicamente ou socialmente por meio da instrução” (VIANA, 1964, p. 63); desta forma a classe trabalhadora vislumbrava no processo educacional uma possibilidade de promoção social.

Com isto se compreende a exaltação à escola realizada pelo governo e internalizada pela população. A educação figura como instrumento capaz de uma dupla e intrínseca função: favorecer o desenvolvimento econômico e promover a ascensão individual. A vida melhor que os trabalhadores paranaenses queriam para seus filhos dependia, para eles, da escola.

Na década de 1960, por meio das políticas educacionais, estes princípios se firmam no cenário nacional e nos estaduais. O Ministério da Educação e o INEP, em particular, tiveram um importante papel neste contexto. Ante a necessidade de elaborar um diagnóstico da educação brasileira, esse instituto coordenou pesquisas em diversos estados, como Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, das quais resultou a publicação de livros e revistas. Entre estas publicações constam

títulos de João Roberto Moreira³⁸, autor do livro “Teoria e Prática da Escola Elementar”, de 1960, título – a exemplo de outros – especialmente doado à Secretaria de Educação do Paraná. A divulgação e as doações de títulos para que chegassem às escolas das cidades paranaenses e de outros estados podem ser consideradas características do INEP nesse período.

Em outras palavras, isto significa dizer que a intenção da UNESCO de divulgar suas proposições se materializou com a participação de conceituados educadores brasileiros da época. No que diz respeito ao Paraná, segundo Pereira (2007), inúmeros títulos eram entregues nos cursos de formação para diretores promovidos pela Secretaria de Educação do Paraná e a formação em serviço era realizada em Minas Gerais e Rio de Janeiro nos anos de 1960 (HORNOS, 1963; PEREIRA, 2007).

Quanto à influência de Moreira na organização do sistema educacional do Estado, podemos mencionar que seus escritos serviram de respaldo para orientações didáticas aos professores do Jardim de Infância e primário (HORNOS, 1963).

Num documento denominado “Novas Técnicas do Ensino Primário e Normal”, elaborado em 1963, sob a Coordenação da professora Aglair de Almeida Hornos,

³⁸ Lea Paixão – pesquisadora da UFF – em seus estudos descreve a trajetória profissional e intelectual de João Roberto Moreira e apresenta os seguintes títulos: “Os sistemas ideais de educação: da crítica à sociologia e psicologia educacionais e do valor nas aplicações pedagógicas” de 1945; “A educação em Santa Catarina: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação” de 1954; “A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul” de 1955; “Introdução ao estudo do currículo da escola primária” de 1955; “A pesquisa e o planejamento em educação” de 1963; “Aspectos atuais da situação educacional e cultural em Pernambuco” de 1956; “Delineamento geral de um plano de educação para a democracia no Brasil” de 1964; “Educação e desenvolvimento no Brasil” de 1960; “Teoria e prática da escola primária: introdução ao estudo social do ensino primário” de 1960; “Uma experiência de educação: o projeto piloto de erradicação do analfabetismo do Ministério da Educação e Cultura” de 1960 (PAIXÃO, 2002). Este autor, assim como outros vinculados ao INEP, elegeu os Estados Unidos para aprimoramento dos estudos; atuou como investigador sobre o Ensino Elementar e Médio neste mesmo período, quando elaborou o diagnóstico da realidade escolar brasileira. Moreira se dedicou a analisar os problemas da escola primária de 1945 a 1964; nos anos 1930 e 1940 procurou implantar os princípios da Escola Nova em cursos de formação de professores nos estados Santa Catarina e Paraná. Nos anos 1950 e início da década de 1960, atuou de forma efetiva junto com Anísio Teixeira no INEP. João Roberto Moreira participou da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, coordenada pelo MEC em 1957; no ano de 1961 desenvolveu atividades no Departamento Nacional de Educação, em seguida assumiu a coordenação de um projeto de pesquisa sobre educação e desenvolvimento no Centro Latino-Americano de Pesquisas Sociais, além de atuar na condição de Coordenador de programas e projetos da UNESCO no Brasil e outros países da América Latina.

coordenadora da área de didática do Instituto de Educação do Paraná³⁹, são expostas as proposições didáticas com respostas positivas à política educacional defendida por Moreira. O documento, que se ampara neste autor para apresentar a educação necessária ao período, afirma:

Em face do grande desenvolvimento que vem atravessando a humanidade é necessário dar muita importância à Escola Primária, procurando desenvolver técnicas didáticas atualizadas e combater o ensino livresco e verbalista, dentro de uma visão realista das coisas. Procuremos viver e educar de acordo com a época que exige homens capazes, qualificados, íntegros e caridosos (HORNOS, 1963, p. 4).

Este entendimento, que expressa bem o espírito da época, demonstra também a harmonia entre a política educacional e as proposições didáticas. Ainda nesta perspectiva seguem as orientações aos professores do Estado:

O planejamento de trabalho escolar deve estabelecer direções e rumos, fixando ideais e elaborando uma escala de valores, de princípios e normas, de acordo com as características do povo brasileiro que acima de tudo, almeja para seus filhos a saúde, a boa educação, o preparo cívico, moral, religioso e artístico e a aquisição de um certo número de conhecimento, destrezas e habilidades que os tornem aptos para enfrentar a vida” (HORNOS, 1963, p. 4).

Nesse documento encontra-se acentuada a idéia de uma educação para “enfrentar a vida”, o que equivale a dizer **habilitar-se para o trabalho**. É fundamental lembrar que o cenário político era de contestação e resistência, e neste contexto a escola era convocada a “[...] auxiliar na formação da consciência do indivíduo, como um elemento componente de um grupo social, formando nas crianças sentimentos de responsabilidade, deveres e direitos do cidadão” (HORNOS, 1963, p. 18).

Esta educação da consciência não poderia efetivar-se numa escola que inibe, mas sim, numa escola moderna, voltada ao progresso da Nação e do aluno. Assim, só se justificariam nos cursos de formação de professores técnicas atualizadas para o maior desenvolvimento integral da personalidade da criança. Nesta perspectiva, a

³⁹ Esta escola era referência para os cursos de formação e capacitação de professores no Estado na década de 1960.

exemplo também do que era entendimento das conferências da UNESCO, o método de projetos bem se adequaria às necessidades da escola moderna no Paraná.

Para a UNESCO, a formação de professores podia ser considerada uma temática em evidência. Um de seus objetivos era a revisão dos cursos de formação destes profissionais, os quais deveriam “responder às necessidades do desenvolvimento econômico” (VIANA, 1964, p. 63).

Podemos verificar que, em atendimento a estas orientações, os alunos das Escolas Normais de Curitiba eram levados às favelas da capital para conhecer a realidade das comunidades. No retorno às salas de aula ensinava-se aos futuros mestres como desenvolver projetos, sob o argumento de que com isto se amenizariam os problemas das comunidades empobrecidas, com as quais todos deveriam estar integrados numa absoluta relação de respeito (VIANA, 1964).

Tal metodologia implicava, seguindo as orientações de Dewey e Kilpatrick, em levar os professores (em sua maioria professoras) a “meditar sobre sua responsabilidade, uma vez que sua conduta estará servindo de exemplo a uma pequena coletividade em fase de formação” (HORNOS, 1963, p. 83). Reforçava-se desta forma a importância da escola para a constituição de valores que tornassem os professores aptos a atuar na sociedade dos anos de 1960. Insistindo na função da escola, desde o Jardim de Infância, o objetivo final desta era “transmitir ao aluno, não uma série de conhecimentos, mas sim, formar hábitos e atitudes morais” (HORNOS, 1963, p. 83). Com isto se percebe que as orientações ou recomendações da UNESCO e de seus peritos respaldaram a proposta de organização da educação paranaense.

João Roberto Moreira, utilizado como referência em documentos estaduais, tem sido apresentado na atualidade como um “um sociólogo esquecido” (PAIXÃO, 2002), porém nos anos de 1960 chegou a ser representante da UNESCO na América Latina. Isto lhe proporcionou a condição de ser identificado em artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, com a inscrição: “do INEP e da UNESCO”; demonstração do prestígio que conferia o fato de estar vinculado às principais organizações do período. Assim os pesquisadores associados ao INEP e

à UNESCO tinham sua autoridade redobrada e as vozes e instituições se erguiam em favor da escola democrática (PAIXÃO, 2002; MOREIRA, 1960, 1963).

Moreira apresentava a defesa de nações modernas e democráticas, orientando as autoridades governamentais a atuarem considerando que não existiam regras predeterminadas e inflexíveis, portanto não havia uma solução particular ou uma fórmula para instituir os sistemas de educação. Para o autor, a flexibilidade das políticas educacionais já se encontrava delineada pelas orientações da UNESCO nos anos de 1960, com as quais o órgão que representava estava em concordância. Afirmava ele que um plano ou projeto educacional deve ser cientificamente elaborado e flexível, e que “a política educacional é pois relativa à orientação do Estado e do governo no que se refere à educação do povo em geral” (MOREIRA, 1963, p. 11). Com a diversificação existente nos países da América Latina, e mesmo dentro do Brasil, em termos de hábitos culturais - por exemplo, numa sociedade como a nossa, composta por pessoas de tantas outras nações - a defesa da flexibilidade era sem dúvida uma das estratégias mais acertadas da UNESCO.

Para sua argumentação Moreira (1963) tomava como base a propagada democracia estadunidense, lógica a partir da qual as mudanças e progressos educacionais deveriam ajustar-se às “novas condições sociais, econômicas, políticas e culturais” (MOREIRA, 1963, p. 13). Dentro do propósito de contribuir para uma sociedade organizada para o trabalho, nos moldes definidos à época, caberia ao Estado o planejamento e a execução de uma política educacional dotada de rigor científico e ao mesmo tempo do conhecimento da opinião coletiva.

Nesta lógica, ao tratar da elaboração das políticas educacionais, Moreira conferia rigor ao planejamento e à execução das políticas. O mesmo autor esclarece qual o propósito dos programas implementados nas políticas orientadas pela UNESCO, afirmando que:

Os fins de cada programa são pragmáticos, no sentido de utilidade, por que têm que representar meios concretos de alcançar os objetivos definidos politicamente. O grau de utilidade de cada programa em relação à marcha para os objetivos políticos positivados determina seu maior ou menor valor pragmático (MOREIRA, 1963, p. 14-15).

No mesmo texto o autor explicita que “os objetivos definidos politicamente” devem “[...] preparar o povo a que deseje e aceite as mudanças e as inovações supostas pelo planejamento” (MOREIRA, 1963, p. 17).

Segundo Paixão (2002), João Roberto Moreira, como outros autores, tem sido retomado por pedagogos, sociólogos e cientistas políticos para estudar a sala de aula, as unidades escolares, a relação escola-comunidade e - podemos acrescentar - as políticas educacionais, além da atuação de órgãos não-governamentais em diferentes segmentos sociais.

O entendimento de que a escola deveria preparar-se para acompanhar o progresso tecnológico e científico, permitindo ao educando realizar sua própria experiência com a valorização dos seus interesses, foi uma das principais defesas do INEP e do PABAAE, apresentando-se como marca do retorno às proposições e orientações da Escola Nova. Cumpre considerar que nos anos de 1960 estas formulações encontravam-se fortalecidas pelo apoio institucional de órgãos como a UNESCO, sobretudo a partir da política educacional, que se amparava nas determinações estadunidenses. No Brasil com o PABAAE e no Paraná com a organização da educação, esta política encontrou terra fértil para seus encaminhamentos políticos, conforme veremos no próximo capítulo.

3 INEP E PABAE: UMA PROPOSTA EDUCACIONAL ESTADUNIDENSE

Nosso objetivo neste capítulo é discutir como ocorreu o fortalecimento do INEP e do PABAE e a maneira como este se efetivou em Minas Gerais, estendendo-se posteriormente ao Paraná, e como este órgão e o programa contribuíram, por meio de seus documentos e orientações, para fortalecer os princípios da didática escolanovista e a ordenação da política educacional estadunidense.

Como afirmamos anteriormente, a aproximação entre os Estados Unidos e a Secretaria de Educação do Paraná foi delineada nos anos 1950 e adquiriu contornos decisivos nos anos de 1960. No Paraná o planejamento educacional de todos os níveis de ensino foi elaborado com a “prestimosa ajuda” dos Estados Unidos, que já nos anos de 1950 enviavam seus técnicos e orientações à Secretaria de Educação do Estado, (PARANÁ, 1963b, p. 4). Na década seguinte, a ação do governo estadunidense, mais efetiva, disponibilizou diretores daquele país, como é o caso de Walter Mertz, que recebeu referências elogiosas e agradecimentos por parte do governo do Estado, em função de sua atuação junto aos técnicos e professores do Paraná. Conforme menção encontrada em documentos dessa Secretaria daquela época, o referido auxílio técnico contemplava equipamentos, sugestões de projetos a serem desenvolvidos, além de questões como alimentação, vestuário, melhoramentos no lar, higiene, enfermagem e “recomendações para a formação de professores” (PARANÁ, 1963b, p. 4). A realização destes trabalhos, efetivados em cidades como Londrina, Ponta Grossa e Curitiba, resultaram de convênio assinado entre o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação do Estado em julho de 1963 (PARANÁ, 1963b, 1963h).

Em nosso entendimento, os planos e projetos apresentados no Paraná pelos técnicos dos EUA eram caracterizados pelo nível de detalhamento da ação dos professores e pela preocupação com a preparação das crianças e adolescentes para sua futura atuação tanto pessoal quanto profissional. Nas precisas orientações aos profissionais do Estado constam objetivos essenciais, tais como “possibilitar o desenvolvimento de aptidões que capacitem o indivíduo para a vida em sociedade” (PARANÁ, 1963h, p. 1). Esta forma de educação, marcada pela preocupação com a

vida futura, era justificada pela necessidade de que se ensinasse, desde a mais tenra idade, a “confiança em si mesmo, o bom juízo e o gênio criador, valendo-se da resolução de problemas e da auto-expressão” (PARANÁ, 1963h, p. 1), tanto no exercício do trabalho quanto na vida familiar ou na comunidade. Tais elementos se encontram também em outros documentos e orientações, como veremos no decorrer deste capítulo.

À época estas intenções norteavam a organização da educação do Estado. Os documentos elaborados pelas equipes da Secretaria da Educação e disponibilizados em todo o Estado – como temos discutido – caracterizavam-se pela defesa do “entusiasmo” e “espírito de cooperação”, meio pelo qual se instituiria a educação renovada. Havia ainda o empenho dos técnicos paranaenses e estadunidenses em firmar na política educacional do Paraná a idéia de “[...] educar, racionalmente, através do grupo e da comunidade. Resolver na escola problemas ligados à comunidade, do progresso individual e coletivo, fugindo àquela idéia de ensino limitado à sala de aula, à cópia no caderno, ao livro e à lição do mestre” (PARANÁ, 1963h, p. 8).

Os dois documentos acima citados eram direcionados aos últimos anos do curso primário, porém não eram os únicos nestes encaminhamentos. A implementação do ensino industrial no Estado, que ficou sob a responsabilidade da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial e do Centro Pedagógico de Ensino Industrial, e o fato de que estas e outras ações de renovação da educação com vistas à preparação para a vida e para o trabalho foram especialmente conduzidas por um “convênio firmado entre o Governo Estadual e a USAID – em vigor até o ano de 1968” (PARANÁ, 1963h, p. 4), são elementos que reforçam e comprovam que o Paraná, com sua conduta integrada às orientações estadunidenses, não se mantinha isolado no cenário político nacional e internacional, mas atendia à lógica de organização econômica e social que legitimava, na década de 1960, a relação com os Estados Unidos (PARANÁ, 1963c).

Juntamente com esta defesa política para “superar a estagnação intelectual e profissional” (PARANÁ, 1967, p. 15), implementava-se uma proposta de educação pautada na valorização de aptidões e interesses, a qual não se destinava apenas às

artes industriais, mas se estendia à educação para todas as idades. Com estes elementos firmava-se a defesa da educação integral, por se entender, à época, que “o problema da educação, no seu âmbito geral, envolve não só a formação intelectual, mas, principalmente, aquela essencial à vida” (PARANÁ, 1963c, p. 57).

A partir destas elaborações pode-se compreender o discurso do então Governador Ney Braga, nos primeiros anos de sua administração, em pronunciamento à Assembléia Legislativa, quando enfatizava aquele período como decisivo para o progresso do Estado e da Nação. Afirmava que o Governo, contrário ao autoritarismo, asseguraria a liberdade, com o compromisso de realizar para o povo a “justiça social cristã” (PARANÁ, 1962, p. 8). De acordo com Ney Braga, sem isto, por “omissão ou desídia”, estar-se-ia criando o fermento que levaria “às mais perigosas encruzilhadas” (PARANÁ, 1962, p. 8). A partir destas afirmações públicas do governador, delineiam-se os contornos que sua administração e a política educacional assumiriam no Estado.

Tais posicionamentos estabelecem a presença das orientações estadunidenses junto à Secretaria de Educação do Paraná com orientações técnicas e trazem, por conseguinte, a defesa da democracia, da liberdade e dos interesses individuais. Essas defesas, em função do contexto político, viam-se fortalecidas pelas ações do INEP e do PABAE, as quais, em nosso entendimento, marcaram o caráter pedagógico da política educacional do período estudado.

3.1 INEP: DIRETRIZES PARA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PARANÁ

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, fundado em 1937, recebeu inicialmente a denominação de Instituto Nacional de Pedagogia. Constituído com o objetivo de expandir a rede escolar primária e normal, realizar investigações e pesquisas sobre os problemas relativos à organização do ensino, promover cursos de aperfeiçoamento para o magistério, prestar assistência técnico-pedagógica, elaborar um levantamento da bibliografia educacional brasileira, além de fomentar os intercâmbios internacionais e assessorar as políticas educacionais

destinadas aos Estados brasileiros, o Instituto tinha ainda como atribuição celebrar acordos, contratos e convênios com organizações e especialistas externos ao INEP e ao Ministério da Educação, com o intuito de atribuir efetividade às suas diretrizes (SCHEIBE; DAROS; DANIEL, 2006; LOBO; CHAVES, 2006; RAMALHO; GOULART, 2006).

O INEP foi responsável pela criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, que à época chamava a si o debate sobre a educação. Este Centro foi idealizado por Anísio Teixeira e implicava, como desdobramento de sua criação, a organização de instituições similares de caráter regional em São Paulo, Salvador, Belo Horizonte, Recife e Porto Alegre. Inicialmente denominado “Centro de Altos Estudos Educacionais”, por sugestão de Otto Klinneberg, da UNESCO, foi denominado, em 1955, Centro de Pesquisas Educacionais, demonstrando a força desse órgão da ONU junto ao supracitado instituto (FERREIRA, 2007).

Dos centros regionais instituídos, o de São Paulo tornou-se o de melhor estrutura, sendo dirigido por Fernando de Azevedo de 1956 a 1961. De acordo com Ferreira (2007), foi o primeiro centro regional a ser criado através de convênio firmado entre o MEC, o INEP e a Reitoria da USP. Entre as atividades do Centro destacava-se a missão de responder pela formação de professores de São Paulo e outros estados, tais como Mato Grosso, Goiás e Paraná.

A responsabilidade pela organização dos Centros de Regionais de Pesquisa do INEP é atribuída a Anísio Teixeira, que sucedeu Lourenço Filho e Murilo Braga de Carvalho na direção do Instituto. Estes foram os dois primeiros diretores do INEP. Anísio Teixeira foi responsável pelo Programa de Nacional de Reconstrução Educacional e, segundo Scheib, Darós, Daniel e Lobo (2006), nesse período houve a participação de especialistas estrangeiros ligados à UNESCO, os quais passaram a contribuir de forma mais intensa com o Instituto a partir de 1952. Esse período coincide com a posse de Anísio Teixeira na coordenação do Órgão, função que exerceu até 1964.

A atuação do INEP no Estado do Paraná data de 1947, quando iniciou a sua oferta de cursos aos professores em diversos estados do país, antes mesmo da instituição

dos centros regionais. Segundo Bencostta (2006), desde a segunda metade da década de 1940 o Paraná enviava professores para capacitação no Rio de Janeiro. Esta participação dos professores paranaenses nos cursos do INEP resultou, em 1948, na instituição do Cepe – Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, cujo regulamento foi aprovado em 1952, subordinando-o à Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. O Centro tinha suas atividades acompanhadas diretamente pelo INEP, e, semelhantemente a este órgão federal, um dos seus propósitos era fomentar a especialização e estudos do corpo docente das escolas públicas primárias paranaenses.

Os estudos apresentados por Bencostta (2006) e Mossorunga (2006) nos permitem perceber que a atuação de Anísio Teixeira junto à instituição paranaense se intensificou a partir de 1954, ano em que foi inaugurado o Centro Educacional Guaíra. Segundo Mossorunga (2006), este Centro ficou conhecido como um laboratório de reconstrução educacional do INEP no Estado do Paraná.

Mossorunga (2006) afirma que a professora Pórcia Guimarães Alves, primeira diretora do CEPE, participou da formação oferecida pelo INEP no Rio de Janeiro e foi responsável pelo estreitamento da relação entre o Instituto e o Estado do Paraná. O Centro Experimental de Educação possuía como diretriz a preocupação com a eficiência do ensino, elemento que confirma a integração tanto do CEPE quanto do Centro Educacional Guaíra com as diretrizes do INEP.

Num estudo sobre a ação de Anísio Teixeira na reconstrução educacional e sua atuação em alguns estados brasileiros, Mossorunga (2006) apresenta sua conclusão sobre a relação do INEP e de Anísio Teixeira com o Paraná nos anos de 1950:

Ao compreender o Centro Educacional Guaíra como um laboratório que experimentava inovações e que procuravam contribuir com a melhoria do Ensino primário no Paraná, entende-se que sua iniciativa não se deu de modo isolado, muito pelo contrário. A relação que manteve com o INEP, por meio dos cursos de capacitação do corpo docente primário do Estado e, principalmente a absorção das idéias e teorias defendidas por seu diretor que lutava para reconduzir a educação escolar, confirma este convívio e intercâmbio. Nesse sentido, pode-se concluir que o Cepe no Paraná e seu laboratório, Centro de Demonstração de Ensino/Centro Educacional Guairá, não foram apenas órgãos executores das determinações elaboradas pelo

estado, mas espaços onde foi possível praticar aquilo que Anísio Teixeira sustentava como necessário para a reconstrução educacional brasileira, qual seja, o planejamento e o experimento, de acordo com a realidade da escola, de tudo que fosse admitido e recomendado nos moldes da prática e da ciência (MOSSURUNGA, 2006, p. 71).

Esta relação do INEP com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, expressa na conclusão da pesquisa realizada pelo autor, mostra que desde 1954, a partir das práticas educativas efetuadas no referido Centro, delineava-se no Paraná o que na década posterior seria oficializado para todo o Estado com a instituição do Sistema Estadual de Ensino. Consideramos que as orientações do INEP se firmariam na década posterior com a publicação de textos orientadores para as unidades educativas desde o Jardim de Infância ao Primário e às Escolas Normais. Nosso estudo dos relatórios e documentos orientadores da Secretaria de Educação revela que no período estudado este órgão participava de atividades como censo escolar, orientações pedagógicas para as unidades educativas do Estado, organização de professores em especializações e elaboração de material pedagógico para salas de pré-primário.

Além do Paraná podemos afirmar, com base nos estudos de Bastos, Quadros e Esquinsani (2006), Scheibe, Darós e Daniel (2006), Araújo e Gatti Júnior (2006), Brzezinski (2006), Almeida e Feitas (2006), Motta e Machado (2006) e Araújo (2006), que o INEP e órgãos a ele vinculados atuaram em outros estados, como Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás, Bahia, Maranhão, Rio Grande do Norte e Minas Gerais. De acordo com Mariani (2007), um dos objetivos do INEP era conhecer detalhadamente as condições da cultura e educação do Brasil em suas diferentes regiões para, a partir destes levantamentos, estabelecer políticas educacionais que orientassem o desenvolvimento de cada região do país. Ainda segundo essa autora, um dos principais propósitos era verificar até que ponto a escola satisfazia as suas funções em uma sociedade em mudança para o tipo urbano, industrial e de civilização democrática. No debate da época se questionava se a escola não estaria dificultando a mudança de uma sociedade que necessitava abandonar sua tradição agrária para efetivar o desenvolvimento, elemento que se firmaria como grande iniciativa naqueles anos, como eco do entusiasmo pelo desenvolvimentismo representado por JK.

Nos anos de 1950, criada a expectativa em relação ao desenvolvimento econômico, como já afirmamos, a escola recebeu a função de impulsionar o progresso social. Lobo e Chaves (2006), que examinaram as ações empreendidas por Anísio Teixeira na tentativa de reconstrução educacional do Brasil, foram precisos ao estabelecerem a relação entre a educação e o mundo do trabalho. Para eles,

O novo crescimento tecnológico, as novas exigências do mundo do trabalho, a passagem de uma sociedade predominantemente rural para uma situação de predomínio industrial e um correspondente progresso cultural, exigiam o prolongamento da escolaridade comum e sua diversificação, de modo a oferecer a todos os brasileiros, a educação de base. Era preciso pois fixar o tempo necessário, em número de anos e horas diárias, para essa formação básica indispensável ao homem comum (LOBO; CHAVES, 2006, p. 102).

A nova realidade impunha à escola uma também nova forma de organização. As definições acerca da carga horária e a referência às regiões urbana e rural faziam-se presentes em todos os níveis de ensino. O debate trazia também discussões e campanhas voltadas à alfabetização de adultos, necessidade que se mostrava fundamental para um país que pretendia fortalecer seu processo de industrialização.

Neste debate e proposta de organização dos sistemas nacionais e estaduais de ensino, o modelo assumido pelo Brasil, por meio do INEP e de Anísio Teixeira, foi de “reconstrução” a partir do que já vinha sendo proposto pela UNESCO nas conferências internacionais. No Brasil, em meados da década de 1950, o INEP e a UNESCO apresentavam como uma das prioridades para o País a realização de pesquisas que revelassem a condição das escolas quanto ao professorado, materiais, condição de funcionamento, métodos e conteúdos, com atenção aos diferentes níveis de ensino e localidades da Nação.

O debate em torno da educação brasileira e da necessidade de serem instituídos órgãos de pesquisa sobre estas temáticas agregava alguns intelectuais e representantes de entidades e órgãos internacionais como a OEA, a ONU e a UNESCO, que participaram do processo de discussão e implementação das pesquisas e projetos. Durante a Segunda Guerra as discussões sobre a importância da educação foram acentuadas, considerando, de acordo com Cunha (2004), a

noção de planejamento difundida internacionalmente pela UNESCO. Para esse autor, a organização e a conduta dos centros de pesquisa apresentaram-se como fundamentais à proposta de reconstrução educacional já apresentada nos anos de 1930, a qual foi retomada e fortalecida nas décadas de 1950 e 1960, sobretudo pela ação do INEP.

Assim, a defesa da necessidade de pesquisa e planejamento racional se fortalecia pela voz e ações de Anísio Teixeira. Também outros importantes intelectuais brasileiros⁴⁰ e convidados internacionais contribuíram com esta proposta, entre os quais se merece destaque Fernando de Azevedo, que se envolveu efetivamente com o processo, além de Almeida Junior, J. Roberto Moreira, Charles Wagley, Mário de Brito, Jaime Abreu, Luis de Castro Faria, Antônio Cândido de Mello e Souza, José Bonifácio Rodrigues, Lourival Gomes Machado, Bertran Hutchinson, Florestan Fernandes, Egon Schaden. L. A, Costa Pinto, Henri Laurentie e Darcy Ribeiro (FERREIRA, 2007; MARIANI, 2007; CUNHA, 2004).

A presença de técnicos dos Estados Unidos no INEP era freqüente, tanto na condição de assessores e assistentes técnicos da ONU quanto na de convidados do próprio Anísio Teixeira, como afirma Mariani (2007). A participação de profissionais estrangeiros no Instituto, seja como integrantes de comissões seja como convidados individuais, abrangia atividades e funções variadas, desde orientações sobre documentação pedagógica, em especial quanto às campanhas educacionais organizadas pelo INEP, até a organização da Biblioteca Brasileira de Educação, esta de particular responsabilidade de Lourenço Filho. Aqui destacamos a organização de bibliografia nacional e estrangeira e da coleção de livros didáticos utilizados em escolas brasileiras, onde técnicos estadunidenses orientaram a seleção e aquisição de títulos para inúmeras instituições educativas (MARIANI, 2007).

⁴⁰ A participação de estudiosos como Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro dentre outros brasileiros não caracteriza total apoio destes educadores às proposições de Anísio Teixeira e seus convidados estrangeiros, Florestan Fernandes particularmente argumentava que os trabalhos de pesquisa aqui realizados não deveriam mostrar-se úteis às necessidades e expectativas de especialistas norteamericanos. Nossa preocupação aqui não é a aproximação com este debate, tampouco pontuar as divergências internas ao processo, mas mostrar como o INEP e os Centros de Pesquisa foram organizados e quanto naqueles anos, ou em décadas posteriores contribuíram para a organização dos Sistemas de Educação dos Estados, aqui particularmente o Paraná, com o propósito final de marcar que foi neste contexto que ocorreu a organização da educação pré-escolar no Estado.

A prioridade do INEP e seus técnicos brasileiros e estadunidenses era elaborar livros e textos, preparar material pedagógico, promover estudos sobre administração escolar, currículos, psicologia e filosofia de educação - em síntese, favorecer a capacitação do magistério nacional, treinar e aperfeiçoar administradores escolares, orientadores educacionais e especialistas em educação (MARIANI, 2007).

A participação do Departamento de Educação da UNESCO foi decisiva neste processo, tendo como um dos objetivos mapear a cultura e educação do Brasil, a exemplo do que se fazia também em outros países. Segundo Mariani (2007), a intenção era que o Brasil se edificasse como referência para a América Latina, e nesta lógica atuou favoravelmente o INEP, com sua possibilidade de inserção nas secretarias de educação dos Estados, facilitada pelos cursos de formação de professores.

Segundo Lobo e Chaves (2006), a década de 1950 foi o período mais promissor do INEP, como centro de formação de professores de todo o país. Para essas autoras se estabeleceu, sobretudo nos anos de direção de Anísio Teixeira, a intenção era formar uma nova consciência educacional e uma nova organização escolar, com a criação de escolas experimentais, como a escola Guatemala, no Rio de Janeiro, fundada em 1955, com base na **Escola Experimental** de Dewey. Segundo essas autoras:

Pode-se afirmar que nos anos 50 e 60, por meio de toda maquinaria de âmbito nacional, Anísio Teixeira tem a possibilidade de espraiar para a nação, de modo mais organizado e sistemático, as bases científicas de seu apoio de reconstrução educacional do Brasil, fundamentado nos princípios da experimentação e descentralização administrativa (LOBO; CHAVES, 2006, p. 99).

O cuidado com a organização administrativa se apresentava também como um dos propósitos nos anos de 1950, e foi fortalecido pelo Estado do Paraná na década seguinte. A mesma lógica de estruturação presente no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, por meio dos recenseamentos, da elaboração e sistematização de documentos e boletins pedagógicos com orientações para professores, proposta na década de 1950 por solicitação da UNESCO, conforme discutido anteriormente, mostrava-se válida, sobretudo, no Estado do Paraná, em

meados da década posterior, que pode ser definida como a década de organização educacional paranaense.

Esta organização pode ser verificada, por exemplo, na descrição das atividades realizadas pela Secretaria de Educação, onde o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais figura como responsável pela elaboração de documentos, questionários e orientações pedagógicas. A acentuada preocupação com a formação de professores verificada em Minas Gerais, que se configurava como referência no cenário brasileiro, também passaria a ser o foco de atuação da Secretaria de Educação do Paraná no período em estudo. Isto confirma ter sido este um período de intensa mobilização dessa Secretaria, que promovia cursos de aperfeiçoamento e a divulgação de publicações de caráter pedagógico. Neste contexto a educação pré-primária acompanhava e integrava estas atividades (PARANÁ, 1964a).

Havia uma atenção especial da Secretaria de Educação para com a formação dos professores, o que se comprova através do Relatório de Atividades (PARANÁ, 1964a), onde há o registro da ida de professores da rede estadual de ensino do Paraná a Minas Gerais para formação com os técnicos brasileiros e estadunidenses responsáveis pelo PABAE - Plano de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar. Muitas das realizações e orientações da Secretaria de Educação do Estado do Paraná trazem diretrizes expressas pelo PABAE, programa de educação dirigido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, que contava com o apoio e aprovação do INEP.

A atenção dispensada à formação dos professores e as condições das escolas brasileiras no tocante a recursos e materiais didáticos podem ser consideradas a tônica da discussão do que nos anos de 1960 se configuraria como uma das preocupações da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Neste contexto atribuiu-se relevância à educação pré-escolar; tanto que o ano de 1964 foi marcado por intensas atividades para 340 professoras de Jardim de Infância do Estado, atendidas através de “orientação técnica pedagógica”. Segundo o relatório, tais orientações versavam sobre a organização do espaço, a disposição de móveis, a preocupação com a utilização de materiais didáticos, manuais e, primordialmente, a

utilização de recursos audiovisuais, que já recebia especial cuidado à época, questão evidenciada pelo INEP e pelo PABAAE, conforme veremos no item seguinte (PARANÁ, 1964a).

Com a organização da educação no Estado, algumas das questões suscitadas eram a proposta de formação dos professores e a necessidade de modernizar as práticas pedagógicas, contemplando novas técnicas. Essas questões incluíam as professoras do Jardim de Infância, reforçando a idéia de que a educação da criança pequena estava integrada ao processo e regras da Secretaria de Educação, contemplando os propósitos da formação “democrática” e “cívica”, reafirmados em discursos, portarias, relatórios e documentos (PARANÁ, 1961, 1962, 1963g, 1964a, 1964d).

Os Jardins de Infância do Estado recebiam “jogos didáticos baseados na orientação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos” (PARANÁ, 1964a, p. 3). O INEP respondia pelas orientações às secretarias estaduais de Educação, coordenando a elaboração e publicação de livros para estudos, participando das discussões sobre currículo, psicologia e filosofia da educação, temáticas relevantes para o Instituto.

A organização da Secretaria de Educação do Paraná atendia às orientações e solicitações do INEP formuladas uma década antes, fato que não caracteriza atraso do Estado, mas expressa o fato de que as condições objetivas permitiram que tais discussões se concretizassem somente naquele período. O debate e reestruturação da educação se intensificaram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 4.024/61⁴¹, que trouxe à discussão temas como materiais didáticos e a prática

⁴¹ Com a Constituição de 1946 se inicia o ciclo de estudos e debates da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Lei n.º 4.024/61 foi a primeira norma geral sobre educação, que permitiu a descentralização da educação na esfera federal e estadual. Em geral nos estudos sobre a referida lei são apontadas como destaque a institucionalização dos sistemas de educação, a criação do Conselho Estadual de Educação e a instituição do salário-educação e a pós-graduação. Sobre o período de apresentação e promulgação da referida Lei pontua-se que a comissão instalada em 1947 para elaboração do anteprojeto. Em 1948 o Ministro Clemente Mariani apresentou o anteprojeto da referida LDB, trabalho realizado sob a orientação de Lourenço Filho. Com isto iniciou-se o processo marcado por treze anos de debates e disputas que se deram em função das diferentes posições dos congressistas, que representavam diferentes segmentos da sociedade. Um ponto que causou polêmica no período de discussão e aprovação da Lei foi o substitutivo que estimulava a iniciativa privada, considerando competência do Estado o suprimento de recursos técnicos e financeiros às escolas, sobretudo às vinculadas à Igreja Católica, e de outro lado a defesa da Escola Pública opondo-se a esta proposição. Apenas para citar alguns dos intelectuais desta corrente mencionamos

pedagógica pautada no ensino ativo, já formulados em décadas anteriores por meio das defesas da Escola Nova nos anos de 1930, as quais se encontram reafirmadas no espírito desenvolvimentista da década de 1950.

Nesse período se acentuou a discussão sobre as diferenças individuais, culturais e sociais. Verificou-se uma atenção especial à preparação do professor e às suas novas funções, com o emprego de técnicas e materiais apropriados para atuar numa escola pública, bem como a discussão sobre a funcionalidade dos conteúdos básicos e sua aplicabilidade na vida. Defendia-se que “[...] através do método de projetos, estaria se buscando eliminar das salas de aula, as atividades marcadas pela memorização, a apresentação desconexa do conteúdo e o silêncio que impedia qualquer manifestação espontânea dos alunos” (LOBO; CHAVES, 2006, p. 109). Continuam as autoras com a síntese desta metodologia:

De acordo com essa metodologia, o ensino-aprendizagem seria constituído a partir de atividades que estivessem ligadas à própria vida, o que exigiria que se levasse em conta três princípios básicos: a) o princípio da situação problema que despertaria o interesse do aluno, a fim de que nele surgisse vontade de resolver a referida situação problema. Nesse caso, os programas eram bastante flexíveis, uma vez que os alunos, freqüentemente, escolhiam o tema do projeto, cabendo ao professor, extrair deles o que deveria ser ensinado em sala de aula; b) o princípio da experiência real, que concebe a realidade como uma construção do pensamento e, assim sendo, o conhecimento somente formaria hábito se estivesse ligado a uma experiência ou atividade concreta, efetuada com êxito; e, c) o princípio da eficácia social, que entendia o projeto como a função de ensinar o aluno a viver em sociedade (LOBO; CHAVES, 2006, p. 108).

Na avaliação dos técnicos do INEP e de seu principal diretor, esta metodologia de projetos favorecia o espírito de criatividade e resolução de problemas, que se daria com esta nova metodologia. Neste contexto opera-se a negação do “ensino com métodos rotineiros” (HORNOS, 1963, p. 71) que, a partir desta argumentação,

Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970) e Abgar Renaut. Com isto o Projeto foi arquivado em 1949. Em 1951 houve tentativa de desarquivamento, mas o Senado informou que havia sido extraviado, e a partir daí iniciou-se um trabalho de reconstituição do Projeto. Entre disputas e debates o Projeto foi aprovado pelo Senado e sancionado pelo Presidente da República em 1961. Saviani (2004) destaca que durante o período militar a LDB n.º 4.024/61 não houve substituição da Lei, esta teve alterações específicas referentes, por exemplo, ao Ensino Superior (FÁVERO, 2001; ARANHA, 1996; GHIRALDELLI JUNIOR, 2000; SAVIANI, 2004).

caracterizava a educação brasileira e paranaense. Seguindo a escola moderna, o documento da Secretaria de Educação afirmava que, com a nova educação,

[...] o educando estará em AÇÃO. E se encontrando absorto na execução de um projeto, libertar-se-á do tipo de condicionamento tradicional para a manutenção da disciplina e a direção do trabalho exigirá que o professor mantenha sempre interesse pelos problemas dos alunos, procurando entendê-los (PARANÁ, 1963h, p. 16, grifo do autor).

Aqui estão postos em questão os recursos, os métodos, o conteúdo, a condição e a formação dos professores, temáticas centrais dos anos de 1930 com a Escola Nova, retomadas nos anos de 1950 com Anísio Teixeira à frente do INEP e rerepresentadas na década de 1960 à administração estadual paranaense.

Na educação pré-primária, a exemplo dos outros níveis de ensino, acentuou-se a preocupação com a “técnica de ensino pré-escolar” (PARANÁ, 1964a, p. 4), valorizando-se os recursos didáticos como elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem. A identidade e proximidade com o INEP e os técnicos estadunidenses dão o contorno pedagógico do processo, o que em outras palavras significa dizer que o debate desenvolvimentista se acentua nesses anos, e tanto a educação quanto suas políticas expressam, por meio de suas proposições e sua forma, o mesmo conteúdo da dinâmica social e econômica, apresentando-se como um instrumento para fortalecer a anunciada democracia, o progresso e o civismo, em qualquer idade e em qualquer região do país.

Consideramos que então se definiu a relação entre o INEP e a Secretaria de Educação do Paraná, condição que já vinha sendo delineada desde os anos de 1950, período de estabelecimento de alianças políticas no cenário internacional. A presença de organizações como a ONU e a UNESCO junto ao INEP expressava a condição que o Brasil ocupava neste processo, apresentando-se como um país de referência para as demais nações latino-americanas.

A condição do INEP no Estado contribuía para o apoio e presença de organismos internacionais como a UNESCO e a OEA no processo de organização do sistema educacional paranaense. A história do INEP está diretamente relacionada a estas

instituições, particularmente na administração de Anísio Teixeira, quando se verifica a efetiva ação destes organismos no Brasil, sobretudo, no Paraná, na década de 1960.

3.2 PABAE E CBAI: A AÇÃO ESTADUNIDENSE NO PARANÁ

Como temos discutido no decorrer deste trabalho, o período em estudo pode ser caracterizado pelo acirramento e divisão do mundo em modelos opostos: o capitalista e o comunista. Após a Segunda Guerra Mundial, com a interdependência e cooperação internacional para reconstrução da Europa Ocidental e dos países em desenvolvimento, os Estados Unidos assumiram a coordenação política e econômica do bloco capitalista.

Neste contexto, a estratégia de intervenção econômica e ideológica dos EUA foi decisiva. Em 1949 o Ponto IV do Governo Truman, também conhecido como Ato para o Desenvolvimento Internacional, segundo Nogueira (1999), estabeleceu a política de ajuda técnica e financeira aos países que se alinhassem à política econômica imperialista. Este programa de governo estadunidense foi assim denominado em função do quarto ponto do discurso de posse do Presidente Truman, em 20 de janeiro de 1949. Na ocasião os EUA apresentaram-se como referência política em oposição aos países comunistas, com a intenção de impedir o chamado expansionismo soviético.

Esta política de alianças se daria com a exportação de conhecimento técnico, científico e administrativo⁴², além do envio de bens de produção como máquinas e equipamentos. Isto constituiu, segundo Nogueira (1999, p. 19), “[...] as bases das ajudas econômico-financeiras externas para o desenvolvimento e para a assistência

⁴² A política internacional dos EUA foi definida por Kennedy, em mensagem ao Congresso dos Estados Unidos no ano de 1961, como o “programa destinado a colocar os progressos da ciência e da tecnologia à disposição dos povos e das nações em desenvolvimento” (O PROGRAMA..., 1961, p. 155). Esta idéia de ajuda e auxílio garantiu aos estadunidenses a condição de interferir em diversos setores da política interna dos países latino-americanos, dentre eles a educação.

ou cooperação técnica, compreendidas genericamente como melhorias da infraestrutura”.

Ainda de acordo com Nogueira (1999), nesse período se instituíram estratégias para o controle do espaço capitalista, particularmente em relação aos países em desenvolvimento que supostamente poderiam alinhar-se à União Soviética, tomando como referência Cuba, país que no final de 1950 fez a revolução socialista a 140 quilômetros dos EUA, desconsiderando o poderio imperialista já posto naquele momento. Neste contexto, a ajuda para a infra-estrutura, programas de assistência econômica e projetos para a educação foram mediados pela USAID, sobretudo a partir de 1961, com a Carta de Punta del Este. A ajuda aos países que “enfrentassem instabilidade política com possibilidade de revolução ou insurreição” (Nogueira, 1999, p. 49) consistia em apoio militar, que incluía o treinamento dos militares latino-americanos, além de doações de alimentos, cooperação técnica na área da saúde e compra dos excedentes agrícolas dos EUA. A autora afirma que as doações e empréstimos administrados pela USAID, como política de subsídio indireto, foi um dos indutores mais importantes para a expansão e ampliação do capital financeiro norte-americano. Isto significa dizer que a política de apoio aos países que necessitavam de auxílio favorecia duplamente os EUA: assegurava a expansão e manutenção do mercado e servia de base para a propagação da forma estadunidense de viver e educar.

Neste contexto, a ajuda para a educação brasileira e a tentativa de aproximação cultural e educacional foram justificadas pela necessidade de incorporação de técnicas e conhecimentos, e com isto o auxílio estadunidense materializou-se através da formação de professores, estágios nos EUA, produção de material didático, construção de prédios e oferta de equipamentos escolares.

Nos anos de 1950 e na década posterior, conforme já afirmamos, os debates acerca da educação eram intensos, o que é evidenciado pelo grande número de conferências mundiais sobre educação e de eventos interamericanos para tratar de questões educacionais nos países da América Latina, tudo sob a direção e coordenação da UNESCO e da OEA. Nestes eventos foram apresentadas as recomendações e metas que os países da América Latina deveriam cumprir ou

atender para garantir vínculo, doações e empréstimos através dos quais se anunciava a possibilidade de progresso, desenvolvimento econômico e social dos países envolvidos neste processo.

Há que se atribuir atenção especial aos documentos resultantes destes eventos, uma vez que, com maior ou menor alcance, as deliberações eram cumpridas tanto pelo Ministério da Educação quanto pelas secretarias estaduais de Educação. No caso do Paraná, a campanha contra o analfabetismo, o aumento da escolaridade, a formação de professores, a alteração na condução dos trabalhos pedagógicos em favor da educação nova e em oposição à livresca (PARANÁ, 1963b) apresentavam-se na condição de temas, debates e recomendações dos eventos que à época passaram a integrar os propósitos e objetivos dos programas educacionais do governo.

Neste cenário se institui um dos mais importantes programas de educação: o PABAE⁴³ – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar; sendo o primeiro programa de cooperação técnica internacional entre o Brasil e os Estados Unidos. Julgamos que sua relevância está no seu tempo de vigência (1956 a 1963), em seu alcance e representatividade em diferentes unidades da federação e até mesmo em outros países, como o Paraguai e a Venezuela. A estes elementos somam-se os 34 títulos publicados afetos à educação, com 113.500 exemplares distribuídos em território nacional, subvencionados pelo Programa (NOGUEIRA, 1999).

Por tais fatos torna-se necessário compreender as bases sobre as quais se fundaram o PABAE e seus propósitos e, por conseqüência, as diretrizes que conduziram a educação do Estado, sobretudo no que diz respeito à educação do Jardim de Infância e do ensino primário, este considerado prioridade na época.

⁴³ O livro “A Americanização do ensino elementar no Brasil?”, de Edil Vasconcellos de Paiva e Lea Pinheiro Paixão é uma reconstituição da história do PABAE. Estas pesquisadoras afirmam que há poucos estudos sobre este programa, sendo ainda sua história pouco evidenciada pelo INEP, órgão responsável pela execução do acordo e pelo Instituto de Educação de Belo Horizonte onde se instalou. O Instituto de Educação de Minas Gerais foi criado em 1906, reorganizado em 1926 para adaptar-se às necessidades da Escola Normal; em 1946 esta escola-modelo foi transformada em Instituto de Educação.

Em 1956 o Presidente da República Juscelino Kubitschek e o ministro da Educação e Cultura Clóvis Salgado assinaram um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos visando constituir o PABAE. Esse convênio tinha previsão de encerramento para junho de 1961, porém alterações posteriores prorrogaram sua vigência até agosto de 1963. O convênio que edificou o PABAE se constituiu num programa de educação nacional, a partir da constituição de um centro-piloto no Instituto de Educação em Belo Horizonte, Minas Gerais.

O INEP participou de forma efetiva na condução e execução de todo o processo de implantação, contando com o apoio de Anísio Teixeira ao PABAE e às suas condições, cujas propostas anunciavam inovar a educação brasileira. A participação do Instituto ocorreu por meio do custeio de salários dos técnicos brasileiros, passagens para os EUA e bolsas de estudo para professores que freqüentavam os cursos do Programa. Competia ao referido órgão a doação de livros e material didático às secretarias de Educação que tivessem professores participando da formação oferecida pelo Programa (NOGUEIRA, 1999; PAIVA; PAIXÃO, 2002).

Tratar dos aspectos referentes à constituição e objetivos do PABAE implica em abordar questões econômicas e políticas, como, por exemplo, o desenvolvimentismo econômico de JK e a Aliança para o Progresso, que motivaram e mobilizaram este acordo. A constituição do Programa está diretamente relacionada à história da Educação no Brasil e no Estado do Paraná, considerando-se que as orientações administrativas e pedagógicas nele contidas ganharam evidência tanto no Ministério da Educação como em algumas secretarias estaduais de Educação.

No Estado do Paraná as atividades afetas ao PABAE, bem como a chamada assistência técnica dos Estados Unidos, acentuaram no período estudado. Documentos elaborados pela Secretaria de Educação para prestar orientação aos professores do Estado, até o final da década de 1960, faziam referência ao Programa ou aos títulos por ele editados. Somando-se a isto, entre agosto de 1945 e abril de 1946 ocorreu a assinatura e estruturação da Comissão Brasileiro-Americana para o Ensino Industrial – CBAI, cujas atividades envolveram a assistência técnica às Escolas Técnicas Federais e se intensificaram em meados da década de 1950, com a oferta de cursos de especialização, bolsas de estudos para professores nos

EUA e o estímulo à produção de material didático. Autores como Paiva e Paixão (2002) e Nogueira (1999) fazem referência às atividades de 33 escolas técnicas em vários Estados, com destaque à Escola Técnica de Curitiba, que figurou como referência nesta área. Em nosso entendimento, este fato contribuiu para que na década posterior se fortalecesse a aproximação entre a proposta de educação estadunidense e a Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Em meados da década de 1950 já estava organizada a Escola Técnica Federal de Curitiba. Paiva e Paixão, em referência direta ao Estado do Paraná, citam que “em 1956, o CBAI organizou, na Escola Técnica Federal de Curitiba, um centro modelo de demonstração para o ensino industrial. Os professores que atuaram nesse centro receberam treinamento nos EUA” (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 61).

Os estudos dessas autoras revelam que, além da anunciada ajuda técnica, os EUA buscavam concretizar ao menos três objetivos: afeiçoar os futuros técnicos na utilização de máquinas, técnicas e peças norte-americanas; dificultar a aquisição de peças, sobretudo dos países socialistas; e atingir o proletariado urbano industrial, participando de sua formação técnica (PAIVA; PAIXÃO, 2002). Com isto os anos de 1950 apresentam-se como um período de divulgação não apenas dos valores da sociedade capitalista, mas também de seu projeto de economia, propagado pelos EUA.

Amorim (2005), em estudo sobre a Escola Técnica Federal do Paraná, afirma que o CBAI foi um programa de cooperação firmado entre o Brasil e os Estados Unidos em 1946 que serviu para caracterizar o ensino industrial no país, com a adoção de métodos sistemáticos na formação de docentes para atuar neste ramo de ensino e baseados na racionalização científica. Esse autor afirma que, para o CBAI, criou-se em 1957 o Centro de Pesquisa e Treinamento de Professores, na Escola Técnica de Curitiba, com a função de preparar docentes para atuarem nas escolas industriais e técnicas de todo o país. Em 1963 o acordo entre o CBAI e o governo brasileiro não foi renovado e o Centro encerrou suas atividades em 1964. Como é possível observar, este convênio teve expressão no Paraná, ecoando no Estado até a década de 1960, sobretudo nos anos de 1963 e 1964, quando professores da

Escola Técnica de Curitiba ofereciam formação aos professores de diversas escolas paranaenses (PARANÁ, 1963b).

Defendendo a idéia de que se tratava da organização de um projeto social, e não apenas de orientações administrativas e pedagógicas, convênios e ações isoladas, queremos observar que a educação das crianças matriculadas nas duas últimas séries do primário se inseria neste processo. Segundo um documento da Secretaria de Educação do Estado, datado de 1963 e denominado “Planejamento do curso de formação de professores de artes industriais e economia doméstica para 5ª e 6ª séries”, a Secretaria, com a participação de técnicos do CBAI e de um diretor vindo dos EUA, orientava os professores do Estado a “superar a estagnação intelectual e profissional, criada pela repetição de conceitos teóricos incompatíveis com a realidade e sem aplicação prática é a meta das artes industriais, parte essencial da nova educação brasileira, é o caminho certo” (PARANÁ, 1963b, p. 15).

Esta defesa de uma escola com “aplicação prática” foi a característica dos documentos analisados neste estudo, e não dizia respeito apenas às artes industriais, destinadas às últimas séries do ensino primário, mas a todos os estudantes do Paraná, estivessem eles nas salas do ensino normal, na preparação para o magistério ou nas salas de Jardim de Infância (PARANÁ, 1963d, 1968a, 1963d, 1964a, VIANA, 1964; HORNOS, 1963).

A referência ao Estado do Paraná presente nos estudos de Paiva e Paixão (2002) indica o nível de organização e importância da sistematização alcançada pelo ensino industrial nas escolas paranaenses à época, elemento que pode ser confirmado através de uma publicação da Secretaria de Educação. Consideramos este documento como um caderno pedagógico que orientava as práticas de educação para o trabalho, no qual são apresentados os seguintes objetivos:

Promover o encontro entre o aluno e as indústrias modernas, propiciando uma visão ampla, verdadeiramente panorâmica, das atividades industriais e da sua influência na nossa economia. Possibilitar estudos e experiências em termos de realidade, desde o manejo da mais simples ferramenta até a solução de problemas de planejamento do trabalho. Orientar e esclarecer quanto à educação ou ocupação futura dos jovens, em função das suas aptidões e

interesses. Desenvolver no aluno, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a perseverança e a tolerância em relação aos direitos alheios permitindo a auto-satisfação e a auto-realização (PARANÁ, 1963b, p. 19).

Com isto as crianças e jovens do Estado se aproximavam, de uma forma sistematizada e didática, dos princípios de uma sociedade que lhes apresentava os valores e as orientações a fim de implementar realizações laborais para o capital. Princípios como iniciativa e cooperação deveriam atender às exigências da organização social que se desenhava no Paraná, com sua classe trabalhadora formada de paranaenses e imigrantes. Nas escolas de cidades tradicionais – como Guarapuava, Ponta Grossa e Curitiba – ou em regiões com jovens núcleos urbanos, na década de 1960 buscava-se educar as crianças e jovens do Paraná para o desenvolvimento e o progresso.

Com a supervisão de técnicos dos EUA e de professores da Secretaria de Educação, as escolas paranaenses eram orientadas a desenvolver “projetos de alimentação, vestuário, de melhoramentos do lar, de higiene, de enfermagem e puericultura” (PARANÁ, 1963b, p. 4), para “desenvolver habilidades” e “ensinar o aluno a trabalhar” (PARANÁ, 1963b, p. 70-71). Independentemente do projeto a ser realizado, nos documentos é possível encontrar o registro do seguinte objetivo: “oferecer oportunidades várias onde os educandos deverão adquirir bons hábitos, atitudes e ideais indispensáveis aos indivíduos como membros da comunidade” (Paraná, 1963b, p. 97-98). As orientações prosseguem, sem descuidar da “formação moral, ajustamento familiar e responsabilidade para com o futuro da sociedade” (PARANÁ, 1963b, p. 57).

Para tratar destas proposições, definidas por Jucundino da Silva Furtado e Mr. Walter W. Mertz, representante norte-americano do programa de integração educacional, os professores recebiam, em 1963 e 1964, a “preparação teórica” (PARANÁ, 1963b, p. 5) no Instituto de Educação de Curitiba e posteriormente nas cidades de Ponta Grossa e Londrina; após esta preparação estagiavam nas oficinas de artes industriais da Escola Técnica de Curitiba (PARANÁ, 1963b). Segundo relato do próprio Secretário de Educação (PARANÁ, 1963b), a construção e equipamento das nove primeiras unidades escolares resultaram de convênio entre a Secretaria de

Educação de Estado e o Ministério da Educação, administrado pela FUNDEPAR, sendo uma das realizações do governo de Ney Braga.

O PABAEE integrou um conjunto de projetos e programas da política internacional estadunidense – como a USOM-B – *United States Operation Mission-Brazil*, cujos técnicos participaram do Programa Brasileiro-Americano para o Ensino Secundário (PABAES), com os estudos para implantação iniciados em setembro de 1956 e assinados em junho de 1957 – estruturando-se sob a alegação de auxiliar a recondução dos trabalhos da escola primária brasileira, e se efetivou como reforço em defesa da escola ativa. No Paraná serviu a uma de suas principais diretrizes, que era contribuir com as orientações e fomentar o debate acerca da função e condição da escola. Assim, não apenas por meio de documentos, mas também de discussões em eventos no Estado e fora deste, estava caracterizada a defesa da escola moderna, na qual a proposta pedagógica encontrava-se vinculada ao trabalho e para ele organizada (NOGUEIRA, 1999; PAIVA, 2002; PAIVA; PAIXÃO, 2002).

3.3 PABAEE: DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PARANÁ

Com a instituição do PABAEE, duas questões principais norteavam o processo de formação de professores e técnicos da educação, das quais a primeira traduzia-se na necessidade de diminuir os índices de evasão e repetência e a segunda contemplava a necessidade de qualificar os professores primários para atuar nas unidades educativas. Segundo o INEP, em 1956 lecionavam no Brasil 50 mil professores leigos. Somando-se a isto, havia a intenção de melhorar e intensificar a produção e utilização de materiais didáticos para apoio ao ensino em escolas primárias e normais do país (PAIVA; PAIXÃO, 2002). Estas questões eram prioridades da UNESCO quando abordava a educação na América Latina, e seu debate se acentuou com a Carta de Punta del Este, na qual se reafirma que o progresso social e econômico se daria com a contribuição da educação e por meio

do treinamento de técnicos e especialistas de áreas como saúde e educação (CARTA..., 1961).

Com isto as escolas normais constituíam-se no ponto central do trabalho, pois os diretores norte-americanos entendiam que nelas estariam os professores de metodologia e lideranças das comunidades, grupo prioritário para receber treinamento. Os técnicos estadunidenses defendiam a necessidade de intensificar a formação daqueles que levariam as orientações apresentadas pelo PABAE a maior número possível de professores em regiões do país como os estados da Bahia, Goiás, Rio de Janeiro, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraná, Distrito Federal e outras unidades da federação (PAIVA; PAIXÃO, 2002).

Embora este grupo apresentasse a condição principal para receber o treinamento, em função da prioridade atribuída ao primário, o que se percebe é a participação permanente do professor pré-primário em todas as atividades do PABAE. O ensino pré-escolar estava contemplado, com a organização de departamentos, publicações e cursos ministrados nos Estados Unidos e no Brasil. O mesmo ocorria em relação à produção e divulgação de material didático, um dos objetivos principais do PABAE.

Na pesquisa sobre os professores que foram aos Estados Unidos para receber capacitação ou visitar instituições educacionais, a professora Nazira Féres Abi-Sáber recebeu atenção especial, como responsável pelo Departamento Pré-escolar deste Programa, e publicou vários títulos para este nível de ensino. Esta professora foi referência nos documentos orientadores para a educação pré-escolar no Paraná, e seus livros são facilmente encontrados em bibliotecas públicas e nos Institutos de Educação do Estado. Os textos do PABAE serviram de base e referência para a elaboração, em 1962, do Regimento de Educação Pré-escolar no Estado do Paraná, documento que foi disponibilizado no ano de 1963 às instituições educativas do Estado e foi o primeiro a sistematizar a educação pré-escolar no Estado (PARANÁ, 1963d; HORNOS, 1963).

Conquanto o Programa tivesse alcançado reconhecimento tanto das secretarias estaduais de Educação quanto dos educadores em geral, nos primeiros anos de vigência os diretores estadunidenses encontraram resistências por parte de alguns

professores brasileiros, católicos e nacionalistas. Nos anos de 1960, por vezes, a resistência se dava do próprio Palácio do Planalto, o que, segundo Paiva e Paixão (2002), pouco ou nada interferiu no processo de aprovação e edificação do acordo.

Os estudos de Paiva e Paixão (2002) afirmam que as resistências apresentavam-se em relação a duas questões: a preocupação com a manutenção da tradição católica conservadora, pois católicos considerados da ala intelectualizada estavam envolvidos com a execução do Programa e os nacionalistas mostravam-se em defesa da cultura e particularidades locais. Neste debate os Institutos de Educação eram defendidos, sob a alegação de que não poderiam ser entregues aos protestantes dos EUA. Cumpre ainda mencionar que uma das preocupações centrava-se na possível intervenção na economia privada dos colégios mineiros, que eram responsáveis pela formação de professores primários e ginasiais.

Apesar dos atritos iniciais, segundo Paiva e Paixão (2002), o PABAE se fortalecia e priorizava cursos de aperfeiçoamento para professoras e diretoras de escolas públicas, portanto não significava ameaça aos colégios religiosos. Ademais, um dos primeiros cursos ministrados, o de Filosofia, ficou sob a responsabilidade de professores mineiros católicos. No tocante a este ponto, os técnicos e assessores americanos alegavam que não havia intenção de organizar um departamento de Filosofia, questão vista com receio por alguns educadores mineiros.

Estas autoras ressaltam que a resistência ao PABAE, divulgada pela imprensa, sobretudo a mineira, era amenizada com adequações e reformulações realizadas por diretores estadunidenses. Exemplo disso é que os diretores, assessores e técnicos, para administrar os conflitos de maneira a não abrir mão dos propósitos definidos nos Estados Unidos, valiam-se de estratégias como a nomeações de educadores brasileiros para cargos diretivos. Ainda como meio de apaziguar animosidades, estabeleceu-se que os trabalhos seriam implementados sob a orientação de um diretor brasileiro e um norte-americano. Os norte-americanos acreditavam que desta forma não se caracterizaria uma imposição dos EUA quanto a um modelo de educação que deveria ser levado a todos os estados brasileiros, e não apenas a Minas Gerais.

Além desta estratégia de conciliar possíveis desafetos no desenvolvimento dos trabalhos, em geral os educadores brasileiros associavam o PABAEE a uma experiência considerada positiva, datada do final da década de 1920, que fora implementada em Minas Gerais por Antônio Carlos de Ribeiro de Almeida. Segundo Paiva e Paixão (2002), este governo ficou conhecido por desenvolver programas de cunho liberal e por manter a ordem social no Estado. As autoras referem ainda que, dentre as ações implementadas, uma que pode ser destacada é a criação da Universidade de Minas Gerais. Para as autoras, estes elementos, somados ao fato de que Francisco Campos⁴⁴ e Mário Casassanta promoveram reformas de ensino, como a reformulação do Ensino Primário em 1927 e do Normal em 1928, contribuíram para amenizar as resistências, sobretudo por ocasião de implementação do PABAEE.

A associação do PABAEE às ações inovadoras de Francisco Campos, segundo Paiva e Paixão (2002), ocorreu em função de medidas semelhantes por ele adotadas, como, por exemplo, o impulso para mudanças na educação mineira, o envio de professores para realizar curso nos Estados Unidos, e, ao mesmo tempo a vinda de professores de países como a França e a Suíça para orientar a execução dos projetos em Minas Gerais. Desta forma o Programa contava, de um lado, com a aprovação e apoio de um presidente da República nascido em solo mineiro e, por outro, com a presença de professores que integraram o grupo de trabalho de Francisco Campos quando este implementou as mudanças no sistema educacional mineiro, elementos que colaboraram para a predisposição a implantar a proposta de Minas Gerais em nível nacional. Outra questão a ser ponderada é o fato de Belo Horizonte ser conhecida, no final dos anos vinte, como referência em educação, contribuindo para autorizar a capital mineira a sediar a escola-piloto do PABAEE.

⁴⁴ Francisco Campos assumiu o Ministério da Educação e Saúde criado pelo Governo de Getúlio Vargas na década de 1930, período de organização da industrialização, quando se argüia a necessidade de maior escolarização, sobretudo nos seguimentos urbanos. Os anos de 1931 e 1932 foram marcados por ações de Francisco Campos, tidas como planejadas e com alcance nacional, destacando-se a constituição de algumas Universidades como a do Rio de Janeiro, a criação do Conselho Nacional de Educação e a estruturação do ensino secundário e comercial (ARANHA, 1996; ROMANELLI, 2007).

As ações de Francisco Campos em Minas Gerais estavam em harmonia com outras iniciativas, como as de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Carneiro Leão. Estes intelectuais, que nas décadas de 1950 e 1960 estariam à frente do INEP, órgão que concedia total apoio a essa iniciativa e coordenava as ações dos estados junto ao programa de assistência dos EUA, imprimiram em seus estados de origem uma *nova* forma de educação. Em outras palavras, significa dizer que o modelo de economia e educação expresso no Programa encontrava-se fortalecido, em razão do apoio institucional que recebia e por ter sido gestado ao longo de algumas décadas anteriores.

Estas ações das décadas de 1920 e 1930 eram lembradas para justificar a necessidade do PABAE, considerado como a retomada das orientações da Escola Nova. Paiva e Paixão (2002) afirmam que este argumento foi utilizado quando da apresentação do Programa à Assembléia Legislativa de Minas Gerais. Por esta lógica o PABAE se configurava como a retomada e sistematização do ideário da Escola Nova, cujas proposições, defendidas anteriormente, ficaram mais uma vez postas em evidência através do Programa de Alfabetização e Formação de Professores, com sede em Minas Gerais.

É oportuno destacar também que o foco era o mesmo: a reforma do Ensino Primário, e do Ensino Normal e uma proposta de formação de professores, assim como em 1930. Segundo Paiva e Paixão (2002), havia uma grande admiração pela educação norte-americana, e confirmava-se, conforme observamos anteriormente, a aceitação da Escola Nova. No Paraná, de igual modo, havia acentuada preocupação com a formação e atuação dos professores, uma vez que era grande o número de professores leigos no Estado. Existia ainda a urgência em organizar as escolas paranaenses e instituir o sistema de ensino, conforme solicitação da UNESCO e da Carta de Punta del Este, documento que fora ratificado pela LDB 4026/61. Estas questões foram incorporadas às propostas de governo de Ney Braga, como pode ser verificado nos pronunciamentos e compromissos assumidos pelo governador (PARANÁ, 1961, 1962).

Na implantação e durante todo o processo de edificação do PABAE, as viagens de brasileiros aos Estados Unidos eram muito valorizadas, pois lá conheceriam os

valores da sociedade estadunidense. Um dos objetivos explícitos do Programa era apresentar e valorizar o modo de vida norte-americano. Sobre esta questão Paiva e Paixão (2002) referem que, embora se insistisse na idéia de que a assistência e as inovações seriam exclusivamente técnicas, os cursos nos EUA e os títulos editados no Brasil, juntamente com a forma de ensinar e com a técnica, ensinavam também a forma de viver dos norte-americanos.

Entre os objetivos principais dos estágios nos Estados Unidos figurava o de conhecer e apreciar o modo de vida e educação dos norte-americanos, evidenciado também nos livros e textos estadunidenses ou de professores que tivessem recebido formação nos EUA e apresentados ao professorado brasileiro. Alimentar sentimentos positivos em relação ao modo de vida nos EUA e exaltar a orientação pedagógica das suas escolas eram alguns dos propósitos políticos do Programa. Entendiam seus mentores que se os professores bolsistas estivessem “convencidos, eles trabalhariam com convicção na tarefa que os esperava no Brasil, e, além disto, poderiam ser divulgadores do estilo de vida, de educação e dos valores americanos” (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 90).

A idéia de modo de vida ideal não é originária dos anos de 1960, ainda que acentuada neste período, de acordo com Tota (2000) o processo de americanização da cultura remonta dos anos de 1930 e tem as duas décadas seguintes para propagar o modelo de vida e democracia dos Estados Unidos. Para este autor a americanização configura-se como um projeto político que quebraria possíveis resistências à aproximação política entre os Estados Unidos e o Brasil. Segundo Tota (2000, p. 18-19) o Brasil “[...] era visto como um importante parceiro no hemisfério. Americanizar o Brasil, por vias pacíficas, era, pois, tido como o caminho mais seguro para garantir essa parceria”. A então chamada Política da Boa Vizinhança era o instrumento para a execução do plano de americanização, ou seja, como o próprio autor explica, um processo de implantação ideológica nas “culturas mais débeis” da América Latina (TOTA, 2000, p. 19).

Para Tota (2000) o americanismo pode ser compreendido se for considerada a defesa da democracia, associada aos heróis americanos e às idéias de liberdade e direitos individuais, superando diferenças de classe, credo e raça. Esta era a idéia

propagada e internalizada por muitos na América Latina e em outros continentes. Com a anunciada eliminação das dificuldades da vida no mundo moderno estaria também eliminada a insatisfação social. Paz social que seria alcançada pela generalização do consumo. Para isto eram necessários todos os meios para consolidar a imagem do modelo a ser seguido, isto é, os Estados Unidos deveriam ser um paradigma, em sua análise do processo de americanização do Brasil, Tota (2000) ressalta que os meios de comunicação foram usados pedagogicamente para americanizar o país. Para este autor houve um projeto de americanização com ações deliberadas e planejadas.

Neste cenário, segundo Tota (2000, p. 53), “cultura e propaganda passaram a serem consideradas materiais tão estratégicos como qualquer outro produto. A estabilidade política e social seria a melhor defesa de todo o continente”.

A partir desta lógica Tota (2000) apresenta como Nelson Rockefeller, que pode ser considerado um líder no império econômico estadunidense e, portanto mundial, acreditava que o futuro desses empreendimentos na América Latina dependia da venda não só de produtos americanos, mas também do **modo de vida americano**. Tinha, portanto, consciência de que o sucesso no campo econômico tornava necessária uma base sólida no campo ideológico. Preocupação que não foi desconsiderada quando da instituição do PABAE. As estratégias de formação no Brasil e nos Estados Unidos eram uma condição para o desenvolvimento do Programa.

Assim, os professores brasileiros estudariam na Universidade de Indiana, como já havia sido decidido em Washington, e a instituição seria responsável por certificá-los com o título de conclusão de programa especial de estudos em educação. Para dimensionarmos a importância das atividades, naquela instituição, dos professores de vinte e cinco estados brasileiros, entre eles o paranaense, basta citar que durante a formação nos EUA a diretora do PABAE realizava pessoalmente naquele país parte das atividades com os brasileiros. Maxine Dunffe, especialista em Currículo, havia estado no Brasil em 1958 e coordenava pessoalmente muitas atividades do Programa (PAIVA; PAIXÃO, 2002).

Para conduzir o Programa e assegurar a continuidade dos trabalhos, os professores treinados nos Estados Unidos ou no Brasil tinham acompanhamento e recebiam visitas em seus estados de origem. Isto se dava mais intensamente no início dos anos de 1960, quando o PABAE se estendeu por todo o território brasileiro, efetivando uma das suas principais metas. Como parte das atividades, os ex-bolsistas tinham que responder questionários sobre as atividades que desenvolviam e pontuar as dificuldades que enfrentavam, o que caracterizava, então, um acompanhamento contínuo do profissional.

Os cursos realizados nos EUA, em Belo Horizonte e depois em outros estados brasileiros exigiam que os professores participantes do PABAE tivessem bom desempenho profissional e não fossem considerados desordeiros ou subversivos, lógica de seleção de participantes que era adotada também pela Secretaria de Educação do Paraná. Pereira (2007) afirma que os professores com “bom desempenho” nas atividades do Estado eram escolhidos para ir a Minas Gerais participar da formação do PABAE no início da década de 1960. Essa professora afirmou que havia sido uma das escolhidas na cidade de Guarapuava, mas não foi à capital mineira porque justamente em 1964, quando foi selecionada, “havia muita confusão no país” e a família julgou adequado que ela não se ausentasse do Paraná. Isso, porém, não impediu a professora, nem as escolas, de receber livros do PABAE doados às unidades educativas do Estado.

Desta forma, com as proposições do PABAE se conduziria a prática educativa em favor dos interesses, das preferências e opções individuais dos educandos. Os recursos didáticos e audiovisuais eram valorizados, visto que contribuiriam decisivamente para o bom ensino. Nesta nova perspectiva a vida deveria fazer parte da escola; assim, objetos e utensílios domésticos poderiam se transformar em material didático. A partir desta lógica, prendedores de roupa eram transformados em material didático, como resultado dos ensinamentos vindos por filmes, textos e palestras de ministrantes do PABAE (PAIVA; PAIXÃO, 2002).

No Paraná essa realidade pode ser identificada em documentos de orientação para o Primário, o Ensino Normal e o Jardim de Infância, expressos no Regimento para a Educação Pré-Escolar e em relatórios tanto da Secretaria de Educação como do

Instituto de Educação do Paraná (PARANÁ, 1964c, 1963b, 1963c, 1963d, 1967 1968a, VIANA, 1964).

Assim se fortalecia o espírito da educação nova na época. O PABAEE entendia que se as escolas brasileiras implementassem as mudanças sugeridas, as crianças passariam a se interessar pelas aulas, teriam melhor comportamento, seguiriam atentamente as lições, seriam mais organizadas, participativas, ficariam calmas e disciplinadas. Ao tratar da educação para o futuro, orientava os professores a se dirigirem às crianças nos seguintes termos:

[...] até amanhã, crianças! Porque amanhã a escola fará de vocês os novos líderes, cidadãos dignos, úteis à sociedade. Amanhã crianças vocês não podem faltar! Porque amanhã crianças vocês têm um encontro marcado com o futuro! (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 52).

Assim se evidenciava o propósito da escola ativa de dar importância aos recursos didáticos. Estava definida a tônica da educação na época: a formação de cidadãos “dignos” e “úteis”, responsáveis então pelo futuro, o que significava dizer que pelo progresso e desenvolvimento da Nação se anunciava um futuro promissor, conforme já havia anunciado o governador Ney Braga em seus pronunciamentos públicos (PARANÁ, 1961, 1962, 1963g, 1964d, 1965).

Nosso estudo de documentos da Secretaria de Educação informa que o Paraná intensificou suas relações com Minas Gerais de 1961 a 1964, período da Aliança para o Progresso, cujas diretrizes de assistência técnica foram implantadas pela *United States Agency for International Development* (USAID). Naquele período atribuía-se ênfase à participação de professores paranaenses nos cursos e à organização do Ensino Pré-Primário e Primário, além do Ensino Industrial e do Normal (PARANÁ, 1964a, 1963h).

Como a preocupação central da época era favorecer o desenvolvimento econômico dos países e havia problemas no sistema de ensino dos países latino-americanos, a relação entre educação e desenvolvimento foi estreitada. Defendia-se a contribuição da educação para o desenvolvimento e o progresso da nação, exatamente como já havia sido determinado nas conferências da UNESCO. A negação do ensino

tradicional e a defesa do ensino útil e ativo atendiam às exigências da organização que se estruturava no Paraná: atender à dupla função da educação no Estado; promover a organização do Sistema Estadual de Ensino; elaborar documentos e oferecer cursos de formação para professores; organizar a escola de modo que ela se vinculasse ao estilo educacional estadunidense, como já determinara a UNESCO nos eventos e conferências internacionais, como afirmamos anteriormente neste estudo.

Nesse período os jardins de infância dos EUA eram apresentados como referência no PABAE, nos estágios realizados nos EUA e nos títulos editados no Brasil. Os norte-americanos afirmavam que nosso ensino era “verbalista”, daí a necessidade da nova e adequada forma de educar que o PABAE ensinaria e que serviu de referência para a organização da educação do Paraná no período estudado.

Avaliamos que a elaboração do Regimento do Jardim de Infância, as atividades de formação organizadas pela Divisão de Ensino Pré-Primário da Secretaria de Educação e os cursos oferecidos pelo INEP e pelo PABAE a fim de preparar os professores para atuarem com as crianças pequenas são elementos que evidenciam a valorização do Jardim de Infância e a preocupação política e pedagógica com essa etapa educacional no período. O selo Aliança para o Progresso, presente em inúmeras capas de livros de educação da época, também pode ser encontrado nos títulos afetos ao Jardim de Infância, conforme apresentamos nos Anexos A e B. Para exemplificar, citamos o título “O ensino na escola maternal e no Jardim de Infância”⁴⁵, “A criança dos seis aos doze anos”, publicados sob a responsabilidade da Aliança para o Progresso. Estes e outros títulos⁴⁶ eram apresentados como referência nos documentos da Secretaria de Educação durante a década de 1960 e foram encontrados em bibliotecas municipais e arquivos de escolas paranaenses que à época tinham o Curso Normal ou salas de Jardim de Infância (PARANÁ,

⁴⁵ “*La enseñanza em la escuela maternal e y em la jardín de infantes*”, de Sarah H. Leeper, é um exemplo de edição cuja responsabilidade é atribuída ao Departamento de Estado dos Estados Unidos e à Agência de Desenvolvimento Internacional, conhecida pela sigla AID.

⁴⁶ Para exemplificar apresentamos os seguintes títulos: Jardim de Infância: tentativa de programa pra crianças de 5 e 6 anos (1960); O que é Jardim de Infância (1965); O que é Jardim de Infância, 3ª edição (1967); O que é Jardim de Infância, 6ª edição (1967); A criança de 4 anos: programa de atividades para crianças de quatro anos (1967); Jardim da Infância: programa para crianças de 5 e 6 anos (1968), todos de autoria da professora Nazira Feres Abi-Sáber.

1964a). Esse fato revela que a atenção então atribuída ao primário e às escolas de formação de professores contemplava a educação das crianças pequenas.

Se instituía então a escola americana como modelo à política educacional brasileira. Os Jardins de Infância estadunidenses figuravam como referência às unidades educativas do Paraná, o que pode ser identificado em títulos disponibilizados às escolas paranaenses e encontrados nas bibliotecas das escolas e instituições de ensino superior, como, por exemplo, a Universidade Federal do Paraná. O livro “A vida no Jardim de Infância”, de Clarice D. Wills e William H. Stegeman, traduzido pelas professoras Nazira Feres Abi-Sáber e Maria de Lourdes Lana, cuja edição foi “publicada cooperativamente pela Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) em prol da Aliança para o Progresso” (WILSS; STEGEMAN, 1967a, p. 5).

Acreditamos que, sob o argumento de apresentar idéias de ordem técnicas e práticas (WILSS; STEGEMAN, 1967a), divulgava-se nos anos de 1960 o ideal de vida americano, acentuando a idéia de que no Jardim de Infância a criança deveria aprender a se “ajustar em seu próprio ambiente” (WILSS; STEGEMAN, 1967a, p. 349), em favor do cidadão “livre e consciente” (WILSS; STEGEMAN, 1967a, p. 299). Todos os títulos aqui mencionados apresentavam, com seus textos e fotos de instituições estadunidenses, a defesa do Jardim de Infância como miniatura de uma sociedade democrática. Com isto compreende-se a relevância que a educação pré-primária assumiu no período.

Este cenário nos incita algumas indagações: qual era a concepção de assistência técnica aceita por intelectuais como Anísio Teixeira, que era responsável pela legitimação do convênio e teve conduta fundamental na efetivação do PABAE no Brasil? O que significou uma opção por aquele formato, a eleição do modo de vida americano como modelo? Qual o propósito da USAID ao editar títulos para professores do Jardim de Infância? É importante lembrar que uma das principais atividades dos professores bolsistas nos Estados Unidos era apreciar o modo de viver americano, o que impõe a necessidade de analisar as implicações desta conduta. Em relação àquele período da história, não se pode desconsiderar a intenção de formar a consciência dos destinatários do Programa de modo a servir

bem aos interesses dos EUA à época. A estratégia era pedagógica e os recursos e cursos oferecidos pelos estadunidenses tinham por finalidade fazer frente ao ideal comunista, negado no período.

A realização do PABAE foi parte das atividades do Ponto IV, que concretizou a primeira proposta no Brasil de Assistência técnica dos EUA a países considerados em desenvolvimento. No Brasil o Ponto IV ficou, inicialmente, sob a responsabilidade da Comissão Mista Brasil-EUA. Em 1950 foi celebrado o Acordo Básico de Cooperação Técnica para o Desenvolvimento Econômico. Em 1953 foi assinado o Acordo sobre Serviços Técnicos Especiais e criado o Escritório de Coordenação de Projetos e Ajustes Administrativos do Ponto IV, o que originou a celebração de acordos posteriores com o objetivo de executar projetos específicos. Disso resultou, por exemplo, a criação de um organismo regional que administrou, no Nordeste, todos os projetos e programas vinculados às cooperações internacionais: a Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE, que foi subordinada inicialmente à Presidência da República e, posteriormente, vinculada ao Conselho Técnico da Aliança para o Progresso – CONTAP (NOGUEIRA, 1999).

Por estes acordos o governo dos EUA disponibilizava serviços técnicos e especialistas nos setores de atividades relacionadas com o desenvolvimento econômico. Para isto estava prevista a execução de projetos de cooperação com estados e municípios, e na execução de cada projeto específico estava envolvido um grupo de técnicos dos EUA. As ações desencadeadas pelo governo brasileiro e por alguns estados, como Minas Gerais e Paraná, contribuíram para a realização de convênios como o CBAI e o PABAE, voltados ao Ensino Elementar, ou o PABAES, dirigido ao Ensino Secundário. Neste último caso os técnicos seriam das áreas de Artes e Trabalhos Manuais, Economia Doméstica, Linguagem, Matemática, Biologia, Estudos Sociais e Técnicas Comerciais.

No caso do Paraná havia uma participação efetiva na organização e planejamento das artes industriais, projetos de oficinas, economia doméstica e formação de professores (PARANÁ, 1963c). Assim, num registro de atividades das escolas paranaenses encontramos a seguinte referência à escola:

A escola precisa compor a dinâmica de sua vida, tendo em vista a educação integral da infância e da juventude, e não apenas o limitado processo intelectualista da informação. [...] Esses objetivos devem ser atingidos por métodos que suponham uma participação ativa e interessada do aluno (VIANA, 1964, p. 221).

Este texto, apresentado em julho de 1964, elaborado e discutido com o propósito de contribuir e “servir ao estudo e à definição dos rumos da Escola brasileira” (Viana, 1964, p. 1), expressa o entendimento da época tanto em relação às escolas privadas quanto às públicas. Lembramos que as professoras Aglair de Almeida Hornos e Diva de Almeida Hornos (HORNOS, 1963, p. 223), que assinaram este documento, tinham vínculo profissional com a Secretaria de Educação do Estado e com o Instituto de Educação do Paraná, este, como já dito neste estudo, um estabelecimento de referência para o Estado.

Nosso estudo dos relatórios da Secretaria de Estado da Educação do Paraná constatou que, em 1964, professores paranaenses participaram de formação junto ao PABAAE no Brasil e nos Estados Unidos (PARANÁ, 1964a). Os estudos de Paiva e Paixão (2002) também revelam o mesmo fato em relação aos anos de 1961 e 1962. Os relatórios mostram também que o Paraná foi o segundo estado com maior número de professores a receber treinamento em Belo Horizonte, durante todo período de vigência do Programa. Em documento a Secretaria de Educação afirma que:

A Secretaria de Educação e Cultura tem, sistematicamente, enviado professores para participarem de cursos fora do Estado . Assim é que em 1964, enviou aos cursos do – PABAAE (Plano de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elemental) em Belo Horizonte – (3) professoras normalistas. A área especializada foi: Matemática, Estudos Sócios, Pré – Primário (PARANÁ, 1964a, p. 13, grifo do autor).

O Estado enviou para capacitação não apenas professores, mas também funcionários, a fim de receberem treinamento com técnicos americanos. Somada a isto havia também a formação recebida no Rio de Janeiro junto ao INEP, além do registro de utilização de materiais didáticos disponibilizados por esse Instituto, que, como já destacamos, guardava uma relação efetiva com os EUA (PARANÁ, 1964a).

Os objetivos de aprimorar os métodos didáticos no Ensino Elementar, aperfeiçoar os professores mediante cursos e bolsas de estudo, colaborar na produção e difusão de materiais didáticos, foram de igual forma contemplados neste estado, ao lado da defesa do PABAE e da escola ativa, que foi tema inclusive de pronunciamentos do governador (PARANÁ, 1961, 1962, 1963g, 1964d, 1965).

Em nossa avaliação, a educação do Paraná, deste modo, adequou-se e atendeu ao cenário nacional e internacional, reafirmando sua tendência de aproximação ao modelo estadunidense, através de sua relação com o INEP e dos convênios firmados com agências norte-americanas. A relação do estado com técnicos estadunidenses e os cuidados em adequar a educação ao desenvolvimento urbano e industrial se fortaleceram a partir da presença e das orientações do PABAE nos anos de 1960, período no qual, conforme apresentado, se estruturou a educação no Paraná.

O PABAE, com suas publicações e a formação de professores, fortaleceu no país e no Paraná a defesa da escola ativa, moralista e disciplinadora para o trabalho. Assim, o debate que se apresentava à época, o qual destacava o desenvolvimento e projetava os Estados Unidos como nação-modelo, reflete uma tomada de posição na política internacional do Brasil e, por conseguinte, do Paraná, ao lado da denominada “potência democrática ocidental”. A meta estabelecida de 10 anos para minimizar ou eliminar o analfabetismo, por exemplo, não se configura como um conjunto de conquistas sociais ou de administrações competentes, mas como condição determinante para obter auxílio financeiro, a fim de propiciar o desenvolvimento econômico que se estruturava no período.

Aqui encontramos as prioridades: eliminação do analfabetismo, valorização da educação primária e modernização dos métodos de ensino – evidenciadas sob o argumento de que estes elementos favoreceriam o progresso social, como a UNESCO e também os EUA já haviam definido anteriormente, conforme tratamos nesta pesquisa.

No Brasil, com a instituição do INEP nos anos de 1930 e, mais efetivamente, nos anos de 1950 e 1960, fortaleceu-se a defesa de uma educação pautada nas

proposições de uma “educação nova” e que atendesse às exigências da organização social do trabalho. No Paraná esta idéia se fortaleceu, sobretudo, com a LDB n.º 4.024/61, que – também atendendo a recomendações de instituições internacionais – exigia a organização dos Sistemas Estaduais de Ensino, favorecia a organização da educação para o desenvolvimento e contemplava em seus artigos a defesa da moral e do civismo. Esses princípios se fortaleceram no período estudado, com a contribuição do INEP e do PABAAE na elaboração de documentos e na formação de professores, na época em que se organizou o Sistema de Educação do Estado, conforme já referido.

Assim, é possível compreender os planos e projetos de desenvolvimento educacional, elementos que legitimam o otimismo que a educação recebe nos anos de 1960 no Brasil e no Paraná. Para a implementação das proposições, a racionalidade administrativa, a disponibilidade de infra-estrutura, a elaboração do sistema de ensino e a organização da educação configuraram-se como exigências do tratado político-econômico, que guardou relação direta com as políticas educacionais do Paraná, questão que trataremos no próximo capítulo.

4 EDUCAÇÃO E TRABALHO NO PARANÁ: A FORMAÇÃO ESCOLAR NA DÉCADA DE 1960

No que se refere à educação, o início da década de 1960, em nível nacional, foi marcado pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 4.024/61 –, que estabeleceu a criação dos Conselhos Estaduais de Educação, dos Sistemas Estaduais de Ensino e estabeleceu a educação como obrigação do poder público. A educação no Estado do Paraná organizou-se tendo como referencial o conteúdo dessa lei. Em nosso estudo verificamos que nesse período houve uma produção acentuada de documentos e programas voltados a subsidiar o processo de estruturação educacional no Estado, o que, por consequência, serviu de referência para a organização das instituições educativas no Paraná.

Como já referido anteriormente, essa década foi marcada por compromissos assumidos pelo governo do Estado em nome do desenvolvimento econômico, razão pela qual, em nível estadual, a proposta apresentada foi que o governo deveria atender às necessidades mais urgentes, dirigindo sua atuação e suas políticas à infra-estrutura (estradas, energia e comunicação). Em nosso entendimento, a atenção dispensada à educação integrou este processo de investimentos.

O acentuado debate e as determinações sobre a educação verificados no período não se limitavam às questões nacionais e estaduais. Como exemplo disso podemos mencionar que a Lei 4.024/61 determinou a ampliação do ensino elementar, o que expressava também “um compromisso assumido pelo nosso país em reunião realizada em 1961, em Punta del Este, pelo Conselho Interamericano Econômico e Social dos Estados Americanos” (PARANÁ, 1967a, p. 56). Os acordos firmados nesse encontro, como já afirmado, expressam nitidamente as orientações das políticas internacionais para a educação brasileira. Nesta Conferência foram apresentadas não apenas recomendações, mas enfáticas defesas da “necessidade de uma planificação que mobilize de uma forma eficiente todos os recursos nacionais, para obter o quanto antes o aumento da capacidade produtiva para um firme desenvolvimento ulterior” (FAZENDA, 1985, p. 52). Entre esses recursos reclamados encontra-se a escolarização da população.

Somando-se à necessidade de ampliação do ensino primário para favorecer a capacidade produtiva e o desenvolvimento, nos primeiros dois anos do período estudado, discutiam-se também no Estado as instalações e os encaminhamentos pedagógicos das salas de Jardim de Infância, o Ensino Médio, o Ensino Superior, a cultura, a saúde pública, o saneamento, a assistência social, o trabalho, a habitação, a ocupação de terras e sua colonização, além da justiça e segurança, o que significa dizer que segmentos e instituições sociais do Estado estavam se estruturando com contornos que não se limitavam à especificidade local, uma vez que integravam um plano político econômico que ia além das próprias fronteiras brasileiras.

4.1 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O ESPÍRITO DE DESENVOLVIMENTO NO PARANÁ

Tratar da defesa do aumento no nível de escolarização por parte do Estado – como já afirmamos, também internalizada pela classe trabalhadora – implica em considerar que este espírito da época, pautado na valorização do desenvolvimento associado à educação, inicia-se com a defesa do Governo do Estado de uma “nova política educacional” (PARANÁ, 1962, p. 52), por meio da elaboração de uma lei estadual de diretrizes e bases da educação e de um plano estadual para a educação, que, segundo o Governador, seriam estabelecidos em atendimento à LDB n.º 4.024/61, e em nosso entendimento, visavam atender também à necessidade de organizar o trabalho e a produção no Estado nos parâmetros do projeto desenvolvimentista em curso no cenário nacional (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1970b).

Assim, as diretrizes de nível estadual e as normatizações delas decorrentes contemplaram a também a organização do trabalho e o aumento da capacidade produtiva nos diferentes setores econômicos do Paraná, conforme as recomendações encerradas na Carta de Punta del Este (FAZENDA, 1985, p. 52), e como temos afirmado, atenderam às políticas internacionais de economia e educação, defendidas por pela UNESCO e pela OEA.

Aqui as proposições da Teoria do Capital Humano, apresentadas por Schultz (1973), serviram de fundamento à política do Estado. Para este economista, prêmio Nobel de economia em 1979, a educação pode “incrementar as capacitações de um povo na medida do seu trabalho e da sua administração dos seus negócios e que tais incrementos podem aumentar a renda nacional” (SCHULTZ, 1973, p. 82). O espírito de trabalho e educação da época está aqui amparado, quando se defende que a “capacidade produtiva dos seres humanos é, no momento, vastamente muito maior do que todas as formas de riqueza tomadas em conjunto” (SCHULTZ, 1973, p. 32). Neste contexto, considerar a educação como um investimento e suas conseqüências como uma forma de capital foi de fundamental importância para a planificação das políticas de governo desenvolvidas por Ney Braga.

A lógica de impulsionar a organização da educação no Estado atendendo às determinações da LDB n.º 4.024/61 fez com que as ações do governo não se limitassem à produção de textos legais e programas, e já em 1962 instituiu-se a Fundação Educacional do Estado do Paraná – FUNDEPAR, por meio da Lei n.º 4599/62, com o propósito de realizar convênios e publicações e promover a formação de professores. Este órgão foi responsável direto pela construção de escolas em cidades como Paranaíba, Foz do Iguaçu, Astorga, Ivaiporã, Iguaçu e Londrina, além de responder pela organização de atividades culturais, muito valorizadas à época, pois se apresentavam como estratégia para propagação das realizações do Governo (PARANÁ, 1964b, p. 56-58). Estavam cumpridas desta forma – em favor do desenvolvimento – as palavras do Governador no sentido de “construir e fazer funcionar novas escolas” (PARANÁ, 1962, p. 6). Este compromisso do Estado perante a população, de reformar, construir, ampliar e equipar as unidades educativas era primordial para que se viabilizassem os financiamentos junto a organismos estaduais, nacionais e internacionais para subsidiar estes projetos de investimentos na educação (PARANÁ, 1962).

Em relação ao processo de estruturação do Sistema Estadual de Ensino e de criação do Conselho Estadual de Educação, instituídos em 1964 por meio da Lei Estadual n.º 4978/64, cabe enfatizar que a LDB n.º 4.024/61 atribuía aos estados a responsabilidade por estruturar e organizar os respectivos sistemas de ensino.

Assim, toda a produção legislativa sobre a política educacional paranaense, com a correspondente edição de normas, ocorreu em atenção às exigências da lei federal. Esses fatos podem ser considerados determinantes para o modelo de educação que se implementava no Estado.

A política educacional tinha por finalidade atender, ainda que minimamente, às necessidades educacionais das áreas urbanas em pleno crescimento, uma vez que naquele período histórico intensificava-se o processo de industrialização no Estado. O espírito da época, pautado no máximo desenvolvimento econômico, fazia-se presente também no Paraná, um estado que era considerado promissor e anunciava sua intenção de deixar a condição de mero centro produtor de matérias-primas, questão evidenciada nos pronunciamentos e discursos tanto do Presidente da República quanto do Governador (PARANÁ, 1962).

Como referido anteriormente, um elemento que caracteriza o período em questão é a intervenção efetiva do Estado nos chamados setores estratégicos, como energia elétrica, transportes e comunicação. Esta atuação direta do poder público atendia às expectativas econômicas e políticas do capital, como também à expansão de mercados consumidores e à formação de mão-de-obra para atender às novas tecnologias de produção, com destaque para a ampliação da oferta de energia elétrica e construção de rodovias, bases indispensáveis ao seu desenvolvimento econômico (PARANÁ, 1962, 1963g).

Esta política de Estado amparava-se na idéia de que “[...] fornecer a instrução que há de melhor e servir aos estudantes em ajustar as suas capacitações à economia em mutação rápida em que terão que viver” (SCHULTZ, 1973, p. 147) eram elementos indispensáveis ao processo de desenvolvimento econômico. Assim, a intenção do projeto político em relação à educação expressa, por exemplo, na preocupação em elaborar subsídios desde o Jardim de Infância até a formação de professores - mostrou a sintonia da administração estadual com o projeto econômico e político internacional liderado pelos EUA, no qual esta idéia era condição, inclusive, para oferta de auxílio técnico aos países em desenvolvimento ou países pobres, como o próprio Schultz (1973) costumava afirmar.

A crença na contribuição da educação para o desenvolvimento era justificada pela possibilidade de aumento da produtividade e eficiência do trabalhador somado ao aumento da renda do consumidor. Assim, tanto nos EUA, a partir das elaborações de teóricos como Schultz (1973), como na América Latina, fortalecia-se a associação entre desenvolvimento econômico, progresso e educação.

Nesta lógica era tido como papel da educação promover a participação ativa dos cidadãos no processo de desenvolvimento econômico do Estado, como se evidencia em textos, documentos e pronunciamentos do Governador do Estado no período. Comprovando esse propósito, a Secretaria de Educação, em 1963, por meio de um documento, afirma que:

O Paraná já atingiu um grau de desenvolvimento que lhe permite ampliar o período de escolaridade do curso primário, capaz de acelerar pela educação o desenvolvimento social do seu povo e de melhor prepará-lo para o advento do desenvolvimento econômico que se está promovendo no Estado (PARANÁ, 1963c, p. 3).

Assim, a década de 1960, no que se refere à educação, foi um período de criação de fundações, como a FUNDEPAR, e de aproximação com as Secretarias responsáveis pela infra-estrutura e construção de rodovias, as quais também assumiam a construção de prédios escolares. Intensificaram-se então construções escolares para os vários níveis de ensino e alguns prédios foram reformados para implantação de escolas experimentais ou de aplicação e casas maternais, o que caracterizou uma efetiva intervenção do Estado não apenas em setores estratégicos da economia, mas também na educação dos paranaenses de todas as idades.

Neste contexto de organização e valorização da educação como um todo, os anos de 1960 foram para a educação pré-escolar um momento histórico importante. Nesse período ocorreu a elaboração e implantação do Regimento de Educação Pré-escolar, documento responsável pela organização do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos, a formação e capacitação dos professores das crianças pequenas e o atendimento às demandas que se apresentavam, sobretudo nas áreas urbanas de diferentes regiões do Estado. Vale registrar – conforme afirmações de Pereira (2007; 2008) – que em cidades como Guarapuava, familiares faziam filas e pernoitavam em busca de uma vaga nos Jardins de Infância, que muitas vezes se

organizavam nos salões das escolas, dada a falta de salas apropriadas. Faziam isto com o entendimento de que freqüentar as salas pré-escolares era fundamental ao desempenho na escola primária.

Esta promoção da escola e das salas de Jardim de Infância ocorria também em outras regiões do Estado. Neste sentido, a professora Terezinha Raikoski de Oliveira⁴⁷ (2008) afirma que em Telêmaco Borba as salas de Jardim de Infância eram numerosas. A professora salienta que “os pais queriam que seus filhos estudassem no Jardim”. Segundo essa professora, tanto os operários da empresa Klabin⁴⁸ como os engenheiros atribuíam valor à escolarização dos filhos. Oliveira (2008) relatando sobre os engenheiros que chegavam ao interior do Paraná, muitos deles vindos de outros países, afirma que “a primeira coisa que eles – os engenheiros – se preocupavam era se tinham escolas. E eles perguntavam se tinha escola para os filhos pequenos. Eles queriam escola e queriam uma boa escola” (OLIVEIRA, 2008).

Esta ênfase atribuída à educação pré-escolar também pode ser constatada na LDB n.º 4.024/61, que dava destaque à pré-escola em seus artigos 23, 24 e 34, versando sobre a organização de escolas maternas e jardins de infância e a formação de professores para a pré-escola (PARANÁ, 1968c). Em nível estadual, além dos documentos específicos da pré-escola, outros textos referentes à educação contemplavam questões afetas ao ensino das crianças pequenas, o que para nós expressa a importância desse nível de ensino no Estado. Isto pode ser demonstrado pelo organograma da Secretaria de Educação em 1964, que incluía a Divisão de

⁴⁷ Terezinha Raikoski de Oliveira, nasceu em 18.12.1940. Foi professora do pré-primário nos anos de 1960 junto ao Grupo Escolar “11 de Julho”, fundado em 1951, passando a denominar-se Escola Estadual Manoel Ribas no ano de 1953, localizada em Harmonia, sede da Klabin na cidade de Telêmaco Borba, escola pública construída e mantida pela Empresa. Concedeu entrevista em 2008 na cidade de Telêmaco Borba-Pr.

⁴⁸ Como exemplo da anunciada prosperidade na América do Sul, que já no final do Século XIX era difundida. A Klabin, uma das maiores indústrias de papel do mundo tem sua origem na divulgação promovida pelo governo brasileiro na Europa. Os representantes da família de uma ex-república soviética, que haviam se refugiado na Inglaterra, os Klabin, não exitaram em conhecer novas terras no continente latino-americano, primeiramente em São Paulo e posteriormente no Paraná. Com os equipamentos montados, em março de 1945, foi inaugurada a fabricação de celulose Kraft, e em maio de 1946, a de celulose sulfito [...] Em 16 de abril de 1947 as IKPC – Indústria Klabin de Papel e Celulose fabricaram o primeiro rolo de papel jornal, material que até esta data era importado. Em julho de 1963 foi criado o município de Telêmaco Borba (CORAIOLA, 2003).

Ensino Pré-Escolar, setor da Secretaria que era valorizado à época, pelo que se observa nos relatórios entregues ao Governador do Estado referentes às unidades educativas e pela organização do Regimento do Jardim de Infância, com orientações técnicas e de planejamento para as unidades que possuíam salas de Jardim de Infância no período investigado (PARANÁ, 1963d).

Desta forma, estruturar a educação no Estado para todos os níveis de ensino, do Jardim de Infância ao ensino superior, implicava também em atender às urgências imediatas, que compreendiam desde as instalações até a capacitação de professores, como se estivesse tudo por fazer.

Verifica-se nos pronunciamentos de Ney Braga dos seus primeiros anos de governo a defesa do ajuste da educação aos planos de desenvolvimento econômico e social, a necessidade de reformulação da legislação educacional, menções ao plano educacional de Governo do Estado e a promoção do Movimento Estadual Contra o Analfabetismo (PARANÁ, 1962, 1963g, 1967).

A proposta de reforma administrativa centra-se na idéia de “racionalizar as atividades do Poder Público, cujo sentido é centralizar para planejar e descentralizar para executar” (PARANÁ, 1962, p. 16). A racionalização econômica do modelo da época, que se firmou, sobretudo, após a Segunda Guerra, e as decisões e encaminhamentos referentes à educação, como sua organização e planejamento, revelam a estruturação educacional do Estado, que se mostrava em harmonia com a lógica internacional de ordenação do trabalho.

Buscava-se, desta forma, organizar a educação do Estado no espírito do desenvolvimento e do progresso, mas com bases bem-definidas a partir do modelo estadunidense, que se apresentou como referência, sobretudo no período pós-Segunda Guerra Mundial. A estruturação do Estado e da educação no período analisado assumia o compromisso com as reformas administrativas e educacionais, podendo-se destacar o Plano de Classificação do Funcionalismo Público, que extinguiu a política de protecionismo e estabeleceu um regime de mérito, o que constitui exemplo no nível organizacional do Estado, da preocupação com o alto número de professores leigos e com a necessária formação de professores para o

ensino primário, cuja atuação se daria também nas salas de pré-escola (PARANÁ, 1962).

Em um Estado que se preparava para atender às necessidades de produção e consumo da época, a educação em sintonia com o modelo econômico respondeu ao projeto que se apresentava. O Paraná produziu, consumiu e educou de acordo com a lógica econômica hegemônica, o que significa dizer em conformidade com o projeto dos Estados Unidos para o continente latino-americano.

Esta condução do governo de forma racional se harmonizou com a organização do capital, num cenário internacional em que o fordismo vivia sua “maturidade” (HARVEY, 2002, p. 125), o que significa dizer que no Paraná a política de governo não era improvisada ou isolada, tampouco inovadora, mas respondia a um período que preconizava a organização do trabalho com um modelo bem definido.

A intervenção estatal marcada pelo “princípio da racionalidade burocrático-técnica” (HARVEY, 2002, p. 131), que caracterizou a época, atendia bem à lógica do trabalho estruturado nos moldes fordistas, que estreitavam relações com a “hegemonia geopolítica dos Estados Unidos”, como afirma Harvey (2002, p. 133).

Assim as condutas do Governo em defesa do investimento em setores estratégicos e a ação direta nas instituições educativas respondiam à lógica de organização internacional para o trabalho, além de atender ao processo de internacionalização que se firmou como estratégia nas duas primeiras décadas após a Segunda Guerra Mundial. Para Harvey (2002), o fordismo, que até 1939 se implantava de forma lenta nos Estados Unidos, após o segundo conflito mundial se consolidou no Japão e na Europa. Os anos de 1960 se firmaram como a década da conquista de novos territórios, e a América Latina apresentava potencial de produção e consumo para uma economia que necessitava intensificar sua expansão e, conseqüentemente, vincular governos ao modo de produção definido pelos EUA.

Esta relação econômica e política, que na América Latina se acentuou sobretudo nos anos de 1950 e 1960, marcou um período de investimentos públicos no qual a educação se firmou na qualidade de temática central. Instituições e governos

mobilizaram-se para orientar e estruturar os sistemas de ensino com a mesma veemência que caracterizava sua preocupação com a construção de estradas, e eram tidos como promissores os governos – federal ou estaduais - que acenavam para tal vocação.

A organização do trabalho nesse momento veio “formar a base de um longo período de expansão pós-guerra que se manteve mais ou menos intacto até 1973” (HARVEY, 2002, p. 125). Nesse período acentua-se a preocupação com o desenvolvimento, com o progresso, com a democracia de massa e com as expansões internacionalistas de alcance mundial, que atraíram para sua rede inúmeras nações. Sobre este processo de expansão e a condição da classe trabalhadora, Harvey (2002) afirma que no Sudeste Asiático e na América Latina os contratos de trabalho eram pouco respeitados ou inexistentes.

Neste contexto se firmava o desenvolvimento econômico, quer no Plano de Diversificação da Lavoura de Ney Braga quer na organização e oferta da infraestrutura para organizar a produção no Estado nos primeiros anos da década de 1960. Tanto em documentos quanto em pronunciamentos, o governador apresentava o Paraná como um Estado estrategicamente preocupado com a construção de estradas e escolas. No conteúdo dos documentos afetos à educação se verificava a plena valorização “do homem que trabalha”, do “bem comum e da família” e da “moral”, posta inclusive na redação das leis e do sistema de ensino, onde os empreendimentos do Estado se firmariam neste sentido (PARANÁ, 1962, 1967).

Assim, a educação, o trabalho e a moral se apresentam como princípios que contribuem para a legitimação do capital. Desta forma, a organização da educação no Estado, como não poderia deixar de ser, não ocorreu de forma independente, mas em atendimento às proposições das classes dominantes, que, de acordo com Marx e Engels, como já haviam afirmado na obra “A Ideologia Alemã”, enquanto classes são “[...] produtores de idéias; que regulam a produção e distribuição de idéias de seu tempo [...]” (MARX; ENGELS, 1993, p. 72). O Estado, que pretendia educar para a produção, para a vida regrada e para a atuação no restrito mercado de importação e exportação, organizou o sistema educacional e legitimou o espírito

desenvolvimentista da época. O período foi caracterizado, de acordo com afirmação de Hobsbawm (1998), como a era do ouro e da ideologia do progresso, na qual se estabeleceram impérios econômicos e o controle da produção e de mercados. A ação intervencionista do Estado expressava-se, então, em suas iniciativas de organização da economia e da educação, na articulação entre os interesses estatais e as necessidades da organização do trabalho e do capital.

Assim se firma no setor educacional, por meio de propostas e discursos, a preocupação com a formação institucional do homem em diferentes idades, pois educar para o desenvolvimento e progresso implica educar crianças, jovens e adultos analfabetos para o trabalho, questão central da educação na época. A política educacional do Estado registrava a preocupação com um milhão de trabalhadores no Paraná que não sabiam ler e escrever, portanto viviam “nas trevas da ignorância” (PARANÁ, 1962, p. 6). Num contexto de defesa do desenvolvimentismo, a idéia de que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, constituindo-se, portanto, em capital humano, foi anunciada nas elaborações teóricas de Schultz (1973) e reafirmada na política educacional do Paraná no período estudado.

Para esse autor, “a qualidade do esforço humano pode ser grandemente ampliada e melhorada e sua produtividade incrementada” (SCHULTZ, 1973, p. 32). Para isso o investimento em educação e lazer é valorizado para a melhoria de capacidade técnica e de conhecimentos. A idéia de Schultz (1973) de que o investimento no trabalhador aumenta a condição de escolha (isso entendido como expressão de liberdade) e o bem-estar se fortalecia nos documentos oficiais do Estado, que entendia educação “totalmente integrada nos objetivos globais do desenvolvimento estadual e nacional” (PARANÁ, 1962, p. 51).

Nesta proposta educacional discutia-se a problemática da evasão, da freqüência e permanência dos estudantes, e procurava-se instituir projetos de educação de adultos, criar atrativos para a permanência da criança na escola. O aumento do período de escolaridade de quatro para seis anos era considerado um avanço pelo Governo do Estado, pois daria aos alunos,

além da alfabetização e instrução primária, a formação necessária para o exercício de determinadas profissões de nível elementar [...] a criança terminará o seu curso primário não mais com 11 ou 12 anos de idade, mas com 14 anos, idade mínima exigida pela Constituição Federal para o exercício de atividade remunerada (PARANÁ, 1962, p. 56).

Nesta lógica, fazia sentido a acentuada preocupação com o ensino de todas as idades, com a formação de professores, a elaboração de novos currículos e alterações nas escolas normais. Ainda em 1962 o Governador de Estado assim se pronunciou:

Paralelamente aos graves problemas de educação primária para as crianças na idade escolar, situa-se como de péssima repercussão no Paraná o elevado número de adultos analfabetos, que não acompanham o nosso desenvolvimento econômico e social e que se não recuperados, estarão condenados à marginalidade. Foi um imperativo de ordem cívica, econômica e social, acompanhado de um sentimento de amor ao próximo que lançamos em janeiro deste ano uma grande campanha: a Mobilização Estadual Contra o Analfabetismo (PARANÁ, 1962, p. 56-57).

Esta defesa da educação para formar “cidadãos úteis para o Paraná e para o Brasil” e para tender “às novas exigências do desenvolvimento econômico, social e cultural do país” (PARANÁ, 1962, p. 66) se mostrava como a tônica do período. Tal tarefa competia a todos os níveis de ensino, os quais deveriam se dispor em favor da organização educacional com a finalidade de contribuir para a constituição da democracia e do civismo e a preparação para a vida moral, e, acima de tudo, atender à organização para o trabalho.

Aqui, por orientação das agências internacionais e exigência da LDB n.º 4.024/61 e da Secretaria da Educação do Paraná, a formação sistematizada se constituiu como a defesa absoluta do Estado em favor da organização para o desenvolvimento, para o trabalho, para a democracia, moral e civismo, elementos que contribuíram para a ordenação do trabalho e da educação no Estado.

4.2 A EDUCAÇÃO PARANAENSE NOS ANOS DE 1960: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA ORDENAR E UNIFICAR A CLASSE TRABALHADORA NO ESTADO

A organização do trabalho e da educação se acentuou no Estado do Paraná na década de 1960. Em meados da década de 1930 iniciou-se o aumento populacional. No ano de 1920 o Paraná figurava como o 13º em número de habitantes, em 1930 colocava-se como 12º e em 1960 passou a ocupar o 4º lugar entre as unidades da federação. Durante as décadas de 1950 e 1960 foi o único Estado brasileiro a dobrar o número de habitantes, situação que se manteve até o censo demográfico de 1970. Isto demonstra a importância do Estado em nível nacional, pois havia um elevado número de pessoas nascidas fora do Paraná que se dirigiram para o território paranaense nos anos de 1950 e 1960 (PARANÁ, 1969). Neste sentido, um dos propósitos do Governo na década de 1960 era ordenar e unificar os trabalhadores que residiam no Paraná ou chegavam ao Estado para viver e educar seus filhos, não importando sua procedência ou etnia.

O Paraná se firmou como Estado possuidor de plena potencialidade econômica e produção voltada ao mercado externo. Neste contexto, a ascensão social era anunciada e seria obtida pela educação. De um lado os trabalhadores aspiravam a níveis mais elevados de emprego e “qualificação”, do outro a política de governo exigia “eficiência” e “produtividade” aos setores da economia (PARANÁ, 1962, p. 10-11). Esta política, legitimada em documentos (portarias, orientações pedagógicas, ou seja, todo conjunto que norteou, com limites, a organização da educação paranaense) estabeleceu as práticas educacionais no Estado (PARANÁ, [197-], 1997).

Em documentos que registram a história da Secretaria de Educação do Estado pode-se ler que Carlos Alberto Moro, Secretário desta pasta na década de 1960, definiu a expectativa em relação à educação, afirmando que “[...] a educação era a única e grande força capaz de eliminar a ignorância que gera a pobreza e minimizar a pobreza que gera a ignorância” (PARANÁ, 1997, p. 14). Os discursos em favor da educação para “o progresso do Estado e um Brasil mais humano” reafirmavam a urgência de que em nenhuma região do Estado existisse “criança sem escola e

escola sem professora” (PARANÁ, 1997, p.15). Este entendimento de que a educação supera a pobreza e a ignorância e a argumentação de que o Estado faria a democratização da educação e da cultura serviam para reafirmar a crença na educação e para ordenar o trabalhador em favor de um projeto político definido fora das fazendas de café ou dos postos de serviço dos núcleos urbanos que se formavam no Paraná.

Este período da história paranaense caracterizou-se pela busca de trabalho, terra e educação; desta forma ocorria a consolidação da estrutura agrícola, da infraestrutura nos transportes e urbanização, em função do

intenso aumento de número de cidades pequenas com população inferior a 5000 habitantes. De 41 cidades pequenas em 1940, 61 em 1950, o aumento se intensifica para 114 em 1960 e 211 em 1970. As pequenas cidades e as características dessa população semi-urbana tendem a se dispersar por todo território paranaense, recortando regiões rurais (PARANÁ, [197-], p. 38).

Tratava-se, portanto, de legitimar uma política educacional voltada para este contexto econômico e social. Em nossa avaliação, a educação deveria ser estruturada no sentido de ordenar e unificar a classe trabalhadora para responder às exigências sociais do período. Nas décadas de 1950 e 1960 observava-se um acentuado aumento do fluxo migratório interno, confirmando a necessidade de organização econômica e política do Estado. Como registram os documentos da época, a questão era abordada da seguinte forma:

Aportou um contingente forte e produtivo de força de trabalho, quanto junto vieram famílias numerosas, pobres e sequiosos de níveis mais dignos de vida. E o Paraná observou o trabalho e prometeu a recompensa. E sabe como é difícil cumpri-las (PARANÁ, [197-], p. 74-75).

Nos primeiros anos da década em estudo, especificamente em 1962, a Secretaria de Educação reafirmava junto aos deputados e à comunidade em geral a necessidade de criar o Sistema Estadual de Ensino, com a instituição de 50 inspetorias regionais, aperfeiçoar os professores pré-primários, ampliar as matrículas nos Institutos de Educação e escolas normais secundárias e promover a especialização dos próprios professores dessas unidades educacionais. Isto implicava em voltar a atenção para

a capital do Estado e alguns municípios paranaenses, como Londrina, Guarapuava e União da Vitória (PARANÁ, 1964a).

Tais cidades eram consideradas “centros de irradiação pedagógica” (PARANÁ, 1968a, p. 8), somando-se a elas Ponta Grossa, Jacarezinho e Maringá; tal situação é comprovada a partir dos relatos de Pirani⁴⁹ (2008) e Portilho⁵⁰ (2008), professores que iniciaram suas atividades na região Noroeste do Estado e participaram, nos anos de 1960, de cursos na cidade de Maringá e, conforme afirma Portilho (2008), havia situações em que os professores deslocavam-se até Curitiba e outras nas quais os palestrantes vinham da capital. Isto revela a atenção do Governo para com todas as regiões do Estado, tanto aquelas “antigas” e tradicionais que integravam a história do Paraná, onde estão inclusas, por exemplo, Curitiba, Ponta Grossa e Guarapuava, quanto as “novas” regiões, que compreendem as cidades de Maringá e Londrina (PARANÁ, 1968a).

Estes municípios figurariam como referência e extensão das propostas de governo do Estado, por exemplo, sediando cursos. As escolas estaduais, sobretudo os Institutos de Educação e os cursos de formação de professores, se constituiriam em locais para estudos, discussões e encontros de educadores do Estado. Nesse período, as escolas de formação de professores, sobretudo do Instituto de Educação do Paraná, capacitavam professores para atuação no Jardim de Infância (PARANÁ, 1964a, 1997; INSTITUTO EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1966b, 1967a; HORNOS, 1963).

⁴⁹ Oclécio José Pirani nasceu em 18.07.1935. Atuou como professor de 1960 a 1972 na Escola São José, conhecida como Escola Rural, localizada no Bairro do Cedro, atualmente conhecida como Estrada do Cedro, residindo na Casa do Professor. Em 1972 encerrou as atividades por pedido de exoneração por “desavenças” com o prefeito da época. A Escola encerrou suas atividades por volta de 1978. Concedeu entrevista no ano de 2008 na cidade de Alto Paraná-Pr.

⁵⁰ Ilda Gabriel Portilho nasceu em 08.04.1938, cursou Normal Regional no Grupo Escolar João XXIII em Maringá. Foi nomeada professora com 15 anos, quando havia concluído apenas o 4º ano do Primário, aos 18 anos lecionava no Grupo Escolar do Distrito de Floriano. Formou-se na primeira turma do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, participou de cursos de capacitação promovidos pela Secretaria de Estado da Educação em Curitiba e Maringá. Quando mudou-se para Maringá iniciou suas atividades no Colégio Estadual Ayrton Playsant, onde aposentou-se em 1984. Concedeu entrevista em 2008 na cidade de Maringá-Pr.

Até o início dos anos de 1970 o Paraná era considerado um estado com população jovem, elemento que favoreceu a atenção para com a educação, e fez com que este confirmasse seu potencial produtivo. Os documentos abordavam a questão da seguinte forma: “enquanto 52,6% da população brasileira é constituída de até 20 anos de idade, no Paraná este mesmo grupo compreende 55,83% da população, estando a idade média de sua população situada em 22 anos” (PARANÁ, [197-], p. 27).

Em documentos da época há registros da elevação no número de matrículas e da população, e em diferentes regiões do Estado passa-se a reivindicar obras e escolas, pleitos que o governo busca atender, uma vez que não ferem a estrutura da dinâmica econômica e política, conforme expõe um documento da Secretaria de Educação:

No campo educacional onde se concentra boa parte de reivindicações sociais, fez-se um esforço notável. De uma taxa de escolarização de 49% em 1962, alcançou-se um atendimento de 72% de população entre 7 e 14 anos, ao final do decênio (PARANÁ, [197-], p. 75).

A organização para o trabalho se configura como determinante para a população “jovem” e produtiva, que reivindicava a construção de estradas e escolas, e com isso se alimentavam e ordenavam os sonhos da classe trabalhadora. A importância que assume no cenário estadual a escola e a busca por vagas, inclusive na educação pré-primária e primária, é expressa por Pereira⁵¹ (2007) ao afirmar que familiares das crianças, no início dos anos 1960, dormiam nas filas do Visconde de Guarapuava para matricular seus filhos nas turmas de Jardim de Infância da referida escola. A mesma procura se dava em relação ao primário, o que confirma a idéia de valorização e procura por vagas nas escolas do Paraná.

Esta demanda por vagas descrita acima se confirma em documentos que registram que era “normal” uma taxa de aumento de matrícula primária da ordem de 13% ao ano”, e que “em 1968 assistiu-se a uma elevação de 25% da matrícula urbana e um decréscimo de 1,6% na matrícula rural” (PARANÁ, 1969, p. 2). Estruturar a

⁵¹ Pereira acompanhou diretamente este processo, pois atuou como diretora do Grupo Escolar Visconde de Guarapuava de 1961 a 1982.

educação por meio do Sistema Educacional implicava, desta forma, em atender à solicitação de matrículas, professores e recursos, na capital e, com mais intensidade ainda, no interior, dado o aumento de cidades consideradas pequenas. O referido período histórico mostrava-se como um momento de formação social, econômica e política, em que o Paraná era visto da seguinte forma:

Com efeito, o Paraná, há pouco mais de trinta anos, apenas ensaiava a definição de funções no cenário nacional. Assentada sobre uma economia de extração e exportação, vinha encontrando uma nova razão de ser na implantação da cafeicultura; sua sociedade era simples na organização e rotineira nos valores e atitudes, de hábitos modestos e pouco diversificados. Contudo em rápida progressão, experimentou o dinamismo, a consolidação e o declínio de uma rica agricultura de exportação, que lhe deixou traços indelévels na formação social e econômica. [...] Encontramos, em suas várias regiões, desde a agricultura de subsistência, com suas comunidades pouco dinâmicas e de escassas perspectivas, até os núcleos integrados de modernas unidades agrícolas e núcleos urbanos dinâmicos e com perspectivas industriais (PARANÁ, 1969, p. 1-2).

Para o Estadourgia estruturar todas as classes sociais. Brasileiros de todas as partes vinham para trabalhar e educar os filhos em solo paranaense. Uma política educacional para os filhos da classe trabalhadora sob os preceitos do civismo, da democracia, amor ao trabalho e respeito ao bem comum mostrava-se como marca da política educacional. Assim estas categorias, que servem ao capital, ganhavam sentido no Paraná no período estudado, reforçadas por órgãos e instituições internacionais como a ONU, a OEA e a OIT (PARANÁ, 1963c, 1963d, 1964a, 1967). Além do amparo para assegurar o êxito da política educacional, outros setores da administração estadual recebiam formação “para dinamizar a ação do Estado” (PARANÁ, 1962, p. 21). Vejamos como o próprio governador do Paraná relata essa questão:

A fim de melhorar a eficiência do serviço público e preparar pessoal qualificado e necessário ao atendimento das exigências do desenvolvimento do Estado, forma patrocinados, em 1962, 37 cursos de especialização, assistidos por 1949 funcionários sendo concedidas 52 bolsas de estudos em instituições de São Paulo, Rio de Janeiro e Estados Unidos da América do Norte (PARANÁ, 1962, p. 21).

Com isto, o “[...] Governo honrado e produtivo” (PARANÁ, 1962, p. 21), atuou e legislou em favor de um projeto político e econômico que se associava ao projeto internacional liderado pelos Estados Unidos, país que oferecia orientações, materiais, recursos técnicos e financeiros ao Estado do Paraná. Os agradecimentos pelo “auxílio de técnicos norte-americanos” (PARANÁ, 1964d, p. 15) se davam à medida que o governo combatia “[...] os perigos que a ação comunizante estava representando à estabilidade do regime democrático” (PARANÁ, 1964d, p. 11). Com esta delimitação se constituiu a política do Estado para os diferentes setores da administração.

Os documentos da Secretaria de Educação do Paraná analisados neste trabalho demonstram a preocupação desta pasta para com as urgências sociais e a organização para o trabalho, questões que se firmavam como os grandes desafios da década. Essa Secretaria se fortalecia, e as ações da FUNDEPAR expressam a importância da estrutura dos anos 1960. Criada para gerir o Fundo Estadual de Educação, essa Fundação assumiu gradativamente a execução de um número cada vez maior de projetos e funções, tais como a programação, execução e controle de construções escolares, pesquisas estatísticas, promoções culturais de difusão educativa, financiamento de projetos educacionais e, em certas épocas, até mesmo a contratação de professores (PARANÁ, [197-], p. 43).

Com desdobramentos posteriores como, por exemplo, a organização do Sistema Estadual de Ensino, o Estado ganhou destaque no cenário nacional. Nesse período verificou-se a participação de técnicos da Secretaria de Educação em cursos de Especialização e atualização para o Jardim de Infância, Primário e Ensino Médio, realizados pelo INEP em instituições educativas nos estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, além da Faculdade de Educação de Brasília.

Particularmente as experiências de formação com a Faculdade de Educação de Brasília, capacitaram docentes e técnicos do Paraná para a elaboração de propostas em anos posteriores, além de criarem uma predisposição do Estado a investir em propostas educacionais anunciadas como modernas, modelos pedagógicos que se apresentavam para dar respostas ao desenvolvimento econômico e político que se estruturava no período (PARANÁ, [197-]).

No final da década de 1960 ocorreu a sistematização dos estudos que contribuiriam para a elaboração do primeiro Plano de Educação do Estado do Paraná (1973-1976). Se na década de 1970 há discursos que enfatizavam a necessidade de “renovar conceitos, atitudes e expectativas”, a década de 1960 foi o momento de organizar e estruturar a educação no Estado (PARANÁ, [197-]).

Como os anos de 1960 foram considerados, em décadas posteriores, o período do “amadurecimento institucional do Brasil, que o sopro revolucionário de 1964 fez inegavelmente acelerar”, conforme declarou em 1973 o então Governador do Paraná, Emílio Hoffmann Gomes, em que pese a algumas críticas feitas ao período anterior, reconhece-se a década de 1960 como tempos de organização do Sistema de Educacional paranaense (PARANÁ, [197-]).

O Plano de 1973, embora não seja nosso objeto de estudo, deve ser mencionado, sobretudo por sua relação com a organização educacional anterior. Consta que esse Plano foi “estimulado” porque houve “a escolha do Paraná para participar do II Acordo MEC/USAID, mediante assinatura de convênio” (PARANÁ, [197-], p. 19). O primeiro convênio havia sido celebrado em 1964, entre a Secretaria de Educação e Cultura e a USAID/Brasil. Sua importância reside no fato de ter sido o primeiro desta natureza assinado entre uma secretaria de estadual de educação e o USAID. O Paraná se firmou então como Estado de referência não apenas no Brasil, mas também no Exterior, merecendo contribuições de recursos e empréstimos internacionais, visto que já havia conquistado a confiança de governos e agências internacionais nos anos de 1960 (PARANÁ, 1963a, 1964a, PARANÁ, 1969).

O Paraná, em consonância com as solicitações do Governo Federal, implementou prontamente as exigências da LDB n.º 4.024/61, mostrando-se como um governo que não apenas se preocupava em atender às determinações oficiais, mas também se harmonizava com elas. Nitidamente, era um Estado atento às relações com o Governo Federal e à aproximação com organizações de expressão internacional, enquanto da mesma forma atendia às suas orientações e as incluía em sua política educacional.

4.3 A ESCOLA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL

A década de 1960 foi marcada como um período de intensas atividades como cursos, estágios no Exterior, elaboração de documentos. Na época, particularmente em 1964, intensificaram-se os estudos em todas as regiões. Em meados daquela década as atividades se firmaram em “semanas educacionais”, sessões de estudos com diretores, inspetores, orientadores e professores das unidades educativas, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (PARANÁ, 1964a).

Ainda neste ritmo de estudos e metas a serem alcançadas, o ano de 1964 se caracterizaria pelo mesmo ou até maior volume de atividades, se considerarmos o início da década. Ainda naquele ano receberam destaque os encontros educacionais realizados em seis sedes de inspetoria regional: Bocaiúva do Sul, Lapa, Rio Negro, Ponta Grossa, Irati e Curitiba. Os encontros se realizaram em 40 municípios, totalizando 3.850 professores participantes, elemento que caracteriza a continuidade da política estadual de atuar no Interior do Estado, e não apenas na capital (PARANÁ, 1964a, 1963h).

Em detalhado relatório de atividades apresentado ao governador, registrou-se a elaboração e entrega de boletins e cadernos que podemos chamar de cadernos pedagógicos, os quais continham orientações pedagógicas às escolas do Estado. O referido relatório menciona ainda livros elaborados para contribuir com a atuação dos professores, como o “Manual do Professor Primário”, “Geografia do Paraná”, “História do Brasil”, “Orientação Didática de Estudos Sociais”, além de textos com orientações didáticas contemplando as escolas rurais, merenda, música, o pré-primário e artes industriais (PARANÁ, 1964a, p. 13-14).

Com estas atividades, segundo menciona o relatório, houve uma significativa produção de material, cujo objetivo, descrito no próprio documento, era “adensar, coordenar e orientar todos os meios possíveis para apoiar, sistematicamente, o aperfeiçoamento e a atualização do professor, causa eficiente da educação”

(PARANÁ, 1964a, p. 15). Estes estudos e outras atividades tinham como propósito imprimir um “efeito prático e psicológico” (PARANÁ, 1964a, p. 14) à formação e atuação do professor. Havia um interesse em divulgar junto à comunidade os feitos da Secretaria de Educação. Mostras, exposições na capital e em outras regiões do Estado revelam a intenção de levar à população os trabalhos realizados nas instituições educativas. Em Curitiba, Guarapuava e Ponta Grossa eram comuns as exposições e a aproximação com a comunidade e familiares de estudantes, quer para provar os alimentos preparados pelas alunas do curso de economia doméstica quer para expor os trabalhos de crianças que haviam freqüentado cursos de Artes Industriais, muito difundidos e valorizados no Estado (PARANÁ, 1964a, p. 14).

Somavam-se a estas práticas os desfiles por ocasião de datas cívicas e apresentações culturais, o que revela que no processo de organização da educação uma das preocupações centrais era a integração entre a escola e a comunidade. Em meados dos anos de 1960 inúmeras eram as estratégias para a efetivação deste objetivo, sempre considerando que o propósito final era “formar cidadãos conscientes e participativos na comunidade” (PARANÁ, 1962, 1963a, 1964a).

Com este propósito de promover a aproximação entre a escola e a população, as práticas de assistência social também eram comuns. Ações em diferentes regiões do Estado, variando da oferta de escovas de dente a programas culturais e musicais, festivais de canção, apresentações de orquestra de estudantes universitários dos Estados Unidos e bandas militares, eram estratégias recorrentes. A assistência aos trabalhos rurais, que fora inaugurada como resposta à luta pela terra que sindicalistas haviam realizado nos primeiros anos da década de 1960, era uma das prioridades. Serviços médicos, odontológicos e jurídicos figuravam como uma prioridade, ou ao menos eram anunciados pelo governo nesta condição (PARANÁ, 1963g).

Neste período a escola era o “veículo necessário de bem-estar do cidadão” (Paraná, 1964a, p. 1) e ainda “responsável pela consciência do povo” (PARANÁ, 1964a, p. 2). Representava, assim, o espaço que favorecia a reunião de pessoas de classes sociais distintas. Filhos de proprietários de terras, de imigrantes, de trabalhadores do comércio, de funcionários públicos, de trabalhadores rurais, dos engenheiros de

indústrias como a Klabin, eram todos integrados nas atividades e sentavam-se nos mesmos bancos escolares.

Nos anos de 1960 já se configurava a mudança demográfica do Estado, que seria intensa na década de 1970. Segundo Firkowski (2005), no ano de 1940 o Estado se dividia em 50 municípios, que passaram a 162 em 1960, a 290 em 1980 e, em 2000 alcançaram os 399 da atualidade. Isto indica um alto índice populacional, deixando o Paraná como um dos estados brasileiros de maior potencial de atração populacional. Era uma massa que carecia de uma educação ordeira, cívica e integralizadora.

Neste cenário a Secretaria de Educação de Estado apresentava seus propósitos nos seguintes termos:

proporcionar uma idéia da extensão do problema educacional em nosso Estado. Na sua vivência, porém, em todos os graus e na sua amplitude regional, traz consigo a cadente realidade das grandes deficiências atuais e do desafio que representa a maior explosão demográfica proporcional do globo. [...] o fato de estarem o Brasil e o Paraná na vanguarda, em crescimento populacional do mundo; como não desaponta ao estudioso o outro fato de estar a consciência do paranaense, de todos os recantos, despertada para o verdadeiro valor da mensagem da escola, como veículo necessário de bem estar do cidadão (PARANÁ, 1964a, p. 1-2).

A partir deste contexto, a escola servia de espaço responsável e capaz de sediar muitas das ações assistencialistas. A assistência social escolar encontrava-se legitimada na legislação federal e nas condutas da Secretaria de Educação do Estado. A escola apresentava-se como o *locus* ideal, ponto de referência para a distribuição daquilo que era permitido ofertar à classe trabalhadora, seja os festejos de calendários oficiais e religiosos, seja remédios ou produtos de higiene e alimentos que auxiliariam não apenas na sobrevivência dos trabalhadores, mas em sua integração em favor de um projeto político.

A escola definia-se como responsável por ensinar letras, números, regras – os conteúdos formais – e ser a extensão do próprio Governo. Em outras palavras, constituía-se como espaço para integração social. Esta prática e a estratégia do governo para aproximação com a população faziam da escola o endereço certo para agregar crianças, jovens e adultos oriundos de comunidades rurais e urbanas.

As instituições educativas tinham em seus mestres um modelo, uma conduta a ser respeitada, um líder a se obedecer; assim, além de ensinar conteúdos e prestar assistência, a escola em geral figurava também, ou prioritariamente, como espaço para propagação de valores do Estado. Era o veículo de comunicação e divulgação oficial das proposições governamentais.

Atualmente é comum observarmos a tentativa dos professores em minimizar a idéia de que a escola é local de assistência, onde o tempo e o espaço para a instrução são divididos com atendimento social à população. Observa-se que, se antes a divisão do tempo e do espaço era com as solicitações oficiais do poder público, nos dias atuais as instituições não-governamentais é que se apresentam com a condição de prestar todo tipo de assistência às comunidades. De fato, efetiva-se a máxima expressão do que se anunciava em décadas passadas, agora sem a intervenção direta do Estado.

O que se apresentava como necessidade nos anos de 1960 é a tônica da atualidade, o que, em outras palavras, significa dizer que a escola – sobretudo a pública, que atende à classe trabalhadora – não apenas efetua práticas assistencialistas, mas também constitui e intensifica a negação do conhecimento. Cada vez mais se acentua a defesa da motivação, da valorização dos interesses e desejos das crianças, dos adolescentes e dos estudantes em geral. A ausência de regras, normas, disciplina e a minimização dos conteúdos, próprios desta época, encontram acolhida na escola tal qual no período estudado, quando a escola foi convidada a educar para o desenvolvimento, para o progresso, para ensinar a necessidade da moral e da paz, quando se apresentava a necessidade de valorização dos interesses da criança, quando se discutia a necessidade de a escola ser mais atrativa.

Estava, portanto, apresentado na década de 1960 o que se daria em sua totalidade nos dias atuais. Nestes dias se defende uma escola para a satisfação individual de quem aprende, e ainda se fixa como prioridade e urgência a “ligação entre escola e comunidade local”, por se constituir como “um dos principais meios de fazer com que o ensino se desenvolva em simbiose com o meio”; e mais: para auxiliar nas

dificuldades da vida e da escola, os professores e administradores devem estabelecer parceria com “talentos existentes na comunidade envolvente (pois estes) podem ser postos a serviço da melhoria da educação” (DELORS, 2001, p. 163-165).

Esta aproximação com a comunidade, prioridade nos anos de 1960, foi vivida no Paraná de forma plena. A escola instituiu-se, portanto, como um local de excelência para a oferta dos princípios do Estado, e atendeu, nessa época, aos “três pilares da educação”, descritos nos títulos de História da Educação e nos cursos de formação de professores, que são: educação e desenvolvimento para atender às urgências do país, tendo em vista a possibilidade de organização da economia; educação e segurança, com ênfase na educação para o civismo; e educação e comunidade, visando estabelecer a efetiva relação entre escola e comunidade (ARANHA, 1998).

Se num período de efetiva intervenção do Estado a escola se mostra como espaço possível para realizar todo tipo de assistência social sob a alegação de minimizar a miséria, na atualidade, com o afastamento do Estado, a escola mostra ter assumido sua dupla função e possibilita a intervenção e presença de instituições plenamente governamentais, embora identificadas como não-governamentais. Estas, agora, não estão apenas prestando assistência e paralelamente educando para o trabalho, mas orientando professores, ensinando alunos, pintando janelas e prestando-se a realizar ações do universo administrativo e pedagógico.

Para contribuir com esta lógica, ou seja, a escola se firmar como a voz do Estado e impedir o “isolamento”, favorecendo o “entrosamento entre escola e comunidade”, a Secretaria de Educação orientava as instituições educativas da época a promoverem os “laços de união comunidade-escola” (PARANÁ, 1964a, p. 24).

Vejamos como a Secretaria da Educação se pronunciava a este respeito:

Analisando a realidade sociológica de que a escola é uma instituição social que deve estar integrada na comunidade, ao passo que nela se integra o educando, e que cumpre a significativa missão de formar o cidadão consciente e participativo da vida da comunidade, esta escola não pode sofrer isolamento [...] (PARANÁ, 1964a, p. 17).

As diretrizes para que a escola se configurasse como um espaço de integração não era iniciativa isolada e nacional, a UNESCO orientava de forma clara tal aproximação. O Estado, nos primeiros anos da década de 1960, estabeleceu convênios com os Estados Unidos para obter ajuda financeira a fim de implementar a sua infra-estrutura. Aquele país forneceu recursos e “ajuda técnica” para a construção de escolas, estradas e usinas hidrelétricas. Com este apoio técnico se estabeleceu o contato com os membros da Aliança para o Progresso e com o BID, nos quais foram obtidos os financiamentos necessários. Assim, o Paraná e a Secretaria de Educação faziam valer as intenções da Aliança para o Progresso, pacto estabelecido entre alguns países da América Latina, dirigido pelos EUA, em oposição aos governos que se contrapunham às orientações estadunidenses. As prescrições de organismos e órgãos internacionais como a ONU e a UNESCO passavam a determinar as políticas educacionais do Paraná, conforme já afirmado neste estudo.

O empenho para que esta política se efetivasse foi intenso, expresso em cursos, estágios, publicações e orientações do governo americano, como, por exemplo o livro “A educação e o desenvolvimento da comunidade”, de James J. Shields, que foi publicado em 1967 mas cujas investigações haviam se iniciado em 1961, contando com o apoio do Departamento de Estado de Washington e com membros que regressavam de “*misiones al exterior*” (Shields, 1967, p.13). Referindo-se ao apoio dos Estados Unidos à América Latina, com o propósito de aproximar as instituições educativas da comunidade, oferecer serviços assistenciais, formar civil e democraticamente os sujeitos, além de resolver seus problemas, Shields (1967) assim se às missões:

Uma característica interessante em alguns programas latino-americanos é o uso do desenvolvimento comunitário para o enfrentamento dos problemas urbanos. Por exemplo, no Brasil, iniciou-se no Rio de Janeiro um programa de desenvolvimento da comunidade urbana, que consiste em Projetos piloto em áreas selecionadas de vilas pobres. O programa será estendido a uma área no sul do Brasil ou a outra no noroeste. Implica: um pequeno período de treinamento profissional no qual os jovens adultos adquirem habilidades básicas, a busca de emprego e a formulação de projetos

sólidos de ajuda pessoal, concebidos para melhorar as condições de vida e criar novas fontes de inserção (SHIELDS, 1967, p. 35-36)⁵².

Shields (1967) segue mencionando outros países que recebiam a ajuda da Agência para o Desenvolvimento Internacional, conhecida pela sigla AID, dentre os quais estão o Peru, a Bolívia, o Chile, o Equador, a Venezuela e o México. Destaca-se que o propagado apoio para o desenvolvimento de comunidades era justificado pelo autor com a afirmativa de que era preciso estar atento aos acontecimentos da atualidade, em face da Revolução em Cuba, das rebeliões no Congo e dos “problemas” no Vietnã. (SHIELDS, 1967, p. 7), o que servia para definir a qual política econômica e educacional o Paraná deveria se filiar.

Com isto, pode-se compreender e contextualizar o atendimento da Secretaria Estadual de Educação às orientações dos EUA. Não se tratava de ações isoladas, como a oferta de merenda, alimentos, sopa, serviço de barbearia ou a distribuição de escovas de dente, a que se somava o movimento estadual contra o analfabetismo de adultos; tais ações eram antes de tudo, a expressão de uma política educacional cuja matriz ideológica ultrapassava as questões locais e nacionais. A este respeito Pereira (2007) afirma que em muitas ocasiões o remédio e, às vezes, o dinheiro para sua aquisição eram entregues às famílias nas escolas de Guarapuava, iniciativas que, se avaliadas de forma descontextualizada, podem se traduzir como meramente assistenciais ou técnicas, mas de fato expressam o atendimento do governo do Paraná às recomendações internacionais (PARANÁ, 1964a). Situação confirmada por Pirani (2008) quando diz que o lanche das crianças era produzido a partir do “leite americano”, muito esperado pelas crianças, filhos dos trabalhadores que plantavam e colhiam café na rica região noroeste, a exemplo do Município de Alto Paraná.

Esta assistência à escola presenciada e relatada por professores, no período estudado, antes de ser uma ajuda local apresentava-se enquanto parte da política

⁵² “Un rasgo interesante de algunos programas latinoamericanos es el uso del desarrollo comunitario para ecarar problemas urbanos. Por ejemplo, en el Brasil, se inició em Rio um programa de desarrollo de la comunidad urbana consistente en proyectos piloto en areas seleccionadas de villas-miseria. El programa será extendido a un area en sur del Brasil o a otro en noroeste. Implica: un periodo corto de entrenamiento profesional en el cual los adultos jóvenes adquieren habilidades básicas, la búsqueda de empleo e la formulación de proyectos apoyados de ayuda a si mismos, concebidos para mejorar las condiciones de vida y creas nuevas fuentes de ingreso”.

que, aparentemente, priorizava não apenas a assistência mas a integração entre as unidades escolares – portanto o Estado – e a classe trabalhadora. Na obra “Educação comunitária” elaborada com a colaboração da UNESCO, esta questão fica esclarecida:

O Instituto de Assuntos Interamericanos, atualmente parte da ICA, se ocupa com a América Latina. A colaboração entre o Instituto e a Organização dos Estados Americanos tem sido particularmente estreita. O Instituto foi constantemente consultado na elaboração dos planos da Escola Normal Interamericana, patrocinada pela OEA; esta por sua vez, teve uma participação das mais ativas numa conferência conjunta com o Instituto, sobre educação profissional. O UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e a ICA tem conjugado esforços em muitas regiões do mundo, como por exemplo, no programa do lanche escolar, na organização internacional que fornece leite e nas missões da ICA que atendem à armazenagem e distribuição em nome do UNICEF (HENRY, 1965, p. 177).

A assistência, e com ela a contenção da fome no Paraná e no Nordeste, era feita com o “plano Alimentos para o Brasil” (PARANÁ, 1963g, p. 16), que garantia a “confiança do povo” e repelia “a derrocada das instituições democráticas” (PARANÁ, 1964d, p. 10-11). Assim, ficava assegurada no Estado a administração para o progresso e desenvolvimento com a tentativa de eliminação de conflitos ou lutas que, segundo o governo chegaram a “engolfar o sudoeste de sangue” (PARANÁ, 1963g, p. 18). Então, sob o argumento de aperfeiçoar e manter o regime e as instituições democráticas, o Paraná concedia remédios, vacinas e leite em pó à classe trabalhadora, e para os latifundiários pecuaristas e agricultores “prosseguiu a distribuição de reprodutores de raça para fomento à pecuária de corte, sendo entregues em 1962, mais de 1000 cabeças de gado Nelore aos criadores paranaenses e número menor de gado Holandês e Charolês” (PARANÁ, 1963g, p. 15). Seguiu-se ainda com a construção de armazéns e doação de sementes, e assim se firmou o Estado, convocando todos os setores da administração a contribuir com sua política de governo.

A Secretaria de Educação, com unidades em todas as regiões do Estado, concedeu especial apoio a esta proposta. Note-se que a defesa da integração da instituição educativa com a comunidade era uma das idéias também muito propagada. O

Relatório Jacques Delors, como é conhecido um dos relatórios mais divulgados da UNESCO (DELORS, 2001, p. 132-133), afirma:

[...] uma das formas de participação da comunidade é a utilização ou criação de centros comunitários, onde pode ser organizado um vasto leque de ações diversificadas: educação dos pais, educação para o desenvolvimento social tratando por exemplo de cuidados da saúde primários ou de planejamento familiar, educação com vistas a melhorar as capacidades econômicas, através de contribuições quer técnicas quer financeiras. [...] Confiar a membros da comunidade as funções de auxiliares ou de para profissionais no seio do sistema escolar pode, também, ser considerado uma forma de participação.

Insiste o documento:

O fato de um serviço comunitário polivalente se encarregar das necessidades ligadas ao desenvolvimento da criança permite pôr em prática programas muito pouco dispendiosos. A educação pré-escolar pode, assim, ser integrada em programas de educação comunitária destinados aos países, em especial nos países em desenvolvimento (DELORS, 2001, p. 129-130).

No Brasil o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, disponibilizado em dezembro de 1998, é um documento que não apenas orienta as instituições de Educação Infantil do País, mas também defende uma proposta de integração com a comunidade, aproximando-se assim das orientações do documento da UNESCO. Reafirmando a aproximação com a comunidade, orienta da seguinte forma:

No geral, as famílias que porventura tiverem dificuldades em cumprir qualquer uma de suas funções para com as crianças deverão receber toda ajuda possível das instituições de educação infantil, da comunidade, do poder público, das instituições de apoio para que melhorem o desempenho junto às crianças (BRASIL, 1998, p. 84).

Aqui se confirma mais um aspecto da década de 1960 que se encontra reapresentado e reafirmado na atualidade. Encontramos, além do RCNEI, que em seus três volumes se harmoniza com as proposições e orientações do Relatório Delors, documentos orientadores que eram disponibilizados aos estados e municípios. Estes documentos, que recebiam apoio do MEC e instituições como o Unicef, apresentam como prioridade não apenas a integração entre a comunidade e as instituições educativas, mas a defesa de todas as formas de avaliação das

instituições, bem como a realização de projetos assistenciais e culturais com ênfase na autonomia e na diversidade. Tratando particularmente da integração entre comunidade e escola, encontramos a afirmação de que

Apoiar as famílias depende, antes de tudo, de um vínculo de confiança e respeito mútuo que pode enriquecer ambos os lados e reforçar o trabalho educativo da instituição. Podem-se criar programas educativos especialmente dedicados aos pais, como alfabetização de adultos, palestras sobre temas variados, grupos de mães e oficinas (BRASIL, 1998, p. 32).

Se na década de 1960 esta proposta de integração estava sendo apresentada e sistematizada, na atualidade encontra-se em sua versão aprimorada, com o apoio de instituições representativas como o MEC e o Unicef, por meio de organizações não-governamentais, mas com a permanência da essência de décadas anteriores, ou seja, há agora uma redefinição de espaços e papéis.

No que diz respeito à escola, a educação do Paraná antecipou a prática que há na atualidade e é registrada em diferentes regiões do planeta. Na atualidade, quando estão acirradas as contradições sociais e a miséria absoluta se mostra para milhares de seres humanos, apresenta-se como possibilidade apenas o assistencialismo, agora insistentemente renomeado e apresentado como solidariedade, não mais do governo, mas de grupos, organizações e cidadãos chamados solidários, conscientes e éticos.

Assim, educa-se para o progresso e a cidadania e a integração entre as pessoas, esta motivada por suas necessidades por sua fidelidade ao Estado e, conseqüentemente, ao capital. Sob o argumento da “promoção do homem” (PARANÁ, 1967, p. 4), do desenvolvimento e do progresso se instituiu a proposta pedagógica para o Jardim de Infância no Estado. Está será a questão central do próximo capítulo e, para isto, avaliamos ser fundamental apresentar o cenário político no qual se edificou a educação para as crianças pequenas e analisar a orientação oficial, expressa nas condutas escolares junto às salas dos Jardins de Infância, onde em nome da educação integral reafirmavam-se os princípios norteadores da sociedade capitalista.

5 O JARDIM DE INFÂNCIA NO PARANÁ: CONFIGURAÇÃO DE UMA PROPOSTA POLÍTICA

Como já afirmamos neste estudo, a década de 1960 apresentou-se como um período histórico pautado pela defesa do desenvolvimento e do progresso, e nesta lógica o Estado priorizou medidas afetas à infra-estrutura e à educação. Se de um lado essa década foi marcada pela defesa do espírito da racionalidade, os governadores Ney Braga e Paulo Pimentel, que estiveram à frente do Estado de 1961 a 1971, precisaram ordenar e educar a classe trabalhadora numa conjuntura de contestação e resistência, sobretudo após 1964, quando se estabeleceu o regime militar no Brasil.

Foi neste cenário de conflitos, em que os governantes de inúmeras nações tiveram de conter “o povo selvagem e indisciplinado” (ALI, 2008, p. 28), que se travaram lutas e resistências em diferentes partes do globo, como Vietnã, Cuba, a Argélia, a França, o México, o Brasil, a Argentina, o Japão, a Alemanha, a Itália e a Inglaterra (SADER, 2008; ALI, 2008). Para Sader (2008), foi a partir deste contexto que passou a haver manifestações da juventude. O “[...] móvel fundamental dos movimentos da época foi político, ou seja, contra o imperialismo norte-americano e de solidariedade ao Vietnã, mas com uma forte dimensão ideológica, [...] diretamente política, cujas imagens predominantes foram Che, Mao Tsé-tung e Ho Chi Minh [...]” (SADER, 2008, p. 39), apresentados como referência na luta contra o imperialismo norte-americano (ALI, 2008).

No Brasil, especificamente no Estado do Paraná, a realidade não destoava da conjuntura internacional. No caso paranaense a perspectiva da oficialidade apresentava como imperativa a necessidade de “garantir a sobrevivência das instituições democráticas” (AGUIAR, [1970?], p. 51). O Estado do Paraná, de um lado, procurou “garanti a democracia” e a “ordem” em seu território, utilizando para isso todos os expedientes necessários, e do outro apresentou, em caráter prioritário, uma proposta educacional para o desenvolvimento e o progresso sob a égide da política internacional orquestrada pelos Estados Unidos no cenário da Guerra Fria,

em que as instituições sociais deveriam, antes de tudo, legitimar a ordem política, social e econômica estabelecida.

Nesta discussão consideramos fundamental apresentar o contexto político de uma década marcada pela resistência de trabalhadores e estudantes, pois foi neste cenário que se firmou a proposta de educação para o Jardim de Infância no Estado. Assim, este capítulo está dividido de duas partes; a primeira trata da organização da educação no Estado, discutindo como esta política estabeleceu as diretrizes do Sistema Estadual de Ensino.

Finalizamos a primeira parte abordando a atuação do Estado diante da resistência política. Desta forma, apresentamos uma breve análise destes movimentos de resistência nos cenários internacional e nacional a partir dos textos publicados na Revista Margem Esquerda, em especial os que discutem os enfrentamentos realizados por trabalhadores e estudantes nos anos de 1960. Nesta discussão buscamos colocar em relevo o Paraná, pois são raros os textos que tratam das contestações ocorridas neste Estado, o que contribui para a idéia de que a organização da luta contra a ditadura foi exclusiva de alguns Estados brasileiros, como São Paulo e Rio de Janeiro. Assim para exemplificar a atuação do regime militar, referenciamos o fechamento do Jardim de Infância Pequeno Príncipe, localizado na cidade de Curitiba, em 1966 pela polícia política.

A segunda parte deste capítulo aborda a proposta de educação para as crianças pequenas no Paraná, apresentando uma análise do Jardim de Infância, parte integrante do Sistema Estadual de Ensino que em suas práticas pedagógicas, por meio de documentos, ações e orientações buscava promover a ordem, o civismo e a integração com a comunidade, reforçando nas crianças a internalização do valor das instituições formalmente constituídas.

5.1 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ NA DÉCADA DE 1960

O momento histórico sobre o qual está centrada a pesquisa, como sinalizado anteriormente, caracterizava-se por expressar a influência das proposições estadunidenses na organização da política educacional paranaense, processo que foi coordenado por organismos internacionais como a ONU e sua principal agência para a educação, a UNESCO, além da OEA, a OIT e a FAO. Os princípios defendidos por estas entidades – como o desenvolvimento, o progresso, a democracia e o civismo – encontravam-se expressos na proposta educacional do Paraná, e o Jardim de Infância não ficava à margem deste cenário, seus documentos orientadores expressavam este conjunto de princípios, tanto que a partir da análise da documentação verifica-se a preocupação do Governo de então em constituir uma educação pautada na eficiência.

Essa organização se estruturou numa década marcada por movimentos de contestação em vários países, e, no cenário nacional, pelo golpe militar de 1964, que desencadeou um processo de repressão aos movimentos de oposição ao regime, a lideranças políticas e a qualquer manifestação ou prática que não estivesse de acordo com a ordem política então vigente no Brasil, conforme discutimos no início deste capítulo.

A política do Governo do Estado em favor do desenvolvimento econômico fez com que o Paraná se apresentasse como referência para a reestruturação educacional no Brasil. O contexto econômico e político conferiu contorno decisivo às propostas de educação no período estudado e os acordos políticos como PABAE e MEC/USAID foram, por sua vez, determinantes para definição das políticas educacionais.

No cenário nacional a década de 1960 foi marcada pelo Plano Nacional de Educação e pelo Plano de Ação Imediata, apresentados pelo Primeiro Ministro Tancredo Neves em 1961, a partir dos quais se buscava, nas palavras de Pereira (1996, p. 230-231), superar o “desajuste entre os tipos de formação educacional

ministrada aos jovens e as necessidades brasileiras e, também, a insuficiência quantitativa de matrículas em todos os ramos e graus de ensino”.

Os referidos Planos traziam como questão emergencial a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e neste contexto, como afirmamos anteriormente, delegava-se aos estados a responsabilidade por organizar os respectivos sistemas de ensino, que compreenderiam desde o Jardim de Infância até o nível superior de educação. Para tanto, deveriam ser criados organismos ou promovida a reestruturação dos existentes, de forma que estivessem aptos a atender às exigências da nova legislação.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, Lei n.º 4.024/61 (PARANÁ, 1968c), implementou-se um conjunto de mudanças na organização educacional do Estado, conforme discutido nesta pesquisa. Destacamos a promulgação da Lei n.º 4.978, de 5 de dezembro de 1964 (cuja estrutura apresentamos no Apêndice A), que instituiu o Sistema Estadual de Ensino e o Conselho Estadual de Educação. Estas normas foram editadas tendo como parâmetro as recomendações da Carta de Punta del Este, datada de agosto de 1961, que fixou como principal meta para os países signatários a obrigação de “[...] garantir um mínimo de seis anos de instrução primária a toda criança em idade escolar na América Latina [...]” (CARTA..., 1961, p. 158).

O conjunto de diretrizes aprovadas neste Encontro foi imediatamente assumido e implementado pelo Governo Brasileiro e o Paraná promoveu, de pronto, mudanças no período letivo, que passou a ser fixado levando-se em consideração a realidade das diferentes regiões do Estado. Assim, a Lei n.º 4.978/64 estabelecia, em seu artigo 109, § 1º, que a Secretaria de Educação poderia fixar os períodos letivos e as férias escolares de acordo com as conveniências regionais ou para atender às necessidades da população rural (PARANÁ, 1968b). Ainda neste sentido o governador Ney Braga, em mensagem à Assembléia Legislativa do Estado, reiterou seu apoio às orientações da Carta de Punta Del Este, afirmando:

Essa ampliação da duração do ensino primário para seis anos, permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é

também um compromisso assumido pelo nosso País em reunião realizada em Punta Del Este pelo Conselho Interamericano Econômico e Social dos Estados Americanos, julgada ainda indispensável para o atendimento das necessidades educacionais mínimas das áreas urbanas em industrialização (PARANÁ, 1962, p. 56).

A partir deste compromisso o Sistema Estadual de Ensino – contemplando a organização de todos os níveis de ensino – delineou a estrutura e funcionamento da educação paranaense. Ao apresentar os objetivos da educação, esta Lei reafirmava a necessidade de que se favorecesse a “ordem econômica, social e política” (PARANÁ, 1964b, p. 37), e estabelecia que as oportunidades educacionais deveriam habilitar a criança para participar do desenvolvimento social e econômico. Lembramos que esta atenção à “ordem econômica, social e política” não deve ser secundarizada, porquanto, com vista a promover o desenvolvimento econômico, as resistências em nível nacional e estadual deveriam ser contidas, quer com os “punhos serrados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 61), quer com a normatização, organização e ordenação de todas as unidades educacionais do Estado.

O Sistema Estadual de Ensino instituiu a seguinte organização: o ensino primário seria ministrado em seis séries anuais nos grupos escolares; nas chamadas Casas Escolares – regiões mais afastadas – seria de cinco séries, podendo haver classes de sexta série quando houvesse instalação adequada, preferencialmente oficinas de artes industriais, isto sempre com autorização expressa da Secretaria de Educação (PARANÁ, 1968d).

As disciplinas e conteúdos a serem apresentados aos alunos nas duas novas séries - por exemplo, linguagem, matemática, geometria e artes industriais - deveriam privilegiar a formação indispensável ao desempenho de uma profissão, adequando-se o término do curso primário, que até então se dava aos 12 anos, à determinação da Constituição Federal de 1946, que em seu artigo 157, inciso IX, estabelecia 14 anos como idade mínima para o exercício de trabalho remunerado, sendo esta a idade que passou a valer a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (BRASIL, 2008a).

O processo de organização do ensino primário no Estado, consolidado por meio da Lei nº 4.978/64, encontrava-se delineado desde o ano de 1962, mediante o Decreto n.º 10.290/62, a partir do qual a matrícula para crianças que tivessem completado sete anos tornava-se obrigatória, ao passo que para as crianças com seis anos de idade era facultativa e dependia da existência de vagas remanescentes. Neste caso deveria ser aplicado o critério de idade por ordem decrescente. Competia à Secretaria de Educação realizar um levantamento anual do registro de crianças em idade escolar e a fiscalização da freqüência às aulas (PARANÁ, 1963a).

A importância atribuída à escola no período estudado encontra-se expressa no referido Decreto, quando estabelece em seu artigo 2º, § 2º, como requisito para o exercício de uma função pública na esfera estadual, o dever do responsável legal pela criança de apresentar comprovante de matrícula na rede de ensino, sendo admitida prova de que a criança recebia os conteúdos em sua residência, elemento considerado exceção. Conforme mencionamos anteriormente, a Secretaria de Educação deveria fiscalizar a freqüência das crianças nas instituições educativas, porém os pais ou representantes legais seriam responsáveis pela matrícula e freqüência, sob pena de multa de 10% até 50% sobre o maior salário-mínimo em vigor, conforme estabelecia o artigo 97 da Lei 4.978/64. As únicas hipóteses de exceção admitidas pelo texto da norma, além das especificamente contempladas em lei, eram o estado de pobreza do pai ou responsável, a insuficiência de escolas ou o encerramento das matrículas, desde que devidamente comprovadas (PARANÁ, 1968c). Em nossa avaliação, estas normas legais contribuíram para institucionalizar a importância da educação.

A demanda por matrículas de crianças em idade escolar não ocorria apenas no tocante ao ensino primário, pois também no Jardim de Infância havia uma procura substancial por vagas. Em razão do déficit de salas e das orientações quanto à matrícula, o Decreto n.º 10.290/62, em seu artigo 3º, § 4º, estabelecia que a prioridade, quando a demanda ultrapassasse o número de vagas no Jardim de Infância, seria de acordo com o critério de rendimento dos pais em ordem crescente (PARANÁ, 1963d).

Aos estabelecimentos estaduais de ensino primário era facultado requerer junto ao Secretário de Educação e Cultura autorização para o funcionamento da 5ª e 6ª séries primárias a partir de 1963, desde que possuíssem oficinas de artes industriais e contassem com no mínimo 25 alunos. Estabeleceu-se uma articulação no plano horizontal entre a 6ª série do primário e a 1ª série do 1º ciclo dos cursos do ensino médio, permitindo-se aos alunos que tivessem concluído o curso primário de seis anos e obtido aprovação em exame de admissão, matricularem-se na 2ª série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio (PARANÁ, 1968c).

A normatização do Sistema Estadual de Ensino prossegue com a Portaria n.º 109/63, que aprovou os programas para grupos e casas escolares, definindo ainda que os programas de ensino para a 5ª e 6ª séries ficariam sob a responsabilidade do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, órgão que se pautava nas orientações e proposições do Serviço de Ensino Profissional e da Divisão do Ensino Primário e de Ensino Médio (PEREIRA, 1996). O Centro de Estudos integrava a Secretaria de Educação e era responsável pela elaboração dos documentos e orientações pedagógicas apresentadas às unidades educativas do Estado. Com estas iniciativas, já no início de 1963 haviam sido implementadas ações concretas - como a elaboração de documentos e a promoção de cursos de formação - no que dizia respeito às funções da Secretaria de Educação, em especial no que se referia às regulamentações sobre o ensino primário e Jardim de Infância (PEREIRA, 2006).

No ano de 1964 a Secretaria de Educação, através da Portaria n.º 5.072/64, estabeleceu as normas administrativas para os estabelecimentos estaduais de ensino primário. Este documento, além de contemplar o programa de ensino, iniciava tecendo considerações gerais e definia os objetivos das disciplinas, que compreendiam linguagem, matemática, estudos sociais, ciências naturais e higiene. O ensino em escolas ou cursos profissionalizantes de nível primário teve por objetivo final o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social (PEREIRA, 1996). Podemos apreender, a partir desta organização proposta pelo Estado, que os documentos orientadores do sistema educacional paranaense caracterizavam-se por destacar a defesa da “promoção do homem” (PARANÁ, 1967, p. 4). Contudo, esta defesa pautava-se no que era entendido por educação moderna, em que as disciplinas intencionavam se

correlacionar umas às outras com o propósito de promover o aperfeiçoamento gradativo do aluno “segundo suas aspirações e possibilidades pessoais” (PARANÁ, 1967, p. 4). Assim, firmava-se a defesa da formação integral dos alunos do Jardim de Infância ao nível médio⁵³.

Este conjunto de decretos e portarias responsáveis pela organização das unidades educativas no Estado conferiu mais ênfase ao processo educacional das crianças no Jardim de Infância. Não obstante, a própria LDB n.º 4.024/61 fazia apenas duas referências ao ensino sistematizado da criança com menos de sete anos. A primeira encontra-se no Título VI, denominado “Da Educação de Grau Primário”, que em seu Capítulo I versava sobre a questão “Da educação Pré-primária”, estabelecendo, no artigo 23, que “a Educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”. A segunda se encontra no artigo 24, que, com uma redação sucinta, determinava que as empresas que possuíssem em seu quadro de funcionários mães de menores de sete anos fossem estimuladas a organizar e manter instituições de educação pré-primária, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos (PARANÁ, 1968c).

O Sistema Estadual de Ensino contemplava o ensino pré-primário em treze artigos, os quais versavam sobre as escolas maternas, destinadas às crianças de dois a quatro anos, e o Jardim de Infância, para as crianças com 4 anos, estabelecendo que constituiriam o primeiro período, e as de 5 anos o segundo período. A Lei dispunha, ainda, sobre os objetivos, a orientação educativa e a organização dos estabelecimentos escolares que estariam habilitados para funcionamento dos jardins de infância (PARANÁ, 1964b).

A partir de 1961, em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, deixariam de funcionar nas instituições de ensino primário o curso “pré-primário”, e, de acordo com as normas de reestruturação do ensino, a alfabetização ocorreria nas duas primeiras séries. As crianças que tivessem completado cinco anos de idade até o final do ano anterior estariam contempladas nos Jardins de Infância integrantes da

⁵³ Estas proposições encontram-se apresentadas aos professores do Estado em diversas publicações da Secretaria de Educação, dentre as quais citamos: Paraná (1963b, 1963c, 1967) e Reichamn (1963, 1964).

rede pública estadual de ensino. De acordo com as regras contidas no Decreto n.º 10.290/62, elaborado em atendimento às determinações da Lei n.º 4.024/61, a educação pré-primária passava a ser ministrada exclusivamente em Jardins de Infância e escolas maternais. Havia uma ressalva quanto ao funcionamento dos Jardins de Infância nas escolas primárias, o qual dependia de autorização do Secretário de Educação (PARANÁ, 1963d).

É importante registrarmos que os textos legais, como o Decreto n.º 10.290 e a Portaria nº 56/63, reafirmavam os compromissos assumidos para a década no sentido de elevar o nível de escolarização paranaense, considerando-se a necessidade real de “se tornar mais eficiente a ação das escolas primárias do Estado, em benefício da população paranaense” (PARANÁ, 1963a, p. 5).

Assim, a escola apresentava-se como espaço que, ao mesmo tempo, realizava a preparação para o trabalho e sedimentava valores essenciais à vida nesta organização social. A educação primária e a alfabetização de adultos apresentavam-se como prioritárias neste contexto e, ao Jardim de Infância cabia a função – dentre outras – de contribuir para os êxitos necessários na educação primária, o que, pela lógica, eliminaria um dos grandes problemas não apenas do Brasil, mas da América Latina, qual seja, o analfabetismo.

Neste contexto, tanto no Brasil como um todo quanto no Paraná em particular, paralelamente às questões da educação primária voltada às crianças em idade escolar, havia um elevado contingente de adultos não alfabetizados, condição esta que, de acordo com o Governo, dificultava o processo de desenvolvimento econômico, tanto do Estado quanto da Nação. Assim, em janeiro de 1962, num contexto de valorização da educação como elemento que favorece o desenvolvimento, conforme sinalizamos anteriormente, ocorreu o lançamento da campanha de Mobilização Estadual contra o Analfabetismo, com o objetivo de incluir esta parcela significativa da população no processo produtivo, fazendo com que a educação contribuísse para o desenvolvimento econômico e social pretendido à época (PARANÁ, 1962).

Este conjunto de medidas expressava a máxima valorização da educação, tanto por parte da classe trabalhadora quanto do Poder Público, sendo ela compreendida como a força motriz do desenvolvimento e maximização do processo produtivo. Toda a organização do sistema educacional paranaense, por meio de normatizações e ações práticas, atendia às elaborações expressas por Schultz (1967, 1973, 1987), que vislumbrava no conjunto de sua obra, da qual uma parte foi “patrocinada pela Fundação Ford” (SCHULTZ, 1967, p. 7), a educação como um dos elementos essenciais à constituição do capital humano. De acordo com o autor,

[...] as principais atividades que contribuem para a aquisição do capital humano são a assistência à infância, a experiência no lar e no trabalho, o ensino escolar e a saúde. O valor de tal capital humano adicional depende do bem-estar adicional que as pessoas extraem dele. Vale a pena repetir que seu bem-estar é aumentado pelos ganhos na produtividade do trabalho; pelos aumentos na capacidade empreendedora na aquisição de informações e no ajuste aos desequilíbrios inerentes ao processo de modernização; pelo tempo e outros recursos que os estudantes destinam a sua instrução; pela migração para melhores oportunidades de emprego e para melhores lugares onde viver; e – bem importante – pelos ganhos em satisfação que fazem parte integrante de futuro consumo (SCHULTZ, 1987, p. 37-38).

Ainda segundo o autor,

Tanto na teoria quanto na prática, a qualidade da infância está recebendo crescente atenção. Assim, temos a qualidade dos jovens e dos adultos – inclusive suas atividades como consumidores – servindo tanto com pais quanto como agentes produtivos em ação. O investimento em ensino escolar é bem administrável. Quando o aumento deste componente da qualidade é levado em conta, aumenta grandemente a poupança total implícita dos países de baixa renda (SCHULTZ, 1987, p. 38)

Reafirmava-se a preocupação do Governo no sentido de que a instituição educativa não comprometesse o anunciado desenvolvimento da Nação, pelo contrário, os diferentes níveis de ensino deveriam estar diretamente relacionados ao êxito e ao desenvolvimento econômico. Neste quadro, o espírito da época pautava-se na valorização do processo educacional, nele se incluindo os Jardins de Infância, pois imperava o entendimento – como apresentamos neste estudo – de que as experiências neste nível de ensino auxiliariam no êxito do ensino primário e da

alfabetização e, por conseqüência, na formação de um indivíduo apto para o trabalho e contribuinte para o desenvolvimento econômico do Estado e do País.

A intensa atividade do Governo do Estado na organização da educação paranaense, através de normatizações, eventos, debates, cadernos pedagógicos e cursos de formação ofertados pelo Instituto de Educação do Paraná, contribuiu para fortalecer a idéia de valor que a educação assumira no período em estudo. A década de 1960 foi marcada pelo otimismo em relação à potencialidade econômica, tanto do Brasil como do Paraná. Nesse cenário a educação alcançou prestígio, como afirmamos nesta pesquisa, sendo-lhe atribuído grande valor não apenas por efetivar a preparação para o trabalho, mas também porque, como proclamado pelo Estado através de documentos e discursos, contribuiria para a edificação de uma sociedade livre e democrática, em oposição àquelas nações tidas como autoritárias.

Tais sentimentos eram expressos não apenas nos centros de poder estaduais ou federal, mas também a classe trabalhadora acabou por assumir este discurso e seu conteúdo ideológico. A Secretaria de Educação e as unidades educativas, sobretudo o Instituto de Educação do Paraná, contribuíram para edificar o ideário de valorização do desenvolvimento e da educação, conforme discutiremos no próximo item.

5.2 A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ: ÓRGÃOS EXECUTORES DE ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DAS PROPOSIÇÕES POLÍTICAS

Avaliamos que a Secretaria de Educação e, dentro desta, a Divisão de Ensino Pré-Primário, foram essenciais para a construção e divulgação da proposta de educação para o Jardim de Infância no Paraná. Os cursos ministrados e os documentos elaborados contribuíram para a consolidação de uma proposta de formação voltada à criança pequena em diversas regiões do Estado. Os cursos realizados em Curitiba ou nas chamadas cidades de “irradiação pedagógica” (Londrina, Maringá, Paranavaí e Ponta Grossa), como já referimos nesta pesquisa, asseguraram que a proposta de

política educacional do Estado se firmasse, tendo seus princípios expressos nas unidades educativas e nos procedimentos didáticos com as crianças, conforme trataremos na finalização deste estudo. A participação dos professores em cursos, a oferta de documentos orientadores e relatórios da Secretaria de Educação contribuíram para que, em maior ou menor escala, se fortalecesse a proposta educacional do Estado na década de 1960.

Consideramos ainda que a atuação de membros da administração e do quadro técnico e docente do Instituto de Educação do Paraná⁵⁴ foi igualmente importante, porquanto esses especialistas formavam professores no Curso Normal e no Curso de Especialização em Jardim de Infância. Estas condições, somadas aos cursos de formação pedagógica oferecidos pelo Instituto de Educação, possibilitavam a execução das orientações da Secretaria de Estado da Educação. Ademais, membros da equipe do Instituto integravam, haviam integrado ou viriam a integrar o quadro da Secretaria de Educação e do próprio Conselho Estadual de Educação⁵⁵. Podemos comprovar esta afirmação ao confrontarmos alguns cadernos pedagógicos e registros da Secretaria de Educação e do Conselho Estadual de Educação com as atas que descreviam as atividades do Instituto, documentos que continham o relato das ações e apresentavam os nomes dos professores e membros da equipe pedagógica do IEP (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1968a, 1969a, PARANÁ, 1965b).

⁵⁴ É importante salientar que os registros expressam a existência de uma bem-estruturada organização técnico-administrativa. As atas eram assinadas pelo chamado Conselho de Ensino ou Conselho Diretor, composto pelo Diretor Geral e Supervisor dos Cursos de Pós-Graduação, Diretora Auxiliar do Curso Normal, Diretora Auxiliar do Ginásio diurno, Assistente Técnica do Serviço de Prática de Ensino e Diretora do Primário. Somando-se a estes funcionários, todos efetivos do Instituto, foram integrados outros representantes, como o coordenador de Didática e Orientação Educacional e o diretor do Grupo Escolar Alba Guimarães Playsant, escola de aplicação para o Curso Normal. No que diz respeito ao Jardim de Infância, havia salas nos dois períodos na Escola de Aplicação Alba Playsant. Há registros também que revelam a preocupação com a qualidade do Curso Normal oferecido, constando afirmações de que a formação didática para o Jardim de Infância das alunas era considerada excelente. A Secretaria insistia em que o IEP ofertasse um grande número de vagas (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1968a).

⁵⁵ A análise da documentação encontrada nos arquivos do Instituto de Educação do Paraná foi relevante para este trabalho, uma vez que constituía como a unidade educativa de referência no Estado. Os membros do IEP, fossem eles docentes ou integrantes da equipe pedagógica, participavam ativamente dos projetos e propostas da Secretaria de Educação. Entre eles podemos destacar Isolde Andreatta e Aglair de Almeida Hornos, respectivamente organizadora e coordenadora da Área de Didática do Instituto de Educação do Paraná (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1969a; REICHMAN, 1963; HORNOS, 1963).

Estes professores, membros da equipe da Secretaria de Educação, participavam da organização de atividades realizadas no período com o objetivo de promover a integração entre as Escolas Normais, sobretudo as da capital, por meio de cursos e eventos, conforme registros encontrados nas atas do Instituto de Educação (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1968a, 1969a). No Estado do Paraná, em 1965, havia 109 Escolas Normais Regionais, das quais 104 eram estaduais e 5 municipais, e 89 Escolas Normais, das quais 72 eram estaduais e 17 particulares (PARANÁ, 1965b). Estes dados indicam o nível de abrangência que a formação de professores assumira no Estado.

O debate estabelecido em torno das propostas e conteúdos a serem ministrados no Jardim de Infância não se limitava às instituições públicas, pois instituições privadas que ofereciam o Curso Normal tratavam das mesmas questões⁵⁶. Com isto se firma a preocupação com o Jardim de Infância, bem como sua importância no momento histórico da educação que estudamos, independentemente de a instituição ser pública ou privada (HORNOS, 1963).

Registra-se não a relação do Instituto não apenas com as escolas que ofertavam o Curso Normal no Paraná, mas também com similares de outros Estados, com destaque para Minas Gerais e estados do Nordeste, como, por exemplo, Pernambuco. Ficou registrada também a relação estabelecida com a Universidade do Paraná, onde inclusive ocorriam os estágios para cursos dessa Instituição. O certificado (Anexo C) apresentado por Portilho (2008) confirma esta aproximação. Neste caso, o próprio Reitor da UFPR, Flávio Suplicy de Lacerda, segundo Portilho (2008), esteve em Maringá para realizar a entrega dos certificados, o que revela não apenas a intenção de aproximar entre si as instituições, mas também o cuidado em relação aos temas de formação, entre os quais se encontrava o da reforma agrária.

⁵⁶ O documento “Novas técnicas do Ensino Primário e Normal”, de autoria da professora Aglair de Almeida Hornos, contempla uma discussão sobre o ensino pré-primário em uma instituição privada, no caso o Colégio Novo Ateneu de Curitiba, que defendia os mesmos princípios e possuía as mesmas referências que os documentos elaborados pela Secretaria de Educação para o sistema público de ensino do período em estudo.

Em nosso entendimento, este processo de integração entre a Secretaria de Educação, o Conselho Estadual de Educação, o Instituto de Educação do Paraná e outras Escolas Normais - tanto públicas quanto privadas - de diversas regiões, conforme discutimos acima, contribuiu para estabelecer uma política e práticas educativas que favorecessem a presença e implementação das orientações do PABAE (o que significa dizer, das propostas educacionais norte-americanas) que se apresentavam no sistema educacional paranaense. Somando-se a isto havia a presença constante da UNESCO e do PABAE como temáticas das aulas e atividades do IEP no período em estudo, elemento que consideramos constituir a expressão didática da política educacional estadunidense (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1966c, 1968, 1968e, 1971).

Um dos propósitos da UNESCO, como se pode ver no relatório do Seminário Interamericano de Educação Primária (1951), era constituir-se como órgão de referência para a educação na América Latina, objetivo que foi alcançado plenamente no Estado do Paraná. O atendimento às orientações da UNESCO pode ser verificado em registros de aulas dos anos de 1965 e 1966 no Instituto de Educação, quer em aulas para o Curso Normal, quer para os alunos do Curso de Especialização para atuar no Jardim de Infância que o IEP então ministrava. Estes registros demonstram a preocupação que havia em estudar organismos internacionais como a ONU e a UNESCO, legitimando, sob a forma de conteúdo, a importância destes órgãos e sua função perante os professores, nas aulas e, por consequência, junto à comunidade (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1968c, 1968e).

A apresentação formal destes organismos no interior da escola contribuiu para legitimá-los, atribuindo-lhes a condição de autoridades inquestionáveis (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1965a, 1965b, 1965c, 1965d, 1965e, 1965f). Esta relação ocorreu de forma tão efetiva que, além de a UNESCO fazer parte do conteúdo a ser objeto de discussão nas aulas dos futuros professores e professoras do Estado, como indicamos acima, em maio de 1968, quando da criação de uma comissão para tratar da elaboração do Plano Estadual de Educação, a Secretaria de Educação determinou que a supervisão dos trabalhos ficasse sob a

responsabilidade de Jacques Torres, representante daquele órgão internacional (PARANÁ, 1968b).

A intenção era que tais organismos fossem conhecidos e valorizados no universo escolar paranaense. A materialização deste vínculo se expressa a partir da determinação do Governo do Estado de que as instituições educativas comemorassem o “Dia das Nações Unidas” (PARANÁ, 1968b). Além desta orientação, as referências eram tão freqüentes que as alunas do Curso de Especialização em Educação Pré-primária recebiam orientações no sentido de organizar a pré-escola tendo como referência as orientações das Conferências da UNESCO (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1968c). Neste sentido encontramos nos registros de atividades, com data de março de 1968, exemplos de aulas ministradas com o seguinte tema: “Organização da educação pré-escolar, a partir das recomendações da XXIV Conferência Internacional de Instrução Pública - Genebra, UNESCO” (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1968e, p. 57).

Outra questão recorrente nas aulas do IEP, a qual também figurava como tema nas conferências da UNESCO, era a “Declaração dos Direitos do Homem” (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1968e, p. 92). Analisando os registros do Instituto pudemos concluir que, comparativamente, as aulas dedicadas à ONU e à UNESCO eram em maior número do que as dedicadas à discussão de temas como, por exemplo, a “Estrutura da República” (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1968e, p. 55) ou mesmo os “Direitos e Deveres da Constituição de 1967” (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1968e, p. 55). Assim, tratar da ação da ONU e da UNESCO para a educação paranaense era mais relevante do que as questões afetas à República e à Constituição Federal, conforme documentam os registros apresentados acima.

A aproximação do IEP com o governo do Estado se expressava, além das aulas, palestras e cursos, por freqüentes visitas de alunas e professores do Curso Normal ao Palácio Iguaçu, condutas que demonstravam uma integração sistematizada não apenas com a Secretaria de Educação, mas com a administração estadual em seu conjunto (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1968e). Este processo não ocorria apenas em relação ao Governo do Estado e suas Secretarias: os registros de

aulas do Instituto fazem menção a visitas das futuras professoras e especialistas em educação pré-primária que estudavam na capital do Estado também ao Serviço de Informação dos Estados Unidos (USIS – *United States Information Service*), onde assistiam a filmes⁵⁷ sobre a educação pré-primária norte-americana que serviriam de material didático para as aulas (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1968e). Além de recepcionar os alunos do Curso Normal, este órgão do governo norte-americano editava livros voltados à educação pré-primária (Anexo B), os quais eram utilizados nas unidades educacionais e distribuídos às bibliotecas públicas do Estado.

Desta forma, a organização da política educacional paranaense se dava a partir da presença dos Estados Unidos, por meio de organismos internacionais como a UNESCO e escritórios vinculados ao governo norte-americano, e das orientações do PABAAE e do NEP. A Secretaria de Educação, por sua vez, implementando os objetivos da administração estadual, não admitia nenhuma forma de resistência, como referimos anteriormente neste estudo; ao contrário, sua organização, expressa por meio de documentos e cursos, favorecia a extensão da proposta oficial pelo território do Estado.

Sobre o fato de não admitir-se qualquer expressão de oposição ao regime político e suas determinações, localizamos nas atas do Instituto de Educação do Paraná a demonstração de que qualquer ato neste sentido seria passível de punição. Em reunião do Conselho Diretor do Instituto de Educação realizada no dia 01 de setembro de 1964, ficou estabelecido que alunas que faltassem às atividades em comemoração à visita do Presidente Castello Branco a Curitiba sofreriam suspensão de três dias úteis (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1968a).

Esta conduta revela o nível de organização interna das escolas paranaenses, as quais, além das estratégias de integração em torno de uma proposta pedagógica, instituíam mecanismos de vigilância sobre alunos e professores no sentido de coibir

⁵⁷ Mesmo não existindo a descrição dos títulos nos registros de aulas consta que o conteúdo destas projeções versava especificamente sobre as unidades de educação pré-primária existentes nos Estados Unidos (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1968c).

qualquer manifestação contrária às orientações da Secretaria de Educação⁵⁸. A seguir trataremos da ação do Estado e o enfrentamento aos movimentos de resistência. Discussão que encerra-se com a apresentação do episódio do Jardim de Infância Pequeno Príncipe, como demonstração de que nenhum enfrentamento seria admitido.

5.3 O CENÁRIO DE RESISTÊNCIA: MARCAS DA DÉCADA DE 1960

A década de 1960 em geral é lembrada como um período de intensa mobilização da juventude. Se de um lado isto tem um sentido positivo, por outro retira do cenário de luta a classe trabalhadora como protagonista da História. Em oposição à idéia de que os enfrentamentos foram realizados tão-somente pela juventude e para lembrar as quatro décadas do combativo ano de 1968, a revista *Margem Esquerda* traz um conjunto de textos sobre a década que figura como um marco da resistência mundial.

Para reafirmar a idéia de que não foi um período de luta apenas da juventude e de estudantes, Ali (2008) inicia a discussão na Revista lembrando que na França, em 1968, dez milhões de trabalhadores iniciaram a maior greve da história do capitalismo. Segundo esse autor, a greve e as ocupações de fábricas deixaram claro que “os trabalhadores sabiam administrá-las muito melhor que qualquer patrão” (ALI, 2008, p. 28). Corroborando esta argumentação, ao tratarem pontualmente do caso brasileiro, Antunes e Ridenti (2008) afirmam que as greves tinham um claro sentido de enfrentamento, tanto em relação à ditadura militar, que cerceava a liberdade e a

⁵⁸ Neste contexto de propostas harmonicamente estruturadas com a ordem política, econômica e social, a atuação da Secretaria de Educação esteve plenamente integrada ao cenário político estadual e nacional. Em nossos estudos localizamos, junto ao arquivo “morto” do Instituto de Educação do Paraná, um ofício (Anexo J) datado de 25 de junho de 1968, enviado pelo Secretário de Educação determinando aos diretores das escolas secundárias que aconselhassem os estudantes sobre a gravidade do momento em que se vivia e para que evitassem o envolvimento em atos contrários ao “ânimo pacifista da mocidade estudiosa do Paraná”. Neste mesmo documento o Secretário recomenda aos pais que orientem seus filhos a não participarem de manifestações coletivas, em razão dos possíveis “tumultos e arruaças” que poderiam ocorrer (PARANÁ, 1968c). Somado a isto, havia um cuidado especial quanto à liberação dos espaços públicos para atividades culturais, no sentido de que estas fossem previamente autorizadas pela censura, conforme demonstrado no Anexo K (PARANÁ, 1968d).

autonomia dos sindicatos, quanto no tocante à política econômica, que se fundava na máxima exploração do trabalho.

Este período foi objeto de referência também de Jinkings (2008, p. 9), que define o ano de 1968 como

[...] um ano extraordinário. Espelharam-se pelo mundo protestos contra a Guerra do Vietnã. Estudantes franceses organizaram-se e exigiram mudanças sociais radicais. O povo, em luta, tomou as ruas da Checoslováquia, do México e dos Estados Unidos. Foi um ano de ressurgimento das mobilizações de massa e da esperança, ano de efervescência intelectual, em que pensamento e ativismo não se dissociavam.

Também definindo e analisando o mesmo período, Sader (2008, p. 40) escreve que os anos 1960 constituíram

[...] uma daquelas décadas em que as utopias se multiplicaram, em que parecia que o assalto ao céu não somente era possível, como também provável e até mesmo seguro. Foi uma década em que os sistemas dominantes pareciam cambalear, em que os sonhos e as alternativas pareciam ter seu lugar.

Continua o autor:

Lutas de libertação nacional e libertárias pareciam fazer parte de um mesmo mundo, em que a derrota do imperialismo seria a derrota do capitalismo e de qualquer forma de autoritarismo – dos Estados burocráticos às autoridades de todos os níveis. O mundo nunca mais foi o mesmo depois das barricadas de 1968. Todos os poderes passaram a ser questionados. Nenhuma autoridade pode impor-se impunemente, e nenhum império pôde proclamar-se imbatível (SADER, 2008, p. 40).

Ainda de acordo com Sader (2008, p. 42), aquela década, no Brasil, “não seria nada sem a resistência à ditadura, sem a luta armada, sem o seqüestro do embaixador norte-americano, sem a passeata dos cem mil, sem as greves operárias de Betim e Osasco, e sem o sacrifício de toda uma geração de militantes e políticos de esquerda”.

Nesta mesma perspectiva Santana (2008), Antunes e Ridenti (2008) afirmam que, embora o ano de 1968 seja conhecido pela mobilização estudantil e luta armada, as greves e as mobilizações operárias não obtiveram o devido destaque nos registros e na cobertura da imprensa, e no caso do Brasil não foi diferente. Para estes autores, o intenso trabalho nas fábricas, a resistência operária forte e ofensiva, com atuação de setores sindicais de esquerda, promoveram movimentos de enfrentamento ao governo a partir de ações operárias nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo.

De acordo com Antunes e Ridenti (2008), a repressão à ação e resistência operário-estudantil por parte da ditadura militar, acirrada pela edição do Ato Institucional n.º 5 em 1968 e pela oficialização do terrorismo de Estado, que prevaleceria até meados da década de 1970, era necessária à “expansão capitalista e sua maior internacionalização no Brasil” (ANTUNES; RIDENTI, 2008, p. 46). Nesta discussão o autor pontua que entidades importantes como a UNE, a Central Geral dos Trabalhadores e os sindicatos sofreram intervenções.

Assim como Antunes e Ridenti (2008), Santana (2008), ao abordar o processo de organização dos trabalhadores no Brasil pós-1964, afirma que o movimento de resistência apresentou mostras de potencialidade naquele contexto. Para o autor, ainda que se possa “questionar a condução dos movimentos e seus desfechos”, eles demonstraram possibilidade de êxito (SANTANA, 2008, p. 55). Tal reflexão nos permite concluir que o governo, tanto na esfera nacional quanto no Paraná, não esperou para se confirmar ou não o poder de organização, de enfrentamento, de força e disciplina da classe trabalhadora e da juventude. O Estado não esperou que se estruturasse o movimento de resistência no Brasil, passando a atuar de um lado com a polícia política e de outro por meio da educação, que reafirmou e sistematizou os princípios que contribuíram para legitimar a ordem instituída em defesa da democracia, do civismo e da aparente integração da classe trabalhadora. Em nenhum espaço seria permitida qualquer forma de resistência, fosse nas fábricas ou nas escolas.

5.3.1 AS MARCAS DA HISTÓRIA NO PARANÁ NA DÉCADA DE 1960

No Paraná, a exemplo de outros estados da federação, havia um movimento de enfrentamento por meio de passeatas, greves e ocupações de prédios públicos, como por exemplo, a ocupação da Reitoria da Universidade Federal do Paraná em 1968. O processo de resistência no Estado expressou-se através de ações dos estudantes, sobretudo do ensino superior, nas mobilizações de trabalhadores, além da luta armada, quando da tentativa de organização de uma guerrilha na região de Francisco Beltrão (HELLER, 1988). É necessário lembrar a Guerrilha de Porecatu, abordada neste estudo, a qual, embora de um período anterior, precisa ser considerada como resistência à ordem instituída.

O ano de 1968, na Universidade Federal do Paraná e em outras instituições de ensino superior do país, foi marcado por protestos dos estudantes contra o convênio MEC-USAID, pela exigência de vagas e pela defesa do ensino superior público e gratuito. O então reitor da UFPR, Flávio Suplicy de Lacerda⁵⁹, de acordo com Heller (1988), iniciou o processo de cobrança de anuidades para os calouros de 1968, sob a alegação de que este valor seria destinado a aumentar os salários dos professores, o que contribuiu para motivar a ação de contestação dos estudantes.

Em protesto, os estudantes ocuparam a reitoria da Universidade, ato em que tiveram o apoio da imprensa e da Assembléia Legislativa do Estado, uma vez que a maioria dos deputados se pronunciou de forma contundente contra as declarações do reitor e contra a instituição do ensino pago. O Conselho Universitário, diante do apoio recebido pelos estudantes, reuniu-se e decidiu suspender o pagamento das anuidades. Esta ação, que envolveu principalmente os acadêmicos dos cursos de Direito, Medicina, História e Filosofia da UFPR, repercutiu nacionalmente e projetou

⁵⁹ Flávio Suplicy de Lacerda foi reitor da Universidade Federal do Paraná de 1949 a 1964 e de 1967 a 1971, e Ministro da Educação de 1964 a 1966, sendo empossado no Ministério na mesma data em que o Marechal Castello Branco assumiu a presidência da República (15.04.64). Durante sua permanência à frente do Ministério foi promulgada a Lei n.º 4.464, de 6 de abril de 1964 – três dias antes da edição do Ato Institucional nº 1 – e que ficaria conhecida como “Lei Suplicy”, cujo texto proibia atividades políticas nas entidades estudantis e regulamentava o funcionamento destas (BRASIL, 2008b).

o movimento estudantil paranaense como referência no cenário brasileiro (HELLER, 1988).

Segundo Heller (1988), nesse período os Centros Acadêmicos da capital paranaense eram cercados pela Polícia Federal e considerados territórios inimigos. Em 1968, com o assassinato do estudante secundarista Edson Luiz Lima Souto no Rio de Janeiro, intensificaram-se as manifestações e passeatas em Curitiba. Conhecidos pontos da cidade, como a Praça Santos Andrade, a Reitoria da Universidade Federal do Paraná, a Rua XV de Novembro, o Quartel do Boqueirão, o Quartel da Rui Barbosa, a Rua Barão de Mesquita, a Rua José Loureiro, o Colégio Estadual do Paraná e o Palácio do Iguçu, nos últimos anos da década de 1960, passaram a ser local de enfrentamentos entre estudantes – alguns ligados ao PCB – e a polícia, a exemplo do que ocorria em outros estados brasileiros.

As lideranças estudantis do Paraná, no final de 1968, após o AI-5, foram recolhidas à prisão do Ahu, em represália à tentativa de organizar o Congresso da UNE no Sítio do Alemão, na cidade de Curitiba. Segundo Heller (1988), a UPE, criada em 1939, era, à época, uma das maiores entidades estudantis do país. Depoimentos colhidos pelo autor junto a estudantes que militavam no período revelam que o movimento estudantil do Paraná era o que mais crescia em todo o país, condição atribuída ao processo de resistência ao ensino pago proposto pelo reitor Flávio Suplicy de Lacerda e da organização, sobretudo, dos estudantes da UFPR, que participavam da estruturação do movimento em outros estados.

Em consequência dos protestos e da organização, dezenas de estudantes paranaenses foram presos em Curitiba e levados a São Paulo. De acordo com o então presidente da União Paranaense dos Estudantes, Stênio Sales Jacob, após deporem em outros Estados, como São Paulo e Rio de Janeiro, os estudantes retornavam para a prisão do Ahu em Curitiba (HELLER, 1988). A prática de levar estudantes paraenses para prestar depoimentos em outras unidades da federação não foi um ato isolado do Paraná à época. Brunelo (2006) afirma que neste cenário político a integração das polícias de diferentes estados era comum. De acordo com esse autor, estavam plenamente integradas as polícias do Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

A atuação do regime militar no sentido de reprimir as manifestações e os movimentos não se limitava aos estudantes. Neste sentido, Heller (1988) menciona que dirigentes de sindicatos, trabalhadores rurais, professores, advogados, médicos, juízes de direito, promotores de justiça e bancários, sobretudo do Banco do Brasil, eram presos, torturados e afastados de suas funções em razão de posicionamentos políticos, receptividade ou ligação com movimentos de esquerda, envolvimento na organização dos trabalhadores, ou até mesmo por terem proferido sentenças em favor destes.

O autor menciona o caso de Aldo Fernandes, Juiz de Direito em Londrina em 1964, que teve os seus direitos políticos suspensos por dez anos e, por duas vezes esteve nas prisões militares, sob a acusação de ser “comunista e de promover a subversão em Londrina” (HELLER, 1988, p. 497). O magistrado foi sendo absolvido e reintegrado após a promulgação da Lei n.º 6.683/79, conhecida como Lei de Anistia.

Nesse período, qualquer movimento, reunião, opinião ou manifestação contra a prisão de estudantes, dirigentes sindicais ou trabalhadores tinha por consequência o enquadramento na Lei de Segurança Nacional e o indiciamento em processo da Justiça Militar. A partir destas ações, seguidas de prisões e interrogatórios, buscava-se desqualificar a atuação política dos indiciados contra a ditadura, imputando-se-lhes a prática de crimes como o contrabando de drogas e o envolvimento com atos terroristas (HELLER, 1988).

Em resposta ao movimento de resistência ocorreram suspensões de estudantes da UFPR, determinadas pelo Conselho da Universidade, e demissão de professores da Universidade. O estudante Luiz Felipe Ribeiro, acadêmico de Direito na UFPR, membro do movimento estudantil e assessor da União Paranaense de Estudantes – UPE, com o golpe militar de 1964 foi condenado por suas atividades políticas e asilou-se no Uruguai, indo, em seguida, para o Chile, destino de muitos brasileiros, de acordo com Heller (1988).

Estudantes paranaenses com militância política no Estado deixavam o país com o auxílio da Cruz Vermelha Internacional, dirigindo-se para a Suíça, a França e a

Dinamarca. Este último país era de difícil acesso para os estudantes do Paraná, pois aceitava apenas asilados com curso superior, preferencialmente jovens, casados e sem histórico de participação em guerrilha urbana, exigências que, evidentemente, dificultavam a entrada e permanência de brasileiros naquele país (HELLER, 1988).

O processo repressivo no Brasil e no Paraná se estendeu para além da década de 1960, quando, nos anos de 1970, mais precisamente em 1975, foi desencadeada a Operação Marumbi⁶⁰, que resultou na prisão de 106 pessoas em todo o Estado, sob a acusação de que no MDB havia militantes do PCB e que os seus candidatos eram apoiados pelos comunistas. As ações da Operação Marumbi foram realizadas pela DOPS e pelo Destacamento de Operações Internas e Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI)⁶¹. Segundo Brunelo (2006), como parte dos resultados alcançados, 65 pessoas foram indiciadas no Inquérito Policial-Militar (IPM) nº 745.

As prisões e torturas de líderes da resistência do movimento estudantil e sindical ocorriam em diversas regiões do Estado. Exemplo disto é o caso de Gregório Parandiuck, que atuou com Manoel Jacynto na organização do PCB na região de Maringá desde o final dos anos de 1940, e em meados da década de 1950, ainda

⁶⁰ O governo militar instaurado após 31 de março de 1964, sob a alegação de garantir a Segurança Nacional, implementou operações militares em vários estados da Federação, tais como a Operação Bandeirantes (OBAN) em São Paulo, Barriga Verde em Santa Catarina e a Operação Marumbi no Estado do Paraná. Os trabalhos desenvolvidos em território paranaense pelo DOI-CODI originaram o inquérito policial-militar (IPM) nº 745, que chegou ao STM – Superior Tribunal Militar foi renomeado como BNM 551. As ações da polícia política no Paraná, iniciadas em 12 de setembro de 1975, tinham o propósito de prender pessoas acusadas de rearticular o PCB no Estado e, ao mesmo tempo, incriminar o MDB como partido que tinha em seus quadros militantes do PCB. Esta operação buscava impedir a reorganização dos setores oposicionistas ao regime, desarticulando ações comunistas no Paraná, e manter os órgãos de segurança e informação em atividade no Estado (BRUNELO, 2006).

⁶¹ A partir do golpe militar de 1964, os comandos militares deveriam instalar um Centro de Operações de Defesa Interna (CODI) e um Destacamento de Operações Internas (DOI), ficando sob a responsabilidade do comando militar no qual estivessem atuando. Desta forma, no primeiro semestre de 1970, em São Paulo, formava-se o DOI-CODI; encarregados de planejar e coordenar as atividades pertinentes às questões de defesa interna. Os planos definidos pelos CODI eram implementados pelos DOIs, que se comprometiam com as ações repressivas e prisões, sendo normalmente comandados por um tenente-coronel. A partir do segundo semestre de 1970, o CODI e o seu executor, o DOI, foram estruturados em diversas regiões brasileiras. Foram criados DOI-CODIs na sede do I Exército, Rio de Janeiro, no IV Exército, sediado em Recife, e no Distrito Federal. Em 1971, surgiram os DOI-CODIs da 5ª Região Militar, em Curitiba, da 6ª Região Militar, em Salvador, da 8ª Região Militar, situada em Belém, da 10ª Região Militar, localizada em Fortaleza e na 4ª Divisão do Exército, sediada em Belo Horizonte. O DOI-CODIs no Rio Grande do Sul iniciou suas atividades apenas em 1974 (BRUNELO, 2006).

junto com seu companheiro, iniciou a organização dos sindicatos rurais. Referindo-se às ações da Operação Marumbi, faz o seguinte relato:

Invadiram a minha casa e viraram tudo, e mais não acharam nada. Nem armas nem documentos, nem anotações. Me levaram para o quartel de Apucarana, onde dormi em cima de um colchão velho, e na manhã seguinte disseram que eu ia viajar. Não disseram para onde e me colocaram óculos escuros, para que eu não visse mais nada. [...] Perto de Curitiba nos obrigaram a deitar no chão e jogaram uma lona por cima. Assim nós chegamos ao DOI-CODI, onde já havia uns dez presos em uma sala. [...] não conhecíamos nenhum deles e resolvemos não conversar com ninguém, pensando que poderia ter um policial infiltrado nomeio deles. Um era de São Paulo, outro de Londrina, outros não sei de onde (HELLER, 1988, p. 541).

A repressão no Estado atingia não apenas estudantes que lutavam contra o golpe de 1964 e seus desdobramentos, mas voltava-se, como afirmamos anteriormente, contra trabalhadores, sindicalistas e pessoas que de alguma forma atuavam no Paraná havia décadas, organizando movimentos de contestação à ordem política, econômica e social vigente. Em razão desta militância, que data dos anos de 1940 e 1950, assim que se instalou a ditadura militar, muitos deles foram perseguidos, presos e torturados.

A atuação da polícia política ocorria paralelamente às ações implementadas pelo “Comando de Caça aos Comunistas – CCC”, grupo paramilitar de extrema direita que, além de perseguir militantes e supostos resistentes, realizava agressões contra comunistas, promovia confrontos entre estudantes, como o ocorrido entre os acadêmicos da Universidade Mackenzie e da Faculdade de Filosofia da USP, em 03 de outubro de 1968, na cidade de São Paulo, o qual resultou na morte do estudante secundarista José Guimarães, aos vinte anos de idade, levada a efeito por membros do CCC durante o conflito (BRASIL, 2007).

Existe ainda o registro de que o Comando de Caça aos Comunistas participou da morte do Padre Antônio Henrique Pereira Neto, ocorrida no Recife em maio de 1969. O Padre era coordenador de Pastoral da Arquidiocese de Olinda e Recife, professor, especialista em problemas da juventude e assessor direto do arcebispo Dom Hélder Câmara, ambos autores de reiteradas denúncias contra a repressão do regime militar. No inquérito instaurado junto ao Tribunal de Justiça de Pernambuco consta a

afirmação, do Desembargador Agamenon Duarte de Lima de que “há provas da participação do CCC no assassinato do Padre Henrique, mas é possível que também esteja implicado no episódio o Serviço Secreto dos Estados Unidos, a CIA” (BRASIL, 2007, p. 96).

Neste aspecto ressaltamos, com base nos estudos de Dreifuss (1981) e Rapoport e Laufer (2000) apresentados anteriormente nesta pesquisa, que a participação do governo norte-americano e de seus órgãos - como o Departamento de Defesa, a Embaixada dos EUA e a CIA - na preparação e instalação do golpe militar no Brasil não figurou somente como hipótese, conforme menciona o Desembargador Agamenon Duarte de Lima, mas foi de fato decisiva em todo processo desencadeado em 31 de março de 1964, o que torna perfeitamente possível a participação da CIA em atos de repressão no território brasileiro àqueles que de alguma forma contestavam as práticas do governo militar.

No Estado do Paraná as práticas do CCC não destoavam das que foram descritas acima. O vereador da cidade de Londrina Genecy de Souza Guimarães, cassado após o golpe de 1964, permaneceu preso por dezoito meses no presídio do Ahu em Curitiba, sob a acusação de ser comunista. Genecy relata que foi perseguido pelo CCC, que além disso faziam ameaças a ele e à família e pintavam nas residências e outras localidades o emblema do CCC (HELLER, 1988).

Estas práticas de ameaças as torturas sofridas por presos políticos no Paraná após o golpe de 1964, representadas principalmente por descargas elétricas aplicadas por meio de fios colocados em regiões sensíveis do corpo, injeção de substâncias químicas na corrente sanguínea, mergulho da cabeça em barril contendo água misturada com urina e fezes (HELLER, 1988; BRUNELO, 2006), revelam não somente ter havido um processo de resistência no Estado⁶², mas também o grau de importância da ação dos militantes de esquerda e estudantes ligados ao Partido Comunista Brasileiro, trabalhadores e sindicalistas. Daí decorre a necessidade de

⁶² Num exercício didático para demonstrar a ação dos resistentes, apresentamos no (Anexo D) um mapa do Estado do Paraná com a indicação das cidades em que ocorreram movimentos de resistência, presença de militantes do PCB, prisões ou algum nível de organização que motivaram atividades repressivas. Elaboramos este mapa a partir dos estudos de Heller (1988), Brunelo (2006), Brasil (2007) e Curitiba (1966).

investigações para que a história da luta contra a ditadura não seja identificada unicamente a determinados segmentos sociais, períodos ou regiões do país.

O Rio de Janeiro se apresentava como o cenário principal do movimento de contestação ao regime militar, como afirmam Antunes e Ridenti (2008); não obstante, queremos afirmar que, embora o processo de enfrentamento do Paraná tenha sido pouco estudado e objetivamente não representasse risco à ordem instituída, a mobilização de estudantes e trabalhadores no Estado não foi menosprezada pelas forças do governo, pelo contrário, foi observada pelos militares à época, ocasionando a mobilização da polícia política do Paraná e de outros estados.

Se havia um movimento de organização e resistência no cenário nacional e estadual, havia também em todo o território nacional um esforço para a manutenção da ordem, e o Paraná dava mostras de que, apesar das investidas dos movimentos de resistência, o ensino do espírito ordeiro e da paz social que se buscava assegurar sobrepujava o processo de contestação.

Elemento que vem reafirmar esta análise, em se tratando do período estudado, é o fato de que dois presidentes militares, Castelo Branco e Costa e Silva, estiveram em visita oficial ao Estado. Este último permaneceu em Curitiba nos dias 24, 25 e 26 de março de 1969, período em que não haviam transcorrido nem quatro meses desde a edição do Ato Institucional n.º 5, e de acordo com Sant'ana (2008, p. 137), “a mais ou menos um quilômetro do Palácio Iguaçu, por insistência do governador, o presidente desceu do carro [...] e foi calorosamente recebido pelo povo”.

No período, considerado como o auge da resistência e da repressão, Costa e Silva e os ministros que integravam a comitiva transferiram seus trabalhos para o Paraná. Assim, durante a visita a Curitiba “partiu a ordem para o fechamento da Assembléia Legislativa de São Paulo, decidida pelo Presidente da República e pelos três ministros militares que o acompanhavam” (SANT'ANA, 2008, p. 140). Em relação à possibilidade de fechamento da Assembléia do Paraná, Sant'ana (2008, p. 141) afirma que “em função da argumentação contrária do então Governador Paulo Pimentel [...] dizendo que aqui não havia necessidade, o Presidente voltou à mesa

onde estavam os ministros e liquidou o assunto: ‘O Paulo acha que não devo fechar e eu não vou fechar’”.

A conjuntura acima descrita de paz social, “calorosa recepção” ao Presidente e respeito às instituições democráticas – no caso a Assembléia Legislativa do Paraná – contrasta com os depoimentos contidos no livro de Heller (1988), que revelam o processo de repressão e resistência no Estado no período pós-1964. A referida obra apresenta relatos de estudantes, políticos, sindicalistas e trabalhadores, professores universitários e de Jardim de Infância que descrevem as situações de tortura a que foram submetidos e as perseguições sofridas no período, os quais passamos a apresentar:

[...] Fui preso no dia 12 [...] durante 24 horas, sem comer, vigiados por de militares armados [...] vendo cadáveres por todos os lados [...] Os militares chilenos diziam que eu estive na Rússia, pena que significava ficar por 10 dias sem receber alimentação [...] Classificado entre os quais deveriam ser submetidos a julgamento, estudantes paranaenses assistiram a morte de outros resistentes que não resistiram às sessões de tortura no Estádio Nacional do Chile. (HELLER, 1988, p. 325).

[...] As pessoas chegavam em pé e em 48 horas não podiam mais se mexer. (HELLER, 1988, p. 333).

Muitos ficaram paraplégicos, as duas presas atendidas por Maria Joaquina ficaram paraplégicas, de tanto que foram torturadas. (HELLER, 1988, p. 334).

Queriam nomes de pessoas do Paraná e novamente me mostraram um monte de fotografias [...] (HELLER, 1988, p. 335).

[...] passei a ser perseguido pelo Comando de Caça aos Comunistas e quando consegui um emprego em uma cooperativa, eles pintaram a fachada do prédio com a foice e o martelo, com o emblema do CCC. O clima em Londrina era de terror (HELLER, 1988, p. 503).

Em 1964, a redação do *Última Hora* em Londrina foi depredada e houve muitas prisões. Os presos eram levados de ônibus para Curitiba [...] (HELLER, 1988, p. 491).

Eu tinha medo de sair para a rua, achando que seria seguida, e tremia só de pensar que poderia ser torturada. Para dormir, tomei todos os remédios possíveis, sem resultado, e era obrigada a tomar cachaça. Só assim, eu conseguia dormir. Comia exageradamente e

passsei de 56 para oitenta quilos. Li toda obra de Graciliano Ramos. Em 1972, eu ainda estava sendo procurada, e fui para o rio de Janeiro, onde fiquei até a prescrição da pena (HELLER, 1988, p. 503).

Estes relatos descrevem um período marcado pela ação integrada da polícia e das forças armadas não apenas no Brasil, mas também em outras nações latino-americanas, como, por exemplo, o Chile. A resistência, apesar de não ser noticiada de forma efetiva pelos órgãos de imprensa, não se limitava aos estudantes do ensino superior, pois os depoimentos acima citados, em especial o último, de uma professora de Jardim de Infância no ano de 1966, mais que expressar os sofrimentos individuais, demonstram a organização do Estado em favor de um projeto econômico e político em todos os segmentos, inclusive na educação, o que implicava em eliminar, sobretudo após 1964, possíveis demonstrações de resistência.

5.3.2 O CONTEXTO PARANAENSE E O CASO DO JARDIM DE INFÂNCIA PEQUENO PRÍNCIPE

O período em estudo, como temos discutido, é marcado por um processo de organização do sistema educacional no Estado em que se inclui a educação pré-primária, a partir de propostas e orientações expressas nas diferentes conferências e de documentos elaborados diretamente pelas autoridades educacionais do Estado ou sob a orientação da UNESCO e pautados no modelo norte-americano de educação. Tais proposições tiveram como princípios a moral, o civismo, o amor à Pátria, o vínculo com a comunidade e a preparação para o trabalho, numa freqüente defesa de sociedade, que deveria ser ordeira e pacífica.

Neste contexto de propostas estruturadas em harmonia com a ordem política, econômica e social, houve na capital paranaense uma tentativa de organizar uma instituição educativa para crianças pequenas cuja proposta pedagógica não se alinhava às proposições da Secretaria de Estado da Educação: o Jardim de Infância Pequeno Príncipe. Criada em 1965, a escola se localizava na Rua Comendador

Araújo, 438, tendo como organizadoras as professoras: Dilma Maria Maia Pereira, integrante da Secretaria de Estado da Educação indicada pelo Secretário Jucundino Furtado, vinculada ao PCB e ao Centro Popular de Cultura desde 1963, período em que havia terminado o curso de Filosofia; Marilda Chautard, membro do Instituto Cultural Brasil-Cuba e do Centro Popular de Cultura e ex-funcionária federal da Escola de Química; e a professora Miriam Galarda, membro da diretoria do Centro Popular de Cultura e funcionária da Secretaria de Estado da Educação por indicação do Secretário de Educação Jucundino Furtado (CURITIBA, 1966; HELLER, 1988).

Em relato contido na obra de Heller (1988), a professora Dilma Maria Maia Pereira esclarece que a instituição desse Jardim de Infância ocorreu pelo fato de o Centro Popular de Cultura do Paraná, após o golpe de 1964, ter sido impedido de continuar suas atividades, principalmente a alfabetização de adultos nas favelas de Curitiba (HELLER, 1988). Por essa razão os professores e outros integrantes do Centro Popular de Cultura iniciaram um processo de organização de um Jardim de Infância de natureza privada.

Em nosso trabalho de pesquisa, ao investigar a resistência à ditadura militar no Paraná durante os anos de 1960 e início da década de 1970, localizamos nos arquivos da DOPS, junto ao Arquivo Público do Paraná, e nos estudos contidos no livro “Resistência democrática: a repressão no Paraná” de Milton Ivan Heller, referências ao Jardim de Infância Pequeno Príncipe. Essas referências são encontradas em um inquérito instaurado pela Delegacia de Ordem Política e Social do Estado, composto de mandados de apreensão, em ofícios expedidos pelo Secretário de Educação ao Delegado da DOPS e entre o general comandante da 5ª Região Militar e o Secretário de Segurança Pública do Paraná, bem como em matérias publicadas em jornais da época, autos de apreensão e relatórios, totalizando 24 páginas de documentos. Destacamos que não foi encontrado nenhum registro detalhado acerca deste Jardim de Infância no tocante às suas atividades e procedimentos didáticos, elementos que trazemos à pesquisa a partir deste conjunto de documentos e dos relatos da professora Dilma Maria Maia Pereira no livro de Heller (1988).

A organização do Jardim de Infância Pequeno Príncipe, segundo breve relato da professora Dilma Maria Maia Pereira descrito por Heller (1988, p. 361), ocorreu a partir do entendimento de que a proposta educacional e os métodos da escola deveriam “[...] contestar a educação existente, retrógrada e arcaica”, elementos que, de acordo com a professora, caracterizariam a proposta educacional implementada no Estado à época. A professora prossegue afirmando: “[...] entendíamos que era necessário educar para a liberdade e para vida. Nossa idéia era montar uma escola onde as crianças pudessem se expressar e dizer o que queriam, através de diversas técnicas artísticas” (HELLER, 1988, p. 361).

O propósito de “educar para a vida e para a liberdade” destoa da educação pautada no civismo, ordem, desenvolvimento, progresso e moral, categorias erigidas à condição de fundamento do sistema educacional brasileiro e paranaense nos anos de 1960. A ruptura deste Jardim de Infância com a metodologia, conteúdos e proposta pedagógica implementados no Estado encontra-se expressa em matéria publicada no jornal Estado do Paraná de 02 de fevereiro de 1966, ao afirmar que “introduzindo métodos inéditos no ensino para crianças, as professoras do Pequeno Príncipe conseguiram excelentes resultados com os 60 alunos matriculados, durante o ano de 1965” (CURITIBA, 1966, p. 26).

Esta condição é reafirmada por Dilma Maria Maia Pereira em seu relato no livro de Heller (1988, p. 361), onde afirma: “[...] no segundo ano a escola era uma festa. As crianças vibravam com nossos métodos educacionais, faziam a decoração das salas de aulas e participavam de todas as iniciativas”.

Os “métodos inéditos” introduzidos neste Jardim de Infância num período em que havia, de um lado, a organização da proposta educacional pelo Estado e, de outro, a vigência de um regime militar em que qualquer elemento poderia chamar a atenção dos serviços de informação, levaram a Secretaria de Educação, por meio do Ofício n.º 355/66, datado de 31 de maio de 1966 e dirigido à Delegacia de Ordem Política e Social, a determinar a interdição do Jardim de Infância Pequeno Príncipe, sob a alegação de que a instituição funcionava de forma ilegal e de que as professoras Marilda Chautad, Miriam Galarda e Dilma Maria Maia Pereira estavam “respondendo

Inquérito Policial Militar, por subversão” e por estarem “doutrinando suas alunas (crianças) com teorias Marxistas” (CURITIBA, 1966, p. 3).

A análise do processo não apenas expressa, em seu conjunto, o nível de controle social exercido pelo Estado a partir do golpe de 1964, mas evidencia a atuação conjunta da Secretaria de Estado da Educação e dos órgãos de repressão e controle social, neste caso a Secretaria de Segurança Pública e a Delegacia de Ordem Política e Social do Estado. O secretário de educação da época, Lauro Rêgo Barros, não solicita ou requer as providências dos órgãos de segurança pública, mas “determina” o deslocamento do Delegado Adjunto da DOPS até o estabelecimento de ensino para que realize sua interdição, conforme traz o mandado:

O BÉL. OZIAS ALGAUER, Delegado Titular da Delegacia de Ordem Política e Social, usando de suas atribuições que lhe são conferidas por lei MANDA ao Bel. Carlos Alberto Gonçalves Magno, Delegado Adjunto desta Especializada que em cumprimento ao presente mandando se dirija ao JARDIM DE INFÂNCIA PEQUENO PRÍNCIPE [...] interdite o funcionamento e feche as portas do aludido estabelecimento [...] em cumprimento a determinação secretarial contida em ofício de nº 355/66, de 31 de maio de 1966, do Exmo. Sr. Dr. LAURO RÊGO BARROS – dd. Secretário de Educação. Cumpra-se (CURITIBA, 1966, p. 3).

O procedimento acima descrito, de acordo com informações contidas no Mandado (CURITIBA, 1966, p. 3), foi determinado na mesma data em que foi expedido o ofício da Secretaria de Educação, e sua execução ocorreu no dia seguinte (CURITIBA, 1966, p. 22).

Desde o ano em que foi instituído o Jardim de Infância estava em curso um procedimento investigatório, conforme demonstram os arquivos da DOPS, pois em 20 de maio de 1965 o Comandante da 5ª Região Militar, General Álvaro Tavares Carmo, expede um ofício ao Secretário de Segurança Pública do Paraná no qual relata que:

Durante as diligências mandadas proceder por este comando para averiguar a origem dos folhetos subversivos distribuídos nas ruas, fábricas e estabelecimentos de ensino desta capital foi apurado que na Rua Comendador Araújo funciona no “Jardim de Infância Pequeno Príncipe” o grupo de Teatro do Centro Popular de Cultura,

órgão de pregação e propaganda comunista filiada à extinta UNE (CURITIBA, 1966, p. 19)

Outro elemento que caracteriza a integração entre os órgãos governamentais é o fato de que um funcionário da Secretaria de Educação, o Inspetor do Ensino Primário da Capital, acompanhou o trabalho dos policiais no Jardim de Infância, onde foi apreendido um filme intitulado “A Escola Maternal”, oriundo da Embaixada Britânica com a devida licença de importação. O empréstimo deste material resultara de viagem de Dilma feita ao Rio de Janeiro em visita à embaixada britânica.

Após a análise do filme pela DOPS, um relatório apresentado no dia 10 de junho de 1966 concluiu que não havia nenhum fundo doutrinário nos materiais didáticos encontrados na Escola. O documento relata que eram “próprios para a infância, não havendo qualquer indício de materiais de caráter subversivo ou doutrinário, contrários ao regime em vigor em nosso País” (CURITIBA, 1966, p. 6).

Mesmo tendo o relatório concluído pela inexistência de qualquer indício de subversão ou atos contrários ao regime, as professoras do Jardim de Infância foram indiciadas na condição de réis principais e o inquérito resultou na acusação de 13 pessoas, com prisões que se seguiram até o ano de 1967. Entre os envolvidos estavam Agliberto Vieira de Azevedo, indicado nos jornais como ex-secretário do PCB e um de seus maiores expoentes nacionais, Amazonas do Brasil e Euclides Coelho de Souza, que tiveram a prisão decretada por “envolvimento no “chamado processo do ‘Teatrinho de Fantoches’ do Jardim de Infância Pequeno Príncipe” (CURITIBA, 1966, p. 13).

A imprensa, que em 1966, por meio de matéria publicada no jornal Estado do Paraná em 06 de fevereiro de 1966, destacava positivamente o trabalho realizado no Jardim de Infância, em razão de suas práticas pedagógicas inovadoras, a partir do momento em que houve a interdição e a instauração do inquérito passou a publicar uma série de matérias que mais se aproximavam de uma cópia do texto contido nos documentos da DOPS.

A partir da leitura das matérias de jornais que compõem o processo do Jardim de Infância junto à DOPS é possível identificar a descrição dos acontecimentos do ponto de vista dos órgãos oficiais de repressão política, segundo os quais as ações da polícia e do judiciário são descritas como um “monumental trabalho” e “vigilância dos tribunais”, expressões utilizadas no jornal Estado do Paraná do dia 27 de janeiro de 1967 (CURITIBA, 1966, p. 11). Neste mesmo sentido, um texto publicado no jornal Tribuna do Paraná em 27 de janeiro de 1967 afirma que o “Jardim de Infância Pequeno Príncipe [...] mascarava uma rede de subversão e de propaganda comunista com ação em Curitiba” (CURITIBA, 1966, p. 13). No que diz respeito às professoras e outros citados no inquérito, as referências em geral são desqualificadoras, tanto que o relatório da DOPS menciona as convicções políticas do professor de teatro da Escola, José Luis Chautard, como “ideologia exótica” e o diretor como “altamente doutrinado” (CURITIBA, 1966, p. 15)

A apresentação desta proposta de organização de um Jardim de Infância no Estado, ainda que privado e sem registros detalhados a seu respeito, como referenciamos anteriormente, permite reafirmar que o período em que ocorreu sua estruturação coincide com o processo de organização do Sistema Educacional paranaense, no qual se insere a educação pré-primária. A escola foi organizada a partir da intenção, por parte de suas fundadoras, de construir uma proposta pedagógica que não se alinhava às orientações oficiais da Secretaria de Educação. Tal proposta não apenas se traduzia em práticas educacionais alternativas levadas às crianças e à comunidade que, de acordo com a professora Dilma Maria Maia Pereira, deveriam “contestar a educação existente, retrógrada e arcaica” (HELLER, 1988, p. 361), mas trazia em seu conjunto a negação das políticas e propostas pedagógicas do Estado no período, que expressavam e exaltavam o modelo educacional e o modo de vida norte-americanos, conforme apresentamos nesta pesquisa.

A interdição do Jardim de Infância Pequeno Príncipe e o indiciamento de suas professoras ocorreram em um período histórico no qual não apenas imperava a ditadura militar no Brasil, mas no qual a Guerra Fria atingia toda qualquer manifestação contrária às políticas econômicas, sociais e educacionais definidas pelos EUA, sendo a oposição a tais orientações interpretada como um alinhamento ao modelo socialista.

A partir destes elementos, podemos concluir que houve uma motivação política para que o Estado atuasse de forma tão enérgica contra este Jardim de Infância, pautada, de acordo com a versão oficial, na vinculação de seus membros ao PCB e ao Centro Popular de Cultura, ainda que a própria DOPS reconhecesse que existiam na escola tão-somente materiais pedagógicos próprios para a infância, sem caráter doutrinador, subversivo ou contrário ao regime vigente (CURITIBA, 1966, p. 6).

A organização de um sistema de ensino, ou mesmo de uma instituição educativa, inclusive para o Jardim de Infância, era admitida unicamente se estivesse inserida no modelo adotado oficialmente pelo Estado⁶³. Desta forma, a constituição do Jardim de Infância Pequeno Príncipe em 1966 – dois anos após o golpe militar – sendo as responsáveis vinculadas ao movimento de esquerda, não apenas representava um enfrentamento à ditadura, mas esboçava a possibilidade de práticas educacionais que não estivessem vinculadas ao civismo, amor à Pátria, integração com a comunidade, ordem e obediência social, pautadas na moral e exaltação ao trabalho, em síntese, à política educacional paranaense do período, conforme discutimos acima. A ação do governo admitia apenas instituições educativas que fizessem valer seus princípios, sobre esta condição abordaremos e analisaremos a seguir de que forma a intencionalidade do governo paranaense soma-se às proposições educacionais norte-americanas.

⁶³ A ação da polícia política do Paraná para com a educação pré-primária não ocorreu apenas no caso do Jardim de Infância Pequeno Príncipe em 1966. Na década posterior houve a atuação repressiva contra uma escola para crianças pequenas conhecida como OCA. Segundo Heller (1988), nos anos de 1974 e 1975 um grupo de pais de Curitiba desejava uma educação para seus filhos de três a seis anos que ultrapassasse o modelo vigente no período. O depoimento de Reinoldo Atem, apresentado por este autor, revela que se tratava de uma cooperativa, sendo os pais responsáveis pela coordenação pedagógica e organização do material da escola. Nos anos de 1977 e 1978, em função das atividades da OCA e do Centro de Pesquisas e Avaliações Educacionais, foram presos Walmor Marcelino, Edésio Franco Passos, Luiz Manfredini, Reinoldo Atem, Suely Atem, Leo Kessel, sob a alegação de estarem desenvolvendo atividades contrárias à Segurança Nacional. Segundo o Inquérito nº 0211, arquivado na DOPS (CURITIBA, 1977-1978) e composto de 185 páginas, havia nas escolas a negação de valores como religião, família e tradição. Em 1978, houve o seqüestro de Juracilda Veiga, uma das integrantes da escola; no entanto diferentemente do que ocorrera em 1966, o fato foi noticiado pelos jornais Estado do Paraná, Tribuna do Paraná e Diário do Paraná não apenas com a descrição dos acontecimentos, mas com repúdio a esta prática das autoridades policiais e o apoio aos citados no caso, elementos que contribuíram para enfraquecer a ação da polícia. Sobre esta questão Heller (1988) pontua que toda a cobertura da imprensa e a importância atribuída ao caso nos jornais foram decisivas para a corrente de solidariedade que se formou no Estado em defesa dos intelectuais presos.

5.4 JARDIM DE INFÂNCIA NO PARANÁ: PROPOSIÇÕES POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Num cenário em que se mostrava urgente a necessidade de organizar as instituições sociais e as condições para o progresso e desenvolvimento estavam definidas nos textos legais e deliberações internacionais, o Estado do Paraná não hesitou em atribuir à escola a função de contribuir com o ideário de desenvolvimento, aliado à paz e harmonia social. Estes elementos se constituíam como condições essenciais num Estado jovem e com tantas raças, credos e línguas, onde coexistiam japoneses, alemães, italianos, russos, e, em menor quantidade, franceses e pessoas de outras nacionalidades, além de migrantes provindos dos estados de São Paulo e Minas Gerais e do Nordeste do Brasil, que se dirigiam ao Paraná em busca de terras e melhores condições de vida.

A partir deste contexto a educação estadunidense foi apresentada como referência às instituições brasileiras. Foram instituídos no País programas governamentais como o PABAE, cuja implementação trouxe conseqüências para a educação paranaense, e particularmente para a educação das crianças de quatro a seis anos.

Desta forma, a reorganização do ensino e a proposta de educação para os Jardins de Infância podem ser compreendidas se diretamente relacionadas à proposta de formação do homem que se estruturava a partir de proposições estadunidenses. A relação da Secretaria de Educação com o PABAE e o INEP, já tratada neste estudo, é descrita por Pereira (2007) como fundamental para a organização dos trabalhos, tanto na capital como nos municípios do Interior. Afirma essa educadora: “Muito do material que a gente recebia era do INEP e do PABAE”.

Os documentos elaborados para o Jardim de Infância em resposta à LDB n.º 4.024/61 e à instituição do Sistema Estadual de Ensino, como o Regimento para o Jardim de Infância no ano de 1963, e o documento “Os sabidões: processos que auxiliam a alfabetização”, publicado em 1966, norteavam a prática educativa e traziam proposições pedagógicas centradas na defesa da integração harmônica e

preparação para a vida em comunidade, valorização do civismo, desenvolvimento e preparação para o trabalho, cujo objetivo era destacar a importância da alfabetização e o papel decisivo do Jardim de Infância para a criança obter êxito no primário.

A elaboração de documentos específicos para o Jardim de Infância, produzida pela Secretaria de Educação do Paraná com a efetiva participação do Instituto de Educação, contribuiu para sistematizar e legitimar a proposta educacional do Estado, conforme veremos a seguir.

5.5 O REGIMENTO PARA O JARDIM DE INFÂNCIA E OS “SABIDÕES”: DISPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA

Conforme já referido, o período histórico ao qual este trabalho se dedica foi marcado por um processo de organização da educação em seus diferentes níveis. O objetivo da educação pré-primária neste cenário pode ser identificado pelas publicações do período e pela atenção dada à formação pré-primária nas escolas que ofertavam o Curso Normal, à época destinado a formar professores para atuação no primário e pré-primário, e ainda pelos cursos de especialização ofertados pelo Instituto de Educação do Paraná, localizado em Curitiba.

Este espírito de valorização do Jardim de Infância, expresso nas palavras do próprio governador, ao afirmar que “não há bom primário, sem pré-primário” (BRAGA, 1996, p. 255), trazia em si dois propósitos definidos: o primeiro era preparar a criança para a vida em comunidade, ou seja, numa sociedade moderna e, o segundo, prepará-la para o ensino primário. Estes objetivos expressos na política educacional do Estado encontravam-se explícitos na obra de Nazira Féres Abi-Sáber⁶⁴, que consideramos uma das principais referências para a Educação Infantil no Estado à época.

⁶⁴ Foi membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, da Organização Mundial de Ensino Primário (OMEP), técnica de Didática de Educação Pré-primária do PABAAEE, orientadora geral das classes pré-primárias do Estado de Minas Gerais e cursou Educação Elementar na Universidade de Indiana – EUA (ABI-SÁBER, 1967a).

Tratando sobre a necessidade do ensino pré-primário, a autora escreve que sua finalidade era “preparar um maior número de crianças para a escola elementar” (ABI-SÁBER, 1963, p. 6). Destaca o valor e a “urgência” da educação para as crianças de quatro a seis anos e a urgente necessidade de prepará-las para a futura aprendizagem na escola primária. Esta preparação seria tanto mais eficiente quando iniciada antes do ingresso da criança, no primeiro ano (ABI-SÁBER, 1963, p. 6).

Este entendimento, presente nas publicações, cursos e documentos da Secretaria de Educação, foi também confirmado pelas professoras Gioia⁶⁵ (2008) e Tibúrcio⁶⁶ (2008) em Telêmaco Borba, por Portilho (2008) e Leandro⁶⁷ (2008) em Maringá, Pereira (2008) em Guarapuava, Di Giorgio⁶⁸ (2008) e Varella⁶⁹ (2008) em Curitiba.

⁶⁵ Zulmira Neide Mattos Gioia nasceu em 10.03.1935, cursou Normal no Colégio São José na cidade de Castro, de 1950 a 1953. Atuou como secretária da Escola Normal Nossa Senhora de Fátima, e foi professora regente da 1ª série no Grupo Escolar Leopoldo Mercer e orientadora de 1ª e 2ª séries no mesmo Grup. Foi ainda diretora do Grupo Escolar Dr. Marcelino Nogueira, todas instituições localizadas na cidade de Telêmaco Borba. Trabalhou por um ano junto ao Jardim de Infância em uma sala de Maternal. Concedeu entrevista em 2008 na cidade de Telêmaco Borba.

⁶⁶ Altamira Tibúrcio nasceu em 04.12.1938. Atuou como professora de primário e nas salas de Jardim I e II por 6 anos, tendo apenas o primário. Suas atividades foram no Grupo Escolar Leopoldo Mercer na cidade de Telêmaco Borba. Concedeu entrevista em 2008 na cidade de Telêmaco Borba.

⁶⁷ Norma Deffune Leandro nasceu em 09.10.1942. Aos treze anos iniciou seus trabalhos em escolas. Cursou o Normal Regional em 1963 na cidade de Maringá na Escola Normal Regional Eduardo Claparède, atual Escola Estadual João XXIII. Nesse mesmo ano atuou como Inspetora de alunos da cidade de Paiçandu - PR. Em 1966 iniciou o curso Normal no Instituto de Educação Estadual de Maringá, tendo-o concluído em 1969. Em seguida iniciou o curso de Pedagogia na cidade de Mandaguari. Menciona a existência de Jardim de Infância do Instituto de Educação Estadual de Maringá e em escolas confessionais da cidade. No ano de 1968, juntamente com a professora de Artes Maria Aparecida Gonçalves, em função de um projeto de estágio para o Curso Normal, iniciou um parque infantil na Praça Napoleão Moreira da Silva, de Maringá, um espaço público onde, com autorização da Secretaria de Educação, desenvolviam atividades para as crianças de até 11 anos, engraxates, pedintes, crianças que chegavam com seus pais em caminhões pau-de-arara para trabalhar na região – sem ter onde ir ou ficar. Houve períodos em que chegaram a trabalhar com mais de cem crianças. Em função deste trabalho foram convidadas a conhecer os jardins de infância de São Bernardo, em São Paulo, sob o argumento de que lá encontrariam um trabalho de relevância com as crianças. Em função das atividades de artes que desenvolviam na Praça com as crianças, foi convidada para participar da elaboração do primeiro Projeto de Jardim de Infância de Maringá, juntamente com as professoras Liuba Kolicheski e Maria Aparecida Gonçalves. Em razão deste trabalho foram convidadas para participar do Congresso Internacional de Educação – evento organizado pela ONU e UNESCO – realizado no ano de 1971 na cidade de São Paulo, onde apresentaram a proposta de trabalho realizada em Maringá. Atuou no IEEM a partir de 1972 na condição de professora de um curso técnico e estudos adicionais do magistério e foi diretora do Instituto de Educação de Maringá de 1983 a 2005 e Secretária de Educação do Município de 2004 a 2008. Concedeu entrevista em 2008, em Maringá.

⁶⁸ Rosane Maria Di Giorgio nasceu em 15.07.1947. Foi aluna do Colégio Estadual Margarida Kirchner, em Rio Negro - PR, onde fez o Curso Normal, formando-se em 1965. Cursou Pedagogia na Universidade Federal do Paraná de 1972 a 1975. Atuou como professora de 1970 a 2007 no Colégio

Para todas essas professoras o principal objetivo do Jardim de Infância era preparar a criança para o primário. Segundo afirmam Varella (2008) e Oliveira (2008), muitos professores desejavam que as crianças tivessem cursado Jardim de Infância, pois assim estariam preparadas para a alfabetização, em razão dos exercícios preparatórios de recorte, colagem e alinhavo que realizavam.

Foi a partir do cenário de valorização da educação que se implementou a organização da educação pré-primária no Paraná, com a apresentação do "Regimento da Educação Pré-escolar" em 1963, pelo governador Ney Braga, através da Portaria n.º 56/63 (PARANÁ, 1963d), e com a publicação do documento intitulado "Preparando os sabidões: processos que auxiliam a alfabetização", no ano de 1966, quando da gestão de Paulo Pimentel (PARANÁ, 1966). A importância destes documentos reside no fato de serem os primeiros a ordenarem a educação do Jardim de Infância no Estado.

Neste contexto, o Regimento do Jardim de Infância, baseado na LDB n.º 4.024/61, ante a urgência em normatizar a educação no Estado, que foi levada a efeito por meio do Decreto n.º 10.290/62, deu o primeiro impulso à organização do Jardim de Infância. Porém foi somente com a instituição do Sistema Estadual de Ensino, em 1964, com a Lei n.º 4.978/64, que o processo de normatização definiu com mais rigor a organização deste segmento educacional. Como referido anteriormente, treze artigos dessa lei versam sobre a matéria atinente ao Jardim de Infância, delimitando a organização das unidades educativas no Estado. A Portaria que instituiu o Regimento do Jardim de Infância era composta por dezenove capítulos (Apêndice B), que tratavam dos objetivos do Jardim de Infância, organização da sala, matrícula, horário, material didático, instalações físicas, função e atuação dos profissionais.

Estadual Dr. Xavier da Silva, na cidade de Curitiba. Concedeu entrevista em 2008 na cidade de Curitiba.

⁶⁹ Zeila Maria Xavier da Silva Varella nasceu em 31.10.1944. Cursou Magistério no Instituto de Educação em Curitiba, tendo-se formado em 1963. Foi nomeada professora em 1964, quando iniciou sua atuação no magistério. Ministrou aulas na Escola Tiradentes em Curitiba de 1965 a 1988. Foi a primeira professora a trabalhar com pré-primário na referida escola, o que lhe garantiu condições de organizar este nível de ensino em uma das mais conceituadas escolas de Curitiba. Fez cursos de aperfeiçoamento de "Arte na Educação" e "Recursos didáticos para a pré-escola", ambos ofertados pela Secretaria de Estado da Educação. Nos anos de 1960 participou de cursos no Jardim de Infância Emília Ericksen, instituição considerada modelo em Curitiba. Em 1980 assumiu a direção da Escola Tiradentes, cargo no qual permaneceu até 1986. Concedeu entrevista em 2008 na cidade de Curitiba.

O Regimento não apresentava apenas disposições legais e administrativas, mas detalhava a organização do tempo e do espaço e as ações a serem realizadas. Contemplava também o planejamento de atividades pedagógicas, cujas referências pautavam-se na defesa da escola moderna e ativa, a exemplo do que ocorria em outros documentos orientadores do Estado, como já tratamos neste estudo (PARANÁ, 1963a, 1963f, 1964c, 1967). Sobre o trabalho com as crianças, o Regimento, em seu artigo 4º, parágrafo único, continha a seguinte disposição:

A orientação será especialmente baseada na observação, na experiência e capacidade criadora do educando, atendidos os princípios de educação espiritual e democrática, e deverá considerar os aspectos: físico, social, intelectual, estético, moral e espiritual da personalidade infantil (PARANÁ, 1963b, p. 14).

Aqui a “capacidade criadora” é exemplo dos princípios que estiveram presentes em outros documentos, conforme citamos acima. A orientação tinha o sentido de promover uma educação democrática, a qual deveria se dar numa condição escolar de valorização dos interesses das crianças. Estes mesmos princípios deveriam ser aplicados também à educação no ensino primário. Deve-se ressaltar que outros documentos orientadores da Secretaria de Educação promoviam a negação do “ensino tradicional”, “verbalista”, em favor do “respeito à natureza da criança”; da “valorização do interesse do educando”; do “atendimento às diferenças individuais”, da necessidade de “superar a estagnação intelectual e profissional, criada pela repetição de conceitos teóricos incompatíveis com a realidade e sem aplicação prática”. (PARANÁ, 1963c; HORNOS, 1963; VIANA, 1964; ESCOLA ALBA GUIMARÃES PLAISANT, 1965). Assim a orientação para o Jardim de Infância não destoava do conjunto das orientações educacionais vigentes no Estado.

A prática nas instituições educacionais do Paraná – incluindo-se aqui também o Jardim de Infância – pautava-se na negação das práticas implementadas pela chamada Escola Tradicional. Propostas dos anos de 1930 foram reafirmadas em 1960, momento em que ocorreu a rerepresentação dos princípios e práticas da Escola Nova. Nos documentos de orientação pedagógica da Secretaria de Educação, que denominamos Cadernos Pedagógicos, encontra-se a defesa do

interesse da criança e da autonomia, privilegiando a escola apresentada como democrática e ativa.

Retomando o que discutimos anteriormente nesta pesquisa, a partir da fundação do Bureau Internacional das Escolas Novas, sediado em Genebra, foram aprovados 30 itens considerados básicos da nova pedagogia. Para uma escola ser considerada “nova” deveria cumprir pelo menos dois terços destes itens, entre os quais se podem destacar a educação integral (intelectual, moral, física), a educação prática, a valorização da autonomia, o ensino individualizado e, principalmente, a compreensão da natureza psicológica da criança, o que orientava a busca de métodos para estimular o interesse sem cercear a espontaneidade (BRASIL, 1965; ARANHA, 1996).

Todos estes princípios encontram-se reafirmados nos documentos orientadores da educação no Paraná dos anos de 1960. Em nosso entendimento, a atuação dos membros da Secretaria de Educação, dos educadores vinculados ao PABAE e ao INEP contribuiu de forma decisiva para o fortalecimento destas proposições no Estado. Em relação ao Jardim de Infância, o Regimento contempla e reafirma estes princípios. Ao tratar de possíveis intervenções educativas, encontra-se a seguinte argumentação:

As ciências naturais, assim como as sociais, serão ensinadas no Jardim de Infância através da experiência e observação. Explicações verbais longas, termos técnicos ou científicos, memorização de conceitos são abolidos, pois que não se ajustam ao desenvolvimento infantil. Fatos desarticulados da vida diária e comum tomam caráter de desinteresse para as crianças (PARANÁ, 1963b, p. 30).

Assim, os procedimentos em favor da “experiência”, da “observação” e ensinamentos afetos à “vida diária” são o norte das práticas pedagógicas. Estas novas práticas centravam-se na “capacidade criadora”, na “curiosidade”, na “motivação” e no “trabalho espontâneo”, princípios que se somam às orientações estadunidenses que na década de 1960 nortearam a proposta educacional paranaense. Assim a Escola Nova atribuiu contorno decisivo à política de formação da criança pequena no Estado neste período.

O Regimento fixa como objetivos

Iniciar o pré-escolar na vida da comunidade, proporcionando-lhe situações e recursos para a aquisição de hábitos e atitudes na vida social; preparar a criança para realizar satisfatoriamente, a aprendizagem na escola primária, através de seu desenvolvimento sensorial, motor e intelectual (PARANÁ, 1963b, p. 13).

Este artigo demarca as características das propostas para a formação da criança pequena num cenário em que o princípio norteador das instituições era acelerar e preparar a Nação e o Estado para o desenvolvimento econômico (REUNIÃO INTERAMERICANA DE MINISTROS DA EDUCAÇÃO, 1963). Os encaminhamentos e orientações da Secretaria de Educação apresentavam a escola moderna e ativa e o desenvolvimento integral como condição para a preparação que se buscava, independentemente do nível de ensino. Por esta lógica, o desempenho das crianças, suas conquistas, seu desenvolvimento pleno e sua aprendizagem ficavam em segundo plano, e, embora o discurso acentuasse o “desenvolvimento sensorial, motor e intelectual”, a formação plena da criança não estava em discussão, mas sim, sua formação para “proporcionar-lhe situações e recursos para a aquisição de hábitos e atitudes na vida social”, voltando-se fundamentalmente ao preparo da criança para que pudesse realizar satisfatoriamente a aprendizagem na escola primária (REUNIÃO INTERAMERICANA DE MINISTROS DA EDUCAÇÃO, 1963).

A prática desencadeada a partir das proposições da Escola Nova assevera que, com isto, não se “limita a capacidade criadora” ou a valorização do “gosto pelos livros”, como afirmava o próprio Dewey (1959, 1971, 1978) no conjunto de sua obra ao tratar da necessidade de uma teoria da experiência. Tal prática era defendida também por Anísio Teixeira, uma referência para a educação paranaense. Este autor apresentava Dewey – expressão máxima da Escola Nova – como filósofo da democracia, atributo ao qual pode somar-se o de defensor da escola integral e autônoma (DEWEY, 1959), princípio assumido pela política educacional paranaense. A Escola Nova, então rerepresentada pelo PABEE e INEP, conferiu o contorno didático necessário ao contexto de 1960. Ocorria, desta forma, a harmonização entre as dimensões política e didática.

Os documentos produzidos à época consideravam que a criança pequena vivia numa pequena comunidade. A partir desta perspectiva se acentua a defesa da democracia, do “bem comum” e da “educação integral”, elementos que eram essenciais à Escola Nova e atendiam bem às orientações de Dewey, Anísio Teixeira e Lourenço Filho⁷⁰ (com destaque para este último), por vezes citados como referência para se discutir a educação pré-escolar no Estado e nos cursos de especialização em pré-primário do IEP (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1970c).

Na continuidade destas proposições, o segundo documento orientador do Jardim de Infância, denominado “Preparando os Sabidões: processos que auxiliam a alfabetização”, apresentavam as mesmas proposições, apenas especificando-as ainda mais. Imediatamente após assumir o governo, Paulo Pimentel instituiu a Divisão de Ensino Pré-Primário, órgão da Secretaria de Educação apresentado como fundamental à alfabetização.

Os objetivos desse documento, assim como seu conjunto, muito se aproximam do que já havia sido recomendado no início da década nas páginas do Regimento. São objetivos do “Sabidões”:

Oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento integral da criança neste nível escolar; iniciar o pré-escolar na vida da comunidade, proporcionando-lhe situações e recursos para aquisição de hábitos e atitudes de vida social; preencher lacunas e deficiências da educação familiar, através da atenção ao equilíbrio emocional e psicológico da criança; preparar a criança para realizar, satisfatoriamente, a aprendizagem na escola primária, através de seu desenvolvimento sensorial, motor e intelectual (PARANÁ, 1966, p. 14).

Os dois documentos – o Regimento e “Os Sabidões” – em muito se assemelham. O segundo, além de ser mais pontual em relação à alfabetização, como indica seu próprio título, não traz elementos novos. Ambos caracterizam-se por apresentarem em seu conjunto questões específicas para crianças de quatro a seis anos, como um

⁷⁰ Este autor prefaciava títulos sobre educação pré-primária, dentre os quais citamos a terceira edição da obra “Vida e educação no Jardim de Infância” de Heloísa Marinho. Nos registros do Instituto de Educação do Paraná consta menção a dois títulos do autor: “Aspectos da educação pré-primária”, editado em 1959 e “Os Jardins de Infância e a organização escolar” de 1962, ambos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (LOURENÇO FILHO, 1959, 1962).

cuidado em relação à organização do espaço, jogos, atenção no tocante ao material pedagógico a ser utilizado, música, literatura infantil, educação perceptiva e lógica, problemas simples, com o propósito de promover atividades que contribuíssem para a alfabetização. Como já referimos, esta era tida como a questão central do período, o que fazia da atividade relacionada ao recorte e colagem uma das principais ações das crianças nas salas de Jardim de Infância (PARANÁ, 1963d, 1966). Desta forma, ao mesmo tempo em que se defendia a educação integral, com atividades vinculadas à arte, ensinava-se, por outro lado, a servir ao país, a consolidar a paz e a solidariedade, a ser “pontual e assíduo” (PARANÁ, 1963d, p. 16), marcas das intenções educativas presentes nos anos de 1960.

Com a elaboração destes documentos percebe-se que o Estado não se descuidou de seus propósitos de formação no Jardim de Infância - de preparar para o primário e mais especificamente para a alfabetização, como indicamos anteriormente. O Jardim de Infância estava incluído nas prioridades da educação paranaense, que percebia a escola como instituição “capaz de acelerar, pela educação, o desenvolvimento social de seu povo e de melhor prepará-lo para o advento do desenvolvimento econômico que se está promovendo no Estado” (PARANÁ, 1963b, p. 10). O Secretário de Educação do Paraná, Jucundino da Silva Furtado, em 13 de dezembro de 1962 afirmou ao Governador a importância da formação da criança nos Jardins de Infância e do ensino primário no Estado (PARANÁ, 1963d).

Aquele momento histórico, em que se visava ao desenvolvimento e edificação da chamada **sociedade democrática**, trazia em si a preocupação com o futuro das nações latino-americanas. A construção desse futuro se estruturava na infância e, neste sentido, a escola e a atuação dos professores apresentavam-se como elementos preponderantes.

A formação seria baseada na idéia de “vocação a um destino”, “manutenção à vida social e comunitária”, daí a veemente defesa “do bem comum”, “do progresso e da paz” presente em documentos para as instituições públicas e privadas (estas últimas, nesse período, majoritariamente confessionais), sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 1962; 1964; HORNOS, 1963; INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1965a, 1968b).

Nosso estudo indica – pelos argumentos apresentados – que os primeiros anos de formação não são negligenciados, pelo contrário, são fundamentais à formação do homem democrático. Nesse período, fundamental para a formação da personalidade na criança, a educação pré-primária torna-se importante para o futuro desta criança e da promissora Nação. Esses elementos adquirem amplitude não apenas no cenário nacional, mas, como demonstrado, refletem uma política internacional conduzida sob os interesses dos Estados Unidos. Assim, para se somar a esta proposição, encontramos mais um elemento que contribuiu para o fortalecimento da política de educação primária. Referimo-nos aqui às proposições educacionais amparadas nas recomendações estadunidenses⁷¹, não apenas nos títulos do PABAE e publicações da Secretaria de Educação, mas também na atuação de educadores com formação estadunidense, considerada mais um elemento que contribuiu para o fortalecimento da política educacional do Estado.

Para somar-se aos títulos publicados sob os auspícios do INEP, como as obras de Anísio Teixeira, João Roberto Moreira, Lourenço Filho e outros, como já referimos neste estudo, apresentamos Dalilla C. Sperb (1978), autora que tinha formação acadêmica estadunidense e cujas obras podem ser encontradas nas bibliotecas públicas de cidades com IEE. Os textos utilizados neste estudo foram localizados na Biblioteca Pública de Londrina. Essa autora, a exemplo de outros, também contempla a educação das crianças pequenas em suas obras. Num de seus textos, que teve a primeira edição em 1963, a autora escreve:

Os anos pré-escolares determinam em alto grau o sucesso que a criança mais tarde obterá na escola. São os anos em que a criança amadurece para a vida escolar, e todas as experiências, desde o dia do nascimento ao primeiro contato com a escola, são parte de sua aptidão para a aprendizagem (SPERB, 1978, p. 70).

⁷¹ Ressaltamos que, independentemente do ano, se primeiro ou terceiro, do período, se manhã ou tarde, a influência do Jardim de Infância norte-americano apresentava-se como temática de aulas e modelo a ser seguido nas diferentes regiões do Estado. Tal modelo era apresentado na principal escola de formação de professores do Estado e uma das mais conceituadas do Brasil: o Instituto de Educação do Paraná (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1965a, 1965b, 1965c, 1965d, 1965e, 1965f).

Ao tratar pontualmente da potencialidade da educação, como fez em outras obras, Sperb inseriu um elemento que se apresentava como prioridade para a educação estadunidense e que se pretendia tornar presente na educação brasileira: a integração com a comunidade. No entendimento fundamentado da autora, cabia aos administradores a tarefa de aproximar a escola do lar, em função dos benefícios mútuos que os dois ambientes podem oferecer. Nesta lógica explica detalhadamente como proceder com a comunidade, cabendo à associação de pais e mestres formular o convite para que aqueles participem das reuniões na escola “sem exigir decisões complicadas” (SPERB, 1967, p. 131).

Citamos Sperb (1967, 1976, 1978) porque, a partir de suas obras, datadas dos anos de 1960 e 1970, podemos afirmar, sinteticamente, que a autora orientava seus estudos pelas máximas formuladas pela UNESCO, elemento que nos permite compreender o apreço do IEP para com esta Agência, revelando mais uma vez que as ações e orientações do Estado não estavam isoladas (SPERB, 1976).

Esta aproximação com a comunidade, conforme demonstrado acima, não era uma preocupação isolada do IEP, que formava as futuras professoras; na realidade era um tema também presente tanto na equipe do INEP como em especialistas em educação formados pela Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos.

A integração entre a escola e a comunidade era uma questão central para a época (SPERB, 1967). A autora, em suas publicações, orientava as jovens professoras sobre como deveriam proceder para se aproximar da comunidade, e nessas orientações incluía os pais de pré-escolares (SPERB, 1978).

A defesa da integração entre a escola e a comunidade era apresentada não apenas mediante ações isoladas ou conceitos meramente teóricos, em livros e materiais didáticos do período, mas encontra-se demonstrada na redação do artigo 25 do Regimento do Jardim de Infância, onde se afirma que a “Associação de Mães é uma instituição indispensável à boa marcha do trabalho educativo das instituições pré-primárias, devendo ser criada em todos os Jardins de Infância” (PARANÁ, 1963d, p. 18).

A integração da escola com a comunidade apresentava-se como um tema recorrente nas publicações editadas sob a chancela da UNESCO, do PABAE, da Aliança para o Progresso e da USAID (Anexo E), as quais, ao lado de questões específicas do pré-primário e da relação escola/comunidade, traziam orientações e práticas educativas tendo como modelo os Jardins de Infância dos EUA.

Essas publicações que não ficavam restritas às capitais ou órgãos de formação de professores, como, por exemplo, o Instituto de Educação do Paraná, mas chegavam aos municípios do interior do Estado, conforme podemos observar no caso do Grupo Escolar de Indianópolis - PR (Anexo F), que recebeu o livro “O que é Jardim de Infância”, editado pelo PABAE (ABI-SABÉR, 1967a). Verificamos que, de fato, muitos destes títulos chegaram aos municípios paranaenses, e se por alguma dificuldade ou impossibilidade, não fossem sistematicamente estudados, seus conteúdos eram transmitidos aos professores do Estado através de cursos, palestras, visitas e documentos oficiais, como referimos nesta pesquisa.

5.6 PRÁTICAS EDUCATIVAS NO JARDIM DE INFÂNCIA: A REALIZAÇÃO DE PROJETOS E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADULTOS

A defesa da escola democrática, da autonomia, do interesse da criança e da vida dentro da instituição educativa, princípios da Escola Nova, marcou as práticas educativas nas instituições do Paraná, incluindo-se o Jardim de Infância. Estes princípios bem atendiam à organização para o trabalho no período estudado, que necessitava e intencionava formar uma classe trabalhadora mais produtiva e racional e menos intelectualizada.

Os estudos de Duarte (1998, 2004), Facci (2004) e outros pesquisadores que versam sobre o movimento escolanovista discutem como os princípios acima mencionados contribuem para a secundarização do conteúdo científico no interior da escola. Nossa pesquisa revela que a política educacional paranaense não foi diferente. As práticas educativas ganharam um reforço para trazer a vida para dentro da escola, que se tornou então menos livresca que a Escola Tradicional, como já

observado nesta pesquisa. A Escola Nova, que já era essencialmente estadunidense – como temos demonstrado – fortaleceu a política educacional paranaense, pautada na formação de cidadãos mais úteis, como defendia o próprio Governador Ney Braga (BRAGA, 1996).

Para nós, as práticas educativas nas unidades escolares, incluindo-se aqui o Jardim de Infância, foram marcadas por um importante elemento escolanovista, que também orientou as ações pedagógicas preconizadas pela Secretaria de Estado da Educação, qual seja: conteúdos e temáticas desenvolvidos a partir de projetos. Como exemplo apresentamos o Planejamento do Curso de Formação de Professores de Artes Industriais e Economia Doméstica para 5ª e 6ª Séries⁷², caracterizado por contemplar o interesse, a criatividade e a preocupação em preparar para o trabalho. Tendo por objetivo contribuir para o progresso da comunidade, este programa educativo considerava o ato de aprender como um processo criador e individual (PARANÁ, 1965c).

Mais uma vez é importante frisar que esse projeto não se configurava como ação isolada no Interior do Estado, ao contrário, conforme consta no próprio documento, no ano de 1965 o curso, que contou com a participação inclusive de crianças, foi financiado pela USAID a partir de um convênio firmado com o Governo do Paraná, mediante o qual se desenvolveu o Projeto “Educando em Ação” (PARANÁ, 1965c).

Esta política pública para a formação de professores com Curso Normal e leigos (alguns apenas com o curso primário), como também de crianças e jovens paranaenses, esteve pautada na lógica de preparar para a aquisição de hábitos e atitudes sociais, tendo em vista a necessidade de se implementar uma nova educação, na qual estaria privilegiada a valorização do espírito de iniciativa. Neste e em outros projetos orientados pela Secretaria de Estado da Educação eram elencados temas como, por exemplo, saúde, higiene, a importância da comunidade, artes industriais e economia doméstica, dentre outros. O desenvolvimento de projetos estava em harmonia com a lógica escolanovista, segundo a qual a valorização de recursos deveria assumir uma condição de destaque no processo

⁷² Participaram deste Projeto 6 professores de Ponta Grossa, 7 de Jandaia do Sul, 6 de Palmas, 6 de Mandaguari, 4 de Pato Branco, 2 de Campo Mourão, 6 de Maringá e 6 de Guarapuava, além de 10 professores que atuaram na condição de ministrantes (PARANÁ, 1965c).

ensino-aprendizagem. Neste caso, os materiais fornecidos pelo convênio com os Estados Unidos contavam com recursos adicionais e receituários enviados pela Walita (empresa brasileira fundada no Estado de São Paulo em 1939), Fermento em Pó Royal (marca que pertence ao grupo Kraft com sede nos Estados Unidos e presente no Brasil desde 1923) e Maggi (pertencente ao grupo Nestlé) (PARANÁ, 1965c).

O projeto denominado “Arte Culinária e Alimentação”, que foi desenvolvido no curso de Formação de Professores e Artes Industriais realizado em Ponta Grossa nos anos de 1965 e 1966 e estendeu-se até 1968, trouxe a vida para dentro da escola e a valorização do interesse individual, expressando os conteúdos e procedimentos afetos ao desenvolvimento e à ordenação para o trabalho a partir da ordem hegemônica vigente. (PARANÁ, 1965c). No desenvolvimento desse projeto estavam apresentadas as condições para a escola ser atrativa e despertar o interesse de crianças e jovens, neste caso motivados pelos produtos que deveriam conhecer, atendendo à lógica estabelecida de aprender a produzir e a consumir.

O documento intitulado “Planejamento do Curso de Formação de Professores de Artes Industriais e Economia Doméstica para 5ª e 6ª Séries”, conforme mencionamos acima, recomendava em seu texto a priorização das atividades que favorecessem o preparo para atividades profissionais futuras e apresentava orientações sobre a conduta pessoa. Sob a alegação de tratar-se da moral e da conduta ética para evitar divergências prejudiciais à atividade profissional, recomendava-se aos professores e educandos evitar “tratar de política” (PARANÁ, 1965c, p. 5).

Tais orientações não eram exclusivas desse projeto desenvolvido em Ponta Grossa. Sobre esta questão ressaltamos a declaração de Portilho (2008) de que os professores não tratavam de política na escola “porque tinham outras coisas para falar”; e numa breve frase, ainda com muito cuidado e sem detalhar as razões, a professora explica: “porque também era muito perigoso. A gente sabia de coisas que aconteciam com gente de Maringá. Aí era melhor só falar do trabalho da escola”. Assim, a organização das práticas educativas junto às unidades educativas do

Paraná, independentemente da região, não descuidavam do controle político efetuado pelo Estado.

Sob a lógica de que “o problema da educação, no seu âmbito geral, envolve não só a formação intelectual, mas, principalmente, aquela essencial à vida” (PARANÁ, 1963b, p. 57), o desenvolvimento de outros projetos que não esse realizado em Ponta Grossa registra que as crianças do Jardim de Infância também vivenciavam estas experiências. Para o Jardim de Infância as práticas educativas eram adequadas ao seu desenvolvimento. A foto⁷³ abaixo mostra um grupo de crianças do Jardim de Infância Emilia Ericksen, localizado na cidade de Curitiba, participando de uma atividade de ensino no ano de 1966 sobre a importância da Nestlé. Segurando seus pacotinhos de doces, as crianças, sob o acompanhamento de suas professoras que estão ao fundo, ouvem atentamente as explicações de um convidado da Escola. Assim como os alunos de outros níveis de ensino, as crianças pequenas não estavam isentas da formação “essencial à vida” (PARANÁ, 1963b, p. 57).

⁷³ As fotos da Escola Estadual Dr. Xavier da Silva foram analisadas durante as entrevistas com Di Giorgio (2008), que relatava os acontecimentos da Escola e do Jardim de Infância naquele período.



Figura 1 - Crianças do Jardim de Infância Emilia Ericksen, anexo à Escola Estadual Dr. Xavier da Silva, participando de atividade de ensino
Fonte: Crianças (1966a).

Projetos que tinham como objetivo declarado a preparação dos alunos para a vida moderna eram uma preocupação constante no processo de formação das crianças no Estado. Como já afirmamos, estar matriculado no Jardim de Infância era tão importante quanto ir para o primário. O Jardim de Infância era tido como garantia de êxito na escola em anos seguintes; e ter êxito no primário era condição para uma “vida melhor” e para “conseguir uma boa ocupação no futuro” (DI GIORGIO, 2008). Isto é também confirmado por Pereira (2007, 2008), educadora que atuou como professora e diretora na Escola Visconde de Guarapuava de 1961 a 1983. Estes depoimentos confirmam não apenas a importância do Jardim de Infância, mas também sua integração à política educacional do Estado.

Além das crianças, também os familiares, com mais ou menos intensidade, eram contemplados pelo projeto e conheciam os seus temas. No que diz respeito especificamente à função do Jardim de Infância, Nazira Féres Abi-Sáber, ao discorrer sobre a importância do Jardim de Infância e como este poderia contribuir para a organização e para os novos tempos, afirma:

A solução, a nosso ver, seria uma campanha larga e profunda de assistência à infância de zero a seis anos – assistência essa que atingisse, também, às famílias dessas crianças. Tal assistência não poderia manifestar qualquer paternalismo. Deveria, ao contrário, ser, antes de tudo, educativa e informativa. Deveria levar às populações menos favorecidas economicamente uma profunda mensagem de confiança e consciência do seu próprio valor de criaturas humanas. Os pais, em contato com os educadores, apreenderiam as normas e princípios de uma vida mais justa e mais condizente com o seu valor espiritual. Essa influência sobre a família só poderia se realizar num ambiente apropriado a esse fim, é o caso das Escolas Maternais e Jardins de Infância. Nessas instituições as crianças receberiam cuidados físicos, trato social, emocional e mental, e ainda serviriam de veículo de atração dos pais. Sendo muito novas, e não podendo se locomover sozinhas, viriam forçosamente acompanhadas de seus progenitores à escola, e esta se aproveitaria do ensejo para assisti-los e promover o seu desenvolvimento. A educação dos adultos através das crianças é prática muito usada em todas as culturas de todos os tempos. Em resumo, a escola pré-primária é, inegavelmente, um veículo de educação de base (ABI-SÁBER, 1968, p. 12, grifo nosso).

Legitima-se, desta forma, uma proposta de formação escolar vinculada a uma intencionalidade que ia além das realizações pedagógicas: tratava-se, em essência, de uma política pública comprometida com as orientações internacionais diretas – quando emanadas de Washington – ou indiretas – estabelecidas por intermédio da ONU, UNESCO e USAID. A escola tinha como um de seus objetivos a integração, e as atividades do próprio Jardim de Infância - aparentemente pedagógicas e festivas, como as apresentações das crianças nas quais os familiares viam tanto encanto e graça - não deixavam de trazer em si um valor e a possibilidade de “uma educação dos adultos através das crianças” (ABI-SÁBER, 1968, p. 12) Nas fotos abaixo há uma demonstração de como estas vivências eram valorizadas.



Figura 2 - Crianças do Jardim de Infância em atividade festiva com familiares, comunidade e autoridades no Grupo Escolar Visconde de Guarapuava
Fonte: Crianças (1963).



Figura 3 - Crianças do Jardim de Infância em atividade no salão do Grupo Escolar Visconde de Guarapuava
Fonte: Crianças (1962).

Estas imagens mostram a integração da escola com familiares das crianças e autoridades do município de Guarapuava. O Anexo G com imagens da mesma escola, é um demonstrativo de práticas educativas que, aparentemente limitadas e reservadas às instituições educativas, traziam em si, sem a devida consciência de seus realizadores, orientações de condutas preciosas à ordem capitalista.

Pereira (2007, 2008), Di Giorgio (2008) e Portilho (2008) confirmam em seus depoimentos que as unidades educativas se expressavam como extensão do Governo e procuravam a aproximação com a comunidade. Nas palavras de Di Giorgio (2008), “a escola unificava as diferentes culturas”. Aqui a professora faz referência a crianças descendentes de europeus, comuns nas proximidades de Curitiba e em outras regiões do Estado. Nesse período a escola, dotada de autoridade diante da população, ensinava conteúdos, legitimava a língua nacional e apresentava valores sociais fundamentais à vida em comunidade, que deveria ser ordeira e voltada ao trabalho. Ainda nas palavras de Di Giorgio (2008), tratando da organização da escola, “todos queriam que seus filhos fossem para o Jardim de Infância, sírios, alemães, italianos. Não tinha classe, assim como tinha filho de doutor, tinha filho de pipoqueiro”.

Tais ações ocorriam em diversas regiões, o que mostra que, apesar das distâncias e de outras dificuldades da época tanto para as crianças quanto para os educadores, como transporte e comunicação, a proposta educacional apresentava-se unificada. Para comprovar esse fato, mencionamos uma experiência pedagógica em outra região do Estado.

Nos registros de aulas da Escola Nossa Senhora de Fátima⁷⁴, unidade educativa de aplicação pedagógica no município de Telêmaco Borba, evidencia-se este propósito de ensinar a comunidade através das vivências das crianças. A Escola de Aplicação sobre qual versam os registros aqui mencionados, anexa à Escola Normal

⁷⁴ Fundada em 16 de fevereiro de 1962 por meio da Lei n.º 314/62. A Escola de Aplicação foi instituída em 27 de janeiro de 1963, por meio do Decreto nº 10.906/63, pelo Governador Ney Braga. Consta no histórico da Escola que à época foram solicitadas providências ao senhor Péricles Pacheco da Silva, diretor das Indústrias Klabin de Papel e Celulose, quanto à nomeação das funcionárias que integrariam o primeiro quadro docente da Escola de Aplicação (ESCOLA DE APLICAÇÃO NOSSA SENHORA DE FÁTIMA, [1969?]).

Secundária Nossa Senhora de Fátima, desenvolvia suas atividades práticas junto à Escola Wolff Klabin. Nestes documentos há descrição das atividades escolares realizadas de 1963 a 1969. Além da formação de professores havia turmas de Jardim de Infância e, como pode ser verificado nos relatos, existia a integração entre os alunos dessa escola e os de outras unidades educativas do município (ESCOLA DE APLICAÇÃO NOSSA SENHORA DE FÁTIMA, [1969?]).

Além das atividades afetas aos conteúdos específicos - como Matemática, Português e outras áreas do conhecimento -, a exemplo do que ocorria em outras unidades escolares do Estado, desenvolvia-se a integração com a comunidade, reforçando a intenção oficial de ordem, trabalho e progresso. As expressões “ordem, asseio, religião, ciências, português, matemática” (ESCOLA DE APLICAÇÃO NOSSA SENHORA DE FÁTIMA, [1969?], p. 12) copiadas no caderno de linguagem não se destinavam apenas a servir de lembretes, mas expressavam sínteses de conteúdos apreendidos nas palestras realizadas por professores e convidados. Nestes registros consta ainda que, por ocasião de datas consideradas especiais - como o Dia da Pátria, o Dia do Trabalho e as comemorações do dia de mães e pais - havia integração de todas as escolas do município, entre elas o Jardim de Infância (ESCOLA DE APLICAÇÃO NOSSA SENHORA DE FÁTIMA, [1969?]).

Os registros revelam ainda que, particularmente em Telêmaco Borba, o Dia o Trabalho era exaltado por meio de atividades como exposição de cartazes e mensagens realizadas pela escola. A aproximação com a comunidade e a formação de opinião sobre a importância da escola e do trabalho se somavam aos temas de higiene e saúde. Estas temáticas – muito freqüentes, conforme registro em anotações de aulas para as crianças - expressavam-se da seguinte forma: “quem não trabalha não come” (ESCOLA DE APLICAÇÃO NOSSA SENHORA DE FÁTIMA, [1969?], p. 12). Através de personagens de histórias vividos pelos alunos da sala, dramatizava-se este conteúdo. É importante lembrarmos que estas práticas eram implementadas na cidade que comportava uma das maiores fábricas de papel do mundo – a Klabin – e onde a população era formada de trabalhadores vindos de diversos estados do Brasil e de muitos europeus.

Além das atividades escolares havia ainda os **clubes**, agremiações de crianças e adolescentes organizadas em torno de um determinado objetivo. O Clube do Trevo, por exemplo, buscava “despertar o interesse da criança” para o trabalho e progresso (ESCOLA DE APLICAÇÃO NOSSA SENHORA DE FÁTIMA, [1969?], p. 16), e mais uma vez, sob o pretexto de despertar o interesse das crianças, o projeto era dirigido pelos próprios alunos. Encontramos um registro datado de maio de 1965, segundo o qual “os programas são redigidos pelos próprios alunos, todos com ilustração e com o distintivo do Clube – um trevo em cujas folhas está o lema: E = Estudo, T = Trabalho e P = Progresso” (ESCOLA DE APLICAÇÃO NOSSA SENHORA DE FÁTIMA, [1969?], p. 15).

Em complemento a estas questões, há registros em documentos que abordam os temas de higiene e saúde, o que permite conhecer as realizações de outras instituições educativas, pois são referenciadas atividades que ocorriam de forma integrada, como desfiles, comemorações, palestras e campanhas com outras escolas do município. A escola recepcionava freqüentemente convidados que ministravam, inclusive, cursos de formação aos professores. Além dos conteúdos formais – alguns de formação para crianças e pais – os alunos recebiam orientações como, por exemplo, “não beba bebida alcoólica! O álcool é prejudicial à saúde. O álcool leva à cadeia, ao hospício e ao cemitério” (ESCOLA DE APLICAÇÃO NOSSA SENHORA DE FÁTIMA, [1969?], p. 16). A partir do lema “estudo, trabalho e progresso” ou ainda com o Clube do Trevo e o Comando Mirim que possuía como objetivos a “ordem, limpeza e disciplina”, a escola apresentava-se como um espaço de formação para crianças e pais.

As atividades da Escola contemplavam ainda a “Semana da Comunidade”, evento que contava com preleções, explicações de professores e crianças a respeito “do que é a comunidade, para que serve, como ajudá-la a tornar-se uma comunidade de valor e respeito” (ESCOLA DE APLICAÇÃO NOSSA SENHORA DE FÁTIMA, [1969?], p. 36). Os registros escritos e desenhos deste documento mostram que valor e respeito eram sinônimos de saúde, higiene, trabalho e civismo, este último insistentemente priorizado. O processo de integração da escola com a comunidade, conforme discutimos anteriormente neste estudo, encontra-se materializado a partir de um registro datado de 1969, onde a professora pedia, literalmente, que as

crianças transmitissem em casa, aos seus familiares, os conteúdos das palestras, cartazes e outras atividades. Esta solicitação integrava uma atividade que era muito valorizada no Jardim de Infância e expressava valores apresentados e internalizados por crianças e familiares, por meio das comemorações na escola e em praça pública. Este documento menciona ainda uma exposição das atividades do Jardim de Infância realizada em 1969.

Na capital os procedimentos didáticos não destoavam do que ocorria no Interior do Estado. Na cidade de Curitiba encontramos fotos que nos indicam ser esta, a exemplo do que ocorria em outras regiões do Estado, uma temática presente também nas escolas da capital. O Colégio Novo Ateneu⁷⁵, localizado em Curitiba, desenvolvia um trabalho junto às crianças pequenas com o lema “Saúde, Força e Alegria” escrito em uma cruz. De igual modo, na Escola Estadual Dr. Xavier da Silva e no Jardim de Infância a ela integrado havia o Projeto “Pelotão da Saúde”. O registro fotográfico abaixo expõem algumas atividades de encerramento do Projeto no ano de 1969, segundo relatos de Di Giorgio (2008).

⁷⁵ Fundado em 1925 por Elysio de Oliveira Vianna substituiu o Colégio Vianna, que havia sido fundado em 1897. No ano de 1944 passou a pertencer à Associação de Ensino Novo Ateneu, contando com ensino pré-primário, primário e Curso Normal (COLÉGIO NOVO ATENEU, 2008).



Figura 4 - Crianças do Jardim de Infância Emília Ericksen durante atividade de encerramento do Projeto “Pelotão da Saúde”
Fonte: Crianças (1969).

Os documentos e registros revelam que, além dos recursos e materiais didáticos estadunidenses, necessários para o desenvolvimento de alguns projetos, e das doações de indústrias, a política educacional paranaense contava com o respaldo teórico necessário para este fim. Nos registros de aulas do Curso Normal do IEP e em documentos orientadores, verificam-se referências a Kilpatrick⁷⁶, além de Anísio Teixeira e Dewey, autores já citados nesta pesquisa. O primeiro destes, considerado o elaborador do Método de Projetos – muito utilizado na atualidade – era freqüentemente mencionado nos documentos orientadores da educação no Paraná, tanto que num estudo realizado sobre as Escolas Normais do Estado Furter e Kilpatrick eram os autores mais referenciados (PARANÁ, 1963b, 1968a; INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1968c; HORNOS, 1963). Lembramos aqui que o

⁷⁶ Dewey, Kilpatrick Furter e Piaget são insistentemente citados em documentos da Secretaria de Estado da Educação nas décadas posteriores a 1960. Embora o período não seja objeto de nossa pesquisa, devemos pontuar que as orientações para os anos de 1960 foram imprescindíveis para o fortalecimento da educação na década de 1970 e seguintes. Assim, apresentamos alguns documentos que mencionam os autores citados: Paraná (1968a, 1975, 1978, 1981); Instituto de Educação do Paraná (1967c, 1968c); Santos e Souza (1973).

documento “Quinta e sexta séries do Curso Primário”, que foi elaborado em 1963 - portanto foi um dos primeiros textos orientadores para as unidades de ensino do Estado - contém sugestões sobre organização do trabalho pedagógico através do método de projetos de Kilpatrick (PARANÁ, 1963b).

Estes autores, presentes nas referências de documentos da Secretaria de Educação, ainda que sem a devida consciência dos educadores que desenvolveram os projetos transformando-os em práticas educativas, referendaram a proposta de política educacional do Estado. A realização de projetos temáticos ocorria sob a justificativa de que a realidade da criança encontrava-se antecipada nas práticas educativas da década de 1960, não poupando a criança pequena da necessidade de “ajustamento satisfatório do indivíduo” (ENCONTRO INTERAMERICANO DE PROTEÇÃO AO PRÉ-ESCOLAR, 1968, p. 50), questão que não apenas foi discutida nesse evento, mas tornou-se um verdadeiro objetivo do Governo do Paraná.

5.7 PRÁTICAS EDUCATIVAS NO JARDIM DE INFÂNCIA: O CIVISMO E O AMOR À PÁTRIA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

A década de 1960, como referido anteriormente, foi significativa para a educação no Estado do Paraná, pois foi o período em que se operou de forma legal e definitiva a estruturação do sistema educacional paranaense. Com a LDB n.º 4.024/61 foi necessário implementar mudanças na organização educacional do Estado, e inúmeras foram as ações neste sentido, podendo-se citar os regimentos, documentos com orientação pedagógica, reformas, ampliação e construção de unidades escolares. Em 1964 foram implantados o Sistema Estadual de Ensino e o Conselho Estadual de Educação, e com isto se intensificaram as mudanças e normatizações, em pronto atendimento às determinações da referida lei, que se apresentou no Estado com ênfase no aspecto pedagógico.

Neste contexto acentuou-se, em todos os níveis de ensino, a preocupação com práticas educativas que contemplassem a moral e o civismo, em prol do anunciado desenvolvimento e progresso no Estado. Esses valores, que constam na LDB n.º

4.024/61, em especial no seu artigo 38, foram também a tônica da educação no Estado do Paraná. Soma-se a isto a defesa do amor ao trabalho em uma educação voltada à classe trabalhadora, que deveria ser útil e ordeira (PARANÁ, 1964d).

Em 1962, cerca de um ano e meio após o início de sua primeira gestão, o governador Ney Braga apresentou pessoalmente à Assembléia Legislativa do Estado, por ocasião da abertura da 4ª sessão ordinária da 4ª legislatura, uma mensagem em que reafirmava a importância de uma administração conduzida em prol do bem comum, da democracia, do progresso, do desenvolvimento e da paz (PARANÁ, 1962).

Com isto se desenhava, não apenas para os deputados, mas para toda a população paranaense, qual seria o sentido dos primeiros anos da década de 1960. O pronunciamento do governador foi adequado para o contexto daquele período, quando o Estado precisava administrar e organizar a vida dos nordestinos e de outros imigrantes que demandavam o Norte do Estado, estes últimos, geralmente, de forte tradição italiana, alemã e japonesa. Era preciso também estruturar cidades antigas e jovens para o trabalho, estando ainda viva a lembrança dos graves conflitos ocorridos nas regiões Sudoeste e Norte, motivados pela fértil e promissora terra. Era ainda necessário edificar a idéia de um Estado patriótico e democrático, mesmo que com os “punhos cerrados” dos generais (MÉSZÁROS, 2008, p. 61).

Neste cenário, as instituições do Estado e a infra-estrutura precisavam ser ordenadas para dinamizar a vida e o trabalho. A escola foi chamada a contribuir para a edificação do “bem comum e da paz” (PARANÁ, 1962, p. 7) nas regiões tradicionais, como os Campos Gerais, ou no jovem Norte do Estado. O Paraná mostrava-se como unidade expressiva da Federação, era o quarto Estado em “esforço interno em prol da educação”, com 27% da receita orçamentária vinculada à educação, condição que o colocava logo depois de Minas Gerais, Espírito Santo e Mato Grosso (PARANÁ, 1964a, p. 56). O Sistema Estadual de Ensino, com seus documentos, boletins pedagógicos e relatórios contendo encaminhamentos e orientações da Secretaria de Educação para todas as unidades educativas do Estado, reafirmava, nos textos e nas ações, a defesa da paz, do civismo, da moral, e a importância do trabalho para o desenvolvimento e o progresso do Estado e da

Nação. As atividades escolares, festividades, comemorações e projetos desenvolvidos no interior da escola eram considerados fundamentais a este processo.

A formulação da legislação de ensino, a reorganização do ensino médio e superior, o aperfeiçoamento dos professores - sobretudo daqueles dos cursos pré-primário e primário - constituíram as principais preocupações da época. Bibliografias foram elaboradas para contribuir com a atuação dos professores em favor do objetivo de “educar a criança na vida para a vida” (PARANÁ, 1964a, p. 4) e de valorizar os pequenos aprendizes sem perder a dimensão da formação do cidadão trabalhador e ordeiro.

Neste contexto entendia-se que “o problema da educação, no seu âmbito geral, envolve não só a formação intelectual, mas, principalmente, aquela essencial à vida” (PARANÁ, 1964a, p. 76). Aqui se somam a defesa da moral e a orientação às famílias, sobretudo nas comunidades urbanas, estimulando nas pessoas atitudes cristãs, democráticas e cívicas, expressas nas orientações oficiais do Estado (PARANÁ, 1963b, 1964a, 1968a, INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1965f, 1968a, 1968b, 1970a).

O processo econômico que se estruturava no Estado demandava que fossem reafirmados os princípios legitimadores da sociedade capitalista, como o progresso, a cidadania, a democracia, a paz social e o civismo. Para tanto se apresentavam documentos e sugestões de encaminhamentos pedagógicos, freqüentemente utilizados para reafirmar estes propósitos.

Para fazer valer este propósito, a educação no Paraná se edificou por meio de orientações pedagógicas da Secretaria e muitas vezes por força de portarias. Aqui vale destacar a Portaria n.º 1.805/64, de 4 de maio de 1964, que versava sobre a necessidade da “formação democrática dos nossos educandos”, estabelecendo que a Educação Moral e Cívica deveria “objetivar o fortalecimento do caráter, firmar bons hábitos e atitudes, desenvolvendo no educando o sentimento de civismo, amor à Pátria, e, prepará-lo para viver numa sociedade democrática” (PARANÁ, 1964a, p. 78).

A este ato normativo acrescenta-se a Portaria n.º 4.069/64, na qual as medidas evidenciadas pela Secretaria não tinham outro objetivo senão atender às “exigências de desenvolvimento do processo democrático do país”. A defesa das “forças cívicas” (expressão comum nos textos da Secretaria de Educação) e o propósito de educar para o desenvolvimento econômico – entendido como progresso social – marcaram a importância de se administrar “dentro do mais alto espírito democrático e cristão, pelo bem comum, infensos a quaisquer outras influências que não sejam por ele ditadas, convencidos de que nada deterá o Brasil de sua evolução histórica” (PARANÁ, 1962, p. 17). Reafirmando este propósito, o Governador afirma:

Devemos batalhar ao lado dos que têm sensibilidade humana, dos que põem na alma a realidade presente, de muita angústia e de muito sofrimento, para que continuemos a desfrutar da liberdade que somente o regime democrático assegura. Essa liberdade não pode ser sufocada nem pelos gananciosos que fazem do lucro a razão de sua vida, nem pelos que, negando a Deus, se escravizam ao Estado (PARANÁ, 1962, p. 17).

Assim se estruturava a educação: amparada por um Estado que propagava a necessidade da “confiança do povo” e obediente aos sentimentos cristãos inspirados por Deus” (PARANÁ, 1962, p. 17). Neste trecho há uma demonstração da insistência na democracia em oposição aos regimes que “se escravizam ao Estado”, o que indica uma referência e oposição ao modelo russo de 1917 e ao cubano de 1959. Desta forma a democracia se apresentava como elemento ordenador do Estado; era propagada nos discursos e ensinada nas unidades escolares.

Este entendimento do Estado não apenas atendia à legislação, mas respondia a contento – sobretudo em 1964 – às solicitações do Governo Federal, que se mantinha pelo regime de ditadura imposto ao Brasil em março daquele ano. O Governo do Paraná estabeleceu relações efetivas com o Ministério da Educação e com o INEP. Isto pode ser constatado pela assinatura, em maio de 1964, de um convênio entre a Secretaria de Educação e Cultura e a USAID/Brasil, dentro do programa Aliança para o Progresso, o qual cuidou da elaboração e produção de material fílmico e impresso para propagação de princípios como civismo, desenvolvimento, integração com a comunidade, progresso e valorização do

trabalho. O referido convênio revestiu-se de grande importância, dado o fato de ter sido o primeiro a ser assinado entre uma secretaria de educação estadual e o USAID (PARANÁ, 1964a).

Com isto foi disponibilizada verba para construção de centros especiais de treinamento de professores, o que incluía adquirir material didático dos EUA. Os professores deveriam receber treinamento nos Estados Unidos e participar de programas de capacitação coordenados por técnicos estadunidenses, sobretudo dos cursos oferecidos pelo PABAE, sediado em Belo Horizonte (PARANÁ, 1964a).

Além deste esforço para que a educação contribuísse com o desenvolvimento e o progresso, era comum a publicação e divulgação de títulos que ainda podem ser facilmente encontrados nas bibliotecas públicas, escolas estaduais e Institutos de Educação no Estado, o que reafirma o entendimento de que eram apresentados ao professorado paranaense na condição de manuais a serem seguidos, conforme apontamos anteriormente neste estudo.

Dentre os títulos publicados nos anos de 1960 com o selo da Aliança para o Progresso podemos destacar: “A educação e o desenvolvimento da comunidade” (SCHIELDS, 1967); “A educação na escola maternal e no Jardim de Infância” (LEEPER, 1970). Os títulos “Técnicas Revolucionárias de Ensino Pré-Escolar” (PINES, 1969) e “Programa de Proteção ao Pré-Escolar” (1979) não possuem o selo da Aliança para o Progresso, mas têm origem nos EUA, tendo sido posteriormente traduzidos no Brasil. Vale ainda mencionar a “Planificação da Educação” (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO, 1971) da UNESCO, documento que foi editado em 1971, mas de fato resultou da conferência realizada em Paris no ano de 1968.

Esses títulos propagavam uma educação voltada para a moral e o civismo, defendiam a capacitação dos professores com vista à alteração da prática pedagógica, à exaltação dos recursos audiovisuais, à utilização do rádio, à integração da “vida” presente na escola e à integração com a comunidade, sob o argumento de que a educação deveria ser valorizada e ser a “consciência do povo”, como comumente encontrado em documentos da época (PARANÁ, 1963b, p. 2).

Inúmeras ações foram empreendidas neste sentido, com a intenção de divulgar informações e até mesmo promover a capacitação de professores que se encontravam em regiões de difícil acesso, utilizando-se do rádio como instrumento de comunicação e estudo. Havia o programa “Hora da Educação”, transmitido semanalmente pela PRB-2, que alcançava algumas regiões do Estado. Nele eram abordados temas afetos à brasilidade e ao civismo, além da Declaração dos Direitos da Criança e Encontros de Pais e Mestres – Escola de Pais (PARANÁ, 1964a).

A comunicação mostrava-se como instrumento fundamental naquele momento histórico, e o rádio era utilizado para a formação de professores, conforme afirmação existente no Relatório da Secretaria de Educação datado de 1964 (PARANÁ, 1964a). Aqui já se apresentam a formação em serviço e a educação à distância no Estado do Paraná, iniciativas que demonstram um “objetivo nítido: o de adensar, coordenar e orientar todos os meios possíveis para apoiar, sistematicamente, o aperfeiçoamento e a atualização do professor, causa eficiente da educação” (PARANÁ, 1964a, p. 15).

Neste contexto, o rádio, os relatórios e os boletins eram recursos utilizados para a formação do professor:

A administração do Estado tem timbrado suas mensagens educacionais na constante de que, a característica do autêntico cidadão, mormente em nossos dias, reside na personalidade eivada de Educação Moral e Cívica. Esta formação pré-excelente foi em todo lugar e a toda hora sublinhado, representa garantia de uma interioridade voltada para o bem (PARANÁ, 1964a, p. 18, grifo do autor).

Considerando-se a intenção de propagar os princípios burgueses, cumpre destacar que os acordos internacionais, os projetos de ajuda técnica e financeira e a participação de organismos como a ONU e de órgãos desta como a UNESCO e o Unicef, com proposições que tratam da integração da escola com a comunidade ou da educação para o progresso e o civismo, apresentavam-se como a tônica da educação no Paraná.

O que se apresenta como “novo” na atualidade, como a valorização da paz, da solidariedade, da liberdade dos indivíduos que se acredita expressa na democracia, fora elaborado nos anos de 1950 e 1960, período de intenso conflito no plano internacional, no qual se impôs o modelo político a ser seguido, sobretudo, por países em desenvolvimento. É fundamental observar que, acirradas as contradições, conceitos como democracia, paz, solidariedade e agora a tolerância são invocados pela sociedade e apresentados de forma institucional nos sistema de educação, amparados por organismos internacionais⁷⁷ desde o final da Segunda Guerra Mundial.

Finalizada esta guerra e tendo o mundo conhecido dois modelos econômicos e políticos, representados respectivamente pela URSS e pelos EUA, nos anos de 1950 formou-se o Comitê de Atividades Antiamericanas, dirigido pelo senador Joseph McCarthy, cenário no qual os EUA assumiam, dentro e fora de seu próprio país, a condição de propagadores dos ideais capitalistas. A política americana, com sua “*ayuda tecnica*”, acentuou-se com as ações revolucionárias de Fidel Castro e do argentino Che Guevara no ano de 1959 em Cuba (SCHIELDS, 1967).

Assim se estabeleceu a hegemonia econômica do modelo imperialista de desenvolvimento, e nesse período firmaram-se organismos internacionais como a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (AID), com o anunciado propósito de promover políticas governamentais que favorecessem a manutenção da hegemonia da ordem capitalista.

Nos primeiros anos do período investigado, o debate e os conflitos se acirravam e eram apresentados nas instituições sociais. É neste cenário que se estrutura a educação no Paraná, organizada a partir das diretrizes do INEP, que tinham como referências o modelo norte-americano de educação do PABAEE e os convênios de ajuda técnica e financeira, como afirmamos anteriormente. Há que mencionar, ainda, a presença da UNESCO no processo de organização da educação paranaense, elemento a partir do qual se comprova quão internacionalizada estava a educação

⁷⁷ Faz-se destaque à UNESCO estabelecida no Brasil em 19 de junho de 1964, com o propósito de edificar e fortalecer a relação do Governo e sociedade civil, sempre anunciando o desenvolvimento dos países da América Latina como uma de suas prioridades (UNESCO, 2008).

no Paraná, com destaque para o atendimento oficial às orientações do Encontro de Punta del Este, ocorrido em 1961, quando se enfatizou a necessidade de a educação contribuir para o desenvolvimento dos países latino-americanos (CARTA..., 1961).

Assim, as organizações internacionais, principalmente a ONU, anunciavam a necessidade de integração entre a escola e a comunidade, como discutido anteriormente, defendendo a importância do trabalho e das técnicas, conjuntura na qual a escola ocupava seu espaço enquanto instituição dedicada à instrução e à formação de valores como o civismo, a moral e a democracia, princípios sob os quais se materializaria o progresso.

A escola, desta forma, era convocada a aproximar-se da vida, acentuando a defesa da **vida na escola e da escola para a vida**. A vida era chamada a fazer parte da escola, que devia ser menos intelectualizada e mais ativa. Com isto se retirava a particularidade da organização do sistema educacional paranaense, pois esta se agregava ao debate internacional, identificando-se inclusive com um modelo de desenvolvimento econômico e político que se apresentava hegemônico.

Os convênios assinados, os documentos, relatórios e orientações expressavam, a partir deste vínculo, a identidade da educação paranaense, que em seus objetivos vinculava-se ao modelo econômico e político da época. Restava, então, à educação que se estruturava, a aproximação com um modelo educacional que não permitisse as “perigosas encruzilhadas” (PARANÁ, 1962, p. 8) e a “escravização do Estado”, (PARANÁ, 1962, p. 17), moldando-se assim pelo espírito democrático e cristão, voltado ao trabalho e ao progresso.

Nesta lógica encontra-se a posição do governo ao afirmar que “[...] educação é investimento ou aplicação produtiva do capital” (PARANÁ, 1962, p. 62). A recuperação dos adultos e jovens analfabetos, a construção de ginásios industriais e escolas técnicas, a organização da estrutura administrativa e a viabilização de recursos financeiros eram questões urgentes no início da década. Tal lógica, como afirmamos, bem atende à Teoria do Capital Humano, tão evidente à época e

responsável pela apresentação de estratégias institucionais de investimento nos seres humanos.

A partir desta perspectiva, como pontuamos anteriormente, Schultz (1973) valorizava o investimento no capital humano e marcava a importância desta conduta na produção da economia moderna. A escola, para o autor, figurava como estrutura para a produção, da mesma forma que as estradas e aeroportos. Em favor da eficiência e da produtividade, ao tratar especificamente da educação, esse autor escrevia:

[...] a educação é a mais durável do que a maioria das formas de capital não-humano reproduzível. Uma educação de nível secundário pode servir à pessoa por todo o resto de sua vida e, dentro deste período, 40 anos ou mais são possivelmente utilizados em trabalho produtivo (SCHULTZ, 1973, p. 120).

Desta forma, a preocupação com a organização da escola e do trabalho e com a formação do novo trabalhador, capaz de atuar profissionalmente, era característica dos primeiros anos da década de 1960. O aumento do período de escolaridade de quatro para seis anos e a acentuada preocupação com a alfabetização, necessária para o exercício de determinadas profissões de nível elementar, eram decorrentes de um posicionamento em que o desenvolvimento do sistema educacional se apresentava como opção política de um governo que tinha como meta o progresso nos moldes do sistema capitalista, de acordo com as assertivas de Schultz (1973).

A organização da educação em favor do civismo, do progresso e da moral, como discutido anteriormente, acrescentava-se então à preocupação em tornar a escola mais “atrativa” para a criança, com recursos didáticos e técnicas que favorecessem a aprendizagem do cidadão trabalhador. O conteúdo para a escola paranaense, onde estão incluídas as crianças de 4 a 5 anos - portanto, dos jardim de infância - pautava-se, de igual modo, na educação “cívica”, entendida como uma prioridade, educando-as “para a vida”, com a explícita argumentação de “preparar a criança para o meio que ela está destinada a viver” (PARANÁ, 1964a, p. 21).

Esta formação para a cidadania e para o civismo, em que o progresso educacional, o aperfeiçoamento profissional e a utilização de recursos se apresentavam como

inovações, compreendia também a defesa de que era necessária uma “perfeita adaptação – do aluno – ao meio em que vive”, com “aprendizado progressivo do educando segundo suas aspirações e possibilidades pessoais”; para o “desenvolvimento social do Estado e da Pátria” (PARANÁ, 1967, p. 4). Assim, estruturar a educação implicava em estabelecer uma identidade e uma concepção que apresentassem conteúdos e em modelo pedagógico que atendessem a estes princípios.

O processo de elaboração da proposta educacional ocorreu de forma efetiva, mesmo havendo um cenário de resistência por parte de trabalhadores e estudantes, que foi minimizada - ou, em alguns casos, eliminada - pela ação do governo do Estado, como discutimos anteriormente. Com isto possibilitou-se não apenas a implementação de propostas pedagógicas, mas também de um sistema de ensino pautado nas orientações e destinado a atender aos interesses do capital nacional e internacional.

A educação implementada no Jardim de Infância, expressão deste contexto político, contemplava em suas práticas educativas a integração com a comunidade, sendo o civismo e o apregoado espírito democrático apresentados como pedras basilares desta relação. Na ampla e oficial defesa do civismo que se fazia à época, um texto de Heloisa Marinho⁷⁸, a exemplo de Nazira Féres Abi-Sáber – autoras vinculadas à UNESCO e utilizadas como referência nos documentos da Secretaria de Educação no Paraná – serviu de amparo à educação paranaense, defendendo que, além da aptidão para a leitura e a escrita, a convivência no Jardim de Infância constitui,

fundamento à educação cívica. Embora não tenha a criança pré-escolar desenvolvimento intelectual suficiente para compreender a extensão geográfica da Pátria, ou ideais de moralidade, poderá em situações concretas começar a viver atitudes de respeito mútuo e colaboração. Desta forma, não se limitará a educação cívica ao mero reconhecimento da bandeira ou do hino nacional, mas resultará do espírito e da execução de todas as atividades (MARINHO, 1967, p. 188).

⁷⁸ A obra “Vida e Educação no Jardim de Infância: programa de atividades” foi editada primeiramente em 1960, pelo Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal.

A necessidade de uma educação moral, democrática e cívica, expressa na defesa de Marinho (1967), é reafirmada no Regimento para o Jardim de Infância e no documento “Preparando os Sabidões: processos que auxiliam a alfabetização”, onde os conteúdos e as práticas educacionais devem ser implementados considerando a condição de desenvolvimento da criança. Assim, este último documento, ao tratar da importância das atividades rítmicas e musicais e orientar os procedimentos nestas atividades, estabelece:

As canções cívicas serão ensinadas de acordo com a fase do desenvolvimento da criança. O Hino Nacional e o Hino à Bandeira, serão ouvidos com respeito que se lhe é devido, pois que as crianças, no Jardim de Infância, ainda não capazes de cantá-los com perfeição (PARANÁ, 1966, p. 118).

Os registros obtidos junto às escolas revelam que algumas práticas educativas contemplavam vivências nas quais os símbolos da ordem instituída eram apresentados à comunidade e às autoridades pelas crianças pequenas. Um exemplo disto se vê nas fotos abaixo, onde na primeira uma criança do Jardim de Infância Emilia Ericksen, vinculada à Escola Estadual Dr. Xavier da Silva, leva a bandeira nacional durante uma comemoração cívica no ano de 1965. Na segunda foto temos as crianças do Jardim de Infância do Grupo Escolar Visconde de Guarapuava participando do desfile em comemoração ao Dia da Independência no ano de 1965, ao lado de um veículo militar as crianças caminham pelas ruas de Guarapuava segurando fitas que enfeitam uma reprodução das Armas da República.



Figura 5 - Crianças do Jardim de Infância em preparação para participar do desfile de 07 de Setembro
Fonte: Crianças (1966c).

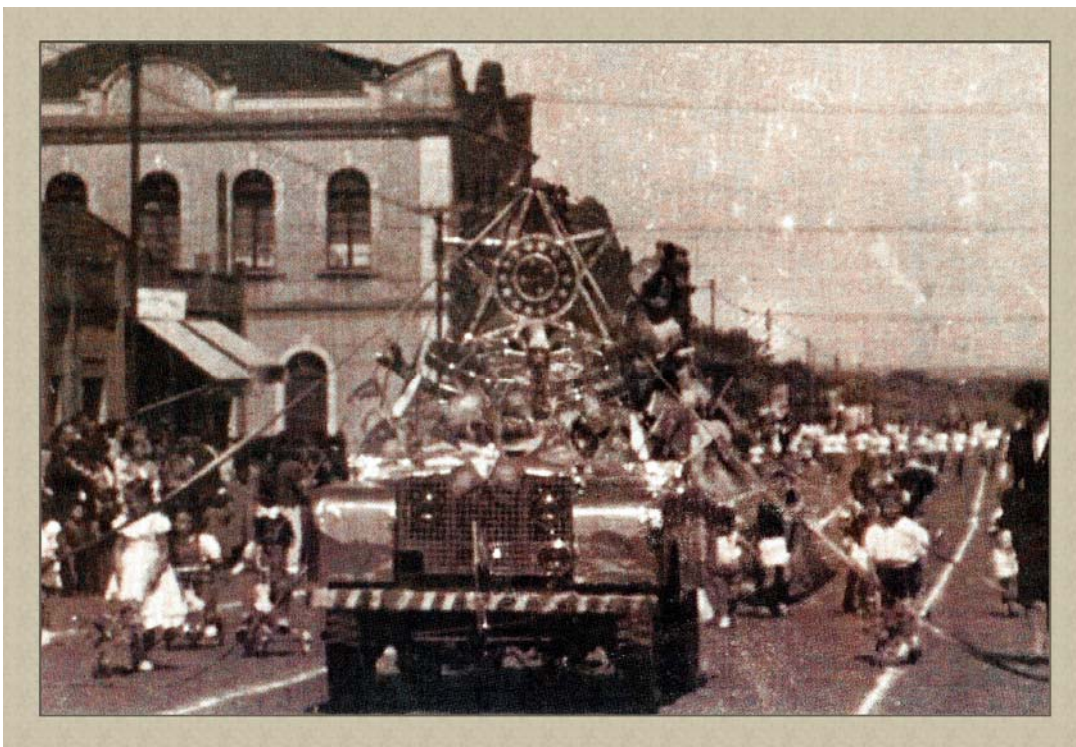


Figura 6 - Crianças do Jardim de Infância em desfile de 07 de setembro na cidade de Guarapuava
Fonte: Crianças (1965).

As fotos que apresentamos nesta discussão configuram-se como demonstração da abrangência e realização das determinações oficiais, revelando o alcance destas orientações, pois o que se apresentava como uma atividade das crianças pequenas e, aparentemente, em integração com os outros níveis de ensino, materializava um conjunto de orientações didáticas afetas ao civismo e era a expressão das realizações políticas do Estado.

Os registros fotográficos (Anexos H e I) demonstram a importância do civismo no período em estudo, quando seu conteúdo era propagado pelas crianças pequenas, às quais cabia “transmitir” aos pais os ensinamentos obtidos na escola de Jardim de Infância e primário (ESCOLA DE APLICAÇÃO NOSSA SENHORA DE FÁTIMA, [1969?], p. 36).

Estes valores, expressos nos princípios desenvolvimento, progresso, democracia, liberdade, paz, civismo e integração, ganhavam vida em práticas educativas, sobretudo nos desfiles cívicos ou em atividades educativas que contavam com a participação de familiares e da comunidade. As oportunidades de integração eram valorizadas e a participação das crianças era uma prioridade, o que incluía as crianças pequenas do Jardim de Infância. Durante um desfile na cidade de Guarapuava, registrado na foto abaixo, temos não somente o encanto e a graça das crianças em suas bicicletas, mas a materialização de uma oportunidade para integração da escola com a comunidade, que recebia a transmissão do conteúdo oficial.



Figura 7 - Crianças do de Infância em preparação para participar do desfile de 07 de setembro em Guarapuava. Professora à direita uniformizada com luvas brancas para segurar a bandeira do Brasil
Fonte: Crianças (1966b).

Pereira (2008) destaca uma intensa aproximação dos militares de Guarapuava com as unidades educativas, afirmando que “os militares auxiliavam em tudo que podiam, os que tinham e os que não tinham filhos na escola”. Explica ainda que estes “representavam a integração entre governo, comunidade e escola” e “tinham muito interesse nos acontecimentos da escola”. Esta aproximação dos militares com os acontecimentos da escola também era fato nas escolas da capital. Por exemplo, em Curitiba, o general comandante da 5ª Região Militar solicitava que as alunas do Curso Normal dessem demonstração de civismo participando de programas de rádio e televisão nos quais eram abordados temas cívicos (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1968a).

Ainda sobre essa questão, em documentos do Instituto de Educação do Paraná encontram-se registros de alunas do Curso Normal requisitando orientações de como ensinar civismo às crianças pequenas. A preocupação se expressava em

questionários e solicitações à coordenação do Instituto sobre “como dar Civismo para a criança de Jardim de Infância”. Neste sentido, as alunas do Curso de Educação Pré-Primária solicitavam que a disciplina Educação Moral e Cívica fosse direcionada às crianças do Jardim de Infância (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1970a).

Esta preocupação em apresentar o civismo como conteúdo didático às crianças pequenas confirma a intenção de formá-las na perspectiva de constituir valores e comportamentos, necessários à época para o desenvolvimento econômico e progresso social; intenção a partir da qual se pretendia “preparar a criança para o meio que ela está destinada a viver” (PARANÁ, 1964a, p. 98).

A educação pré-primária, mais que responder e adequar-se à lei, implementou uma política que expressava os interesses de um governo ditatorial, que, não obstante, proclamava-se democrático, embora a idéia de sociedade democrática se reduzisse às condutas e hábitos que deveriam ser ensinados desde o Jardim de Infância. A democracia bem definida, era a democracia estadunidense, que se apresentava como modelo a ser seguido não apenas pelo Paraná, mas pelo Brasil e outros países da América Latina. Como já afirmamos, apesar das distâncias e das dificuldades de transporte e comunicação e muitos professores atuarem nas instituições educativas apenas com o curso primário, o que se constata é uma proposta unificada em favor da ordem e da ordenação para o trabalho.

A atuação do professor já havia sido definida como elemento essencial deste processo, conforme indicamos anteriormente. Convém registrar que, conforme orientação aprovada em Washington no início de 1950 e depois ratificada no Seminário Interamericano de Educação Primária, realizado no mesmo ano no Uruguai, a formação do professor deveria priorizar a “integração com a comunidade, o espírito de cooperação, solidariedade” (SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA, 1951, p. 145) e um dos principais objetivos seria “guiar a comunidade no seu processo econômico”, sempre atento “à conservação moral da vida” (SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA, 1951, p. 154).

Esta proposta de política educacional teve uma implicação direta com a educação pré-primária do Estado, tanto na formação dos professores como nas práticas educativas nos Jardins de Infância. As elaborações de Froebel (1782-1852), Decroly (1871-1932), Montessori (1879-1952) e Freinet (1896-1952), que figuram como fundamentos da Educação Infantil, ainda que apresentados ou estudados no Curso Normal do IEP e nos cursos de especialização em educação pré-primária, na década de 1960 não se apresentavam como referenciais teóricos para educação das crianças pequenas no Paraná. O que se verifica a partir dos registros de aulas do Instituto é a preocupação de ensinar a “Metodologia de Habilidades Sociais no Jardim de Infância”, somada às aulas denominadas “Influência Americana no Jardim de Infância”, que contemplam, de forma insistente, referências às obras de Dewey e ao seu método (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1965a, 1965b, 1965c, 1965d, 1965e, 1965f).

Isto, somado às referências de outros documentos já citados nesta pesquisa, apresentava-se como a predominância da formação que seguia a orientação estadunidense. Essa questão estava reafirmada na proposta de educação para o pré-primário, segundo a qual “o currículo do Jardim de Infância deve ser o desenvolvimento de empreendimentos de que o educando precisa ou que a sociedade sabe que ele vai precisar” (PARANÁ, 1966, p. 107).

A educação, desta forma, para todas as idades, contemplaria a devoção à moral, à família e ao trabalho. A escola tornava-se espaço para a defesa do progresso e da cidadania e para a convivência em coletividade, não mais nas colônias de café, mas nas ruas, escolas e estabelecimentos comerciais das jovens e antigas cidades do Estado. A educação e a cultura subsidiariam esta formação de “homens cultos, capazes de pensar por si e de ter sentido de comunidade, de responsabilidade pessoal em face da Sociedade e em face da família” (PARANÁ, 1962, p. 69).

A preocupação com a formação do homem, entendida como maneira adequada para a constituição de valores favoráveis à organização da sociedade e da vida em coletividade (não mais nas colônias de café) e pautada na alegada promoção do homem, teve implicação com a educação pré-primária do Estado nos anos de 1960, uma vez que esta assumiu o modelo estadunidense como referência. Esta lógica

incluía a alegação de que a valorização do interesse da criança se associa à orientação oficial expressa nas condutas escolares nas salas de Jardim de Infância, onde, em nome da educação integral, reafirmavam-se os princípios norteadores da sociedade capitalista em tempos de imperialismo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na exposição das considerações finais definimo-nos por trazer as questões discutidas ao longo do estudo, de modo que se apresentam e reapresentam elementos para compreensão da proposta educacional para o Jardim de Infância do Estado na década de 1960. Esta ordenação é essencial para assegurar a compreensão do contexto e delinear a composição das elaborações finais desta pesquisa.

O estudo dos aspectos econômicos e históricos na composição dos capítulos foi essencial, pois forneceu suficientes elementos de análise, a partir dos quais desenvolvemos um esforço para investigar e descrever o contexto, numa tentativa de compreender o fenômeno e atingir sua essência, como orienta Kosik (1976).

Neste sentido, a análise e a tentativa de desvelar a proposta de educação pré-escolar ocorreu juntamente com a análise da atuação do Estado, o qual buscou administrar com racionalidade e assim atender às orientações do capital em tempos de imperialismo. Desta forma, procuramos estabelecer a relação entre trabalho e educação em função do método eleito para o estudo.

Entendemos ser didático apresentar uma síntese do que foi discutido nos cinco capítulos do trabalho, para retomar brevemente as questões centrais que determinaram as conclusões ora apresentadas.

Desenvolveu-se inicialmente um estudo sobre a composição da classe trabalhadora no Estado, que deveria ser educada para os novos tempos de desenvolvimento econômico e progresso. Esse trabalho educacional se implementaria a partir das orientações e determinações dos Estados Unidos, e neste contexto a UNESCO se firma enquanto organismo internacional de referência para a educação e estabelece um modelo de política educacional para a América Latina.

A partir da necessidade de educar para a ordenação e unificação do Estado, a educação estruturou-se pautada nas determinações da política internacional por meio de documentos normativos, acordos, convênios e programas firmados com

organismos internacionais, o que permite compreendermos a proposta pedagógica para a educação pré-primária no Estado. Em seguida, expusemos que as diretrizes internacionais expressaram-se no cenário estadual a partir da defesa de uma educação útil aos propósitos de unificação e ordenação da classe trabalhadora.

Ao final apresentamos o cenário político que se estabeleceu após o golpe militar de 1964 tanto no Brasil como um todo quanto no Paraná em particular, explanando brevemente o processo de resistência dos trabalhadores e estudantes e a resposta da ditadura, para em seguida discutirmos a questão central desta pesquisa: as orientações político-didáticas para crianças de 4 a 6 anos. Realizamos então a investigação, descrição e análise relativas à questão a partir do entendimento de que as políticas públicas do período, incluindo-se as pertinentes ao Jardim de Infância, favoreceram valores como o civismo, amor à Pátria, ordem e máxima valorização do trabalho, princípios norteadores do regime político vigente à época e fundamentais à manutenção do capital.

Para somar-se ao texto da tese, nosso estudo deparou-se com outros desafios, além dos propostos inicialmente, quais sejam, o registro de depoimentos e a busca por imagens fotográficas, recursos através dos quais pudéssemos levantar e visualizar, nas práticas educativas, em que medida as proposições da política educacional estavam materializando-se nas realizações didáticas junto às crianças.

Desenvolvemos este trabalho cuidando para não incorrer em uma análise determinista, o que negaria os pressupostos teóricos da Ciência da História eleitos para fundamentar esta pesquisa, mas ao mesmo tempo não podemos desconsiderar os elementos e informações existentes nos registros das atas, relatos de atividades, aulas do Curso Normal e cursos de especialização em educação pré-primária, documentos orientadores quer de natureza administrativa quer pedagógica, relatos de projetos desenvolvidos junto às instituições educativas e contidos nas normativas do Conselho Estadual de Educação. Cumpre observar que essas fontes inicialmente se apresentavam de forma desordenada e caótica, dispersas em vários locais, sem catalogação e até em estado de decomposição, em razão da forma como estavam “arquivadas” - como materiais ultrapassados e sem utilidade.

Assim, tendo como ponto de partida a dependência da educação para com esfera econômica e política, o que implica compreender que as políticas educacionais não desconsideram a lógica mundial de organização econômica, as hipóteses apresentadas neste estudo figuraram em todos os capítulos, reapresentando-se no decorrer deste estudo.

Durante o processo de elaboração consideramos, inicialmente, que o cenário de industrialização dos anos de 1960 incidiu sobre a educação, exigindo do Estado a organização do sistema de ensino em todos os níveis, o que implicava em estruturar a educação pré-escolar através de políticas governamentais articuladas à manutenção da ordem capitalista. Nos estudos realizados, tendo como referência essa hipótese inicial, consideramos que a proposta de educação no Estado foi unificada e abrangente, estendendo-se a todas as regiões, do Sudoeste ao Norte do Paraná, e não se restringiu às escolas seculares da capital, mas chegou às casas escolares cercadas por plantações de café, em cidades que por vezes nem eram referenciadas no mapa do Estado. A distância não figurava como impedimento para formação de professores, muitos dos quais eram leigos ou apenas com o curso primário, e também não impedia a chegada das orientações da proposta educacional implementada a partir das recomendações da UNESCO ou dos órgãos do governo norte-americano. Igualmente a distância das inúmeras localidades paranaenses em relação à capital não constituiu obstáculo à chegada do leite enviado pelo programa “Aliança para o Progresso”, nem das orientações oficiais, conforme demonstramos no curso deste estudo.

Avaliamos que a política educacional do Estado foi padronizada à medida que, por exemplo, os documentos da Secretaria de Educação, independentemente do nível de ensino a que se destinassem, contemplavam orientações em relação à escola moderna e ativa. Havia ainda em seus textos a inclusão de recomendações de condutas políticas aos diretores, professores e até mesmo às crianças. A educação para o Jardim de Infância, que trazia como proposta a defesa da escola moderna e ativa, por meio da qual apresentava a formação de hábitos e condutas, contemplava não apenas os procedimentos didático-pedagógicos para crianças de 4 a 6 anos, mas também condutas cívicas que deveriam ser observadas e internalizadas no

processo de ensino-aprendizagem, tanto no interior da escola como nas famílias e na comunidade.

O processo de integração entre as unidades educacionais, uma das questões centrais das orientações do Estado na década de 1960, edificou-se a partir das diretrizes da UNESCO, organismo que representava e implementava as determinações estadunidenses, fornecendo os subsídios internacionais para que a proposta do Estado fosse legitimada.

Para fundamentar esta afirmação, desenvolvemos um estudo e análise das conferências e eventos promovidos pelos organismos internacionais nos anos de 1950 e 1960, período no qual a Guerra Fria atingiu seu ápice. Tal procedimento metodológico foi decisivo para identificar os princípios basilares que nortearam as deliberações destes encontros - como valorização da educação (sobretudo do ensino primário), do trabalho, do progresso e da democracia - e como estes princípios se apresentaram na condução e implementação do sistema de ensino do Paraná, estendendo-se à política educacional, como referimos nesta tese.

A política internacional para educação estabelecida nos documentos elaborados sob a tutela da ONU, UNICEF e UNESCO, a partir dos programas e convênios como, por exemplo, o PABAE, orienta a produção normativa e didática do Estado, que promovia a inclusão das crianças no modelo estabelecido (a partir das diretrizes internacionais) de vida, economia e educação. Nesse contexto, a educação pré-primária não foi colocada em segundo plano, mas figurou como parte imprescindível neste processo, uma vez que a alegada preocupação com o ensino primário, exigência mínima para atuação na sociedade que almejava o desenvolvimento econômico, foi decisiva para fortalecer a idéia de valor do Jardim de Infância enquanto fase de preparação da criança para o primário.

Esta questão é comprovada a partir das orientações estadunidenses, apresentadas como referência nos cursos de formação e através do PABAE, em que se defendia que a criança deveria ser preparada para o ingresso na primeira série, com um discurso de valorização dos recursos de ensino, que deveriam contribuir para um ensino pautado no (alegado) interesse, autonomia e espontaneidade da criança.

Neste sentido, a organização do sistema educacional no Estado atendeu prontamente ao espírito da época, orientado pela valorização da educação, formação professores e preparação para o desenvolvimento e para o trabalho, reafirmando, ainda, um modelo de sociedade democrática nos moldes estabelecidos através de documentos e políticas da ONU e da UNESCO. A educação voltada para o desenvolvimento econômico e social, para a racionalização e o planejamento, e pautada no respeito à ordem política instituída, é reafirmada no texto da Lei n.º 4.978/64, que institui o Sistema Estadual de Ensino, e nas campanhas de alfabetização no Paraná, práticas administrativas desenvolvidas na década de 1960.

Nossa segunda hipótese discute se a atuação dos EUA e da UNESCO no processo de elaboração e implementação da proposta educacional do Estado encontrou resistência. Uma pesquisa cuidadosa sobre a história do Estado após 1964, mesmo com a escassez de documentos relacionados ao modo como havia ocorrido a Guerrilha de Porecatu, revela um processo de enfrentamento, a exemplo do que existia em estados como São Paulo e Rio de Janeiro.

Os estudos realizados demonstram a eficiência e a integração do Estado durante o período de acentuada repressão política, pois qualquer ato de contestação - não importando onde ocorresse, se no Rio de Janeiro ou no interior do Paraná - era desarticulado pelos órgãos oficiais. Assim, a partir da análise dos elementos que versaram sobre a ação de trabalhadores e estudantes contra a ditadura, não localizamos registros de resistência efetiva quando da elaboração, apresentação e realização da proposta educacional paranaense. É vital lembrar, entretanto, que se não havia uma resistência pontual no que tange às políticas de educação, emergiam, no Estado, movimentos e atos de resistência ao sistema econômico e suas políticas em geral e cuja repressão atingia militantes oriundos das fileiras da educação, como se pode verificar nos casos mencionados, Eram, entretanto focos de resistência que não lograram constituir uma frente mais articulada e sistemática. Enquanto os agentes da DOPS atuavam, integrados com outras unidades da federação, na prisão de militantes de esquerda ou pessoas assim definidas pela polícia política, paralelamente, ocorria a elaboração e implementação dos

documentos orientadores aos professores do Estado e a realização de cursos nas chamadas “cidades irradiadoras”, como referimos anteriormente neste estudo.

O combate à resistência desenvolvia-se de duas formas: por meio da repressão, que minimizava ou eliminava as possibilidades de contrariedade ao regime, e através da organização da proposta educacional do Paraná, que legitimava a ordem instituída (capitalista), por meio da seleção e organização dos conteúdos e práticas a serem desenvolvidos pelas instituições educativas, nas quais a classe trabalhadora matriculava seus filhos com o ideário de uma vida melhor, sem que precisassem – como faziam seus pais – rastelar pés de café no Estado. Reafirmamos a idéia de que a proposta de educação para o Jardim de Infância não foi colocada em segundo plano neste processo, mas assumiu o papel de uma educação voltada à preparação para o ingresso no primário e ainda à apresentação das instituições de Jardim de Infância estadunidenses figurando como referência em sua proposta de formação para as crianças de 4 a 6 anos.

Apresentado o cenário no qual foi estruturada a política de ensino no Estado, passamos a discutir a terceira hipótese, que objetivou desenvolver um estudo sobre os conteúdos em articulação com a organização do ensino na educação pré-escolar e com ênfase na educação integral (intelectual, moral e física) proposta pelo movimento escolanovista.

A partir de nossos estudos confirma-se a defesa da educação escolanovista, apresentada ou reapresentada à educação nacional. Como preocupação de nossa pesquisa, destacamos como este referencial legitimou os conteúdos que necessitavam ser apresentados e internalizados pelas crianças no contexto político, econômico e social do período, em que a defesa da educação integral firmou a escola norte-americana como referência educacional para a Nação e para o Estado do Paraná.

As proposições escolanovistas bem serviram aos interesses do capital oficialmente apresentados na proposta pedagógica, pois no processo de ensino-aprendizagem os conteúdos cederam espaço a valores que poderiam ser preconizados não apenas junto aos filhos da classe trabalhadora, mas na própria escola, já que esta figurava

como espaço para extensão das políticas governamentais, definidas a partir da organização do trabalho na sociedade capitalista.

A formulação e apresentação das propostas para a educação atendiam, concomitantemente, às deliberações dos eventos coordenados ou supervisionados pela UNESCO, conforme discutimos anteriormente, e às recomendações do Bureau Internacional de Educação, pautado nos referenciais teóricos da Escola Nova. Assim, a educação para o desenvolvimento foi coerente com seu fundamento, pois as elaborações escolanovistas serviram ao fundamento capitalista.

A educação pautava-se no anunciado interesse e capacidade criativa da criança, no entanto estes elementos se reduziam a ações repetitivas para aprender e preparar-se para ler e escrever, ou seja, resumiam-se na preparação para o de trabalho.

Por intermédio da formação dos professores e da elaboração de documentos - para citar apenas dois exemplos - inculcava-se a ideologia do desenvolvimentismo e do otimismo pedagógico. Neste sentido a UNESCO cumpria dois papéis: implantar os princípios do capital (trabalho e desenvolvimento) e facilitar o ideário escolanovista, que no Paraná encontra-se reafirmado nas ações do PABEE e do INEP. A escola reafirmava sua dupla função: ensinava conteúdos específicos-não mais figurando como centro do processo-, arraigados de valores de hábitos e condutas adequados àquele momento histórico; e por outro lado, preparava a criança para internalizar valores caros à ordem hegemônica.

Ao Jardim de Infância, mais que prestar-se à divulgação de valores como o civismo e a moral, coube responder positivamente às determinações dos Estados Unidos e à principal agência que legitimava seus interesses: a UNESCO. A apresentação da proposta pedagógica na educação pré-primária como avançada e moderna não apenas favoreceu sua aceitação pelos educadores, mas permitiu que seus valores fossem transmitidos às famílias dos alunos, as quais, convidadas a participar da escola, internalizavam a defesa das diferenças individuais e da autonomia. Em decorrência disso, esses ideais se firmaram na mesma proporção que a defesa dos trabalhos educativos organizados a partir da “realidade” e “interesse” da criança, isto é, com a máxima valorização das preferências individuais.

A quarta e principal hipótese desta pesquisa parte do entendimento de que a formação da criança numa escola cujos pressupostos fossem a espontaneidade e a (alegada) valorização dos interesses da criança, sem apresentar e discutir a luta de classes, atenderia às necessidades hegemônicas do período, o que se confirmou a partir da pesquisa apresentada, em que a ação e o referencial escolanovista subsidiaram a proposta educacional do Estado na década de 1960.

A educação no Jardim de Infância se confirma como apoio ideológico à formação de uma classe trabalhadora útil, ordenada e com espírito cívico. Para nós, se essa formação, em termos de práticas educativas, não se verificou exatamente como estava proposta na elaboração do documento, não restam dúvidas de que, reforçada pelo otimismo pedagógico, serviu para instituir a idéia de necessidade da escola.

Neste sentido, as entrevistas realizadas durante a pesquisa, os títulos apresentados como referências e junto aos anexos, os dois principais documentos (Regimento para o Jardim de Infância e os “Sabidões: processos que auxiliam a alfabetização”) e conjunto os registros fotográficos localizados em diferentes regiões do Paraná são fundamentais para demonstrar que a ação do Estado era orientada pelas definições da UNESCO e dos programas e convênios estabelecidos com os EUA, nação que intencionava apresentar-se ideologicamente como modelo de vida, de economia e de educação.

A partir da colocação do ensino das letras e números como fundamental para a realização eficiente do trabalho se fortalece o Jardim de Infância, por apresentar, ao lado dos conteúdos e procedimentos didáticos, a defesa do civismo e integração com a família e com a comunidade. Se a escola tem a função de expressar e ser o Estado, esta prática não seria diferente no Jardim de Infância.

A educação escolar moderna, em oposição à escola intelectualista, favoreceu o ensino de condutas e valores aos educandos. Esta questão é comprovada a partir, mais uma vez, da análise dos títulos publicados, dos cursos e das fotos, em que a tônica dos trabalhos e atividades é a valorização do trabalho, da saúde, da moral e da família e a preocupação com a vida futura e da escola ativa. A discussão da

necessidade de ter saúde, por exemplo, favoreceu o ideário necessário à ordem econômica e política vigente.

As instituições sociais foram valorizadas no sentido de atuar em favor do capital. Aqui a escola não foi colocada em segundo plano, ao contrário, todos os níveis de ensino eram considerados necessários à formação da classe trabalhadora - isto num espírito de exaltação ao desenvolvimento, à ordem e ao progresso. Na educação do Jardim de Infância esta ideologização se dava por excelência. Lá se enfatizava a preparação para a alfabetização, que garantiria êxito no trabalho futuro, e ainda o respeito e obediência à ordem instituída.

A década de 1960 apresenta-se com intensas atividades no que diz respeito à reorganização das instituições políticas e sociais no Paraná. A escola não se manteve alheia, mas se integrou neste processo, pois era considerada um elemento fundamental para aproximação do Governo com a comunidade. As práticas pedagógicas, aparentemente reduzidas ao seu universo, contribuíam para favorecer a ideologia da sociedade hegemônica. Numa lógica em que as instituições reafirmavam os valores da ordem vigente, as salas de Jardim de Infância não ficaram isentas desse processo. Com isto afirmamos, primeiramente, que a proposta de educação para o Jardim de Infância respondia à ordem imperialista que se estruturava e que não desconsiderava a importância econômica e política da América Latina, e em segundo lugar, que no caso brasileiro, as instituições sociais que poderiam contribuir com este processo não foram relegadas.

As instituições educacionais colocadas em função da manutenção da ordem capitalista tem sido um dos temas enfrentados por Mészáros. Sobre esta questão o autor – uma das maiores expressões da Ciência da História – escreve:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Para reafirmar quanto as instituições sociais – mais particularmente as escolares – legitimam os princípios da sociedade burguesa, assim como Mészáros, Bertolt Brecht, educador e dramaturgo alemão, ao tratar do nazismo denunciava a forma particular que adquiriu o imperialismo na Alemanha nos anos de 1930. Brecht é apresentado nesta finalização da pesquisa porque, além de todo o suporte teórico que poder oferecer, esse autor nos concede a possibilidade de conhecer as manifestações políticas do imperialismo e suas estratégias para manter sua hegemonia por meio das instituições sociais. O autor apresenta a importância da consciência histórica, fazendo inúmeras referências críticas ao conteúdo da escola e às suas práticas. No texto “Se os Tubarões fossem Homens”, Brecht também discorre sobre a função da escola:

Como é natural, nessas grandes caixas também haveria escolas. E nessas escolas os peixinhos aprenderiam como se nada na goela dos tubarões [...] É claro que a formação moral dos peixinhos seria o mais importante. Ensinar-lhes-iam que nada é mais sublime nem formoso do que um peixinho que se sacrifica alegremente, e todos deveriam ter fé nos tubarões, sobretudo quando prometem zelar pela felicidade futura. Far-se-ia os peixinhos compreender que um tal futuro só estaria assegurado se aprendessem a obedecer (BRECHT, 1993, p. 57).

O autor denuncia a escola enquanto instituição social que, com suas práticas e com base na aparência, coloca em plano secundário conteúdos específicos e contribui para a internalização de valores caros à sociedade capitalista, especialmente dos valores morais, além da crença na realização futura e individual.

Em suas reflexões, Brecht apresenta o conhecimento como um elemento fundamental para a formação da consciência crítica do homem, afirmou em 1919⁷⁹ que o “homem não pode ser paralisado pelo saber” (BRECHT, 1986, p. 170). Entendemos que, para o autor, o conhecimento tem a função de revelar cientificamente como as instituições sociais contribuem para a edificação da sociedade capitalista. Fazer crítica a esta sociedade, e, conseqüentemente, negá-la, é uma questão que se faz presente em toda a sua obra.

⁷⁹ Esta expressão pertence à peça “O mendigo ou O cachorro morto”, escrita em 1919, com estréia em 27.09.1967 em Berlim, Alemanha.

Em nosso entendimento, o autor tenta ensinar que o conhecimento de uma determinada estrutura social possibilita a independência do homem em relação a ela. Brecht revela-nos elementos que caracterizam a prática dos indivíduos envolvidos direta ou indiretamente com a escola, confirmando, assim, que a escola repercute determinados comportamentos valorizados pela sociedade, expressos sob a forma de conteúdos e procedimentos escolares. Assim, consideramos que não há independência da escola em relação à sociedade, competindo às instituições educativas referendar a prática social, porquanto em suas atividades cotidianas a escola reproduz a forma de relação estabelecida pelos homens na luta pela vida.

Para nós, é fundamental considerar a Educação Infantil enquanto expressão política atrelada a um determinado modelo econômico que está além das particularidades da infância. Assim, as práticas educativas se justificam apenas se, antes de preparar para o trabalho e antecipar os conteúdos de séries posteriores, instrumentalizarem crianças e educadores em favor das máximas potencialidades criadoras e estiverem pautadas numa apropriação do conhecimento que se apresente, enquanto prática educativa, em favor da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ABI-SABÉR. N. F. **Jardim de infância**: tentativa de programa pra crianças de 5 e 6 anos. Belo Horizonte: PABAAE, 1960. 303 f. Datilografado

_____. **O que é jardim de infância**. Rio de Janeiro: Ed. Nacional de Direito, 1965. (Biblioteca de Orientação da Professora Primária).

_____. **O que é jardim de infância**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Nacional de Direito, 1967a. (Biblioteca de Orientação da Professora Primária).

_____. **O que é jardim de infância**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. Nacional de Direito, 1967b. (Biblioteca de Orientação da Professora Primária).

_____. **A criança de 4 anos**: programa de atividades para crianças de quatro anos. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. do Professor, 1967c. (Col. Escola Primária).

_____. **Jardim da infância**: programa para crianças de 5 e 6 anos. Colaboração de Maria da Conceição P. do Carmo, Belo Horizonte: A Grafiquinha Editora, 1968.

AGUIAR, R. W. de. (Comp.). **Paraná**: 1961-1965. [s. l: s. n., 1970?].

ALIANÇA para o progresso. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 14, p. 143-150, jun. 1961.

ALI, T. Anos de luta. Trad. Rodrigo Nobile. **Margem Esquerda**: ensaios marxistas, São Paulo: Boitempo, n. 11, p. 25-31, maio 08.

ALMEIDA, S. B.; FEITAS, J. M. Programa de Reconstrução Educacional na Bahia: Anísio Teixeira (1952-1964). In: ARAÚJO, M. M.; BRZEZINSKI, I. (Org.). **Anísio Teixeira na direção do INEP**: programa para reconstrução da nação brasileira: 1952-1964. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira, 2006. p. 179-208.

AMORIM, M. L. Da educação técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 19, p. 155, set. 2005. Resumo.

ANTUNES, R.; RIDENTI, M. 1968 no Brasil. **Margem Esquerda**: ensaios marxistas, São Paulo, n. 11, p. 43-48, maio 2008.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ed. Moderna, 1996.

_____. **História da educação**. 1. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1989.

ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JUNIOR, D. O ensino baseado em pesquisas e estudos como diretriz do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais. In: ARAÚJO, M. M.; BRZEZINSKI, I. (Org.). **Anísio Teixeira na direção do INEP: programa para reconstrução da nação brasileira (1952-1964)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira, 2006. p. 113-142.

ARAÚJO, M. M. Uma ousada reforma educacional do governo Dinarte Mariz no Rio Grande do Norte (1956-1961) e o apoio institucional de Anísio Teixeira como diretor do Inep. In: ARAÚJO, M. M.; BRZEZINSKI, I. (Org.). **Anísio Teixeira na direção do INEP: programa para reconstrução da nação brasileira: 1952-1964**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira, 2006. p. 251-287.

ARCE, A. As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: reconstruindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, [s.n.], 2004. v. 1. p. 1-15. 1 CD-ROM.

ARIAS NETO, J. M. **O eldorado**: representações da política em Londrina: 1930-1975. Londrina: Ed. da UEL, 1998.

ARIAS, V. **Quadro – resumo**. Levantamento inicial dos quadros representativos e executivos relativos à Secretaria dos Negócios da Educação e Cultura (SEC) e à Secretaria de Estado da Educação (SEED) no intervalo 1947-2007. Curitiba, março de 2007.

BASSO, F. C.; RUPP, M. D.; PALSIKOWSKI, P. E. C. **São Jorge D'Oeste**: terra, história, memória. Francisco Beltrão-PR: Calgan, 2005.

BASTOS, M. H. C.; QUADROS, C.; ESQUINSANI, R. S. S. Luzes e sombras de um Projeto: o Programa de Reconstrução Educacional de Anísio Teixeira no Rio Grande do Sul: 1952-1964. In: ARAÚJO, M. M.; BRZEZINSKI, I. (Org.). **Anísio Teixeira na direção do INEP: programa para reconstrução da nação brasileira (1952-1964)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira, 2006. p. 13-50.

BELLAMY, K. **Situação mundial da infância 2002**. Brasília, DF: Unicef, 2002.

BENCOSTTA, M. L. A. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE): a experiência de um laboratório de ensino no Paraná (1952-1964). In: ARAÚJO, M. M.; BRZEZINSKI, I. (Org.). **Anísio Teixeira na direção do INEP: programa para reconstrução da nação brasileira: 1952-1964**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira, 2006. p. 51-58.

BESKOW, P. R. **Agricultura e política agrícola no contexto brasileiro da industrialização do pós-guerra (1946-1964)**. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/doze/beskow12.htm#_ftn6>. Acesso em: 23 jun. 2007.

BIAGI, O. L. O imaginário da Guerra Fria. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 61-111, 2001.

BRAGA, N. A. B. **Ney Braga**: tradição e mudança na vida política. Curitiba: Ed. do Autor, 1996.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República Federativa do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 5 nov. 2008a.

BRASIL. **Galeria de ministros**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=175&Itemid=307>> Acesso em 25 out. 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Conferências Internacionais de Instrução Pública**: recomendações (1934-1963). Brasília, DF: Serviço Gráfico do IBGE, 1965.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Infantil**: bibliografia anotada. Brasília, DF: MEC: COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998. v. 1.

_____. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998. v. 3.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Direito à verdade e à memória**: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRECHT, Bertold. **Teatro completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Histórias do Senhor Keuner**. Lisboa: Hiena, 1993.

BRUNELO, L. **Repressão Política na terra das araucárias**: a Operação Marumbi em 1975 no Paraná. 2006. 113f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

BRZEZINSKI, I. Anísio Teixeira e o Instituto de Educação de Goiás: política educacional? Formação de profissionais da educação? Construção escolar? In: ARAÚJO, M. M.; BRZEZINSKI, I. (Org.). **Anísio Teixeira na direção do INEP**: programa para reconstrução da nação brasileira (1952-1964). Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira, 2006. p. 159-178.

CARNEIRO, D.; VARGAS, T. **História biográfica da República no Paraná**. Curitiba: Banestado, 1994.

CARVALHO, I. S. M. Alguns aspectos da educação secundária norte-americana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 51, p. 45-58, jul./set. 1953.

CARTA de Punta Del Este. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 16, p. 157-169, dez. 1961.

CHOMSKY, N. **Novas e velhas ordens mundiais**. Trad. Paulo R. Coutinho, São Paulo: Scritta, 1996. (Coleção Clássica).

COLÉGIO ESTADUAL DR. XAVIER DA SILVA. **100 anos de Xavier**. Curitiba, 2003. Digitado.

COLÉGIO ESTADUAL VISCONDE DE GUARAPUAVA. **Histórico do estabelecimento**. Guarapuava, 2003. Digitado.

COLÉGIO NOVO ATENEU. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.colegionovoateneu.br/>>. Acesso em: 16 out. 2008.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO. **Planificação da educação**. Conferências promovidas pela UNESCO. Um levantamento mundial dos problemas e perspectivas. Trad. Paulo R. G. Esmanhoto. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 12. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 41, p. 121-126, jan./mar. 1951.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 14. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 47, p. 102-114, jul./set. 1952.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 15. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 49, p. 92-100, jan./mar. 1953.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 16. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 55, p. 75-94, jul./set. 1954.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 17. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 59, p. 137-149, jul./set. 1955.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 18. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 86-100, abr./jun. 1956.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 19. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 101-114, jan./mar. 1957.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 20. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 68, p. 116-129, out./dez. 1957.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 21. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 61-72, out./dez. 1958.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 22. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 76, p. 134-154, out./dez. 1959.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 23. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 82, p. 67-82, abr./jun. 1961.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 25. Recomendação 54 – sobre planejamento educacional e 55 – sobre aperfeiçoamento de professores primários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 89, p. 96-110, jan./mar. 1963.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 26. Recomendações nº 56: Dispõe sobre orientação escolar e profissional; nº 57: Dispõe sobre carência de professores primários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 93, p. 61-72, jan./mar. 1964.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. 1. Relatório Preliminar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 63, p. 123-157, jul./set. 1956. Relatório Preliminar.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 48, p. 177-201, out./dez. 1952.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 132-140, out./dez. 1956.

CONFERÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL NA AMÉRICA Latina. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 55-85, jul./set. 1962.

COUNTS, G. S. A educação dos Estados Unidos através do espelho soviético. Trad. Célia Neves. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, p. 44-93, abr./jun. 1953.

CORAIOLA, A. M. **Capital do Papel**: a história do município de Telêmaco Borba. 1. ed. Curitiba: A. M. S. Coraiola, 2003.

CRIANÇAS do Jardim de Infância em atividade no salão do Grupo Escolar Visconde de Guarapuava. 1962. 1 fotografia, p&b, 10,5cm x 7cm. Arquivo particular Júlia de Santa Maria Pereira

CRIANÇAS do Jardim de Infância em atividade festiva com familiares, comunidade e autoridades no Grupo Escolar Visconde de Guarapuava. 1963. 1 fotografia, p&b, 12cm x 8,5cm. Arquivo particular Júlia de Santa Maria Pereira.

CRIANÇAS do Jardim de Infância em desfile de 07 de setembro na cidade de Guarapuava. 1965. 1 fotografia, p&b, 11,5cm x 8cm. Arquivo particular Júlia de Santa Maria Pereira.

CRIANÇAS do Jardim de Infância Emilia Ericksen, anexo à Escola Estadual Dr. Xavier da Silva, participando de atividade de ensino. 1966a. 1 fotografia, p&b, 15cm x 10,5cm. Arquivo particular Escola Estadual Dr. Xavier da Silva.

CRIANÇAS do Jardim de Infância em preparação para participar do desfile de 07 de setembro em Guarapuava. Professora à direita uniformizada com luvas brancas para segurar a bandeira do Brasil. 1966b. 1 fotografia, p&b, 12cm x 8,5cm. Arquivo particular Júlia de Santa Maria Pereira.

CRIANÇAS do Jardim de Infância em preparação para participar do desfile de 07 de setembro em Guarapuava. Professora à direita uniformizada com luvas brancas para segurar a bandeira do Brasil. 1966c. 1 fotografia, p&b, 11,5cm x 8cm. Arquivo particular Júlia de Santa Maria Pereira.

CRIANÇAS do Jardim de Infância Emília Ericksen durante atividade de encerramento do Projeto "Pelotão da Saúde". 1969. 1 fotografia, p&b, 9cm x 8,5cm. Arquivo particular Escola Estadual Dr. Xavier da Silva.

CUNHA, M. V.; GARCIA, D. C. **John Dewey na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: 1944-1960. Disponível em: <http://www.gepef.pro.br/EGEPEF/TRABALHOS%20EGEPEF%202007/marcos/Microsoft%20Word%20-%20Cunha_GarciaTexto.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2008.

CUNHA, M. V. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 116-126, jan./abr. 2004.

CURITIBA. Secretaria de Estado da Segurança Pública. Departamento de Polícia Civil. Divisão de Segurança e Informações. **Documentos/informações referentes a**: Centro de Pesquisas e Avaliações Educacionais e OCA – Escola Experimental. Curitiba, 1977-1978. Processo n. 0211.

CURITIBA. Secretaria de Estado da Segurança Pública. Departamento de Polícia Civil. Divisão de Segurança e Informações. **Documentos/informações referentes a**: Jardim de Infância Pequeno Príncipe, Curitiba, 1966. Processo n. 02080.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Editorial Nacional, 1959. (Atualidades pedagógicas, 21).

_____. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971. (Cultura, Sociedade e Educação, 15).

_____. **Vida e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

DISTRITO FEDERAL. Prefeitura Municipal. Secretaria Geral de Educação e Cultura. Departamento de Educação Primária. **Vida e educação no Jardim de Infância**: programa de atividades. Rio de Janeiro: Conquista, 1960.

DREIFUSS, R. A. **1964**: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe. 3. ed. Trad. Ayeska B. O. Farias, Ceres R. P. de Freitas, Else R. P. Vieira e Glória Maria M. Carvalho. Petrópolis: Vozes, 1981.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

ENCONTRO INTERAMERICANO DE PROTEÇÃO AO PRÉ-ESCOLAR. 1., Rio de Janeiro: [s.n.], 1968.

ESCOLA ALBA GUIMARÃES PLAISANT. **Plano da Escola de Aplicação**. Curitiba, 1965.

FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823 – 1988**. 2. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Col. Memória da educação).

FAZENDA, I. C. A. **A educação no Brasil nos 60**: o pacto do silêncio. São Paulo: Loyola, 1985.

FERREIRA, J. C. V. **O Paraná e seus municípios**. 3. ed. Cuiabá: J. C. V. Ferreira, 1999.

FERREIRA, M. S. **O Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo: 1956-1961**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T022181896493.doc>>. Acesso em: 18 abr. 2007.

FILHO, L. A educação rural no México. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 45 p. 108-198, jan./mar. 1951.

FIRKOWSKI, O. L. C. F. Dinâmica populacional e urbanização. In: SCORTEGAGNA, A.; REZENDE, C. J.; TRICHES, R. I. **Paraná espaço e memória**: diversos olhares histórico-geográficos. Curitiba: Bagozzi, 2005. p. 304-323.

FREITAS, A. A consolidação do moderno na história da arte do Paraná: anos 50 e 60. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, n. 8, v. 2, p. 87-124, Inverno 2003.

FURTER, P. **Educação e reflexão**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1979. (Educação e Tempo Presente, 1).

_____. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. 2. ed. Trad. Tereza de Araújo Penna. Petrópolis: Vozes, 1975. (Educação e tempo presente, 11).

_____. **Educação e vida**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1976. (Educação e tempo presente, 3).

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERIBELLO, W. P. **Anísio Teixeira**: análise e sistematização de sua obra. São Paulo: Atlas, 1977.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000. (Col. Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor).

GOODWIN, R. O futuro da liberdade e a “Aliança para o Progresso”. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 17, p. 17-27, mar. 1962.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 11. ed. Trad. Adail U. Sobral e Maria S. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2002.

HELLER, M. I. **Resistência democrática**: a repressão no Paraná. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Curitiba: Secretaria de Cultura do Estado do Paraná, 1988.

HENRY, N. B. (Coord.). **Educação comunitária**: princípios e práticas colhidos na experiência através do mundo: Anuário da Sociedade Nacional para o Estudo da Educação. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1965.

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: leituras. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

HOBSBWAN, E. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. 2. ed. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HORNOS, A. de A. **Novas técnicas do ensino primário normal**. Curitiba: Colégio Novo Ateneu, 1963.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Livro ponto e diário de aula**: registros de presenças e anotações de aula do Curso Normal - 3º ano, 6ª turma. Curitiba, 1965a.

_____. **Livro ponto e diário de aula:** registros de presenças e anotações de aula do Curso Normal - 3º ano, 3ª turma. Curitiba, 1965b.

_____. **Livro ponto e diário de aula:** registros de presenças e anotações de aula do Curso Normal - 3º ano, 1ª turma. Curitiba, 1965c.

_____. **Livro ponto e diário de aula:** registros de presenças e anotações de aula do Curso Normal - 3º ano, 2ª turma. Curitiba, 1965d.

_____. **Livro ponto e diário de aula:** registros de presenças e anotações de aula do Curso Normal - 3º ano, 5ª turma. Curitiba, 1965e.

_____. **Livro ponto e diário de aula:** registros de presenças e anotações de aula do Curso Normal - 3º ano, 8ª turma. Curitiba, 1965f.

_____. **Curso de especialização em educação pré-primária:** características e justificativa do Currículo. Curitiba, 1966a.

_____. **Regimento Interno.** Curitiba, 1966b.

_____. **Registros de aulas para a 2ª série do curso normal.** Curitiba, 1967a.

_____. **Curso de especialização em educação pré-primária:** características e justificativas do currículo. Esquema curricular. Curitiba, 1967b.

_____. **Livro de registro de atas:** 1964-1968. Curitiba, 1968a.

_____. **Correspondências recebidas em 1967- 1968.** Curitiba, 1968b.

_____. **Cursos de especialização e aperfeiçoamento:** educação pré-primária. Curitiba, 1968c.

_____. **Histórico do Instituto de Educação do Paraná.** Curitiba, 1968d.

_____. **Livro de controle de freqüência:** 4ª série, 1ª turma, diurno. Curitiba, 1968e.

_____. **Livro ata das reuniões do serviço de orientação educativa.** Curitiba, 1969a.

_____. **Relatório da pesquisa aplicada às alunas do Curso Normal.** Curitiba, 1970a.

_____. **Relatório da análise dos resultados dos questionários aplicados em 18.11.1970.** Curitiba, 1970b.

_____. **Currículos especialização documentos cursos de aperfeiçoamento – décadas de 60 e 70.** Curitiba, [197-].

_____. **Educação Pré-primária: 1. ano.** Curitiba, 1971.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA. **Projeto Político Pedagógico:** histórico. Londrina, 1997.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ. **História do Instituto Estadual de Educação de Maringá:** uma homenagem a este empreendimento pioneiro, que o trabalho incansável de um povo extraordinário fez nascer há 40 anos. Maringá, 1996. Digitado.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Em aberto:** índice: 1981-2001, Brasília, DF, 2001.

_____. **Em aberto:** Educação Infantil: a creche: um bom começo, Brasília, DF, v. 18, n. 73, jul. 2001.

JINKINGS, I. Apresentação. **Margem Esquerda:** ensaios marxistas, São Paulo, n. 11, p. 9-12, maio 2008.

KILPATRICK, W. H. A Filosofia da Educação de Dewey. Trad. Célia Neves. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 49, p. 77-91, jan./mar. 1953.

_____. **Educação para uma civilização em mudança.** 5. ed. Trad. Noemy S. Rudolfer, São Paulo: Melhoramentos, 1967. (Série Iniciação e Debate).

_____. **Educação para uma civilização em mudança.** 15. ed. Trad. Noemy S. Rudolfer. São Paulo: Melhoramentos, 1978. (Série Iniciação e Debate).

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. (Rumos da Cultura Moderna, 26).

KRETZER, J. **Os efeitos das fusões e incorporações na estrutura do mercado bancário brasileiro.** 1996. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

LARA, A. M. B. Apontamentos históricos sobre a educação infantil no Estado do Paraná: 1904-1940. In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (Org.). **Educação em debate:** perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 211-240. (Coleção Memória da Educação).

LEÃO, I. Z. C. C. As desventuras do paranismo. **Revista FAE**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 9-20, set./dez. 1999.

LEEPER, S. H. **La enseñanza en la escuela maternal y en jardín de infantes.** Trad. Andrés Pirk, Buenos Aires: Libreria del Colegio, Agencia para el Desarrollo Internacional, 1970.

LENIN, V. I. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. Trad. Olinto Beckerman. 4. ed. São Paulo: Global, 1987.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1. ed. São Paulo: Ed. Moraes, [19--].

LIMA, A. A. A posição do Brasil em Punta Del Este. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 17, p. 5-12, mar. 1962.

LIMA, E. P. S. O Neoliberalismo no Paraná: um resgate histórico. **Revista de História Regional**, [s.l.], n. 11, n. 1, p. 109-124, Verão, 2006.

LOBO, Y. L.; CHAVES, M. W. Educação como reconstituição e reorganização da experiência: Guatemala, a escola-laboratório do Inep: 1955-1964. In: ARAÚJO, M. M.; BRZEZINSKI, I. (Org.). **Anísio Teixeira na direção do Inep**: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1954). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 95-112.

LÖSSNITZ, G. **O primeiro jardim de infância no Brasil**: Emília Ericksen. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2006.

LOURENÇO, G. M. O Paraná e o redesenho das economias regionais. **Revista FAE**, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2001.

LOURENÇO FILHO, M. B. A educação rural no México. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 45 p. 108-198, jan./mar. 1951.

_____. Aspectos da educação pré-escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75 p. 79-93, jul./set. 1959.

_____. Aspectos da educação pré-primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87 p. 7-20, jul./set. 1962.

MACEDO, M. M.; VIEIRA, V. F.; MEINERS, W. E. M. A. Fases do desenvolvimento regional no Brasil e no Paraná: da emergência de um novo modelo de desenvolvimento na economia paranaense. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 103, p. 5-22, jul./dez. 2002.

MANCHESTICK, A. O professor e a sua função no sistema educacional dos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 15-21, abr./jun. 1952.

MARANHÃO, R. **O governo Juscelino Kubitschek**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Col. Tudo é História, 14).

MARIANI, M. C. **Educação e ciências sociais**: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simom/rio/inep.htm#_Toc527711692>. Acesso em: 13 ago. 2007.

MARINHO, H. **Vida e educação no Jardim de Infância**. 3. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1967.

MARSOLIK, G. L. (Org.). **Memórias da Escola Tiradentes**. Curitiba, 2006. No prelo.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (I-Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** Trad. Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. Princípios orientadores da estratégia socialista. **Margem Esquerda: ensaios marxistas**, São Paulo: Boitempo, n. 11, p. 57-69, maio 2008.

MOREIRA, J. R. **Teoria e prática da escola elementar: introdução ao estudo do ensino primário**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1960.

_____. A pesquisa e o planejamento em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 90, p. 8-23, abr./jun. 1963.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., Caxambu, 2001, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: [s. n.], v. 24. p. 1-18.

MOSSORUNGA, B. Centro Educacional Guaíra: um laboratório de reconstrução educacional do Inep no Paraná. In: ARAÚJO, M. M.; BRZEZINSKI, I. (Org.). **Anísio Teixeira na direção do Inep: programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1954)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 59-74.

MOTA, L. T. **História do Paraná: ocupação humana e relações interculturais**. Maringá: Eduem, 2005. (Formação de Professores EAD, 28)

MOTTA, D. G.; MACHADO, R. N. S. O Maranhão e a reconstrução educacional: 1952-1964. In: ARAÚJO, M. M.; BRZEZINSKI, I. (Org.). **Anísio Teixeira na direção do INEP: programa para reconstrução da nação brasileira (1952-1964)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira, 2006. p. 227-250.

NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: Ed. da Unioeste, 1999.

PADIS, P. C. **Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná.** São Paulo: Hucitec; Curitiba: Secretaria da Cultura e do Esporte do Governo do Estado do Paraná, 1981. (Economia e Planejamento: Série teses e pesquisas).

PAGLIAI, G. C. Segurança hemisférica: uma discussão sobre a validade e atualidade de seus mecanismos institucionais. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, DF, n. 49, p. 26-42, 2006.

PAGNI, P. A. **Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico:** ensaiando um diálogo entre Fernando Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2000. (Col. Fronteiras da educação).

PAIVA, E. V. de; PAIXÃO, L. P. **PABAE (1956-1964):** a americanização do ensino elementar no Brasil? Niterói: EdUFF, 2002.

PAIXÃO, L. O catarinense João Roberto Moreira: um sociólogo da educação esquecido. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, p. 57-83, jul./dez. 2002. Número Especial.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Critéria**, Curitiba, n. 1-2, jan./dez., 1965b.

PARANÁ. **Correspondência enviada às escolas do Estado do Paraná em 25 de junho de 1968.** Curitiba, 1968c.

_____. **Análise dos currículos e programas das escolas normais e institutos de educação do estado.** Curitiba, 1968a.

_____. **50 anos: 1947-1997.** Curitiba, 1997.

_____. **Coletânea da legislação estadual de ensino:** dezembro de 1964 a 1967. Curitiba, 1968c. v. 1.

_____. Departamento de Ensino de Primeiro e Segundo Grau. **Estudos adicionais pré-escolar:** sugestões de conteúdos curriculares. Curitiba: Seed, 1981.

_____. Departamento de Estradas de Rodagem. **Institucional:** histórico. Disponível em: <http://www.pr.gov.br/derpr/inst_historico.shtml>. Acesso em: 26 jun. 2007.

_____. **O ensino primário no Paraná:** nova seriação e programa para escolas primárias. Decreto nº 10290, de 13-12-1962, que dispõe sobre o ensino primário no Estado. Portaria número 109/63, que aprova os programas de ensino para os grupos e casas escolares. 2. ed. Curitiba: Secretaria de Educação e Cultura: FTD, 1963a.

_____. **O ensino primário no Paraná:** nova seriação e programas para as escolas isoladas. Curitiba, 1963c.

_____. **O ensino primário no Paraná:** programa para as escolas primárias do Estado. Curitiba, 1967.

_____. **Ensino pré – primário:** Regimento dos Jardins de Infância – 1963. Curitiba, 1963d.

_____. Lei nº 4.978/64, de 05 de dezembro de 1964. **Institui o Sistema Estadual de Ensino.** Curitiba: [s.n.], 1964b.

_____. **Manual do professor primário do Paraná:** 1ª Série, v. 1, n. 15, Curitiba, 1963f.

_____. **Manual do professor primário do Paraná:** 2ª Série, v. 2, n. 18, Curitiba, 1964c.

_____. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado, por ocasião da abertura da 3. sessão ordinária da 4. Legislatura, pelo senhor Ney Aminthas de Barros Braga.** Curitiba: [s.n.], 1961.

_____. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado, por ocasião da abertura da 1. sessão ordinária da 5. Legislatura, pelo senhor Ney Aminthas de Barros Braga.** Curitiba: [s.n.], 1962.

_____. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado, por ocasião da abertura da 3. sessão ordinária da 4. Legislatura, pelo senhor Ney Aminthas de Barros Braga.** Curitiba: [s.n.], 1963g.

_____. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado, por ocasião da abertura da 2. sessão ordinária da 5. Legislatura, pelo senhor Ney Aminthas de Barros Braga.** Curitiba: [s.n.], 1964d.

_____. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado, por ocasião da abertura da 3. sessão ordinária da 5. Legislatura, pelo senhor Ney Aminthas de Barros Braga.** Curitiba: [s.n.], 1965.

_____. **Plano básico de educação 1970-1975:** Comissão do Plano Estadual de Educação – Portaria nº 2451/69, Curitiba, 1969.

_____. **Plano estadual de educação:** 1973/1976: Curitiba, [197-]. Resumo.

_____. **Preparando os sabidões:** processos que auxiliam a alfabetização. Curitiba, 1966.

_____. **Quinta e sexta séries do curso primário:** planejamento de artes, programa de economia doméstica, projeto das oficinas, formação de professores. Curitiba, 1963e. n. 16.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Planejamento do curso de formação de professores de artes industriais e economia doméstica para 5. e 6. séries.** Ponta Grossa, 1963h.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Quinta e sexta séries do Curso Primário**, Curitiba, 1963b. n. 16.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Manual do professor primário do Paraná: 2ª Série**, v. 2, n. 18, Curitiba, 1964c.

_____. Secretaria de Estado da Educação. FUNDEPAR. **Coletânea da Legislação Estadual de Ensino**. Curitiba, 1968b. v. 2.

_____. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura. **Relatório de atividades: a educação no Paraná – 1964**. Curitiba, 1964a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Instituto de Educação do Paraná. **Ao departamento de Ensino de 1º Grau, a direção geral apresenta o perfil do Instituto do Paraná**. Curitiba, 1975.

_____. Secretaria da Educação e Cultura. Departamento de Ensino de 1º grau. **Educação Pré-Escolar: uma proposta de trabalho: currículo**. Curitiba, ano 4, n. 38, 1978.

_____. Superintendência do Teatro Guaíra. **Ofício n. 377/TG/68**. Curitiba, 1968d.

PEDROSO, R. J. **Histórias dentro da história**. Telêmaco Borba: Secretaria Municipal de Educação, 2008. No prelo.

PEIXOTO, F. **Brecht: vida e obra**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

PEREIRA FILHO, J. E. A embratel: da era da intervenção ao tempo da competição. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 18, p. 33-47, jun. 2002.

PEREIRA, J. D. M. **Aspectos históricos do ensino primário no Brasil e em especial no Estado do Paraná**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 1996.

PINES, M. **Técnicas revolucionárias de ensino pré-escolar: a criança dos três aos seis anos**. Trad. José Reis, São Paulo: Ibrasa, 1969. (Psicologia e educação, 42).

PRADO JUNIOR, C. **História econômica do Brasil**. 43. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

O PROGRAMA de Ajuda ao Exterior dos Estados Unidos da América. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 14, p. 154-168, jun. 1961.

RAMALHO, B. L.; GOULART, O. M. T. Prefácio. In: ARAÚJO, M. M.; BRZEZINSKI, I. (Org.). **Anísio Teixeira na Direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1954)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 11-12.

RAPOPORT, M.; LAUFER, R. Os Estados Unidos diante do Brasil e da Argentina: os golpes militares da década de 1960. Trad. Estêvão F. Couto. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, DF, v. 43, n. 1, p. 69-98, 2000.

REBELO, V. **Ney Braga**: política e modernidade. Brasília, DF: Senado Federal, Conselho Editorial, 2007. (Edições do Senado Federal, v. 96).

REICHMANN, C. P. et al. **Manual do professor primário do Paraná**: v. 1, 1ª série. Curitiba: Secretaria de Educação e Cultura, 1963.

RENAULT, A. O sentido autotélico do ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 7-14, abr./jun. 1952.

_____. A crise do ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, p. 3-19, abr./jun. 1953.

REUNIÃO DO COMITÊ CONSULTIVO INTERGOVERNAMENTAL DO PROJETO PRINCIPAL DA UNESCO, 5. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 94, p. 231-232, abr./jun. 1964.

REUNIÃO INTERAMERICANA DE MINISTROS DA EDUCAÇÃO, 3. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, p. 63-65, out./dez. 1963.

REVISTA DE INFORMAÇÃO LEGISLATIVA, Brasília, DF, v. 5, n. 18, [196-].

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Brasília, DF, v. 80, n. 195, maio./ago. 1999.

REZENDE, M. J. **A ditadura militar no Brasil**: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984. Londrina: Eduel, 2001.

REZZANO, C. G. de. **Los jardines de infantes**: origen, desarrollo, difusión, organización y métodos. 2. ed. Buenos Aires: Kapelusz Editorial, 1974.

RIBEIRO, B.; GUIMARÃES, M. M. **História dos bancos e do desenvolvimento financeiro do Brasil**. Rio de Janeiro: Pro-Service, 1967.

RILEY, C. M. D.; EPPS, F. M. J. **Programa de Proteção ao Pré-escolar**. Trad. Marília Diniz Carneiro e Helena Gebara de Macedo. Rio de Janeiro: Agir, 1979.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999. (Teses Nup, 2).

ROCHA, E. A. C. (Coord.). **Educação Infantil**: 1983-1996. Brasília, DF: MEC, 2001. (Série Estado do Conhecimento).

ROCHA, R. C. L. **Educação e civilidade**: o discurso da Ordem Missionária Servas do Espírito Santo: 1907-1955. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**: 1930-1973. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROTHEN, J. C. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005.

RUPP, M. D. Prioridade na educação: colonizar era também educar. In: BASSO, F. C.; RUPP, M. D.; PALSIKOWSKI, P. E. C. **São Jorge D'Oeste**: terra, história, memória. Francisco Beltrão-PR: Calgan, 2005. p. 101-106.

SADER, E. O assalto ao céu. **Margem Esquerda**: ensaios marxistas, São Paulo: Boitempo, n. 11, p. 38-42, maio 08.

SANTANA, M. A. Caminhando contra o vento: as mobilizações dos operários brasileiros. **Margem Esquerda**: ensaios marxistas, São Paulo: Boitempo, n. 11, p. 49-56, maio 2008

SANT'ANA, H. **Paulo Pimentel**: momentos decisivos. Curitiba: Travessa dos Editores, 2008.

SANTIAGO, V. **Francisco Julião**: luta, paixão e morte de um agitador. Recife: Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco, 2001. (Perfil Parlamentar Século XX).

SANTOS, D. G.; SOUZA, M. P. M. **Pré-Escola**: fator essencial no processo educativo, Curitiba: [s.n.], 1973.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo, 40).

_____. **A nova lei da educação**: limites e perspectivas. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Col. Educação Contemporânea).

SCHEIBE, L.; DARÓS, M. D.; DANIEL, L. S. Santa Catarina e o Programa Nacional de Reconstrução Educacional de Anísio Teixeira: a colaboração dos intelectuais catarinenses. In: ARAÚJO, M. M.; BRZEZINSKI, I. (Org.). **Anísio Teixeira na Direção do Inep**: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1954). Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 75-94.

SCHIELDS, J. J. **La educacion en el desarrollo de la comunidad**: su funcion en la asistencia tecnica. Trad. Leticia H. Donghi, Buenos Aires: Paidos, Centro Regional de Ayuda Tecnica, 1967.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Trad. Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. (Biblioteca de Ciências Sociais).

_____. **O valor econômico da educação**. Trad. P. S. Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____. **Investindo no povo**. Trad. Elcio Gomes de Cerqueira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

SCORTEGAGNA, A.; REZENDE, C. J.; TRICHES, R. I. **Paraná espaço e memória**: diversos olhares histórico-geográficos. Curitiba: Bagozzi, 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA DO NORTE, Repartição de Assistência à Infância. **A criança dos seis aos doze anos**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1967.

SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 42, p. 109-155, abr./jun. 1951.

SEMINÁRIO INTERAMERICANO SOBRE PLANEJAMENTO DE EDUCAÇÃO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 71, p. 69-80, jul./set. 1958.

SILVA, J. A. F. **Mandaguari**: sua história, sua gente. Maringá: J. A. Editora, 1982. (Os Municípios: Sua História, Sua Gente).

SILVA, P. M. S. **História de Paranavaí**. Paranavaí: Prefeitura Municipal de Paranavaí, [198-?].

SILVA, O. H. da. **A foice e a cruz**: comunistas e católicos na história do sindicalismo dos trabalhadores rurais do Paraná. Trad. da tese original em francês Andrea Gaifami e Laura Angélica Y. Nomi. Curitiba: Rosa de Bassi Gráfica e Editora, 2006.

SILVA, J. C. da. **Terra roxa de sangue**: a guerra de Porecatu. 2. ed. rev. Londrina: Eduel, 2007.

SOUZA, G. de. **Instrução, o talher para o banquete da civilização**: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná: 1900-1929. 2004. 299 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SPERB, D. C. **Administração e Supervisão na Escola Primária**. 2. ed. 2. imp. Porto Alegre: Ed. Globo, 1967.

_____. **Problemas gerais de currículo**. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

_____. **Administração e Supervisão Escolar**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

STECA, L. C.; FLORES, M. D. **História do Paraná: do Século XVI à década de 1950**. Londrina: Ed. da UEL, 2002.

TANAKA, A. Y. et al. **Pré-escola: catálogo de base de dados**. São Paulo: FDE, 1992.

TEIXEIRA, A. S. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, p. 20-43, abr./jun. 1953.

TONELLA, C.; VILLALOBOS, J. U. G.; DIAS, R. B. **As memórias do sindicalista José Rodrigues dos Santos: as lutas dos trabalhadores rurais do Paraná**. Maringá: Eduem, 1999.

TOTA, A. P. **O imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TRINTIN, J. G. **A nova economia paranaense: 1970-2000**. Maringá: Eduem, 2006.

UNESCO. **Fontes para Educação Infantil**. Brasília, DF: UNESCO; São Paulo: Cortez; São Paulo: Fundação Orsa, 2003.

_____. **Situação Mundial da Infância 2003**. Trad. B & C Revisão de Textos. Brasília, DF: Unicef, 2002.

_____. **UNESCO no Brasil**. Disponível em:
<http://www.brasilia.UNESCO.org/UNESCO/organizacaoBrasil>. Acesso em: 10 set. 2008.

VERGOLINO, J. R.; NUNES NETO, A. P.; BARROS, M. A. B. Crescimento econômico regional no Brasil: a educação como fator de convergência – 1970/1996. **Economia**. Curitiba, v. 30, n. 2, p. 79-103, jul./dez. 2004.

VERGOLINO, J. R.; DANTAS, M. Os determinantes do processo de urbanização da região nordeste do Brasil: 1970-1996. **Economia**, Curitiba, v. 31, n. 2, p. 7-33, jul./dez. 2005.

VERRI, E. J. **O desenvolvimento recente da indústria paranaense**. 1998. Dissertação (Mestrado em Economia)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1998.

VIANA, D. O. et al. Dinâmica da escola primária e da escola média: atividades extra-classes. In: CONGRESSO DOS ESTABELECIMENTOS PARTICULARES DE ENSINO, 8., 1964, Salvador. [**Experiências de trabalhos realizados em escolas privadas do Paraná**]. [S.l.:s.n.], 1964.

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná**. 6. ed. ampl. Curitiba: Ed. Graf. Vicentina, 1988.

_____. **Paraná, sudoeste: ocupação e colonização**. Curitiba: Lítero-Técnica, 1985.

_____. **Norte velho, norte pioneiro**. Curitiba: Ed. Graf. Vicentina, 1987.

_____. **História do Paraná**. 6. ed. ampl. Curitiba: Ed. Graf. Vicentina, 1988.

WILSS, C. D.; STEGEMAN, W. H. **A vida no jardim de infância**: manual para professores: parte I. Trad. Nazira F Abi-Sáder e Maria de Lourdes Lana. São Paulo: Livraria Freitas Machado, 1967a.

_____. **A vida no jardim de infância**: manual para professores: parte II. Trad. Nazira F Abi-Sáder e Maria de Lourdes Lana, São Paulo: Livraria Freitas Machado, 1967b.

ZANOTTO, G. **Tradição, família e propriedade (TFP)**: as idiossincrasias de um movimento católico: 1960-1995. 2007. 287f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Estrutura da Lei nº 4978/64

Título I – DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO

Capítulo I – Dos Fins da Educação

Capítulo II – Do Direito à Educação e da Liberdade do Ensino

Capítulo III – Da Organização do Ensino

Secção I – Dos estabelecimentos de ensino

Secção II – Da criação de estabelecimentos de ensino

Secção III – Da autorização para funcionamento de estabelecimentos de ensino

Secção IV – Do reconhecimento dos estabelecimentos de ensino

Secção V – Da inspeção dos estabelecimentos de ensino

Capítulo IV – Da Administração do Ensino

Secção I – Da Secretaria de Educação e Cultura

Secção II – Do Conselho Estadual de Educação

Título II – DO FUNDAMENTO DO SISTEMA

Capítulo I – Da Educação de Grau Primário

Secção I – Do Pré-Primário

Secção II – Do Ensino Primário

Secção III – Dos Dirigentes e Professores do Ensino Primário

Capítulo II – Da Educação de Grau Médio

Secção I – Do Ensino Secundário

Secção II – Do Ensino Técnico e Profissional

Secção III – Do Ensino Normal

Secção IV – Dos Dirigentes e Professores do Ensino Médio

Capítulo III – Da Educação de Grau Superior

Título III – DOS RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO

Título IV – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

APÊNDICE B – Estrutura da Portaria nº 56/63

Capítulo I – Da Organização e Objetivo

Capítulo II – Dos tipos de Jardim de Infância

Capítulo III – Da Orientação Psico-pedagógica dos Jardins de Infância

Capítulo IV – Do Ano Letivo

Capítulo V – Da Formação das Classes

Capítulo VI – Da Matrícula

Capítulo VII – Do Horário

Capítulo VIII – Da Frequência

Capítulo IX – Da Recreação do Jardim de Infância

Capítulo X – Das Comemorações do Jardim de Infância

Capítulo XI – Da Promoção no Jardim de Infância

Capítulo XII – Das Instituições Complementares da Escola

Capítulo XIII – Das Instalações para Jardins de Infância

Capítulo XIV – Da Sala do Jardim de Infância

Capítulo XV – Do Material para o Jardim de Infância

Capítulo XVI – Das Atribuições do Pessoal Docente e Administrativo

Capítulo XVII – Do Pessoal Docente

Capítulo XVIII – Dos Professores Substitutos e Especializados

Capítulo XIX – Disposição Final

ANEXOS

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)