

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE - UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
- PPGE

DENISE SIKORA

**A ESCOLA DE TRABALHADORES RURAIS ARLINDO RIBEIRO:
uma expressão da política nacional e estadual**

Guarapuava
2014

DENISE SIKORA

**A ESCOLA DE TRABALHADORES RURAIS ARLINDO RIBEIRO:
uma expressão da política nacional e estadual**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strito Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro Oeste, UNICENTRO- PR para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Angela Maria Hidalgo.

Co-orientador: Prof^º. Dr^º Carlos Herold Junior.

Guarapuava
2014

Catálogo na Publicação
Biblioteca Central da Unicentro, Campus Cedeteg

S579e Sikora, Denise
A Escola de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro: uma expressão da política nacional e estadual / Denise Sikora. -- Guarapuava, 2014
xiv, 162 f. : Il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2014

Orientadora: Angela Maria Hidalgo
Coorientador: Carlos Herold Junior
Banca examinadora: André Paulo Castanha, Alessandro de Melo, José Luiz Zanella

Bibliografia

1. Educação. 2. Escola de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro. 3. Educação rural – Guarapuava (PR). I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

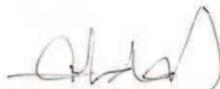
| CDD 370.19346

TERMO DE APROVAÇÃO

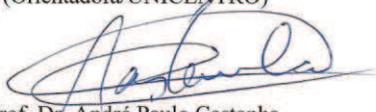
DENISE SIKORA

“A ESCOLA DOS TRABALHADORES RURAIS ARLINDO RIBEIRO: UMA EXPRESSÃO DA POLÍTICA NACIONAL E ESTADUAL”

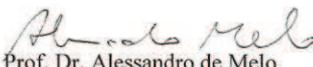
Dissertação aprovada em 02/07/2014 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof. Dr. Angela Maria Hidalgo
(Orientadora/UNICENTRO)



Prof. Dr. André Paulo Castanha
(UNIOESTE)



Prof. Dr. Alessandro de Melo
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR
2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que de uma maneira ou outra contribuíram com minha caminhada de ingressar e concluir o Mestrado em Educação.

Aos meus pais Mario e Alice, que em meio a tantas dificuldades de suas vidas, sempre me incentivaram a estudar e a não desistir dos meus sonhos.

Ao meu amado marido Gylmar que sempre me apoiou com palavras e gestos de incentivo e conforto, demonstrando o seu amor por mim.

AGRADECIMENTOS

Filha de pequenos agricultores, cresci em meio aos animais e plantações na mais serena forma de criança. Ali na roça fiquei até meus cinco anos de idade, vi meus pais trabalharem com a terra do amanhecer ao entardecer e também chorarem quando perdiam um animal ou uma plantação por falta de água ou por excesso da mesma. Suas lágrimas revelavam a dor da dívida bancária e a preocupação do que teríamos para comer durante todo aquele período do ano de trabalho perdido até chegar a nova época de plantar.

Quando estava me aproximando da idade escolar, meus pais decidiram ir morar na cidade e escolheram o município de Guarapuava-PR como seu novo lar, porque a escola rural que existia naquela localidade interiorana tinha acabado de fechar. Eles abriram mão da propriedade e do trabalho que sabiam fazer para buscar o melhor para mim em uma cidade desconhecida e sem experiência profissional dos trabalhos urbanos. Meus eternos agradecimentos a eles que tiveram acesso a escola somente até a quarta série do primário, aprenderam a ler e escrever nas condições precárias de uma escola rural na década de 1960 e, pela tomada de decisão naquele momento, possibilitaram que eu tivesse acesso a escola com seis anos de idade e não parasse mais de estudar. Hoje eles vibram com minhas conquistas acadêmicas e é pelo olhar deles que compreendo que na escola da vida, precisamos abrir mão de algumas coisas importantes para conquistar outros objetivos que desejamos.

Considerando essa memória, agradeço a todos os professores que tive em minha vida escolar, pois foi por observá-los e admirá-los que escolhi a docência como profissão.

Aos familiares que sentiram minha ausência durante o mestrado, mas mesmo assim me apoiaram, especialmente ao meu marido que sem muita opção viveu dois anos numa rotina de mestrado com leituras e conversas sobre educação rural e que hoje também vive a experiência de ser mestrando, da qual eu tanto me orgulho.

Aos amigos que compartilharam angústias, alegrias e experiências nas aulas e viagens para eventos, em especial, a Isabel Castilho Palhano e Vitor de Moraes dos quais mais me aproximei por nossas pesquisas apresentarem maior afinidade.

Aos estabelecimentos que frequentei em busca das fontes para a pesquisa, Colégio Arlindo Ribeiro, Arquivo da Unicentro, Núcleo de Educação e Câmara Municipal de Guarapuava e a todos os funcionários que gentilmente me atenderam e disponibilizaram todos os materiais que tinham para contribuir com a pesquisa.

A minha orientadora Ângela Maria Hidalgo e ao Co-orientador Carlos Herold Junior que muito contribuíram com o desenvolvimento do estudo por meio das conversas para sanar as dúvidas que surgiam durante o trabalho.

SAUDADE DE MINHA TERRA

Compositor: Belmonte e Goiá

Paródia: Cecília Ghedini

Tenho alegria / em seu trabalhador/ Sei do meu valor e vivo animado /Cuidando do chão/
com dedicação/ Colho a produção e faço mercado/ A tecnologia/ aprendo cada dia / Vou
investigando com muito cuidado / Isto me alimenta/ na mesa e na luta / Uma nova conduta
vai sendo criada/ A solidariedade/ na cooperação /Vira realidade e a vida é mudada.

Meu compadre disse/ que isto é maluquice / Que agricultor não é comerciante /Nem
pesquisador/ ou quase doutor / Isto até parece um tanto arrogante /Com respeito eu digo/ e
não me intrigo / Isto tem sentido prá quem vê lá adiante /Sou profissional/ com
conhecimento / Preciso argumento/ firme e constante /É oportunidade que se construiu /A
vida no campo/ só assim vai adiante.

De “Jeca” e caipira / já sobrou bem pouco / Porque esta história/ é meio enrolada /Pois era
preciso/ que se acreditasse /Que a vida no campo era ruim e atrasada /Agora eu vejo/ abriu
a cortina / Pois a vida ensina nesta longa estrada/ O campo é mais um/ espaço pra viver /E
não prá esconder gente envergonhada / A vida no campo / pode Ter de tudo /Se essas
idéias for espalhadas.

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1 - Assinatura do convênio entre MEC e estado do Paraná
- FIGURA 2 - Fachada da Escola de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro em 1958
- FIGURA 3 - Inauguração da Escola com a banda Perola Do Oeste
- FIGURA 4 - Casa dos funcionários
- FIGURA 5 - Ginásio Agrícola - foto tirada em 1964
- FIGURA 6 - Sala de aula
- FIGURA 7 - Sala de geografia
- FIGURA 8 - Secretaria
- FIGURA 9 - Dormitório
- FIGURA 10 - Refeitório
- FIGURA 11 - Cozinha
- FIGURA 12 - Copa
- FIGURA 13 - Lavanderia
- FIGURA 14 - Instalações sanitárias
- FIGURA 15 - Enfermaria
- FIGURA 16 - Turma de 1958
- FIGURA 17 - Turmas de 1959
- FIGURA 18 - Gabinete do diretor

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Primeiras Escolas de Trabalhadores Rurais do Paraná

Tabela 2- Grade Curricular do Curso Primário Agrícola

Tabela 3 - Disciplinas do curso Agrícola Profissional

Tabela 4 - Estrutura das escolas agrícolas

Tabela 5 - ETR associadas ao DESTP em 1951.

Tabela 6 - Quadro dos professores no primeiro ano de funcionamento letivo - 1957.

Tabela 7 - Corpo docente e disciplinas no ano de 1962.

Tabela 8 - Grade curricular - 1963.

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação
AP - Ação Popular
BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEEPAR - Centro Estadual De Educação Profissional Agrícola Arlindo Ribeiro
CELEPAR - Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
COAHPAR - Companhia de Habitação Paranaense
CODEPAR - Fundo de Desenvolvimento Econômico do Paraná
COPEL - Companhia Paranaense de Energia Elétrica
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
CPCs - Centros Populares de Cultura
CRPE - Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
CTNP - Companhia de Terras Norte do Paraná
DAM - Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério
DDIP - Divisão de Documentação e Informação Pedagógica
DEPE - Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais
DEPS - Divisão de Pesquisa Social
DESTP - Departamento de Ensino Superior Técnico e Profissional
ECOSOC - Conselho Econômico e Social das Nações Unidas
EP - Escolas de Pescadores
ETA - Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americana
ETR - Escolas de Trabalhadores Rurais
EUA - Estados Unidos da América
FAO - Órgão das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
FATR - Fundação de Assistência ao Trabalhador Rural
FUNDEPAR - Fundação Educacional do Paraná
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JAC - Juventude Agrária Católica
JEC - Juventude Estudantil Católica
JK - Juscelino Kubitschek
JUC - Juventude Universitária Católica
LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação
MECA - Mobilização Estadual Contra o Analfabetismo
NRE - Núcleo Regional de Educação
OEA - Organização dos Estados Americanos
ONU - Organização das Nações Unidas
PR - Partido Republicano
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSD - Partido Social Democrático
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro
SANEPAR - Companhia de Saneamento do Paraná
SIRENA - Sistema Radio Educativo Nacional
SSR - Serviço Social Rural
SUMOC - Superintendência da Moeda e do Crédito
TELEPAR - Telecomunicações do Paraná
UDN - União Democrática Nacional
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SIKORA, Denise. **A escola de trabalhadores rurais Arlindo Ribeiro: uma expressão da política nacional e estadual.** 2014. 162p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO, Guarapuava.

RESUMO

Este trabalho demonstra como a Educação Rural se consolidou no município de Guarapuava-PR em meados do século XX no contexto do desenvolvimentismo brasileiro. Nesse período o município lutava por um espaço econômico e político em cenário estadual em resposta à política nacional. Dessa forma, a educação passou a ser um elemento que contribuiria para esse desenvolvimento, tanto que na sua história a luta por mais escolas e a criação de uma escola especificamente para trabalhadores rurais é um registro de que era possível fazer parte do contexto nacional mesmo que pelo viés da agricultura o qual era muito forte na região. A pesquisa contempla estudo bibliográfico e análise documental como documentos referente a Escola Arlindo Ribeiro e jornais que circulavam em Guarapuava no período analisado. Como problemática foi proposto a compreensão de como a Educação Rural, transmitida de 1948 a 1964, expressou elementos da política desenvolvimentista na Escola de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro. Para realizarmos o presente estudo determinamos como objetivos: Identificar os condicionantes econômicos e políticos da Educação Rural nos âmbitos nacional, estadual e municipal no período acima indicado; Demonstrar as necessidades e pressões que a Educação Rural brasileira apresentava no período considerando a criação da Escola de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro em Guarapuava – PR, bem como analisar a proposta da Educação Rural dessa escola. Sentimos a necessidade de abordar o contexto nacional e estadual para auxiliar na compreensão da pesquisa. Constatamos que a educação rural ofertada na Escola de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro em Guarapuava tinha reflexos do que estava sendo proposto em cenário nacional, sendo uma educação com elementos da escola nova.

Palavras-chave: Escola de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro. Educação Rural. Guarapuava.

SIKORA, Denise. **The school of rural workers Arlindo Ribeiro**: an expression of national policy and state. 2014. 162p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO, Guarapuava.

ABSTRACT

This work demonstrates how the Rural Education was consolidated in Guarapuava - PR in the mid- twentieth century in the context of the Brazilian developmentalism. During this period the city was struggling for economic and political scenario in the state space in response to the national policy. Thus, education has to be an element that would contribute to this development, both in its history that the fight for more schools and the creation of a school specifically for rural workers is a record that could be part of the same national context that the agriculture which bias was very strong in the region. The research focuses on literature research and document analysis as documents related to Arlindo Ribeiro School and newspapers that circulated in Guarapuava in the analyzed period. How problematic was proposed understanding how the Rural Education, transmitted from 1948 to 1964, expressed elements of development policy in the School of Rural Workers Arlindo Ribeiro. To accomplish this study we determined the following objectives: Identify the economic and political aspects of rural education at the national, state and local level constraints at the above period; Demonstrate the needs and pressures that the Brazilian Rural Education presented during considering the establishment of School of Rural Workers Arlindo Ribeiro Guarapuava - PR, as well as examining the proposal of Rural Education of this school. We feel the need to address the national and state context to help understand the research. Found that rural education offered in the School of Rural Workers in Guarapuava Arlindo Ribeiro had reflections of what was being proposed on the national scene, with an education with elements of the new school.

Keywords: School of Rural Workers Arlindo Ribeiro. Rural Education. Guarapuava.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CAPÍTULO I – A CORRELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO RURAL NA METADE DO SÉCULO XX	17
2.1 CONJUNTURA POLÍTICA, SOCIAL E ECONÔMICA BRASILEIRA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTISMO	17
2.2 CONJUNTURA EDUCACIONAL BRASILEIRA EM MEADOS DO SÉCULO XX E A EDUCAÇÃO RURAL	32
3 CAPÍTULO II A EDUCAÇÃO RURAL E O PROJETO DE DESENVOLVIMENTO EM MEADOS DO SÉCULO XX NO PARANÁ	49
3.1 RECOLONIZAÇÃO PARANAENSE E EDUCAÇÃO RURAL	49
3.2 ERASMO PILOTTO E SUAS ATUAÇÕES ENQUANTO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO NO PARANÁ	74
4 CAPÍTULO 3 – GUARAPUAVA E A PROBLEMÁTICA DO DESENVOLVIMENTO.	88
4.1 CONTEXTO EDUCACIONAL GUARAPUAVANO	99
5 CAPÍTULO 4 A ESCOLA DE TRABALHADORES RURAIS ARLINDO RIBEIRO DA CIDADE DE GUARAPUAVA	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
8 ANEXOS	152

1 INTRODUÇÃO

Entendemos que a Educação Rural¹ passou a ter maior relevância em meados do século XX em consequência da política desenvolvimentista vivenciada no Brasil nesse período. Nessa perspectiva, seriam destinados às populações do campo processos educativos que promovessem especialmente o desenvolvimento econômico do país relacionado ao movimento do modo de produção e a modernização da agricultura. Associados a essa promoção estavam também os ideais de homens que atendessem às exigências do referido processo de modernização.

Com efeito, a sociedade era totalmente dependente da agricultura e seria necessário que as classes dominantes agrícolas, que dependiam da mediação financeira e comercial externa, passassem a se preocupar com o rumo que a economia seguiria. Nesse sentido, a educação entraria em cena não só para capacitar tecnicamente a população compreendida como “ignorante”, mas também para formar profissionais em nível médio e superior (MENDONÇA, S.D.).

Perante o processo de modernização agrícola e a aplicação de processos técnicos disseminados pela educação no meio rural, verificou-se a intensidade do deslocamento dos sujeitos para as áreas urbanas. Isso caracterizou o Brasil do século XX e pode ser identificado em vários estados, inclusive no Paraná, onde também se observou a perspectiva de formar o homem do meio rural para a formação técnica almejando a produção agrícola moderna. Assim, sua participação social seria através do trabalho.

No entanto, a colonização do Norte e Sudoeste do Paraná, pelas frentes pioneiras, ocuparam a área rural predominantemente sobre a urbana. Conforme ocorria a posse das comunidades rurais, as escolas para elas também eram implantadas por meio da iniciativa das comunidades (BAREIRO, 2007).

Sobre a educação rural em Guarapuava destacamos a criação da Escola de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro, em 1953. Suas atividades iniciaram com o curso primário de noções rurais, sendo ensino voltado para a formação dos trabalhadores rurais (COLLARES, SANTOS, SHREIBER, 2011). Estudos realizados sobre a Educação Rural de Guarapuava denotam que o processo de desenvolvimento da cidade fez surgir um desejo de cidade moderna e que se preocupava em abrir mais estradas e construir escolas,

¹ Segundo Ribeiro (2012), a educação rural é aquela destinada a populações que residem no meio rural e trabalham com a agricultura.

“eram as estruturas educacionais assumidas como parâmetros, como bases, como exemplos e como fomentadoras de necessidades que tornavam urgentes a modernização da cidade.” (HEROLD JUNIOR. & AMARAL, 2010, p.11).

Este trabalho se justifica pelo interesse em demonstrar que no ambiente regional de Guarapuava também houve lutas em prol dessa educação, e que, de certa forma, essas lutas contribuíram para a construção da história da educação brasileira a partir da especificidade do cenário regional guarapuavano.

Sendo assim, questionamos como a Educação Rural transmitida de 1948 a 1964 expressou elementos da política desenvolvimentista por meio da Escola de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro no município de Guarapuava-PR?

O recorte temporal levou em consideração o início do ano 1948 por Moysés Lupion² estar em seu primeiro mandato de governo no estado do Paraná, investindo no desenvolvimento estadual pelo viés da agricultura e por escolher como secretário da Educação Erasmo Pilotto, o qual contribuiu para uma educação rural que formasse o cidadão de forma integral. Nessa perspectiva, a pesquisa toma como marco final o ano de 1964 por registrar a mudança política e social causada pelo golpe militar.

O objetivo deste trabalho é demonstrar a relação entre Educação Rural oferecida pela Escola de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro e a sociedade buscando evidenciar os condicionantes econômicos, políticos e sociais que desencadearam a sua criação. Assim, estabelecemos como objetivos específicos: Analisar o contexto da Educação Rural em âmbito nacional no período indicado acima; Demonstrar a consolidação da Educação Rural no contexto paranaense; Apresentar o contexto da Educação Rural em âmbito municipal no período e Analisar a proposta da criação da Escola Estadual de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro em Guarapuava no período destacado.

Considerando isso, optamos pelo materialismo histórico, já que essa abordagem oferece condições para realizar uma análise da totalidade da realidade, na qual o objeto de estudo não se encontra isolado, neutro ou desconectado de múltiplas relações. Consideramos que o método tem coerência com as intencionalidades da pesquisa e com a escolha do objeto. Nele, o conhecimento torna-se total, e a atividade humana é o processo de totalização que nunca será estático. Nesse processo não há negação do todo pelas partes,

² Período de governo de Moysés Wille Lupion de Tróia em seu primeiro mandato pelo Partido Social Democrático - PSD: 1947-1951. Lupion foi eleito senador em 1954, depois novamente governado do Paraná em 1956 (SILVA, 2010).

mas pensam-se as contradições e relações entre as partes e essas contradições é o que dá movimento à existência das sociedades (PRADO JUNIOR, S.D.).

É nesse sentido que utilizamos o materialismo histórico para afirmar que os fatos sociais e educacionais não podem ser compreendidos sem sua dimensão histórica e dialética. Portanto, o conceito de totalidade concreta, desenvolvido em Georg Lukács, segundo Sochor (1987), contribui para elucidar as dimensões da realidade social que se inter-relacionam nas constituições dos processos e que, então, devem ser consideradas na construção das políticas educativas nos diferentes níveis e modalidades e em distintos períodos históricos. A totalidade concreta constitui-se no conceito fundamental do marxismo e é compreendida como um complexo em estado permanente de dinamismo, cuja estrutura encontra-se em processo de desenvolvimento a partir de uma tensão dialética entre “[...] unidade de produção e reprodução, dos resultados e de sua gênese”. O sentido do todo, do complexo, encontra-se também nos seus “[...] momentos e partes”. A realidade social é, dessa maneira, constituída de uma formação econômica que consiste na totalidade concreta da estrutura econômica e das formas estruturais da vida espiritual da sociedade, da totalidade de ser e de consciência, de sujeito e de objeto. (SOCHOR, 1987, p. 20-21)

Compreendemos que, para entender como se consolidou a Educação Rural em Guarapuava, será necessário o estudo da conjuntura estadual e nacional em seus aspectos políticos e econômicos. Para Kosik (1976), a investigação é um processo cognoscitivo da realidade social, marcado por um movimento circular que parte dos fatos e a eles retorna. Assim, o método materialista histórico parte dos fatos, no entanto, não se prende a eles, interpretando-os como mediados pela estrutura social. Portanto, os fatos são compreendidos na totalidade social.

Enfatizamos que o presente estudo utilizou como categorias de método para análise a historicidade da Educação Rural no período de 1948 a 1964 em Guarapuava – PR, a totalidade dos fatos dentro do recorte temporal e as possíveis contradições existentes na proposta de política para a Educação Rural na época. Desta forma, buscamos, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, responder ao problema já mencionado.

Considerando a perspectiva de captar a relação entre os fatos e o contexto no período de 1948 a 1964 sobre a Educação Rural, realizamos um trabalho de investigação no acervo histórico da Unicentro, no qual coletamos as fontes dos jornais Folha do Oeste e Tribuna Paranaense, pois estes circulavam no município nesse período e também pesquisa das fontes primárias no Centro Estadual de Educação Profissional Arlindo Ribeiro –

CEEPAR, nome atual da Escola Estadual de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro, no Núcleo de Educação de Guarapuava onde encontramos boletins escolares de 1962 à 1964, na Câmara Municipal onde verificamos nas atas a reivindicação de funcionamento da escola Arlindo Ribeiro e para demonstrar como a Educação Rural respondia aos interesses do período em estudo. Também analisamos as mensagens dos governadores disponibilizados digitalmente no arquivo público, assim como a análise da legislação paranaense e nacional para identificarmos as concepções do desenvolvimento social e econômico e a participação do Estado nesse processo.

No primeiro capítulo, apresentamos uma breve análise do contexto social nacional e sobre a criação de órgãos nacionais (ISEB, INEP), dos centros educacionais (CBPE e CRPE) e campanhas voltadas à educação para a comunidade rural e à influência dos organismos internacionais (UNESCO, CEPAL, ETA) que marcaram a educação brasileira na metade do século XX. Também discorremos sobre o desenvolvimentismo e sobre o pragmatismo. Nesse sentido, pretendemos demonstrar que o período analisado foi marcado por vários elementos políticos, sociais e educacionais e que havia um esforço muito grande por parte dos dirigentes para melhorar a educação rural brasileira.

No segundo capítulo, tecemos algumas considerações sobre as transformações sociais, políticas e educacionais vivenciadas no Paraná no período estudado. Observamos que, no estado do Paraná, o secretário de Educação Erasmo Pilotto foi um expoente no que coube ao ensino rural mesmo ficando pouco tempo no posto de Secretário da Educação. Também analisamos as mensagens dos governadores nesse período e destacamos alguns pontos sobre a necessidade de se pensar um Paraná voltado para o crescimento.

No terceiro capítulo, apresentamos o contexto histórico do município de Guarapuava destacando a sua conjuntura econômica, política e educacional. Nesse período o município iniciava o caminho para o progresso ao passo que buscava fortalecer a sua identidade agrícola.

Por fim, no quarto capítulo, descrevemos a história da construção da Escola de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro por meio da documentação primária do arquivo da escola e pelos jornais que circulavam na época com o intuito de identificar elementos do pensamento pedagógico em consonância com o que foi apresentado nos capítulos anteriores. Além disso, analisamos as possíveis contradições que existiram em todo esse processo.

Destacamos a dificuldade de encontrarmos material primário sobre a Escola de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro do período em que a foi criada. Isso limitou a pesquisa numa análise mais profunda, sobretudo, referente ao tipo de ensino que a mesma oferecia a seus alunos, pois encontramos uma grade curricular de 1963, período em que já era ofertado o ensino ginásial.

2 CAPÍTULO I – A CORRELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO RURAL NA METADE DO SÉCULO XX

O objetivo nesse capítulo é demonstrar os interesses que fundamentaram de forma hegemônica a participação do Estado brasileiro na formação de planos educacionais voltados para as políticas de educação rural. Segundo Tafarel & Molina (2012, p. 571), “O campo de estudos da área de política educacional pode ser compreendido como aquele que analisa os interesses sociais e econômicos que se fazem presentes nos programas e ações governamentais no âmbito da educação”.

2.1 CONJUNTURA POLÍTICA, SOCIAL E ECONÔMICA BRASILEIRA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTISMO

As políticas públicas são a lógica legitimadora e funcional dominante de várias ações e de vários programas do Estado, principalmente quando se refere às políticas sociais (educação, saneamento, saúde, habitação, previdência) e são entendidas como sendo de responsabilidade do Estado, porém não se reduzem apenas a políticas estatais.

As políticas sociais tiveram seu início nos movimentos populares³ do século XIX, provenientes dos conflitos originários entre trabalho e capital na esfera da revolução industrial. Essas ações de proteção social implementadas pelo Estado atendem, em primeira instância, a distribuição de benefícios sociais que visam a diminuir as desigualdades originárias de um sistema econômico (SOUZA, 1999).

Não se pode tratar de políticas públicas sem considerar o papel do Estado no contexto histórico. Quando este muda a sua dinâmica, as políticas também acompanham a transformação. Entendemos as políticas como sendo públicas, no entanto, é pertinente fazermos uma distinção entre políticas de governo e políticas de Estado.

Segundo Santos (2012) e Tafarel & Molina (2012), uma das formas de classificar uma política é enquadrá-la entre uma política de Estado ou uma política de governo. Essa distinção considera a maneira com a política é implantada na esfera pública. Nessa

³ Os movimentos populares lutavam por direitos que ao conquistarem talvez não sentissem imediatamente o controle direto que o governo aplicava as lideranças sindicais. (SOUZA, 1999, p.17) Nas décadas de 1950 e 1960 foram registradas efervescentes lutas e organizações de trabalhadores rurais. Segundo Priori (1996), isso contribuiu para denunciar a miséria e a insatisfação da população rural e principalmente para formar a identidade desses trabalhadores enquanto fração de classe.

perspectiva, uma política de governo refere-se a um plano, ação ou programa desenvolvido para vigorar durante do mandato governamental. Já a política de Estado trata-se de uma ação, programa ou plano que apresenta duração maior ao exercício político de determinado partido quer seja a nível municipal, estadual ou federal.

Nesse sentido, Tafarel & Molina (2012), afirmam que o Brasil sempre se utilizou de planos educacionais vindos de fora em cada período histórico, sendo marcado e definido pela correlação de forças das frações de classes existentes no poder. Nesse sentido, as políticas de governo, que são as leis menores, não podem contrariar as políticas de Estado, somente executá-las. Porém, ambas determinam as condições de vida social em conjunto com as forças produtivas e as relações de produção. Nessa perspectiva, a educação participou ativamente por meio de políticas públicas para assegurar o conhecimento de todo esse acervo de bens culturais⁴.

Consideramos que as mudanças ocorridas em meados do séc. XX nos países capitalistas emergentes foram orientadas por um modelo de desenvolvimento focado no crescimento econômico. O Brasil recebeu esse impulso a partir da política ativa do Estado direcionado à produção industrial e de infraestrutura. Conforme aponta Fiori (1995, p. 5, grifo do autor) a fase de crescimento “*para dentro*”, em meados do séc. XX, deve-se ao deslocamento das oligarquias agrárias que estavam no controle do Estado, para que a aliança heterogênea, “[...] incluindo a burguesia industrial, a classe média e os trabalhadores urbanos, alinhavada pelo comum interesse de expandir o mercado interno, sustentado por uma demanda ampliada por bens de consumo não-duráveis”. Para tanto, essa aliança relacionava setores democráticos e autoritários a um Estado populista. Dessa forma, a industrialização se fortaleceu baseada no aumento de consumo das grandes massas urbanas fundamentando a aliança e a forma de organização do Estado.

O planejamento estatal auxiliou na reorganização do capital definido por Oliveira (1988) como uma das faces do capitalismo monopolista. Segundo o autor, no Brasil, era necessário intervir na força de trabalho e no território para controlar ações políticas do setor operário atrelado às demandas do Estado. Para legitimar essas ações, alguns

⁴ Para Tafarel & Molina (2012), no período colonial, o Brasil teve uma educação oriunda de Portugal com professores de ordem religiosa. No período da república, os pioneiros da educação faziam reivindicações para a escola nova, pública, laica e de responsabilidade do Estado, um projeto defendido pela elite brasileira. Com o golpe militar, a educação passa por reformas e realiza acordos com organismos internacionais. Após o fim da ditadura, abriu-se espaço para a democracia financeira internacional juntamente com novas mudanças no sistema educacional, tendo como marco a Constituição de 1988 e a LDB de 1996.

elementos deram suporte para que o planejamento capitalista fosse mais interventor do que gestor.

Conforme aponta Fernandes (1981), com o comando da potência ascendente, ficou difícil executar projetos de desenvolvimento autossustentado. Esse novo momento do capitalismo pretendia a expansão das empresas oligopolistas por meio de uma articulação entre as burguesias nacionais dependentes e o pólo desenvolvido. Dessa forma, indicamos possíveis limites do desenvolvimentismo. Essa articulação provocou a dependência da tecnologia e do capital financeiro.

Com o acirramento das tensões sociais no início dos anos 1950, dado o processo de industrialização, ampliação das cidades e atuação das “massas populares urbanas”, o Estado passa a desencadear um processo de acomodação dos “direitos de cidadania”, com a incorporação da questão social ao plano de desenvolvimento do segundo Governo Vargas (1951-1954). (BARREIRO, 2010, p. 21)

O progresso industrial, caracterizado por Prado Junior (1979) como não sustentado, tendo em vista estar voltado para a produção de bens de consumo final em detrimento de bens de produção de base, operou também em detrimento do desenvolvimento, inclusive do setor agrário. Para o autor, mesmo com uma tímida elevação nos padrões de vida dos brasileiros e o aumento da população brasileira, provocados pela imigração e incentivadas pelo governo, principalmente na região Sul do país, iniciou um declínio no processo de importação de produtos e bens de consumo incentivando a produção interna destes no Brasil, abrindo “[...] amplas perspectivas para as atividades industriais do país.” (PRADO JUNIOR, 1981, p. 229)

A década de 1950 trouxe para o Brasil um saldo comercial vultoso permitindo um reequilíbrio econômico em relação às contas externas do país. Esse fato coincidiu com o início do novo governo de Getúlio Vargas⁵ que aproveitou essa situação para lançar o programa de fomento à atividade industrial. Houve a importação de equipamentos industriais, matérias-primas e semiprocessadas. Porém, não havia um plano imediato para promover o desenvolvimento industrial que previsse o aproveitamento máximo dos recursos financeiros disponíveis, apenas o objetivo de favorecer os interesses financeiros privados no momento em que existia a previsão de uma nova guerra, tendo a necessidade de acumular grandes estoques. Assim,

⁵ Presidente empossado em 31 de janeiro de 1951.

Em vez de se aproveitar a ocasião para marchar no sentido de uma remodelação profunda e de base da economia brasileira, única maneira de assegurar um desenvolvimento sólido e de reais perspectivas, preferiu-se assentar o projetado desenvolvimento industrial nos fundamentos precários de uma conjuntura apenas momentaneamente favorável e prenhe de incertezas. (PRADO JUNIOR, 1981, p. 233)

Nesse sentido, a política do governo Vargas avançou na promoção do processo de industrialização do país, mas fracassou na realização de seus objetivos e agravou os desajustes na economia brasileira que oneravam grande parte da população (PRADO JUNIOR, 1981). No processo de desenvolvimento das cidades, devido à industrialização, muitos trabalhadores rurais migraram para os centros urbanos em busca de emprego. Dessa forma, a educação na década de 1950 se ampliou para satisfazer as necessidades do momento para formar técnicos para as indústrias.

Nessa perspectiva, o Estado nacional presenciou um salto desenvolvimentista com o plano de metas do governo de Juscelino Kubitschek - JK, por meio da modernização do país com a industrialização. Segundo Benevides (1979, p. 210), o Programa de Metas incluía 31 itens distribuídos em 6 categorias: energia, transporte, alimentação, indústrias de base, educação e a “meta-síntese”, a construção de Brasília”. Nesse governo, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB⁶ foi um difusor de políticas desenvolvimentistas. Ele queria a Revolução Nacional Brasileira por meio da substituição das importações, demonstrando nas suas ideias um caráter nacionalista. No entanto, as ideias convergiam com o pensamento cepalino⁷ dos anos 1950 (BRESSER-PEREIRA, 2004).

É fundamental destacar a iniciativa estatal no desenvolvimento da indústria brasileira. Nas palavras de Prado Junior (1979, p. 243), que possuía pensamento da vertente nacionalista, “[...] a iniciativa estatal constitui elemento da maior importância e frequentemente insubstituível na estruturação da nossa economia.” e, quando falta essa intervenção, permite que haja penetração e dominação imperialista. Nesse sentido, não se

⁶ Nas palavras de Chaves (2006), o ISEB foi criado em 1955 e tinha vocação teórica e científica aliada a uma política de intervenção social a partir da ideologia desenvolvimentista. Era um órgão autônomo vinculado ao MEC, criado em 1930, que incentivava a ciência a elaborar e difundir ideologias, dessa forma, os isebianos eram definidos como os legítimos representantes dos interesses da nação. Segundo Bresser-Perreira (2004), eles eram nacionalistas preocupados com a industrialização e consideravam a cultura com um elemento que faria a diferença na transformação social, porém eram apenas intelectuais inseridos no Estado que não tinham habilidades políticas e adotavam o método histórico de conhecimento.

⁷ De acordo com Bresser-Pereira (2004), o pensamento estruturalista da CEPAL contava com o pensamento de Celso Furtado que era próximo das ideias do grupo e de Ignácio Rangel, principal economista do ISEB, o qual participou de um curso da CEPAL em Santiago no início dos anos 1950.

pode negar que a Comissão Econômica para a América Latina - CEPAL⁸ e o ISEB contribuíram com suas ideias para que o governo brasileiro criasse estratégias para o desenvolvimento da economia. No entanto, o que foi pensado é que somente pela industrialização não seria possível acumular o capital e crescer tecnicamente e de forma autossustentável, pois a dívida externa iria aumentar e dar origem à inflação e à estagnação econômica, anos mais tarde.

Dessa maneira, a ideia de revolução nacional do ISEB e a perspectiva econômica da CEPAL se uniram embasando o grupo de intelectuais brasileiros. Para os dois órgãos o desenvolvimento era a industrialização e como o Brasil faria a sua revolução capitalista defendida e regulada pelo Estado. No entanto, o ISEB conceitua o desenvolvimento como o processo de progresso técnico e acumulação de capital para elevar os padrões de vida da população iniciado pela revolução nacional. Esse crescimento da renda seria sustentado instituições nacionais garantidas pelo Estado.

Conforme salienta Bielchowsky (2000, p.70), Celso Furtado produziu muitos trabalhos, mas dentre os seus escritos mais importantes sobre o pensamento econômico brasileiro, podemos destacar “Desenvolvimento e subdesenvolvimento”, o qual reúne artigos escritos na década de 1950, nos quais ele se posicionou a frente da problemática teórica do desenvolvimento, apresentando uma perspectiva teórica estruturalista.

A influência norte-americana no Brasil ficou impressa no discurso de apresentar estratégias para o desenvolvimento do país reduzindo a pobreza, insuficiência de tecnologia e capital e melhorando as práticas agrícolas arcaicas. Segundo Mendonça (2010, p. 149), a “invenção” do referido desenvolvimento “[...] incidiu na criação de um campo institucional a partir do qual os discursos eram produzidos, repetidos, estabilizados, modificados e postos em circulação, via profissionalização⁹”.

Além da injeção de capital estrangeiro no Brasil, acatou-se também o pensamento econômico da CEPAL. Foi por meio dela que as políticas desenvolvimentistas na fase

⁸ Criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), a CEPAL tem sua sede em Santiago, Chile. Seu trabalho visa estimular o desenvolvimento econômico e social dos países em desenvolvimento, como era o caso do Brasil no período citado pelo estudo. Ler: < http://www.cepala.org/cgibin/getProd.asp?xml=/brasil/noticias/paginas/2/5562/p5562.xml&xsl=/brasil/tpl/p18_f.xsl&base=/brasil/tpl/top-bottom.xsl >. Acesso em: 29/04/2013.

⁹ Para a autora, o Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americana – ETA, que funcionou no Rio de Janeiro de 1953-1964, redefiniu o significado do ensino técnico agrícola no país retirando o sentido escolar e fortalecendo as práticas extencionistas. Afirma ainda que o ano de 1946 consagrou a Educação Rural enquanto “[...] escola para o trabalho, marcada pela subalternidade de todos aqueles a serem por ela formados”. (MENDONÇA, 2010, p. 153)

inicial obtiveram apoio. A CEPAL também ajudou os economistas brasileiros na formação intelectual pelo ISEB, cuja participação é visível nas políticas desenvolvimentistas dos anos 1950 no governo de JK, quando surgiu a proposta de aliar a educação com o desenvolvimento nacional.

O pensamento cepalino, oriundo do contexto pós-guerra, buscava promover o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos, pois eles eram vistos como atrasados por terem características agro-exportadoras ainda fortes. Daí a importância do papel interventor do Estado para fomentar a industrialização e a economia. Nesse sentido, destacamos o papel do Estado como planejador, tendo o incentivo ao consumismo de produtos nacionais e a ação empreendedora como alguns elementos da teoria cepalina. Getúlio Vargas foi o principal responsável por aderir às ideias da CEPAL¹⁰.

Segundo Priori (1996), em 1951 o presidente Getúlio Vargas enviou ao Congresso Nacional o pedido de criação do Serviço Social Rural - SSR, pois ao comparar a situação dos trabalhadores rurais com a dos urbanos identificou que os trabalhadores urbanos eram superiores em educação e renda, o que lhes permitia um padrão de vida melhor em relação aos trabalhadores rurais. Daí a necessidade de estender a legislação social ao meio rural para ajudar a resolver o “[...] desmantelamento da agricultura, dado que este fato refletia consequências mais sérias, isto é, o incentivo ao êxodo rural¹¹ e a necessidade de uma maior oferta de alimentos, sobretudo para abastecer o mercado interno.” no contexto da modernização e do crescimento econômico (PRIORI, 1996, p. 9).

Segundo Stedile (2012, p. 665), um meio de resolver o problema do êxodo seria a Reforma Agrária. Ela visava democratizar a propriedade da terra a todos que quisessem fazer uso dela. Isso seria realizado pela desapropriação dos latifúndios, indenizando os donos dessas propriedades, ou pela expropriação ou confisco, sem indenização ao

¹⁰ No Brasil, foi o economista Celso Furtado quem sistematizou uma parte do pensamento cepalino. Ele participou do grupo CEPAL – BNDE no ano de 1953 e escreveu o livro “A formação econômica do Brasil” em 1959. Desse grupo, participavam ativamente figuras como Celso Furtado (diretor), Roberto Campos, Cleantho de Paiva Leite entre outros. O grupo desenvolveu estudos que eram realizados pela Abbink, uma comissão técnica que foi enviada pelo governo norte-americano em 1948 ao Brasil para estudar a economia do país e dar sugestões para melhorar seu desenvolvimento. O objetivo era elaborar ações voltadas à interferência econômica (FURTADO, 1985, p. 44 *apud* FIGUEIREDO, 1990).

¹¹ Para resolver o problema do êxodo rural, Vargas considerava importante atuar em duas frentes: o processo de colonização reforçado pela política de seu governo conhecida como “Marcha para o Oeste”; e o de estender a legislação trabalhista ao meio rural (PRIORI, 1996).

proprietário¹². Entretanto, o autor, baseado nas experiências históricas em nível mundial, conclui que “[...] no Brasil nunca houve um processo de Reforma Agrária”.

No período do governo de João Goulart (1961-1964), existiu apenas uma tentativa de Reforma Agrária clássica¹³, sugerida pela CEPAL e organizada num projeto pelo ministro do Planejamento Celso Furtado, que fracassou, pois pouco tempo depois do envio do projeto de lei ao Congresso, houve a derrubada do governo em 1º de abril de 1964. Contudo, foi nesses anos que eclodiu a primeira crise cíclica do modelo de industrialização e, nesse cenário, também surgiram polêmicas e debates sobre a interpretação da questão agrária (STEDILE, 2005).

A questão agrária, para Prado Junior (1979), sempre foi o fio condutor para ajudar a compreender os problemas e respostas da política e da economia brasileira. Para o autor, essa reforma, por meio da apropriação imediata das terras pela grande massa de trabalhadores despossuídos, só ocorreria com a prévia mobilização social e com a participação de várias entidades, como o Estado e a igreja, visando o empreendimento agrário.

Sobre isso, destacamos uma matéria do Jornal Folha do Oeste¹⁴, a qual tece comentário sobre a Reforma Agrária.

Dentro dos princípios democráticos e cristãos, a reforma agrária é uma necessidade para o nosso país, que precisa, realmente, proporcionar maior bem-estar econômico-social à sua população, cada vez mais numerosa e exigente, bem assim assegurar à sua indústria, em franca evolução, os suplementos indispensáveis. (FOLHA DO OESTE, 12/07/1959, p. 6)

A matéria justifica que a reforma objetiva atender ao maior número de pessoas considerando a posse e o uso para a economia regional, pois, em locais menos industrializados, a terra seria a maior forma de produção, levando, em alguns casos, à

¹² No Brasil, a desapropriação ocorre por meio de um decreto que transfere de forma compulsória a propriedade das terras para o Estado que indeniza o proprietário. No entanto, ainda há a modalidade de compra negociada com o fazendeiro (decreto nº 433, de 24 de janeiro de 1992). Nesse caso, existe uma negociação de valores da indenização sem a necessidade de decreto desapropriatório. Já o caso de confisco ocorre quando há o plantio plantas psicotrópicas e atividades do narcotráfico (STEDILE, 2012).

¹³ Stedile (2012, p. 661, grifo do autor) caracteriza a Reforma Agrária clássica como os “[...] programas de governo para desapropriação e distribuição *massiva* de terras que ocorreram durante o processo de industrialização.” Foi o primeiro tipo de reforma realizado pelo governo burguês e tem como característica principal o fato de serem elaboradas com legislação dos governos da burguesia industrial.

¹⁴ O referido jornal circulava no município de Guarapuava – PR no período por nós analisado neste trabalho. O dono do jornal era Antonio Lustosa de Oliveira, um político representante do município e por esse motivo fomos cautelosos no seu uso, entretanto, destacamos que algumas matérias nele registrada nos mostram fatos que elucidam e enriquecem esta pesquisa.

revolução. Nesse sentido, o grande número de proprietários agrícolas criou sua necessidade a fim de evitar “[...] o fracasso que resulta de todos os programas isolados, sem planejamento seguro e sem viabilidade de execução”. (FOLHA DO OESTE, 12/07/1959, p.6)

Uma reforma agrária precisa ser preparada com antecedência, criando-se condições favoráveis para o êxito, principalmente através de medidas práticas que permitam o desenvolvimento amplo da educação rural, da assistência técnica e financeira às famílias camponesas e o aparelhamento econômico da agricultura, medidas essas conjugadas à melhoria da mecanização da lavoura, da eletrificação rural, dos transportes, da armazenagem e da comercialização das safras. (FOLHA DO OESTE, 12/07/1959, p.6)

Nessa perspectiva, precisaria de uma política econômica que favorecesse a agricultura, mas para isso seria necessária uma reforma na sua base, “[...] deveríamos transformar o Ministério da Agricultura num poderoso instrumento de conquistas econômicas que o país está a reclamar” (FOLHA DO OESTE, 12/07/1959, p.6). No entanto, o jornal destacou que as instituições de maior importância como ensino, pesquisa e extensão não recebiam atenção por falta de verbas e técnicos, pois elas seriam importantes para auxiliar na reforma agrária, ao invés de ficarem criando novos órgãos para ajustar a política econômica e administrativa à necessidade nacional.

Segundo Sandroni (1999, p. 222): “A política agrícola é entendida como um conjunto de medidas que orientem as atividades agropecuárias com o intuito de garantir à propriedade rural sua plena utilização, harmonizando-a com o processo de industrialização”. Com o Estatuto da Terra, buscava-se a harmonia entre o campo e a cidade. Contudo, não se atingiu o sucesso esperado, tanto que o governo militar teve que fazer estratégias de ação para o Estatuto.

Para a consecução de tais objetivos, o Estatuto da Terra estabeleceu que o cadastramento dos imóveis rurais passaria a ser efetuado com base num “módulo” de propriedade, ou seja, uma propriedade familiar capaz de assegurar ao trabalhador rural um rendimento suficiente para seu progresso e seu bem-estar econômico e social. Esse módulo varia de acordo com as condições geográficas de cada região. [...] O Estatuto da Terra estabelece também que o acesso à propriedade rural se fará mediante a distribuição ou redistribuição de terras por interesse social, com o intuito de condicionar o uso da terra a sua função social e obrigar a sua exploração racional [...]. (SANDRONI, 1999, p. 223)

Assim, teríamos formulado o valor de venda da propriedade, o uso da terra e o que seria a agricultura familiar. Entretanto, os desenvolvimentistas proclamavam a

consolidação do capitalismo industrial diferentemente dos autores socialistas, os quais compreendiam a industrialização como a forma de se chegar ao desenvolvimento. Nesse sentido, Bielschowsky (2000) destaca três vertentes do desenvolvimentismo: do setor privado, tendo como autor Roberto Simonsen; o não nacionalista do setor público, representado por Roberto Campos¹⁵; e o nacionalista do setor público, tendo como expoente Celso Furtado.

No entanto, a Reforma Agrária não foi abordada por Roberto Campos, pois ele discutia a rigidez da oferta agrícola mais como um problema do atraso tecnológico do que de divisão de terras. Ele também deu ênfase na questão dos preços dos alimentos que compõem a inflação como sendo “[...] uma política equivocada de contenção de preços e subsídios ao consumo, que deprime a oferta e excita a demanda”. (BIELSCHOWSKY, 2000, p.126)

Porém, o autor argumenta a favor do subsídio ao desenvolvimento regional e convidou Celso Furtado a integrar a diretoria do BNDE em 1958. É importante destacar que nessa época, Celso Furtado, fazia parte do pensamento desenvolvimentista do setor público por atuar na CEPAL, sendo uma das comissões da Organização das Nações Unidas - ONU que tinha como objetivo a promoção do desenvolvimento econômico regional. Lá, ele contribuiu para a elaboração de teses no período de 1949 até 1953.

Celso Furtado divergia da postura liberal por ter uma interpretação diferenciada do subdesenvolvimento e por apresentar políticas alternativas desenvolvimentistas. Para ele, o desenvolvimento não era parte do processo de industrialização e sim uma etapa específica de países tangentes do sistema capitalista. Resumidamente, para ele o subdesenvolvimento possuía uma estrutura econômica heterogênea na qual os setores modernos que produziam para exportação relacionavam-se com os setores de subsistência. Além disso, também o entendia como um subproduto do capitalismo europeu. Para se chegar ao processo de industrialização, seria necessário integrar os dois setores, o que passa a ser um problema, uma vez que surge a demanda que não corresponde à capacidade de produzir, além de exigir a importação de equipamentos articulada à baixa capacidade de importação. A distribuição de renda é tema muito forte no conjunto da obra de Furtado, sendo somente a partir de 1964 que a “[...] reestruturação agrária e a redistribuição de

¹⁵ O economista Roberto Campos defendeu, com o apoio do Estado, a internacionalização de capitais como uma estratégia para a industrialização do país. Seus princípios marcaram, na década de 1950, a formação da estrutura industrial brasileira (BIELSCHOWSKY, 2000).

renda são discutidas como reformas indispensáveis para a reorientação do próprio estilo de desenvolvimento das forças produtivas brasileiras”. (BIELSCHOWSKY, 2000, p.154)

O termo desenvolvimentismo passou a ser mais utilizado pelos governos da década de 1950 (Vargas e JK) e remete de imediato às teorias da CEPAL (FONSECA, 2004). Segundo esse autor, há dois planos distintos que ajudam a sistematizar as origens do desenvolvimentismo no Brasil. Um deles é o das ideias de seus precursores, entendidas como “núcleo duro” que defende o nacional e rompe com o capital estrangeiro. Essas ideias mais nacionalistas também existiam de forma fragmentada no império e no período colonial. O outro plano não está dissociado do primeiro, mas direciona-se para a política econômica. Cabe a indagação de quando ocorre o corte de um plano ao outro, uma vez que a defesa da industrialização e as políticas intervencionistas de pró-crescimento não são exclusivas do século XX, em especial, após a ascensão em 1930, de Getúlio Vargas.

Porém, não foi sempre que os três elementos do “núcleo duro” estavam associados. Segundo Fonseca & Mollo (2012, p. 3, grifo do autor), “O desenvolvimentismo, tal como tomou vulto no Brasil e na maior parte dos países latino-americanos, ia além de um simples ideário. Emergiu como um *guia de ação* voltado a sugerir ou a justificar ações governamentais *conscientes*.” Ou seja, não se poderia pensar em desenvolvimento sem ter uma política deliberada e não se reduz a medidas de expansão, reivindicações corporativas em defesa de indústrias ou qualquer outra manifestação nacional.

No desenvolvimentismo¹⁶ revela-se o embrião de uma nova relação entre sociedade, economia e Estado. Este, por sua vez, deveria estimular o desenvolvimento que ia substituir o progresso, pois o governo estaria à frente de uma construção. A retomada do desenvolvimentismo no Brasil esteve relacionada aos processos de reestruturação dos aparelhos do Estado de caráter tecnoburocrático, sendo uma mudança significativa, porém sem maiores alterações se comparado com o modelo anterior. Como aponta Rodrigues (1987), foi uma linha de continuidade surpreendente desde a virada de direção ocorrida na década de 1930, sendo dependente de outros países capitalistas.

Nesse sentido, enfatiza-se somente o acúmulo de capital e elevação dos padrões de vida. No entanto, o desenvolvimento do país nesse período estava direcionado à

¹⁶ Foi no governo de Getúlio Vargas no Rio Grande do Sul em 1928 que o desenvolvimentismo se expressou de forma mais intensa, mas foi necessário que quatro correntes (nacionalistas, industrialização papelistas e positivistas) confluíssem suas ideias permitindo a sua formação (FONSECA, 2004).

industrialização e as pessoas eram submetidas a esses serviços e ao perfil de consumidor brasileiro de produtos nacionais. Não era objetivo do Estado a melhoria do padrão de vida, no entanto, acreditava-se que com o consumo isso poderia ocorrer. Porém, pela concepção nacionalista, o acúmulo de renda era um empecilho para o crescimento econômico (BIELSCHOWSKY, 2000).

Percebemos que a formação histórica do consumidor brasileiro ajudou na passagem do modelo agrário-exportador para o industrial, pois o crescimento econômico do Brasil até 1930 estava totalmente concentrado nas exportações de café. As oligarquias agrário-exportadoras tomavam as decisões políticas conforme os seus interesses. Dessa forma, o Estado era um aparato “[...] liberal, com comportamento fortemente autoritário e excludente”. Nessa época, a economia do país ficou conhecida como “desenvolvimento/crescimento para fora” e foram as periodizações cepalinas que marcaram o primeiro modelo econômico brasileiro. (FIORI, 1995, p. 5)

A mudança na economia desencadeada pelo mundo fez com que o Brasil buscasse o desenvolvimentismo. Essa ideologia econômica sustentou o projeto de industrialização no país, considerada como o meio de superar o atraso econômico e a pobreza nacional (BIELSCHOWSKY, 2000). Assim, o crescimento econômico encontra-se destinado ao mercado interno, a partir de uma política que visou à infraestrutura e à industrialização que, segundo Bresser-Pereira (2004), é condição para o Brasil abandonar o capitalismo mercantil e se desenvolver. Portanto,

Notadamente, a década de 50 encena estas novas relações do Estado com as forças sociais. O fortalecimento do Estado nacional frente à ideologia do planejamento, contraditoriamente ao movimento de incorporação político ideológica dos EUA em relação à América Latina, incentivava projetos nacionais localizados, que vislumbravam o desenvolvimento autônomo. O pensamento fundante da CEPAL incorporava os elementos do desenvolvimento nacional autônomo e da cooperação latino americana, o que o posicionava opostamente às pretensões norte americanas. Na verdade, na América Latina vivia-se um momento dúbio, no qual confrontavam-se o pensamento autônomo e autóctone e a solidariedade regional, contra um movimento global, que investia na subordinação do continente à lógica da acumulação mundial. (SOUZA, 1999, p.26)

Foi em meados do século XX com o Governo JK (1956-1961), entretanto, que o Estado passou a ser um agente econômico que atuou fortemente para desenvolver a indústria e a economia. Podemos identificar três grupos de classes dominantes no período

analisado: os latifundiários, os industriais e os empresários¹⁷. Essas classes formam o que Poulantzas (2000) denomina de “bloco no poder” e que impulsionam a primeira fase do processo de modernização da economia brasileira entre os anos de 1950 a 1960.

Destacamos que as ações do Estado moderno capitalista ocorrem em diferentes formatos no contexto das políticas desenvolvimentistas, quase sempre atendendo aos interesses das classes ou frações de classes que o compõem. No período em que a burguesia industrial¹⁸ começou a emergir no país, o Estado passou a atuar diretamente na economia com o objetivo de atender aos interesses deste grupo proporcionando infraestrutura necessária¹⁹.

Porém, os interesses do proletariado são olhados nas promessas do Estado nos anos 1950, com a política desenvolvimentista sustentada pelo nacionalismo e legitimada pelos populistas. Podemos dizer que o nacionalismo e o populismo foram ferramentas que auxiliaram nas ações do Estado na década de 1950. Entretanto, o nacionalismo não impediu que as influências estrangeiras atingissem a ideologia e contribuíssem para a consolidação do processo de industrialização no país. Segundo Bresser-Pereira (2004), a democracia na década de 1950 se deu pelo populismo que era a primeira manifestação de democracia e o meio pelo qual o povo tinha espaço para se manifestar politicamente.

Para Maranhão (1981), a democracia populista foi garantida pelas concessões parciais do setor dominante às classes subalternas e pela capacidade do Estado em atender as demandas empresariais aumentando a capacidade de emprego. Mesmo assim, houve outra estratégia do Estado para proporcionar o desenvolvimento econômico: o financiamento externo. A política de financiamento externo, mesmo sendo contrária ao discurso dos nacionalistas, fez parte do processo de desenvolvimento econômico do país por meio de diversas perspectivas políticas.

Entre as décadas de 1950 e 1960, o país recebeu grande quantidade de capital internacional direta e indiretamente. Cabe destacar a Instrução 113 da Superintendência da

¹⁷ Ler MARTES (2010).

¹⁸ Historicamente, o Estado capitalista sempre se constituiu em frações de classes, de acordo com Bottomore (2001, p. 133), o Estado é um conceito “[...] de importância fundamental no pensamento marxista, que considera o Estado como a instituição que, acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe”. Sobre essa concepção marxista clássica de Estado podemos destacar o “Manifesto Comunista” de Marx e Engels, ao demonstrar que “O executivo do Estado moderno nada mais é do que um comitê para a administração dos assuntos comuns de toda a burguesia” (MARX *apud* BOTTOMORE, 2001, p.133). Isso denota o pensamento central do marxismo referente ao sistema do Estado.

¹⁹ Para ilustrar, destacamos a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico – BNDE, em 1952, que fornecia crédito à indústria.

Moeda e do Crédito – SUMOC de 1955, criada pelo Ministro da Fazenda Eugênio Gudin Filho no governo Café Filho (1954-1955), cujo objetivo era financiar o processo de acumulação econômica por meio do capital externo. Nessa perspectiva, a Instrução permitia investimentos estrangeiros sem a cobertura cambial, o investidor por sua vez tinha o direito assegurado de importar equipamentos industriais conforme a necessidade do governo. Dessa forma, os industriais brasileiros eram obrigados a se associarem a estrangeiros, os quais tinham uma gama de facilidades. No programa “Cinquenta Anos em Cinco” JK permitiu a instalação da indústria de bens de consumo durável e ampliou a indústria de bens de produção como sendo o setor decisivo (MARANHÃO, 1981).

Nesse sentido, Bielschowsky (2000) aponta a existência de seis grandes correntes de pensamento econômico desenvolvidas nesse período: a corrente neoliberal e o setor público não-nacionalista que eram favoráveis aos investimentos estrangeiros por meio de estímulos; o setor privado que apoiava as políticas de financiamento externo desde que tivesse controles; o setor público nacionalista favorável ao capital estrangeiro, com controle e não sendo possível para os serviços públicos e mineração; a corrente socialista era enfaticamente contrária ao capital estrangeiro, porém abria exceção quando este se torna capital de empréstimo; o pensamento independente de Ignácio Rangel que também defendia o controle sobre o capital estrangeiro, mas este não poderia atingir a mineração, os serviços públicos e o capital de empréstimo.

Para Oliveira (1972), o modo de pensarmos a economia brasileira deve levar em consideração a transformação na estrutura de quando a industrialização se fortalecia:

A perspectiva ético-finalista muito associada ao dualismo cepalino parece desconhecer que a primeira finalidade do sistema é a própria produção, enquanto a segunda, muito do gosto dos economistas conservadores do Brasil, enreda-se numa dialética vulgar como se a sorte das “partes” pudesse ser reduzida ao comportamento do “todo”, a versão comum da “teoria do crescimento do bolo”. (OLIVEIRA, 1972, p. 5)

Segundo o autor, muitos intelectuais, de forma enfática os economistas, denunciavam a vida miserável dos países latinoamericanos, relatando a relação entre a economia e o capital, e caíram na dualidade da pobreza. Nesse sentido, Oliveira (1972, p. 7-8) busca reconhecer no “modelo Cepal” como “[...] o único interlocutor válido que, ao longo dos últimos decênios, contribuiu para o debate e a criação intelectual sobre a economia e a sociedade brasileira e a latinoamericana.”, pois o subdesenvolvimento é precisamente uma produção da expansão do capitalismo.

Nessa perspectiva, surgiram alguns fatores significativos como a regulamentação dos direitos trabalhistas e do salário mínimo. É importante destacar que a legislação interpretou o salário mínimo como “salário de subsistência”, ou seja, os critérios utilizados para fixar o primeiro salário mínimo consideravam as necessidades alimentares em termos de calorias e proteínas consumidas no processo de produção. Assim, o salário era calculado considerando “[...] um padrão de trabalhador que devia enfrentar certo tipo de produção, com certo tipo de uso de força mecânica, comprometimento psíquico etc”. (OLIVEIRA, 1972, p. 11)

Sendo assim, instaurar-se-ia um novo modo de acumulação, o chamado “exército de reserva” que para Oliveira era um grupo de pessoas preparadas para o trabalho que aguardavam o momento de iniciarem suas atividades sem a preocupação de concorrência de salário, ou seja, se um grupo recusasse trabalhar devido ao pagamento ser pequeno, este exército de reserva seria utilizado no lugar dessas pessoas que não se sujeitariam a receber pouco, assim sempre teriam pessoas para trabalhar. A educação instruiria essas pessoas e a agricultura teria um papel nesse momento, pois “[...] ela deve suprir as necessidades de bens de capital e intermediários de produção externa, antes de simplesmente servir para o pagamento dos bens de consumo”. (OLIVEIRA, 1972, p. 15) Isso é um ponto nevrálgico, uma vez que é ela quem supre as necessidades alimentares da população urbana sem elevar os custos.

Esta é a natureza da conciliação existente entre o crescimento industrial e o crescimento agrícola: se é verdade que a criação do “novo mercado” urbano-industrial exigiu um tratamento discriminatório e até confiscatório sobre a agricultura, de outro lado é também verdade que isso foi compensado até certo ponto pelo fato de que esse crescimento industrial permitiu às atividades agropecuárias manterem seu padrão “primitivo”, baseado numa alta taxa de exploração da força de trabalho. (OLIVEIRA, 1972, p. 19)

No entanto, o autor afirma que a indústria nunca precisou do consumo do mercado rural para se fortalecer, pois estava voltada para o mercado urbano. Porém, a relação entre as duas era dialética, já que a agricultura disponibilizava força de trabalho e alimentos para as indústrias. Assim, a expansão do capitalismo no país ocorreu na reprodução do arcaico no novo, em que “[...] a introdução das relações novas no arcaico libera força de trabalho que suporta a acumulação industrial-urbana”, ao mesmo tempo em que “[...] a reprodução de relações arcaicas no novo preserva o potencial de acumulação liberado *exclusivamente* para os fins de expansão do próprio novo.” (OLIVEIRA, 1972, p. 32, grifo do autor).

A forma como a expansão do capitalismo ocorreu no Brasil nesse período encontrou força no populismo, sendo uma das “especificidades particulares” do sistema. (OLIVEIRA, 1972, p. 34) As classes proprietárias rurais mantinham, de forma hegemônica, o controle das relações externas da economia e permitia a reprodução do capital no tipo da economia primário-exportadora. Nesse sentido, o populismo uniu o arcaico com o novo, condição suficiente para um novo modo de acumulação.

Nessa perspectiva, o governo JK assumiu uma postura de aceleração capitalista com o programa “cinquenta anos em cinco”. Isso foi possível por meio da inserção de capital estrangeiro. Com ele, a economia cresceu quase um quarto, se comparado ao quinquênio anterior. É importante destacar que a expansão capitalista brasileira “[...] foi muito mais o resultado concreto do tipo e do estilo da luta de classes interna que um mero reflexo das condições imperantes no capitalismo mundial”. (OLIVEIRA, 1972, p. 43) Ou seja, foram medidas planejadas, internamente, pelas classes dirigentes industriais com o objetivo de ampliar a sua hegemonia na economia do país. Mas, por outro lado, esse capital também controlaria com maior intensidade a economia brasileira.

No processo de desenvolvimento do acúmulo de capital, a utilização da força de trabalho foge da competência dos indivíduos que decidem a sua utilização. Considerando isso, as funções que não são de controle estatal e que, em muitas das vezes, pertencem à esfera privada passam a ser de responsabilidade do Estado. Assim, simetricamente, ele atua como regulador entre os proprietários da força de trabalho e os de capital para assegurar as relações capitalistas.

Ianni (2004) aponta que a característica da nossa burguesia é a de focalizar no Estado o lócus do seu poder, antes de organizar-se e dominar economicamente. Ela não trabalha para uma modernização impetuosa, mas sim, gradativamente, de forma que não causasse prejuízo, age em interesse próprio aproveitando-se da situação de desigualdade social e do atraso. A modernização era apenas de máquinas como o trator na agricultura e indústrias no meio urbano para o crescimento econômico. O autor também destaca que, segundo Florestan Fernandes, a década de 1950 é o período em que se modifica o padrão de desenvolvimento adequando-se aos tempos do imperialismo monopolista. Logo após, o golpe militar garante o domínio da burguesia, bem como a tomada do Estado e a persuasão do povo. Assim, resolveu a crise do poder desta classe, embora não o fizesse mediante o desenvolvimento interno do capitalismo competitivo para o monopolista.

2.2 CONJUNTURA EDUCACIONAL BRASILEIRA EM MEADOS DO SÉCULO XX E A EDUCAÇÃO RURAL

Antes de definir educação rural é necessário compreender a que sujeito ela se destina. Segundo Ribeiro (2012, p. 296), quem recebe a educação rural é a população que trabalha com a agricultura, mas que em muitos casos recebe a mesma educação oferecida no meio urbano sem adequá-la às características camponesas, pois “Os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família, de onde se retira a expressão agricultura familiar”.

Conforme Ribeiro (2012), um dos problemas observados quanto à permanência dos alunos na escola não é só o fato do conhecimento prático que esta pode oferecer, mas a capacitação dos professores para que possam corresponder às necessidades do meio rural, além da desvinculação da comunidade onde trabalha. Nesse sentido, a educação rural brasileira estava relacionada a um estigma preconceituoso das pessoas que vivem no campo. O ensino de manejo dos instrumentos técnicos e insumos agrícolas era ofertado pelas escolas rurais de nível técnico. Isso denota que as escolas treinavam ao invés de educar.

A corrente de pensamento denominada de ruralismo pedagógico²⁰ contrapunha-se à educação oferecida no meio urbano e que de certa forma orientava a educação rural. No âmbito da educação rural, esse pensamento defendia uma escola que preparasse os alunos para permanecerem trabalhando com a terra. No entanto, a interferência de organismos internacionais nas políticas sobre a educação rural por meio de programas estrangeiros já elaborados demonstrava o interesse de integrar essas pessoas ao desenvolvimento da nação (RIBEIRO, 2012).

Assim, a educação rural teve políticas destinadas à escolarização das pessoas do meio rural. No entanto, sua definição pode ser compreendida como uma modalidade de educação que

²⁰ O ruralismo pedagógico foi uma tendência de pensamento que consistia na defesa de uma escola adaptada aos interesses ou necessidades hegemônicas, tanto das frações de classes dos capitalistas rurais ou urbanos. Estudavam o papel que a educação rural deveria assumir, bem como suas características para promover o desenvolvimento do Estado Nacional. Jorge Nagle estabelece uma vinculação entre o otimismo pedagógico e o escolanovismo mostrando como a escola era concebida como aquela que alavancaria a história da educação no Brasil (NAGLE, 1974).

[...] transcende a escola destinada às populações que vivem em áreas rurais e garantem o seu sustento por meio do trabalho com e da terra, e, por isso, está articulada, de maneira indissociável, com este trabalho. Mas o vínculo com a terra, o meio de produção que não resulta do trabalho e que é essencial à produção de alimentos – e, portanto, essencial à vida –, coloca a educação rural no cerne da luta de classes, mais precisamente, da formação do trabalhador para o capital e deste trabalhador para si, na condição de classe. (RIBEIRO, 2012, p. 300)

A preocupação com a educação rural é assinalada por Paiva (2003) ao apontar que a intensa migração das pessoas do meio rural para o meio urbano foi um dos principais fatores do ruralismo pedagógico. Segundo Leite (2002, p. 29), “O ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento”.

Em que pese o fato de Leite (2002) observar um distanciamento das exigências econômicas do período, as observações apresentadas por Mendonça (2006) e Paiva (2003) indicam que a educação rural foi palco de debate por setores opostos, porém posicionados no campo dominante das lutas de classes que existiam na virada ao século XX: de um lado a classe ligada à agricultura, de outro, a burguesia urbana e industrial, ambas com o intuito de consolidar a sua hegemonia política, sem desconsiderar a posição periférica do Brasil em relação ao capital internacional.

Essas análises são importantes, pois evidenciam que pensar a educação rural é reconhecer que ela é elemento da história educacional que acompanhou as mudanças históricas do ponto de vista econômico, político e social brasileiro desde o final do século XIX. Como afirma Mendonça (2006), essa assunção vai ao encontro de duas posturas assumidas pelos analistas da história da educação no Brasil. A primeira remete-se aos anos 1930 no contexto do movimento civil-militar o qual levou Getúlio Vargas ao poder e foi considerado o marco inaugural desse ensino. A segunda postura analisa o ensino rural como sendo imune às disputas político-institucionais que o determinaram concebendo-o como único tipo de ensino agrícola existente no período “[...] emanado do Ministério da Educação e Saúde, criado em 1931”. (MENDONÇA, 2006, p. 1).

Entretanto, não negamos a importância que a questão ganhou a partir de 1930. Nessa perspectiva, Paiva (2003) posiciona-se afirmando que muito embora a educação rural fosse defendida nos anos 1910-1920 foi com a revolução de 1930 que ela ganhou impulso apoiada pelo governo. No entanto, o aspecto educacional deu origem a outras duas

lutas: “[...] a educação rural, para conter a migração em sua fonte, e a educação técnico-profissional nas cidades”. (PAIVA, 2003, p.137)

No Brasil havia pouco investimento de capital e tecnologia no meio rural na metade do século XX por existir grandes latifúndios, isso representava um atraso industrial, com baixos índices de escolarização, dificultando a aplicação de novas tecnologias. No entanto, algumas mudanças significativas na estrutura social dos anos 1950 e 1960 deixam a educação rural em evidência para formar pessoal qualificado ao trabalho no modelo proposto para o desenvolvimento do país.

Oliveira (1972) destaca que a década de 1950 foi considerado um período marcante de passagem de uma fração de classe dominante até então agrária para outra fração de classe que é a industrial.

Ainda que essa predominância não se concretize em termos da participação da indústria na renda interna senão em 1956, quando pela primeira vez a renda do setor industrial superará a da agricultura, o processo mediante o qual a posição hegemônica se concretizaria é crucial: a nova correlação de forças sociais, a reformulação do aparelho e da ação estatal, a regulamentação dos fatores, entre os quais o trabalho ou o preço do trabalho, têm o significado, de um lado, de destruição das regras do jogo segundo as quais a economia se inclinava para as atividades agrário-exportadoras e, de outro, de criação das condições institucionais para a expansão das atividades ligadas ao mercado interno. (OLIVEIRA, 1972, p. 9)

Nesse contexto, verificamos uma ampliação da questão de industrialização nacional. Paiva (2003), ao abordar o período de 1930 a 1945, sinaliza a existência de fases diferenciadas, nas quais o ensino técnico-profissional e a educação rural foram bastante debatidos. A autora destaca que houve um crescimento do número de escolas no campo, pois grande parte das escolas existentes no país eram típicas do meio rural. Dessa forma, demonstra-se que a orientação ruralista foi efetivamente levada à prática. (PAIVA, 2003, p.126)

Considerando esse contexto, percebemos a dependência da força do aparelho do Estado para organizar a sociedade civil na consolidação dessa nova fase. Diante dessa concepção de passagem de um modelo econômico tradicional para o moderno, o tipo de educação acadêmica e propedêutica não se aproximava dos problemas circunstanciais da vida nacional. Nessa perspectiva, para tentar resolver esse desafio educacional, difundiram-se os ideais da escola nova (PAIVA, 2003).

O escolanovismo passa a ser visto como um meio de instrumentalização que por meio da educação, alfabetizando as pessoas, estariam levando a ascensão do povo. Com isso, a modernização pela técnica faria com que o homem se libertasse da tradição, para criar o novo mundo tão almejado. Dessa forma, abriria a porta para formar uma nova cultura, deixando o brasileiro capaz de superar a sua tradição causadora do atraso.

Em 1948, o Órgão das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura – FAO, organizou a Primeira Conferência Latinoamericana de Nutrição e a partir daí começou a fomentar princípios dos organismos internacionais destinados à educação rural. Em 1949, a UNESCO²¹ e o governo brasileiro organizam no Brasil o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, pois o analfabetismo representava “[...] um fator de desintegração nacional, um empecilho para o progresso e uma ameaça para a paz social e para a vida democrática da América”. (AMMANN, 1997, p. 31) Assim, analisariam propostas para solucionar os problemas rurais, já que o maior número de analfabetos estava nessas áreas.

Souza (1999), ao analisar o documento desse Seminário, destaca que a educação rural, no contexto do pós-guerra, recebeu o formato daquela que deve manter a ordem liberal, a paz e combater o comunismo. Esse desafio de agrupar duas situações completamente opostas, de um lado o latifúndio que explora o trabalho e está atrasado tecnologicamente, do outro lado o desenvolvimentismo com sua dinâmica capitalista, faz surgir processos de disciplinarização dos movimentos sociais. O latifúndio, embora recebesse críticas, contribuía contra os movimentos, como por exemplo, da liga camponesa.

Conforme Hidalgo (2013), em 1949 foi realizado no Brasil o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em parceria com a UNESCO e o governo brasileiro, para analisar as experiências relacionadas à educação de jovens e adultos. Considerando que o maior número de analfabetos estava concentrado nas áreas rurais, então caberia à educação resolver os problemas rurais para não ser um empecilho para o progresso. Segundo a autora, a partir dessa época, algumas escolas de formação de professores foram criadas para atuar no interior do país, articuladas ao Instituto Nacional

²¹ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura foi criada em 16 de Novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo por meio da educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Ler: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_das_Na%C3%A7%C3%B5es_Unidas_para_a_Educa%C3%A7%C3%A3o_a_Ci%C3%A4ncia_e_a_Cultura>. Acesso em: 29/04/2013.

de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP²² na gestão de Anísio Teixeira²³ (1952-1964), que foi o primeiro a mencionar nos periódicos brasileiros o pensamento deweyano de democracia. Este órgão criou algumas medidas como a criação dos Centros Regionais de formação e especialização de professores primários, a construção e reforma das unidades escolares e a educação de jovens e adultos.

A atenção aumentou na educação de jovens e adultos a partir de 1958, pois foi preparado um quadro de professores que atendiam somente esses alunos com “[...] influências da teorização do ISEB, bem como do pensamento filosófico cristão europeu mais recente que começava a se difundir no Brasil”. (PAIVA, 2003, p. 191) Nesse sentido, não houve protagonista dos movimentos sociais atuando na elaboração de propostas para a educação na fase do desenvolvimentismo nacional.

Nessa perspectiva, percebemos que eram constantes os recortes nas páginas dos jornais guarapuavanos revelando a preocupação com a educação de jovens e adultos. “Conhece um analfabeto adulto ou adolescente? Procure você mesmo alfabetizá-lo. Se não puder, encaminhe-o a um dos muitos cursos de alfabetização espalhados por todo o território nacional” (FOLHA DO OESTE, 09/02/1958, p.1); (FOLHA DO OESTE, 18/03/1959, p.1); (FOLHA DO OESTE, 02/09/1959, p. 1)

Com a influência do pensamento da Escola Nova e da participação dos organismos internacionais, a política educacional na década de 1950 apresentava uma proposta que era coerente com o desenvolvimento proposto para o país. As escolas rurais começaram a se desenvolver e mostrar elementos de um modelo educativo, no Brasil, na década de 1950, sob a lógica do desenvolvimento social (VENDRAMINI, 2007).

Também pode ser observado em Ribeiro (2008) que na década de 1950 há interferência dos organismos internacionais dando assistência técnica a essas escolas para, com um modelo de educação rural compatível com a lógica capitalista, atender às necessidades do mercado e da modernização agrícola, desestruturando, por sua vez, a produção camponesa.

O novo modelo de educação rural que se configurava entre as décadas de 1940 e 1950 recebeu forte influência norte-americana. Assim, observamos processos pedagógicos que colaboram com a evasão do trabalhador rural. As

²² Criado em 1937, hoje denominado Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MENDONÇA & XAVIER, 2006).

²³ Anísio Teixeira foi aluno de John Dewey na Universidade de Columbia, Nova Iorque, por isso apresentava estreita relação com o pensamento do filósofo (SOUZA & MARTINELLI, 2009).

especificidades do campo não são atendidas, os professores dessas escolas são vistos como modelos a serem seguidos pelas famílias camponesas, além de seguirem o currículo das escolas urbanas. (RIBEIRO, 2008, p. 4)

As propostas educacionais para as pessoas que moravam no campo foram pensadas por interlocutores dos projetos populista-desenvolvimentistas e por ações da esquerda marxista, no começo dos anos 1950, que defendiam a “[...] criação de programas para adultos a partir das organizações de massa e com vista a sua multiplicação e fortalecimento”. (PAIVA, 2003, p. 188)

Podemos concluir que existiu a relação entre o desenvolvimento das propostas educativas e a tentativa de controlar as organizações camponesas, uma vez que a elaboração de propostas para a educação popular nesse momento não foi iniciativa “[...] dos sujeitos coletivos que começam a se organizar nos processos de luta pelas reformas de base, entre elas a Reforma Agrária”. (RIBEIRO, 2008, p. 56)

Logo após o período do otimismo pedagógico²⁴, inicia-se a Campanha Nacional de Educação Rural, “[...] na qual se reflete a reorientação dos organismos internacionais, em relação à educação dos adultos analfabetos, instalando suas missões em pequenas unidades do interior do país”. (PAIVA, 2003, p. 189) Os educadores que faziam parte do grupo de Renovadores da Escola Nova focam a atenção na Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB de 1961 para a educação dos adultos “[...] programa experimental da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo orientado pelo INEP”. (PAIVA, 2003, p. 191) Nessa nova fase do desenvolvimentismo no Brasil, a educação rural foi articulada ao projeto de modernização conservadora, o qual subordinava o campo ao processo de urbanização-industrialização e aos preceitos da cultura moderna (SOUZA, 1999).

Na LDB de 1961, lei 4.024, artigo 32, percebemos um reforço dessa questão ao afirmar que os proprietários rurais que não pudessem manter as escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deveriam facilitar a frequência em locais próximos ou propiciar instalações em suas propriedades. Isso denota a preocupação de disponibilizar a educação que formaria para trabalhar nas indústrias que se localizavam nos centros

²⁴ Movimento ideológico desenvolvido pelos intelectuais brasileiros que surgiu com advento da república assim como o entusiasmo pedagógico pela educação. Este entusiasmo pela educação teve caráter quantitativo, o qual visava a expansão da rede escolar na luta contra o analfabetismo. Já o otimismo pedagógico teve caráter qualitativo, a preocupação estava em melhorar as condições didáticas e pedagógicas da rede escolar (GHIRALDELLI JR., 2003).

urbanos. Também podemos observar isso no Estatuto da Terra²⁵, com o objetivo de executar as políticas agrícolas e a reforma agrária para evitar as mudanças que estavam ocorrendo desde os anos 1950.

Nesse sentido, a Campanha Nacional de Educação Rural - CNER nasceu com o propósito de renovar as práticas e os costumes da população rural assumindo o papel de promover o desenvolvimento econômico por meio da educação, em 1956. No início do governo JK, a educação passou a receber maior investimento financeiro para auxiliar no desenvolvimento do país, em virtude do contexto internacional de valorização da força de trabalho e da teoria do capital humano. Dessa forma, o planejamento educacional ganhou força. Em 1958, ocorreu uma mudança no quadro político brasileiro, crescendo a oposição. Em 1959 e em 1960, a campanha eleitoral trouxe a preocupação do voto do analfabeto e de uma educação com finalidade de tornar a população consciente da posição que ocupava na estrutura social do país, ganhando força com o surgimento do Movimento de Educação de Base - MEB²⁶.

Referente a este processo do papel da educação de auxiliar o desenvolvimentismo brasileiro podemos destacar que

[...] as políticas educacionais rurais, redefinidas a partir dos acordos de “cooperação” técnica brasileiro-estadunidenses, não só ressignificaram a própria noção de Educação Rural, como também consolidaram uma modalidade de atuação “pedagógica” junto ao homem do campo adulto e analfabeto, que os tornou “prisioneiros” do novo paradigma. (MENDONÇA, 2010, p. 165)

A educação nos anos 1950 teve participação de grupos mediadores como, por exemplo, a igreja católica. Conforme Souza (1999, p. 134), ela foi o mais forte mediador da Educação Popular, pois “Frente as transformações do país, a Igreja brasileira realizou sua leitura particular das relações sociais que se edificavam sustentando projeto próprio de intervenção junto às questões sociais, políticas e econômicas ao longo de todo o processo”. Ligados à igreja estavam grupos que seguiam os preceitos católicos²⁷. Assim, a igreja

²⁵ O estatuto da Terra foi criado em 1964 e garante o uso e a ocupação da terra no país para quem nela vive e trabalha.

²⁶ Oficializado pelo Decreto nº 50.370 de 21/3/61, teve à frente o grande educador Paulo Freire.

²⁷ Os grupos eram: a Juventude Universitária Católica - JUC, a Juventude Estudantil Católica - JEC e a Juventude Agrária Católica - JAC, e também a militância do movimento estudantil, organizada e dirigida pela União Nacional dos Estudantes - UNE, fundadora dos Centros Populares de Cultura - CPCs, e os militantes da Ação Popular - AP, engajados, ora no movimento estudantil, ora em movimentos da Igreja. (SOUZA, 1999, p.120)

católica marcou seu espaço juntamente com a criação do MEB em 1961²⁸. A atuação esteve voltada para a população rural, por ser considerado o meio rural um local com privilégios para se atuar e por ser identificado como um espaço de miséria social (SOUZA, 1999).

A participação coadjuvante da igreja para com as populações carentes teve início com a questão da terra, pois as diferenças entre o meio rural e o meio urbano revelava a injustiça social para os católicos. Segundo BARREIRO (2010, p.87), “O quadro político nacional e internacional da época voltava-se para os movimentos sociais do campo e buscava saídas equânimes para os conflitos pela posse a terra, com apoio da Igreja Católica”. Nessa perspectiva, “O acesso a terra conjuntamente com as condições necessárias para a modernização da produção passou a ser premissa para as transformações”. (SOUZA, 1999, p.137)

A igreja defendia a ampliação do número das pequenas propriedades na luta contra o comunismo, assim como para a CNER a educação de base oferecida no meio rural possibilitaria que o homem do campo tivesse condições de lutar pela reforma agrária e pela apropriação da terra. Nesse sentido, a igreja e a CNER aliam-se na incumbência de educação às pessoas do meio rural, organizando semanas educativas em diferentes regiões do país, principalmente nas localidades onde os movimentos sociais estavam mais organizados. Nesse contexto, a Igreja atuava na formação de lideranças, na organização de comunidades e associações, na criação de sindicatos rurais e ainda promovia a cristianização. Para os bispos, só a fixação do homem à terra seria suficiente para evitar o êxodo rural e a sua proletarização, sendo esses os fatores que os deixavam mais vulneráveis ao aliciamento dos comunistas (BARREIRO, 2010).

Com a criação do MEB, articulado a vários Sistemas Rádio-educativos constituídos por uma rede de núcleos preparados para a recepção de programas educacionais elaborados para a alfabetização de adultos e Educação de Base às comunidades rurais, pôde-se agir de forma descentralizada. As equipes escolhiam e treinavam as pessoas para a direção das atividades da escola radiofônica. Dessa maneira,

²⁸ O MEB foi criado por um decreto do Governo Jânio Quadros em 1961, fruto de um convênio entre Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB e o Ministério da Educação e Cultura - MEC. As origens do projeto remetiam-se à década de 1950, principalmente à organização do SIRENA - Sistema Radio Educativo Nacional, em 1957, e às experiências de alfabetização e Educação de Base por via radiofônica, realizadas por bispos brasileiros na região NE, mais especificamente no Rio Grande do Norte e em Sergipe. (SOUZA, 1999, p.139)

os sistemas conseguiram uma multiplicação significativa das equipes locais, respondendo à autonomia de ação da comunidade que era reforçada pelos preceitos definidos pela UNESCO. Similar a este programa de alfabetização, também houve programas de rádio apresentados por especialista em agronomia e veterinária que passavam instruções para a população rural do Estado do Paraná e município de Guarapuava, conforme apresentaremos nos capítulos seguintes.

Conforme Barreiro (2010), a estrutura física das “escolas radiofônicas” era diversificada dentro das possibilidades existentes: casas de monitores ou alunos, galpões ou o salão da paróquia. Entretanto, a comunidade era responsável pelas discussões das aulas radiofônicas. Sendo assim, conquistava a sua autonomia no processo educativo. A responsabilidade pelo funcionamento dessas escolas era dos frequentadores, pois a coordenação nacional nem sempre supria as necessidades de material didático, pilhas para o rádio, cadernos, lápis e querosene para a iluminação.

Segundo a autora, as aulas não visavam apenas o domínio da escrita, mas uma maior orientação para as comunidades rurais melhorarem suas condições de vida. Nesse sentido, eles também tinham informação sobre educação moral e cívica, formação inicial profissional, educação sanitária e formação religiosa. Considerando isso, podemos afirmar que o envolvimento da igreja como um mediador social na educação popular incentivado pelo Estado desenvolvimentista modificou a educação comum e possibilitou a política das classes subalternas.

Com a criação da CNER e com a participação da ONU, idealizaram-se as Missões Rurais e os Centros Sociais de Comunidade para promover o progresso social da população rural (AMMANN, 1997). Desde então, algumas escolas de formação de professores foram criadas, vinculadas ao INEP para atuarem no campo. Algumas medidas também foram tomadas como, por exemplo, a criação de mais escolas, formação de professores, educação de jovens e adultos, cursos de especialização para professores que atuavam no ensino primário e criação de centros regionais para formação destes professores (MENDONÇA & XAVIER, 2006).

Segundo Chaves (2006), a educação escolar tinha funções distintas para os intelectuais do ISEB e o INEP, porém ambos concordavam que o desenvolvimentismo e o pragmatismo fundamentariam os pensamentos políticos dentro de um amplo projeto

autônomo de desenvolvimento capitalista vivenciado nos anos 1950. Os intelectuais²⁹ do ISEB traduziram suas concepções em propostas de reconstrução educacional sustentada pela filosofia pragmatista que ajudou a formular a política educacional dos pensadores do INEP e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE que foi criado em 1956.

Assim, como entidades que estudavam a economia brasileira, no período já citado, também existiam órgãos destinados aos estudos sobre a pesquisa e a educação do país. Comungando do pensamento moderno, esses órgãos foram difusores do pensamento educacional além de auxiliarem na consolidação das ações brasileiras e dos organismos internacionais como a OEA, UNESCO e a CEPAL. Os referidos órgãos são o INEP e o CBPE que também possuía os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais - CRPE.

O INEP teve como administradores Lourenço Filho, Murilo Braga de Carvalho e Anísio Teixeira. É marcante a participação dos organismos internacionais, em especial a da UNESCO, nas atividades dos centros desde que Anísio Teixeira tomou posse do cargo de diretor do INEP. A cooperação era tanta que permitia a indicação de um membro da direção de programa do CBPE pela UNESCO. Esta por sua vez atuou diretamente na planificação das ações em conjunto com os órgãos responsáveis por estudar as condições da educação brasileira e buscar soluções para o ensino, característica relevante na administração de JK (CUNHA, 1991).

O CBPE foi criado no momento em que Anísio Teixeira era diretor do INEP que era ligado ao MEC. Nos seus primeiros anos o centro reuniu pesquisadores e educadores com o objetivo de promover pesquisas sobre a educação para subsidiar a implementação de políticas públicas no país. As pesquisas levantadas pelos centros foram publicadas em forma de artigos e ensaios na revista do próprio centro intitulada Revista Educação e Ciências Sociais. Uma das maiores preocupações do centro era a qualificação de professores para reestruturar o ensino primário (XAVIER, 1999).

Para tanto, o CBPE estabeleceu divisões autônomas a cada linha de atuação, como a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais – DEPE; Divisão de Pesquisa Social – DEPS; Divisão de Documentação e Informação Pedagógica – DDIP; e a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério – DAM, expressando dessa forma, a preocupação com o registro dos dados levantados, pois era necessário levar ao magistério as inovações

²⁹ Álvaro Vieira Pinto era um dos principais intelectuais do ISEB, para ele a cultura do povo desenvolveria a consciência crítica dos mesmos (CHAVES, 2006).

pedagógicas. É importante destacar que o centro era uma estratégia do grupo de intelectuais denominado de Renovadores do Ensino. Essa estratégia promoveu a articulação entre intelectuais brasileiros e pesquisadores estrangeiros e também entre organismos internacionais como a UNESCO em busca de incentivos financeiros (XAVIER, 1999).

A criação e a relação entre o CBPE e a UNESCO podem ser entendidas como acordos do pós-guerra no sentido de desenvolver os países latino-americanos. Sobre a participação da UNESCO nesse processo, Hidalgo (2013) aponta que foram implementadas missões rurais no período de 1951 a 1963, as quais defendiam a educação rural como auxiliadora do processo de modernização da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, criaram-se ações de desenvolvimento cultural para as comunidades do campo e também se difundiram os princípios do pragmatismo educacional norte-americano por meio do movimento da escola nova.

Dentre as divisões do CBPE, a DEPE ministrou o curso de maior impacto em cenário nacional, o Curso de Especialistas em Educação para América Latina. O curso fazia parte do Projeto Maior nº 1 da UNESCO³⁰ e tinha como meta a promoção e generalização do ensino primário e a formação de professores. Sua duração era prevista para 10 anos tendo iniciado em 1957 com formação universitária para administradores, conselheiros, inspetores e diretores de escolas. Essa formação de especialistas oferecida pela UNESCO demonstrava as mudanças resultantes da massificação do ensino exigindo nova formação e atuação profissional. Dessa forma, ele acatava a necessidade de formação, porém negava a fragmentação e hierarquização do magistério, pois em sua opinião era necessário ter o profissional antigo com capacidades específicas devido a complexidade de algumas tarefas educativas próprias da sociedade moderna (XAVIER, 1999).

A mesma estrutura do CBPE foi reproduzida nos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais - CRPE para realizar estudos referente as condições econômicas, políticas, sociais e culturais de cada localidade, bem como projetos voltados para o ensino e aprendizagem. Segundo Xavier (1999), Anísio Teixeira selecionou estrategicamente os nomes para assumirem o cargo de diretor dos CRPE.

³⁰ Projeto Maior nº 1 da UNESCO. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 29, n. 70, p. 84-88, abr./jun. 1958. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001667.pdf>>. Acesso em: 27/03/2013.

Conforme destaca Xavier (1999, p. 83) os CRPE, na opinião de Fernando de Azevedo, representavam a transição de uma política empírica para uma política realista. Esse empirismo fazia relação com a política educacional baseada na troca de benefícios sociais por votos. Essa opinião foi reafirmada posteriormente por Darcy Ribeiro ao apontar que “[...] o INEP tinha como função primordial distribuir verbas para os deputados construírem escolas rurais para, em seguida, forçar o Estado a nomear as professoras por eles indicadas”.

Ainda segundo o autor, foi a pesquisa empírica realizada na comunidade associada a visão pragmática da educação que constituiu a linha teórico metodológica instaurada no CBPE. Os estudos na comunidade apresentavam um caráter original e propunha o apoio e incentivo do Estado nas investigações. Nessa perspectiva, configurava uma concepção de desenvolvimento nacional articulado nas características regionais, pois era possível intervir promovendo os ajustes necessários na orientação do desenvolvimento.

De acordo com Chaves (2006) o pensamento desenvolvimentista permeou o ISEB e lançou as bases para o pensamento pragmático educacional no INEP, dessa maneira, um servia ao outro e de forma hegemônica circulavam livremente pelo interior do MEC na busca de reconstruir uma política nacional para tirar o Brasil do atraso. Vejamos como um pensamento filosófico e um pensamento da esfera econômica política apresentam afinidades.

O pragmatismo considera a teoria como instrumento e não resposta a solução de problemas. No campo educacional John Dewey foi o responsável por conceber esse pensamento no momento em que as indústrias dos Estados Unidos da América - EUA se desenvolviam rapidamente. Para Dewey a escola deveria ser menos intelectualista e formar rapidamente para atender a necessidade de força de trabalho para trabalhar nas fábricas e também transmitir uma formação integral ao homem dando condições de igualdade na nova sociedade industrial que se instalava (CHAVES, 2006).

No Brasil, o pensamento pragmático foi representado na figura de Anísio Teixeira quando o pôs em prática no INEP com o intuito de fazer do instituto um centro de inspiração do magistério. Isso implicaria em seguida na implementação das políticas públicas associadas ao pensamento desenvolvimentista e as análises econômicas da CEPAL foram fundamentais para apontar relações entre países capitalistas avançados e os subdesenvolvidos fazendo surgir no ISEB, em meados dos anos 1950, uma economia política que objetivava solucionar o problema da dependência econômica brasileira.

Nessa perspectiva, o pragmatismo e o desenvolvimentismo apresentavam afinidades ideológicas envolvidas por um pensamento de ordem prática: erradicar a dependência externa e conquistar a soberania nacional. Para o pragmatismo o pensamento se valida pela experiência social e política, ou seja, a ideia produz o trabalho em caráter instrumental estando em constante movimento e “[...] as teorias, assim, tornam-se instrumentos, e não respostas aos enigmas sobre as quais podemos descansar”. (CHAVES, 2007, p. 95) Essa interação na opinião de Dewey tornava-se necessária no contexto da industrialização, pois exigia atividades práticas, as quais deveriam ser transmitidas pela escola. Para tanto, a escola deveria ser renovada e funcionar como um laboratório.

Nesse caso, o INEP foi o solo fértil dos anos 1950 para retomar o pragmatismo Deweyano no momento em que os intelectuais buscavam mudanças baseadas na política de reconstruir a educação. No mesmo tempo em que se constituía como centro de formação de professores, incentivo a experiências inovadoras e elaboração de material didático para o sistema público, também se beneficiava dos estudos elaborados pelo ISEB no formato desenvolvimentista para fortalecer a sua política de reconstrução (CHAVES, 2006).

Semeraro (2008) fez uma análise do pensamento educativo de Dewey e de Gramsci³¹, que embora vivendo em países diferentes, abordam os mesmos temas como o processo de industrialização e a formação da sociedade de massa, bem como a sua participação na política. Dessa forma, os dois perceberam a função da escola e da educação na estruturação. Nesse sentido, o autor afirma que enquanto o pragmatismo de Dewey tinha como objetivo amenizar conflitos e recuperar o bom funcionamento da sociedade liberal atendendo as exigências da dinâmica do mundo do trabalho, Gramsci destacava que ao tentar ajustar as contradições da sociedade classista esvaziava a capacidade de compreender a complexidade política desta e, por consequência, a possibilidade de revolucioná-la. Dessa maneira, Dewey vê a solução por meio da inteligência prática (experiência) e Gramsci pela inteligência política (práxis). Nesse sentido,

³¹ Gramsci apresentou a sociedade civil no Caderno 11, § 65 como sendo o espaço das disputas hegemônicas e de onde surge a ciência política. Já no Caderno 6 § 8, Gramsci postulou que o Estado é a síntese de duas sociedades distintas que coexistem, sendo a sociedade política e a sociedade civil. Nesse sentido, a sociedade política é compreendida como a organização Estatal que detém o poder político e de coerção por meio do direito legislativo; por sua vez, a sociedade civil, é composta pelos segmentos que não participam do poder do Estado, comporta o grupo dos cidadãos destituídos do poder de governo, mas que possui influência política a partir do consenso das massas que fazem parte de instituições e organizações privadas como os sindicatos e os partidos políticos. Nessa perspectiva, demonstramos a importância atribuída por Gramsci à formação cultural para as classes subalternas, uma vez que Gramsci compreende como sendo a real possibilidade de superação da hegemonia burguesa (GOMES, 2013).

[...] a educação entrelaça em unidade “filosofia-política-economia” não para harmonizar, mas para superar as divisões existentes, de modo a preparar os “subalternos” a sair da adaptação para tornar-se “dirigentes”, educando a si mesmos na arte de governar. (SEMERARO, 2008, p.125)

O pensamento deweyano esteve presente em meados do século XX, período em que os países ocidentais e principalmente a sociedade norte-americana vivenciavam mudanças nos campos científicos, econômicos e culturais num espaço pequeno de tempo. Ele foi um dos responsáveis por dissipar o movimento da Escola Nova (SOUZA & MARTINELLI, 2009). No Brasil, o ideário desenvolvimentista iniciado por JK repassou para a educação a responsabilidade de “[...] agência de socialização das novas gerações, mediante a incorporação das técnicas e dos resultados oriundos da pesquisa científica”. (CUNHA, 2001, p.2)

Nesse sentido, o pensamento de Dewey relacionado ao movimento de mudança teve desempenho relevante no pensamento renovador nas ideias e práticas pedagógicas brasileiras. Era o caso de se utilizar do método experimental para quebrar a fixidez e provocar mudanças por meio do conhecimento prático proveniente da experiência para solucionar problemas. No entanto, Anísio Teixeira não transplantou o sistema educacional americano, pois lá não havia instrumentos de aferição de aprendizagem e rendimento escolar. Teixeira, analisando as condições brasileiras, organizou de forma centralizada serviços de apoio ao ensino. Nessa perspectiva, houve um encaminhamento da escola pública para um sistema articulado (SOUZA & MARTINELLI, 2009).

Referente ao desenvolvimentismo, sua ideologia pretendia acabar com a dependência econômica do país, mas para conquistar essa autonomia era necessário formular uma teoria de desenvolvimento baseada no processo industrial. No caso do Brasil, havia uma disputa entre os setores produtivos (burguesia) e o estático (latifundiários) para saber quem iria romper a relação de dominação nacional para se chegar a industrialização. Entretanto, ambos concordavam em atender as mudanças do novo processo social, dessa forma “[...] a ideologia desenvolvimentista transforma-se no elo entre os ideólogos do ISEB”. (CHAVES, 2006, p.714)

Esse objetivo de romper com o que estava posto, tanto em ordem social e política, quanto econômica em busca da ascensão demonstra a ligação entre o pragmatismo e o desenvolvimentismo com um pensamento de ordem prática e transformadora em busca de um mesmo fim. Nesse sentido, quando o pensamento desenvolvimentista propõe uma

política reconstrutiva abre espaço para o surgimento do pragmatismo que ao fundamentar as políticas relacionadas a educação consolida o processo de desenvolvimento brasileiro.

Esse pensamento político e científico também permeava o INEP, o qual defendia o planejamento educacional que era visto como necessário ao desenvolvimento econômico com o intuito de provocar mudanças a serem operadas na escola. Essa sintonia de pensamento entre os órgãos podia ser considerado um espaço de fortalecimento de um ideário que influenciou a política educacional com base pragmática. A medida que a educação era vista como um processo de formação do homem e desenvolvimento do capital humano pelos intelectuais do INEP, no ISEB havia a defesa da formação humana que atendessem às exigências dos novos quadros na economia nacional (CHAVES, 2006).

No entanto, no planejamento educacional do INEP havia o interesse de estimular no indivíduo a capacidade de participar ativamente do destino da comunidade. Para isso a educação forneceria as condições para essa igualdade conforme o pensamento liberal de Anísio Teixeira, mas foi por meio do CBPE que as propostas foram aprofundadas e a educação entrou em contato com a ciência e a política de cunho transformador. Dessa maneira, o INEP foi o centro de produção e formulação de pesquisas e políticas educacionais voltadas a realidade escolar para fundamentar a criação de uma escola que estivesse mais próxima a realidade sociocultural do Brasil (CHAVES, 2006).

Dessa maneira, podemos afirmar que as teorias elaboradas pelo ISEB faziam-se presentes nas ações do INEP, sendo dois centros de estudos e pesquisas muito importantes do Brasil, fundamentalmente na década de 1950, momento em que o CBPE e os CRPE surgem para colaborar e disseminar o pensamento educacional moderno. Entretanto, a educação de adultos, a partir de 1958, recebeu professores formados com a influência da teoria do ISEB sem a participação dos movimentos sociais ligados ao campo na elaboração das propostas educacionais (HIDALGO, 2013).

Porém, é importante destacar que a participação da CEPAL e do ISEB deixaram marcas na educação nesse período analisado. É nesse sentido que nos propusemos a demonstrar alguns dos elementos econômicos, políticos e sociais presentes na ação desenvolvimentista da década de 1950, para que, após esse panorama político, pudéssemos elencar as influências do INEP e do CBPE juntamente com a participação da educação no processo de expansão e acumulação do capital. Dessa forma, “[...] a educação deveria assumir um papel instrumental diante da condição histórica, política, econômica e social em que se encontrava o país.” (CUNHA, 1991, p. 186)

Identificamos projetos que se fizeram convergentes na atuação do CBPE, o projeto de Anísio Teixeira voltado a reforma na educação e o projeto que dava continuidade as estratégias do grupo de intelectuais que priorizavam a profissionalização e a especialização educacional mobilizando um amplo programa de profissionalização dos agentes educacionais aproximando-os do campo científico. Nesse sentido, tais projetos correspondiam aos ideais dos anos 1950 voltados ao desenvolvimentismo que incorporava na educação o papel de estabilização social e progresso cultural (CUNHA, 1991; XAVIER, 1999).

Nesse sentido, observamos a Campanha Nacional de Educação Rural e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, ambas originadas de acordos entre Brasil-EUA. Essas campanhas visavam alfabetizar a população rural adulta e para isso utilizavam as mesmas cartilhas adotadas pelas escolas da área urbana. O objetivo consistia em “*difundir o princípio de **desenvolvimento comunitário***” com objetivos políticos evidentes, de modo a “*combater o marginalismo e educar os **adultos**, antes de tudo para que o país possa ser mais coeso e solidário*” (MENDONÇA, S.D., p. 153, grifo do autor)

Sobre a formação cultural é importante destacar a contribuição de Gramsci³². Quando ele pensava nessa formação dos proletariados, considerava uma educação para as novas gerações que fossem além da formação política. Em sua densa produção teórica observamos a defesa da revolução proletária sendo possível mediante sólida formação cultural, a qual desenvolveria o pensamento crítico da concepção de mundo por meio da filosófica da práxis³³. Gramsci apontava em suas análises sobre a educação que a necessidade de produção material para a própria existência não permitia que os filhos das classes subalternas se dedicassem exclusivamente ao estudo. Ele observou que a juventude italiana baseada pelo ideal liberal da burguesia valorizava a educação escolar voltada à inserção profissional porque atendia as suas demandas de forma imediata.

³² No pensamento gramsciano, principalmente nos Cadernos do Cárcere, o conceito de cultura aparece relacionado a categorias conceituais como hegemonia, política, filosofia, bloco histórico, sociedade política e sociedade civil que apresentam a cultura como uma expressão da sociedade. As análises de Gramsci sobre a cultura correspondem a um movimento histórico de amadurecimento da concepção de que ela é a soma dos saberes produzidos, acumulados e sistematizados pela humanidade (GOMES, 2013).

³³ Na luta pela superação da concepção de mundo vinculada ao catolicismo e a religiosidade, Gramsci acreditava que pela filosofia o homem tomaria consciência de si como está escrito no texto Oprimidos e opressores, o primeiro do conjunto dos Escritos Políticos: “[...] O homem, que em certo momento se sente forte, com a consciência da própria responsabilidade e do próprio valor, não quer que nenhum outro lhe imponha sua vontade e pretenda controlar suas ações e seus pensamentos [...]. (GRAMSCI, 2004. p. 43 *apud* GOMES, 2013, p. 159)

Gramsci defendia uma educação igualitária³⁴ a todos e afirmava que a cultura e a educação, restrita somente a alguns segmentos sociais, era um privilégio. Ele reivindicava uma escola gratuita, de qualidade e com base humanista. De forma, a cultura e educação escolar estavam intrinsecamente ligadas no pensamento de Gramsci. Para ele a cultura era a expressão de uma sociedade em um determinado momento histórico determinado. Nessa perspectiva, a cultura é um saber que transforma e produz um pensamento criador quando relacionada com a ação, por isso detém em si a potencialidade da crítica, pois possibilita ao cidadão uma reflexão filosófica quando este se apropria da cultura. Esta visão de cultura enfatiza a filiação marxista de Gramsci ao rerepresentar o homem como produtor da própria história e de sua própria cultura (GOMES, 2013).

Referente ao ensino primário, as preocupações do governo JK concentraram-se na ampliação da escolarização e na preparação dos professores, pois era necessário erradicar o analfabetismo que atingia grande parte da população. Entretanto, CUNHA (1991, p. 183) aponta que as ações de JK eram obstaculizadas porque priorizava a qualificação de força de trabalho para as empresas no interesse de desenvolver o setor industrial. Nesse sentido, a educação estava vinculada ao desenvolvimento estando a serviço dele e esse pensamento desenvolvimentista retirava da educação o caráter acadêmico uma vez que “A formação técnico-profissional seria imprescindível para o adequado aproveitamento da abundância de recursos naturais do país, para o aumento da produtividade e para a formação do capital nacional”

Nesse sentido, destacamos o cenário estadual do Paraná, para identificar como todo esse processo de incentivo a industrialização frente ao ideário do desenvolvimentismo repercutiu por meio de políticas sociais e educacionais em terras agrícolas.

³⁴ A concepção gramsciana de escola unitária atendia à totalidade dos fenômenos que envolviam a educação escolar das classes subalternas e estava fundamentada no desenvolvimento real da vida humana, bem como na relação intrínseca entre a sociedade civil e a sociedade política (GOMES, 2013).

3 CAPÍTULO II A EDUCAÇÃO RURAL E O PROJETO DE DESENVOLVIMENTO EM MEADOS DO SÉCULO XX NO PARANÁ

Neste capítulo, o esforço está em demonstrar que em meados do século XX houve uma política pensada para a população rural e que o Paraná respondia ao planejamento nacional incentivando a recolonização, momento em que o estado abre espaço para novas migrações. Foi com o aumento significativo da população e o trabalho fundamentalmente agrícola que surgiu a necessidade de pensar uma educação para essas pessoas, uma educação que auxiliasse no melhor cultivo da terra e que formasse para o trabalho na área rural. Identificamos o pensamento de Erasmo Pilotto³⁵ como um ícone nesse período, por pensar a escola de forma diferenciada para o Paraná. Nesse sentido, temos uma educação focada na população rural e uma formação para professores adequada a realidade do campo.

3.1 RECOLONIZAÇÃO PARANAENSE E EDUCAÇÃO RURAL

A escola do meio rural ganhou força nos debates e publicações no século passado. Segundo Schelbauer & Gonçalves Neto (2013), um exemplo disso foi o 8º Congresso Brasileiro de Educação, realizado em 1942 e promovido pela Associação Brasileira de Educação – ABE, o qual focou na educação rural e o teor das discussões girava em torno de uma escola diferenciada para o meio rural. Sem entrar nesse debate, pois não é o foco desse trabalho, buscamos compreender a institucionalização da escola rural paranaense nos anos 1948 a 1964 com o objetivo de observar como o Paraná expressou o debate sobre o tema fomentado em nível nacional.

Para Santana & Castanha (S.D., p.1), “Discutir a escola rural é algo necessário e urgente, visto que esta modalidade de ensino, que já foi predominante na nossa região, hoje se encontra em fase de extinção.” Dessa forma, pretendemos compreender o processo de

³⁵ Foi professor, escritor, crítico e político notável pela defesa de uma nova organização da escola pública e também pela formação dos professores na dinâmica do movimento da Escola Nova que tinha como protagonistas brasileiros Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Recebeu apoio político das lideranças nacionais na promulgação da Lei Orgânica da Educação para o Estado do Paraná quando foi Secretário de Educação e Cultura do Paraná no período de 1949 a 1951, ao ser pressionado pela política clientelista, a qual buscava na educação elementos que premiavam os aliados e retaliavam os adversários (VIEIRA & MARACH, S.D.).

organização da escola rural por meio das políticas e iniciativas do poder público para com a população do campo.

Após compreendermos a materialidade do Estado moderno capitalista, destacamos que as suas ações ocorreram em diferentes formatos no período das políticas desenvolvimentistas analisadas. Os desdobramentos da postura do Estado em relação aos meios de produção fizeram-se sentir em várias dimensões da vida social. Na educação, essas questões manifestaram-se, mormente, quando eram pensados a configuração econômica brasileira, seu papel e as possibilidades no que tange ao capitalismo internacional. Pretendemos mostrar que a educação rural teve grande centralidade nesse conjunto de questões.

Nessa perspectiva, temos o argumento de uma educação paranaense que contribuiu com o desenvolvimento econômico do estado. No entanto, era necessário expandir a instrução para formar força de trabalho qualificada para o novo cenário que surgia. Nesse sentido, juntamente com a alfabetização de massa, o incentivo estava no ensino técnico mais do que em qualquer outro, pois o pensamento era de que existia uma relação estreita entre o nível de escolaridade e o nível de renda financeira.

Conforme Schelbauer & Gonçalves Neto (2013), no Paraná, nesse período, havia escolas denominadas de Grupo Escolar Rural e Escola Primária Rural³⁶. Os autores chamam a atenção para a relação entre as escolas e o contexto sociocultural e geográfico, pois especificamente o Paraná foi palco de migrações internas e que mobilizou o campo da educação. Fato preconizado pelo pensamento republicano, porém ainda não executado efetivamente no período analisado.

A ênfase no ensino agrícola com formação do homem que trabalha no campo para continuar nele produzindo melhor as suas condições de trabalho ocupou destaque no debate educacional, pois o número de analfabetos residentes no espaço rural era grande. É importante destacar que na década de 1940, a população do Paraná era de 75% no meio rural, daí a preocupação em manter o homem no campo, mas também criar escolas rurais e formar professores para trabalharem nelas (SCHELBAUER & GONÇALVES NETO, 2013).

³⁶ Essas escolas eram subordinadas à Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública e, posteriormente, à Secretaria de Estado da Educação e Cultura. E as Escolas de Trabalhadores Rurais (ETR) e as Escolas de Pescadores (EP), no âmbito do ensino agrícola, subordinadas ao Departamento de Agricultura, da Secretaria de Obras Públicas, Viação e Agricultura (SCHELBAUER & GONÇALVES NETO, 2013).

Foi no contexto da colonização paranaense que a escola aparecia como um elemento necessário para instruir a população que toma posse das novas terras. Considerando isso, a escola primária rural instituiu-se como uma política estadual num primeiro momento para atender a essa demanda criada e poder formar as novas gerações garantindo a riqueza do Paraná que estava associada ao rural. Num segundo momento, objetivava civilizar a população que lá estava, ensinando não apenas a ler e escrever, mas também a ter hábitos de higiene e de valorização do meio rural para tornar o campo moderno de maneira a implementar a economia que estava associada ao rural (SCHELBAUER & GONÇALVES NETO, 2013).

A expansão das escolas rurais para as regiões colonizadas e (re) colonizadas do Paraná estava diretamente ligada aos problemas enfrentados pela administração pública com a ampliação da rede de transportes para o escoamento da produção cafeeira e a instrução do homem do campo, principalmente no norte do estado, pois era lá que se concentrava a grande produção.

Correspondente às necessidades sociais e assistenciais, a criação das ETR configurou como parte da prática de governo de Manoel Ribas, Moysés Lupion e Bento Munhoz da Rocha Netto, dentro do período analisado. No entanto, sentimos a necessidade de mencionar o início das ETR no Paraná, mesmo fora do recorte temporal do trabalho, pois auxilia na compreensão e análises futuras. Segundo Boni (2005), as escolas foram criadas no Paraná, inicialmente, para crianças pobres e abandonadas. A tabela abaixo descreve as primeiras escolas³⁷.

3.1.1 Tabela 1 – Primeiras Escolas de Trabalhadores Rurais do Paraná

ESCOLA	MUNICÍPIO	ANO DE INAUGURAÇÃO	NÚMERO DE ALUNOS ATENDIDOS
Escola de Trabalhadores Rurais do Canguiri	Piraquara	1933	80 alunos
Escola de Trabalhadores Rurais Dr	Curitiba	1937	60 alunos

³⁷ Conforme a Lei nº 33 de 29 de outubro de 1935 as ETR tinha como finalidades: construir campo de experimentação das culturas regionais e propagar a criação de animais de raça; dar assistência a infância desvalida para formar indivíduos conscientes de seus deveres, ou seja, disciplinados; formar profissionais para atuar na agricultura, pecuária e pesca com os conhecimentos práticos (PARANÁ, 1935).

Carlos Cavalcanti			
Escola de Trabalhadores Rurais Augusto Ribas	Ponta Grossa	1937	100 alunos
Escola de Trabalhadores Rurais Campo Comprido	Curitiba	1940	60 alunos
Escola de Trabalhadores Rurais Lysimaco Ferreira da Costa	Rio Negro	1940	65 alunos
Escola de Trabalhadores Rurais Getúlio Vargas	Palmeira	1940	100 alunos
Escola de Trabalhadores Rurais Ivaí Calmon	Ipiranga	1940	60 alunos
Escola de Trabalhadores Rurais Três Bicos ou Faxinal de Catanduvas	Reserva/Cândido de Abreu	1940	60 alunos
Escola de Trabalhadores Rurais Franklin D. Roosevelt	Santo Antonio da Platina	1945	65 alunos

Fonte: BONI (2005)

No ano de 1939, o governo do Paraná aprovou o Decreto nº 7.782 de 03 de dezembro de 1938, regulamentando as ETR do Paraná. Esse regulamento incluía serviços administrativos na organização das escolas e implementava os cursos Primário Agrícola e o Profissional Agrícola em regime de internato. O Curso Primário Agrícola era dividido em quatro anos e suas disciplinas eram destinadas ao trabalho manual, com exceção da disciplina de escrituração agrícola elementar e da disciplina de noções de redação e contabilidade agrícola, essas escolas atendiam crianças de 10 a 14 anos. Assim apresentava-se a sua grade:

3.1.2 Tabela 2 – Grade Curricular do Curso Primário Agrícola

ANO	DISCIPLINAS
	- trabalhos com instrumentos agrícolas elementares de acordo

1º ano	com o físico do aluno; - serviço de lavras, destorramento e semeadeiras;
2º ano	- serviço de irrigação de plantações e de aplicação de adubos orgânicos e químicos; - multiplicação de plantas ornamentais; - escrituração agrícola elementar;
3º ano	- plantio e corte de gramados; - enxertos de plantas ornamentais e de árvores frutíferas; - colheita de flores, legumes e frutos; - embalagem, conservação e acondicionamento; - poda de plantas ornamentais e de árvores frutíferas; - multiplicação de plantas ornamentais por meio de sementes, estacas; - mergulho e enxertia.
4º ano	- trabalhos práticos especializados sobre: - os laticínios; - a apicultura; - a sericultura; - noções de redação e contabilidade agrícola; - trabalhos em ferro, couro e madeiras nas oficinas; - drenagem e irrigação; - avicultura; - emprego de inseticidas e fungicidas; - zootecnia; - veterinária; - sementeiras e viveiros; - podas; - campos de criação; - conhecimento sobre raças dos animais, suas doenças mais comuns e o tratamento respectivo; - serviços de cultura em fazendas de criação.

Fonte: BONI (2005)

Já o curso Agrícola Profissional tinha duração de três anos, atendia jovens de 14 a 18 anos e ao final o aluno recebia o certificado de Capataz Rural conforme o artigo 14º do regulamento das ETR do Paraná.

3.1.3 Tabela 3 – Disciplinas do curso Agrícola Profissional

SÉRIES	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
1ª série	Português; Aritmética; Álgebra; Geometria; Física Geral; Química Geral; Desenho Geométrico.	Português; Aritmética (revisão); Álgebra; Geometria; Física Agrícola - Metereologia; Desenho de Ornamentos;

		Química Orgânica. Trabalhos práticos rurais de oficinas e usinas.
2ª série	Português; Mineralogia Agrícola; Mecânica Agrícola; Botânica Agrícola; Química Orgânica e Tecnologia; Agricultura Geral; Zootécnica Geral; Geologia Agrícola; Fitopatologia.	Português; Construções Rurais; Máquinas Agrícolas; Zoologia Agrícola; Física e Química do solo; Agricultura Geral; Zootecnia Geral; Geologia Agrícola. Trabalhos práticos em serviços rurais, de zootecnia, indústrias, oficinas e laboratórios.
3ª série	Português; Agricultura Especial; Química Agrícola; Zootécnica especial; Alimentação dos Animais; Horticultura, Pomicultura, Jardicultura, Silvicultura; Economia Rural.	Português; Agricultura Especial; Viticultura e Enologia ou outra cultura que tivesse interesse à região; Zootecnia Especial; Alimentação dos Animais; Horticultura, Pomicultura e Apicultura; Indústria de Laticínios; Contabilidade Agrícola; Administração Rural. Trabalhos práticos em serviços rurais, de zootecnia e indústrias rurais, oficinas, usinas e laboratórios.

Fonte: Regulamento das Escolas de Trabalhadores Rurais, 1939.

Essas escolas eram criadas pelo governo estadual, mas deviam ser mantidas economicamente pela sua própria produção de lavoura. As escolas também eram destinadas ao público feminino, porém ficavam em prédios separados dos meninos e a elas era acrescida a disciplina de educação doméstica para “[...] torná-la ótima dona de casa rural”. (PARANÁ, 1939, artigo 5º)

Entretanto, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946 aponta no 2º artigo que o ensino agrícola deve atender a preparação técnica, mas também a formação humana preparando força de trabalho para os interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas. Ou seja, continuava com a finalidade de formar profissionais capazes de aumentar a eficiência e produtividade.

O ensino agrícola estava dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo com duração de quatro anos oferecia o Curso de Iniciação Agrícola em dois anos e depois o Curso de Mestría Agrícola em mais dois anos. Já o segundo ciclo compreendia cursos técnicos e pedagógicos com duração de três anos. No curso técnico estavam elencados: curso de Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola. No curso pedagógico destinado à formação de pessoal administrativo, estavam: curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, Didática de Ensino Agrícola e Administração de Ensino Agrícola. Qualquer aluno que escolhesse um desses cursos deveria ter doze anos completos e seriam obrigados a praticar educação física e canto orfeônico (BRASIL, 1946).

No governo de Moysés Lupion (1947-1951), houve uma intensificação de instituições de ensino agrícola que seguiram o que estava regulamentado pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946. Uma ETR foi construída em Guarapuava e outras nas cidades de Apucarana, Cambará, Clevelândia, Arapoti, Tibagi, Santa Mariana, Tomazina e Foz do Iguaçu. Outras 22 ETR foram planejadas nas cidades de Antonina, Arapongas, Bandeirantes, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Irati, Ibiporã, Joaquim Távora, Jacarezinho, Londrina, Mandaguari, Palmas, Piraí do Sul, Ribeirão Claro, Prudentópolis, Rio Azul, Rolândia, Ribeirão do Pinhal, Sengés, São Mateus do Sul, Sertanópolis, abrangendo as regiões oeste, sudoeste e norte do Estado em processo de colonização e (re) colonização (SCHELBAUER & NETO, 2013).

Foi a partir de 1948 que as práticas extensionistas³⁸ foram implementadas no lugar das escolas técnicas agrícolas com o objetivo de passar o conhecimento sobre as técnicas de cultivo tendo a premissa de que quanto mais instruída estivesse a população do meio rural, mais ela produziria. Essas considerações adquirem maior relevância quando se constata que, nos anos 1957 a 1959, o escritório do ETA concedeu bolsas de estudo para os técnicos brasileiros irem aos EUA especializarem-se e depois retornarem ao Brasil para assessorar no treinamento dos trabalhadores rurais. Assim, todo o aparato institucional foi baseado no modelo norte americano. (MENDONÇA, S.D.)

No entanto, outra prática adotada pelo binômio ETA/Ministério da Agricultura foi a multiplicação de Missões Rurais Ambulantes. Eram elas que ministravam os cursos de

³⁸ Um fator que contribuiu para a consolidação do Extensionismo Rural no Brasil foi a formação de uma rede de agências de divulgação e propaganda oriundas de convênios firmados entre Ministério da Agricultura e o Serviço Social Rural e apoio financeiros de convênios firmados entre o ETA e organismos governamentais norte-americanos (MENDONÇA, S.D.)

treinamento para líderes rurais e ajudavam a organizar as cooperativas de consumo. Entretanto, a Igreja Católica era parceira desse projeto destinado a capacitar os técnicos de que a Campanha Nacional de Educação Rural³⁹ necessitava para orientar as atividades dos trabalhos rurais. Porém, no início dos anos 1960, o governo brasileiro passou a questionar um reajuste maior no valor repassado pelo ETA para os programas e a adequação “[...] às peculiaridades da agricultura brasileira”. Todavia, não era desenvolvido um trabalho como um princípio educativo integral, mas sim uma educação instrumental que objetiva o distanciamento das práticas educativas escolares para assegurar o mercado de consumo internacional. (MENDONÇA, S.D., p. 164)

Outras ações, entre 1950 e 1960, também deram condições para que o estado também conseguisse um desenvolvimento maior, como a execução de um estratégico plano rodoviário⁴⁰, a criação do Fundo de Desenvolvimento Econômico do Paraná – CODEPAR, a criação da Companhia Paranaense de Energia Elétrica – COPEL e o fortalecimento do Banco Banestado (SAPELLI, 2013).

Nesse contexto, a economia paranaense estava voltada para a extração da erva-mate, madeira e café numa marcha para o oeste em virtude dos férteis solos do estado. A construção de uma rede de estradas de ferro ajudou a ampliar as fronteiras de ocupação e organização das companhias particulares colonizadoras que se instalaram na região (TRINDADE & ANDREAZZA, 2001).

O governo de Munhoz da Rocha⁴¹ fazia uma seleção dos imigrantes por meio da Divisão de Imigração e Secretaria da Cultura, criando até serviço de publicidade referente à agricultura, pois havia um interesse por parte das colonizadoras que se instalaram no Paraná e por parte do Estado com o seu projeto de desenvolvimentismo para ter uma força de trabalho mais qualificada. Podemos afirmar que nesse período o incentivo era para agricultura e pecuária “O Paraná era responsável, em 1949, por 6,75% da renda

³⁹ Lembrando que a Campanha Nacional de Educação Rural foi resultante do tratado firmado entre o governo dos Estados Unidos e o Ministério da Agricultura, mas também contou com o apoio do o Ministério da Educação para erradicar o analfabetismo do homem do campo (MENDONÇA, S.D.).

⁴⁰ Rodovia do Café, dos Cereais, do Mate, do Trigo, da Madeira e dos Minérios. (SAPELLI, 2013, p.50)

⁴¹ No jornal Folha do Oeste observamos um apelo para a população não votar em Munhoz da Rocha porque isso seria trair Getúlio Vargas, pois a sua eleição representaria a volta ao poder das forças ultra reacionárias com um latifúndio improdutivo e o regime da insolvabilidade que os paranaenses vivenciaram até a revolução de outubro de 1930. Identificamos que o candidato Antonio Lustosa de Oliveira era apresentado a comunidade Guarapuava como o candidato do povo e grande líder do Oeste paranaense e candidato mais indicado a ganhar as eleições para governador (FOLHA DO OESTE, 01/12/1950).

agropecuária brasileira, em 1959 passou para 11,64 e, em 1975, para 16,90%.” (SAPELLI, 2013, p.51)

O esforço de superar as deficiências estruturais do Paraná e o estímulo à implantação industrial no estado foi registrado pelos governos desse período. É fato que houve um processo tardio de industrialização para substituir as importações, fato que já havia ocorrido em outros estados que já tinham malhas rodoviárias estabelecidas e parques industriais, ocasionando uma queda na economia paranaense que era extremamente agrícola (GONÇALVES & GONÇALVES, 2008).

Nesse sentido, houve a necessidade de empenho de capital local, ou seja, de investir em empresas paranaenses⁴² para que o estado conquistasse a sua autonomia financeira. Para tanto, buscaram-se melhorias nas condições de vida de toda a população e a educação recebeu grande atenção, tendo como desmembramento a criação de novas escolas, melhorias nas já existentes e aperfeiçoamentos.

Porém, a iniciativa de modernização no Paraná focou na agricultura, não só para alavancar a economia, mas também para manter a população no campo, pois a taxa de urbanização teve aumento considerável. A tentativa de consolidar as empresas paranaenses era para justificar a mudança na relação com o capital internacional que, embora fosse o Paraná primordialmente agrícola, também se voltava para a industrialização (GONÇALVES & GONÇALVES, 2008).

Na primeira gestão do governador Moysés Lupion (1947-1951), conforme registrado na Mensagem do Governador de 1948, a equipe de Lupion viajou pelo estado para realizar um estudo de todos os problemas existentes⁴³. Em seguida, os dados foram discutidos em Curitiba na conferência com os prefeitos. Nessa reunião estavam presentes representantes do governo e técnicos em administração pública da esfera federal, os quais analisariam todo esse material coletado com intuito de ter uma visão “inteligente” e apresentar soluções para esses problemas indicando também o rumo a ser seguido no período relativo a gestão do governo paranaense (PARANÁ, 1948).

⁴² Destacamos a CODEPAR (economia), SANEPAR (saneamento), a TELEPAR (telecomunicações), a CELEPAR (processamento de dados), a COHAPAR (habitação), a FUNDEPAR (educação), e a CAFÉ DO PARANÁ (agricultura).

⁴³ Alguns dos problemas que se apresentavam como mais urgentes eram: aberturas de estradas, transporte, ferrovias, ampliação do sistema portuário, energia elétrica, aumento na produção agrícola e pecuária e de homem capacitado para tal trabalho, educação e saúde pública (PARANÁ, 1948).

Nessa mensagem Lupion descreve a preocupação com as terras improdutivas do estado e a insignificante assistência veterinária dada aos rebanhos, pois os dados apontavam 30% de perda no rebanho equino e bovino. Isso justificaria a criação das ETR em seu mandato para atender a necessidade de formar pessoal qualificado para atuar no campo. Registramos que as ETR de Guarapuava, Foz do Iguaçu e Santa Mariana foram construídas na sua primeira gestão e a escola de Apucarana no seu segundo mandato.

Lupion apontava um excelente movimento de progresso no Paraná, mas que seria necessário um esforço para sustentar essa marcha, pois a forte imigração nesse período poderia apresentar alguns problemas para o estado. No entanto, essas pessoas vindas de diversos estados para o Paraná estimavam-se num número de duas centenas de milhares que buscavam a prometida criação de riquezas. Segundo o governador, seria um crime que o progresso no Paraná encontrasse obstáculos que não pudessem ser resolvidos ou que demorassem certo tempo, pois “[...] o surto do desenvolvimento impõe – nos um ritmo até agora incomum”. (PARANÁ, 1948, p. 15)

O governo de Lupion no início da sua primeira gestão se preocupava com o “déficit” demográfico do estado, pois na sua visão um número maior da população contribuiria com o progresso. Nesse sentido, foi criada a Fundação Paranaense de Migração e Colonização para auxiliar nesse processo, uma vez que a abertura da ferrovia entre Paraná e São Paulo fez das terras roxas do norte paranaense uma atração a parte para a população e “intrusos” de estados como São Paulo e Minas Gerais que provocaram um afluxo jamais registrado na história do Paraná. Porém, junto com essa população veio também o aumento de problemas que a administração paranaense não tinha como resolver prontamente a todas as necessidades (PARANÁ, 1948).

Na mensagem do governador a Assembleia Legislativa em 1948, Lupion destaca que tinha ciência do baixo nível de atendimento ao ensino primário técnico e que a maior dificuldade estava na formação de professores especializados nessa área. Mencionou também que naquele contexto o Instituto de Educação de Curitiba havia se organizado para capacitar os centros de formação compreendidos como Escolas Normais para a formação de professores específicos para o ensino técnico (PARANÁ, 1948).

A questão da alfabetização de jovens e adultos também aparece na mensagem dirigida pelo governador Moysés Lupion à Assembleia Legislativa do Estado. Nela, o governador afirmou que encontrou o estado em dificuldades pelas consequências imediatas da guerra e as imensas dificuldades econômicas da população, sentindo-se impotente para

conter toda essa situação. No entanto, enfatizou que “[...] os olhos do Paraná todos se voltavam para o norte do estado, que nos apresentava o quadro de uma produção de prodigiosa abundância, como uma extraordinária realidade e a mais promissora anunciação para o futuro [...]”. (PARANÁ, 1948, p. 3).

Entretanto, segundo Steca & Flores (2002), na região oeste do Estado havia a intenção de, juntamente com o processo de colonização dessa área, também fundar uma cidade, a qual seria a sede da empresa colonizadora. Essa cidade recebeu o nome de “Maripá”, criada à margem esquerda do arroio denominado Toledo. Ali se construiu a empresa que explorou a madeira deixada pelos ingleses, ex-proprietários, para após 1949 entregarem as terras aos colonos que migraram para estas terras. No entanto, algumas dificuldades apareceram, pois com o rápido afluxo dos colonos as madeireiras não conseguiam vencer o serviço de beneficiamento da madeira. O serviço cartográfico também demorava a demarcar as terras e a falta de rodovias para transportar e a madeira exigia que a produção se utilizasse de navios argentinos.

A região oeste foi dividida em lotes de dez alqueires ou chácaras de 25 hectares para serem distribuídos aos povos do estado do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina numa conversa feita “boca a boca” para evitar a presença de outros aventureiros. A escolha pelo povoamento dos sulistas foi intencional, pois “[...] dominavam a tecnologia agrícola, dos descendentes de italianos e alemães, considerada evoluída, somando-se isso à condição de possuidores de recursos para a aquisição dos lotes”. (STECA & FLORES, 2002, p. 113)

Referente a educação nesse período, outro fato exigia atenção por parte do governo, a desistência de alunos. No ano de 1948 dos 32.000 alunos matriculados na primeira série do ensino fundamental da escola pública, destes apenas 7.000 alunos prosseguiram para a segunda série. Porém, em 1949 o percentual de matrículas subiu de 22% para 32%, o que contribuiu para esse aumento foi o fato de abrirem novas classes e novas escolas nas localidades que ainda não existiam. Cabe registrar que no primeiro mandato do governador Lupion foram providenciadas a construção de três ETR localizadas em pontos-chaves dentro do estado e que tiveram seus prédios concluídos no ano de 1953, foram as ETR de Guarapuava, Foz do Iguaçu e Santa Mariana (PARANÁ, 1949).

No Anteprojeto de 1949, na seção sobre ensino técnico fica determinado que o ensino fundamental formaria Mestres de Cultura em três anos de estudos e com mais um ano receberiam o título de Administrador da Fazenda. Os alunos deveriam estar com idade entre 14 e 17 anos para cursar o primeiro ciclo, ter finalizado o curso primário e passar no

exame de admissão. No curso de mestres de cultura eram ofertadas as seguintes disciplinas: linguagem, aritmética, desenho, ciências físicas e naturais, escrituração, correspondência e contabilidade agrícola, educação sanitária, agricultura geral e especial, genética vegetal, zootecnia e genética animal, tecnologia das indústrias rurais, olericultura, pomicultura, silvicultura e conhecimentos gerais (história, literatura e artes). Para o curso de administradores tinha o seguinte currículo: estudo monotécnico de determinadas regiões do Paraná, princípios de administração e organização racional do trabalho e noções de história e geografia econômica e legislação rural (PARANÁ, 1949).

Conforme o artigo 98 do Anteprojeto, os alunos que participassem das cooperativas de produção receberiam um incentivo financeiro que era parte dos lucros das culturas e aqueles que mais se destacassem, o Estado tinha a obrigação de dar pedaços de terras que eram das terras devolutas, sementes e ovos e reprodutores de raças para que iniciassem as suas atividades. Esses alunos tinham preferência para preencher cargos públicos municipais e estaduais, pois havia um serviço que assistia os egressos até dois anos após a saída da Escola Técnica de Agricultura. Para isso as escolas deveriam ter a estrutura:

3.1.4 Tabela 4 - Estrutura das escolas agrícolas

ATIVIDADES	EQUIPAMENTOS
Instalações pecuárias	- bovinocultura - suinocultura - cunicultura - apicultura - avicultura - ciprinocultura
Instalações agrícolas	- silos para ferragens e cereais - câmara de expurgo - sementeiras
Instalações para indústrias rurais	- laticínios - fabricação de massas alimentícias - destilação seca de madeira - moinho
Máquinas	- trator - arados - grade - semeadeira - cultivadora - escarificadores - pulverizadores - extintores de formigas - viaturas de transporte

Fonte: Anteprojeto de 1949 (PARANÁ, 1949)

Assim estava posto que a educação dessas escolas deveria ser geral para o aluno com o objetivo de formar o cidadão eficiente e responsável. Nesse sentido, a escola deveria manter ampla ligação com o meio social por meio das atividades por ela realizadas para transformá-la “[...] num centro de vida da região”. (PARANÁ, 1949, p. 42) Esse Anteprojeto não chegou a se efetivar na ETR Arlindo Ribeiro.

Em meados do século XX, a discussão era sobre a condução do desenvolvimento social e econômico do Brasil e, no Paraná, também observamos elementos de aceleração do desenvolvimentismo, o apelo nacionalista e o Estado como condutor desse processo. Vale ressaltar que o governo centralizador de Getúlio Vargas não enaltecia o regionalismo, entretanto, com a difusão cultural e o aumento do conhecimento científico publicado em revistas e jornais foi configurando um novo perfil do homem paranaense com uma identidade que respondia ao discurso da modernidade (TRINDADE & ANDREAZZA, 2001).

Entretanto, após a segunda Guerra Mundial, houve mudanças no campo da agricultura, pois algumas invenções como produtos químicos e máquinas passaram a ser utilizadas após os anos 1950 no trabalho com a terra, provocando a modernização da agricultura brasileira. Esse processo implantado no Brasil teve origem nos EUA e ficou conhecido como a “Revolução Verde”⁴⁴, ou seja, as novas tecnologias foram introduzidas na produção agrícola, que na época correspondia ao uso de máquinas como o trator, por exemplo. Contudo, tirando a ilusão do discurso, é possível afirmar que ela “[...] foi um programa de desenvolvimento do capitalismo na agricultura e na pecuária, que se baseou na produção voltada para o lucro e para o mercado. (SANTANA & CASTANHA, S.D., p.2)

No tocante à colonização, foram comuns os conflitos, principalmente no início de 1950, pois “Era um tempo em que valia mais o tráfico de influência política do que o direito adquirido do uso da terra”, mesmo “[...] que estas fossem tomadas apenas para especulação financeira”, fato que ocorreu na maior parte dos casos. (STECA & FLORES, 2002, p. 155)

⁴⁴ Recebeu esse nome por possibilitar que grandes extensões do território rural ficassem verdes, e assim produzissem mais alimentos. Com ela veio a promessa de acabar com a fome do mundo todo (SANTANA & CASTANHA, S.D.).

Muitas reclamações foram feitas ao então governador do Estado, Moysés Lupion, o qual prometeu aos posseiros da região de Jaguapitã e Porecatu terras no vale do rio Paranavaí. Para tanto, essas terras foram subdivididas permitindo a posse de todos que ali se encontravam, no caso eram 546 famílias. (PARANÁ, 1950)

Porém, as promessas foram esquecidas e as famílias passaram o inverno sem alimentos, provocando grande revolta e invasão na fazenda Guaracy. Frente à luta pela posse das terras, o governo reagiu de forma tradicional, “[...] enviou policiais para *manterem a ordem*, ou seja, acabar com os intrusos e posseiros daquelas terras”. (STECA & FLORES, 2002, p.157, grifo do autor)

Essas terras passaram depois por sucessivas vendas, e sempre a cafeicultores paulistas que, na maioria das vezes, não cultivavam as terras, apenas as usavam para especulação. Entretanto, parte delas eram ocupadas e cultivadas desde 1852 por caboclos. A posse das terras era na maioria irregular, pois não haviam títulos expedidos pelo governo do Estado. (STECA e FLORES, 2002, p. 158)

Entretanto, as mensagens do governador Lupion apresentadas na Assembléia Legislativa do Paraná salientavam o papel importantíssimo que o estado vinha desenvolvendo em cenário nacional em defesa do programa partidário que determinava o aumento da qualidade de vida por meio do aumento da produtividade que iria elevar a riqueza nacional. Nesse sentido, o governo do Paraná estava satisfeito, pois o estado era o maior centro agrícola do país naquela época. Isso era possível por dois motivos, primeiro porque a prosperidade era simultânea em todas as direções e pelo fato de não haver uma produção unilateral, baseada na monocultura e que mesmo enfrentando problemas como a peste suína, da broca do café, praga dos gafanhotos e dificuldade no comércio internacional da madeira e do mate não diminuiu o ritmo do seu crescimento econômico (PARANÁ, 1950).

Também havia um investimento, acordado entre estado e federação por meio do Ministério da Agricultura, no campo de pesquisas científicas para melhorar a produção de milho, algodão e trigo em conjunto com a Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio. Dessa forma, demonstrava-se a preocupação de promover uma melhora no rendimento do trabalho agrícola. Conforme analisamos na mensagem do governador, as pesquisas seriam o primeiro passo para essa melhoria. Em seguida, entraria em cena o ensino e a divulgação. Para tanto, seria necessário contar com o apoio das ETR que funcionariam em regime de internato para melhorar as práticas agrícolas. Naquele período haviam 709 alunos divididos

entre as escolas pelo interior do estado. Outro serviço que auxiliaria na informação dessa melhoria era a publicidade em rádios e jornais que divulgavam normas práticas e debatia problemas relacionados ao trabalho rural (PARANÁ, 1950).

Observamos que, no Paraná, havia o desenvolvimento de atividades voltadas a realizações técnico-científicas em atenção ao meio agrícola como a vacina contra a peste suína e publicações sobre análises do solo paranaense, todos voltados para melhorar o trabalho realizado no campo.

Conforme Mendonça (S.D., p.156), para legitimar o conceito de “Educação Rural” ao longo dos anos 1950 houve uma correlação de forças no poder que canalizou esforços no sentido de preservar a subalternidade do trabalhador rural. Dessa forma, foi proposta uma política “educativa” para qualificar a força de trabalho adulta desatrelada das instituições escolares. Assim, relacionamos as intervenções vivenciadas nacionalmente, no contexto específico, marcadas pela multiplicação dos movimentos sociais rurais como, por exemplo, as Ligas Camponesas. Nesse sentido, a Extensão Rural dedicou-se “[...] ao disciplinamento coletivo, sob a égide de códigos e visões de mundo transmitidas pelos técnicos e agências estadunidenses, visando, dentre outros aspectos, minimizar os conflitos sociais”.

A educação voltada à criança da zona rural era um problema da escola pública que, na opinião de Lupion, se revelava como um dos pontos mais críticos de serem solucionados. O governador reconheceu que por muitos anos houve a negação da abertura de escolas rurais e quando já existiam, eram destinadas professores apenas com formação primária. Dessa forma: “A nossa escola rural não tinha nada daquele caráter que se lhe exige imperativamente de uma força capaz de influir para melhorar a vida do ambiente a serviço do qual havia sido criada.” Daí a formação de acordos entre o estado e municípios para ampliar a rede de ensino das escolas rurais. Nesse acordo o estado forneceria auxílio financeiro para a abertura de novas escolas, bem como assistência material e técnica. Lupion ressaltava a abertura de quase mil classes na escola rural atendendo ao pedido da população de mais escolas que em muitos casos chegaram a construir com seus próprios recursos as salas de aula pedindo inicialmente a escola para depois pedir o amparo e a proteção. (PARANÁ, 1950, p. 143)

Juntamente com a necessidade de mais escolas primárias na zona rural estava o interesse de designar professores qualificados para atuarem nessas escolas. Esses profissionais deveriam ser formados na região que as escolas fossem abertas, pois seria

inútil acreditar que os professores formados na capital ou nas Escolas Normais Secundárias assumiriam essas vagas. Nesse sentido, foram realizados vários cursos de experiência visando estabelecer “[...] com o rigor aqueles mínimos que desejávamos comunicar ao nosso magistério da zona rural e estabelecer, ao mesmo tempo, a técnica de fazê-lo”. Quando o governo teve certeza da forma rápida de atingir esse objetivo convocou os inspetores de cada delegacia de ensino e ministrou a eles as aulas para então voltarem a seus municípios e dissiparem cursos rápidos com duração de dez dias para que todas as escolas rurais tivessem o mínimo de melhoramentos em seus resultados. A ordem era a de comunicar a matéria de forma prática e repetida nessas escolas. (PARANÁ, 1950, p. 147)

Conforme Verdério (2011) a década de 1950 no Paraná foi marcada pela resistência dos povos do campo às empresas colonizadoras e às arbitrariedades do Estado no Paraná. Em 1951, o novo governador, Bento Munhoz da Rocha Neto, buscou resolver a situação por meio de reconhecimento de posse, doação de título ou transferência para outras terras. Entretanto, os comunistas que atuavam na região não permitiram que a ação se concretizasse, uma vez que estes incitavam a população a reagir com a posse de armas contra os donos das terras (STECA & FLORES, 2002).

A Companhia de Terras Norte do Paraná, a partir de 1951, não tendo podido adquirir novas terras devolutas ao Estado, teve de lançar-se a novos empreendimentos que não apenas os de venda de terras e colonização, surgindo, em consequência, a Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. (LACHESKI, 2009, p. 44)

Sapelli (2013) ainda aponta que a população do Paraná aumentou consideravelmente e esse aumento se deu em virtude do processo migratório estimulado pelo governo. Entretanto, outro ponto que colaborou com esse aumento foi o fato dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul não disponibilizarem terras para os imigrantes, permitindo que o Paraná acolhesse essas pessoas por meio do incentivo a colonização. O progresso vivido pelo estado nesse momento era tão rápido que, segundo a mensagem do governador Bento Munhoz na Assembleia em 1951, quando as estatísticas do crescimento eram publicadas já estavam envelhecidas (PARANÁ, 1951).

Quando Bento Munhoz assumiu o governo do Paraná em 1951, já faziam parte do Departamento de Ensino Superior, Técnico e Profissional outras sete ETR, conforme o quadro abaixo. Porém essas escolas não satisfaziam as necessidades de ensino e não

possuíam acomodações suficientes para abrigar as máquinas e abrigar os cereais (PARANÁ, 1951).

3.1.5 Tabela 5 – ETR associadas ao DESTP em 1951.

ESCOLA DE TRABALHADORES RURALS	MUNICÍPIO
Rio Negro	Rio Negro
Getulio Vargas	Palmeira
Augusto Ribas	Ponta Grossa
Olegário Macedo	Castro
Franklin Delano Roosevelt	Santo Antonio da Platina
Ivaí	Ivaí
Agrônomo Hintz	Cândido de Abreu

Fonte: Paraná (1951)

Os cursos ofertados nessas escolas eram os seguintes: Curso de Ensino Agrícola Primário na ETR Getulio Vargas e ETR Franklin Delano Roosevelt com noções de agricultura prática paralelo ao ensino primário; Curso de Ensino Agrícola Complementar com duração de dois anos na ETR Augusto Ribas de Ponta Grossa destinado especificamente aos filhos de agricultores que já tivesse concluído o ensino primário. Anexo a esse curso o departamento também oferecia gratuitamente um curso de laticínios com certificação de Lavrador. A primeira turma desse curso se formou em 1950 (PARANÁ, 1951).

No entanto, o corpo docente que atuava nessas escolas era as normalistas ou habilitadas para tal, sempre em número menor do que o necessário apresentando dois problemas, a falta de professores ou um número muito alto de alunos por turmas. No ano de 1951 foram matriculados 474 alunos nas ETR. Mas os problemas não paravam por aí, as produções sempre eram inferiores, pois a área mínima desejável para a produção nas escolas era de 250 hectares e apenas a ETR Olegário Macedo tinha uma área superior a ideal com 968 hectares.

Outro problema aparente era a falta de material didático necessário para o ensino técnico. A ETR Augusto Ribas era a única que possuía gabinete para o estudo de História Natural, Química, Física e também material para laticínios. Nas ETR Augusto Ribas,

Getulio Vargas e Franklin Delano Roosevelt havia pequenas bibliotecas. O governador afirmou que para o ano de 1951 o Departamento tinha o valor de Cr\$ 5.450.000,00⁴⁵ para serem divididos e aplicados entre material permanente, material de consumo, pessoal fixo, pessoal variável e despesas diversas. Diante desse número, o governador afirmou que o estado gastava anualmente o valor de Cr\$ 10.822,00 por aluno das ETR, pois a prática dessas escolas era incipiente, algumas não tinham nem se quer uma horta e leite para o consumo de seus alunos (PARANÁ, 1951).

Nesse contexto, Sapelli (2013) ressalta que no Paraná e no Brasil ocorreu uma reorganização da produção no meio rural com a modernização da agricultura, concentração das terras nas mãos da minoria, a integração entre agricultura e indústria. Segundo a autora, a agricultura estava submissa a indústria em virtude do complexo agroindustrial controlado pelo capital externo e pela ação do Estado que servia à classe dominante que fazia uso do capital estrangeiro. Nesse sentido, era responsabilidade do Estado assegurar a prosperidade política, para tanto, em 1953 sob governo de Bento Munhoz, foi implementada uma política denominada Código de Posturas e Obras do Município, a qual tinha normas éticas e morais destinadas ao projeto da modernização e espírito urbano objetivando deixar a população com comportamento de inspiração da civilidade norte-americana (TRINDADE & ANDREAZZA, 2001).

No entanto, o crescimento estadual prosseguia e em 1954 o Paraná assumia a terceira posição nacional em economia agrícola. Em 1948, a safra paranaense era de 2.131.410 toneladas, subindo para 2.181.114 toneladas em 1949, registrando um acréscimo de quase 500 toneladas em 1950, subindo para 2.814.562 toneladas em 1951 e, em 1952, atingiu 2.902.056 toneladas. (FOLHA DO OESTE, 03/10/1954, p.1)

Em 1955, havia 529 alunos frequentando as ETR. Na ETR Augusto Ribas de Ponta Grossa funcionou o curso de Ensino Rural Complementar com 54 alunos divididos em: 30 alunos no 1º ano, 13 alunos no 2º ano e 11 alunos no 3º ano. Também foram realizados cursos rápidos como o de Fruticultura na ETR Lysímaco Ferreira da Costa, o de Tratorista na ETR Augusto Ribas e o de Enfermagem Veterinária na ETR Olegário Macedo.

⁴⁵ Esse valor correspondia a um quinto do valor total que a Secretaria de Educação e Cultura do Paraná tinha para investir no ano com a educação rural (PARANÁ, 1951).

No final do seu primeiro mandato, Lupion mencionava na Assembleia a existência da usina elétrica do Rio Jordão em Guarapuava com uma linha de transmissão de 4,5 km apenas. Assim como em 1956 ainda não havia energia elétrica que contemplasse todo o Paraná, o jornal Tribuna Paranaense anunciava que o progresso do estado na parte industrial estava prejudicado por esse motivo “O Paraná marcha aceleradamente para a grande crise da energia elétrica. As cidades do Norte estão às escuras. O mesmo acontece no Sul e no Oeste.” (TRIBUNA PARANAENSE, 01/07/1956, p. 1)

Em 1956 foi determinado pelo governo que os grupos escolares e as escolas isoladas que ofertavam o ensino primário acolhessem a todas as crianças que buscassem a matrícula. Isso era uma medida emergencial, pois não havia como resolver de imediato o problema da construção de novas escolas. O resultado disso foi a sobrecarga das classes primárias e do trabalho dos professores, “[...] parece-nos que é mais justo dar um pouco a todos, do que recusar a muitos e muitos o que se dá a alguns”. (PARANÁ, 1956, p. 12)

Nessa perspectiva, o ensino rural tinha como finalidade, sob orientação do DESTP, “Instruir os filhos dos agricultores, formando homens capazes para os serviços agrícolas, cooperando ainda na educação das populações rurais, realizando cursos rápidos e de férias, sobre os mais variados assuntos e que possam despertar interesse”. (PARANÁ, 1956, p. 40)

No ano de 1956 a ETR Lysímaco Ferreira da Costa de Rio Negro e a ETR Getulio Vargas de Palmeira receberam a equiparação do curso de Iniciação e Mestría agrícola. Nesse mesmo ano, o corpo discente da Escola de Pescadores Antonio Serafim Lopes da Ilha das Cobras foi transferido para ETR Gil Stin Ferreira de Ivaí. Ainda foram construídas e entregues ao departamento mais sete ETR novas, sendo a ETR Dr. Assis Brasil em Clevelândia, a ETR Manoel Ribas⁴⁶ em Guarapuava, a ETR Ernesto Luis de Oliveira em Foz do Iguaçu, a ETR Fernando Costa de Santa Mariana, a ETR de Arapoti, Apucarana e Tibagi que levavam o nome da própria cidade. Nesse caso, as ETR de Clevelândia, Guarapuava e Foz do Iguaçu aguardavam verba para entrar em funcionamento (PARANÁ, 1956).

⁴⁶ A referida escola é a Alindo Ribeiro. Houve o equívoco de um antecessor do Secretário da Produção que por meio de um decreto administrativo designa o nome de “Manoel Ribas” para a escola, sendo que já havia o nome “Arlindo Ribeiro” votado em Assembléia Legislativa e sancionado pelo governador Moysés Lupion em 1949. Foi necessário outro decreto governamental para fazer valer o nome Arlindo Ribeiro como nome concreto da escola rural.

Nessas ETR eram produzidas hortaliças, cereais e tubérculos para consumo da escola, bem como a produção de peixes. O Departamento tinha máquinas, sementes, adubos, inseticidas e animais que disponibilizava para as escolas. Também oferecia assistência dentária e médica aos alunos e realizou o trabalho de cooperação entre as escolas subordinadas. É mencionado na mensagem do governador um destaque para a reorganização do sistema de cooperativas de Entre Rios, em Guarapuava, integradas pelos Suábios. Estes recebiam orientação dos técnicos do Departamento para melhor desenvolver o seu trabalho (PARANÁ, 1956).

O Governo também criou a Fundação de Assistência ao Trabalhador Rural – FATR. Com a finalidade de elevar o nível de vida do trabalhador rural, foram organizados alguns serviços como equipes municipais, seção de crédito agrícola e serviço jurídico para prestar assistência ao trabalhador paranaense. As equipes agrícolas eram compostas por auxiliares rurais formados por médicos, veterinários, agrônomos e dentistas que tinham contato permanente com os trabalhadores rurais em todo o interior do estado. O crédito agrícola supervisionado era uma modalidade que emprestava capital para modernizar os métodos de trabalho que ainda eram primitivos. O serviço jurídico era oferecido gratuitamente para quem necessitasse (PARANÁ, 1956).

Segundo Lupion na mensagem de 1956 na década de 1940 a 1950, a população do Paraná aumentou 5,5% por ano sendo o maior registro a nível nacional de crescimento, isso não era resultado apenas do crescimento vegetativo populacional, mas resultado do afluxo migratório para o estado o que fez com que o número de pessoas que vieram de outros lugares triplicassem em relação ao número de paranaenses. Isso reflete na participação do Paraná no total da renda nacional, referente a agricultura, apresentada por Lupion tomando ano base de 1947 em que o estado contribuiu com 3,81%, em 1948 com 18%, em 1949 com 17%, em 1950 com 33%, em 1951 com 16%, em 1952 com 28% e o ano de 1953 com 25%. Consideramos que esse percentual de contribuição é relativamente grande e permaneceu mesmo na troca de governos de Lupion e Munhoz. No entanto, a cada troca de governo desse período é possível observar as reclamações de déficit financeiro e a justificativa do que seria trabalhado para colocar em dia as finanças (PARANÁ, 1956).

No ano de 1957, novamente o governador Lupion afirma que a orientação era sempre a de proporcionar o crescimento da imigração e colonização para aproveitar as riquezas naturais do Paraná. Essa dinamização de elementos constituiria o “imenso

potencial de prosperidade”, os quais “[...] ainda não se integraram entre os que determinam, impulsionam e garantem o progresso do Paraná”. (PARANÁ, 1957, p. 117)

Conforme a mensagem, o fato de atrair imigrantes e oferecer a eles condições de melhor adaptação e terras férteis seria um programa de interesse público realizado por meio do Departamento de Geografia, Terras e Colonização. O objetivo principal desse departamento era de “enraizá-lo” ao solo e assegurar essa “fixação”. Para tanto, o governo distribuía terras agricultáveis aqueles que tinham o firme propósito de produzir, estimulando o crescimento do estado. Segundo a mensagem de fevereiro de 1956 até abril de 1957 foram expedidos 634 títulos de terras. (PARANÁ, 1957, p. 118)

Para possibilitar uma assistência aos colonos dos arredores, foram fundadas novas cidades ou núcleos urbanos. Assim surgem as cidades de Toledo, Assis Chateaubriand, Sede Alvorada, Bom Princípio, Vista Alegre, Gramado, Palotina, São Luís do Oeste, São Judas Tadeu, São Pedro, Luz Marina, São Francisco e Ouro Verde. A ocupação organizada pela Colonizadora Norte do Paraná organizou-se com a cultura do café e contou com o elemento humano do Nordeste, Minas Gerais e São Paulo para ocupação em 1959 (STECA & FLORES, 2002).

Por outro lado, em 1959 o jornal Tribuna Paranaense publicou uma matéria intitulada “O ensino no meio rural: um problema gravíssimo”, na qual tece uma crítica a taxa de analfabetismo no país. É lamentável que o Brasil possua lugar de destaque por ter mais de 50% de indivíduos que não sabem ler e escrever e a causa seria o subdesenvolvimento. Somente com a soma de parcelas positivas seria possível obter bons resultados. Contudo, os administradores do país não foram responsabilizados por não ter em mente a necessidade de educação. Assim, as professoras ganhando pouco e sem muitas condições de trabalho pouco podiam fazer para alfabetizar a infância. A culpa não era delas, mas dos administradores que prometeram melhores condições e não cumpriram, principalmente no tocante do meio rural. (TRIBUNA PARANAENSE, 05/07/1959, p.1)

Uma solução é apontada pela matéria do jornal ao indicar que o início da alfabetização deveria ser nos distritos em parceria com prefeituras com órgãos responsáveis por dar totais condições para o ensino dessas pessoas. Também capacitar os professores com um curso complementar na própria localidade ou prestar assistência de hospedagem e alimentação quando o curso fosse em outra localidade, já que consta na Constituição Federal que o ensino primário é obrigatório e gratuito aos “[...] que, ao

contrário, por desídia ou negligência, descurem o cumprimento dos seus postulados estão incorrendo em crime de responsabilidade.” (TRIBUNA PARANAENSE, 05/07/1959, p.1)

Segundo Gonçalves & Gonçalves (2008), no período de 1961 a 1964, o Paraná ficou em quarto lugar em nível nacional de investimento em educação. Enquanto a lei determinava que os estados deveriam aplicar 20% da renda em educação, o Paraná aplicou 27%. Dessa forma, identificamos que o discurso nacional do desenvolvimentismo, da modernização conduzida pelo estado era legitimado também nas ações de planejamento do estado paranaense.

Nesse sentido, Ney Aminthas de Barros Braga, governador estadual, afirmou que o Paraná tinha capital excedente no campo agrícola, porém para estimular o setor industrial ainda necessitava de ampliação de energia elétrica e de auxílio financeiro externo. Dessa forma, relatou na Assembleia que o Banco Interamericano de Desenvolvimento concedeu cinco milhões de dólares para uma empresa no município de Guarapuava, a qual fabricaria polpa de celulose (PARANÁ, 1961).

Quando Ney Braga assumiu o governo do Paraná em 1961, apresentou na Assembleia o retrato do estado quando tomou posse. No seu discurso afirmou:

Não acredito na política de desenvolvimento que vê apenas a multiplicação dos meios de produção e fecha os olhos para as injustiças sociais. Também não acredito nas políticas de desenvolvimento que pretende combater as injustiças sem corrigir as suas causas. Uma simples política de desenvolvimento econômico nos faria perder de vista a valorização do homem. Uma simples política de desenvolvimento social seria uma fuga à realidade. (PARANÁ, 1961, p. 8)

Percebemos com essa declaração que o governador se posicionou contrário ao que foi proposto pelo governo anterior. Para Ney Braga, o Brasil inverteu os valores com a política de desenvolvimento em que os meios passaram a valer mais que os fins. Nesse sentido, ele aponta que se não for para promover o desenvolvimento integral do homem e o seu bem estar de nada adiantaria abrir estradas, construir indústrias e usinas hidrelétricas. Isso também não seria possível apenas com a arrecadação estadual, seria necessário contar com recursos externos para poder realizar no estado o desenvolvimento com o ritmo necessário. Esses recursos viriam do governo federal (PARANÁ, 1961).

No ano seguinte, Ney Braga anunciou que o Paraná estava elaborando o projeto de Lei Estadual de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Estadual de Educação e o Plano de Emergência. Essa reorganização do sistema estadual de ensino respondia a

necessidade proposta pela LDB de 1961. Os problemas nesse período permaneciam numerosos, o ensino primário não atendia a todos que tinham idade escolar, a evasão escolar era muito grande, principalmente nas escolas rurais pelo motivo de alunos precisarem trabalhar na lavoura, analfabetismo, professores sem qualificação, etc. Entretanto, o governador apontava a necessidade de investir na educação para continuar desenvolvendo o estado. Nesse sentido, era preciso utilizar créditos e planos de financiamento com organismos estaduais, nacionais e internacionais para auxiliar nos novos projetos de educação paranaense (PARANÁ, 1962a).

O ano de 1962 foi intenso para a educação paranaense, a Secretaria da Educação e Cultura publicou separadamente o capítulo sobre a educação da mensagem apresentada a assembleia para que os professores, alunos e todos os demais envolvidos no processo tomassem conhecimento da situação em que ela estava, bem como do novo planejamento que estava sendo elaborado. Segundo o que está posto no texto, muitos dos problemas seriam solucionados se a Secretaria de Educação dispusesse de um planejamento educacional baseado no Plano Estadual de Educação, estrutura administrativa eficiente e recursos financeiros suficientes, daí a criação da Fundepar para auxiliar nesse trabalho.

Foi nesse período que aumentou o tempo de escolaridade de quatro anos para seis anos no ensino primário (PARANÁ, 1962b). Conforme o artigo 26 da LDB de 1961, as escolas podiam estender esse ensino para até seis anos, desde que nos dois últimos anos o conhecimento do aluno fosse ampliado “[...] iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e a idade”. Referente ao ensino agrícola, percebemos que ele fica secundarizado na legislação, pois a lei estipula no artigo 49 que será ministrado em dois ciclos, sendo o ginásial com duração de quatro anos e o colegial com duração mínima de três anos (BRASIL, 1961).

Ainda no ano de 1962, o governo do Paraná firmou convênio com o MEC estabelecendo o plano de emergência. O ministro da educação Darcy Ribeiro, autor do plano, submeteu à aprovação dos Ministros o programa para que viesse a atender as necessidades do ensino primário e médio do Brasil de forma urgente (PARANÁ, 1962 c).

3.1.4 Figura 1 – Assinatura do convênio entre MEC e estado do Paraná



Fonte: PARANÁ (1962 c)

Os objetivos desse programa de emergência visavam estabelecer convênios entre estados e municípios para terem recursos para ampliação da rede escolar com professores capacitados e assim matricular o máximo possível de crianças que estivessem com idade entre sete e doze anos, as analfabetas com idade de dez a treze anos e os jovens de quatorze a dezoito anos em classes noturnas para que no prazo de cinco anos não houvesse mais nenhum menor de vinte e três anos que não fosse alfabetizado (PARANÁ, 1962 c).

Com esse convênio firmado entre MEC e o Paraná, a Secretaria da Educação do estado recebeu Cr\$ 49.868.000,00 para aplicar no ensino primário, sendo que desse montante 60% seria destinado para a ampliação da rede escolar e 40% para o aumento das matrículas. Destacamos que uma parcela de Cr\$ 10.752.784,00 foi destinada a implementação de 482 classes de emergência distribuídas em 52 municípios do Paraná. Dentre essas, foram abertas seis classes em Guarapuava atendendo a 120 alunos em fase de alfabetização que receberiam o certificado de alfabetizados no final do ano letivo se atendessem ao mínimo estabelecido pelo programa Mobilização Estadual Contra o Analfabetismo – MECA (PARANÁ, 1962 c).

Entretanto, a mudança estabelecida pelo programa de emergência passaria a valer a partir de 1963 e os seis anos eram destinados para os grupos escolares, porque nas casas escolares o ensino primário passaria a ser ministrado em cinco anos e nas escolas isoladas ficaria com quatro anos. Para aqueles alunos que concluíssem essa etapa de ensino, poderiam se inscrever no exame de admissão da primeira série do primeiro ciclo do ensino médio. Nesse nível de ensino, as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências eram obrigatórias seguidas das disciplinas de artes técnicas que variavam conforme a localização da escola (PARANÁ, 1963b).

Na mensagem de 1963, o governador justifica a atribuição dos 6 anos de idade no ensino primário para os alunos, pois assim a escola prepararia a criança para iniciar atividade profissional remunerada aos 14 anos conforme estava previsto na Constituição Federal. Dessa maneira, os pais teriam mais motivos para colocar os filhos nas escolas, pois se parassem de estudar nessa idade, já teriam emprego nas indústrias do estado. (PARANÁ, 1963a).

Na lei nº 4.978 de 1964 essa questão da idade também se apresenta no art. 94 “O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos de idade, podendo ser matriculados na 1ª série do curso primário crianças com 6 anos completos.” Nessa mesma lei, ficou determinado que o ensino agrícola deveria ser ministrado em dois ciclos, sendo o ginásial com duração de 4 anos e o colegial com o mínimo de 2 anos. Nesse caso, as duas primeiras séries do 1º ciclo deverá incluir, além das disciplinas específicas de ensino técnico, 4 disciplinas do curso ginásial secundário e dentre essas, uma optativa. Já o 2º ciclo deverá incluir 5 disciplinas de curso colegial secundário com uma optativa, além das disciplinas específicas do ensino técnico.

Diante disso, podemos afirmar que nesse contexto analisado, o Paraná estava recebendo diferentes grupos étnicos da Ásia e Europa, mas também passava por um período de migrações internas⁴⁷. A necessidade de disseminação da instrução primária no meio rural era observada nas práticas governamentais⁴⁸, como de Moysés Lupion (1947-1951 e 1956-1961) e Bento Munhoz da Rocha Netto (1951-1955), quando governadores.

⁴⁷ O movimento de colonização do Paraná não ocorreu pacificamente, mas foi resultado de conflitos de terras motivados pela grilagem e especulação financeira. (ARQUIVO PÚBLICO, 2002, p. 19) Esta questão foi observada no Norte Novo e Novíssimo Paraná (HOFF, 1991).

⁴⁸ Foram governadores do Paraná no período abordado por este estudo: Moysés Lupion 1947-1951; Bento Munhoz da Rocha Neto 1951-1955; Adolfo de Oliveira Franco 1955-1956; Moysés Lupion 1956-1961 e Ney Braga 1961-1965. Ver: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_governadores_do_Paran%C3%A1>. Acesso em 10/10/2013.

Essas gestões são marcadas pelas práticas administrativas voltadas ao povoamento territorial⁴⁹, por meio da colonização do Norte, Oeste e Sudeste paranaense e também com a construção de rodovias que ligavam o Estado a outras regiões consolidando-o como o maior produtor e também exportador de café, tendo um papel de destaque na economia nacional.

Conforme Miguel (2011), entre 1946 e 1961, o Paraná conseguiu completar a ocupação territorial e os novos municípios apresentavam muitas necessidades, entre elas a de escolas, para atender a população que ali estava se formando em função da lavoura cafeeira. Nesse sentido, o estado se transformou de capital agrícola para capital financeira com o beneficiamento e a comercialização; e para a capital da política estadual de migração e imigração dirigida. Considerando isso, o governo paranaense, em resposta às Diretrizes das Leis Orgânicas de Educação Primária e Normal, criou cursos de formação de professores que iriam atuar junto a essas comunidades rurais, prestando seus ensinamentos em consonância com o sistema capitalista de melhorar a produção e adequação das normas do desenvolvimentismo.

De acordo com Sapelli (2013), o Paraná se articulava ao projeto do governo federal de desenvolvimento, no entanto, por um meio diferente ocupando território enquanto outros estados investiam na industrialização. Isso demonstra que o movimento da classe trabalhadora do Paraná fazia um movimento contrário do que era proposto para o Brasil, porém mesmo de forma diferente contribuiu para a reestruturação do capital.

3.2 ERASMO PILOTTO E SUAS ATUAÇÕES ENQUANTO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO NO PARANÁ

Erasmus Pilotto foi um intelectual ativo nas questões sobre a educação no Paraná. Criticava a forma tradicional de ensino. A educação para ele não se resumia a

⁴⁹ Foi a partir dos anos de 1960 que o estado do Paraná passou a ser considerado territorialmente ocupado. Essa ocupação foi dividida em três áreas histórico-culturais: o Paraná Tradicional, ocupado inicialmente por portugueses, negros e índios e que a partir do século XIX também foi ocupada por imigrantes de diferentes grupos étnicos; a região norte foi colonizada, primeiramente, pelos mineiros e paulistas e depois por imigrantes japoneses e italianos, tendo a partir dos anos de 1930 seu processo de colonização dirigido por companhias privadas; a terceira área formada pela região sudoeste e oeste do estado, iniciada no final dos anos 1920 e intensificada no decorrer da década de 1950, foi colonizada por correntes migratórias oriundas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Esse povoamento mais intenso nessas duas regiões resultou da colonização com elementos nacionais e intermediada pela iniciativa dos governos federal e estadual, sobretudo, com o apoio das empresas particulares com atividades colonizadoras (STECA & FLORES, 2002).

instrumentalização do ensino, mas deveria se ocupar de formar o homem. “Em Pilotto, a teoria pedagógica direciona e sustenta a prática e esta realimenta constantemente a teoria”. Embora suas ideias tenham sido referência no Paraná, não houve repercussão no debate pedagógico em âmbito nacional, mas provocou um movimento renovador com situações de rupturas e aproximações do que era pensado para a educação brasileira. (MIGUEL, 1997, p.101)

A extensão da cultura para as classes sociais menos favorecidas e o direcionamento dos alunos para as diferentes formas de trabalho considerando o papel da escola para esse direcionamento empolgou Pilotto.

A questão do trabalho na sociedade urbano-industrial, da qual o Paraná sofria impacto, modificava a forma de a educação escolar colocar-se diante do problema. À medida que a sociedade se complexificava e mudavam as relações de produção, mudava também a relação escola-trabalho que, no fundo, é uma relação escola-sociedade. (MIGUEL, 1997, p.104)

Segundo Miguel (1997), o governo de Lupion tinha 80% do seu orçamento comprometido com pagamento dos funcionários públicos, aumento concedido pelo anterior governo de Ribas. Dessa forma, restava apenas 20% para solucionar todos os problemas, principalmente relacionados a sua produção e escoamento: transporte, saúde, energia elétrica e educação.

Referente à educação, com a entrada de Pilotto na Secretaria de Educação e Cultura, foram racionalizados vários encargos distribuídos entre essas duas categorias. Foram elaborados os Programas Experimentais para o Curso Primário, das Escolas Normais e dos Jardins de Infância e o Ante-projeto da Lei Orgânica da Educação. Também foram abertas mais de mil escolas rurais, sendo cem destas construídas em acordo com o governo federal, além disso, foram criados vinte cursos normais regionais e duzentas e quarenta e nove Associações de Amigos da Escola (MIGUEL, 1997).

Pilotto tentou desvincular o poder do estado da educação, procurava aliviar das ingerências políticas. Para tanto, buscou o fortalecimento dos Conselhos Municipais e Estadual onde havia representantes da comunidade. “A nossa criança da zona rural tem direito a um professor especificamente formado para a sua função. A crise mais grave, no momento atual, da escola isolada rural no Paraná é a falta de mestres com cursos próprios em escolas normais.” (PILOTTO, 1952, p.45)

Segundo MIGUEL (1997, p. 22), no estado do Paraná, no período de 1930-1964, surgiram forças antagônicas que, entusiasmadas pela industrialização e movidas pela indústria ervateira, buscavam a modernização do Estado, pelo enfrentamento das forças conservadoras das oligarquias agrárias: “A educação pública no Paraná, como parte integrante do conjunto nacional, alinhava-se ao modelo educacional liberal”. Houve a demanda de mais escolas rurais, em virtude das pressões sociais ocorridas no interior do Paraná, lutando pela escolarização de seus filhos e pela formação de professores nos povoados, assim, o poder público foi obrigado a abrir novas escolas isoladas.

Porém, as limitações estruturais e pedagógicas existentes eram gritantes e somavam às dificuldades culturais que dificultavam a realização desses projetos. Outro ponto que preocupava e contribuía para o aumento dos problemas dessas escolas era o fato de os pais não mandarem os filhos às escolas. Essas crianças precocemente realizavam as atividades caseiras e da lavoura familiar, assim, apenas frequentavam a escola nos seus dias de folga. Alguns alunos não tinham nem roupa para ir à aula todos os dias.

Os moradores em sua maioria analfabetos, pouco prezam a instrução. Os que mais compreendem a grande finalidade, mandam os filhos à escola até o fim de junho. Entram as férias de inverno. Começam novamente as aulas em julho. Deixam os filhos ir à escola até agosto. Em setembro diminuem a frequência, alegando precisarem dos filhos para a lavoura, persistindo que se eu não permitir que seus filhos assistam um ou dois dias na semana, retiram de uma vez da escola. (PILOTTO, 1954, p.75)

A escolarização da população rural paranaense era um desafio para a política do Estado, pois a população aumentou rapidamente no final da década de 1940 decorrente da colonização e plantio do café que recebeu o nome de invasão do Norte. Com o aumento dos municípios, aumentou também a necessidade de mais escolas. Nessa perspectiva, Pilotto assumiu uma postura realista e defendeu a pedagogia que considerasse a realidade da diversidade de escolas do estado (VIEIRA & MARACH, S.D.).

O convite para ser secretário foi resultado de aliança política com Lupion e também pelas contribuições no campo educacional paranaense. Ele tinha um empenho pedagógico associado ao empenho político. Assim, Pilotto “[...] entendia o aparelho de Estado como instrumento para a universalização dos princípios do movimento, para a reforma social a partir da reforma educacional, enfim, para modernização do país” (VIEIRA & MARACH, S.D. p. 8).

Erasmus Pilotto desenvolveu um programa de formação de professores na Escola de Professores de Curitiba com o objetivo de que os ensinamentos passados na escola também atingissem as famílias. Baseado na pedagogia da Escola Nova, Pilotto via o aluno como centro do processo de ensino/aprendizagem, com metodologia ativa e valorização da pesquisa na orientação da prática educacional. Da referida escola saíram os líderes que iriam propagar os ensinamentos no interior do Paraná na intenção de atender a demanda criada pela urbanização e aumento da população principalmente dos centros que comercializavam café (MIGUEL & VIEIRA, 2005).

Conforme Miguel (2012), Pilotto propunha medidas que garantissem uma sólida educação à população. Ele planejava o Anteprojeto de Lei Orgânica do Estado do Paraná na tentativa de retirar das ingerências políticas a nomeação dos diretores. No entanto, o Anteprojeto que tinha presente as ideias de Anísio Teixeira e a possibilidade da escola ser gerida pela comunidade não foi aprovado na Assembleia.

Neste momento histórico, as experiências educacionais foram pensadas e aplicadas na gestão de Erasmus Pilotto a partir de 1949. Podemos destacar que as propostas eram consideradas relevantes, pois manifestavam as tendências da educação internacional. “Erasmus Pilotto frente à política educacional paranaense, buscou em autores nacionais e internacionais, idéias e exemplos que pudessem ser aplicados com sucesso, na educação.” As experiências no Paraná foram pensadas em função da população das zonas rurais, principalmente nas glebas de café. Daí a singularidade desse estado em pensar ações para alunos que estavam inseridos no contexto do movimento capitalista da expansão do café acreditando numa transformação social pela escola. (MIGUEL, 2011, p.24)

O sentimento relatado por Pilotto diante de uma cena da colonização do norte do Paraná demonstra a realidade de proposta que a educação rural foi pensada.

De outra vez, fui até uma das localidades, no norte do Estado, situada no extremo atingido, naquele momento, pela avalanche da penetração vinda dos outros Estados do Brasil [...] Aqui não há nada mais do que a mata para vencer, a terra como um prodígio, e homens nômades talvez (sic!) pela esperança. Penso na escola que é preciso levantar aqui. Que educação devemos àquela criança que ali está, na minha frente, - a escola talvez (sic!) tarde ainda a chegar e, quando chegar, que escola vai ser? (PILOTTO, 1952, p. 12)

É importante frisar que havia duas correntes de educadores que pensavam a ação transformadora da educação nesse período. Uma defendia a eficiência da preparação técnico-agrícola o que possibilitaria uma transformação do homem do campo em melhor

produtor rural tendo como contrapartida o desenvolvimento da sociedade. A outra considerava que a educação não poderia fixar o homem no campo, ou seja, ela não teria um caráter profissional, para que o homem permanecesse no meio rural precisaria de uma infraestrutura muito consistente com saúde, educação, serviços de assistência ao produtor, modernização desse ambiente (MIGUEL, 2011).

Pilotto se preocupou com o tipo de educação que iria dar as crianças migrantes que chegaram ao Paraná. O seu posicionamento era contrário ao pensamento de que aquela criança que vive próxima as águas do mar não deveria ser necessariamente um pescador ou ainda aquela que vive no campo deveria sempre mexer com a terra, só porque mora nesse local. Baseado nos princípios do liberalismo, Pilotto queria assegurar o direito da liberdade de escolha, defendia uma educação omnilateral, ou seja, formar em todas as dimensões, para tanto, o professor deveria saber trabalhar com esses diferentes ambientes⁵⁰ (CHAVES, 2007).

Veamos uma de suas recomendações:

Nesta primeira parte deste programa das escolas isoladas, nós dizemos que o único programa é o de fazer estas crianças chegarem a viver uma vida melhor, chegarem a viver como homens. E tudo que constar de um programa escolar não deve ser sinão (sic!) com a preocupação de auxiliar o professor a resolver esse problema, a cumprir essa diretriz. O verdadeiro programa é esse. O mais são instruções para realizá-lo. (PILOTTO, 1952, p.106-107)

Para cumprir a missão do governo, Pilotto propôs a Associação dos Amigos da Escola⁵¹, para as escolas rurais, para reunir os vizinhos dedicados a realizar atividades de cultura, sistema baseada nas missões culturais mexicanas. Ele também sugeria que fossem criados animais de pequeno porte nas escolas para que os filhotes fossem posteriormente criados pelos alunos em suas propriedades e quando tivessem grandes seriam devolvidos à escola para que fossem então comercializados por ela e o lucro seria dividido entre os

⁵⁰ As primeiras experiências foram realizadas em Cerro Azul e Palmeira onde foram aplicadas proposta de cinco atividades: I- ensino inicial da leitura; II- ensino inicial da aritmética; III- aulas ao ar livre; IV- recreação e V- Associações de amigos da escola e associações de ex-alunos. Esse trabalho realizado com professores leigos das escolas rurais paranaenses para ensinar noções pedagógicas que auxiliariam um melhor rendimento do seu trabalho, consolidou a adaptação das missões culturais. (MIGUEL, 1997, p. 27)

⁵¹Essas associações eram baseadas no princípio de que a escola precisava do povo e foi pensada após reclamações dos pais de que as escolas isoladas não tinham fiscalização e também dos professores que afirmavam que os pais não participavam das atividades normais. Elas tinham como função auxiliar a escola para melhorar a vida do homem, conseguir locais para atividades agrícolas e esportivas, recreação para as crianças e para aulas ao ar livre, manter a escola em boas condições de funcionamento e obter mobiliários novos, assegurar matrículas e frequência dos alunos; ajudar na realização de festivais da escola (PARANÁ, 1950; MIGUEL, 1997).

alunos como é o sistema de cooperativas. Esse pensamento também se encontrava presente no modelo de escola mexicana. Esse tipo de trabalho exigiria muito mais dos professores⁵². Nesse sentido, Pilotto constatou que sua sugestão era correta, porém ingênua, uma vez que a escola não iria modificar o ambiente que se fazia presente (MIGUEL, 2011).

Erasmus Pilotto realizou algumas medidas como a elaboração do Anteprojeto da Lei Orgânica da Educação, reorganização da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná e os Programas das Escolas Normais Regionais que formavam professores para trabalhar no campo. A partir de 1948, as escolas rurais expandiram, foram criados 20 cursos normais regionais, a associação de Amigos da Escola, os Conselhos Municipais de Educação e dos Conselhos Escolares (MIGUEL, 1997).

Esse formato da educação no Paraná foi singular. Miguel (2011) identifica a vontade desse educador de resolver o problema do analfabetismo, dos cuidados com a higiene e a melhoria na produção agrícola por meio de políticas públicas articuladas ao plano nacional e internacional na busca de novas ações que eram também recomendadas pela UNESCO nesse período. Ele pensava que não era necessário esperar o progresso do estado para só então melhorar a educação.

Nessa perspectiva, a política educacional aproximou-se do pensamento de Dewey e de Anísio Teixeira numa tendência liberal de cunho humanista, visando não apenas dar à escola um caráter fundamental para formar para o mercado de trabalho, mas também de manter a sociedade organizada para o governo e estimulando o homem a exercitar suas qualidades e a se desenvolver no envolvimento social. No Paraná, a escola nova vinculou-se com a organização social do trabalho fazendo parte da organização da sociedade urbano-industrial, elemento de construção da nacionalidade (MIGUEL & VIEIRA, 2005).

Dessa forma, a educação pragmática de caráter técnico e prático oferecia suporte para o ideal de nação almejado para o nosso país. Esse ideário fazia parte dos pensamentos de Pilotto, que passou a influenciar a educação paranaense no governo de Lupion, quando ele assumiu o cargo de Secretário da Educação (VIEIRA & MARACH, S.D.; SOUZA & MARTINELLI, 2009). Observamos que nesse período houve a criação de algumas escolas agrícolas no Paraná, seria com o interesse de atender a essa nova configuração nacional do desenvolvimentismo?

⁵² Nesse caso, eles eram o instrumento pelo qual o estado orientava o desenvolvimento social e a resolução de problemas sociais e econômicos das populações concentradas nas plantações de café (MIGUEL, 2007).

Entretanto, ao assumir, observou uma tensão entre o nível de formação dos professores e as condições materiais das escolas com os ideais da escola nova, principalmente observadas nas escolas rurais do estado. Nesse sentido, Pilotto classificou as escolas em cinco níveis. O nível 1 apresentava o exemplo da maioria das escolas isoladas rurais sendo que havia apenas um mestre sem formação profissional e depois de dois ou três anos frequentando a escola o aluno tinha o domínio mecânico da leitura, da escrita e do cálculo correspondente a série primária. No nível 2 estava a escola de um só mestre ou com séries separadas que dava um ensino um pouco mais desenvolvido acrescido de conhecimentos rudimentares de geografia, história do Brasil, ciências físicas e naturais. O nível 3 acrescentava práticas como o desenho, a música e a educação física. Já as de nível 4 tinham o mesmo currículo real das escolas de nível 3, porém mais preocupadas com a aprendizagem e vivências dos alunos. Por fim, as escolas de nível 5, as quais ofereciam a educação integral aos alunos. Esta tentava banir os valores da escola corrente para mostrar a criança os verdadeiros valores da cultura humana. Uma escola que respeita a infância, seus interesses biológicos, espontaneidade e alegria, pois “[...] quanto mais nós temos alegria mais nós temos perfeição”. (PILOTTO, 1964, p. 3-4, *apud* VIEIRA & MARACH, S.D.)

Debates entre Pilotto e Robert Kig Hall, professor da Universidade de Columbia – EUA, recebem destaque na análise que Miguel (1997) faz sobre a forma como a educação deveria ser pensada para a educação rural, pois Pilotto defendia a formação dos professores através dos Cursos Normais Regionais e Robert propunha a formação através de seminários. Este professor argumentava, no seminário de Educação Rural no Rio de Janeiro em 1949, que os currículos deveriam ser elaborados nos locais das escolas, assim contaria com a participação de professores e comunidade local. Esses currículos deveriam estar voltados para o ensino das técnicas de trabalho e para a formação dos professores rurais. Também era necessária a realização de seminários com conteúdos de técnicas específicas e metodologias úteis para se ter cursos que desenvolvessem uma visão da escola frente aos problemas locais e nacionais, além de argumentar que as disciplinas de Psicologia, História e Sociologia não poderiam fazer parte do programa destes cursos, pois os professores não estariam aptos para desenvolverem a aplicação prática das áreas dos fundamentos teóricos da educação.

Como as escolas urbanas formavam profissionais para atuarem nas cidades, o campo não tinha nenhuma política de formação de professores para atuarem nesses locais.

Pilotto defendia que os professores deveriam trabalhar no mesmo local onde se formaram. Esses programas apresentam como finalidade o privilégio do “[...] profundo conhecimento dos problemas dessa região, enfatizavam igualmente a vulgarização da cultura pedagógica e as formações técnica e científica, como inerentes à especificidade da função que os mestres iriam exercer”. (MIGUEL, 1997, p. 151)

Em 1949, Erasmo Pilotto anunciou a oferta de 450 cursos supletivos para adolescentes e adultos analfabetos em conformidade com a Campanha de Educação de Adultos, sendo que trabalhou e incentivou muito a Campanha. (FOLHA DO OESTE, 05/06/1949, p.2)

Relacionado ao movimento renovador da educação, Erasmo Pilotto destacou-se de forma singular entre os intelectuais no cenário paranaense. O movimento da escola nova trazia como proposta a reconstrução do homem para os tempos da modernidade, do progresso e da industrialização nos anos 1950, momento em que o capitalismo industrial se fortalecia no Brasil.

Em nota do jornal Folha do Oeste, encontramos uma significativa declaração de que Moysés Lupion está investindo muito no ensino do Paraná criando a primeira Faculdade de Filosofia Ciências e Letras na cidade de Ponta Grossa e grande auxílio financeiro para ampliar o ensino primário rural em vários municípios sem cogitar se os dirigentes são do mesmo partido que o seu, pois vê os municípios “[...] como sendo apenas partes integrantes do grande estado que dirige”. (FOLHA DO OESTE, 19/03/1950, p.1) Cita ainda que entre as gloriosas obras pela cultura dos paranaenses está o município de Guarapuava, contemplado com Cr\$ 94.500,00 para a criação de mais escolas pela região, e isso só foi possível porque o governador é membro do pujante partido PSD e está ajudando a construir um “Paraná Maior”.

Dois meses depois, o Professor João Rodrigues de Oliveira fez um pronunciamento em comemoração aos três anos de governo de Lupion. Na matéria o governante é apresentado como o predestinado a governar o Paraná, a ele é dado o crédito de ter feito mudanças positivas e de força misteriosa em apenas três anos. Sendo a “[...] metamorfose que se operou nas terras das araucárias” devido a “[...] inteligência, o patriotismo e o dinamismo sem par do grande Governador”. É a fase lupiônica, cujas maiores preocupações de seu mandato eram as escolas, tanto que até em vilas se erguem prédios escolares e as estradas rasgam uma mata e cortam uma campina. (FOLHA DO OESTE, 19/03/1950, p.1)

Ao observar o grande contingente de migrantes de Minas Gerais, Bahia e de outros estados brasileiros que vinham em busca de terra e de trabalho e os imigrantes japoneses inseridos na política estadual de ocupação do território, Erasmo Pilotto foi buscar no modelo mexicano das missões culturais algumas ideias de condução para a organização da escola necessária para aquele contexto. Ele apresentou um relatório⁵³ em 1951 ao ministro da Educação e Saúde abordando um estudo sobre o modelo de educação rural aplicado no México e os desafios de se alfabetizar no meio rural era ponto de discussão para as políticas do Estado. No entanto, havia uma diferença entre os dois, pois no México as missões culturais estavam vinculadas ao problema de divisão de terras, ou seja, agrário, já no Paraná tinha um caráter pedagógico de redemocratizar após o período pós segunda guerra mundial (MIGUEL, 2012).

As missões culturais tinham como ideário a transformação do meio físico e humano do homem rural. Era necessário desenvolver o espírito de iniciativa e aprender a utilizar os recursos que dispunham para combater o baixo nível de vida e destruir a ignorância. A influência das missões culturais se dava por meio da vida cívica e recreativa da população rural. A prática de esportes, dança, música, leitura e audição radiofônica propunham o enriquecimento de valores, principalmente das escolas isoladas rurais (PARANÁ, 1950).

Suas ideias foram traduzidas em experiências educacionais, projetos, estudos e leis que influenciaram o ensino no Paraná, em especial o primário e o normal sendo que a formação de professores transformou-se em proposta aplicada. O contato com a população o fez identificar a necessidade de novas escolas e, conseqüentemente, de mais professores para atender a toda a população que ainda se encontrava fora do ambiente escolar.

Na gestão de Munhoz da Rocha, em outubro de 1953, o Departamento de ensino Superior, Técnico e Profissional, vinculado à Secretaria de Agricultura regulamentou novas diretrizes ao ensino agrícola para as Escolas de Trabalhadores Rurais, Decreto nº 10.858 de 12 de outubro de 1953, publicado no Diário Oficial nº 183 de 21 de outubro de 1953 (SCHELBAUER & NETO, 2013).

Regidas conforme a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, as ETR passaram a ter como finalidade a cooperação com a educação das populações rurais através de cursos sobre zootecnia, agricultura e indústrias agrícolas, sendo de caráter prático e orientação

⁵³ O relatório foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (jan/mar, 1952, nº 45, MIGUEL, 2012).

ruralista, voltados aos filhos dos lavradores e com o intuito de proporcionar conhecimentos úteis que ajudariam na formação do homem do campo. Nesse sentido, o novo regulamento das ETR aboliu o caráter assistencial e correcional, passando a ter um caráter prático e intelectual na formação do homem.

A ideia era fazer prosperar a agricultura para também elevar o padrão de vida das comunidades rurais. Ao considerar que o futuro do país são os jovens, então surgia a necessidade de formar os jovens em escolas rurais que traz a prática da cultura formando bem mais do que apenas capatazes e mestres agrícolas. Porém, a educação rural é mais do que isso. É ela que ajuda a mudar o conceito sobre o homem do campo, deixando de caracterizá-lo como indigno de qualquer consideração social e relegado a planos inferiores. Mas cabe a ela demonstrar que é pelo cultivo da terra que saí o sustento de outras atividades e também instrui homens para o meio rural e não apenas para as ações de trabalho com a terra.

Mesmo que essa estrutura legal fosse se construindo no Estado, Erasmo Piloto revelou que os objetivos a serem alcançados por essas escolas não eram atingidos totalmente. Segundo Pilotto (1954, p.104), os resultados não foram satisfatórios, pois as escolas rurais vieram a se tornar “[...] um mau abrigo de menores abandonados, com frequência de menores com desvios da conduta moral, compulsoriamente orientados muito cedo para uma atividade profissional determinada [...]”, e nem mesmo o empenho dos diretores e a boa vontade dos professores seriam suficientes para corrigir erros avaliados como presentes no plano que concebeu a estrutura.

Pilotto aponta que era um equívoco as ETR serem consideradas assistencialistas ou, meramente, locais de educação comum e recuperação moral, como foi desde a sua origem. Essa consideração secundarizaria a ideia de elas serem o instrumento de ligação entre a educação e os interesses de produtividade de cada região do Paraná. Essa fragilidade revelava-se em dificuldades pedagógicas cotidianas, sobretudo, a falta de unidade nos procedimentos pedagógicos levados a cabo nessas escolas.

Em 1954, Pilotto fez uma síntese sobre o ensino público do estado e analisou as ETR por meio de uma perspectiva histórica afirmando que elas não atingiram os resultados desejados.

Foram apenas, [...] na maioria dos casos, um mau abrigo de menores abandonados, com frequência de menores com desvios de conduta moral, compulsoriamente orientados, muito cedo, para uma atividade profissional

determinada, que, de comum, não foram seguir quando deixaram a Escola, e educados sem a assistência e a técnica pedagógica que o seu caso particular requeria. [...] Elas estão erradas, se as considerarmos como obra de assistência social aos menores abandonados; estão erradas se as considerarmos como escolas de recuperação moral; estão erradas se as considerarmos apenas como escolas de educação comum; e estão erradas se as considerarmos como instrumentos de educação ligados aos interesses da produção de cada região e do Estado. (PILOTTO, 1954, p. 104)

As considerações de Pilotto apontavam os equívocos cometidos inicialmente na constituição dessas instituições, pois poderiam ser melhor aproveitadas, principalmente por desfrutarem de excelentes instalações “[...] se não são boas escolas, como unidades de um organismo, são instalações com que se pode contar num plano de organização racional da educação no Estado”. (PILOTTO, 1954, p. 105)

Nessa perspectiva, a primeira medida a ser tomada seria o desligamento das ETR da Secretaria de Agricultura. Assim, Pilotto demonstrava sua defesa por uma escola primária única e comum, a qual não iria formar apenas o pescador ou o agricultor, mas que ofereceria uma educação geral, questão já apresentada na obra intitulada *Prática de Escola Serena*:

Muitas pessoas têm tido a ideia de dar àquelas crianças uma educação para fazer delas melhores pescadores, ou melhores agricultores, etc. Isso está errado. A escola primária comum não pode pensar em fazer do aluno nem pescador, nem agricultor, nem marceneiro, nem qualquer outra coisa assim. A obrigação dela é dar aos seus alunos um certo tanto de educação geral. Ensinar o indivíduo a ler, a gostar de ler, a ler bastante, [...]. Isso é, pois, educação geral. Do mesmo modo, qualquer que seja o que ele venha a ser mais tarde, deve conhecer certos cuidados de higiene, deve ter boa saúde, deve saber algumas coisas, e saber usá-las na sua vida de todos os dias, deve querer ser útil aos que vivem junto dele, deve conhecer alguma coisa sobre o mundo que o cerca, deve saber de sua pátria, e deve saber uma porção de coisas mais desse tipo, que o indivíduo pode aprender enquanto criança. É essa educação geral, essa educação que todos os indivíduos devem ter, [...] que a escola primária deve procurar dar a todos. (PILOTTO, S.D., p. 105)

Outro ponto que contribuiu para o fracasso era a estrutura das escolas: “Estamos dando aula em um rancho com duas moradas; chove dentro e faz fumaça quando acende o fogo no fogão. Agora, graças a Deus, este mês arrumamos uma sala um pouco melhor, mas vamos pagar Cr\$ 60,00 mensais” (PILOTTO, 1954, p.77), relatou uma das professoras. Algumas escolas não possuíam nem o quadro negro. (PILOTTO, 1954, p.74) A distância também interferia muito, pois as localidades eram quase sempre despovoadas e para se chegar a escola era necessário andar 5 ou 6 km (PILOTTO, 1954, p.75). Quando a família

era pequena e o filho usava um meio de transporte animal para ir à escola, esse aluno faltava nos dias em que seus pais precisassem do mesmo animal para o trabalho.

Outro problema explicitado foi o fato de o calendário não ser compatível com as atividades agrícolas, uma vez que, na época dos exames finais da escola, havia muito trabalho nas fazendas, levando ao fato de as reprovações serem frequentes. Observamos isso nas falas das professoras:

Tenho a informar que não tem sido possível conseguir melhores resultados, não por falta de esforço de minha parte, mas sim, porque os pais das crianças, em vez de mandá-las à escola, ocupam-nas em serviços caseiros e da lavoura, e só mesmo uma lei rigorosa é que poderia pôr fim a isso (PILOTTO, 1954, p.73).

Onde leciono, é a minha escola a primeira que se instalou e isso há um ano e meio mais ou menos. Os moradores em sua maioria analfabetos, pouco prezam a instrução. Os que mais compreendem a grande finalidade, mandam os filhos à escola até o fim de junho. Entram as férias de inverno. Começam novamente as aulas em julho. Deixam os filhos ir à escola até agosto. Em setembro diminuem a frequência, alegando precisarem dos filhos para a lavoura, persistindo que se eu não permitir que seus filhos assistam um ou dois dias na semana, retiram de uma vez da escola. (PILOTTO, 1954, p.75)

Porque meus alunos não foram dignos de aprovação? Porque leciono num lugar miserável, no qual os humildes habitantes lutam pelo pão do dia e nessa luta necessitam o apoio dos filhos, dificultando a frequência dos mesmos à escola. Isso justifica o fato dos pais só mandarem os filhos à escola quanto estes não têm idade suficiente para ajudá-los no trabalho. E as crianças apenas cursam o primeiro ano, não podendo mais continuar pelo motivo que se explica acima. (PILOTTO, 1954, p.76)

Vale ressaltar que no Anteprojeto de 1949, elaborado com o auxílio de Pilotto, o artigo 102, na sub-seção das escolas técnicas de agricultura e indústrias rurais, faz menção e esse fato quando apresenta: “Os períodos letivos e de férias são fixados de acordo com as características agrônomas da região servida pelas escolas”. Entretanto, a lei não foi aprovada na Assembleia e o problema do calendário escolar permaneceu.

Na gestão de Lupion, as escolas rurais eram ampliadas devido ao fato de acordo com os municípios. Nesse acordo era responsabilidade do estado a construção das escolas nas zonas rurais, o pagamento de professores, a dotação de material e a prestação de assistência técnica. Em forma de números, essa ampliação significava a abertura de 500 novas escolas na zona rural sendo que estavam previstas mais 1.200, no ano de 1950. Mesmo assim, “A ampliação de 1949 havia beneficiado aproximadamente 15.000 crianças. Nestas escolas foram distribuídas 25.000 cartilhas”. (MIGUEL, 1997, p.131). No ano de

1958, o governado afirmava na mensagem à assembléia que o seu plano até 1960 era de construir mil casas escolares rurais (PARANÁ, 1958).

Conforme Silva (2010, p. 112), a política brasileira era amarrada aos interesses estaduais. Nesse sentido, a organização do PSD⁵⁴ e do Partido Trabalhista Brasileiro - PTB⁵⁵ foi uma tática do governo Vargas para os ajustes dos novos tempos que se projetavam. O PSD passou a ser o partido mais representativo do país. No Paraná, no período analisado, o seu representante foi Moysés Lupion, que se beneficiou da máquina administrativa na gestão de Manoel Ribas e contou com o apoio do PTB e da União Democrática Nacional - UDN. No município de Guarapuava foi Antonio Lustosa, como destacaremos no terceiro capítulo. Em ambos os casos a eleição se efetivou “[...] por meio da aquisição de jornais e emissoras de rádio”.

No entanto, no segundo mandato de Lupion (1956-1960), eleito pelo PSD que também consolidou JK como presidente no ano anterior, investiu na ocupação fundiária no extremo Oeste. Contudo, o seu governo entrou em crise e Lupion teve seus desafetos agravados quando soube que tinham convencido JK com a mentira de que o PSD do Paraná apoiou a candidatura de Ademar de Barros nas eleições de 1955. Dessa forma, o Paraná não recebeu apoio financeiro do governo federal. “O PSD morreu politicamente.” (HELLER & DUARTE, 2000, p. 73)

Referente à formação profissional, Lupion considerava pouco o que já tinha de estrutura, sobretudo ao que estava relacionado ao ensino agrícola.

As nossas instituições estaduais, neste sentido, carecem, por completo, de ser ordenadas em um sistema. São simples unidades isoladas, sem articulação entre si e, muitas vezes, sem correspondência com as necessidades do ambiente e a feição psicológica de cada uma das idades dos escolares que as frequentam, além de terem algumas delas uma estrutura bem apartada dos atuais conhecimentos sobre formação profissional da juventude. [...] Tendo a Constituição estabelecido que o Estado promoverá o estabelecimento de cursos vocacionais junto às escolas e a criação de cursos de orientação e formação profissionais, nas zonas urbanas e rurais, de acordo com as peculiaridades de cada região, precisamos chegar, agora, a um plano administrativo neste setor. O que temos realizado até agora, neste sentido, as unidades que possuímos, são as nossas Escolas de Trabalhadores Rurais, as nossas Escolas de Pesca, a Escola Profissional Feminina, as Escolas Normais e o Instituto de Educação da Capital, e as Escolas Superiores de Agronomia, Veterinária e Química. Nada temos em relação ao ensino propriamente vocacional, como não temos nada que seja da ordem da orientação vocacional. (PARANÁ, 1948, p. 86)

⁵⁴ Liderado por interventores que atraíam as lideranças do país (SILVA, 2010).

⁵⁵ Liderado por forças sindicais fieis ao presidente e de perfil mais urbano (SILVA, 2010).

Dessa maneira, observamos que as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas, no Paraná, por colonização e confronto de lutas por terras, isso exigiu mudanças no contexto educacional do estado. As ETR que foram criadas inicialmente no estado tinham um caráter filantrópico, porém nesse contexto do desenvolvimentismo em meados do século XX, elas passaram a atender as demandas do capital, pois a fertilidade das terras paranaenses atraiu a ação dos imigrantes e, por consequência, dos capitalistas que incentivavam o desenvolvimento agrícola. Assim, contribuíram com os interesses da burguesia ao oferecer uma educação que preparava e formava para o trabalho, ou seja, produziram aquilo que a sociedade estava necessitando: o trabalhador rural. No entanto, considerando todo esse contexto, algumas mudanças também foram observadas no município de Guarapuava, é sobre elas que se refere o capítulo seguinte.

4 CAPÍTULO 3 – GUARAPUAVA E A PROBLEMÁTICA DO DESENVOLVIMENTO.

Nesse capítulo, apresentamos o contexto guarapuavano do período em estudo com elementos históricos, econômicos, políticos e educacionais para compreendermos se as políticas nacionais e estaduais se materializaram no referido município. Para tanto, nos fundamentamos em fontes, principalmente, dos jornais que circulavam no município no período que escolhemos para estudo na intenção de observar a presença de elementos econômicos, políticos e educacionais abordados no primeiro e segundo capítulos.

Guarapuava, após passar pela crise econômica do tropeirismo na década de 1930, teve novo impulso a partir da década de 1940 com os madeireiros que se instalaram pela região. A erva mate também ajudava a compor a economia municipal. Nessa perspectiva, a questão da educação rural era um assunto a ser pensado com o fito de aumentar ainda mais o rendimento dos trabalhos realizados pelos agricultores da região, pois o período nacional visava ao desenvolvimentismo, e a região, por ter caráter agrícola, poderia contribuir com essa política por meio de melhorias na agricultura.

Entretanto, os lucros obtidos com a produção não era o desejado, pois a realidade posta de precário sistema de transporte não dava condições de competitividade, pois, num transporte a pé, os animais enfraqueciam e perdiam qualidade. Nesse sentido, descapitalizados, os fazendeiros daqui começaram transferir terras para pessoas que vinham do Rio Grande do Sul e Santa Catarina atraídos pelos baixos preços e pela qualidade das terras.

A partir das análises realizadas pelas fontes coletadas, observamos a preocupação em buscar uma identidade desse município, já que Guarapuava era uma cidade colonizada há mais tempo, mas que ainda não apresentava um desenvolvimento expressivo.

Nas matérias dos jornais, a questão de desenvolvimento está sempre associada à questão política, principalmente por tratar de interesses de políticos. Indubitavelmente, ao falar de política em Guarapuava, nos remetemos ao nome de Antonio Lustosa e ao poder do Jornal Folha do Oeste na propagação das notícias sobre a política. Nas palavras de SILVA (2010):

A folha do Oeste, sem dúvida nenhuma, foi o jornal mais importante fundado por Lustosa. Além de sua circulação ter se estendido por mais de quarenta anos, é por meio dele que se pode analisar tanto o percurso político do personagem,

como observar em escala reduzida o efeito de grandes acontecimentos do período abrangido pela sua publicação. (SILVA, 2010, p.75)

Segundo Silva (2010, p. 136-137), os laços entre Lustosa e o governo do Paraná haviam se estreitado. Uma demonstração disso foi o convite para participar, em setembro de 1948, da caravana que Lupion promoveu pelas estradas paranaenses a partir de Curitiba. Nesta atividade “Foram visitados núcleos coloniais e escolas do interior do Estado, sendo percorridos mais de quinhentos quilômetros.” Era o período em que o governo “[...] voltava seus esforços à ocupação territorial e à integração geoeconômica, que coincidiu com o início da expansão da cafeicultura e da indústria madeireira, atraindo para o Paraná sucessivas correntes migratórias.” Em outubro de 1948, Lustosa apresentou o projeto de lei de criação da Escola Normal de Guarapuava e destacou que Guarapuava tinha uma população de mais de 80.000 habitantes, “[...] dos quais apenas 10% estavam fixados no núcleo urbano, necessitava de estabelecimentos do ensino que formassem aptos para atuar nos distritos longínquos.”

No discurso proferido pelo deputado Lustosa de Oliveira na Assembléia Legislativa do Estado sobre os festejos dos 129 anos do município de Guarapuava, encontramos uma matéria no Jornal Folha do Oeste, na qual se faz entender que Guarapuava é a “Rainha do Oeste”. Nessa matéria percebemos a ênfase no nacionalismo fervoroso que se revelava nas atividades comemorativas do aniversário “[...] esse Brasil forte e caboclo, reserva de brasilidade e sem cosmopolitismo e vaidade [...] passou a desfilar frente aos nossos olhos maravilhados”. Também foi destacada a importância deste município seguir a mesma linha de pensamento do estado “Hoje, mais do que nunca, Guarapuava continuará à frente dos sentimentos sadios de Paranismo. (FOLHA DO OESTE, 01/01/1948, p.1)

No entanto, na mensagem do governador Lupion apresentada na Assembleia Legislativa nesse mesmo ano revela a preocupação com a pecuária Guarapuava. O governador relatou que essa atividade foi utilizada pelos ancestrais para povoar os campos nativos da cidade, sendo um costume que passou de geração para geração, ou seja, descrevia um panorama de que filho de fazendeiro quase sempre era fazendeiro. Dessa forma, a pecuária constituía o alicerce da economia interna. Entretanto, se fazia necessária a organização de estabelecimentos de charqueadas e frigoríficos que dessem escoamento a essa produção, pois o principal mercado consumidor era Curitiba e a dificuldade de acesso para levar o animal até essa cidade era grande. No entanto, a produção suína já tinha

melhores resultados, pois o escoamento da produção se dava por Ponta Grossa e o valor atribuído ao porco compensava mais do que valor atribuído ao gado (PARANÁ, 1948).

No ano seguinte o jornal destaca a equipe que auxiliaria o governo de Lupion⁵⁶ “[...] em benefício dessa prospera porção da terra das Araucárias”. Os referidos membros eram: Dr. Raul Vaz – secretário do Interior da Justiça, Dr. Ângelo Lopes – Secretário da Fazenda, Dr. Valdemiro Pedroso – Secretário da Saúde e Assistência Social, Dr. Pedro Friman Neto – Secretário da Agricultura, Indústria e Comércio e o Prof. Erasmo Pilotto – Secretário de Educação e Cultura. Afirma ainda que “A difusão do ensino nesta terra, deriva de promessas que nobremente estão sendo cumpridas”. (FOLHA DO OESTE, 26/06/1949, p.1)

Nos anos 1950, Guarapuava tinha uma grande extensão de terras⁵⁷ e uma economia voltada para as madeiras e a pecuária extensiva, atividade que já se apresentava decadente, mas o apego ao passado não deixava legitimar o presente que se destacava: o desenvolvimento (LACHESKI, 2009).

Segundo Tembil (2007, p. 124), para a elite Guarapuava a palavra “progresso” já se fazia presente em seus discursos e representava os avanços técnicos e urbanísticos presentes pelo país, entretanto, em Guarapuava, o progresso se fazia presente com a chegada da estrada de ferro⁵⁸, visto como assimilação da vida moderna, com traços de competitividade e civilização, por isso deveria ser conquistada pela comunidade guarapuavana. Conforme a autora, a exploração da madeira impulsionou a economia do município no contexto de substituição das importações posta pelo governo brasileiro com o incentivo a industrialização e que muito contribuiu com o processo de urbanização, pois

⁵⁶ Na ata da sessão solene da Câmara Municipal de Guarapuava realizada no dia 09 de dezembro de 1949, o governador Lupion recebeu o título de cidadão honorário pelo interesse em resolver os problemas desse lugar.

⁵⁷ Guarapuava começou a ter seu território desmembrado a partir de 1871: Colônia Thereza Cristina, em 1871; Palmas, 1877; Prudentópolis, 1906, e Foz do Iguaçu em 1914. Guarapuava ficou com uma superfície de 54.450 Km até 1943, quando o distrito de Laranjeiras do Sul passou a ser capital do território do Iguaçu e, logo após três anos, em 1946, foi extinto, emancipando-se o Município de Laranjeiras do Sul, como já visto anteriormente. Logo depois, emanciparam-se de Guarapuava os municípios de Pitanga em 1943, Inácio Martins em 1960, Pinhão em 1964, Turvo em 1980, Cantagalo em 1982, Cândói em 1990 e Campina do Simão em 1996. (LACHESKI, 2009, p. 68)

⁵⁸ A chegada do trem em Guarapuava despertava a “lenda da serpente” conforme a profecia do beato João Maria e que muitos moradores do município acreditavam. Dizia a lenda que o apito do trem faria a serpente, que dormia com a cauda na Catedral e a cabeça na Lagoa das Lágrimas, acordar e destruir a cidade e só se salvariam as pessoas que se escondessem na “casa verde”, ou seja, na mata. De fato, quando o trem passou pela primeira vez, muitas pessoas ficaram dias escondidas na mata com medo do acordar da serpente, que nesse caso, era o acordar para o progresso (TEMBIL, 2007).

aumentou consideravelmente o número de habitantes no centro e também nas periferias da cidade. Nessa perspectiva, Guarapuava se integraria à economia nacional na década de 1960 quando a modernização chegou na agricultura, período em que a posse das terras passou das famílias tradicionais campeiras para os imigrantes que tinham acesso a créditos bancários e a lavoura mecanizada.

A marcha para o progresso foi destacada ao relatar que o município acordou do sono, ou seja, Guarapuava esteve muito tempo isolada dos grandes centros mais avançados por não ter acesso por meio de transporte e comunicação. A ligação da estrada com Ponta Grossa e Curitiba e também os serviços prestados pela empresa Princesa dos Campos ofereceu mais conforto e facilidade de deslocamento. Ainda havia a reivindicação de uma linha férrea e de hotel⁵⁹. (FOLHA DO OESTE, 19/03/1950, p.1)

O projeto de dinamizar economicamente Guarapuava incluía retirar as matas do entorno dos campos, urbanizar-se e alcançar o progresso. Esse só poderia ser alcançado, conforme os personagens de “mando” da região, pela tecnificação do território, com as estradas de rodagem e de ferro, que seriam as veias de escoamento dos recursos naturais (sobretudo a madeira, que era abundante), e pela produção agrícola, nos solos férteis e pouco explorados da região. (GOMES, 2009, p. 165)

Conforme matéria do jornal Folha do Oeste com destaque para a política municipalista de Moysés Lupion, identificamos que Guarapuava poderia ser considerada a “Porta do Oeste”, pois a ela se estendem várias estradas que ligam a importantes cidades do estado e também por produzir grande parte da riqueza com indústria madeireira e de erva mate. Quase 100 serrarias funcionavam no município tendo centenas de caminhões levando diariamente a madeira para grande centro. Houve também um avanço no campo educacional “[...] eis que, a mocidade guarapuavana já não precisa, como em outros tempos, buscar em outras cidades escolas para a sua educação secundária”⁶⁰. (FOLHA DO OESTE, 21/05/1950, p.1)

Por outro lado, Lacheski (2009) afirma que

⁵⁹ A construção do hotel foi motivo de concurso e este deveria ter um traço moderno com banheiros ladrilhados e estacionamento conforme os novos padrões de consumo dos anos 1950 no Brasil (TEMBIL, 2007).

⁶⁰ Refere-se a construção de um grupo escolar no distrito de Inácio Martins, conforme a Mensagem do governador, era uma obra em alvenaria como seis salas de aula, uma sala de administração e dois grupos de instalações sanitárias. (PARANÁ, 1950, p. 194)

Embora a madeira tenha contribuído para dinamizar a economia de Guarapuava, ela não proporcionou desenvolvimento, uma vez que sua exploração foi essencialmente predatória não se realizando investimentos na área de industrialização da madeira. Ela era extraída em Guarapuava, porém seu beneficiamento e comércio eram feitos em Ponta Grossa, ficando a circulação de capitais contidos, portanto, em Ponta Grossa. (LACHESKI, 2009, p. 37)

Ainda nesse ano notamos o pedido por meio do jornal de eleger novamente o deputado Antonio Lustosa como representante do povo Guarapuava na Assembléia Estadual. Era a hora de “separar o joio do trigo” e de corresponder aos “benefícios usufruídos” pela população como um reconhecimento. “Sejamos gratos a este que foi o construtor dessa Guarapuava progressista”. (FOLHA DO OESTE, 11/06/1950, p.1)

Entretanto, a necessidade de modernos prédios residenciais e hotéis para oferecer conforto aos visitantes era abordada pelo jornal Folha do Oeste como algo inadiável. O vertiginoso desenvolvimento observado no período demandava essa necessidade o mais rápido possível, tanto que a primeira construção do Grande Hotel do Oeste foi retratada como um sinal de progresso por parte do município que tinha uma lacuna nesse campo. (FOLHA DO OESTE, 03/06/1951, p.1)

No entanto, o mundo moderno se aproximava aos poucos de Guarapuava e a elite ansiava pela remodelação do espaço no sentido de buscar a modernização. Dessa maneira, “[...] tornou-se obrigatória a construção de muros e passeios nas zonas urbanas calçadas ou asfaltadas”. (TEMBIL, 2007, p.129) A preocupação na área urbana focou no alargamento das vias e também, na reforma das praças para ser um espaço de lazer e socialização e nas construções mais “imponentes” que surgiam na área central do município, pois a arquitetura dos prédios revelava um estilo colonial e não representava a modernidade. Nessa perspectiva, os novos prédios construídos recebiam isenção de imposto pelo período de três anos desde que a construção tivesse uma fachada padronizada, sendo o primeiro pavimento destinado à área comercial e o pavimento de cima atendesse a moradia, já as demais construções deveriam ser afastadas do alinhamento da rua. (TEMBIL, 2007, p.131)

Nesse contexto, foi anunciada a formação da Colônia Entre Rios⁶¹ para incentivar a cultura do trigo que era o maior problema do setor de produção por ter que importar toneladas dos mercados estrangeiros. Por ter clima, altitude e extenso território de terras

⁶¹ O local escolhido para esse assentamento foi o vale de Entre Rios onde foram construídas cinco colônias, as quais permanecem até hoje como distrito de Guarapuava. (SILVA, 2010, p. 144- 145)

propícias para a produção desse cereal, estimava-se que em pouco tempo produziriam o suficiente para abastecer o mercado nacional e para exportar.

Satisfeitas ambas as partes, proprietários das terras e organizadores (sic!) da empresa (sic!), que neste caso veem a ser o Governo do Estado e a Cooperativa Agrária Ltda. Que se propôz (sic!) ao caldeamento dos deslocados germânicos para serem localizados (sic!), tudo agora será uma realidade. Guarapuava será um futuro “celeiro de trigo”, quiçá um dos maiores do Sul do Brasil, e a União terá nele um forte (sic!) colaborador na melhoria do plano econômico de todo o país (sic!). (FOLHA DO OESTE, 10/06/1951, p.1)

Dessa maneira, a economia guarapuavana recebeu nova forma com a vinda dos Suábios da Europa em 1951 os quais se instalaram na Colônia Entre Rios⁶², causando uma forte mudança na paisagem regional implementando tecnologia de ponta na agricultura refletindo positivamente no setor terciário com grande concentração de serviço urbano. Os fatos que contribuíram para as mudanças ocorridas a partir desse período “[...] são explicados pelos subsídios que receberam do governo brasileiro, em associação ao Banco da Suíça, os incentivos do governo para o agronegócio, com a ampliação dos sistemas de créditos e o pacote de modernização agrícola”. (GOMES, 2009, p. 44)

Segundo os autores Marcondes (1998) e Krüger (2007), foram quinhentas famílias suábias refugiadas da guerra que saíram da Europa para procurar melhores condições de vida e abrigo no estado do Paraná em parceria com o governo estadual⁶³ e ajuda suíça. Fundaram as cinco aldeias, preservando o nome das fazendas substituídas: Samambaia, Socorro, Cachoeira, Jordãozinho e Vitória, as quais eram antigas e de famílias tradicionais como: Lustosa, Ribas e Siqueira Ribas.

Observamos que a imprensa propagava as ideias de progresso, mas também criticavam o poder público por não auxiliar junto às necessidades de mais rodovias e escolas impossibilitaria o avanço econômico da região. Os discursos associavam a imagem do desenvolvimento por meio da atividade madeireira⁶⁴, de novas tecnologias na agricultura⁶⁵ e na instalação da colônia agrícola⁶⁶.

⁶² Atualmente, essa colônia possui a maior maltaria da América do Sul e continuam desenvolvendo uma agropecuária com técnicas avançadas (MARCONDES, 1998).

⁶³ O governador era Bento Munhoz da Rocha Neto.

⁶⁴ Nas décadas de 1950 e 1960 foram 80 grandes serrarias instaladas em Guarapuava processando toras de pinho, imbuia e cedro (KRÜGER, 2007).

⁶⁵ Segundo Marcondes (1998), a agricultura guarapuavana passou a ser mecanizada com financiamentos bancários a partir da década de 1950, utilizando-se das grandes áreas até então usadas na criação de gado.

⁶⁶ Colônia Entre Rios.

No entanto, Lustosa discursou na Assembléia Legislativa sobre o Paraná, “[...] dando conta do desespero que reinava entre os fazendeiros do município, que, com o “[...] coração dilacerado, viam suas terras ameaçadas de desapropriação pelo governo do Estado.” (SILVA, 2010, p. 145), como sinal de solidariedade aos fazendeiros. Em sua fala, destacou o Norte como um celeiro de café e algodão, o Sudoeste com as férteis terras da plantação de trigo, no Centro, Sul e Oeste os vastos campos povoados de gado que dão o churrasco, fazendas que foram desbravadas há anos e são passadas de pai para filho como relíquia sagrada estão prestes a desaparecer. Dessa forma, sinalizou que pelo decreto nº 1.229 de 18 de maio de 1951, o governo declarou serem os campos de pastagens nativas de Entre Rios como de utilidade Pública para localizar o grupo de imigrantes suábios e afirma que “Não quiseram (sic!) os descendentes dos primitivos povoadores do oeste paranaense, imitar o gesto desassombrado do audaz cacique Guairacá com o seu grito de guerra: Esta terra tem dono!” (FOLHA DO OESTE, 10/06/1951, p. 1-4).

Lustosa ainda apresentou o projeto de lei que criava a “Colônia Marquinho” em Guarapuava, para abrigar as quarenta famílias de agregados dos fazendeiros do vale de Entre Rios, as quais ficaram desamparadas e sem destino certo após a desapropriação das terras. “Entretanto, apesar de apelos do deputado, o projeto não foi aprovado pelo governo do Estado, e não há registros do destino tomado por essas famílias de agregados.” (SILVA, 2010, p. 146)

Foi Lustosa, escrevendo em seu próprio jornal em 1952, porém assinando pelo nome de “João do Planalto”, quem deu a notícia da criação da Escola de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro como prova da “[...] operosidade de uma administração dinâmica, que aquinhoou esta terra, de imperecíveis benefícios”. (FOLHA DO OESTE, 23/03/1952). A escola teve sua construção finalizada em 1953, ano em que o deputado apresenta ao governador a sugestão da construção de uma estrada de rodagem ligando Guarapuava aos municípios do noroeste. Da época em que teve início a sua construção até ficar pronta “Decorreram, entretanto, mais de dois anos sem que o governo de novo estilo se dignasse em aparelha-la com os respectivos moveis e utensílios, iniciando assim o seu funcionamento”. (FOLHA DO OESTE, 27/09/1953, p.1)

O motivo do atraso nas atividades da escola pode ser explicado por embates políticos partidários, pois Lustosa foi prefeito de Guarapuava (1944-1946) e depois foi três

vezes eleito deputado estadual pelo PSD⁶⁷, mesmo partido do governador Moysés Lupion e do presidente Eurico Gaspar Dutra (1947-1951) e de Juscelino Kubitschek (1956-1961). Por sua vez, Bento Munhoz da Rocha Neto era candidato do PR (Partido Republicano), sendo diferente do presidente Getúlio Vargas que era do PTB (1951-1954) e do prefeito de Guarapuava José de Mattos Leão (1951-1954) que foi apoiado pela coligação da UDN e do PTB (SILVA, 2010).

Identificamos que as preocupações com o desenvolvimento econômico da região manifestavam-se, sobretudo, nas reivindicações por construção de estradas e escolas, como demonstra esta matéria acerca de mensagem ao governo do Estado que sugere a construção de estrada de rodagem ligando Guarapuava com os municípios do Noroeste do Estado:

Nesta fase de extraordinário empolgante desenvolvimento em que se encontra o Estado do Paraná, tem o representante do povo, o indeclinável dever de transmitir aos responsáveis pela administração, os apelos e as sugestões que lhe são encaminhados pelas populações interioranas que se dedicam ao labor construtivo da prosperidade da terra paranaense. Quase sempre, esses apelos, relacionam-se com a deficiência de escolas e de estradas que possibilitem o carregamento rápido da crescente produção de suas lavouras e das suas indústrias para os centros consumidores [...]. (FOLHA DO OESTE, 27/09/1953, p.1)

As ocupações das regiões Norte e Oeste do Paraná demonstram como estava a conjuntura econômica do estado. Dessa maneira, é possível entender porque Guarapuava buscou novas atividades para fomentar a economia e a luta por rodovias que permitissem a ligação com outros centros e a integração à dinâmica do capital, pois “[...] considerava-se que Guarapuava permaneceu por mais de meio século, semi-isolada dos demais centros do Estado, por falta de estradas, que lhe proporcionasse mais rápido desenvolvimento e aproveitamento das riquezas naturais”. (LACHESKI, 2009, p. 55)

No entanto, no ano seguinte, registramos a dificuldade que Guarapuava sentia em relação à estrada estratégica BR 35. Em virtude da chuva e falta de conservação, a rodovia que iniciava em Ponta Grossa, passando pelo município e chegando até Foz do Iguaçu estava intransitável ao ponto de veículos de maior porte ficarem retidos, “[...] comprometendo o abastecimento de gasolina e de outras mercadorias para Guarapuava” (FOLHA DO OESTE, 03/10/1954, p.1). A referida estrada só recebeu melhorias no ano de

⁶⁷ O PSD era compreendido como herdeiro do sistema vigente pós-redemocratização, sendo um dos partidos de direita mais atuante e representativo no cenário nacional, em 1945 compunha mais de 50% da bancada partidária na Câmara Federal (SILVA, 2010).

1958 com o calçamento, demorando mais uma década para receber o asfalto, momento em que passou a ser denominada de BR 277 (TEMBIL, 2007). Ainda em agosto de 1954 o prefeito de Guarapuava, José de Mattos Leão, “[...] nomeou, através de decreto, pessoas de destaque da cidade para a composição de uma comissão de festejos para a chegada da primeira locomotiva a Guarapuava.” (SILVA, 2010, p. 149)

Lustosa acreditava que a continuação da ferrovia a partir de Guarapuava até as fronteiras do Paraguai, Argentina e Uruguai, que recebia nomes como “Transparaguai”, “Estrada do Paralelo Médio” ou “Brasil-Paraguai”, transformaria a região centro-oeste do Paraná em um inesgotável celeiro de cereais e de diversos produtos, inclusive o café. Para ele, a riqueza agrícola faria com que o Estado, em um futuro bem próximo, se tornasse o mais próspero do Brasil. (SILVA, 2010, p. 156)

Consideramos que o jornal tinha um papel fundamental na divulgação de informações de interesse político para a população guarapuavana. Um exemplo disso foi a confirmação de candidatos eleitos na eleição de 1955. Os eleitos faziam parte do mesmo grupo político, o PSD. Juscelino Kubitschek recebeu 3.000 votos para presidente, Moysés Lupion ganhou 4.316 votos para governador e Joaquim Prestes 4.910 votos para prefeito. (FOLHA DO OESTE, 09/10/1955, p.1)

Em matéria do jornal Folha do Oeste, observamos a reivindicação por parte do Deputado Lustosa de Oliveira, que nesse período fazia parte da Bancada Social Democrática e representava a região Oeste do Paraná na Assembléia Legislativa, em relação à urgência de se fazer recape asfáltico na rodovia federal BR 35 ligando Ponta Grossa, Guarapuava e Foz do Iguaçu e a construção do aeroporto na cidade de Guarapuava para dar maiores condições de avanço econômico.

O problema do reaparelhamento asfáltico da importante Rodovia Estratégica BR 35 poderá ser resolvido satisfatoriamente abrindo dessa, arte as mais auspiciosas possibilidades de desenvolvimento e de desembaraço do escoamento dos mais variados produtos oriundos de uma vasta e fertilíssima região, onde se encontram centenas de milhares de operosos brasileiros procedentes de todos os quadrantes da pátria, dedicados de corpo e alma, no desenvolvimento da terra, na multiplicação das safras, na melhoria acentuada e racional da pecuária, no incremento da indústria extrativa da madeira e da erva mate e de tantas outras possibilidades progressistas, tudo envidando enfim para que o fabuloso oeste paranaense cumpra a sua destinação, como o mais promissor recanto da querida terra araucariana que ha de ser, por certo, dentro de pouco tempo, a verdadeira Canaan do Paraná e do Brasil. (FOLHA DO OESTE, 13/10/1957, p. 1)

Em 1958, Antonio Lustosa, o Diretor do Departamento do ensino técnico e profissional Moreli Rodrigues e o chefe do Serviço de orientação educacional Wellington de Oliveira Viana visitaram a Escola Arlindo Ribeiro com o objetivo de apurar as condições para a implantação da Escola Agrotécnica na referida escola. Concluíram que havia a necessidade de uma área de 100 hectares extras, somados aos 100 já existentes da Escola Rural para a realização da obra. Antonio Lustosa de Oliveira justificava a criação da escola na cidade de Guarapuava acreditando que ela proporcionaria aos alunos oriundos de vários municípios vizinhos a possibilidade de continuarem os estudos estipulados pela Lei Orgânica. Daí, então, a urgência em aprovar o projeto para evitar que os alunos das “Escolas Agrícolas do Paraná fossem privados dessa continuidade, tornando-os aptos ao desempenho da carreira abraçada, para maior destaque do nosso Estado no setor do ensino superior, técnico e profissional agrícola”. (FOLHA DO OESTE, 05/07/1959, p.1)

Também nesse ano, a conquista do aeroporto foi marcada com a inauguração em 14 de dezembro de 1959 pelo governador Moysés Lupion⁶⁸. Em nota ao jornal Folha do Oeste, lemos que, no final de janeiro de 1959, Guarapuava teria início ao tráfego aéreo com aviões do consórcio Real Aerovias, sendo que isso só faltava ser homologado pelo Ministério da Aeronáutica. (FOLHA DO OESTE, 11/01/1959, p.1) “Definitivamente esta semana ainda, deverá ter início o serviço de transporte aéreo de cargas e passageiros em Guarapuava”. (FOLHA DO OESTE, 11/01/1959, p.1) Entretanto, a boa notícia só chegou no dia 05 de março, registrada pelo mesmo jornal “[...] os guarapuavanos tiveram a sua atenção voltada para o coloso de aço da REAL que sobrevoava a cidade com seu ruído ensurdecedor”. (FOLHA DO OESTE, 18/03/1959, p.1) Era Guarapuava vencendo mais um marco do progresso.

Segundo Gomes (2009),

Entre 1940 e 1960, o processo de mudança da posse da terra no campo favoreceu a migração para a cidade de um conjunto de ex-agregados e agricultores que, diferente dos fazendeiros, não dispunham dos recursos, nem financeiros, nem simbólicos, para reivindicar uma boa localização de moradia na cidade. Com isso, a demanda em habitação promoveu a ampliação de loteamentos e do perímetro urbano. (GOMES, 2009, p. 256)

⁶⁸ Também estava presentes na cerimônia o prefeito Joaquim Preste, Deputado Lustosa de Oliveira, desembargador Ernani Guarita Cartaxo e Alcides Pereira Junior que era Secretário do Interior e Justiça. (FOLHA DO OESTE, 11/01/1959)

Essa nova caracterização incentivada pelo governo estadual impulsionou Guarapuava na economia em cenário paranaense, desejo proposto na administração de JK em nível nacional e dos governos de Moysés Lupion e Munhoz da Rocha em nível estadual. Nesse sentido, o espaço urbano passou a se modificar e logo surgiram edificações modernas para a época, grande fluxo de imigrantes europeus e de outros estados possibilitando uma aceleração no processo de modernização (LACHESKI, 2009).

Esse progresso é apresentado como invejável também no ano de 1961. Nesse ano, Lustosa se mostra contrário ao desmembramento do distrito de Pinhão de Guarapuava, pois afirma, segundo o recenseamento de 1960, que o município estaria em 3º lugar no Paraná devido ao seu grande território, passando Ponta Grossa e quase se igualando a Londrina. Nesse sentido, com o desmembramento todos perderiam e diminuiria a sua “[...] auto-suficiência econômico-financeira”. (FOLHA DO OESTE, 05/02/1961, p.1)

Neste mesmo ano, na palestra proferida por Lustosa na Biblioteca Pública do Paraná, onde cada representante falava sobre suas regiões, observamos uma contextualização de Guarapuava. Menciona o seu largo território que divisava com Imbituva, indo até as margens do Rio Paraná chegando até a divisa de Paraguai e Argentina, mas que com o tempo foi se fracionando e dando origem a novas cidades, ficando até o presente (1961) com doze mil quilômetros quadrados de terras e uma população de cento e trinta mil habitantes.

A mudança na economia também teve destaque na palestra, pois antes dependia da extração da erva mate e indústria pastoril. No entanto, a chegada da rodovia federal ligando Ponta Grossa a Foz do Iguaçu e a estrada de aço Riosinho-Guarapuava abriram a possibilidade para o progresso. Esse crescimento também foi observado na agricultura com a chegada dos Suábios na Colônia Entre Rios e na extração madeireira chegando a duzentas serrarias, tornando-se a maior produtora de madeira da América do Sul, sendo que acabava de se instalar em Candói a firma Lutcher celulose e Papel S/A do Paraná para dar mais movimento à atividade madeireira, conforme mencionada pelo governador Ney Braga na mensagem à Assembleia em 1961. Na atividade pastoril, os grandes campos de pastagens possibilitam a criação de raças bovinas, muar, cavalar, lanígera e suína para ajudar na economia. Diante do exposto, o deputado solicita atenção para Guarapuava que “[...] canalisa, anualmente, mais de cem milhões de cruzeiros aos cofres do Tesouro Estadual” para que o governo possa ajudar a solucionar alguns problemas: energia elétrica,

saneamento, assistência hospitalar e a construção de mais um grupo escolar para desafogar os que já existiam. (FOLHA DO OESTE, 23/04/1961, p.1)

Também em 1961, saiu a notícia no jornal de um progresso no setor agrícola guarapuavano. O foco era para a produção de arroz realizada por meio de iniciativa particular e financiamento do Banco do Brasil nos campos nativos que até então só eram destinados para a criação de gado. Naquela safra foram colhidos 13 milhões de quilos de arroz com casca, contribuindo significativamente com a economia. O produto que era importado passou a ser exportado para os grandes centros. “Guarapuava dessa forma contribui com mais essa riqueza para o desenvolvimento da nação”. (FOLHA DO OESTE, 25/06/1961, p.1)

4.1 CONTEXTO EDUCACIONAL GUARAPUAVANO

A partir da análise de artigos de jornais que circulavam no município no período de estudo é possível observar as atribuições consideradas importantes, dada a conjuntura educacional. A defesa pelo ensino agrícola como fator de modernização apresentou-se com bastante frequência nos jornais que circularam em Guarapuava, principalmente no Folha do Oeste.

Esse fato contribuiu para mudar a dinâmica da economia, acelerando as transformações de modernização do meio urbano. Nessa perspectiva, começa a vincular mais material sobre a educação nos jornais da cidade, pois ela passa a ser vista como elemento fundamental para a evolução da sociedade guarapuavana. (HEROLD JUNIOR & AMARAL, 2010)

No entanto, Herold Junior & Amaral (2010, p. 43) identificam que havia dois registros que representavam Guarapuava, sendo vista como uma cidade em “[...] franco processo de desenvolvimento e transformação, característica essa que tinha na velocidade das mudanças nas escolas que iam surgindo e no número de alunos que crescia, um importante indício”. Por outro lado, outros analisavam que “Guarapuava ainda carecia de incrementos estruturais importantes, e que esses melhoramentos possuíam como justificativa e exemplo o desenvolvimento do mundo escolar visto como moderno”.

Guarapuava sempre teve uma demanda considerável no tocante a educação que nem sempre foi atendida⁶⁹. Segundo Herold Junior (2007) isso ocorreu pelo

[...] fato de Guarapuava e região terem se configurado, historicamente, em um importante pólo para a estruturação econômica política não só da Província e do Estado do Paraná, mas também como um dos pontos da expansão territorial brasileira considerado desde o século XVIII. (HEROLD JUNIOR, 2007, p. 215)

O reflexo da modernização dos grandes centros em meados do século XX, fez mobilizar uma luta por parte dos governantes do município de Guarapuava, tornando a instrução um elemento fundamental a ser conquistado. (VICENTIN & HEROLD JUNIOR, 2012, p. 115 e 116). Nesse sentido, a educação era um anseio para a comunidade local para colaborar com o desenvolvimento proposto pelo governo⁷⁰ da época, “[...] qualquer assunto sobre os rumos educacionais, fosse ele pedagógico ou político, girava em torno da importância que a educação teria, ou deveria ter, no desenvolvimento e modernização da cidade”. (HEROLD JUNIOR & AMARAL, 2010, p. 37)

Por outro lado, Teixeira (1993) afirma que Guarapuava foi privilegiada por ter professores dedicados e escolas que, embora não atendessem a toda demanda, ofereciam o ensino que contemplava as necessidades do momento. No entanto, analisamos por meio da mensagem do governador Lupion apresentada no ano de 1948 na Assembleia Legislativa que Guarapuava tinha o índice mais baixo do Paraná em aprovações de alunos matriculados, a média era de 35,5% apenas sendo que o melhor índice era o de Curitiba com a média de 68,5% (PARANÁ, 1948). Também havia registros de escolas que abriam e não conseguiam funcionar por falta de móveis e utensílios escolares como encontramos no arquivo da Câmara Municipal de Guarapuava o caso documentado em ata de 1949.

Neste sentido, podemos perceber a movimentação em prol de mais escolas. Em 1949, foi celebrado um acordo entre a prefeitura de Guarapuava e o estado do Paraná para a execução do plano de ampliação do ensino primário rural no estado. Estavam presentes no momento o prefeito municipal Juvenal de Assis Machado, o governador Moysés

⁶⁹ Na década de 1950 a população de Guarapuava totalizava 67.432 habitantes, dividida em 5.489 no meio urbano e 61.947 no meio rural. Já em 1960 o número total da população somava 97.217 habitantes, sendo 16.632 no meio urbano e 80.585 no meio rural. Fonte: IBGE.

⁷⁰ Foram prefeitos de Guarapuava dentro do período estudado: Juvenal de Assis Machado – (1947-1950); José de Mattos Leão – (1951-1954); Joaquim Prestes – (1955-1958); Moacyr Júlio Silvestri – (1959-1962); Eloy Pimentel – (1963); Nivaldo Passos Krüger – (1964-1969) (MARCONDES, 1998; KRÜGER, 2007).

Lupion, o Procurador Tancredo Faria e mais o tabelião Octavio Alencar de Lima. Assim foi firmado o termo, que tem como as condições e clausulas:

Clausula I – O estado do Paraná concederá no ano de 1949, ao município de Guarapuava o auxilio de Cr\$ 94.500,00, que será posto à disposição do Sr. Prefeito Municipal de Guarapuava, na Coletoria das Redes Estaduais (sic!) desta localidade.

Clausula II – A importância de que trata a clausula anterior é destinada a auxilio para pagamento de trinta professores municipais a serem nomeados pelo município (sic!), na data da assinatura desse acôrdo (sic!), não podendo em hipotese (sic!) alguma servir ao pagamento de professores já anteriormente nomeados e em exercicio (sic!).

Clausula III – O referido auxilio será concedido em dez quotas (sic!) iguais, salvo a do primeiro mês que corresponderá à metade dos demais. Essa quota (sic!) será sucessivamente, entregue dentro dos cinco primeiros dias de cada mês, até o mês de janeiro de 1950, inclusive.

Clausula IV - As entregas referidas na clausula anterior serão feitas sempre depois da comprovação à Secretaria da Educação e Cultura, pelo Município de Guarapuava, do emprego da quota (sic!) anterior dentro dos termos (sic!) deste contrato.

Clausula V – A's (sic!) escolas assim creadas (sic!), o Estado do Paraná dará assistência efetiva e permanente, material e técnica.

Clausula VI – O Estado do Paraná compromete-se a transferir para o seu quadro de professores extranumerarios (sic!) Estaduais, aqueles professores Municipais, nomeados em virtude dêste (sic!) acordo, que tenham tido matricula media mensal, durante o ano letivo superior a 30 alunos tenham alcançado um minimo (sic!) de 80% de promoções, e em 1950 tenham uma matricula de 2ª serie igual, no minimo (sic!) de 80% das aprovações na primeira serie de 1949.

Clausula VII – Para cumprimento do disposto na clausula anterior o Município (sic!) de Guarapuava fará com que, os professores municipais, de que trata esse acôrdo (sic!), enviem até o dia 15 de cada mês os dados estatísticos (sic!) pedidos pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná, visado pelo Inspetor Escolar Municipal da mencionada secretaria.

Clausula VIII – As professoras de que trata esse acordo, serão nomeadas pelo Município (sic!) para as escolas por ele instaladas, discriminadas nesta clausula.

Clausula IX – Quaisquer alterações no plano de nomeação e localização de Escola, deste acordo, pelo Município (sic!), deverão ter o assestimento (sic!) previo (sic!) e por escrito, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná.

Clausula X – Si houver economia das parcelas fornecidas, será ela empregada na nomeação de novos professores, se comportar essa medida; senão em beneficios de instalação e material às escolas deste acôrdo (sic!) em funcionamento, tudo mediante previo entendimento com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná.

Clausula XI – O não cumprimento de qualquer das clausulas do presente contrato-acôrdo(sic!), por parte do Município (sic!), implica em rescisão dêste (sic!) ato (sic!), e as parcelas ainda não distribuídas, serão redistribuídas em outros municípios que estejam cumprindo o acôrdo (sic!) ora (sic!) afirmado.

Clausula XII – O Estado do Paraná compromete-se a propor a renovação dêste (sic!) acôrdo (sic!) no inicio do ano de 1950, com o Município, uma vês que este haja dado pleno cumprimento ao presente, reajustados números e quantias aqui especificadas, dentro da nova realidade então verificada. (FOLHA DO OESTE, 05/06/1949, p.2)

Percebemos, com esse acordo, que o Estado procurou colaborar com o município em termos financeiros, segundo informação da prestação de contas do que foi gasto com educação pública no ano de 1949, o Estado efetuou a despesa de Cr\$ 74.455.993.70. Dessa forma, Guarapuava recebeu aproximadamente 12% de todo o montante. No entanto, delegou ao município todo o papel de administrar nas escolas estaduais o recurso cumprindo as normas exigidas. O documento foi assinado em 12 de março de 1949, mas foi publicado apenas em junho e não constavam os nomes dos professores nomeados e nem suas localidades.

Na mensagem de Munhoz à Assembleia no ano de 1951 fica clara a intenção de parar os projetos iniciados na gestão de Lupion até reorganizar o setor financeiro, fazendo um novo planejamento e eliminando o supérfluo. (PARANÁ, 1951, p. 6) Enfim, o que importa frisar é que, de alguma maneira, a educação rural estava sendo bastante debatida pelas pessoas em luta e defesa aos que ainda não tinham oportunidade de recebê-la. A criação, em 1951, da Comissão Nacional de Política Agrária, a qual produziu apenas um documento de Diretrizes para a Reforma Agrária, foi abordada pelo jornal Folha do Oeste, o qual destacou em nota que tal documento poderia provocar mudanças na qualidade de vida da população rural, além de evitar a adesão ao comunismo.

Finalmente que se visualizou (sic!) o que de valioso tem para a Nação, a Reforma Agrária Permanente. [...] Reformando-se o meio agrário do país, terá o Governo uma arma poderosa contra o comunismo, essa ideologia terrível que ameaça subverter o Universo.” [...] Também o Maximo de assistência (sic!) social às populações rurais, evitará que nesse meio, tenha deletéria influencia a propaganda extremista que tudo aproveita para a sua divulgação em princípios subversivos com o máximo de prejuízos para as tradições do povo brasileiro [...] debate-se na Camara (sic!) Federal, aquela refôrma (sic!) agrária, que, a ter o caráter de permanente, virá sanar de uma vez por todas, esse mal que é o constante êxodo rural e que vem sucessivamente conduzindo as populações do interior á miséria, [...] Só mesmo com atos decorrentes dos poderes, se poderão evitar as infiltrações de idéias contra os usos e costumes da gente brasileira, constantemente visava pelos adeptos da doutrina moscovita e ainda de outras, muito contrarias ao uso de um sadio conservantismo, que tem sido a tradição da nacionalidade. (FOLHA DO OESTE, 19/03/1950, p.1)

Nesse contexto destacado, grande parte das estruturas educacionais de Guarapuava se formou resultante das transformações vivenciadas no país nesse período. Dessa maneira, Guarapuava era a “[...] cidade que estava sendo sacudida por uma onda modernizante, que clamava por mais educação”. (HEROLD JUNIOR & MACHADO, 2013, p. 59). Conforme Lacheski (2009, p. 38), “Guarapuava procura conquistar um espaço no cenário político e econômico do Paraná rivalizando com regiões de colonização

recente e que estavam em pleno desenvolvimento como era o caso do norte e oeste paranaense.”

Também observamos muitas críticas ao poder público devido aos problemas que a educação rural encontrava para se desenvolver no município. Destacamos a crítica realizada à Câmara de Vereadores de Guarapuava, chamando a atenção da necessidade de criar mais escolas para a alfabetização das crianças que moram no interior e também contratar mais professores. Observamos a reclamação de Lustosa na Assembléia para enviar mais professoras para as quatro escolas que havia na Colônia Entre Rios “[...] onde mais de duas centenas de loiras e robustas crianças anseiam pela oportunidade de aprender a nossa língua vernácula”. (FOLHA DO OESTE, 22/11/1953, p.1)

No ano seguinte, temos também o registro da “[...] criação de uma casa escolar de madeira com residência para o professor na localidade de Faxinal dos Silvérios no Distrito de Pinhão”, município de Guarapuava, que apresenta como justificativa para tal um “[...] abaixo assinado dos moradores pleiteando a escola por existirem mais de sessenta crianças em idade escolar sem atendimento educacional” (FOLHA DO OESTE, 21/03/1954).

A importância da educação rural também se manifestou em Guarapuava sob a forma de sugestões sobre os métodos e conteúdos para a efetivação do ensino agrícola nas escolas primárias interioranas do município, conforme lemos no jornal Folha do Oeste. Nesse raciocínio, a luta era pela educação e o ensino de conhecimentos técnicos relativos à agricultura de forma que pudessem acontecer, simultaneamente. (FOLHA DO OESTE, 03/10/1954, p.1)

No entanto, nem sempre as notícias que apareciam nos jornais eram boas. Em uma visita do representante de Guarapuava, Lustosa de Oliveira, à cidade e região revela que as condições das escolas não estavam adequadas para o momento em que se estava vivendo. Lustosa encontrou escolas isoladas e entregues à indigência, professores que transformaram sua profissão numa luta “[...] cruzada de heroísmo, em que devem perseverar, desamparadas completamente dos poderes públicos” (FOLHA DO OESTE, 21/03/1954, p. 1). O deputado relatou a existência de escolas que funcionavam em galpões emprestados ou em casebres de pau a pique. Também não existiam números de bancos suficientes para todos os alunos sentarem, material didático e higiene, um verdadeiro descaso com a educação primária.

Um ano depois, o mesmo Deputado em conjunto com o Deputado Waldemiro Pedroso protestam contra o governo por não cumprir com as leis sancionadas referente à

criação de escolas para a região de Guarapuava. “Clama o povo por escolas”, assim ficou intitulada a matéria do jornal que denuncia o desrespeito do governador Munhoz, portador de título universitário e que deixa a educação de lado. “Desleixo total, desprezo absoluto pelas suas exigências (sic!), descaso desolador pelas suas instalações” parece que a sociedade já não precisaria mais do ensino. Nesse sentido, Guarapuava sofria com o governo “Tudo o que temos ou procede (sic!) do govêrno (sic!) anterior, ou é produto do esforço privado, sem a menor assistencia (sic!) oficial”. Destacou ainda que haviam créditos abertos para serem gastos com modestos prédios de madeira no Goioxim e na Vila Jordão para ofertar ensino primário que era uma necessidade dessas localidades. (FOLHA DO OESTE, 27/03/1955, p.1)

Por outro lado, a dificuldade do ensino nas zonas rurais não deixava de ser abordada. No jornal Tribuna Paranaense, encontramos uma matéria que retrata a educação rural como sendo um problema “gravíssimo”, manifestando as condições pelas quais trabalhavam as professoras das poucas escolas existentes, denominadas de “[...] heroínas, possuidoras de um alto grau de amor a sua terra e a sua gente, as quais se esforçam por aprender mais alguma coisa a sua própria custa a fim de transmitir aos seus discípulos”. (TRIBUNA PARANAENSE, 05/07/1959, p.1)

O reconhecimento dessa dificuldade e do trabalho dos professores também se fez presente na matéria do jornal Folha do Oeste no mesmo ano. Apontou que nas “escolinhas de mato” todos são iguais, sejam alunos calçados ou com pés descalços estão sendo ensinados para a ordem e o progresso do Brasil. Embora estas escolas fossem de madeiras e menores que as urbanas, o carinho e amor que era transmitido o ensino para os alunos era bem maior do que aquelas “[...] escolas que parecem muito grandes... por fora”. (FOLHA DO OESTE, 25/10/1959)

Ou seja, as limitações estruturais das escolas para a realização das promessas educacionais atingiram de forma muito expressiva o cotidiano de Guarapuava e das escolas que funcionavam no interior do município. A julgar pela frequência com a educação de um município “com vocação rural” foi debatida nos jornais que circulavam em Guarapuava, podemos inferir que a permanência dessas dificuldades, ainda na década de 1960, pode esclarecer a importância das questões pedagógicas ventiladas na “palavra pública” dos jornais, mesmo que elas não encontrassem eco no campo das realizações.

O nosso objeto de interesse é o ensino rural na Escola de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro, ponto a ser discutido a seguir para observar como o ensino nessa instituição foi planejado em resposta a essa nova exigência que se apresentava.

5 CAPÍTULO 4 A ESCOLA DE TRABALHADORES RURAIS ARLINDO RIBEIRO DA CIDADE DE GUARAPUAVA

A partir das considerações apresentadas no capítulo anterior, é possível engendrar uma discussão sobre a criação da Escola de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro⁷¹ no município de Guarapuava, num período demarcado por mudanças sociais e políticas na metade do século XX, quando esse município buscava o seu espaço no cenário paranaense. Demonstramos que, além da escola ser construída no contexto do desenvolvimentismo, ela também expressou o pensamento pedagógico discutido em cenário nacional e estadual. Por meio da análise das fontes, queremos identificar se os objetivos do governo estadual e as ideias de Pilotto manifestaram-se na escola.

Na figura abaixo observamos características da fachada da escola que teve sua construção finalizada no ano de 1951. O prédio apresentava um projeto arquitetônico diferenciado dos demais prédios escolares, no entanto, similar ao de outras ETR construídas na época, dessa forma, esse modelo de construção marcou a edificação diferencia das ETR que seguia uma arquitetura padronizada com pátio interno e pouca visibilidade para a rua. Ao projeto está incorporado estilo de referência colonial e de ótimo acabamento para a época com colunas e arcadas rebaixadas e guarda corpo como varandas de residências, seus telhados são planos de telha de barro e com beirais largos. Dentro, os corredores possuíam piso de cerâmica e as salas com assoalho de madeira beneficiada. A escola possuía os serviços básicos de água e energia elétrica (SCHIPANSKI, 1996).

⁷¹ Arlindo Martins Ribeiro nasceu no dia 31 do mês de março do ano de 1874, no distrito de Iguapé-São Paulo. Muito jovem tornou-se viajante de loja de quitanda (tropeiro), percorreu todo o Sul do Brasil no lombo de um burro. Em uma destas viagens, veio até Guarapuava e casou-se. Em sociedade com o seu sogro criou a loja “Branco & Arlindo” na praça da Matriz atual praça 9 de Dezembro. Mais tarde os dois explorariam a pecuária na fazenda “Trindade” (onde se encontra o marco histórico da fundação da cidade de Guarapuava). De 1908 à 1918 foi camarista (vereador) e participou da criação do distrito da Palmerinha. Em 1917 foi eleito deputado estadual, apresentando importantes projetos, e em 1921, como presidente da câmara, substituiu o Prefeito Municipal Dr. Romualdo Baraúna até o fim do seu mandato. Nesta ocasião organizou o programa comemorativo do 1º centenário da independência, e mandou publicar o esboço da história de Guarapuava. Em 30 de junho de 1932, o interventor Federal Manoel Ribas, nomeou-lhe prefeito de Guarapuava foi quem mandou confeccionar o brasão de Guarapuava sem falar de outras obras públicas. Faleceu em 30/06/1937 e seu nome foi dado à antiga rua Garibaldi e à Escola de Trabalhadores Rurais, hoje conhecida em todo o Brasil por Centro Estadual de Educação Profissional Agrícola Arlindo Ribeiro - CEEPAR. (PPP DA ESCOLA)

Essa escola foi construída com quatro pavilhões, sendo o principal destinado para o pedagógico e administrativo⁷² com mais quatro salas de aula. Os outros três pavilhões formam um “U” unido ao principal (planta em anexo), assim facilitava a circulação dos alunos e era possível supervisioná-los. O primeiro pavilhão possui os dormitórios e um refeitório. No segundo estão a cozinha, copa, lavanderia e o apartamento para o diretor. Já no terceiro ficaram os gabinetes para médico-dentário e enfermeira.

4.1 FIGURA 2 - Fachada da Escola de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro em 1958.



Fonte: Arquivo da escola.

O projeto de construção da escola foi apresentado pelo deputado Antonio Lustosa na Assembleia e sua construção foi realizada próxima a BR 277 na Rua Mario Virmond, s.n. – Bairro Xarquinho, teve início em 1950 na administração do governador Moysés Lupion e do prefeito municipal Juvenal de Assis Machado.

⁷² Dentro do período em estudo, faziam parte do quadro de funcionários os seguintes nomes: Manoel Vieira dos Santos (1955), Sebastiana de Paula (1955), Osvaldo Loures Camargo (1957), Manoel Pereira de Paiva (1957), Antonio Siqueira Ribas (1957), Maria Olímpia Lérias (1957), Arilda Pereira Ribas (1957), Leopoldina Gomes (1957), Hamiltom Barros (1957), Casemiro Staveski (1957), Osório Marcondes Araujo (1957), Eva Firmam Staveski (1958), Flarom de Jesus Monteiro (1958), Eleonora Ribas de Araujo (1959), Maria Jesus Rodrigues (1959), Airton Oliveira Freitas (1962) e Sebastião Alves da Rocha (1962). (LIVRO PONTO DE FUNCIONÁRIO DA ESCOLA)

No ano de 1953, Munhoz da Rocha aprovou o regulamento do DESTP, o qual determinava que os estabelecimentos de ensino agrícola deveriam ministrar o ensino primário com eficiência aos jovens que sentiam interesse pela vida do campo, de modo a desenvolver nos alunos o sentimento de responsabilidade individual de trabalho ambientando-o ao meio em que viviam e onde deveriam exercer a sua atividade profissional. Dessa forma, as escolas necessitariam cooperar com a educação para as populações rurais e para isso realizariam cursos rápidos sobre assuntos do campo e de interesse regional (SCHIPANSKI, 1996).

Em meio a reivindicações por mais escolas e o desejo de mais vagas para alunos de Guarapuava e região, a notícia da criação de uma escola agrícola soou bem para a população. Mas essa notícia chegou apenas em 12 de junho de 1953, pelo Decreto nº 9.553, assinado pelo governador do Paraná Munhoz da Rocha, ano marcado pela sua efetiva criação, tendo na administração municipal o prefeito José de Matos Leão. Entretanto, devido ao descaso do governo estadual, a escola ficou fechada até 29 de dezembro de 1954, data que marcou a sua inauguração atendendo a inúmeros pedidos por parte da administração e da população local (CHIPANSKI, 1996).

Esse fato foi criticado na 62ª sessão da Câmara Municipal de Guarapuava do dia 29 de setembro de 1953, na qual o vereador Luiz Pletz Cleve comenta:

Fui até aquele local, constatando de fato o abandono em que se encontra e que os danos ali causados não são por animais que ali pernoitam, mas principalmente por mãos de pessoas criminosas, que quebram vidros globos, caixa de instalação, etc, tudo por um simples esporte (ATA DA CÂMARA MUNICIPAL, ANO 1953, FOLHA 126)

O posicionamento da Câmara Municipal de Guarapuava foi de encaminhar um ofício ao governador exigindo o pleno funcionamento da escola ou pelo menos a nomeação de um guardião permanente para ficar na escola.

Sobre o abandono também saiu uma matéria no jornal Folha do Oeste anunciando: “[...] decorreram, entretanto, mais de dois anos, sem que o governo de novo estilo se dignasse em aparelha-la com os respectivos móveis e utensílios, iniciando assim o seu normal funcionamento” (FOLHA DO OESTE, 27/09/1953, p.1). A descrição da situação era em tom de crítica a nova gestão de Munhoz da Rocha.

O pateo (sic!) da Escola “Arlindo Ribeiro” cobriu-se de mato que já vai envadindo (sic!) as ariás (sic!) do prédio, como se se tratasse de uma tapera inútil

e esquecida. E, no interior do edifício vazio (sic!), parece que se arrasta o fantasma da inércia, a simbolizar (sic!)o relaxamento e o fracasso de uma administração simplesmente desmoralizada (sic!). (FOLHA DO OESTE, 27/09/1953, p.1)

Em 1954, nova manchete menciona o abandono do prédio. Sendo Guarapuava privilegiada pela sua posição geográfica que permite olhar para o nascente e ver as densas matas de pinheirais, olhar para o poente e ver os campos, e, voltando os olhos para uma das colinas não muito longe, observa-se um majestoso bloco de construção que chama a atenção pela imponência da localização e principalmente pelo abandono que se encontra parecendo um túmulo de faraó. “O silencio noturno é rompido pelo piar das corujas que pousam na cumineiras, e pelo vôo sibilante dos morcegos que ali fizeram seus ninhos; pelos corredores ouve-se o ruminar do gado que se recolhe para repousar” (FOLHA DO OESTE, 02/05/1954, p.1).

Ferrenhas críticas ao novo governo foram apresentadas na matéria do jornal Folha do Oeste por não ser dada a atenção ao ensino rural de Guarapuava. Lustosa acusa Bento Munhoz de não cumprir com a lei sancionada pelo chefe do governo, a qual estipula a criação de uma Escola de Agronomia e Veterinária. Outras escolas também não foram construídas, como a do Jordão e dos distritos do município, onde o ensino primário continuava “[...] sendo ministrado em arcaicos pardieiros desprovidos de carteiras e material didático” (FOLHA DO OESTE, 22/05/1955). Ainda para ilustrar

Basta dizer que a belíssima e ampla Escola de Trabalhadores Rurais “Arlindo Ribeiro” construída nos arredores da cidade de Guarapuava pelo governo Moysés Lupion, ainda não entrou em funcionamento, embora muitas professorinhas já tenham sido nomeadas para aquele estabelecimento, e que se encontram adidas nos Grupos Escolares, sendo que, no de Guarapuava existem 42 professoras para ministrarem o ensino a 600 alunos, enquanto nas míseras escolinhas do interior do grande município, com uma população escolar com mais de dez mil crianças em idade escolar, faltam professores, e os poucos existentes, exercem suas atividades em ranchos desmantelados, em completa desarmonia com os sagrados postulados do ensino. (FOLHA DO OESTE, 22/05/1955, p. 1).

A indagação sobre o descaso com a ETR Arlindo Ribeiro chegou ao fim juntamente com o mandato de Munhoz da Rocha. Seu funcionamento administrativo começou no dia 01 de fevereiro de 1955, tendo como diretor Syrthon Loures Martins para dirigir a escola por quatro anos (SCHIPANSKI, 1996).

A notícia de que entraria em funcionamento aparece no jornal Folha do Oeste ao mencionar que o diretor Shyrton Martins foi até Curitiba para acertar os últimos detalhes

para a inauguração. “Teremos assim, graças a eficiente atuação do Deputado Lustosa de Oliveira e a boa vontade demonstrada pelo Governador Moysés Lupion o funcionamento, dentro de em breve, da Escola Rural dos Trabalhadores” uma vez que já havia sido nomeados os funcionários e professores. (FOLHA DO OESTE, 27/01/1957, p.1)

No entanto, as aulas na ETR Arlindo Ribeiro de Guarapuava iniciaram apenas em 07 de maio de 1957. Foram quatro anos de lutas contra o abandono total da escola, que privando os filhos dos colonos de receber a instrução passível de ser obtida na instituição. Na imagem abaixo observamos os festejos que marcaram a inauguração da ETR Arlindo Ribeiro estando presente a Banda Pérola do Oeste, todos a frente da fachada da escola com roupas de festividades.

4.2 FIGURA 3 - Inauguração da Escola em 1957 com a banda Pérola do Oeste



Fonte: Arquivo da Escola

Para admissão dos primeiros alunos no curso primário de formação básica agrícola, foi cumprido o que estava determinado pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola nº 9.613/46. Sua finalidade era promover formação técnica a sua formação humana e os alunos eram obrigados a frequentarem as aulas de educação física e de canto e tirarem com

média mínima de cinco pontos. Para tanto, o candidato deveria prestar exame vestibular correspondente a uma prova de português e matemática que se realizava sempre na primeira quinzena de janeiro. Após aprovação, o aluno deveria comprovar não ser portador de doenças e estar em dia com a vacinação. Isso foi confirmado ao verificarmos a existência da carteira de saúde e um atestado de imunização compondo a pasta individual dos alunos.

Nesta pasta de documentos, reconhecidos em cartório, eram anexados o atestado de imunização, a carteira sanitária, a certidão de nascimento que em muitos casos verificamos ser o documento original, uma carta de solicitação de exame vestibular para o filho justificando a necessidade de matricular na escola Arlindo Ribeiro. Nesse sentido, identificamos um caso em especial de uma viúva querendo matricular seu filho para adquirir algum conhecimento uma vez que na sua localidade de residência não havia escola.

Algumas pastas de documentos tinham o boletim de promoção que autorizava a matrícula na série subsequente, o histórico de aluno transferido no ano letivo em andamento, atestado médico de sanidade física e mental, atestado da secretaria da agricultura confirmando ser o aluno filho de agricultores, ou seja, era destinado apenas para quem morava no campo. Alunos de escolas de Guarapuava apresentavam uma certidão da secretaria de educação confirmando o estudo das séries anteriores e os alunos que vinham de outras localidades apresentavam o boletim. Observamos que nos boletins havia uma marcação a lápis da classificação do aluno, o que nos leva a concluir que alunos com melhores notas tinham prioridade. Diante disso, podemos afirmar que, nesse caso, a escola não servia como abrigo de menores abandonados como era no início da criação das ETR em 1939.

Após aprovação no exame de admissão, o aluno era convidado a realizar a matrícula. O primeiro aluno matriculado foi Edmir Duarte Gonçalves, nascido no dia 15 de agosto de 1946 em Foz do Iguaçu, mas residente em Laranjeiras do Sul. O requerimento de matrícula foi preenchido por sua mãe Zeli Duarte Gonçalves no dia 20 de março de 1957. Neste ano foram matriculados mais 29 alunos distribuídos entre a quatro séries do curso primário (sendo 15 alunos de Guarapuava, 12 de outras regiões do Paraná, 1 de Santa Catarina e 1 do Rio Grande do Sul). A faixa etária dessa turma estava assim determinada: 8 alunos com 10 anos, 4 alunos com 11 anos, 8 alunos 12 anos, 6 alunos com 13 e 3 alunos

não possuíam a data de nascimento preenchida na ficha de matrícula⁷³ (FICHAS DE MATRÍCULA DOS ALUNOS DA ESCOLA).

A partir desses dados, constatamos entre os alunos matriculados na primeira série do curso primário 12 não tinham idade conforme previa a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, uma vez que no art. 26, item I, letra “a” estava posto que o aluno deveria ter 12 anos completos. No 2º ano do primário foi matriculado 6 alunos, no 3º ano mais 6 e apenas 2 alunos no 4º ano. Dessa maneira, podemos destacar que de um lado havia alunos com idade escolar e que ainda não receberam a instrução por não ter escolas suficientes para atendê-los e de outro lado, as vagas estavam sendo preenchidas por crianças com idades inferiores por, talvez, estarem sobrando vagas.

O curso primário funcionou até 1962 e até esse período recebeu 160 matrículas em suas séries. Destes, 114 eram de Guarapuava, dos quais 106 alunos foram aprovados. Dentre os outros, estavam 42 alunos de outros municípios paranaenses e 4 de outros estados sendo Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Minas Gerais. Dessa forma, verificamos que a justificativa postada no jornal Folha do Oeste e analisada por VICENTIN & HEROLD JUNIOR (2012) de que Guarapuava e região necessitavam de mais escolas e de uma escola que formasse a comunidade para trabalhos realizados no campo fazia sentido. Dessa forma a reivindicação foi atendida.

Ao passo que os tramites de funcionamento efetivo da escola foram se encaminhando, a estrutura escolar também recebia atenção. Segundo nota no jornal Folha do Oeste (07/02/1957, p. 1), do lado dessa escola seriam construídas cinco casas para os seus funcionários, as quais seriam pagas pelo Estado. A prefeitura, na época sob o mandato de Joaquim Prestes, teria que fiscalizar as obras e cuidar do financiamento sendo “[...] mais um passo dado para que tenhamos, o mais breve possível, em pleno funcionamento, a nossa Escola Rural”. Contudo, houve a espera de mais dois anos para receber, em setembro de 1959, a energia elétrica nas casas construídas para abrigar os professores e funcionários. (FOLHA DO OESTE, 02/09/1959, p.1)

⁷³ Curiosamente no registro de matrícula havia um campo específico para identificação do aluno: alcunha, cabeça, cabelo, nariz, orelha, rosto, cor, olhos, boca, dentes, lábios e sinais particulares. Já no campo destinado para observações eram registrados as matrículas para as novas séries e o seu desligamento da escola.

4.3 Figura 4: Casa dos funcionários



Fonte: arquivo da escola

A escola também recebeu várias denominações durante a sua existência. Iniciou suas atividades no ano de 1957 como ETR Arlindo Ribeiro. Em 1960, foi elevada a Escola Agrícola de Nível Médio pelo Decreto nº 31.657/60. Depois passou a se chamar Ginásio Agrícola Arlindo Ribeiro pela portaria nº 1.049 de 06 de novembro de 1962 e iniciou o primeiro ciclo do curso ginásial de acordo com a portaria nº 1.204/62, na qual ficou estabelecida a nova estrutura da rede de estabelecimento subordinados ao DESTP. Depois, pela Portaria nº 663 de 27 de julho de 1962 foi aprovado o currículo que vigorou até o ano de 1966. Depois por meio do Parecer nº 177/67, Processo nº136/66, aprovado conforme a Resolução nº 27/67, foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação o Currículo do Ginásio Agrícola “Arlindo Ribeiro”, entrando em vigor a partir de 1967.

Em 1968, foi novamente alterado para Ginásio Agrícola Estadual Arlindo Ribeiro⁷⁴ e, em 1969, recebeu o nome de Colégio Agrícola Estadual Arlindo Ribeiro, extinguindo o curso ginásial de 2º grau e implementando a 1ª série do Colegial de Técnico em Agropecuária. Assim permaneceu até o ano de 1998, quando foram criados o curso Técnico em Produção Agrícola e o Técnico em Produção Pecuária, por determinação governamental, realizado no sistema modular e subsequente ao ensino médio. Concomitante ao Ensino Médio, em 2000, foi criado o curso Técnico em Agricultura e Pecuária. Em 2004, por meio de discussão com a comunidade rural concluiu-se que os

⁷⁴ Pela portaria nº 744/67, tendo em vista a Resolução 1/67 do Conselho Estadual de Educação que transformava os ginásios agrícolas em ginásios estaduais pelo Decreto nº 13.737/68.

cursos ideais a serem ofertados seriam: Técnico em Agropecuária Integrado e com Subsequente ao Ensino Médio, estes foram autorizados e implantados. Em 2008, passou a ser Centro Estadual de Educação Profissional Arlindo Ribeiro pela Resolução n ° 14/2008 de 22 de janeiro de 2008.

4.4 FIGURA 5 - Ginásio Agrícola – foto tirada em 1964



Fonte: Arquivo da escola

Desde o início de suas atividades, “[...] sempre funcionou em regime de internato e para os alunos residentes nas proximidades com o regime de semi-internato e de externato.” (SCHIPANSKI, 1996, p. 112) Essa era uma característica de todas as ETR do Paraná como já apresentamos anteriormente. Nesse sentido, podemos afirmar que se na escola apenas se estuda e não se relaciona o conhecimento com o trabalho desenvolvido com a terra, não se cumpre o papel da educação rural de promover o ingresso do camponês no corpo social. Dessa forma, a tarefa da escola de formar as crianças que moram no meio rural com um caráter mais prático se concretizava pelo tempo que elas permaneciam na instituições.

4.5 FIGURA 6 - Sala de aula



Fonte: Arquivo da escola

Pela imagem, observamos que a sala de aula não era muito espaçosa. Possuía o quadro, no qual há o cabeçalho escrito com data de 24 de setembro de 1957, primeiro ano das atividades escolares e acima do quadro um relógio com imagem de árvore. Também há alguns mapas e mobiliário como um armário para guardar os materiais e as carteiras para os alunos, as quais possuíam a cadeira anexa, todas em madeira maciça.

Conforme a Lei Orgânica nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, o corpo docente destinado a trabalhar com o ensino agrícola e a formação profissional de trabalhadores essencialmente da agricultura, deveriam ser aprovados por concurso, ter formação em cursos apropriados com inscrição no Ministério da Agricultura. Os professores das disciplinas de cultura técnica e outras que exigissem esforços continuados, assim como os orientadores, deveriam trabalhar em tempo integral na escola.

Inicialmente era ministrado o ensino de grau primário com duração de quatro anos, cumprindo ao mesmo tempo um preparo de ensino elementar rural, de caráter prático, com o objetivo de desenvolver aptidão para a lavoura.

Na tabela abaixo estão descritos o corpo docente pioneiro:

4.4.1 Tabela 6 - Quadro dos professores no primeiro ano de funcionamento letivo - 1957

PROFESSOR (A)	SÉRIE	CURSO	ANO
Edevirges Godofredo ⁷⁵	1ª série	Primário	1957
Tolentina de Souza ⁷⁶	2ª série	Primário	1957
Omira França ⁷⁷	3ª série	Primário	1957
Zilá Martins ⁷⁸	4ª série	Primário	1957

Fonte: Arquivo da escola

Na imagem abaixo observamos uma sala de estudos

4.5 FIGURA 6 – Sala de geografia



Fonte: Arquivo da escola

Sala composta por vários mapas, globo e armários utilizados para guardar materiais. Nesse sentido, analisamos que os alunos se encaminhavam até a sala para ter a aula de geografia ou atividades importante relacionadas ao espaço geográfico.

⁷⁵ Trabalhou na escola de 1957 a 1986. (LIVRO PONTO DOS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA)

⁷⁶ Trabalhou de 1957 a 1965. (LIVRO PONTO DOS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA DA ESCOLA)

⁷⁷ Trabalhou apenas em 1957. (LIVRO PONTO DOS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA DA ESCOLA)

⁷⁸ Trabalhou de 1957 a 1961. (LIVRO PONTO DOS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA DA ESCOLA)

4.7 FIGURA 8 - Secretaria⁷⁹



Fonte: arquivo da escola

É importante destacar que algumas mobílias da época da inauguração da escola encontram-se em uso até hoje, mantendo o seu formato original.

4.7 FIGURA 8 - Dormitório



Fonte: arquivo da escola

⁷⁹ Dentro do período de estudo, foram secretários da escola: Isidoro Laertz Virmond (1957-1958) e Osório Marques Araújo (1958-1964). (LIVRO PONTO DOS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA)

Na estrutura física da escola havia dois alojamentos para os alunos num total de 45 camas e armários para guardar as roupas e objetos pessoais. A escola sempre funcionou em regime de internato⁸⁰, servia para alojar alunos provenientes de outras regiões ou até mesmo para quem morasse em Guarapuava e optasse por ficar em período integral.

4.8 FIGURA 9 – Refeitório



Fonte: Arquivo da escola

Havia um refeitório com 25 mesas de 4 cadeiras cada, uma copa ligada à cozinha mobiliada com pias duplas e grandes fogões e balcões onde eram guardadas as louças e talheres e utensílios culinários.

⁸⁰ Conforme art. 61, item 2 da lei n. 9.613/46.

4.9 FIGURA 10 – Cozinha



Fonte: arquivo da escola

4.10 FIGURA 11 - Copa



Fonte: arquivo da escola

Nesse caso, os internos realizavam as atividades de servir suas refeições e organizar os cardápios. Grande parte dos alimentos eram produzidos e consumidos na própria escola.

4.11 FIGURA 12 - Lavanderia



Fonte: arquivo da escola

Os internos efetuavam serviços de limpeza dos alojamentos, roupas e lavanderias num sistema de escala, o não cumprimento das atividades cotidianas do internato implicava em advertência, privação do lazer, suspensão, exclusão e transferência compulsória do interno de acordo com o julgamento do Conselho de Disciplina por meio de reunião (ARQUIVO DA ESCOLA).

4.12 FIGURA 13 - Instalações sanitárias



Fonte: Arquivo da escola

As instalações sanitárias eram duas e coletivas, sendo que cada uma dispunha de cinco chuveiros elétricos, vasos sanitários lavatórios. Elas ficavam ao lado do alojamento.

4.13 FIGURA 14 - Enfermaria



Fonte: arquivo da escola

Também havia uma sala destinada ao ambulatório com fogareiro elétrico para esterilização, pia, ferramentas de primeiros socorros, armário para medicamentos, cama para curativos e uma enfermaria com camas e instalações sanitárias.

Em 1958, o Deputado Antonio Lustosa esteve em Guarapuava acompanhado do Diretor do departamento de Ensino Técnico e Profissional Moreli Rodrigues e do Chefe de serviço de Orientação Educacional Wellington de Oliveira Viana para analisar a criação de uma Escola Superior Agro-Pecuária. Nessa ocasião fizeram uma visita juntamente com o prefeito municipal à Escola Arlindo Ribeiro como sendo uma possibilidade de instalar no próprio prédio a escola superior. (FOLHA DO OESTE, 06/04/1958, p.1)

Na Escola, há o documento de pedido de equiparação da Escola dos Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro para Escola Agro-Técnica, com data de agosto de 1959. Nesse material encontramos o quadro de funcionários em exercício⁸¹, abaixo

⁸¹ Faziam parte do quadro de funcionários da escola em 1959: Mozart Pacheco Danguy – engenheiro agrônomo e diretor; Ozório Marcondes de Araujo – secretário; Oswaldo Loures de Camargo – chefe de disciplina; Pedro Moreira dos Santos – zelador; Manoel Vieira dos Santos – inspetor de alunos; Casemiro Staveski – inspetor de alunos; Floron de Jesus Monteiro – enfermeiro; Jair Machado dos Santos – cozinheiro;

assinado, atestados de aptidão de professores, quadro orçamentário de gastos e fotos da escola. Segundo a lei nº 9.613/46, as escolas Agro-técnicas poderiam oferecer, além dos cursos de iniciação e mestría agrícola, um ou mais cursos agrícolas técnicos. O abaixo assinado, de 30 de agosto de 1959, enviado pelo Diretor do Departamento de Ensino Superior, Técnico e Profissional, Morelli Rodrigues da Silva, ao Ministro da Agricultura no Rio de Janeiro, ainda como capital do Brasil, requeria a equiparação da Escola de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro para que pudesse ministrar os cursos de Formação de 1º e 2º ciclos. Os cursos eram de Iniciação Agrícola e Mestría Agrícola e também os cursos Técnicos que estavam previstos na Lei Orgânica do Ensino Agrícola. (ARQUIVO DA ESCOLA)

4.14 FIGURA 15 - Turmas de 1958



Fonte: Arquivo da escola

Nesse mesmo ano, foi solicitado apoio para estruturar melhor a escola Arlindo Ribeiro dando melhores condições de realizar suas atividades.

Manoel Pereira Paiva – trabalhador de campo; Antonio de Siqueira Ribas – trabalhador de campo; Maria Olímpia Lérias – lavadeira; Arialda Ferreira Ribas – roupeira; Leopoldina Gomes Santos – zeladora; Hamilton Barros – trabalhador de campo; Sebastiana Barros de Campos – auxiliar de cozinha; Eva Firmann Staveski – auxiliar de lavadeira; Eleonora Ribas de Araujo – auxiliar de roupeira; Igno Araujo – hortelão. (LIVRO PONTO DOS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA)

Endereçamos veemente apelo ao Sr. Secretário da Agricultura no sentido de que sejam tomadas as necessárias providências para o aparelhamento da Escola de Trabalhadores Rurais “Arlindo Ribeiro”, a qual, embora tenha funcionado o ano passado, com o internamento de trinta alunos, apenas, ainda não está fechada com cerca de arame a área de terras onde se encontra localizado o magnífico educandário, inibindo sic!, assim, que os alunos possam receber ensinamentos práticos de cultivos da terra. Acreditamos que medidas drásticas sejam tomadas pelo detentor da Pasta da Produção, afim de que a mencionada Escola possa exercer as suas elevadas finalidades de proporcionar ensinamentos agrícolas aos filhos de trabalhadores rurais, tornado-os aptos e úteis a si próprios, à sociedade e à Pátria. (FOLHA DO OESTE, 09/02/1958, p.1)

Pelas fotos que destacamos, podemos observar que a escola estava equipada com o mínimo de estrutura necessária para seu funcionamento. No entanto, referente à estrutura externa, ainda se encontrava inacabada e a preocupação nesse sentido era grande, pois o seu principal objetivo, que era os ensinamentos práticos agrícolas, devia estar limitado pela falta de cercamento da escola.

Analisando o livro de visitas da escola percebemos os vários elogios para as boas instalações e, principalmente com a disciplina dos alunos que ao menor sinal do professor já estão prontos para obedecê-lo demonstrando a educação que recebem. Nele também estava registrado que, em 1958, a parte agrícola já se desenvolvia na medida do possível. Para trabalhar como engenheiro agrônomo ou veterinário na escola, o funcionário deveria apresentar um atestado de idoneidade moral e capacidade técnica para exercer o magistério, o atestado era emitido pela Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura do Paraná. Esse atestado foi assinado pelo Engenheiro Agrônomo Lívio Luiz de Almeida, que era secretário de Estado dos Negócios da Agricultura. Quanto aos atestados do corpo docente, afirmavam que os professores⁸² possuíam idoneidade moral e capacidade técnica para exercer o magistério no ensino agrícola (ARQUIVO DA ESCOLA).

⁸² Os professores que faziam parte do grupo de cultura técnica da escola eram: Caetano Barleta, Mozart Pacheco Danguy e Sirthon Loures Martins como engenheiro agrônomo e Agostinho Luby que era médico veterinário. No quadro de cultura geral, contavam os seguintes nomes: Publio Jackson Furiati, Gracita Gruber Marcondes, Elizabeth Giancontti Moro, Joaquim Prestes, Edson Benhur Teixeira, Eduardo Tavares Pereira, Teresinha Kloster Ciniello, Alba Keinert, Adalberto Carvalho Filho. (ARQUIVO DA ESCOLA)

4.15 FIGURA 16 - Turma de 1959



Fonte: Arquivo da escola

A Lei nº 4.021, de 22 de julho de 1959, sancionada por Moysés Lupion criou a Escola Agro-Técnica em Guarapuava e também autorizou o Poder Executivo abrir crédito especial pela Secretaria da Agricultura no valor de Cr\$ 8.000.000, 00 para auxiliar na aquisição de material didático e de manutenção e também nas instalações de laboratórios no primeiro ano de seu funcionamento.

Analizamos que a formação de técnicos especializados e qualificados para o trabalho era uma recomendação dos organismos internacionais, os quais orientavam a destinação financeira para atender a essa necessidade. A orientação da CEPAL era que “Que los gobiernos otorguen una adecuada prelación en su programación económica a los planes de trabajo destinados a mejorar y acrecentar la enseñanza general y la técnica y primaria en particular”. (SOUZA, 1999, p. 55)

Demonstramos que este investimento já estava determinado no Projeto Principal da CEPAL publicado no segundo boletim do ano de 1959. Neste boletim consta a elaboração de plano de educação realizado em parceria com os órgãos CEPAL, UNESCO e OEA em que estava posto o objetivo de viabilizar investimento na educação, a qual

condicionalmente implicaria no sucesso do desenvolvimento do país. Essa correlação se justifica pela aproximação entre economistas, sociólogos e educadores envolvidos numa mesma ação que no governo Vargas refletiu no processo de tecnificação educacional denominado de “otimismo pedagógico”. (SOUZA, 1999; PAIVA, 2003).

As atividades iniciariam em 1960 para o nível secundário, entendida como uma contribuição para o estado “[...] dando oportunidade à população estudantil da região em adquirir conhecimentos básicos para o desempenho da atividade agrária melhorando o nível da técnica no meio campesino”. Para tanto, a escola também contaria com auxílio de quatro milhões de cruzeiros do governo federal para complementar o recurso estadual e assim dar “[...] condições ao homem do campo de se adaptar aos progressos alcançados pela moderna técnica nesse setor”. (FOLHA DO OESTE, 23/08/1959, p.3)

A folha de despesas da escola estava discriminada pela Secretaria de Estado dos Negócios de Agricultura Departamento Superior Técnico e Profissional em Cr\$ 4.022.700,00 sendo composto de material e pessoal. No pessoal havia o fixo – Cr\$ 560.100,00, dividido em: salário família – Cr\$ 305.400,00, mensalistas – Cr\$ 152.400,00, diaristas Cr\$ 856.800,00, tarefeiros – Cr\$ 48.000,00. Observamos que as despesas com diaristas eram maior do que com o pessoal fixo, isso porque a escola abriu com poucos funcionários e as demais pessoas que trabalhavam na escola com mecanização do trabalho com a terra se enquadravam na modalidade de diaristas como os que aravam e gradeavam (PARANÁ, 1956).

Quanto aos gastos com o material, eram de uso permanente e de consumo. Com o material permanente havia a quantia de Cr\$ 300.000,00, distribuído entre material elétrico, refrigeração, utensílios e ferramentas agrícolas, telefonia, móveis, animais, livros, museu, utensílios e móveis de escritório, copa, cozinha, refeitório, dormitório e instrumentos hospitalares. (ARQUIVO DA ESCOLA)

Já no tocante ao material de consumo, o valor era de Cr\$ 1.600.000,00, discriminados em artigos de expediente, material escolas, livros de escrituração, semente e mudas de plantas, combustíveis, material de lubrificação, iluminação, material e produtos químicos, farmacêuticos, biológicos e odontológicos, adubos e fungicidas, alimentos, material de higiene, uniformes, arreamento, material de ferragem e caudalaria animal. (ARQUIVO DA ESCOLA)

Também havia gastos com serviços como publicidade, impressão e encadernação, transporte, serviços educativos e energia elétrica e taxa telefônica, totalizando Cr\$

200.000,00. No entanto, a escola ainda receberia um reforço no valor de Cr\$ 8.000.000,00, destinado à aquisição de material didático e manutenção do estabelecimento para o período do primeiro ano de funcionamento da escola Agro-técnica (ARQUIVO DA ESCOLA).

Em 1960, foi apresentado ao Presidente da Câmara Municipal o pedido de ampliação de vagas para a Escola, levando em consideração o papel que ela desempenhava. Em 1961, foi apresentado ao governo o problema da pouca oferta de vagas na Escola Arlindo Ribeiro.

Existe em funcionamento a Escola de Trabalhadores Rurais de Guarapuava com razoável capacidade de receber matrículas, a qual no entanto poderá aumentar tais matrículas para que urge do governo, providencias no sentido de proporcionar uma educação rural mais adequada, ao pais que buscam aqueles ensinamentos a seus filhos. (FOLHA DO OESTE, 26/03/1961, p.4)

Também nesse ano, em 06 de junho foi reivindicado o aumento de salário dos funcionários da escola, pois esses se encontravam em precárias condições financeiras em relação ao alto custo de vida, uma vez que eles não haviam recebido os pagamentos desde o mês de janeiro. Outra reivindicação foi a abertura de estrada ligando o alto do Xarquinho com São Sebastião, permitindo a passagem de moradores daquela região para a cidade (ARQUIVO DA ESCOLA).

Ainda no mesmo ano, houve a troca de diretor da Escola Arlindo Ribeiro, no dia 04 de agosto assumiu o engenheiro Antonio Reis. O novo diretor pretendia projetar a escola. Uma das ações seria fazer um programa semanal pela rádio que ficou marcado para todas as quartas-feiras, das 11h10 às 11h15, para focar interesses de fazendeiros e criadores da região com os conhecimentos técnicos e práticos do diretor. Também foi destinado um espaço no jornal Folha do Oeste para apresentar semanalmente matéria de interesse agrícola que visava colaborar com agricultores e pecuaristas para que, com as informações do artigo, pudessem aprimorar a sua cultura. (FOLHA DO OESTE, 03/09/1961, p.1)

Nessa perspectiva, demonstramos que esse serviço de informação e orientação aos interessados, foi sustentado como uma prática de governo, pois ao analisarmos as fontes de jornais que circulavam em Guarapuava encontramos notas relacionadas ao tema como: “Intensificar a cultura e aumentar a produção de trigo”, (FOLHA DO OESTE, 10/04/1949) “Agricultura e Pecuária: nosso objetivo” (FOLHA DO OESTE, 01/01/1961), assim como na pesquisa referente à Escola de trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro nos apontaram a

existência de um programa de rádio que tratava de assuntos agrícolas apresentado pelo diretor da escola na época.

A sala do diretor fica localizada no prédio da entrada principal, ao lado direito, em frente à secretaria de modo a facilitar o controle de quem entrasse na escola, ou seja, uma forma de demonstrar a hierarquia e poder dentro da instituição.

4.16 FIGURA 17 - Gabinete do diretor⁸³



Fonte: arquivo da escola

No dia 25 de agosto de 1961 foi realizado na escola Arlindo Ribeiro um almoço em comemoração pelo dia do soldado, dedicado ao 1º Esquadrão Independente de Cavalaria de Guarapuava. Quem dedicou a homenagem foi o novo diretor da escola. Os convidados foram recebidos por uma fila dupla no corredor da escola saudando com palmas, com o canto do hino e depois com o almoço. Na sequência, um aluno da quarta série saudou os soldados falando sobre a data e cada autoridade comentou sobre a importância da educação rural para a região. Assim, o novo diretor da escola causou boa impressão e recebeu apoio na cooperação de lutar pelos objetivos de melhorar as condições de ensino na escola. (FOLHA DO OESTE, 10/09/1961, p.1)

⁸³ Foram diretores da escola no período analisado: Syrtton Loures Martins (início-1958), Mozart Danguì (1958-1961), Antonio Reis (1961-1962), Syrtton Loures Martins (1962-1963), Vitório Alvetti (1963), Enedino Brum (1963-1965).

Sobre a importância das escolas rurais, em 1962, o jornal Folha do Oeste publicou uma nota afirmando serem as escolas fundamentais para a economia também quando se diz que as tendências são hereditárias. “Se carecidos o Brasil de técnicos para o campo não poderá buscá-los se não no meio agrícola”. Nesse sentido, não se pensavam diretrizes que formariam puros intelectuais ou notáveis organizadores para a educação rural. Também não se podia “[...] restringir às tendências inferiores do aluno, nem reduzir as funções humanas a atividades animais ou mecânicas que leve, porém, em conta a natureza inteira do homem e animal e espiritual”, se pensava numa educação humana para ter condições de enfrentar o problemas da fome, assim o homem rural teria consciência da sua importância e dignidade do seu trabalho. (FOLHA DO OESTE, 04/02/1962, p. 1)

As escolas rurais devem ser antes de tudo, úteis a si próprias, despertando o interesse pelos trabalhos do campo e portanto amoldar tendências que antes por falta de orientação se declinavam para o meio e as atrações das cidades em torno (sic!) de outras profissões julgadas ilosoriamente (sic!) mais elevadas. Por inculcarem no espírito do jovem o amor à terra e às suas dádivas, elas sobrepõem a qualquer outro empreendimento do estado. Temos que levar as atividades dos alunos de forma ininterruptas e sistemática. Organizar um programa de serviços que seja acompanhada por Mestres dedicados e que evidenciem conhecimentos profundos, a respeito da educação total do adolescente, fazendo com que seus alunos na prática tornem-se ardorosos da profissão escolhida e se sintam felizes na escola em que labutam. (FOLHA DO OESTE, 04/02/1962, p. 1)

A ênfase nos trabalhos práticos vivenciando no campo o que se aprende é uma questão defendida. Assim, afirma-se que o erro está em seguir regras de educadores que oferecem programas elaborados, mas que não conhecem o ambiente, a realidade e os problemas do meio. A crítica se estende à educação que vem de casa, sendo que deve ser a primeira que o aluno deve receber para só depois ir à escola para entrar em contato com os conhecimentos que ela tem a oferecer. Preencher as escolas rurais com alunos que não provêm do meio rural e não têm conhecimentos sobre a agricultura “[...] só porque se deva proteger e agasalhar todo elemento desajustado, deslocado, desamparado, porque não merece outro tipo de estudo, é destruir o sentido verdadeiro da escola agrícola”. (FOLHA DO OESTE, 04/02/1962, p. 1)

As escolas rurais necessitam de alunos cujas famílias vivam do trabalho e contato direto com a terra para que elas possam se constituir em centros de ensino que anda em favor dos interesses da lavoura. Dentre as fontes que pesquisamos da escola Arlindo Ribeiro, nada consta de matrícula de meninas, o que nos leva a acreditar que no período analisado a escola só admitia meninos que tivessem relação com o trabalho agrícola.

Entretanto, a lei de 1946 do ensino agrícola permitia que essas escolas oferecessem estudo para as meninas também, desde que fosse em outro formato. Nesse sentido, em hipótese alguma alunos que são do meio urbano, ou provenientes de tendências extra rurais, deveriam ser matriculados nestas escolas, pois seria um fracasso e os esforços do governo de prover o meio rural com uma população interessada em melhorar a produção de nada valeriam. (FOLHA DO OESTE, 04/02/1962, p. 1)

No ano de 1962, o diretor do DESTP solicitou ao então diretor Syrthon Loures Martins o primeiro levantamento patrimonial da escola, o qual foi descrito da seguinte forma:

Área total da escola 100 has. Prédio de Administração e de atividades 0,2 has. Área em horta (planta em hortaliças: alface, couve, repolho, rabanete, acelga, beterraba, cenoura 0,1 has). Área de pomar em formação 0,8 has. Plantas têxteis e plantas forrageiras prejudicado para a época. Área em cereais 6,0 has. Área em outras culturas 1,0 has. Área em café prejudicado. Área de cultura em cobertura, adubação verde. Pastagens cultivadas prejudicada. Pastagens naturais de capim mimoso, barba de bode, palha larga e outras nativas 19,0 has. Área em florestas naturais com essências nativas como pinheiro, caneleira, pimenteira, imbúia, pau-de-bugre, leiteiro, 58 has. Terras inaproveitadas 5 has. (OFÍCIO N. 164/62, DE 20 DE SETEMBRO DE 1962, *apud* SCHIPANSKI, 1996, P. 72)

Para fins de esclarecimento, a fazenda também foi descrita:

A entrada da propriedade está situada no quadrante sul, recebendo o viajor através de um portão coberto com construção ripada e caiada em branco, a seguir uma alameda recém ajardinada com plantas ornamentais, leva a portaria do edifício da escola. Nas margens desta alameda encontram-se culturas diversas como mandioca e batatinha, etc. na porção das terras a oeste estende-se a horta, atualmente com 140 canteiros (recém-construídos), até uma rústica pocilga, junto a qual há uma rica nascente. Neste quadrante estende-se a grande maioria da mata. No quadrante norte está situado uma modesta praça de esportes (futebol, basquete, voleibol). Neste mesmo quadrante área de cereais e gramíferos, com barracões rústicos para maquinaria, coberto com lâminas de pinho, local de abrigo das máquinas da patrulha mecanizada. O imóvel em todo o seu perímetro, é fechado com cerca de 8 fios de arame farpado e palanques de imbúia lascada. (OFÍCIO N. 164/62 DE 20 DE SETEMBRO DE 1962 *apud* SCHIPANSKI, 1996, p. 72-73)

Segundo as fontes pesquisadas na escola, num segundo momento, a escola tinha como finalidade cooperar na educação das populações rurais. Nessa perspectiva,

percebemos que o funcionamento pedagógico da escola estava em consonância com o curso primário e parte elementar de noções rurais estabelecido pelo decreto nº 778/38⁸⁴.

As disciplinas que compunham este currículo de formação geral e pouca prática estão descritas na tabela abaixo juntamente com o nome do professor que a ministrava:

4.16.1 Tabela 7 - Corpo docente e disciplinas no ano de 1962

PROFESSORES	DISCIPLINAS
Edevirges Godofredo	Desenho/ Ciências
Danuta Dunim	História/ Inglês
Jorge Jean Bruel	Francês
Elizabeth Moro	Canto
Acyr Loures Pacheco	Matemática
Welington Moreira	Educação Física
Zulméia Ribas Müller	Português/Geografia

Fonte: Livro ata da escola

Identificamos que o corpo docente⁸⁵ dobrou nesse período atendendo à nova estrutura curricular, agora como escola de grau médio, sendo que das quatro séries antes ministradas passou a ofertar as onze disciplinas descritas acima. Segundo Schipanski (1996), o quadro curricular ainda era complementado com as disciplinas formativas descritas na tabela abaixo.

Nessa perspectiva, percebemos que a escola agrícola assumia características diferenciadas das demais escolas. Demonstramos isso ao analisar que além das disciplinas de núcleo comum, também havia no currículo disciplinas essencialmente formativas com caráter prático. Quando ela elevou-se, em 1962, para Ginásio Agrícola Arlindo Ribeiro, foi aprovado o novo currículo⁸⁶, ficando em vigor até 1966.

4.16.2 Tabela 8 – Grade curricular - 1963

Disciplinas obrigatórias	DISCIPLINAS	SÉRIES				SOMA
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	
I	Português	5	5	6	6	22

⁸⁴ Uma das finalidades desse decreto era estudar as matérias primas e os produtos nacionais para obter melhor conhecimento deles. Fonte: Decreto lei n. 778 de 08 de outubro de 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-778-8-outubro-1938-350752-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 15/11/2013.

⁸⁵ Também faziam parte do corpo docente: Erony Oliveira (1958-1961); Dalila Serpa Santiti (1959); Cleozina Slivak (1962); Syrton Loures Martins (1963-1966); Judith Gavanski (1964-1966); Sylvanira Lins (1964-1965); Polan Dunim (1964-1965); Enedino Brum (1964-1965); Geraldo Magella (1964).

⁸⁶ Portaria nº 663 de junho de 1962.

grupo	Matemática	4	4	4	4	16
	Geografia	3	2	-	-	5
	História	2	3	2	2	9
	Ciências	3	3	3	3	12
Disciplinas complementares II grupo	Agricultura e criação de animais domésticos	5	5	6	6	22
	Inglês	-	-	2	2	4
	Desenho Técnico	2	2	1	1	6
Total		24	24	24	24	96
Práticas Formativas	Educação Física	2	2	2	2	8
	Prática de agricultura	4	4	4	4	16
	Prática de Zootecnia	4	4	4	4	16
	Prática de Oficinas	4	4	4	4	16
	Higiene Rural e Socorros de Urgência	1	1	1	1	4
	Educação Artística Moral e Cívica	1	1	1	1	4
	Ensino Religioso	1	1	1	1	4
Total		17	17	17	17	68

Fonte: Currículo da escola

Ao analisarmos esta grade curricular, observamos entre nas disciplinas obrigatórias, na de Português há um aumento da carga horária na 3ª e 4ª, a disciplina de Geografia diminui na 2ª série e não é oferecida na 3ª e 4ª séries, na disciplina de História ocorre um aumento somente na 2ª série. Já as disciplinas de Matemática permanecem com a mesma carga horária em todas as séries.

Entretanto, as disciplinas de Português e Matemática tinham carga horária maior em relação às outras do grupo das disciplinas obrigatórias, porém a disciplina de Português tinha a mesma carga horária da disciplina de Agricultura e criação de Animais Domésticos, a qual era complementar. No grupo das disciplinas complementares também tinha Inglês, oferecida apenas na 3ª e 4ª séries, e Desenho Técnico que apesar de reduzir a carga horária na 3ª e 4ª série ainda estava presente em todas as séries ao contrário da disciplina de Geografia.

Observamos que no grupo das disciplinas de práticas formativas todas elas eram oferecidas em todas as séries e sem alteração de carga horária de uma série para a outra. Dentre elas, as disciplinas de Prática da Agricultura, Prática de Zootecnia e Práticas de Oficinas detinham o maior número da carga horária absorvendo um pouco mais de dois terços da carga total do grupo de práticas formativas.

Demonstramos a existência de uma formação geral, pois identificamos, por meio da carga horária, que as disciplinas de Português e Matemática correspondiam juntas a uma

carga horária de 38h, lembrando que o aluno fazia um exame destas disciplinas para poder ingressar na ETR Arlindo Ribeiro. Entretanto, as disciplinas voltadas à formação das práticas agrícolas somavam 74h, ou seja, quase metade de toda a carga horária.

A partir das considerações realizadas, demonstramos uma contradição entre o que foi pensado por Pilotto referente à formação integral do aluno e o que de fato se consolidou no ensino agrícola guarapuavano. Nessa perspectiva, compreendemos que a educação rural estava a serviço da formação de pessoal capacitado para desenvolver um melhor trabalho no campo e, dessa forma, contribuir com o crescimento da produtividade, ou seja, o desenvolvimento tecnológico também ocorria por meio da agricultura estando em consonância com o contexto nacional dos anos 1950 e 1960, anterior ao golpe militar.

Conforme as fontes, o ensino das matérias tinha orientação essencialmente ruralista de modo que envolvesse a parte prática com intuito de formar para o campo, de maneira que este ali permanecesse, mas que estivesse preparado e apto ao trabalho com a terra, ou seja, educado e instruído para tal. Esse ensino deveria ser ofertado preferencialmente aos filhos de lavradores que se interessavam com o trabalho e vida do campo, ou seja, visava à formação de pessoas para os serviços agrícolas. O caráter prático levava os alunos a frequentarem lugares com instalações para o ensino de industrialização de origem animal e vegetal tais como: fábricas e propriedades agrícolas em outras áreas do Estado⁸⁷. Os alunos iniciavam com idade mínima de 10 anos e eram trazidos pelos pais de diferentes lugares, colônias e distritos, ou ainda de outras localidades do Paraná, bem como de outros estados. Dessa forma, a escola era usada em tempo integral como moradia onde os alunos recebiam alimentação e instruções dividindo o tempo entre as tarefas do campo e da sala de aula (ARQUIVO DA ESCOLA).

Em decorrência da implantação do Ginásio Agrícola, a partir de 1962, houve mudanças físicas na escola e também uma necessidade de implementar novos projetos decorrentes da grade curricular do curso ginásial. Contudo, observamos que não havia uma organização do espaço destinado à produção, as construções serviram de abrigo para

⁸⁷ Determinado pelo Decreto nº 10.058 de 1953, assinado pelo governador Munhoz e pelo secretário de Agricultura Rubens de Mello Braga, que regulamentava as Escolas de Trabalhadores Rurais vinculadas a DESTP. Conforme o regulamento, o departamento forneceria os móveis necessários para que as ETR ministrassem o ensino primário agrícola aos jovens com eficiência, estas por sua vez deveriam ambientar e formar o aluno para desempenhar trabalhos agrícolas, cooperando com a educação das populações rurais, além de realizar cursos rápidos de interesse regional sobre assuntos ruralistas (SCHIPANSKI, 1996)

guardar as máquinas dos órgãos do Estado, como Schipanski (1996) destacou a patrulha mecanizada que pertencia à Secretaria da Agricultura.

Em 1963, a escola foi agraciada com a criação de segunda série do Ensino Ginásial, informação passada ao jornal pela orientadora Tolentina Oliveira de Souza. Porém, ela também informou que mesmo ampliando as séries o número de matrículas acabou diminuindo no ensino primário. (FOLHA DO OESTE, 24/02/1963, p.1). O número de alunos matriculados entre 1957 e 1964 foram de 313, destes 168 receberam diplomas até o ano de 1964, sendo 45 alunos de outros municípios ou estados, segundo os registros das fichas dos alunos, alguns não conseguiram concluir os estudos por motivos desconhecidos. Dessa forma, Guarapuava recebeu em suas terras o conhecimento de 123 novos trabalhadores formados e instruídos conforme as atividades agrícolas da ETR Arlindo Ribeiro dentro do período de 8 anos. Nesse caso, houve impacto na sociedade guarapuavana considerando a formação recebida por essa escola? Até o momento não encontramos elementos para responder essa pergunta.

Para ter o funcionamento desse ensino, a Escola deveria passar por vistoria dando condições para oferecê-lo. Eram muitos os pontos avaliados, porém a autorização foi concedida em 1969. A passagem de Ginásio Estadual para Colégio Estadual⁸⁸ foi um interesse demonstrado pela comunidade de Guarapuava, objetivando aumentar o número de técnicos agrícolas para a agricultura paranaense. (ARQUIVO DA ESCOLA)

Consideramos que o ensino agrícola teve participação direta na economia guarapuavana por formar força de trabalho especializada para trabalhar com o tipo de atividade desenvolvida na época. É a partir disso que demonstramos os principais fatos que marcaram a história da escola registrada por meio dos documentos pesquisados. Entretanto, a pesquisa teve uma limitação das fontes documentais e não foi possível levantar mais elementos sobre a história inicial da escola pelo fato de não existir mais os documentos. Sobre isso Castanha (2011) salienta

⁸⁸ Em seu currículo havia as disciplinas de Português, Matemática, Geografia e Ciências (Química, Física e Biologia) que eram obrigatórias. No curso de economia doméstica rural ainda fazia parte as disciplinas de Inglês, Desenho Técnico, Microbiologia, Agricultura, Noções de veterinária e criação de pequenos animais domésticos, Enfermagem, Vestuário, Arte e Habitação, Nutrição e preparo dos alimentos, Industrialização e conservação de produtos agropecuários, Noções de extensão rural, Economia e Administração do lar e puericultura. Também eram ofertadas Educação física, Educação artística, Educação moral e cívica, Artes aplicadas, Higiene e Religião (ARQUIVO DA ESCOLA).

Se as fontes são o ponto de origem, a base ou sustentáculo para a produção do conhecimento histórico, cabe a nós, enquanto indivíduos, grupos ou instituições criar, organizar e manter formas e instrumentos para preservar e disponibilizar as fontes aos futuros pesquisadores em história da educação. Da mesma forma, é de grande importância nos empenharmos para desenvolver uma consciência e uma prática documentária de catalogação e conservação dos documentos nas diversas instituições escolares e nas esferas administrativas do Estado. Ao mesmo tempo em que buscamos uma nova consciência documentária, também devemos nos preocupar com a difusão das fontes e dos conhecimentos produzidos, criando instrumentos adequados para facilitar a circulação das informações, tais como: catálogos, livros, coletâneas, site na internet, DVDs etc. Feito isso, estaremos preservando nossa memória e fortalecendo nossa identidade. (CASTANHA, 2011, p. 326)

Entretanto, cabe aqui destacarmos um fator preocupante referente ao cuidado com os documentos antigos. Os materiais que ainda existem na escola do início das suas atividades hoje estão guardados no arquivo morto. Quanto ao pouco material que há no Núcleo de Educação, estão guardados em um portfólio em uma sala destinada só para arquivo. Já os documentos da Câmara Municipal estão passando por um processo de digitalização para disponibilização de pesquisa on-line. Diante disso, podemos destacar que se faz necessária maior orientação em relação aos cuidados com documentos dessa natureza para que a história possa ser reescrita por meios de novas pesquisas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho demonstrou o contexto em que a Escola de Trabalhadores Rurais Arlindo Ribeiro foi criada em Guarapuava, nos anos 1950, permeada por interesses políticos, no sentido de atender a uma necessidade de ampliar o ensino rural no estado do Paraná, uma vez que nesse período a educação rural estava sendo muito debatida em nível nacional. Observamos que, nas décadas de 1950 e 1960, houve um conjunto de estratégias políticas no Brasil com objetivo de alavancar o crescimento econômico do país sempre amparado pelo Estado

Nesse contexto, verificamos que a educação de formação aligeirada e de cunho profissionalizante praticada no Brasil foi uma tentativa de controlar e também absorver a antítese educacional revolucionária. Esse papel propagandista voltado principalmente para a população rural de oferecer uma educação rural voltada a formação e melhoria do manejo das atividades agrícolas visava convencer ideologicamente essa população dos benefícios econômicos e que passaria a ser entendida como a solução para os problemas da organização do capital como a concentração da riqueza e o desemprego.

É importante salientar que partimos do levantamento das fontes documentais primárias da escola, da Câmara Municipal, do Núcleo de Educação e do Arquivo Público do Paraná buscando informações para demonstrar como a educação rural se consolidava no período. Porém, a busca por outros documentos foi essencialmente necessária à medida que esses nos mostravam um ideário educacional e apontavam sobre o contexto socioeconômico, político e cultural no qual a discussão sobre a educação rural se fazia presente.

Ao percorrermos os caminhos dessa história debruçados sobre as fontes na ânsia de conseguir reconstruir, com novos fatos, os pedaços do passado, encontramos a maior dificuldade na leitura e análise do material da ETR Arlindo Ribeiro pela falta de material para compor a história da escola, pois grande parte do material que necessitamos para a pesquisa já não existiam mais e por algum motivo não foram preservados da forma correta o que nos impossibilitou de apresentarmos mais elementos e deixar a pesquisa com uma riqueza maior de informações.

Podemos afirmar que as políticas públicas foram estratégias da classe burguesa de dominação no âmbito de acumular e reproduzir o capital. Entretanto, as lutas sociais sempre tiveram validade, uma vez que asseguram a presença no interior do Estado das

lutas de classes. Na década de 1950, percebemos novas relações entre as forças sociais e o Estado. O fortalecimento do Estado nacional frente ao planejamento ideológico incentivava alguns projetos nacionais localizados que visavam ao desenvolvimento. Dessa maneira, as políticas públicas em educação tiveram como referencial um modelo de sociedade urbano-industrial com o intuito de alavancar o desenvolvimento econômico.

O impulso pelo ensino rural era uma resposta da rearticulação do capitalismo pós-guerra, tendo os EUA como articulador desse novo cenário. Nesse sentido, o estado nacional trabalhava com base nas orientações internacionais para alcançar o desenvolvimento estipulado. Entretanto, não encontramos documentos na escola que nos revelam a influência direta dos organismos internacionais na sua proposta educacional, porém, o texto demonstra que os organismos atuavam no governo brasileiro com a proposta de aliar a educação ao desenvolvimento nacional.

Sendo assim, a educação passou a ser ofertada com o objetivo de transmitir as normas de higiene e as técnicas agrícolas, denotando um perfil escolanovista e pragmático. Nessa perspectiva, podemos concluir que o movimento em prol da educação rural é indubitavelmente resultante das políticas de modernização da agricultura.

Dessa maneira, o texto objetivou problematizar algumas questões para refletir sobre os desafios enfrentados na época para permitir o desenvolvimentismo proposto pelo Estado, sendo que a educação não deveria fazer somente o papel de formar para mercado de trabalho, mas também demonstrar que a transformação social era possível por meio dela, principalmente no meio rural. Nos anos 1950, as propostas de desenvolvimento econômico, tendo a necessidade de melhorias das técnicas agrícolas por meio da educação rural e da modernização dos centros urbanos, trariam benefícios sociais no tocante ao controle dos movimentos camponeses que reivindicavam uma reforma agrária.

Esta pesquisa também buscou demonstrar a materialização das influências educacionais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Instituto Superior de Estudos Pedagógicos no contexto das décadas de 1940 a 1960.

Pretendemos sistematizar, ao longo do texto, algumas ações e ideologias que estavam presentes nesses órgãos, as quais contribuíram com a existência de uma relação entre o desenvolvimento e a educação, construindo algumas parcerias entre o Brasil e os organismos internacionais naquele período. É possível considerar que o INEP, juntamente com a sua rede de centros de estudos e pesquisas, formou uma estrutura burocrático-estatal

própria do período do desenvolvimentismo brasileiro, no qual convergiam os pensamentos do pragmatismo e do nacional-desenvolvimentismo, que, embora fossem distintos, se complementavam no interior do ISEB. É importante frisar que a CNER atendia a população analfabeta e adulta, mas o público da ETR Arlindo Ribeiro era jovem e a rádio que era um meio utilizado para alfabetizar a população, nesse caso, só servia para passar informações sobre agricultura e pecuária em programa específico.

Consideramos fundamental a pesquisa sobre esse período histórico ao indicarmos que o papel da industrialização, vista como aquela que iria promover o desenvolvimento econômico do país, influenciou os intelectuais a pensarem uma educação que auxiliasse nesse novo contexto das décadas de 1940, 1950 e 1960. Dessa forma, verificamos que diversos organismos como a UNESCO, OEA, CEPAL, e ONU deram suas contribuições para a educação, a economia e orientação para afastar o comunismo no país. Nesse sentido, o desenvolvimento econômico recebeu ênfase assim como a consolidação da democracia burguesa capitalista nas ações do Estado brasileiro.

Percebemos, na configuração do desenvolvimentismo e nas propostas educacionais rurais desse período, a participação dos organismos internacionais dando suporte para o desenvolvimento social a partir de projetos educacionais e para manter o sistema capitalista, buscando também, por meio da educação, a solução para os problemas gerados por esse sistema, como a desigualdade. Dessa maneira, a criação dos institutos INEP, CBPE e CRPE é resultado desse desejo de modernizar os sistemas de ensino, utilizando-se da educação como um instrumento que iria alavancar a sociedade, preparando-a para a industrialização.

O estudo sobre a escola primária rural no Estado do Paraná ofereceu fortes indícios de que o ensino rural nelas aplicado acompanhava o pensamento do âmbito nacional. Já que o Paraná era um território com grande capacidade agrícola, então a educação deveria preparar o homem para resolver os problemas e desafios da vida rural. Essa questão ganhou força com Erasmo Pilotto, quando questionou a finalidade das escolas e a necessidade de fazer com que elas se aproximassem mais da realidade do Estado.

A ampliação de prédios escolares e de matrículas da escola primária rural paranaense ocorreu gradativamente num processo de desenvolvimento, principalmente do Norte do estado, com atividades agrícolas. Essa expansão aconteceu como o conjunto dos governos estadual e federal. Vale lembrar que a modernização do Paraná não se fez com o

apoio das indústrias, mas com o da agricultura, por ter condições excelentes de se tornar uma potência agrícola, tendo o café como carro chefe.

No âmbito desse espaço destinado às conclusões, queremos destacar que o município de Guarapuava também viveu muitas transformações nos anos 1950 que marcaram positivamente a sua história. Acreditamos que, durante muito tempo, o município ficou estagnado e sem perspectiva, sendo necessário compreendermos que as ações do desenvolvimentismo proporcionaram uma sacudida na economia e na educação, evidenciando outras maneiras de conseguir atingir o objetivo da modernização, a qual não era pela via da industrialização. Nesse sentido, a partir da década de 1960, a escola ganhou novo impulso com a oferta dos níveis mais elevados como, por exemplo, o ginásial.

Nesse sentido, gostaríamos de afirmar inicialmente que a criação da ETR Arlindo Ribeiro, em meio ao contexto de troca de governos, marcou a história de Guarapuava como algo que não se pode conceber atualmente. Com esse fato, entendemos que a criação da escola era uma resposta à necessidade de mais educação específica para quem trabalha no campo. Houve participação política que em alguns momentos decepcionou a comunidade local, no entanto, era uma conquista para a região, que poderia capacitar mais alunos, deixando-os aptos ao exercício agrícola.

Destacamos ainda que, além de demonstrar que a escola foi construída no contexto do desenvolvimentismo tanto nacional quanto estadual, na escola o pensamento pedagógico em embate no período também se expressou, assim como os objetivos do governo do Estado. As ideias de Pilotto também se manifestaram na escola, pois, segundo as fontes analisadas, o currículo e as disciplinas possuíam traços do seu pensamento.

Consideramos que a pesquisa é relevante por marcar a discussão sobre a educação rural num contexto de luta pela universalização do ensino público primário e período em que grande parte da infância brasileira ainda vivia no meio rural. Foi por meio dos jornais que verificamos como a educação era pauta nos embates políticos locais, quase sempre tecendo críticas ao poder público por não ter uma educação rural em Guarapuava, todas as matérias sobre o tema estavam na primeira página. Através deles também entendemos as lutas e dificuldades enfrentadas pela sociedade para que os processos de ampliação da educação acontecessem.

Dessa forma, concluímos que, por meio do acervo pesquisado, a educação rural recebia uma parcela considerada de atenção, tanto em cenário local e estadual, quanto nacional. Essa importância fica evidente nos jornais e na legislação educacional que

estudamos. Tudo contribuiu para compreender o contexto em que algumas políticas públicas foram implantadas.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ARQUIVO PÚBLICO. **História administrativa do Paraná (1948-1998)**: criação, competências e alterações das unidades administrativas do Estado. Curitiba: Imprensa Oficial/DEAP, 2002.

ATA da 10ª Sessão da Câmara Municipal de Guarapuava no 3º Período Legislativo de 1949. 14 nov. 1949.

BAREIRO, Edson. **Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná - 1930- 2005**. Maringá: UEM, 2007.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo**: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Tese de Doutorado – UNESP.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **O governo Kubitschek**: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956-1961). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. **Pensamento econômico brasileiro**: O ciclo ideológico do desenvolvimentismo. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BONI, Maria Ignês Mancini de. A política de criação de escolas de trabalhadores rurais como instrumento de controle social- Paraná (1932-1945). In: **Anais ANPUH – XXIII Simpósio Nacional De História**. Londrina, 2005. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0710.pdf>> Acesso em: 03 abr. 2014.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Decreto lei n. 778 de 08 de outubro de 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-778-8-outubro-1938-350752-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

BRASIL. Decreto Lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De19613.htm>. Acesso em: 03 abr. 2014.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvime nto/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em 23 ago. 2013.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O conceito de desenvolvimento do ISEB revisitado. In: **IX Encontro Nacional de Economia Política**, Uberlândia, 08-11 jun. 2004. Disponível em: <http://www.sep.org.br/artigo/9_congresso_old/ixcongresso71.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2013.

CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. In: **Revista Histedbr on line**, Campinas, número especial, p. 309-331, abr. 2011.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Disponível em: <<http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/brasil/noticias/paginas/2/5562/p5562.xml&xsl=/brasil/tpl/p18f.xsl&base=/brasil/tpl/top-bottom.xsl.%3E%20%20Acesso%20em%2029-04->>>. Acesso em: 29 abr. 2013.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Desenvolvimentismo e pragmatismo: o ideário do MEC nos anos 1950. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 705-725, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a1036129.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira; SANTOS, Junior Cesar dos; SHREIBER, Clodoaldo. Colégio Agrícola Estadual “Arlindo Ribeiro” em Guarapuava/PR. In: **X Jornada do HISTEDBR História, Sociedade e Educação no Brasil**, 2011, Vitória da Conquista. "História da Educação: Intelectuais, Memória e Política". Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/trabalhos.html>. Acesso em: 29 abr. 2013.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n. 171, p. 175-195, maio/ago. 1991. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/435/440>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

_____. Jonh Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. In: **SciELO**, n. 17, p. 86-99, mai/jun/jul/ago 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

CURRÍCULO DA ESCOLA ARLINDO RIBEIRO

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO PARANÁ. Regulamento das Escolas de Trabalhadores Rurais do Paraná. Decreto nº 7.782 de 03 de dezembro de 1938. Curitiba: nº 1.984, ano 8, 06 de janeiro de 1939.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FICHAS DE MATRÍCULA DOS ALUNOS DA ESCOLA

FIGUEIREDO, Ferdinando. As transformações do pós-guerra e o pensamento econômico da Cepal. In: **Revista de Economia Política**, v. 10, n. 4, p. 138-150, out./dez. 1990. Disponível em: <<http://www.rep.org.br/pdf/40-9.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

FIORI, José Luis. Para uma crítica da teoria Latino-Americana do Estado. In: _____. **Em busca do dissenso perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado**. Rio de Janeiro: Insight, 1995. p. 01-40.

FOLHA DO OESTE. **Agricultura e pecuária: nosso objetivo**. Guarapuava, 01 jan. 1961, ano VIII 3. fase, n. 348, p. 4.

_____. **A política municipalista do Sr. Moyses Lupion**. Guarapuava, 21 mai. 1950, ano II, n. 75, p.1.

_____. **A Reforma Agrária e suas implicações**. Guarapuava, 12 jul. 1959, ano VI, 3. fase, n. 278, p. 6.

_____. **A'tos do podêr Executivo Municipal**. Guarapuava. 05 jun. 1949. ano I, n. 26, p. 1-2.

_____. **Batalhando por Guarapuava**. Guarapuava, 22 mai. 1955, ano. II 3. fase, n. 84, p.1

_____. **Casas para funcionários da escola rural**. Guarapuava, 07 fev. 1957, ano IV, 3. fase, n. 162, p. 1-5.

_____. **Clama o povo por escolas**. Guarapuava. 27 mar. 1955, ano II, 3. fase, n.77, p.1.

_____. **Colônia em Entre Rios**. Guarapuava, 10 jun. 1951, ano III, n. 107, p. 1.

_____. **Com Lustosa de Oliveira, o legítimo representante do povo de Guarapuava!** Guarapuava, 11 jun. 1950, ano II, n. 78, p.1.

_____. **Conceito moderno de educação nas escolas de agricultura**. Guarapuava. 04 fev. 1962, ano XXIV, n. 1270, p.3.

_____. **Construção abandonada**. Guarapuava, 02 mai. 1954, ano I, 3. fase, n. 33, p.1.

_____. **Criação da Escola Agro-técnica de Guarapuava**. Guarapuava, 05 jul. 1959, ano VI, 3. fase, n. 258, p.1.

_____. **Criação da Escola Superior Agro Pecuaria em Guarapuava**. Guarapuava. 06 abr. 1958, ano V, 3. fase, n. 220, p.1.

_____. **Criada a Escola Agro-Técnica de Guarapuava**. Guarapuava, 23 ago. 1959, ano VI, 3. fase, n. 283, p. 3.

_____. **Crianças sem escola**. Guarapuava. 21 mar. 1954, ano I, 3. fase, n. 27, p.1.

- _____. **Do meu canto.** Guarapuava. 03 jun. 1951, ano III, n. 106, p.1.
- _____. **Do meu canto.** Guarapuava. 23 mar. 1952, ano IV, n. 147, p.1.
- _____. **E o avião chegou.** Guarapuava. 18 mar. 1959, ano VI, 3. fase, n. 263, p. 1.
- _____. **Ecoss do 129º aniversário de Guarapuava.** Guarapuava. 01 jan. 1948, ano I, n. 4, p.1.
- _____. **Escola de Trabalhadores Rurais.** Guarapuava. 09 fev. 1958, ano V, 3. fase, n. 212, p.1
- _____. **Escola de Trabalhadores Rurais ofereceu almoço em homenagem ao Dia do Soldado.** Guarapuava. 10 set. 1961. ano XX, n. 1271, p.1.
- _____. **Escola Rural agraciada com a criação da 2. série do Ensino Ginásial.** Guarapuava. 24 fev. 1963, ano XXV, n. 1332. p.1.
- _____. **Escola Rural de trabalhadores.** Guarapuava. 02 set. 1959, ano VI, 3. fase, n. 289, p. 1
- _____. **Esta terra tem dono!** Guarapuava. 10 jun. 1951, ano III, n. 107, p.1.
- _____. **Funcionará este ano a escola rural.** Guarapuava, 27 jan. 1957, ano IV, 3. fase, n. 161, p.1.
- _____. **Guarapuava de parabéns.** Guarapuava. 09 out. 1955, ano II 3. fase, n. 104, p.1.
- _____. **Inaugurado o novo aeroporto de Guarapuava.** Guarapuava, 11 jan. 1959, ano VI, 3. fase, n. 255, p.1.
- _____. **Intensificar a cultura e aumentar a produção de trigo.** Guarapuava, 10 abr. 1949, ano I, n. 18, p. 1
- _____. **Justas reivindicações da população oestina.** Guarapuava, 13 out. 1957, ano IV, 3. fase, n. 195, p. 1.
- _____. **Lustosa de Oliveira contrário ao desmembramento de Guarapuava.** Guarapuava. 05 fev. 1961. ano VIII, 3. fase, n. 352, p.1.
- _____. **Nas escolas do interior.** Guarapuava. 25 out. 1959. ano VI 3. fase, n. 292, p.2.
- _____. **Novo diretor da Escola Rural de Guarapuava projeta atividades.** Guarapuava. 03 set. 1961, ano XX, n. 1270, p.1.
- _____. **O Governo do Estado e Guarapuava.** Guarapuava, 26 jun. 1949, ano I, n. 29, p. 1.

_____. **O que a Câmara de expansão não relata.** Guarapuava, 27 set. 1953, ano I, 3. fase, n. 4, p. 1.

_____. **Palestra do Sr. Lustosa de Oliveira na Biblioteca Pública do Paraná.** Guarapuava. 23 abr. 1961, ano VIII, 3. fase, n. 360, p.1

_____. **Pela agricultura.** Guarapuava, 03 out. 1954, ano II, 3. fase, n. 54, p.1

_____. **Pelo ensino na Colônia Entre Rios.** Guarapuava. 22 nov. 1953, ano I, 3. fase, n. 12, p.1.

_____. **Por que o PTB não pode apoiar o Sr. Bento Munhoz.** Guarapuava. 01 dez. 1950, ano II, n. 92, p.1.

_____. **Problemas da região apresentados ao governador.** Guarapuava. 26 mar. 1961, ano VIII, 3. fase, n. 358, p.4.

_____. **Progresso do município de Guarapuava no setor agrícola.** Guarapuava. 25 jun. 1961, ano VIII 3. fase, n. 364, p. 1.

_____. **Três anos de governo.** Guarapuava. 19 mar. 1950. ano II, n. 66, p.1.

FONSECA, Pedro Cesar Dutra. Gênese e precursores do desenvolvimentismo no Brasil. In: **Revista Pesquisa & Debate do Programa de Estudos Pós-Graduados em Economia Política.** Departamento de Economia da PUCSP, v. 15, n. 2 (26), p. 225-256, 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/decon/publione/textosprofessores/fonseca/Origens_do_Developimentismo.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2013.

FONSECA, Pedro Cesar Dutra; MOLLO, Maria de Lourdes Rollemberg. Metalistas x papelistas: origens teóricas e antecedentes do debate entre monetaristas e desenvolvimentistas. In: **Nova Economia.** Belo Horizonte n. 22 (2), p. 203-233, mai./ago. de 2012. Disponível em: <<http://web.face.ufmg.br/face/revista/index.php/novaeconomia/article/view/1174/1008>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira.** São Paulo: Manole, 2003.

GOMES, Jarbas Mauricio. Cultura geral e educação unitária em Gramsci. In: **Revista Histedbr on line.** Campinas, nº 53, p. 153-172, out 2013. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/5916>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. **Trajetória ambiental de Guarapuava: leituras da paisagem.** Presidente Prudente: UNESP, 2009. Tese de Doutorado – UNESP.

GONÇALVES, Nadia; GONÇALVES, Sandro. Desenvolvimentismo e educação no Paraná. In: **Diálogos.** v. 12, n. 2/ n. 3, p. 143-171, 2008.

HELLER, Milton Ivan; DUARTE, Maria de Los Angeles González. **Memórias de 1964 no Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2000.

HEROLD JUNIOR, Carlos. Escolarização e instituições educacionais em Guarapuava: lançando as bases para um programa de pesquisa em história da educação. In: **Revista HISTEDBR On-line**, v. 28, p. 214-223, 2007.

_____; AMARAL, Mari Lucia do. Representações sobre a relação entre educação e modernização em Guarapuava-PR entre 1930-1960. In: **Revista HISTEDBR On-line**, v. 38, p. 36-48, 2010.

_____; MACHADO, Edaniele Cristine Batista. ‘O nosso progresso caminha pelos pés das nossas crianças sadias e instruídas!’: representações sobre infância, educação e sociedade em Guarapuava (1930-1960). In: **Revista Acta Scientiarum**. Maringá, v. 35, n. 1, p. 57-67, jan./jun., 2013.

HIDALGO, Angela Maria. As influências da Unesco sobre a educação rural no Brasil e na Espanha. In: **Documentos de trabajo IELAT**. Madrid: Instituto de Estudios Latinoamericanos – Universidad de Alcalá - Espanha, n. 50, mai. 2013.

HOFF, Sandino. A ocupação do norte. In: PAZ, Francisco (org.). **Cenários de economia e política**. Curitiba: Prephacio, 1991. p. 25-39.

IANNI, Octávio. **Florestan Fernandes: Sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=410940&search=parana|guarapuava>> Acesso em: 10 ago. 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRÜGER, Nivaldo. **Guarapuava: seu território, sua gente, seus caminhos, sua história**. Guarapuava: Fundação Santos Lima, 2007.

LACHESKI, Edilane. **Guarapuava no Paraná: discurso, memória e identidade (1950-2000)**. Curitiba: UFPR, 2009. Dissertação de Mestrado – UFPR.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões de Nossa Época, n.70)

Lista de governadores do Paraná. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_governadores_do_Paran%C3%A1>. Acesso em: 10 out. 2013.

LIVRO ATA DA ESCOLA ARLINDO RIBEIRO

LIVRO PONTO DA ESCOLA ARLINDO RIBEIRO

MARANHÃO, Ricardo. O Estado e a política “populista” no Brasil (1954-1964). In: FAUSTO, Boris. **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, 1981, p. 257-294.

MARCONDES, Gracita Gruber. **Guarapuava: história de luta e trabalho**. Guarapuava: UNICENTRO, 1998.

MARTES, Ana C. B. Weber e Schumpeter: a ação econômica do empreendedor. In: **Revista de Economia Política**, v. 30, n. 02, p. 254-270, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rep/v30n2/05.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Ensino Agrícola e Influência Norte-Americana no Brasil (1945-1961). In: **Tempo**, vol. 15, n. 29, 2010, p. 139-165, Universidade Federal Fluminense-Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167016571006>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

_____. **Estado e Entidades Patronais Rurais no Brasil Recente (1964-1993)**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

_____. **Estado e ensino agrícola no Brasil: da dimensão escolar ao extensionismo - assistencialismo (1930-1950)**. Disponível em: <<http://www.alasru.org/cd alasru2006/17%20GT%20Sonia%20Mendon%C3%A7a.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. O INEP no contexto das políticas do MEC (1950/1960). In: **Revista Contemporânea de educação UFRJ**, v. 1, n. 1, 2006, p.1-13. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n1/numero1-artigo6.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2013.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanc. **A Formação do Professor e a Organização Social do Trabalho**. Curitiba, ED. da UFPR, 1997.

_____. A formação do professor para as escolas rurais no Paraná no contexto das políticas de educação nacionais e internacionais. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 21-31, set. 2011.

_____. A pesquisa na reconstrução histórica da formação de professores no Paraná: um depoimento. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 381-399, mai./ago. 2012.

_____. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná – 1946-1961. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Educação Rural em perspectiva internacional**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

_____; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A escola nova no Paraná: avanços e contradições. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n.14, p.93-100, jan./abr. 2005.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

OLIVEIRA, Francisco de. **A economia brasileira: crítica a razão dualista**. São Paulo: CEBRAP, 1972.

_____. O Surgimento do Antivalor. In: **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo: CEBRAP, n. 22, 1988. p. 10-12.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PARANÁ. Anteprojeto da Lei Orgânica do Paraná elaborado pelo Sr. Secretario da Educação e Cultura. Curitiba, 1949.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Sistema Estadual de Ensino**. Lei nº 4.978 de 05 de dezembro de 1964.

PARANÁ. Mensagem apresentada ao Exmo Sr. Governador Manoel Ribas à Assembléia Legislativa do estado. Curitiba: Empresa Gráfica Paranaense de Plácido e Silva, 1935.

PARANÁ. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da Sessão Legislativa de 1 de maio de 1948, pelo Senhor Moysés Lupion, Governador do Paraná. Curitiba, 1948.

PARANÁ. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da Sessão Legislativa de 1949, pelo Senhor Moysés Lupion, Governador do Paraná. Curitiba, 1949.

PARANÁ. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da Sessão Legislativa Ordinária de 1950, pelo Senhor Moysés Lupion, Governador do Paraná. Curitiba, 1950.

PARANÁ. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 1ª Sessão Ordinária da 2ª Legislatura pelo Senhor Bentro Munhoz da Rocha Neto, Governador do Paraná. Curitiba, 1951.

PARANÁ. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 1ª Sessão Legislativa ordinária de 1956 pelo Senhor Moysés Lupion, Governador do Paraná. Curitiba, 1956.

PARANÁ. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da Sessão Legislativa ordinária de 1957 pelo Senhor Moysés Lupion, Governador do Paraná. Curitiba, 1957.

PARANÁ. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da Sessão Legislativa ordinária de 1958 pelo Senhor Moysés Lupion, Governador do Paraná. Curitiba, 1958.

PARANÁ. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 3ª Sessão Ordinária da 4ª Legislatura pelo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga, Governador do Estado. Curitiba, 1961.

PARANÁ. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 4ª Sessão Ordinária da 4ª Legislatura pelo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga, Governador do Estado. Curitiba, 1962 a.

PARANÁ. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 1ª Sessão Ordinária da 5ª Legislatura pelo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga, Governador do Estado. Curitiba, 1963 a.

PARANÁ. Secretaria da Educação e Eultura. **Educação e cultura**. Capítulo da mensagem apresentada à Assembleia Legislativa o estado pelo governador Ney Aminthas de Barros Braga no dia 1º de maio de 1962. Curitiba, 1962 b.

PARANÁ. **Programa educacional de emergência**. Convenio especial celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a Secretaria de Educação e Cultura do Paraná em 1º de outubro de 1962. Curitiba, 1962 c.

PARANÁ. Secretaria da educação e cultura. **O ensino primário no Paraná**. Nova seriação e programas para os grupos e casas escolares. Decreto n. 10.290 de 13/12/1962, que dispõe sobre o ensino primário no estado. Portaria n. 109/63 que aprova os programas de ensino para os grupos e casas escolares. N. 8 Curitiba, 1963 b

PILOTTO. Erasmo. **A educação é direito de todos**. Curitiba: Max Roesner, 1952.

_____. **A educação no Paraná** (síntese sobre o ensino elementar e médio). Rio de Janeiro: Marques Saraiva; MEC/INEP, 1954. (Campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar, publicação Nº. 3).

_____. **Prática de escola serena**. Curitiba: João Haupt, s.d.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

PRADO JUNIOR, Caio. **A questão agrária**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

_____. **História econômica do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org/adobeebook/caio.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2013.

PRIORI, Angelo. **O protesto do trabalho**: história das lutas sociais dos trabalhadores rurais do Paraná: 1954-1964. Maringá: EDUEM, 1996.

Projeto Maior nº 1 da UNESCO. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 70, p. 84-88, abr./jun. 1958. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001667.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Escola Arlindo Ribeiro.

RIBEIRO, Marlene. Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2008.

_____. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salete. Educação do campo (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez; Autores Associados, 1987.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**, São Paulo: Best Seller, 1999.

SANTANA, Eliseu; CASTANHA, André Paulo. Escolas rurais de Cascavel: ascensão e declínio. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/E/Eliseu%20Santana.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2013.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil**: ações, planos, programas e impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola do campo – espaço de disputa e contradição**: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Florianópolis: UFSC, 2013.

SCHELBAUER, Analete Regina; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Ensino primário no meio rural paranaense: em foco as escolas de trabalhadores rurais e de pescadores entre as décadas de 30 e 50 do século XX. In: **Cadernos de história da educação**. v. 12, n. 1, jan./jun. 2013, p. 83-107.

SCHIPANSKI, Carlos Eduardo. **Quatro décadas de ensino agrícola profissionalizante em Guarapuava (1954-1994)**. Guarapuava: UNICENTRO/UNICAMP, 1996. Dissertação de mestrado – UNICAMP.

SEMERARO, Giovanni. A práxis de Gramsci e o pragmatismo de Dewey. In: Revista de Educação Pública, Cuiabá: EdUFMT, v. 17, p. 119-130, 2008. disponível em : <http://ie.ufmt.br/revista/arquivos/ed_33.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013.

SILVA, Walderez Pohl da. **De Lustosa a João do Planalto**: a arte política na cidade de Guarapuava (1930- 1970). Guarapuava: Editora Unicentro, 2010.

SOCHOR, Lubomir. Lukács e Korsch: a discussão filosófica dos anos 20. In: HOBBSAWM, Eric Jonh Ernest (org). **História do marxismo**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio N. Henriques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 9, p. 20-49.

SOUZA, Claudia Moraes de. **Nenhum brasileiro sem escola: projetos de alfabetização e educação de adultos do estado desenvolvimentista. 1950/1963.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999. Dissertação de Mestrado – USP.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. In: **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 35, p. 160-172, set. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art11_35.pdf>. Acesso em: 10/02/2014.

STECA, Lucinéia Cunha; FLORES, Mariléia Dias. **História do Paraná: do século XVI à década de 1950.** Londrina: Eduel, 2002.

STEDILE, João Pedro (org.) **A Questão Agrária no Brasil.** O debate tradicional 1500-1960. São Paulo: Expressão popular, 2005. p. 15-31.

_____. Reforma agrária. In: CALDART et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. Educação do campo (org). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TEIXEIRA, Luiz Cleve. **Reminiscências do passado.** Esquema, 1993.

TEMBIL, Márcia. **Em busca da cidade moderna: Guarapuava...recompondo histórias, tecendo memórias.** Guarapuava: UNICENTRO, 2007.

TRIBUNA PARANAENSE. **Aprender a ler: ainda tenho esperança.** Curitiba, 05 jul. 1959, ano III, n.148, p.1.

_____. **A solução do Paraná é a industrialização e para isso necessitamos de energia farta e barata.** Curitiba. 01 jul. 1956, ano I, n. 1, p.1.

_____. **O ensino no meio rural: um problema gravissimo.** Curitiba. 05 jul. 1959. ano III, n.148, p.1.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro; ANDREAZZA, Maria Luiza. **Cultura e educação do Paraná.** Curitiba: SEED, 2001.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_das_Na%C3%A7%C3%B5es_Unidas_para_a_Educa%C3%A7%C3%A3o_a_Ci%C3%A4ncia_e_a_Cultura>. Acesso em: 29 abr. 2013.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do Campo. In: **Revista Cedes**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2012.

VERDÉRIO, Alex. **A materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam**: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2011. Dissertação de Mestrado – UNIOESTE.

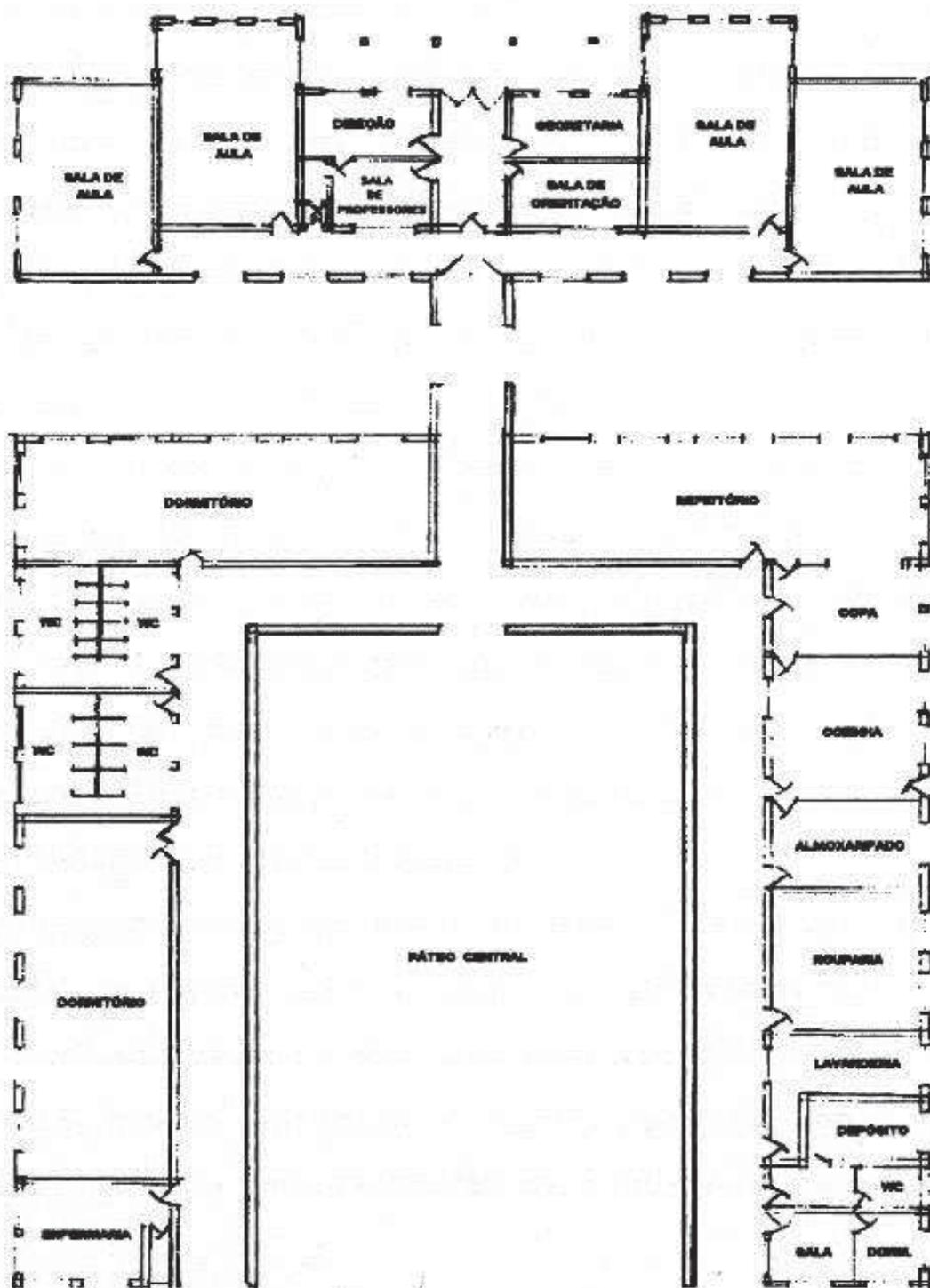
VICENTIN, Sonia Antonovicz; HEROLD JUNIOR, Carlos. **A mulher e a construção do ensino normal em Guarapuava (1930-1960)**. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

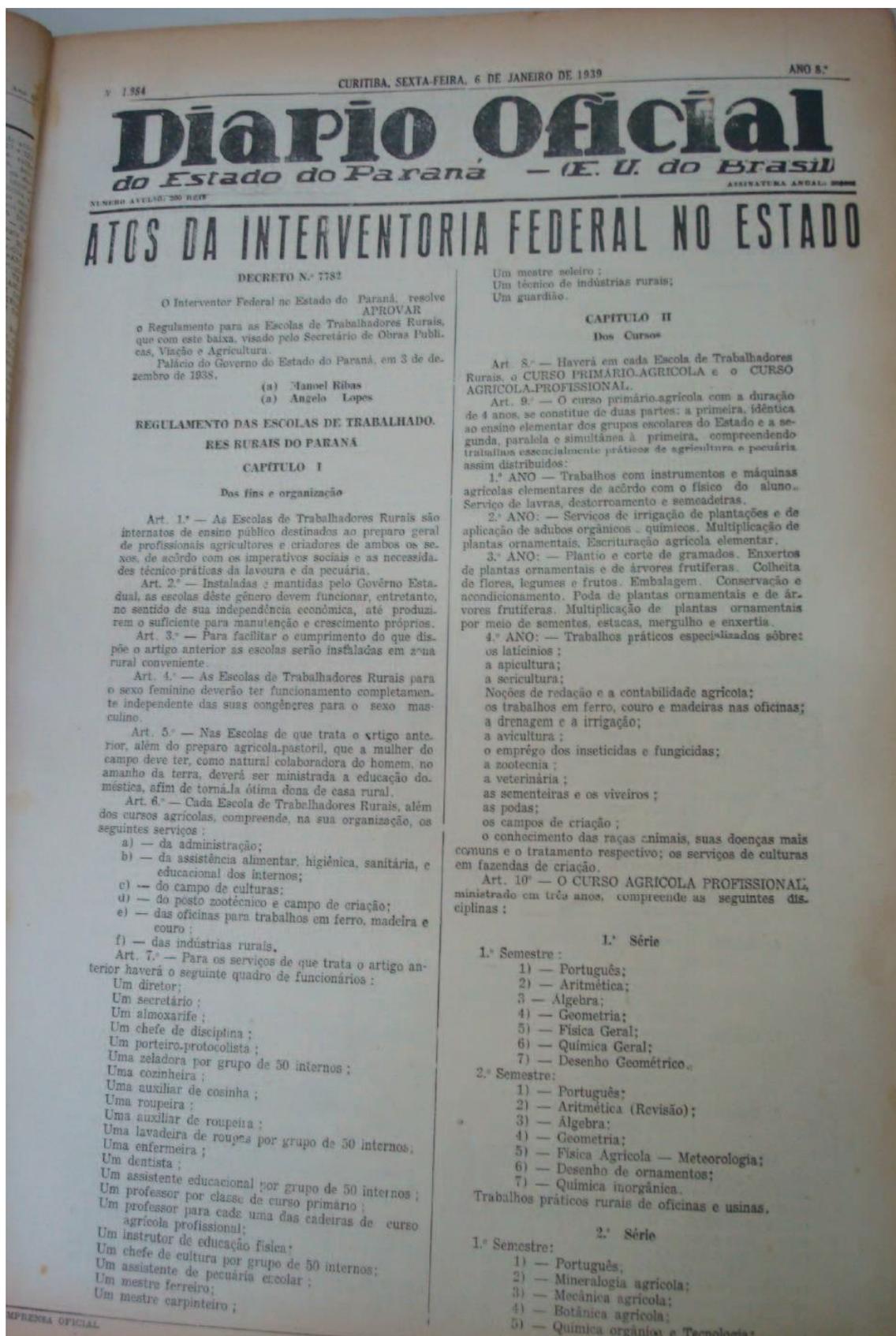
VIEIRA, Carlos Educarado; MARACH, Caroline Baron. **Políticas públicas e modelos pedagógicos**: realidade e idealidade no pensamento de Erasmo Pilotto. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/245.pdf>> Acesso em: 31 jul. 2013.

XAVIER, Libânia Nacif. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/201/202>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

8 ANEXOS

PLANTA DA ESCOLA





Diário Oficial

do Estado do Paraná — (E. U. do Brasil)

ATOS DA INTERVENTORIA FEDERAL NO ESTADO

DECRETO N.º 7782

O Interventor Federal no Estado do Paraná, resolve APROVAR o Regulamento para as Escolas de Trabalhadores Rurais, que com este baixa, visando pelo Secretário de Obras Públicas, Viação e Agricultura, Palácio do Governo do Estado do Paraná, em 3 de dezembro de 1938.

(a) Manoel Ribas
(a) Angelo Lopes

REGULAMENTO DAS ESCOLAS DE TRABALHADO- RES RURAIS DO PARANÁ

CAPÍTULO I

Dos fins e organização

Art. 1.º — As Escolas de Trabalhadores Rurais são internatos de ensino público destinados ao preparo geral de profissionais agricultores e criadores de ambos os sexos, de acordo com os imperativos sociais e as necessidades técnico-práticas da lavoura e da pecuária.

Art. 2.º — Instaladas e mantidas pelo Governo Estadual, as escolas deste gênero devem funcionar, entretanto, no sentido de sua independência econômica, até produzirem o suficiente para manutenção e crescimento próprios.

Art. 3.º — Para facilitar o cumprimento do que dispõe o artigo anterior as escolas serão instaladas em zona rural conveniente.

Art. 4.º — As Escolas de Trabalhadores Rurais para o sexo feminino deverão ter funcionamento completamente independente das suas congêneres para o sexo masculino.

Art. 5.º — Nas Escolas de que trata o artigo anterior, além do preparo agrícola-pastoril, que a mulher do campo deve ter, como natural colaboradora do homem, no amanho da terra, deverá ser ministrada a educação doméstica, afim de torná-la ótima dona de casa rural.

Art. 6.º — Cada Escola de Trabalhadores Rurais, além dos cursos agrícolas, compreende, na sua organização, os seguintes serviços:

- a) — da administração;
- b) — da assistência alimentar, higiênica, sanitária, e educacional dos internos;
- c) — do campo de culturas;
- d) — do posto zootécnico e campo de criação;
- e) — das oficinas para trabalhos em ferro, madeira e couro;
- f) — das indústrias rurais.

Art. 7.º — Para os serviços de que trata o artigo anterior haverá o seguinte quadro de funcionários:

- Um diretor;
- Um secretário;
- Um almoxarife;
- Um chefe de disciplina;
- Um porteiro-protocolista;
- Uma zeladora por grupo de 50 internos;
- Uma cozinheira;
- Uma auxiliar de cozinha;
- Uma roupeira;
- Uma auxiliar de roupeira;
- Uma lavadeira de roupas por grupo de 50 internos;
- Uma enfermeira;
- Um dentista;
- Um assistente educacional por grupo de 50 internos;
- Um professor por classe de curso primário;
- Um professor para cada uma das cadeiras de curso agrícola profissional;
- Um instrutor de educação física;
- Um chefe de cultura por grupo de 50 internos;
- Um assistente de pecuária escolar;
- Um mestre ferreiro;
- Um mestre carpinteiro;

Um mestre seleiro;
Um técnico de indústrias rurais;
Um guardião.

CAPÍTULO II

Dos Cursos

Art. 8.º — Haverá em cada Escola de Trabalhadores Rurais, o CURSO PRIMÁRIO-AGRICOLA e o CURSO AGRICOLA-PROFISSIONAL.

Art. 9.º — O curso primário-agrícola com a duração de 4 anos, se constitui de duas partes: a primeira, idêntica ao ensino elementar dos grupos escolares do Estado e a segunda, paralela e simultânea à primeira, compreendendo trabalhos essencialmente práticos de agricultura e pecuária, assim distribuídos:

1.º ANO — Trabalhos com instrumentos e máquinas agrícolas elementares de acordo com o físico do aluno. Serviço de lavras, destorroamento e semeadeiras.

2.º ANO — Serviços de irrigação de plantações e de aplicação de adubos orgânicos e químicos. Multiplicação de plantas ornamentais. Escrituração agrícola elementar.

3.º ANO — Plantio e corte de gramados. Enxertos de plantas ornamentais e de árvores frutíferas. Colheita de flores, legumes e frutos. Embalagem. Conservação e acondicionamento. Poda de plantas ornamentais e de árvores frutíferas. Multiplicação de plantas ornamentais por meio de sementes, estacas, mergulho e enxertia.

4.º ANO — Trabalhos práticos especializados sobre:

- os laticínios;
- a apicultura;
- a sericultura;
- Noções de redação e a contabilidade agrícola;
- os trabalhos em ferro, couro e madeiras nas oficinas;
- a drenagem e a irrigação;
- a avicultura;
- o emprego dos inseticidas e fungicidas;
- a zootecnia;
- a veterinária;
- as sementeiras e os viveiros;
- as podas;
- os campos de criação;
- o conhecimento das raças animais, suas doenças mais comuns e o tratamento respectivo; os serviços de culturas em fazendas de criação.

Art. 10.º — O CURSO AGRICOLA PROFISSIONAL, ministrado em três anos, compreende as seguintes disciplinas:

1.ª Série

1.º Semestre:

- 1) — Português;
- 2) — Aritmética;
- 3) — Álgebra;
- 4) — Geometria;
- 5) — Física Geral;
- 6) — Química Geral;
- 7) — Desenho Geométrico.

2.º Semestre:

- 1) — Português;
- 2) — Aritmética (Revisão);
- 3) — Álgebra;
- 4) — Geometria;
- 5) — Física Agrícola — Meteorologia;
- 6) — Desenho de ornamentos;
- 7) — Química inorgânica.

Trabalhos práticos rurais de oficinas e usinas.

2.ª Série

1.º Semestre:

- 1) — Português;
- 2) — Mineralogia agrícola;
- 3) — Mecânica agrícola;
- 4) — Botânica agrícola;
- 5) — Química orgânica e Tecnologia;

- 6) — Agricultura geral;
- 7) — Zootecnia geral;
- 8) — Geologia agrícola;
- 9) — Fitopatologia.

2.º Semestre:

- 1) — Português;
- 2) — Construções rurais;
- 3) — Máquinas agrícolas;
- 4) — Zoologia agrícola;
- 5) — Física e química do solo;
- 6) — Agricultura geral;
- 7) — Zootecnia geral;
- 8) — Geologia agrícola.

Trabalhos práticos em serviços rurais, de zootecnia, indústrias, oficinas e laboratórios.

3.ª Série

1.º Semestre:

- 1) — Português;
- 2) — Agricultura especial;
- 3) — Química agrícola;
- 4) — Zootecnia especial, julgamento dos animais e veterinária;
- 5) — Alimentação dos animais;
- 6) — Horticultura, Pomicultura, Jardinicultura, Silvicultura;
- 7) — Economia rural.

2.º Semestre:

- 1) — Português;
- 2) — Agricultura especial;
- 3) — Viticultura e Enologia ou outra cultura especial que interesse à região;
- 4) — Zootecnia especial, julgamento dos animais e veterinária;
- 5) — Alimentação dos animais;
- 6) — Horticultura, Pomicultura e Apicultura;
- 7) — Indústria de Laticínios;
- 8) — Contabilidade agrícola;
- 9) — Administração rural.

Trabalhos práticos em serviços rurais, de zootecnia e indústrias rurais, veterinária, oficinas, usinas e laboratórios.

Art. 11.º — As matérias constantes do CURSO AGRÍCOLA PROFISSIONAL são agrupadas em oito cadeiras, da seguinte forma e com as seguintes denominações:

- 1.ª Cadeira: (Português).
- 2.ª Cadeira: (Aritmética, Álgebra, Geometria).
- 3.ª Cadeira: (Física Geral, Física Agrícola e Meteorologia, Física e Química do solo, Mineralogia agrícola, Geologia agrícola).
- 4.ª Cadeira: (Química Geral, Química inorgânica, Química orgânica e Tecnologia, Química agrícola).
- 5.ª Cadeira: (Botânica agrícola, Agricultura Geral e Especial, Horticultura, Pomicultura, Jardinicultura e Silvicultura, Viticultura, Fitopatologia).
- 6.ª Cadeira: (Zootecnia Geral e Especial, Zootecnia Agrícola, Apicultura, Alimentação dos animais, Julgamento dos animais e veterinária, Indústria de Laticínios).
- 7.ª Cadeira: (Desenho Geométrico, Desenhos de ornamentos, Construções rurais, Mecânica agrícola, Máquinas agrícolas).
- 8.ª Cadeira: (Contabilidade agrícola, Administração rural, Economia rural).

Art. 12.º — Os programas e horários para as aulas teóricas e práticas das matérias do CURSO AGRÍCOLA PROFISSIONAL serão elaborados anualmente pelo Diretor da Escola de Trabalhadores Rurais Dr. Carlos Cavalcanti e apresentado ao Diretor do Departamento de Agricultura, para a aprovação do Exmo. Sr. Secretário de Obras Públicas, Viação e Agricultura.

Art. 13.º — O critério de provas e seu julgamento, bem como, a respectiva atribuição de notas deste curso é o adotado nos ginásios oficiais.

Art. 14.º — Ao aluno que terminar o curso agrícola profissional será conferido o título de Capataz Rural.

Art. 15.º — Somente poderão inscrever-se no concurso para professor das disciplinas especializadas deste curso, os profissionais diplomados por escolas, oficiais ou equiparadas, de agronomia e veterinária.

CAPÍTULO III
Das atribuições dos funcionários

Art. 16.º — Ao Diretor compete:

- a) — propor admissão ou exoneração de funcionários titulares ou não, quando houver conveniência material ou moral;
- b) — requisitar os gêneros, materiais e utensílios necessários ao serviço da escola;
- c) — cumprir e fazer cumprir este regulamento, como as ordens superiores;
- d) — convocar congregação de professores todas as vezes que julgar conveniente;
- e) — apresentar no fim de cada ano, ao Diretor do Departamento de Agricultura, relatório geral dos trabalhos realizados;
- f) — representar a Escola nos seus atos oficiais;
- g) — superintender os trabalhos da Escola;
- h) — fechar o livro ponto dos funcionários;
- i) — dirigir, orientar e fiscalizar as atividades agrícolas da escola, a prática da lavoura, orientando e fiscalizando o trato dos rebanhos e a aprendizagem dos internos;
- j) — fazer diariamente a escala de serviço dos chefes de culturas;
- k) — empenhar-se no sentido de aumentar as possibilidades econômicas e biogênicas da indústria pastoril da Escola;
- l) — distribuir diariamente de acordo com o professor de zootecnia o serviço ao assistente de pecuária.

Art. 17.º — Ao Secretário compete:

- a) — fazer toda escrituração e correspondência da Escola;
- b) — ter sob sua responsabilidade o material didático escolar-primário;
- c) — fazer entrega ao almoxarife após o visto do Diretor, as guias para o fornecimento dos materiais necessários às diversas seções;
- d) — confeccionar os mapas de aproveitamento escolar;
- e) — matricular e fazer o desligamento dos alunos quando for autorizado pelo Diretor;
- f) — substituir o Diretor nos casos de impedimento.

Art. 18.º — Ao Almojarife compete:

- a) — receber, conferir e conservar sob sua guarda e responsabilidade as mercadorias adquiridas por compra ou requisição e os produtos da Escola;
- b) — entregar para o uso ou consumo das diversas seções da Escola, mediante guia, os gêneros, materiais e utensílios necessários aos serviços escolares;
- c) — propor ao Diretor todas as medidas que julgar necessárias ao bom andamento dos trabalhos a seu cargo e conservar sob sua guarda, devidamente arquivados, os livros e documentos relativos à administração de sua seção.

Art. 19.º — Ao Chefe de Disciplina compete:

- a) — chefiar os serviços de ordem interna;
- b) — ordenar e fiscalizar a limpeza rigorosa nos dormitórios, nas instalações sanitárias, no refeitório, na cozinha e nas demais dependências da Escola;
- c) — fiscalizar a ordem e o aseo das roupas dos internos e de suas camas;
- d) — fiscalizar e fazer cumprir as medidas higiênicas impostas aos internos;
- e) — fiscalizar a natureza, a qualidade, o preparo e a distribuição das refeições dos alunos e dos funcionários internos;
- f) — controlar o cumprimento dos horários para os diversos atos escolares;
- g) — tomar as providências necessárias e urgentes nos casos de doença ou acidente dos internos, comunicando-as ao Diretor.
- h) — comunicar ao Diretor, por escrito, os fatos notáveis, que reclamarem medidas administrativas ou educacionais.

Art. 20.º — Ao Porteiro, protocolista compete:

- a) — exercer a vigilância diurna do prédio e suas dependências, cujas chaves terá sob sua guarda e responsabilidade;
- b) — executar todos os atos relativos ao serviço da portaria;
- c) — escrever o protocolo de entrada de papeis e o de correspondência expedida;
- d) — conservar sob sua guarda o livro ponto dos funcionários apresentando-o ao Diretor para o fechamento do mesmo.

Art. 21.º — As Zeladoras compete:

a) — fazer a limpeza de todas as dependências e instalações de casa de estudo com os alunos que necessitam;
b) — dirigir os serviços de limpeza e conservação e garantir que os mesmos sejam feitos em seu dia;
c) — auxiliar nos serviços de água e cozinha durante as refeições;

d) — executar quaisquer serviços que lhes forem atribuídos.

Art. 22.º — À Cozinha compete:

a) — chefiar os serviços da cozinha, por cujo exercício é responsável;

b) — preparar, com a máxima higiene e ordem, dentro do horário estabelecido e de acordo com a cartilha em vigor, as refeições para os discentes e funcionários internos;

c) — recusar qualquer mercadoria imprópria ou de má qualidade;

d) — zelar pela completa ordem da cozinha e sua limpeza e pela ordem e moralidade de seu funcionamento;

e) — impedir desperdícios de gêneros de combustíveis e de tempo nas atividades culinárias, cuja economia deve intensificar;

f) — comunicar ao Diretor as irregularidades que ocorrer na conduta de seus auxiliares.

Art. 23.º — As auxiliares da cozinha compete:

a) — substituir a cozinheira nos seus impedimentos;

b) — executar os serviços de preparo das refeições, de ordem e asseio da cozinha e de sua horta;

c) — auxiliar a cozinheira a servir as refeições;

Art. 24.º — À Roupeira compete:

a) — receber toda a roupa usada dos discentes, em farmácia, cozinha e das salas e destinada à lavagem;

b) — sortear a roupa seja às lavadeiras, acobertada do respectivo rol;

c) — receber as roupas lavadas, examinando-lhes o estado e as condições de limpeza, de acordo com o respectivo rol;

d) — fazer a entrega das roupas limpas de cama às zeladoras e a dos internos, à festa no dia da troca;

e) — zelar pela conservação das roupas e pela ordem e moralidade da roupeira.

Art. 25.º — As Auxiliares de roupeira compete:

— fazer todos os serviços da Roupeira, inclusive o de remendar, concertar e passar as roupas, substituindo a Roupeira nos seus impedimentos.

Art. 26.º — As Lavadeiras de roupas compete:

— a lavagem das roupas do estabelecimento, conforme as exigências higiênicas e econômicas do serviço, dentro do tempo para não haver falta de roupa limpa.

Art. 27.º — À Enfermeira compete:

a) — fazer todos os serviços de enfermagem de necessidade dos internos;

b) — exercer inteira vigilância sobre as condições sanitárias dos internos e dar-lhes assistência terapêutica e alimentar adequada;

c) — tomar os mais prudentes cuidados profiláticos em proveito de saúde individual e coletiva dos educandos;

d) — comunicar ao Diretor e ao Médico da Escola qualquer ocorrência que exija intervenção médica;

e) — ter sob seus cuidados a enfermaria e sob sua guarda e responsabilidade o material farmacêutico e o cirúrgico da Escola;

f) — revestir suas funções de grande respeito e muita bondade, enchendo-as de honradez;

Art. 28.º — À Dentista compete:

a) — executar todos os serviços da assistência dentária dos educandos;

b) — ter sob sua guarda e responsabilidade o gabinete dentário e o material respectivo;

c) — inspecionar as condições dentárias dos internos, uma vez por trimestre, e aconselhar o tratamento higiênico da boca;

d) — apresentar mensalmente ao Diretor uma exposição pormenorizada dos trabalhos realizados.

Art. 29.º — Aos Assistentes educacionais, que poderão ser professores diplomados, homens ou mulheres, membros do magistério público primário, que já revelaram o seu poder realizador na ação de educar, ou pessoas não diplomadas, a juízo do Governador, compete:

a) — dar a mais sã e decisiva assistência educacional aos internos, conduzindo-os, por rumo seguro, para os superiores destinos da educação integral;

b) — vigiar todos os passos dos educandos, acompanhando-os no estudo, nas refeições e no banho, nos recreios e no trabalho, para orientá-los com conhecimento de causa;

c) — encher de atividade proveitosa os momentos de ócio dos internos, mobilizando-os para um brinquedo educativo ou para um trabalho divertido;

d) — promover serões permanentes de estudo e de sociabilidade dos alunos, no sentido de lhes despertar o

gosto artístico e a vontade para as Investigações científicas.

e) — organizar inteligente serviço de instrução e orientação do movimento dos educandos, agindo na direção de suas tendências naturais e tomando por ponto de partida o trabalho remunerado.

f) — promover as boas ações de cada um, outorgando-lhe os direitos que conquistou, e punir as más, restringindo-lhe as vantagens;

g) — buscar sempre o contacto mais íntimo com os alunos, além de manter-lhes as necessidades materiais e morais e aplicar-lhes a terapêutica aconselhadora.

Art. 30.º — Os professores regentes de classe do curso, no âmbito agrícola, têm suas atribuições já definidas nos regulamentos da Instrução Pública, cumprindo, nas escolas distritais, os mesmos deveres que cabem aos seus colegas nos grupos escolares do Estado.

Art. 31.º — Ao Professor do CURSO AGRÍCOLA PROFISSIONAL compete:

a) — ensinar as matérias constantes de sua cátedra, conforme os programas respectivos;

b) — dar aulas teóricas e práticas com a maior pontualidade e acompanhar seus alunos em excursões de campo, quando lhe designado;

c) — instruir os chefes de turmas quanto aos trabalhos práticos a serem executados;

d) — colaborar na organização do plano de cultura da Escola;

e) — tomar parte nos trabalhos dos exames e da congregação, bem como nas festas escolares.

Art. 32.º — Ao Instrutor de Educação Física compete:

a) — dar aulas diárias de ginástica pelo menos a uma turma de internos;

b) — organizar os serviços de educação física, de modo a abranger a totalidade dos internos;

c) — incentivar entre os alunos a prática voluntária de ginástica individual.

Art. 33.º — Aos Chefes de cultura, que serão Técnicos Agrícolas compete:

a) — chefiar os trabalhos das turmas nos serviços agrícolas e ensinar-lhes os métodos racionais de agricultura, de acordo com as instruções dos respectivos professores;

b) — estimular, o mais possível, a capacidade de produzir, tanto no indivíduo, como no grupo;

c) — desenvolver a melhor ação educativa nos trabalhos do campo, de sorte a despertar o gosto dos internos pela indústria da terra.

Art. 34.º — Ao Assistente da pecuária escolar compete:

a) — chefiar as turmas de alunos escalados para a prática e a aprendizagem da zootecnia, no trato dos animais;

b) — ensinar os métodos racionais de criação dos rebanhos;

c) — cumprir as ordens do Diretor e do Professor de Zootecnia.

Art. 35.º — Ao Mestre de Ofício compete:

a) — exercer e ensinar, por meios essencialmente práticos, o respectivo ofício;

b) — ter sob sua guarda e responsabilidade a oficina em que trabalha e o material a ela pertencente;

c) — executar ou fazer executar os trabalhos que lhe forem confiados com a maior perfeição e probidade;

d) — manter o regular funcionamento de sua oficina, dentro de absoluta ordem, asseio e respeito, e fazê-la digna do educandário a que pertence.

Art. 36.º — Ao Guardião, compete a guarda noturna da Escola e suas dependências.

CAPÍTULO IV Disposições Gerais

Art. 37.º — Serão admitidos gratuitamente, como alunos internos dos Cursos das Escolas, menores abandonados e orfãos, a juízo do Governador.

Art. 38.º — Poderão também matricular-se nas Escolas, mediante pagamento de matrícula e mensalidades, os que preencherem as seguintes condições:

a) — requerer ao Diretor da Escola, juntando certidão de idade;

b) — tenham de 10 a 14 anos de idade;

c) — sejam normais;

d) — passem na inspeção de saúde a que se deverão submeter em Departamento da Saúde Pública do Estado;

e) — não apresentem defeito físico incompatível com a atividade escolar;

f) — revelem boa conduta;

g) — sejam encaminhados por autoridade competente.

Art. 39.º — A matrícula no CURSO AGRÍCOLA PROFISSIONAL só é permitida a candidatos que:

a) — tenham de 14 a 18 anos de idade;

b) — apresentem prova de que têm o curso de grupo escolar do Estado, tendo todavia de cursar o último ano do curso primário agrícola e fazer a parte prática;

c) — satisfaçam as exigências do artigo anterior, menos a da idade.

§ Unico — A condição exigida na letra "g" do artigo 40 se refere aos candidatos previstos no artigo 39.

Art. 40.º — Serão matriculados automaticamente no Curso Profissional os diplomados pelo Curso Primário Agrícola da Escola.

Art. 41.º — Só ha uma penalidade para as faltas dos funcionários da escola, quando couber punição: a dispensa do cargo, por remoção ou exoneração.

§ Unico — No caso dêste artigo os funcionários nomeados serão suspensos de suas funções pelo Diretor da Escola que proporá a punição ao Diretor do Departamento de Agricultura, para as devidas providências.

Art. 42.º — O Governo do Estado poderá manter em cada Escola, ambos os cursos, CURSO PRIMÁRIO AGRÍCOLA e CURSO AGRÍCOLA PROFISSIONAL, ou sómente um dêles.

Art. 43.º — As dúvidas ou omissões que surgirem no presente regulamento serão resolvidas pelo Diretor da Escola que levará ao conhecimento das autoridades competentes a sua resolução.

Art. 44.º — Revogam-se as disposições em contrário.

VISTO — Em 7 de Novembro de 1938.

(a) ANGELO LOPES
Secretário de Estado

GRADE CURRICULAR DE 1963

1963 M - 1

Estado do Paraná

de 19

DISCIPLINAS		SÉRIES				Soma
		1ª	2ª	3ª	4ª	
DISCIPLINAS OBRIGATORIAS I GRUPO	PORTUGUÊS	5	5	6	6	22
	MATEMÁTICA	4	4	4	4	16
	GEOGRAFIA	3	2	-	-	5
	HISTÓRIA	2	3	2	2	19
	CIÊNCIAS	3	3	3	3	12
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES II GRUPO	AGRICULTURA E CRIAÇÃO DE ANIMAIS DOM.	5	5	6	6	22
	INGLÊS	-	-	2	2	4
	DESENHO TÉCNICO	2	2	1	1	6
	TOTAL	24	24	24	24	96
PRÁTICAS FORMATIVAS	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	8 ✓
	PRÁTICA DE AGRICULTURA	4	4	4	4	16 ✓
	PRÁTICA DE ZOOTECNIA	4	4	4	4	16 -
	PRÁTICA DE OFICINAS	4	4	4	4	16 -
	HIGIENE RURAL E SOCORROS DE URGÊNCIA	1	1	1	1	4 -
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, MORAL E CÍVICA	1	1	1	1	4
	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1	4 ✓
	TOTAL	17	17	17	17	68

FICHA DE MATRÍCULA DO ALUNO.

SECRETARIA DE AGRICULTURA

DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR, TÉCNICO E PROFISSIONAL

Escola de Tauba Morães Pereira - Cel. Ruy Ribeiro

AE Edmundo Duarte Gomes Loure REGIS. ALU. N.º 2

RF. JSTRO N.º 9 NOME Luiz Gomes Duarte de Almeida

IDENTIFICAÇÃO

Data do Nascimento 30.4.46
 Lugar do Nascimento Recife, Pernambuco
 Município Garanhuns
 Estado Pernambuco
 País República Brasileira
 Mãe Alfina Mendes de Almeida
 Responsável pai
 Residência Vila São José, Garanhuns
 Matrícula inicial S.T.P. R. Ribeiro
 Data da Matrícula 20.3.57
 Sob. n.º 2
 Solicitada por Luiz pai
 Pelo ofício n.º ---
 Autorizado por Sr. Diretor S.T.P.
 Pelo ofício n.º 24/67 de 16.3.57

IDENTIFICAÇÃO

Alcunha Oval
 Cabeça Oval
 Cabelo curto e preto
 Nariz reto e fino
 Orelha leves
 Rosto Oval
 C.º Branca
 Olhos castanhos
 Boca pequena
 Dentes normais
 Lábios normais
 Sinais Particulares linhas de ante olho e indicadores da mão esquerda, primeira e segunda.

IDENTIFICAÇÃO

Data do Nascimento 15.8.46
 Lugar do Nascimento Log. da Graça
 Município ---
 Estado Pernambuco
 País República Brasileira
 Mãe Duarte Gomes Loure
 Responsável ---
 Residência ---
 Matrícula inicial ---
 Data da Matrícula 20.3.57
 Sob. n.º ---
 Solicitada por Luiz mãe
 Pelo ofício n.º ---
 Autorizado por Sr. Diretor S.T.P.
 Pelo ofício n.º 24/67 de 16.3.57

OBSERVAÇÕES

Em 20-3-57, foi matriculado, custando neste data o 2.º ano em curso.
Em 21/11/57 foi promovido para o 3.º ano primário.
Em 28-11-57, concluiu o 4.º ano. Em 10 de Janeiro de 1959, foi designado comp. Of. n.º 27.57-1.2.1.