

ISABEL CASTILHO PALHANO

**A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL E NO PARANÁ NOS ANOS 50 E
A MATERIALIZAÇÃO NO CURSO NORMAL REGIONAL DE
GUARAPUAVA**

GUARAPUAVA

2014

ISABEL CASTILHO PALHANO

**A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL E NO PARANÁ NOS ANOS 50 E
A MATERIALIZAÇÃO NO CURSO NORMAL REGIONAL DE
GUARAPUAVA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Políticas Educacionais, História e Organização da Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – Unicentro.

Orientadora: Prof^a Dr^a Angela Maria Hidalgo

GUARAPUAVA

2014

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

Palhano, Isabel Castilho

P161e

A educação rural no Brasil e no Paraná nos anos 50 e a materialização no curso normal regional de Guarapuava / Isabel Castilho Palhano.– Guarapuava: Unicentro, 2014. xiv, 179 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós Graduação em Educação, área de concentração Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

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

Banca examinadora: Prof. Dr. José Luiz Zanella, Prof. Dr. Alessandro de Melo, Prof. Dr. André Paulo Castanha, Prof^a. Dr^a. Marlene Lucia Siebert Sapelli.

Bibliografia

1. Educação. 2. Nacional-desenvolvimentismo. 3. Educação Rural. 4. Educação do Campo. 5. Curso Normal Regional. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

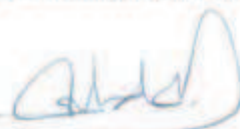
CDD 20. ed. 370.19346

TERMO DE APROVAÇÃO

ISABEL CASTILHO PALHANO

**“A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL E NO PARANÁ NOS ANOS 50
E A MATERIALIZAÇÃO NO CURSO NORMAL REGIONAL DE
GUARAPUAVA”**

Dissertação aprovada em 27/06/2014 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. José Luiz Zanella
(UNIOESTE)



Prof. Dr. Alessandro de Melo
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR
2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho àqueles que, assim como eu, utopicamente acreditam e lutam por uma educação pública de qualidade, como possibilidade instrumentalizadora de luta da classe trabalhadora.

A toda minha família: pais, sogros, irmã, cunhados e sobrinhos. Em especial ao meu esposo, Altair, e aos meus filhos, Junior e Gabriel, que são a razão de meu imenso esforço e dedicação, de estudar cada vez mais.

A vocês que abriram mão de momentos de convívio, que sofreram com a minha ausência quando o estudo me chamou; a vocês que tentaram ocupar as horas solitárias de todos os modos possíveis, mesmo assim reclamando a cada minuto; a vocês que agora veem, com muito alívio este fim de etapa e que, por mais que não demonstrem, estão tão felizes quanto eu.

Hoje, no fim dessa longa caminhada, parei para dizer o meu muito obrigado pela compreensão, pelo estímulo nas horas de desânimo, pela paciência nos momentos de estresse, e desculpas pela atenção que não dei, que não compartilhei.

Com carinho! Parabéns... o mérito da conquista também é de vocês.

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de colher os frutos do fim de um ciclo e ao mesmo tempo semear o início de outro, como uma semente, que planta, germina, cresce e frutifica e torna semente novamente, assim é o conhecimento, fim de uma etapa como mestrado, mas início de outras etapas que ainda virão.

Chegar onde cheguei não foi uma caminhada tão fácil! Neta de (Leopoldo Palhano e Valdelino Castilho - ambos *in memoriam*) agricultores tradicionais, que com muito suor e força de seus braços, e ajuda de suas fieis companheiras (Benta da Rosa – vó: quanto farinha de biju produzida para prover o sustento de seus filhos e Ermelinda da Cruz – vó: quanto arroz e feijão para alimentar todos os filhos - ambas *in memoriam*) conseguiram adquirir seu pedaço de chão para criarem seus filhos. A exemplo de meus avós, meu pai, José da Rosa Palhano, com ajuda de minha mãe, Maria da Luz Castilho, conseguiu também adquirir seu pedaço de chão para produzir nossa existência, minha e da única irmã, Marlene. Terra esta localizada no final da comunidade do rio do Tigre, a mais distante do município de Laranjeiras do Sul, à beira de um rio de topografia bastante declinada, motivo do qual seu valor em dinheiro era menor, condição que tornou possível o acesso de um trabalhador desprovido de posses. No entanto, isso não é motivo de desapego e este espaço de vida de onde me constitui enquanto mulher (no sentido humano), local que tenho como referência e que retorno todo o final de semana depois de longas jornadas de trabalhos e estudos. Espaço este que resiste a pressão capitalista que em seus arredores formam grandes fazendas que aos poucos expulsaram os vizinhos, conseqüentemente também os alunos, a escolinha que já teve mais de 50 alunos em dois turnos, está abandonada no meio da vegetação por falta de alunos, os únicos dois alunos que reside nas proximidades vão de transporte escolar que os leva à comunidade mais próxima.

Quanto à minha escolarização não foi tão fácil também, a escola mais próxima ficava a 6 km de minha casa, distância que tornava impossível a minha frequência nas aulas. Meus pais e os vizinhos resolveram então, reivindicar uma escola mais próximo de seus filhos, a prefeitura assumiu a responsabilidade de contratar um professor (leigo), mas não providenciaria a casa escolar, mas isso não

impedir o funcionamento da mesma, pois um vizinho (Seu Aparício – *in memoriam*) cedeu um galpão, espaço onde era guardado o milho em palha para alimentar os animais, serviu para funcionar a escola, mas faltava o mobiliário, os pais novamente reuniram-se doando madeira em tábuas, construíram mesas e bancos para os alunos. Desta forma, iniciei minha vida escolar com oito anos de idade, mesmo assim eu caminhava aproximadamente 2 km até a escola, mas percorria com muita alegria, pois tinha um desejo muito grande de estudar, logo me alfabetizei no primeiro ano de aula. No entanto, essa alegria durou até a quarta série do ensino primário, pois a quinta série do ginásio só tinha em escolas na cidade que ficava a 40 km de minha casa.

Novamente impedida de estudar sem condições de morar na cidade, aguardei completar 18 anos, para frequentar o CEEBJA, denominado supletivo, na cidade, sem transporte escolar, meu pai com muito sacrifício levava eu e minha irmã de fusca, semanalmente, para realizar as provas. Assim, consegui terminar o Ensino Fundamental e fiz o Ensino Médio; na sequência consegui passar no vestibular para Pedagogia na Unicentro, que em seguida fiz duas especializações - uma em Gestão do Trabalho Pedagógico e a outra em Educação do Campo pela UFPR, e atualmente, depois de muita leitura e chimarrão (fruto da cultura dos povos do campo) para manter-me ativa nas longas horas de dedicação, momento este favorável ao estudo que contagiava toda a família, inclusive, o meu filho menor de cinco anos de idade, quando percebia pelo silêncio da casa, até ele estava com um livro na mão.

Assim, concluo o Mestrado em Educação, razão deste texto e dos meus mais sinceros agradecimentos a todos os que de alguma forma contribuíram com minha árdua jornada de formação, como já afirmava Gramsci “a construção do conhecimento é um processo doloroso, no entanto, é superado posteriormente pelo prazer e alegria do conhecimento adquirido.”

À minha orientadora Ângela, que me auxiliou em todas as etapas desta pesquisa, que mesmo diante das minhas limitações e imperfeições me conduziu por meio de elogios que se multiplicavam em dimensões infinitas de responsabilidade de dar o máximo do meu potencial intelectual.

Ao meu coorientador, Adair Angelo Dalarosa, pela contribuição questionadora e filosófica.

Aos professores da banca de qualificação e defesa Angela Maria Hidalgo, José Luiz Zanella, Marlene Lucia Siebert Sapelli, Alessandro de Melo, André Paulo Castanha, Adair Angelo Dalarosa e Carlos Herold Junior.

Aos meus colegas do Programa, em especial a Denise, pela contribuição nesta caminhada.

Aos professores Adair Angelo Dalarosa, Alessandro de Melo, Angela Maria Hidalgo, Carla Luciane Blum Vestena, Carlos Herold Junior, Cibele Krause Lemke e Emerson Luís Velozo, pela contribuição intelectual.

Aos coordenadores do Programa, Angela Maria Hidalgo, Alessandro de Melo, Luciane Blum Vestena, e Emerson Luís Velozo, pela dedicação e paciência de nos conduzir enquanto mestrandos.

À funcionária do Programa, Elizangela Toledo, pela organização encaminhamento das nossas documentações.

Ao Colégio Belém, em especial à Irmã Edileuza, pela acolhida e disponibilidade do arquivo de documentação que foi de primordial importância na pesquisa.

Aos funcionários do Arquivo Histórico da Unicentro, que prontamente nos atenderam e auxiliaram com os jornais.

Aos meus colegas professores, coordenadoras de curso e funcionários dos Colégios Tancredo e Gildo, em especial aos diretores Eliane e Eclair, pela compreensão e organização dos meus horários de trabalho, pelo apoio e companheirismo em todos os momentos.

À professora de Língua Portuguesa, Maria Dolores Machado, pela leitura e revisão gramatical.

A Ellen Fisco Torchetto e Adriane M. Padilha Bernardim, pela formatação nas normas da ABNT.

Aos meus pais, pela formação de valores humanos que na simplicidade exigiram muito e fizeram de mim uma pessoa disciplinada e perseverante; pelo sacrifício em me dispensar das atividades de trabalho da produção da nossa existência, para estudar e mesmo depois, pela eterna paciência de cuidar dos meus filhos, nos momentos de viagens de estudos e agora do mestrado.

Ao meu querido esposo, companheiro de todos os momentos de minha vida, tornando-a completa e significativa, que sempre acreditou no meu potencial e me incentivou, que pacientemente sempre ouvia minhas angústias teóricas em momentos de amadurecimento epistemológico, minha eterna gratidão.

Aos meus familiares e amigos, pela compreensão nos momentos que os privei de minha companhia e atenção.

Pouco conhecimento faz que as criaturas se sintam orgulhosas.

Muito conhecimento,
que se sintam humildes.

É assim que as espigas sem grãos erguem desdenhosamente a cabeça para o céu,
enquanto que as cheias a baixam para a terra, sua mãe.

(Leonardo da Vinci)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 O CONTEXTO NACIONAL-DESENVOLVIMENTISTA ECONÔMICO E POLÍTICO DO PERÍODO 1945 A 1964 NO BRASIL E NO PARANÁ.....	21
1.1 Pós-guerra: reorganização política e econômica das potências mundiais	22
1.2 A Função dos organismos internacionais na retomada do capital	36
1.2.1 Banco Mundial	37
1.2.2 Cepal	38
1.2.3 Unesco - Unicef	38
1.3 O agrário e a questão do "subdesenvolvimento" no Brasil e no Paraná.....	41
1.3.1 O Paraná.....	51
1.3.2 Guarapuava.....	69
2 AS BASES FILOSÓFICAS DO PENSAMENTO CURRICULAR NO PERÍODO DESENVOLVIMENTISTA NO BRASIL	78
2.1 A concepção de educação dos organismos internacionais para o Brasil e o desdobramento do desenvolvimento de comunidades	78
2.2 A influência dos princípios filosóficos e ideológico da Igreja Católica no período do nacional-desenvolvimentismo.....	84
2.3 A educação popular como referência de educação para mudança	110
2.4 Os intelectuais escolanovistas e o pragmatismo norte-americano	119
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES RURAIS E A EFETIVAÇÃO DO CURSO NORMAL REGIONAL	128

3.1 As relações entre as reformas nacional e paranaense e o pensamento educacional.....	128
3.1.1 O Paraná.....	133
3.2 As Escolas Normais Regionais e o significado do professor rural.....	142
3.3 A efetivação do Curso Normal Regional no Colégio Belém, em Guarapuava no contexto do nacional-desenvolvimentista.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	168

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	CAFEZAL.....	52
FIGURA 2 -	COLONIZAÇÃO DO OESTE PARANAENSE – DÉC.DE 1950..	54
FIGURA 3 -	ALUNOS EM SALA DE AULA – 1952 (APUCARANA-PR).....	58
FIGURA 4 -	AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 1953(UNIÃO DA VITÓRIA PR)	155
FIGURA 5 -	FORMADAS DO CURSO NORMAL REGIONAL COLÉGIO BELÉM	162

LISTA DE ABREVIATURAS

BID - Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEAA - Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes
Cepal - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIER - Centro Interamericano de Educação Rural
CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil.
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
CTNP - Companhia de Terras Norte do Paraná
ECOSOC - Conselho Econômico e Social das Nações Unidas
EUA - Estado Unidos da América
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP
GATT - Acordo geral de tarifas e comércio
INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JK - Juscelino Kubitschek
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério de Educação e Cultura
OEA - Organização dos Estados Americanos
ONU - Organização das Nações Unidas
PIB - Produto Interno Bruto
PSD - Partido Social-democrático
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro
Unesco- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID - United States Agency for International Development

RESUMO

A presente dissertação historiciza o período brasileiro do pós-guerra, contexto de reorganização mundial das grandes potências capitalistas. Momento em que o discurso liberal da universalização dos direitos humanos apresenta a educação como uma das prioridades frente às exigências do mundo capitalista. No Brasil o discurso de modernização atribui à educação rural a responsabilidade de superação do atraso econômico, princípio que leva a criação de programas e cursos específicos para este meio. Neste contexto a referida pesquisa analisa as contradições presentes nas propostas de formação para professores rurais dos anos 50 por meio do pensamento curricular. Considerando um período histórico desde 1945 até 1964, evidencia, além das contradições do contexto educacional, também o econômico, político e social. Com ênfase na efetivação das políticas de Estado orientadas pelos organismos internacionais. Como que essas políticas se efetivaram em nível nacional, estadual e guarapuavano? Quais concepções filosóficas e ideológica fundamentaram as reformas de ensino implementadas no Curso Normal Regional? Para responder essas indagações, além do referencial teórico, analisam-se documentos que orientaram as propostas dos cursos de formação de professores dos anos 50 em nível nacional, estadual; como também os diários de classe do Colégio Belém, em Guarapuava-PR; fragmentos de jornais da época; mensagens e relatórios de governadores. Evidencia-se que dentro do discurso modernizante o país assume o modelo político do nacional-desenvolvimentismo, gerando demandas por mudanças educacionais. No entanto, entre avanços e rupturas dessas mudanças explicita-se a contradição da coexistência de conteúdos da psicologia cognitivista e da pedagogia enciclopedista (verbal memorística), pois se privilegiam conteúdos escolanovista com metodologias conservadoras, portanto, são reflexos correspondentes aos ideais do pensamento pedagógico nacional e estadual que se efetiva em Guarapuava. Enquanto na educação rural, diante das contradições explicitadas, evidenciam-se elementos que se apresentam como instrumentos da luta da classe trabalhadora do campo, como a alfabetização e o surgimento de sindicatos. Mas, contraditoriamente o período do desenvolvimentismo redimensionou-se para um capitalismo dependente “centro-periferia” que tem acirrado a exploração e a precarização do trabalho enquanto produção humana.

Palavras-chave: Nacional-desenvolvimentismo; Educação Rural; Curso Normal Regional; Pensamento Curricular.

ABSTRACT

PALHANO, Isabel Castilho. *Rural Education in Brazil and in the state of Paraná in the 1950s and the implementation of the Regional Training College of Guarapuava*. 2014. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.

Current dissertation historicizes the Brazilian aftermath of World War II, the context of world re-organization of the great capitalist countries. It was the period in which liberal discourse of the universality of human rights brought to the fore education as one of the priorities in the requirements of the capitalist world. The discourse of modernization in Brazil blamed education in the rural areas and attributed responsibilities so that economical backwardness could be vanquished. The establishment of specific programs and courses were specifically undertaken. Current research analyzes the contradictions within teachers' formation for teachers working in the rural milieu in the 1950s through the ideology foregrounding the school curriculum. The 1945-1964 historical period evidences not merely the contradictions within the educational context but also those in the economical, political and social fields, with special emphasis of the undertaking of State policies oriented by international organizations' premeditated intervention. How were these policies undertaken within the national, state and municipal level in Guarapuava PR Brazil? What were the philosophical and ideological ideas that underpinned teaching reforms by the Regional Teachers' Training Course? The analysis of documents that underpinned the suggestions of teacher formation courses in the 1950s is undertaken at the national and state levels to answer the above issues. Specific theory, class diaries of the Colégio Belém in Guarapuava, articles in the newspapers of the period, governors' messages and reports have also been employed. It will be shown that, in the wake of the modernizing discourse, Brazil dons the national-developmentalism generating demands for educational change. However, the contradiction of the coexistence of cognitive psychology and encyclopedia pedagogy (concentrated on memory) becomes evident among the progress and disruption of the changes. In fact, New School contents are given priority together with conservationist methodologies. What occurs in Guarapuava is a reflection of the ideas of pedagogical thought worked out for Brazil and Paraná. On the other hand, within the contradictions present in rural education, factors emerged which were part and parcel of the peasant class such as literacy, schooling and the rise of trade unions. The development period was refurbished contradictorily towards a 'center-periphery'-dependent capitalism which whetted exploitation and the degradation of work as a human product.

Keywords: National-developmentalism; rural education; regional teachers' formation course; curricular ideology.

INTRODUÇÃO

A educação escolar surge pela demanda social-histórica que se efetiva em contradição, diante da luta de classe, com um rol de conteúdos que, muitas vezes são selecionados segundo interesses capitalistas com a finalidade de formar para o trabalho, ou seja, para o mercado de trabalho. Por outro lado na condensação das forças sociais assume-se esse espaço como possibilidade de transmissão do legado histórico produzido e acumulado pela humanidade, instrumentalizando assim a classe trabalhadora na luta pela emancipação humana.

Ao evidenciar essa contradição histórica de movimentos de resistência social ao modelo hegemônico¹ capitalista, justifica-se a necessidade de se historicizar elementos de mudanças presentes nos processos educativos. Mais necessariamente num período de transição que vinha de um contexto mundial de pós-guerras, período de mais ênfase nos anos 50, momento que o capitalismo procura se revitalizar, e para isso organismos internacionais propõem uma série de políticas governamentais para o Estado brasileiro de intervenção educacional, social, econômica e política. Para atender essas políticas, expande-se a educação rural que num período desenvolvimentista tinha necessidade de modernizar os países subdesenvolvidos.

Esta dissertação objetiva analisar as concepções filosóficas do pensamento educacional dos programas de formação de professores implementados para o meio rural, assume como objeto de pesquisa a educação rural nos anos 50, considera um período histórico desde 1945 até 1964, e dá ênfase para o contexto econômico, político, social e educacional. Historicizar esse período brasileiro torna-se fundamental para a pesquisa ao tratar-se dos programas educacionais para o meio rural. Essa análise enfatiza a implementação das políticas de Estado que foram

¹ Hegemônico vem do exercício da hegemonia, que é a capacidade da classe economicamente dominante imprimir o direcionamento político cultural e social as demais classes. No terreno clássico caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram, ou melhor, procurando obter que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos de opinião pública – jornais e associações – os quais, por isso, em determinada situação, são artificialmente multiplicados. É exercida através do consentimento e da força, da imposição e da concessão, de e entre classes e frações de classes (Gramsci, 1976).

orientadas pelos organismos internacionais, fazendo-se o seguinte questionamento: como se efetivaram em nível nacional, estadual e no município de Guarapuava-Pr? Quais concepções filosóficas e ideológicas fundamentaram as reformas para a educação rural neste período, e como foram efetivadas no Curso Normal Regional de Guarapuava?

Consideramos a necessidade de pesquisa defendida por Carlos Herold Junior & Vicentin, quando referem-se à pesquisa da história educacional de Guarapuava, e afirmam que. “Essa intenção, em primeiro lugar, tem uma justificativa regional, por descortinar processos e lutas em torno da escolarização da sociedade Guarapuava” (2012, p. 07). Diante desta intenção, também se justifica pelas, “[...] lacunas existentes em torno da história da educação de Guarapuava são, também, silêncios a serem abordados por aqueles que estudam a história da educação do Paraná” (2012, p. 07). Processos históricos que muitas vezes são silenciadas, deixando de revelar importantes questões dentro da problemática educacional paranaense. Seguindo este pensamento, continua-se concordando com os autores acima, quando apontam que será feito um esforço em relacionar por meio de indícios a especificidade regional guarapuavana do referido período histórico com o movimento mais amplo do contexto brasileiro e mundial. Para isso buscará o estabelecimento de mediações entre o particular e o geral, evidenciando as interligações e rupturas do processo.

Diante do contexto das políticas públicas de educação, assume-se a educação rural como objeto de pesquisa, considera-se a centralidade na dimensão humana, e assim explicita-se as causas e as consequências dos processos históricos, espaciais e sociais.

Nesse entendimento, pode-se afirmar da utilização do materialismo histórico dialético como método de análise para compreensão da realidade, como afirma Triviños (1987, p. 51) “Talvez uma das idéias mais originais do materialismo dialético seja a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento a importância da prática social como critério de verdade. E o de focar historicamente o conhecimento, em seu processo dialético”, ou seja, o entendimento da dialética deve considerar a dimensão da totalidade, diante disso, Kosik (1976) conceitua a totalidade como compreensão do todo estruturado, de forma dialética, sendo que qualquer fato só pode ser compreendido de forma relacional com a totalidade

concreta. Não se trata de conhecer todas as partes da realidade isso humanamente é impossível, mas sim de conceber que todas as partes estão intimamente ligadas e que estão em movimentos no decorrer do tempo a partir das contradições existentes.

Utilizando-se do materialismo histórico-dialético como método de análise, no entendimento de que “o materialismo histórico é uma ciência filosófica [...] significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana” (TRIVIÑOS, 1987, p. 54), construção do conhecimento como afirma Marx é uma representação do real do qual se está inserido.

Nesse pensamento, Kosik (1976) defende que a educação assume um vínculo imprescindível entre o conhecimento e a ação, de tal forma que a história só se torna possível quando o homem se liga aos seus antepassados por meio do trabalho, deixando de começar de novo no princípio das coisas. Princípios que leva esse autor concordar com que Marx e Engels (1982) afirmam de que a história da nossa sociedade até a atualidade é a história da luta de classes. Portanto, constitui um desafio aos pesquisadores de forma geral, explicitar os combates que foram e que são travados pelas forças sociais no decorrer da história, ou seja, recortando temáticas para o estudo que proporcione identificar, analisar e descrever as contradições, pelas quais o objeto que está sendo investigado evidencie tais antagonismos.

Isso leva à tomada de posições enquanto pesquisador, diante de correntes hegemônicas na educação, que vem cativando muitos pesquisadores a tenderem a perspectivas da pós-modernidade, pensamento que julgam ter superado os princípios do paradigma da racionalidade iluminista, que constitui o advento da modernidade. Diante de posições nominadas “progressistas”, anulando a característica a que une a todos os trabalhadores, a consciência de classe, num emaranhado da dita “complexidade” atual, que traz no discurso o olhar das minorias excluídas, preocupando-se com fragmentos sociais, perdendo de vista a totalidade estruturante da luta de classe.

Fundamentando-se nessa perspectiva, a pesquisa investiga a efetivação das políticas públicas de Estado na materialidade da história da educação do rural dos anos 50, com a definição da categoria central de análise: a educação rural dos anos

50, considerando como categorias específicas: contexto nacional-desenvolvimentista; currículo dos cursos de formação de docentes dos anos 50; concepções epistemológicas e filosóficas dos referidos currículos. Constatções que se explicita por meio dos programas que procurou atender demandas ora popular/social ora organismos internacionais com interesse capitalista.

Portanto, no intuito de permitir maior apreensão do objeto em estudo, realizou-se pesquisa bibliográfica historicizando o processo de constituição da educação rural. Também realizou-se a pesquisa documental para análise das propostas de cursos de formação de professores dos anos 50 em nível nacional, estadual e no município de Guarapuava-PR. Utilizou-se primárias, sendo estas: mensagens de governos - Arquivo Público do Paraná; noticiário Jornal Folha do Oeste - arquivo histórico da Unicentro e os livros de registros de classe do Colégio Belém, de Guarapuava-PR;

No primeiro capítulo será feito uma contextualização do período nacional-desenvolvimentista, evidenciando o econômico e político no período de 1945 a 1964, considerando o processo do pós-guerra na reorganização política econômica das potências mundiais, evidenciando a função dos organismos internacionais na retomada do capital. Para isso, será dada ênfase à questão agrária por meio do entendimento dos processos históricos, econômicos e políticos do desenvolvimento.

O Contexto pós-guerra, segundo Nogueira (1998), propicia a criação da ONU que para os EUA, significou a certeza do domínio político-democrática em relação ao avanço da União Soviética e dos princípios comunistas. Enquanto que no Brasil esse período é marcado pelo fim do ciclo agrário-exportador e o início do processo de industrialização e urbanização nacional (OLIVEIRA, 2003). Diante disso existiu uma intervenção incisiva das teorias da Comissão Econômica para a América e o Caribe junto aos governos brasileiros entre estes, Getúlio Vargas que apresentou características em prol do crescimento da industrialização e nacionalismo (FONSECA, 2004). Para Caio Prado Junior (1972), essa industrialização foi um impulso momentâneo, pelo contexto de pós-guerras de substituição de importados, movida pela nacionalização da economia, mas essa industrialização logo se tornou alvo de interesses internacionais, decorrentes do sistema jurídico brasileiro que facilitou a entrada de empresas dos grandes centros financeiros mundiais, assim dominando economicamente a nação. Levando em conta o que Florestan Fernandes

(2005) define de capitalismo dependente, ou como Ianni (2004) afirma de que o Brasil vem servindo do que se pode denominar de colonialismo de mercado, seguindo no mesmo entendimento, Pedrão (2013) reitera que para esse tipo de capitalismo, a metamorfose do trabalho e do trabalhador é essencial na produção de mercadorias. No entanto, na análise de Braun, Lima & Staduto (2013), o Paraná busca seu desenvolvimento em disparidade em relação ao restante da nação, pois a indústria paranaense se manteve muito atrelada aos recursos naturais, com baixa intensidade tecnológica, praticamente artesanal, sendo que a produção ervateira e corte de madeiras serviu como alternativa econômica para muitos no Estado. Para Tembil (2007), esses reflexos se evidenciam na sociedade guarapuavana nas relações políticas e econômica, pois a exploração da madeira é uma possibilidade de progresso econômico.

Quanto ao contexto brasileiro, momento que busca rever a função da política e da educação diante do crescimento técnico que possibilite a inserção competitiva desses países em nível mundial. Para que isso se efetivasse, torna-se necessária a formação qualificada das pessoas, sendo que a Cepal demonstra preocupação com a educação, uma vez que esses conhecimentos deveriam ser transmitidos pela escola (KORITIAKE, 2010).

O tema educação será desenvolvido no segundo capítulo, cuja finalidade é identificar e analisar as bases filosóficas do pensamento educacional no período desenvolvimentista no Brasil. Para Souza (1999), foram os organismos internacionais (União Pan-americana 47/48-Cepal-Unesco) os responsáveis pela mundialização das ideologias desenvolvimentista, como também em definir uma concepção de educação no caso brasileiro, enquanto desdobramento de desenvolvimento de comunidades. Diante disso, Paiva (1980) aponta que existiram influências dos princípios filosóficos e ideológicos da Igreja Católica, principalmente, tratando-se da educação popular como nas campanhas de alfabetização características da educação de base, pois o cristianismo assume uma intencionalidade explícita.

Barreiro (2010) afirma que as análises indicam que no contexto político nacional e internacional buscavam-se saídas equânimes para os conflitos principalmente pela posse da terra e, com apoio da Igreja Católica, era possível indicar uma resposta cristã para os problemas gerados pelo desenvolvimento. Nesse

sentido, a forma mais justa possível como manda os ensinamentos de são Tomás que se derivava no denominado neotomismo, pautando-se no bem comum, princípios do personalismo e da dignidade da pessoa humana.

Diante disso, enquanto possibilidade de uma educação para a mudança, também se evidenciam as influências dos intelectuais escolanovistas - pragmatismo norte-americano.

E por fim, no último capítulo serão evidenciadas as reformas educacionais em âmbito nacional e paranaense que demonstram a organização educacional, dos Cursos das Escolas Normais Regionais, a partir da Lei Orgânica de 1946 que regulamenta este ensino, pois, na interpretação de Paiva (1987), se redimensiona o significado do professor rural para a organização das comunidades rurais. Nesse contexto, começa a se evidenciar as influências escolanovistas, tanto metodologicamente no repasse dos conteúdos aos alunos, quanto na ação educacional da qual esses professores fossem exercer junto à comunidade onde a escola estivesse localizada (MIGUEL, 1997).

Neste contexto, serão explicitados quais conteúdos e orientações pedagógicas adotados, num momento de intensas mudanças postas pela pretensão de modernização. Neste intuito, será analisada a efetivação do Curso Normal Regional no Colégio Belém, em Guarapuava-PR, no âmbito nacional-desenvolvimentista, que a partir de recortes de matérias de jornais foi possível identificar a mobilização na busca da abertura do referido curso num entendimento que este ajudaria a desenvolver a região, pois aumentaria o quadro de professores habilitados para atuarem nas escolas do interior do município e região.

1 O CONTEXTO NACIONAL-DESENVOLVIMENTISTA ECONÔMICO E POLÍTICO DO PERÍODO 1945 A 1964 NO BRASIL E NO PARANÁ

Este capítulo tem como objetivo situar e explicitar o contexto histórico, possibilitando bases teóricas para o desfecho da pesquisa que será sistematizada nesta dissertação. Entendendo o contexto do pós-guerra como um marco importante, no que se trata da reorganização política e econômica das potências mundiais, considerando que, dessa reorganização a educação rural tem função primordial, diante das exigências do capitalismo mundial, consequências, neste caso analisado, América Latina, e especificamente o Brasil como objeto deste trabalho. Para isso se concretizar, existiu o papel de agentes, como dos organismos internacionais que foram decisivos nas ações da retomada do capital. Nesse viés, oriunda de uma matriz conceitual do “desenvolvimento” e “subdesenvolvimento”, o Brasil foi classificado como todos os demais países latino-americanos de “subdesenvolvido” e, como historicamente o potencial econômico do país sempre foi oriundo do agrário, cumpre-se neste novo contexto uma função importante na retomada do capitalismo mundial. Entendendo que para esta análise fazem-se necessárias algumas elucidações teóricas de alguns pensadores dos quais destinaram esforços intelectuais acerca desta temática, quais são eles Braun, Lima e Staduto (2013); Fernandes (2005); Fonseca (2004); Ianni (2004); Koritiake (2010); Nogueira (1998); Oliveira (2003); Paiva (1980); Pedrão (2013); Prado Junior (1972); Priori (1996); Romanelli (1991); Souza (1999); Steca e Flores (2002); Tembil (2007), teóricos estes que ajudaram a explicitar as contradições políticas e econômicas do período nacional-desenvolvimentista em nível de Brasil, Paraná e guarapuavano, com evidências para os reflexos do referido modelo de desenvolvimento nos três âmbitos.

1.1 Pós-guerra: reorganização política e econômica das potências mundiais

No contexto entre meio e pós-guerra, começa-se uma disputa desenfreada do espaço mundial numa nova racionalização e estruturação do desenvolvimento industrial por meio do Estado, com políticas incisivas no meio social, cultural e econômico.

No imediato pós-guerras, em 45, as resoluções Bretton Woods foram postas em xeque ao serem confrontadas com a realidade das ruínas física e econômica da Europa Ocidental, e com objetivo de transformar a Alemanha e o Japão, num futuro tão próximo, em aliados valiosos na contenção do avanço geopolítico da União Soviética. Os superpoderes auto-proclamados pelos Estados Unidos, nesse período, resultado também da ausência de danos físicos, morais e existenciais em seu território, e da conquista, frente a União Soviética, do monopólio da bomba atômica, fizeram essa nação soberana frente ao mundo contemporâneo. A nova configuração deu poder [...]. EUA a certeza político-diplomática de que seria possível 'dobrar os joelhos' que liderava o mundo comunista, que naquele momento, através da sua participação do Conselho de Segurança, da Organização das Nações Unidas - ONU coloca em xeque as proposta dessa recém criada instituição Internacional Multilateral. Para tanto, seria preciso 'conter' a União Soviética, ou obrigá-la a deflagrar uma nova guerra (NOGUEIRA, 1998, p. 27).

Diante dessa configuração mundial explicitado acima, os EUA se demonstram superiores em relação às demais nações que saem abaladas das grandes guerras mundiais, temendo o avanço comunista, frente à União Soviética, nação esta que priorizou em buscar aliados, principalmente agindo pelo meio ideológico e político.

Enquanto isso, no Brasil, período dos anos 30 e 40, que segundo Oliveira (2003) e Pedrão (2013), momento que se rompe a hegemonia do agrário-exportador e inicia-se um processo de industrialização e urbanização nacional. "A revolução de 1930 marca o fim de um ciclo e o início de outro na economia brasileira" (OLIVEIRA, 2003, p. 35), como o remanejamento de recursos de financiamentos do setor tradicional agrícola, exemplo café, produto destinado à exportação, transferem-se esforços políticos e financeiros, para outro setor como da indústria priorizando o consumo interno. Sendo imprescindível a função do Estado para legitimar a política do liberalismo, vigente no período histórico econômico, exigido pelo mercado capitalista, neste caso brasileiro de planejador que seria de romper com o curso

natural do desenvolvimento econômico para criar condições para uma nova forma de acumulação.

Entretanto, se estabelecem medidas que têm consequências perversas, como o uso da legislação que estabelece salário mínimo e sua fixação relacionado à "subsistência" dos trabalhadores urbanos "os critérios de fixação do primeiro salário mínimo levavam em conta as necessidades alimentares (em termos de calorias, proteínas etc.) para um padrão de trabalhador que devia enfrentar certo tipo de produção" (OLIVEIRA, 2003, p. 37). Segundo a interpretação deste mesmo autor, essa reorganização política e econômica do capitalismo industrial desencadeou na formação de uma massa de mão de obra sobrando nominada de "exército de reserva", consequência que se justifica pelo fato do salário urbano ser maior que a renda familiar rural, fez com que multidões de pessoas deslocassem para as cidades, atraídas por condições melhores de vida, levando a um inchaço do espaço urbano, isso acontece em concorrência da disputa pela vaga de trabalho, pois este é condição de sobrevivência. Portanto, esse excesso de mão de obra, fazia com que se enfraquecesse a organização e a luta social por melhores salários e condições de trabalho. Para isso, o papel do Estado foi muito incisivo na consolidação da burguesia industrial, pois se destinaram incentivos financeiros para financiar a produção, como já foi citado acima também atuou na legislação como recurso legal de legitimar o novo formato político, deixando os trabalhadores rurais por muito tempo desprovidos de direitos sociais entre eles previdenciários. Nesse novo processo adotaram-se orientações como o nominado "preços sociais", destinação de recursos públicos para o setor empresarial, tirando do agrário-exportador o centro do sistema econômico, num discurso de redistribuição de rendas. Distribuição entre burguesias seria "socialismo dos tolos", pois a classe trabalhadora continuou na miséria, transferiu-se o polo econômico, mas essa mobilidade não melhorou as condições do trabalhador.

No conjunto da movimentação nacional, na disputa entre agricultura e indústria, evidencia-se de um lado o agrário que teve papel importante na produção de alimentos de baixo custo, assumindo por outro lado a função de alimentar de forma barata a mão de obra urbana, numa articulação da "produção primitiva" da agricultura, com base no alto índice de exploração do trabalhador rural, levando o campo a proletarianização, mas sem o reconhecimento de proletário,

consequentemente a ausência de programas sociais até mesmo de legislação que garantissem alguns benefícios, como exemplo previdência social. Essa suposta conciliação do agrário-industrial proporciona de certa forma uma visão discriminatória do rural, surgindo então, o conceito de "jeca tatu", pessoa com falta de higiene pessoal, doente e ignorante (BARREIRO, 2010).

Preço alto, que a agricultura pagou pela industrialização "tratamento discriminatório", pois isso contribui para manter o padrão "primitivo" baseado em alta exploração da força de trabalho rural que leva ao rebaixamento do salário urbano pelo baixo custo da alimentação, o que eleva a formação de massa sobrando de mão de obra, o nominado "exército de reserva"² combinação que é a raiz da concentração da renda na economia brasileira.

Assim, não é simplesmente o fato de que, em termos de produtividade, os dois setores - agricultura e indústria - estejam distanciando-se, que autoriza a construção do modelo dual; por detrás dessa aparente dualidade existe uma integração dialética. A agricultura, nesse modelo, cumpre um papel vital para as virtualidades de expansão do sistema: seja fornecendo os contingentes de força de trabalho, seja fornecendo os alimentos no esquema já descrito, ela tem uma contribuição importante na compatibilização do processo de acumulação global da economia (OLIVEIRA, 2003, p. 47).

Condições do subdesenvolvimento que se encaminha para a dependência da nação ao mercado internacional como já foi tratado anteriormente. O surgimento da industrialização brasileira funda-se na necessidade de produção e não de consumo, condição forçada de fora para dentro, processo às avessas da forma convencional do capitalismo desenvolvido, modelo defendido, que sempre foi o fundamento do pensamento "desenvolvimentista" no período, "[...] este é privilegiado sempre no nível da ideologia desenvolvimentista (análise do Grupo Cepal-BNDE que forneceu as bases para o Plano de Metas do período de Kubitschek)" (OLIVEIRA, 2003, p. 51), orientações de organismos internacionais que foram absolvidas pela burguesia nacional.

Esta política de industrialização induzida teve suas consequências, retomando a questão de grande massa rural migrar para as cidades em busca de trabalho atraída por melhores condições de vida, desenvolvendo consequentemente

² Oliveira, (2003).

o nominado "exército de reserva", mão de obra sobrando, que na classificação das atividades econômicas divide-se em três setores, o terceiro setor ou terciário, (sendo o dos serviços) sofre o nominado "inchaço"³ do "modelo de produção subdesenvolvido" peso morto na formação do produto. O trabalho oriundo do setor dos serviços não acrescenta a "mais valia" na produção do produto final, exemplo da produção de artesanatos, panificados caseiros entre outros. Mão de obra sobrando que não entra na dinâmica da exploração do trabalho na forma convencional capitalista. Na dinâmica da acumulação, encontram-se mecanismos de exploração de trabalho no terceiro setor que se transfere para o grande capital, força de trabalho que muitas vezes, das formas mais artesanais de produção, passa para a produção baseada em parcerias de indústrias, a exemplo, as têxteis que confeccionam peças em série, num sistema comparado a fordista, com metas a cumprir e valor insignificante pelo trabalho realizado. Ou seja, esta massa contribui na produção com sua exploração da força de trabalho e não entra na dinâmica do consumo, formando assim, o "terceiro setor depósito do exército de reserva" (OLIVEIRA, 2003, p. 60). Uma combinação do arcaico ao novo, ou seja, esse atraso é constitutivo do moderno, sendo fundamental para manutenção da grande indústria mundial.

Para Caio Prado Junior (1972), essa industrialização foi movida por impulso momentâneo. Pelas grandes guerras mundiais, que aparece a necessidade de substituir importados, mas esse movimento de nacionalização da economia, logo se torna alvo de interesse internacional, diante do regime jurídico brasileiro de livre acesso ao capital estrangeiro, decorrência de vantagens tanto econômica como política, em relações já estabelecidas historicamente de potências mundiais de centro de dominação, que em seu entorno gira uma órbita periférica de países dominados como o Brasil. Sendo implantada no território nacional uma verdadeira constelação de filiais de empresas internacionais. Em contrapartida, tudo o que vinha do exterior que remetia pagamento, somente seria satisfeito com exportações de produtos primários. "Observa-se aqui muito bem a ligação do capitalismo internacional com o velho sistema colonial fundado na exportação de produtos primários, pois é dessa exportação que provêm os recursos com que o capitalismo

³ "Muito da teorização sobre o Terciário 'inchado' é meramente conjuntural. Foi a relativa desaceleração do incremento da ocupação na indústria, no intervalo 1950-1960, que forneceu a base empírica da teorização" (OLIVEIRA, 2003, p. 54).

internacional conta para realizar os lucros que são a razão de ser de sua existência” (PRADO JUNIOR, 1972, p. 83). Evidencia-se a função econômica que a nação exerce diante do capitalismo internacional.

Para Oliveira (2003), o fato que, neste país, o capitalismo não se desenvolve da forma clássica, como aconteceu em outros países, com a revolução de 30 só transfere a cúpula dos proprietários rurais para a burguesia-industrial, e a classe trabalhadora se apresenta sem expressão de força revolucionária nesse momento.

Nessa circunstâncias, a expansão do capitalismo no Brasil repousará, essencialmente, na dialética interna das forças sociais em pugna; serão as possibilidades de mudança no modo de acumulação, na estrutura do poder e no estilo de dominação, as determinantes do processo. No limite, a possibilidade significará estagnação e reversão à economia primário-exportadora. Entre essas duas tensões, emerge a revolução burguesa no Brasil. O populismo será sua forma política, e essa é uma das especificidades particulares da expansão do sistema. (OLIVEIRA, 2003, p. 63).

A expansão do capitalismo no Brasil encontra no populismo sua forma política de se concretizar, no entanto, o processo histórico explicita elementos decorrentes desses encaminhamentos ideológicos, estagnação e reversão à economia primário-exportadora, formas que dão condições reais para acontecer a revolução burguesa no Brasil.

Oliveira coloca acima que existe uma necessidade política de prática de governo nacional populista como condição de expansão do referido sistema, essa necessidade surge pela concepção teórica cepalina, ao compreender que os problemas econômicos e sociais dos países de “terceiro mundo” eram em detrimento do “subdesenvolvimento”, e este seria decorrência das relações “arcaicas” dos meios de produção, por isso buscava-se a “modernização” e o “desenvolvimento” desses países. As teorias da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e articuladas aos governos brasileiros (Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek) explicitam características centrais como a defesa da industrialização, do intervencionismo pró-crescimento e do nacionalismo (FONSECA, 2004), dentro de um estilo cepalino que categorizou uma dualidade conceitual “moderno” e “atrasado” como afirma Oliveira (2003). No plano teórico, o conceito do subdesenvolvimento como formação histórico-econômico singular, constituída polarmente em torno de oposição formal de um setor “atrasado” e um setor “moderno”. O mesmo autor

afirma que o subdesenvolvimento é uma característica capitalista e não simplesmente histórica, ao apontar o aspecto da dependência, a conhecida condição de centro-periferia.

Para Francisco Oliveira (2003), que faz a crítica sobre o dualismo cepalino entendimento do qual separa o moderno do tradicional, isso gera oposição entre ambos, concepção que fundamenta o discurso que deveria fazer crescer o montante para depois reparti-lo, argumento muito "cínico". O que o autor vislumbra seria um mecanismo moderno, que se move nacionalmente de uma condição consciente e inclusiva, mas não é isso que acontece. Nessas condições, os interesses nacionais se articulam com os internacionais, formando-se parcerias que leva ao "capital dependente". Cabe destacar que o capitalismo dependente aqui colocado tem uma diferença muito grande da concepção da Cepal de desenvolvimento como analisa Florestan Fernandes.

Cabe assinalar, porém, que há uma diferença fundamental entre a concepção de capitalismo dependente em Florestan Fernandes e a de sistema centro/periferia em Prebisch e na Cepal. A concepção de Prebisch bem como seus desdobramentos cepalino, reconhece a existência de uma profunda diferenciação no interior do sistema econômico mundial, mas atribui basicamente à diferença da forma como ocorre a propagação do progresso técnico em cada caso, isto é, no centro e na periferia. Tem, portanto, no progresso técnico a chave da diferenciação interna ao sistema econômico mundial. Essa concepção assume como seu objetivo o desenvolvimento das regiões periféricas e aponta a industrialização dessas regiões como a solução para alcançar aquele objetivo, o desenvolvimento. [...] Expansão do capitalismo industrial nos países subdesenvolvidos é incisivo: uma industrialização divorciada dos interesses nacionais das sociedades que o absorvem, as quais se tornam, em subsequência, crescentemente subjugadas aos países cujas economias controlam o processo a partir de fora (FÁVERO, 2005, p. 14 e 15).

A concepção de capitalismo dependente se aproxima da definição do conceito de "centro/periferia", porém para Florestan Fernandes é só um entendimento inicial, pois o autor logo identifica que não é o "progresso técnico", mas a "autonomia" como chave do desenvolvimento nacional.

Autonomia/heteronomia não é, como centro/periferia, uma concepção em que a diferenciação em questão seja designada por meio de expressões basicamente espaciais e seja decorrente da propagação desigual da técnica, mas uma concepção ancorada na capacidade ou não de decisão, direção e gestão do processo de produção e de reprodução do capital. Por meio do seu conceito de capitalismo dependente' [...] constrói um outro par,

autonomia/heteronomia, por meio do qual pretende poder identificar as duas formas específicas e diferenciadas que reconhece na expansão capitalista moderna. (FÁVERO, 2005, p. 15).

Tanto Florestan Fernandes como Francisco Oliveira se contrapõem ao conceito cepalino de "moderno/atrasado", apontando para outros elementos que vão marcar o não desenvolvimento nacional, até mesmo toda a América Latina. Nas condições de ambiguidade, o subdesenvolvimento produz um excedente que parte é absolvida internamente e outra parte pela incapacidade pela falta de poder aquisitivo, é consumida externamente, ou seja, essa imparcialidade que move a capacidade de produção e de não consumo que sustenta as condições periféricas do país. E quando se busca autonomia, estimulada pela demanda de produção e financiamento nacional, encontram-se limites nas regras e orientações das grandes potências mundiais em relação às decisões econômicas e políticas, condições que leva a heteronômia, ficando a mercê do capital internacional.

Com as grandes guerras mundiais e a crise da economia global, o colapso das relações externas não é suficiente para criar condições para o Brasil se industrializar. O populismo então tenta criar condições e adequações para juntar o "arcaico" e o "novo", fundando novas relações entre capital e trabalho. Uma sintonia estrutural garante a condição de acumulação de forma complementar, mas não de modo oposto como pregou o pensamento cepalino. Com condições pré-capitalista na forma de exploração do trabalho vem garantir a acumulação capitalista da classe nascente, a burguesia brasileira. "Assim, dá-se uma primeira especificidade particular do modelo brasileiro, pois, ao contrário do clássico, sua progressão não requer a destruição do antigo modo de acumulação" (OLIVEIRA, 2003, p. 65).

A industrialização tardia e o desequilíbrio do emprego (terceirização)⁴ - outra razão estrutural específica que caracteriza uma especificidade particular da formação capitalista no Brasil. O setor terciário funciona como satélites nos subúrbios que alimentam unidades centrais de acumulação capitalista, pois a expropriação da força de trabalho em uma produção de relações não capitalista dão garantias às estruturas de dominação e reprodução do sistema, contexto característico da expansão do capital no Estado brasileiro. "Trata-se de um

⁴ Terceirização - são os denominados 'serviços', um conjunto de diferentes atividades, cuja sua única homogeneidade consiste na característica de não produzirem bens materiais (OLIVEIRA, 2003).

dualismo, porque essencialmente ambos os setores se caracterizam à parte um do outro e não se recobrem” (PRADO JUNIOR, 1972, p. 85).

Diante disso, surgem vagas de trabalho no setor industrial, no entanto, se requer mão de obra mais qualificada, porém o que existe é um elevado percentual de trabalhador braçal, pois a maioria dos trabalhadores se encontravam sem formação para assumir estes postos e com isso, resulta em uma grande massa de desempregados que formavam o denominado "exército de reserva", isto é, a demanda de trabalho é maior que as vagas existentes. Funda-se um capitalismo interno pobre que, em condições internacionais descritas, aumenta a exploração da força de trabalho. Num discurso econômico perverso que tinha como perspectiva deixar o "bolo crescer" para aumentar a fatia salarial do trabalhador, fato este que não aconteceu, o capital crescia diante da contradição inflação rebaixamento do salário mínimo, condições que servia como subsídios para as empresas crescerem, no entanto, isso levou a situação de extremidades, enquanto se aumentava o capital as condições de miserabilidade ao trabalhador se agravava, contexto que se acirram no início da década de 60, levando várias categorias de trabalhadores a se unirem em luta reivindicatória. "A luta reivindicatória unifica as classes trabalhadoras, ampliando-as: aos operários e outros empregados, somam-se os funcionários públicos e os trabalhadores rurais de áreas agrícolas críticas" (OLIVEIRA, 2003, p. 91), movimentação de repúdio social acontece pelo coração das relações sociais o "econômico" e não pela disputa de poder político. Período que se evidencia que a estagnação do salário mínimo diante da inflação que "achatou" o poder de consumo da classe trabalhadora, sendo que, a acumulação se dava pela "mais-valia" e não pelo consumo.

O acúmulo do capital concentrado pela expropriação da força de trabalho foi investido na produção que potencializou o sistema econômico nacional? Questionamento de suma importância para a compreensão do capitalismo brasileiro; esse capital não vai para o mercado real de produção, mas é redimensionado para investimentos financeiros, motivados por lucros acima do potencial de renda na produção, "[...]a aplicação meramente financeira começou a produzir taxas de lucro muito mais altas que a aplicação produtiva e, de certo modo, a competir com esta na alocação dos recursos" (OLIVEIRA, 2003, p. 102). Um complicado sistema financeiro começa a existir, que é o sistema bancário que sucessivamente foi

crescendo, construindo de forma para uma dinâmica irreversível, deslocando o centro econômico no sistema de produção para o sistema financeiro. Neste caso, o Estado novamente tem papel fundamental de intervenção para garantir a confiabilidade dos "papéis", quando há crises financeiras, cuja função estatal é injetar recursos para o sistema não falir. Porém, se este financiamento acontecer, primeiramente deixa de financiar a própria produção real, segundo os programas sociais; não se redistribui na produção e muito menos no potencial de consumo da classe trabalhadora, pois de forma cruel, por parte de uma burguesia "gananciosa" que redimensiona para o mercado financeiro, fato que explica a necessidade da inflação.

Constata-se nesse rearranjo econômico uma recriação de esquemas de acumulação capitalista atrelado ao "arcaico", em vez da efetivação da anunciada revolução burguesa, o que não passou de um mero esforço de um grupo que buscava mudanças. "Sob esse aspecto, o pós-1964, dificilmente se compatibiliza com a imagem de uma revolução econômica burguesa, mas é mais semelhante com o seu oposto, o de uma contra-revolução" (OLIVEIRA, 2003, p. 106). Para consolidação desse outro grupo contrarrevolucionário, instaura-se o estado da Ditadura Militar, ou seja, o capitalismo brasileiro como reprodução histórica do capitalismo central. Nas palavras de Caio Prado Junior (1972, p. 90) "A saber, posição dependente e subsidiária de uma economia satélite que se dispõe e organiza precipuamente para servir objetivos e necessidades econômicas alheias". O capitalismo para seu equilíbrio necessita do pleno emprego⁵ para potencializar o consumo, enquanto nas ex-colônias acirra-se a exploração nas relações de trabalho de forma "primitiva", pelo "exército de reserva" acentuando desse modo a desigualdade brasileira em relação aos países de capitalismo maduro.

⁵ Essa forma de desenvolvimento capitalista está respaldado no "welfare state" que significa "Estado de bem-estar social" que "a definição de *welfare state* pode ser compreendida como um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa "harmonia" entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente" (GUEDES, 2006 p. 203).

Dessa forma, a elevação dos salários reais, que é conseguida mediante o crescente poder de barganha dos trabalhadores, amplia a capacidade de consumo dessas classes e passa a ser um componente estrutural da expansão do sistema capitalista; daí que constitua pedra de toque das políticas econômicas dos países capitalistas manter o pleno emprego ou algo muito próximo a ele, não por qualquer razão humanitária, mas simplesmente porque esta é a melhor forma de desempenho de uma economia capitalista. Convém acrescentar que a formação das colônias, no período de vigorosa expansão capitalista, é um componente estrutural, mediante o qual os espaços assim conquistados transformam-se na reserva de 'acumulação primitiva' do sistema, que vai contribuir seja diretamente para a acumulação, mediante a apropriação do excedente produzido nas colônias, seja pela oferta de produtos primários, que vai contribuir para baixar o custo relativo de reprodução de força de trabalho (OLIVEIRA, 2003, p. 109).

Duas ideias sustentam essa condição estrutural, uma é a questão da escassez da mão de obra de trabalho que conseqüentemente elevaria os salários; outra seria a flexibilização da legislação trabalhista que não coíbe os abusos da exploração do trabalho. Mas isso não é tão simples de se resolver, num país ex-colônia que não tem um sistema industrial altamente desenvolvido, com um contingente de trabalhadores em condições de subemprego, desarticulada enquanto consciência de classe, que se limitam em reivindicar melhores condições de trabalho e salário por medo de perder aquele mísero emprego, pois, diante das condições existentes é melhor continuar na precariedade do que perder aquela pouca. Para o capitalista, caso esse trabalhador não se submete às condições proporcionadas, existe outro que vai aceitar, tornando difícil para os movimentos reivindicatórios como sindicatos entre outros, aglutinar trabalhadores que venham fortalecer a luta na pressão diante do Estado na busca de legislações que proteja a referida classe.

Economia alicerçada nas condições de produção tradicional, à mercê das decisões das grandes potências mundiais, que de posse do mais avançado desenvolvimento tecnológico, ditam aos países "periféricos" o preço das "patentes" de seus produtos e, por outro lado, também fazem o preço dos produtos primários oriundos destes países menos desenvolvidos, numa disputa desproporcional de forças econômicas e conseqüentemente política. As possibilidades de a economia entrar em crises tornam-se constantes, não existe equilíbrio econômico para fugir da ameaça de depressão, resta então buscar setores ainda não capitalizados.

A forma pela qual a economia consegue fugir ao espectro da depressão é da busca pela elevação da taxa de lucro, penetrando os espaços e setores

ainda não-monopolísticos; esse movimento, necessariamente, tem como resultado uma maior contração da renda e, conseqüentemente, um maior potencial de poupança a ser utilizado. [...] A combinação de crescimento parcialmente voltado para 'fora', que alimenta a demanda dos setores chamados 'tradicionais'; a concentração da renda nos estratos mais ricos da população, que alimenta um processo produtivo de caráter intrinsecamente inflacionário; o aparecimento precoce da especulação versátil como forma de sustentação de acumulação real, todos esses setores são, hoje, elementos muito mais estratégicos e, por sua vez, muito mais vulneráveis do que foram, no passado, o estrangulamento do setor externo e a debilidade da poupança (OLIVEIRA, 2003, p. 117).

Concordando com as colocações acima, Prado Junior (1972) define esse modelo como uma escolha da economia brasileira:

É a isso que nos conduziu, e conduz cada vez mais o tipo de desenvolvimento escolhido e com que se pretende elevar a economia brasileira aos níveis de grande potência. Não me parece justificável. Com o que apresentar-nos como um bom campo para os negócios marginais e periféricos do capitalismo internacional, [...] No que respeita que se integra na nova ordem internacional do capitalismo, como vimos, em decorrência de sua separação da antiga Metrópole e libertação do monopólio comercial por ela imposto, o processo de desenvolvimento moderno cujas premissas então se estabelecem, será sobretudo induzido e condicionado essencialmente por circunstâncias gerais exógenas. Isso decorre do fato de o Brasil entrar para a história contemporânea, e passar a participante da nova ordem instituída pelo capitalismo industrial, na condição, que já era a sua, de uma área periférica e simples apêndice exterior e marginal dos centros nevrálgicos e propulsores da economia internacional (PRADO JUNIOR, 1972, p. 15 e 54).

Condições estruturais que o capitalismo monopolista vem desenvolvendo para se alastrar em espaços ainda não dominados, exemplo desse avanço está sendo o monopólio das águas, empresas estão se apropriando das reservas de água doce do planeta para fins mercadológicos. Enquanto isso um patrimônio da humanidade está nas mãos de poucos, contribuindo para o aumento da exclusão social, que tornou elemento vital no dinamismo dessa expansão capitalista. Portanto, agravando-se no pós-64, como orientações ideológicas políticas que prepara o território para o mercado mundial se propagar tomando posse das riquezas nacionais. Dualidade “concentração e exclusão social” que está longe de ser superada, disputas presentes nos discursos políticos e sociais numa dialética evidenciada nas correlações de força das classes sociais na luta pelos seus interesses dentro do Estado.

Porém, a teoria do desenvolvimento e subdesenvolvimento não é neutra, nem etapista no sentido stalinista e nem evolucionista darwinista⁶. Diante disso, Francisco Oliveira defende a tese de comparar o desenvolvimento brasileiro ao um ornitorrinco⁷, pois, é o modelo que se constitui num movimento populacional migratório que foi se urbanizando, diminuindo a força de trabalho no campo, sendo que este se conserva em uma posição de agricultura atrasada, mas que serve para alimentar a agricultura moderna e a industrialização.

Vargas e suas criaturas, o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido Social-Democrático, o lendário PSD haviam presidido a industrialização brasileira, arrancando especificamente de bases rurais: o moderno, a indústria, alimentando-se do atrasado, a economia de subsistência. [...] Esse conjunto de imbricações entre agricultura de subsistência, sistema bancário, financiamento da acumulação industrial e barateamento da reprodução da força de trabalho nas cidades constituía o fulcro do processo de expansão capitalista que havia deixado de ser percebido pela teorização cepalina-furtadiana, em que pese seu elevado teor heurístico. Tive que entrar em forte discordância com as teorias do atraso na agricultura como fator impeditivo, com a do 'inchaço' das cidades como marginalidade, com a da incompatibilidade da legislação do salário mínimo com a acumulação de capital, o que não quer dizer que as considerasse fundamentos sólidos para a expansão capitalista; ao contrário, sua debilidade residia e reside ainda precisamente na má distribuição de renda que estrutura, que constituirá sério empecilho para a futura acumulação (OLIVEIRA, 2003, p. 128 e 130).

Por isso "ornitorrinco", uma economia "truncada", que nas condições de subdesenvolvimento alimentam a expansão capitalista, não só nacional, mas como já foi colocado por Florestan Fernandes, retomando a teoria do "capital depende" da expansão capitalista que se constitui de forma atrelada ao capitalismo mundial, que representa força menor diante das tomadas de decisões, que para aumentar sua acumulação precisa cada vez mais acirrar a exploração da força de trabalho, para

⁶ O termo subdesenvolvimento não é neutro: ele revela prefixo "sub", que a formação periférica assim constituída tinha lugar numa divisão internacional do trabalho capitalista, portanto hierarquizado, sem o que o próprio conceito não faria sentido. Mas não é etapista no sentido tanto stalinista quanto evolucionista, que no fundo são a mesma coisa (OLIVEIRA, 2003, p. 128).

⁷ Ornitorrinco é o termo que Oliveira encontrou para comparar ao desenvolvimento brasileiro, com uma economia truncada formada por elementos arcaicos que constitui o moderno. O ornitorrinco é um bicho esquisito, tem quatro patas, um bico e dentes quando é pequeno, é peludo, mas as patas dianteiras são como asas. As traseiras têm esporões venenosos. Bota ovos, choca-os e depois amamenta os filhotes. Durante um século após sua descoberta, os cientistas quebraram a cabeça pensando em um modo de classificá-lo como um mamífero numa ordem especial, pois o mesmo produz leite, a dos Monotremados. O ornitorrinco vive na Austrália e na Tasmânia, às margens dos rios e banhados. Tem patas palmadas e por isso é um bom nadador, capaz de ficar debaixo da água por 5 minutos (DOM ESCOBAR, 2011).

que na divisão do "bolo" lhe sobre uma "fatia" maior. Diante dos problemas da acumulação, o transformismo⁸ brasileiro acontece de forma conservadora, uma revolução produtiva sem uma revolução burguesa da forma clássica. "De resto, esta última característica também está presente nos capitalismo tardios" (OLIVEIRA, 2003, p. 131). No entanto, as contradições do subdesenvolvimento poderiam ser aproveitadas pela classe trabalhadora, aniquilando essa burguesia tradicional, organizando-se pela distribuição da terra, como fosse "queimar etapas", mas o golpe militar de 64 derrota esta possibilidade.

Para Florestan Fernandes (2005), o capitalismo tem a capacidade de reorganizar-se e adaptar-se numa proporção que os teóricos do passado não poderiam prever, pois, o processo capitalista se "acelera" cada vez que se ameaça uma crise, se recriando além do esperado na sociedade como um todo e, especialmente, dos interesses das classes trabalhadores. Porém, isso não acontece gratuitamente para quem tem a força de trabalho, "recebem uma dose adicional de superexploração e de ultra-opressão, sem condições materiais e políticas para remover esses males" (FÁVERO, 2005, p. 59). Por isso, o processo que o Brasil vem percorrendo economicamente tem uma especificidade de característica própria.

Segundo Oliveira, país de economia truncada, com relações pré-capitalistas de força de trabalho, mas com formas de capitalismo avançado com flexibilização das leis trabalhistas, encargos que deixam de ser mais um custo ao trabalhador, lado contemporâneo não dualista da acumulação de capital na periferia, subdesenvolvimento condição de evolução às avessas. Na produção científica, os conhecimentos são descartáveis e trancados nas prateleiras das patentes dos países de capitalismo maduro, enquanto o país do "ornitorrinco" não tem opção, passou o período histórico que a humanidade acessava todo o conhecimento produzido, assim, só resta esta condição de explorado. Políticas piedosas de treinamento nesse ciclo desigual, que não se produzem conhecimentos científicos

⁸ "Nada disso é uma adaptação darwinista às condições rurais e urbanas do processo de expansão capitalista no Brasil, nem 'estratégias de sobrevivência', para uma certa antropologia, mas basicamente as formas irresolutas da questão da terra e do estatuto da força de trabalho, a subordinação da nova classe social urbana, o proletariado, ao Estado, e 'transformismo' brasileira, forma de modernização conservadora, ou de uma revolução produtiva sem revolução burguesa" (OLIVEIRA, 2003 p. 130 e 131).

para humanizar-se, sendo o que se produz é tecnologia ou vice-versa como bens de consumo a ser comercializável.

Na análise de Florestan Fernandes (2005), essa reorganização econômica brasileira se deu pela formação pela qual se constitui a burguesia ultraconservadora e reacionária. “O modo pelo qual se constituiu a dominação burguesa e a parte que nela tomaram as concepções da ‘velha’ e da ‘nova’ oligarquia converteram a burguesia em uma força social naturalmente ultraconservadora e reacionária” (p. 250). Nesse raciocínio, a burguesia chega a sua maturidade e sua plenitude no poder sobre um capitalismo monopolista, de profundo agravamento das condições sociais e da inevitável condição dos países de capitalismo tardio, pois apresentam certas especificidades no confronto mercadológico no plano mundial.

Desenvolvimento anunciado na década de 50, segundo Oliveira (2003) que enfatiza a avaliação do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, referindo-se ao golpe de 64, a burguesia industrial brasileira escolheu a opção de ser "a sócia-menor" do capitalismo ocidental, e que nesta interpretação deixa de ser subdesenvolvido, pois incorporou os avanços da "segunda revolução industrial", no entanto, ainda não é desenvolvido pelo fato de não possuir os meios avançados da produção científica e tecnológica mecanismos da "terceira revolução industrial". Portanto, segundo esta análise, a opção é a da privatização, resta para a nação as transferências de patrimônio, ações que não diminuem as desigualdades sociais. Sendo um modelo de "acumulação truncada", o país não tem mais as condições de subdesenvolvido, mas não alcança o modelo de acumulação aplicada em países desenvolvidos. Por isso, a comparação do autor acerca do desenvolvimento do Brasil com as características do ornitorrinco, bicho que se caracteriza disforme de difícil classificação.

Diante das calamidades do ainda subdesenvolvimento, da exploração do trabalho e do subemprego que continuou, no sentido capitalista, este trabalho tem sido explorado da forma mais perversa e desumana. No desespero de garantir sua sobrevivência o trabalhador se submete a informalidade sem garantias previdenciárias e salariais. Uma economia que se articula de forma "vulgar", deturpando a consciência social, tirando desse modo o poder de indignação, de revolta e insatisfação, pessoas expropriadas de valores humanos que estão a mercê

da violência e miséria. Assim, não é de se surpreender que o capital financie com a produção de riquezas gerada pelos trabalhadores a intelectualidade dos banqueiros.

A célebre tese do "atraso" como referência de padrão primitivo de agricultura de subsistência e do horrorizante inchado do terciário das grandes cidades como "dualidade". Francisco Oliveira (2003) retoma esta questão de forma imprescindível, pois, este "atraso" não faz parte do passado no sentido do subdesenvolvimento, o mesmo é um complemento do "moderno" no país em desenvolvimento, o baixo custo da mão de obra em que se fundamenta a nossa forma de acumulação, condições precárias da vida popular tornou a essência do novo capitalismo, ou seja, padrão primitivo contribui para o funcionamento da modernidade.

Portanto, a crítica "ornitorrinco" do Brasil reconhece que o país não se encontra mais como subdesenvolvido, porém com uma estrutura truncada de classes. Por fim uma sociedade desigual numa periferia capitalista que os uniu. Ou seja, combinando as formas mais "arcaicas" de exploração do trabalho e acumulação do capital com a financeirização internacional. Concordando com Florestan Fernandes (2005), um capitalismo periférico dependente que articula parcerias de elites internas a grupos externos, transferindo decisões e comandos para os centros financeiros internacionalizados.

Para isso, algumas instituições internacionais são criadas especificamente para planejar, orientar e executar políticas. Neste caso, são definidas as diretrizes para a educação rural, que darão respaldo ao modelo capitalista imposto por forças hegemônicas externas.

1.2 A Função dos organismos internacionais na retomada do capital

Diante do exposto acerca da demanda da nova forma de reorganização mundial capitalista, nesta parte do texto pretende-se evidenciar algumas destas instituições que são criadas com a função distinta de legitimar uma nova ordem econômica. Destacando assim as diretrizes: do Banco Mundial - BM; da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco; do Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef; da Comissão Econômica

Para a América Latina e o Caribe - Cepal, no período do nacional - desenvolvimentista brasileiro.

Nesse contexto, intelectuais e representantes de instituições públicas e privadas buscam possibilidades de relações internacionais no berço da dita "civilização" como apoiadores e parceiros principalmente para o financeiro (NOGUEIRA, 1998)

1.2.1 Banco Mundial

O BM foi fundado em 1944 com a função de, nos seus primeiros anos, desenvolver um papel de reconstrução dos países afetados pela guerra. De meados dos anos 1950 até o início da década de 1970, o mundo vivencia crescentes tensões da Guerra Fria e o BM teve como função incorporar os países do Terceiro Mundo ao bloco ocidental não comunista, por meio do desenvolvimento de programas de assistência econômica e de crescentes empréstimos destinadas às políticas de industrialização (KORITIAKE, 2010). Nesta mesma interpretação Nogueira (1998) afirma que,

[...] a trajetória da Cooperação Internacional no 'mundo democrático', fundada nas relações de interdependência entre as nações, como resposta a explosão da 'guerra fria', no final dos anos 40. Cooperação traduzida como segurança externa norte-americana vai se transformar em ajuda para o desenvolvimento econômico dos países periféricos. A nova conformação internacional constituirá uma rede de instituições bilaterais onde o Usaid será sua principal coordenadora no âmbito da difusão dos acordos econômico-financeiros e acordos para educação brasileira (p. 22 e 23).

Nas colocações acima se evidencia a intencionalidade do banco em relação aos países ocidentais nominados como subdesenvolvidos. Como não surtiu o efeito desejado e a desigualdade entre os países das diferentes classificações permaneciam, o Banco passou a atuar em outros setores como o social e a agricultura. É nesse sentido que a educação também passa a ser vista como uma das ferramentas que auxiliam no combate à pobreza.

1.2.2 Cepal

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) foi fundada em 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (Ecosoc) com sede em Santiago, Chile. A Cepal é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas, criada para orientar as políticas destinadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana e coordenar as ações encaminhadas para sua promoção além de objetivar reforços para as relações econômicas dos países da área, tanto entre os referidos países, como as demais nações do mundo. Na sequência, seu trabalho redimensionou-se para os países do Caribe incorporando ao objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável (KORITIAKE, 2010). Foram divulgados documentos que evidenciam a preocupação de se orientar para o crescimento sustentável, rever a função da política e da educação e o crescimento técnico que possibilite a inserção competitiva desses países em nível mundial. Para que essa expansão se efetive, torna-se necessária a formação qualificada das pessoas, sendo que a Cepal demonstra preocupação com a educação, uma vez que esses conhecimentos deveriam ser transmitidos pela escola (KORITIAKE, 2010). Contrapondo-se a posição, Oliveira (2003) faz a crítica a esta análise Cepalina, por não considerar as forças políticas internas, as contradições entre os distintos interesses das classes sociais dos países tanto de centro como da periferia.

1.2.3 Unesco - Unicef

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco foi fundada em 1945. A Organização tem como objetivo ser uma agência do conhecimento – para disseminar e compartilhar informação e conhecimento – enquanto desenvolve trabalho de colaboração com os países membros na construção de suas capacidades humanas e institucionais em diversas áreas.

Portanto, a Unesco objetiva promover a cooperação internacional entre seus 193 países nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação (KORITIAKE, 2010).

Para Beisiegel (1974), os objetivos da Unesco eram ambiciosos, na tendência ideológica do pós-guerra em promover a paz e a justiça social, buscava-se por meio da educação difundir conhecimentos e atitudes favoráveis para a elevação das condições de vida dos locais ditos “atrasados” e que a educação fundamental seria um base comum que serviria para a integração de toda a humanidade, os conteúdos deveriam ser amplos e flexíveis, que fossem possíveis de serem adaptáveis e aplicados à peculiaridade de cada agrupamento social. Ainda, o autor explicita dentro dessa linha os princípios educativos que deveriam ser contemplados.

De acordo com uma das mais claras dentre as diversas tentativas de explicitação de seus conteúdos, este processo educativo abrangeria, em linhas gerais a formação de atitudes e a transmissão de conhecimentos compreendidos nos seguintes itens: 1) desenvolvimento do pensamento e dos meios de relacionamento (ler e escrever, falar e ouvir, calcular); 2) desenvolvimento profissional (agricultura, trabalhos caseiros, edificação, formação técnica e comercial necessária ao progresso econômico); 3) desenvolvimento de habilidades domésticas (preparação de comida, cuidado das crianças e enfermos); 4) desenvolvimento de meios de expressão da própria personalidade em artes e ofícios; 5) desenvolvimento sanitário por meio da higiene pessoal e coletiva; 6) conhecimento e compreensão do ambiente físico e dos processos naturais (elementos científicos-práticos); 7) conhecimento e compreensão do ambiente humano (organização econômica e social, leis e governo); 8) conhecimento das outras partes do mundo e dos povos que nelas habitam; 9) desenvolvimento de qualidades que capacitam o homem a viver no mundo moderno, como são o ponto de vista pessoal e a iniciativa, o triunfo sobre o medo e a superstição, a simpatia e a compreensão para com as opiniões diferentes; 10) desenvolvimento moral e espiritual; fé nos ideais éticos e aquisição do hábito de proceder de acordo com eles, com a obrigação de submeter a exame as formas de condutas tradicionais e de modifica-las segundo o requeiram as novas circunstâncias (BEISIEGEL, 1974, p. 81 e 82).

A Unesco defendia o acesso à educação fundamental a todas as crianças, adolescentes e adultos de ambos os sexos, pois tinha o entendimento que o analfabetismo era sinônimo de atraso.

Outra organização mundial é o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef foi fundada em 1946, por unanimidade na decisão, durante a primeira sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas. Os primeiros programas da Unicef levou assistência emergencial a milhões de crianças no período pós-guerra na Europa, no

O Oriente Médio e na China. O princípio orientador da Unicef é o de promover o bem-estar da criança e do adolescente, segundo sua necessidade, sem discriminação de raça, credo, nacionalidade, condição social ou opinião política (KORITIAKE, 2010).

Segundo Ianni (1995), todas as mudanças proporcionadas em virtude da necessidade de promover o desenvolvimento dos países emergentes apresentou resultados importantes, porém contraditórios. Para os organismos internacionais, a educação determina o papel do país no contexto econômico mundial.

[...] essa forma de dominação, que se pode denominar “colonialismo de mercado”, subordina povos e governos ao jogo anônimo e às manipulações deliberadas das forças desse mercado, [...] as políticas ditadas pelo FMI e o Banco Mundial acentuam as disparidades sociais entre as nações e no seu interior (IANNI, 1995, p. 132-133).

Esses organismos acima mencionados tiveram a função de planejamento e imposição de uma nova racionalização econômica mundial, que por meio do Estado buscam a homogeneização, intervindo em várias esferas educacional, financeira, social, econômica e política.

Imediatamente ao pós-guerra, ocorria a efetiva mudança na qualidade das relações entre Estado e sociedade. O sistema sofria transformações estruturais. O Capital transnacionalizava-se. Estrategicamente, as grandes empresas privadas se associavam, formando grandes grupos empresariais que se instalavam oligopolisticamente no mercado mundial. As relações de produção se rearticulavam agora em um espaço globalizado, em que a garantia da estabilidade sistêmica prescindia do novo caráter que o Estado assumia, tornando-se planejador e gestor das relações de produção e propriedade (SOUZA, 1999, p. 15).

Os países de economia capitalista desenvolvida tomam essa atitude de planejamento após a "crise mundial de 29" que coloca em contestação a forma de crescimento "anárquico" das forças produtivas, que mostrou sua ineficiência diante desse fato. Logo, não basta planejar, mas também deve intervir principalmente no social, atrelando as necessidades da sociedade ao Estado, objetivando intervenção e controle.

Entretanto, não se deve iludir-se com a valorosa facilidade com que o Brasil vem se relacionando com esses organismos, como Prado Junior (1972, p. 11), coloca.

E não nos iludamos com a significação, às vezes tão valorizada, da relativa facilidade com que o Brasil vem sendo atendido, segundo se afirma, por organismos internacionais e outras fontes financeiras nas suas solicitações de créditos. Concorre para isso (e qualquer um familiarizado com a vida de negócios o compreende facilmente), a par de circunstâncias de ordem política ou relacionadas com a tática acima referida e normal no tratamento de devedores que se necessita conservar em condições de serem proveitosamente utilizados, concorre o empenho e pressão junto àqueles organismos, da parte dos interessados em negócios no Brasil, e necessitados dos recursos em divisas que os empréstimos fornecem ao país para lograrem a liquidação em moeda internacional dos proventos a que com seus negócios fazem jus.

Na lógica de que todo o credor vai "zelar" de seus devedores, e que estes tenham sucesso em seus negócios, os mesmos terão também, pois, os organismos internacionais têm como função proteger os devedores para potencializá-los para facilmente ser utilizados.

Portanto, como foi evidenciado, a função desses organismos é oriunda de uma demanda de reorganização da nova ordem capitalista mundial, que influencia em todos os setores, econômico, político, educacional e social, sendo o setor agrário brasileiro alvo de atuação desses organismos.

1.3 O agrário e a questão do "subdesenvolvimento" no Brasil e no Paraná

Nesta parte, diante do já evidenciado, pretende-se explicitar as influências do capitalismo mundial e da atuação dos organismos internacionais no setor agrário brasileiro e conseqüentemente a paranaense. Para isso, será traçando um percurso histórico do uso da terra desde os tempos primitivos, até chegar às formas mais evoluídas, como o uso mercadológico da mesma. Para isso, será dado mais ênfase ao agrário diante da concepção cepalina de "subdesenvolvimento", da qual foi a função que a mesma assumiu e vem assumindo diante dessa interpretação.

Segundo Ianni (2004), a propriedade da terra vem antes mesmo do capitalismo, já existia nas formas sociais mais primitivas como a tribal, a comunitária, a clânica, a familiar e a privada, que metamorfoseando até chegar apropriação capitalista atual. A mesma desde os primórdios tem função de produzir a existência humana, que por meio do trabalho o homem retira elementos essenciais para viver,

na relação com a natureza, e adapta-se às suas necessidades transformando-as e ao mesmo tempo se autotransforma. Nesse percurso se produz enquanto humanidade. Essa natureza trabalhada e recriada desenvolve processos de relações sociais, que foi condição para humanizar-se, produto desta terra que até então era para consumo agora se transforma em mercadoria. Fato que leva o estranhamento e alienação⁹ de quem produz pela expropriação da propriedade desses meios de produção. Neste caso a terra, que segundo as condições de relações sociais, relações de produção estabelecidas pela propriedade burguesa transfiguram-se historicamente em contradições de classes. Pedrão (2013) reitera que para o capitalismo, a metamorfose do trabalho e do trabalhador é essencial na produção de mercadorias.

No Brasil, o problema da questão da terra vem existindo desde a chegada dos europeus em 1500, terra habitada por povos indígenas que tinham outra lógica do uso da terra, que entram em "choque" de culturas. O europeu que chega à nova terra tinha objetivos claros de expandir seu comércio. O Brasil passa a existir por uma necessidade do capitalismo em expansão, uma vez que chegam à nova terra com um povo de cultura mais "primitiva", que não faziam parte da lógica de negócios oriundos de propriedade privada resta-se, então, a possibilidade de se apropriar das riquezas naturais, num primeiro momento o pau-brasil e o ouro. Ao se esgotar os referidos recursos, a exploração continuou com o uso das terras na produção de monoculturas para atender o mercado externo.

Enquanto colônia, o Brasil era explorado pelos portugueses, estes conseqüentemente eram explorados pelos ingleses no acirramento do capitalismo mundial. Após sua independência enquanto colônia, o que se muda era a quem vai continuar explorando, que antes só eram os portugueses, depois livre deixa-se explorar por qualquer outra potência capitalista.

Diante do contexto histórico, o povo brasileiro pouco avançou em termos de políticas de distribuição de terras, pois a oligarquia agrária sempre ligada ao comando político, que elaborava leis para a distribuição de terras não acontecer, exemplo disso foi a Lei de Terras de 1850 que legaliza a posse da terra por compra

⁹ Na produção capitalista o homem é concebido como pura força de trabalho, pois este se separa do trabalhador, converte-se em objeto alheio, estranho a ele. No âmbito da propriedade privada esse estranhamento acontece pelo fato que a força e o produto é abstraído do trabalhador (MARX, 2004).

da mesma (IANNI, 2004), parece um mero acaso, ao mesmo tempo que acontece a abolição da escravidão, cria-se a legislação sobre a terra, extinguindo-se a possibilidade de doação.

Enquanto isso, a oligarquia tradicional conservadora em consonância com o capitalismo internacional, que não tinha e não tem interesse, na efetivação da reforma agrária, e na redistribuição de terras, contribui na função do Brasil no capitalismo mundial o de fornecedor de produtos primários, pois, para a elite internacional torna-se muito mais viável negociar com poucos donos de terras no monopólio, do que negociar com muitos enquanto pequenas unidades de terras, que primeiramente irão produzir alimentos diversos para o sustento de sua família.

Na análise de Florestan Fernandes acerca da organização econômica brasileira diante do capitalismo mundial que denomina "capitalismo dependente", como acima já foi evidenciado, condição que necessita de exploração da força de trabalho humano e dos recursos naturais, para o aumento da margem de lucros, que no repasse para o mercado internacional ainda sobra uma pequena "fatia" para a burguesia local, lógica que leva a flexibilização das leis trabalhistas, aumentando o "exército de reserva" de mão de obra, contribuindo para rebaixamento do salário a ser pago ao trabalhador.

Seguindo este mesmo pensamento, Pedrão (2013) coloca que a indústria brasileira necessita de uma revolução radical diante deste contexto da mundialização do capitalismo, sendo necessário superar o mito do capital internacional como condição do desenvolvimento nacional, pois a política de industrialização deve ser instrumento de mudança e não de acompanhamento e obediência de decisões externas.

Outro autor que deve ser considerado, quando se refere ao "desenvolvimento" brasileiro é Caio Prado Junior que, em sua obra História e Desenvolvimento, objetivou refletir o desenvolvimento brasileiro na fixação da política adequada, defendendo a ideia de que os tempos são outros em termos da evolução do capitalismo e que as grandes potências não têm nada de cooperação, mas de exigência de competição. Sua tese central é a interpretação simplista de que precisamos de aporte estrangeiro para desenvolver-se enquanto potencial econômico, mas para isso se repassa todas as melhores oportunidades de negócios para mãos estranhas.

O que implica em transferir para mãos estranhas, e subordinar a seus interesses as melhores oportunidades de negócios e atividades econômicas do país. Isto se faz a pretexto e com justificativa teórica de que o capital é em nossa economia o 'fator escasso', e que precisamos por isso do aporte estrangeiro para o nosso desenvolvimento-argumento característico este do tipo simplista de análise econômica em nível abstrato e irrealista que constitui precisamente o objeto central da crítica contida em minha tese. Como se fosse possível alcançar um desenvolvimento em bases verdadeiramente nacionais, isto é, consentâneas com os interesses gerais e permanentes da grande massa da população brasileira, com a alienação de nossas melhores e principais fontes de riqueza! O que se consegue com isso é avançar ainda mais o processo que torna a economia brasileira em nada mais que simples apêndice da finança internacional (PRADO JUNIOR, 1972, p. 10).

Pretensão ingênua de desenvolver economicamente a nação, forma esta que aliena as principais riquezas nacionais, preço caro para poucos setores econômicos do país se beneficiar. O mesmo autor defende a ideia que o Brasil, historicamente, se potencializou para exportações com base em produtos primários, que a participação mundial na disputa do comércio se limita pela fragilização das empresas nacionais que são controladas internacionalmente, no entanto, a articulação mundial torna-se imprescindível para o desenvolvimento, mas o que deve ser alterado é o caráter dependente.

A grande questão que moveu iniciativas em torno do "desenvolvimento" moderno justificava-se pelo desejo do '[...] conforto e bem-estar material e moral que a civilização e cultura modernas são capazes de proporcionar' (PRADO JUNIOR, 1972, p. 17). Isso é um argumento muito forte e que sensibiliza as gerações a perseguir como objetivo a ser alcançado, mas para chegar a esses padrões da modernidade é preciso desenvolver-se enquanto nação, mas como isso pode ocorrer, que referência de desenvolvimento? Aparece nesta questão o centro de todo um emaranhado de contradições em busca de um modelo ideal para o desenvolvimento.

Prado Junior (1972) e Oliveira (2003) defendem a ideia de que o problema não está em querer se desenvolver, mas está nas condições históricas que o Brasil se encontra, que são características do capitalismo tardio, e não características do

capitalismo "clássico"¹⁰ maduro. Para a interpretação dos teóricos da corrente da "Economia Ortodoxa"¹¹, esta análise dos ciclos econômicos defende a ideia do desenvolvimento e subdesenvolvimento. A teoria do desenvolvimento e seu direcionamento para a concepção do subdesenvolvimento levam a legitimação das teses inversionistas. Demanda inversionista, criada pela própria conjuntura mercantil, condições estabelecidas pela produção do capital e sua acumulação, que diante dessa tese inversionista, torna-se necessário pontuar as características econômicas das quais se objetiva inverter.

Em suma, a 'sociedade tradicional' não se caracteriza por si e em si; e sim apenas em contraste com o que vem depois dela, com o desenvolvimento que ela antecede e cujo traço essencial e fundamental consistirá no progresso tecnológico e na inversão produtiva e que aquele progresso determina e estimula. O que, em outras palavras, vem a ser a acumulação capitalista, e que Marx chamou de 'reprodução ampliada do capital'. Os economistas ortodoxos não empregam naturalmente esta terminologia, embora seja muito mais clara e precisa. E exprimem o fato sob forma de uma porcentagem relativamente elevada da renda total - porcentagem esta situada entre 10 a 20% - que se reinverteria na produção. Para empregar a linguagem de Rostow, o que caracterizaria o desenvolvimento e o promove, é a 'acumulação de juros compostos', o que não é afinal, em termos financeiros e comerciais, outra coisa que a inversão dos proventos do capital ou lucro capitalista. E é isto, ou antes a *ausência* de acumulação capitalista, e assim de inversões crescentes proporcionadas e estimuladas pelo progresso tecnológico, que caracterizaria, mais que outra coisa qualquer, a 'sociedade tradicional'. O desprendimento dela - que Rostow denomina numa expressão que se consagraria, de "arranco" - e a institucionalização, por assim dizer, do crescimento econômico e desenvolvimento, se verificariam precisamente quando o lucro capitalista passa a ser sistematicamente acumulado e reinvertido na produção, abrindo caminho com isto para o progresso tecnológico e conseqüentemente para o aumento da produtividade, com que se lastreia o desenvolvimento (PRADO JUNIOR, 1972, p. 25).

Para esses teóricos, a mudança parte de agentes externos e estranhos à determinada sociedade, no caso da dita sociedade tradicional, que seria este ponto

¹⁰ Capitalismo clássico maduro refere-se a um patamar de desenvolvimento desejável derivado de um processo produtivo que direcione a expansão das atividades lucrativas para à satisfação das necessidades sociais em um determinado mercado interno (PRADO JUNIOR, 1972).

¹¹ "A teoria ortodoxa do desenvolvimento parte de uma situação estática, uma abstrata 'sociedade tradicional', semelhante em toda parte (ou pelo menos assemelhada para os fins da teoria), que num momento dado começa a se transformar por força de fatores estranhos e exteriores à sua dinâmica própria, avanços tecnológicos e as conquistas tecnológicas, seja idéias e esperanças de progresso econômico, ou a intervenção de uma nova classe de indivíduos empreendedores e dinâmicos" (PRADO JUNIOR, 1972, p. 26).

abstrato de referência como partida, com a ajuda da ciência e da tecnologia em busca do desenvolvimento moderno.

No plano teórico parece ser fácil resolver, mas na prática se torna uma falácia, pois o processo é muito específico e particular de cada nação. Para entender o tema desenvolvimento torna-se necessário entrar na historiografia¹² na busca da explicação enquanto condição econômica no decorrer histórico, desde a colonização até os dias atuais, pois, o processo histórico dará explicação da condição do Brasil enquanto país periférico economicamente.

Brasil terra habitada por indígenas, povos tradicionais que se chocam culturalmente com a chegada do europeu que vieram para avançar territorialmente com fins mercantis, característicos do mundo moderno, já explicitado acima. Como coloca Prado Junior (1972), o Brasil enquanto coletividade humana forma uma nação de natureza periférica e marginal. A formação do Brasil teve finalidade para negócios na sua constituição, pois surge para este fim, sendo a colonização que deu origem ao Brasil, que em termos filosóficos dá "qualidade" enquanto nação, sendo que esta "qualidade" não muda no decorrer da história nacional. Diferentemente nas nações do capitalismo avançado "maduro" que esta problemática de "qualidade" de nação se evidencia nas contradições de existência enquanto conservação, que quando se vê ameaçada propõe uma mudança "nova" para nova "qualidade" diferente da anterior ocorrendo mudanças, neste entendimento, essa mudança qualitativa não ocorre no Brasil, perpetuando assim as características coloniais.

Terra habitada por indígenas, que nada ofereciam para os "traficantes europeus", enquanto comércio, à Colônia resta então a função de fornecer matéria-prima, que num primeiro momento foi o precioso pau-brasil, e quando se torna independente enquanto Colônia, ocorre a sua integração internacional na função de fornecer produtos primários. Após a independência dos portugueses e do extinto pau-brasil, a possibilidade de exploração da nova nação passa livremente para qualquer outra potência econômica mundializada, que diante da sua capacidade de produção, a monocultura torna-se então centro dessa exploração em larga escala, como novamente Prado Junior afirma.

¹² Historiografia constitui a expressão ou manifestação da experiência humana, teorizada a fim de proporcionar como fonte para as ciências humanas (PRADO JUNIOR, 1972).

Estas unidades serão a *exploração em larga escala*, de iniciativa do empresário que realiza um negócio e objetiva o lucro, nela invertendo os recursos financeiros (capital) de que dispõe; e na qual, sob a direção do mesmo empresário que comanda sem contraste e dispõe tudo em função única do seu objetivo comercial, conjugam-se grande propriedade fundiária monocultural e a numerosa força de trabalho servil. Constitui este tipo de organização a decorrência própria e natural do conjunto de circunstâncias que concorrem para a implantação da lavoura canavieira e fabricação do açúcar. Tanto das contingências de ordem tecnológica do empreendimento, como do espírito e das finalidades que ao animam. Não interessaria evidentemente aos colonos que demandavam o Brasil para nele se instalarem e enriquecerem no manejo de um bom negócio, tornarem-se pequenos proprietários e modestos camponeses (PRADO JUNIOR, 1972, p. 39).

Para agentes externos não interessavam a pequena propriedade com uma agricultura diversificada para manter alimentação familiar, e mesmo do povo nacional, ou seja, o que interessava era a produção em larga escala de produtos para exportação. A razão de existir enquanto colônia, por vários séculos, era de produzir para exportar, que ao ser independente essa situação não muda; são elementos de sua constituição enquanto nação, que permanece em seu fundamento enquanto povo, que sempre esteve a serviço de uma função comercial, ou seja, os horizontes brasileiros estão atrelados à herança de colônia de produção para exportação. Diante desse contexto, os problemas de marginalização social se explicitam, pois a economia nacional era estratificada mediante a sociedade de pessoas sem ocupações fixas, exposta à vulnerabilidade e ao crime.

No novo projeto de nação o "pacto colonial" torna-se empecilho para nova ordem capitalista industrial. No entanto, a Colônia entra em crise ao se tornar livre.

Será toda a estrutura que nos vinha de três séculos de formação colonial que se abala e desloca: depois do monopólio do comércio externo e demais privilégio econômicos e restrições que caracteriza o sistema colonial português, virão os privilégios políticos e sociais, os quadros administrativos e a ordem jurídica da colônia. Mais profundamente ainda, será atingida a própria estrutura tradicional de classes e o regime servil. Finalmente, é o conjunto todo que efetivamente fundamenta e condiciona o resto que entra em crise. A saber, o sistema básico de um país colonial que situado marginalmente, gira em órbita estranha, produzindo para exportar, e organizado não para atender a necessidades próprias da coletividade que o habita, e sim precipuamente para servir interesses alheios. É na base das contradições geradas por esse sistema, e que se precipitam por efeito da nova ordem econômica e política em que o país se integra, que resultará a progressiva transformação dele, em todos os seus aspectos, de colônia em nação livre e autônoma. O que, no plano econômico que particularmente nos interessa aqui, significa uma organização voltada essencialmente para

o atendimento das necessidades próprias da coletividade que a compõe. Será um processo demorado - em nossos dias ainda não se completou - evoluindo com intermitências e através de uma descontínua sucessão de arrancos bruscos, paradas, e mesmo, eventualmente, recuos momentâneos (PRADO JUNIOR, 1972, p. 53).

Essa evolução histórica que caracteriza o Brasil torna um processo forçado de entrada no ciclo da produção no capitalismo industrial, após libertar-se enquanto Colônia, assume-se circunstancialmente um rumo induzido por forças exógenas, numa nova posição diante da conjuntura internacional, dando perfil distinto no desenvolvimento brasileiro em relação aos demais, ou seja, o Brasil não muda - continua sendo explorado, o que muda é a ordem econômica agora do capitalismo industrial. Nesse sentido, coube em sua função de nação periférica de fornecedor de matéria-prima como motor central e necessário para a grande indústria mundial. As ferrovias no Brasil explicitam essa demanda do capital internacional, pois na sua maioria foram construídas com recursos externos, diante da necessidade de escoamento desses produtos até aos portos.

Integração que as distintas classes sociais participam, de um lado os proprietários latifundiários de terra e empresários do negócio para fornecer essa matéria-prima ao exterior; de outro os trabalhadores, sem opções, contribuem com sua força de trabalho na efetivação do mesmo negócio, atendendo a demanda capitalista, como Prado Junior coloca (1972), o país surge para essa função, diferente das civilizações que surgem da "velhas culturas", onde o capitalismo se originou, enfrentando sérios obstáculos na sua constituição para avançar enquanto novo sistema.

Entretanto, a constituição de uma economia pautada nos interesses externos vem trazendo consequências gravíssimas, contexto que explica e justifica a formação brasileira, análise que se torna imprescindível para compreender as relações de trabalho e organização do agrário nesta nação.

Diante do processo histórico que traz um dualismo, que o tradicional complementa o novo industrial, economia interna com essa base que servir a função como de exportadora, que vem se constituindo enquanto nação, que num primeiro momento se explora o pau-brasil, que esgotada esta riqueza natural, surge a importância da cana-de-açúcar que perdeu seu valor exportador, passa a ser o café,

esgotado o interesse neste vêm outros, assim segue uma sequência de produtos primários.

Processo que na correlação de forças estão de um lado os dirigentes da colônia e do outro lado os trabalhadores sem muita perspectiva de melhores condições de vida, modelo de desenvolvimento inverso, que antes atende uma necessidade de produção e não de consumo, como novamente Caio Prado Junior (1972); Oliveira (2003) e Pedrão (2013) colocam, ou seja, existe esta situação pelo princípio de sua estrutura socioeconômica originária do qual se fez, e fundamentalmente o conservou, pois as atividades produtivas visam precipuamente a um consumo estranho de uma projeção de mercado que se orienta pelas intenções de produção, e não pela demanda de consumo, ou seja, antes um produtor do que consumidor. Situação que ocorre ao contrário daqueles países dos quais se estimulam a produção pelo fato real da necessidade criada pelo consumo, condição econômica brasileira que se torna obstáculo e que se resulta numa "acanhada" tentativa de industrialização.

Contudo, o modelo defendido pós 30, que era a substituição de importados acabou entrando em colapso, pela inexistência de mercado interno, já que a maioria da população era rural. Desprovida de recursos financeiros e incapazes de entrar no mercado de consumo, “[...] à predominância da população rural, marginalizada da sociedade de consumo, sobre a população urbana” (ROMANELLI, 1991, p. 57). Fator que contribuiu para prevalecer os modos culturais existente, mercados profundamente por valores e padrões do mundo rural. Paralelo a isso, nesse contexto de incentivo à industrialização também ocorreu a modernização da agricultura, a nominada “Revolução Verde”.

A “Revolução Verde” foi uma mudança radical na agricultura tradicional brasileira. No final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, começava-se a usar máquinas e produtos químicos que até então eram usados como instrumentos de guerra, para manejo da agricultura e pecuária. Iniciou-se a sua aplicação no Brasil a partir da intensificação do capital, principalmente o capital internacional fica evidente a partir da década de 50,

[...] que o Estado buscava os recursos necessários para um processo de industrialização pesada no país. [...] a hegemonia norte-americana desenhou uma nova arquitetura normativa e institucional, com os acordos

de Bretton Woods, seguidos pelas diretrizes do FMI, do Acordo Geral de Tarifas de Comércio (Gatt) e do Banco Mundial (Bird) (PERONI, 2003, p. 41).

Entretanto, é nos anos de 1960 que os nominados insumos entram em evidência (muitas máquinas, fertilizantes e venenos trazidos dos Estados Unidos). O discurso político de defesa da “Revolução Verde” era de produzir alimentos que acabaria com a fome do planeta.

Os organismos internacionais apresentam uma intervenção efetiva diante da concepção “cepalina” de “subdesenvolvimento” da condição “arcaica-atrasada” na busca da transição para a modernidade. Políticas de intervenção que trouxeram sérios problemas para o capitalismo brasileiro, como aponta Florestan Fernandes.

Na verdade, argumento usado pelo setor local da burguesia para melhorar suas condições de colocar na pauta política a questão da ‘união nacional pelo desenvolvimento’ e assim aumentar a sua capacidade para conseguir adesão ‘nacional’ ao projeto desenvolvimento do grande capital internacional, projeto que essa fração local da burguesia apresenta como se fosse seu, mas no qual cumpre apenas o papel de parceira, embora com participação menor e subordinada, do principal beneficiário daquele desenvolvimento, o grande capital, já então basicamente internacional (FERNANDES in FÁVERO, 2005, p. 19).

Para Florestan Fernandes, a realidade econômica brasileira é uma particularidade dentro de uma generalidade capitalista que pertence a uma especificidade do capitalismo dependente, que na correlação de forças políticas, e a tentativa de desenvolver-se nacionalmente, desemboca num capitalismo, sem autonomia, pois as decisões se definem numa esfera da lógica do capital financeiro pelo grande monopólio do capital internacional. Sendo a burguesia local uma sócia minoritária sem poder de decisão. Acirrando cada vez mais a exploração do trabalhador na expropriação da “mais-valia”, pois precisa repassar o lucro ao sócio maior e ainda ficar com parte do lucro para sobreviver.

Diante desse panorama brasileiro, o capital internacional encontra terreno propício para a instalação de verdadeiras constelações de filiais de empresas internacionais no Brasil. Funda-se numa economia satélite que se serve do alheio, problemática do desenvolvimento frente este dualismo econômico, do capitalismo internacional com o velho sistema de origem colonial, razão pelo qual se constitui.

1.3.1 O Paraná

Diante do contexto econômico brasileiro problematizado acima, explicitam-se as contradições do capitalismo no período histórico de 45 a 64, da qual a nação brasileira apresenta uma tentativa de industrialização e consequentemente de modernização.

Atividade do café torna-se uma das maiores no Paraná em meados do século XIX. Terreno fértil e clima propício para o cultivo motivaram a extensão da produção cafeeira de São Paulo que chegam ao Norte do nosso Estado. A atividade econômica se desenvolveu rapidamente, gerando um excedente, fragilizando-se ainda mais com a crise de 1929. Para Paiva (1987), a crise leva o enfraquecimento do setor agrário exportador que necessita da atuação do Estado como mediador. No mesmo entendimento, Steca & Flores (2002) novamente colocam que mesmo com o convênio de Taubaté, a instabilidade de mercado preocupava os cafeicultores.

A instabilidade do mercado internacional e os excedentes da produção do café preocupavam os cafeicultores dos principais estados produtores (São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro) e o Governo Federal, tanto que reunidos, em 1906, realizam o *Convênio de Taubaté* resultando desse encontro, a elaboração de uma política de valorização do café, cujos principais pontos determinavam que: o governo compraria os excessos da produção de modo a equilibrar oferta e demanda; empréstimos internacionais financiariam essas compras [...] (STECA & FLORES, 2002, p. 194).



Cafezal

Fonte: Revista Ilustrada - Edição Comemorativa do Centenário do Paraná, 1953.

Figura 1: CAFEZAL

Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Segundo Santos (2012), o Paraná nesse período alinhava-se com a política nacional, pois também se buscava o desenvolvimento por meio de comunidades. As obras dos governos de Moysés Lupion de Tróia em suas duas administrações (1948-1951; 1956-1960) foram prioridades a energia, a estrada e a educação. Ações que levam Lupion a iniciativas para a educação rural, como resultado de um impulso desenvolvimentista. No entanto, o referido governador não promoveu isoladamente essas mudanças do contexto político e econômico, além do governo federal, teve a ajuda de muitos colaboradores e intelectuais que ajudaram inclusive a pensar estratégias de ações, a exemplo do professor Erasmo Pilotto que comandou a educação ao lado do governo, sendo quem criou e implementou vários programas de expansão educacional para a área rural no Paraná. Porém, seus sucessores

Bento Munhoz e Ney Braga fizeram críticas às gestões de Lupion, alegando que foi desorganizada trazendo problemas para o Estado. Bento Munhoz, opositor de Lupion, denunciava que as medidas de colonização e distribuição de terras no interior foram utilizadas como favorecimento de interesses de empresas privadas. Para o governador Ney Braga uma das consequências, foram as doenças trazidas pela população durante a colonização fixada no interior do Estado.

O contexto político paranaense que foi acima citado será explicitado na sequência por meio de trechos das mensagens-relatórios de governadores encaminhados para Assembleia Legislativa como exigência legal e também por meio de matérias de jornais da época.

Porém, o Paraná também se evidencia nas mesmas contradições diante do nacional - a ocupação paranaense desde o séc. XVII objetivou-se pelo econômico, que num primeiro momento foi o ouro, em seguida a madeira, a erva-mate, numa economia extrativista, de apropriação apenas do que a natureza oferecia.

Depois disso, vêm as práticas de agropecuária e agricultura, como Steca & Flores colocam.

Embora conste na literatura Histórica do Paraná, desde meados do século XVI a presença de portugueses e espanhóis em território paranaense, praticando o tráfico de escravos indígenas, a origem da economia paranaense pode ser buscada no século XVII, na exploração aurífera do Litoral, e do planalto, que como em outras regiões do Brasil, foram exploradas atendendo as necessidades da metrópole. A exploração desse território, começou mais ou menos há um século e meio após a descoberta do Brasil. Isto significa que, o Paraná participou, da economia açucareira, na fase da colonização, apenas como fornecedor de uma parte dos índios escravizados, que foram retirados dos aldeamentos localizados em seu território, e vendidos para trabalharem nos engenhos de Pernambuco, e em outros Estados do Nordeste açucareiro, além de São Paulo e Minas Gerais (STECA & FLORES, 2002, p. 175-176).

Como as autoras afirmam acima, o povoamento paranaense surge pela exploração do ouro, mas o avanço pelo território também se evidenciou pela busca de indígenas para escravizar nas produções açucareiras. Com o esvaziamento populacional após o escoamento do ouro, expandem-se em outras regiões práticas como a extração da erva-mate, agricultura e pecuária, período das primeiras décadas do século XX que, segundo Braun, Lima & Staduto (2013), a indústria paranaense se manteve muito atrelada aos recursos naturais, com baixa intensidade tecnológica, praticamente artesanal. Entretanto, a produção ervateira serviu como

alternativa econômica para muitos pobres paranaense. Esta atividade ajudou a diminuir a miséria no Estado.

Entretanto, por mais que existia um discurso dos líderes políticos de industrialização no desejo de nacionalizar a economia, ainda a erva era vendida de forma “in natura”, como matéria-prima para indústria internacional, como Steca & Flores (2002) colocam, com a presença da multinacional sul-americana Mate Laranjeiras, que imperava no mando comercial do produto que era vendido para os três países: Brasil, Argentina e Paraguai.

Com a chegada de Vargas ao poder político, rompe-se o domínio das empresas, pois, com a política desenvolvimentista de expansão nacional, afeta o sucesso do negócio das ervateiras que se beneficiavam do isolamento do sertão paranaense, que explorava a mão de obra dos indígenas guaranis e na ocupação de terras, para a exploração de recursos naturais, como a madeira, como se observa na foto a seguir.



*Colonização do Oeste Paranaense - década de 1950.
Acervo particular Família Rockembach (Maripá-Pr)*

Figura 2: COLONIZAÇÃO DO OESTE PARANAENSE – DÉC.de 1950

Porém, essa realidade ao analisar matérias de jornais desse período se evidencia em contradição, pois existia um discurso de desenvolvimento no Paraná, inclusive atrelado ao desenvolvimento nacional, quando se referia à pessoa do governador Lupion.

Dinâmico, inteligente e empreendedor, sabe aliar, naturalmente, as suas qualidades de homem ativo e amigo do progresso á umas tantas características morais que definem um caráter: o espírito de solidariedade, a firmeza nas suas amizades, a devoção aos seus compromissos. [...] Moisés Lupion, é hoje em dia também um batalhador nesse grande e importantíssimo setor do nosso progresso e da nossa economia, particularmente agora quando começa a se concretizar a nossa indústria pesada [...] colabora conscientemente para o progresso do seu Estado e, portanto, do Brasil (FOLHA DO OESTE,¹³ 10/11/46 p. 1)

Na citação acima se explicita também a tendência ideológica filosófica do existencialismo cristão¹⁴ ao espírito de solidariedade e devoção aos seus compromissos, como também é possível de identificar nas próprias afirmações do então governador, como também os princípios de modernização que se evidenciam no discurso do Governador Lupion. “Tudo por um Paraná maior que significa amor acendrado à terra natal, foi o espírito animador de todos os monumentos ao trabalho que erigiram, em território paranaense, na fecunda gestão do governador paranista”¹⁵ (Relatório de Moises Lupion, 1947 – 1950, p. 2). Tendência paranista que se evidencia nos meios de comunicação da época como se explicita em matéria de Jornal Folha do Oeste.

Reportando-se á divulgação agrária pelo rádio, aquele conceituado técnico colocou o Paraná em plano o mais elevado, classificando-o ‘Estado líder da campanha agrícola do Brasil’, e prosseguindo seu comentário com elogios ao Serviço de Publicidade Agrícola, pela sua aprimorada e exemplar

¹³ Jornal Folha do Oeste era comandado pelo político Antônio Lustosa de Oliveira de Guarapuava, eleito prefeito em 46 pelo PSD pujante das fileiras do PSB, partidário do governador Moisés Lupion.

¹⁴ Existencialismo cristão corrente da Igreja católica que fundamentou ideologicamente e filosoficamente o nacional-desenvolvimentismo, tema que será aprofundado no segundo capítulo desta dissertação.

¹⁵ Modelo paranista tinha como princípio, estimular o crescimento de renda oriundo do local, que se proporciona condições para o Estado se desenvolver com autonomia financeira, pois entendia-se que o mesmo era sufocado pela evasão de renda (PEDRÃO, 2013).

organização, ressaltou, ainda, o trabalho patriótico e paranista do bacharel Casellano Neto jornalista e radialista, a quem se deve esse elevado logar em que se situou o nosso Estado perante as demais unidades da Federação, no tocante á divulgação agrária (FOLHA DO OESTE, 22/10/50 p. 4-1).

No entanto, o Governador Lupion, em relatório e mensagens enviados para a Assembleia Legislativa, define seu trabalho delineando, “um programa de obras que atingiu todos os setores econômicos e sociais do Estado, atendendo proficientemente assuntos de inestimável relevância para uma administração pública, como aqueles inerentes à viação e transporte, energia elétrica, produção agro-pecuária, educação e saúde”. (PARANÁ, Relatório do Governador Moises Lupion 1947 – 1950 p. 8). Que em outro documento o referido governador aponta a pobreza no campo como limite para o progresso, também questiona o papel dos intermediários na comercialização de produtos dos pequenos lavradores e a forma da distribuição de recursos para os grandes produtores.

Por mais que o fomento agro-pecuário tome medidas e se esforce com a venda de sementes e aparelhamento ao preço de custo; por mais que assistência dos órgãos federais e estaduais oriente e fiscalize a lavoura e a pecuária, em nada se altera a situação econômica do produto, si não lhe fôr proporcionada independência dos intermediários que são os verdadeiros causadores da pobreza do lavrador e os principais obstáculos indiretos para um aumento de produção. As normas e condições atualmente em vigor para a concessão de créditos ao produtor são proibitivas para o pequeno lavrador. [...] São de molde exclusivamente comercial e visam os interesses bancários mais do que o progresso da produção e o bem-estar do indivíduo. [...] O desequilíbrio entre o custeio do produto e a valorização comercial diminui, apenas, os lucros do grande produtor, mas estrangula a ação do pequeno lavrador sem recursos para obter fomento e financiamento. O princípio básico para o desenvolvimento da produção, é, sem dúvida, a inversão de capital, custe o que custar. Os recursos reservados aos Governos para o fomento da produção não devem ser objeto do comércio, nem tão pouco distribuídos de preferência ao grande produtor de recursos consolidados (MENSAGEM 48,LUPION, 1947-1950, p. 60).

Ainda nessa mesma mensagem, aparece a demanda da mecanização da agricultura, desde a aquisição de maquinário, acessoria, orientação com o manejo dos equipamentos, como também a preocupação do governo com a inversão do capital como princípio básico para o desenvolvimento, afirmando que o Paraná se encontrava em “marcha para o progresso”.

Outra questão, era referente ao sistema cooperativista, no entendimento do governador fazia-se necessário para o fortalecimento da classe rural, e que nos

últimos anos vinha crescendo com um índice auspicioso, “[...] ao se verificar que o número de cooperativas, que era de 151 em 1946, ascendeu para 167 em 1950 [...]” (Relatório de 1947 – 1950 Moises Lupion p. 300). Como exemplo, as cooperativas vinham também crescendo as associações rurais assistidas pelo poder público diminuindo assim a distância entre o mesmo e os ruralistas.

Aparece também em jornal escrito no período desta gestão, uma matéria em que apresenta como título Estradas e Escolas.

Atravessa o Paraná uma fase de plena transição em sua esfera administrativa. Quem o conhece há alguns anos atrás, muito embora sob a sadia administração do grande homem publico, o saudoso Manoel Ribas, ficará surpreso ante o grande surto de progresso que acelerante vai penetrando em todos os setores de suas atividades. Uma verdadeira metamorfose está se operando no organismo administrativo do Estado. [...] Aqui está a maior preocupação de nosso grande Governo -: *estradas e escolas* (FOLHA DO OESTE, 26/02/50 p. 1).

Este trecho de jornal aponta com preocupação de não desmerecer o governador anterior, mas mostra a prioridade de construção de estradas e escolas como condição do Estado progredir.

O discurso de desenvolvimento se justifica pela melhoria da qualidade de vida, como novamente se evidencia neste trecho da mensagem de 50. “Evidentemente, todo êsse esforço para aparelhar a produção dos recursos necessários ao seu desenvolvimento, todo êsse esforço para a construção da grandeza material do Estado, tem o objetivo, como já o dissemos, de, melhorando a renda geral, melhorar a vida do homem” (LUPION, p. 23). Que se atribui a educação e neste caso a educação rural como responsável dessa melhoria de vida.

Não desejamos citar neste relatório sinão aquilo que possa representar um esforço novo no sentido de dotar mais perfeitamente o nosso sistema educacional público para o cumprimento de sua notável missão. E, de todos os fatos novos, apraz-nos sobretudo, referir o que estamos fazendo, agora, em favor da educação da criança da zona rural, o que quer dizer, em favor da vida da zona rural, pela ação direta da escola. Sem nenhuma dúvida aí reside um dos pontos mais críticos da atividade educacional pública. A criança da zona rural é, inquestionavelmente, das que mais precisam de uma profunda influência criadora da escola, e, infelizmente, a escola da zona rural é a mais deficiente de todo o nosso sistema. E, por anos e anos limitamo-nos a abrir tais escolas, entregando-as a professoras apenas com o curso primário. 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 (MENSAGEM 50, LUPION, p. 143).

Explicita-se também a questão da falta de professores formados diante de uma nova necessidade de mudança nesse espaço rural. Diante dessa preocupação, o então governador expõe seu esforço em construir as casas escolares e também, a origem dos referidos recursos oriundos do INEP. “Devem-se ajuntar, ainda, mais 255 casas escolares para a zona rural, dotadas de residência para a professora, localizadas em nosso interior, e para as quais dispomos de verbas federais do Fundo Nacional de Educação, do Ministério de Educação e Saúde, através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos” (LUPION, p. 184). Na sequência desta mesma mensagem, identifica-se que o Estado dentro do mesmo programa de ensino fecha acordos com municípios, proporcionando a abertura de aproximadamente mil classes novas na zona rural em todo o interior.



*Alunos em sala de aula - 1952 (Apucarana - PR).
Fonte: Revista Ilustrada - Edição Comemorativa do Centenário do Paraná, 1953.*

Figura 3: ALUNOS EM SALA DE AULA – 1952 (APUCARANA-PR)

Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Seu sucessor Bento Munhoz, apesar de ser a princípio oposição, também valoriza e afina-se aos ideais de desenvolvimento e modernização e conseqüentemente valoriza a expansão do ensino primário como afirma em mensagem.

Mostraremos, [...] o número das matrículas, frequências, aprovações e conclusões de cursos para que tenham os Senhores Deputados uma compreensão tanto quanto possível exata da situação do ensino primário no Paraná.

ANO DE 1950	ENSINO PRIMÁRIO GERAL			
	Matrícula	Frequência	Aprovações em geral	Conclusões de Cursos
CAPITAL	16.249	14.624	12.192	2.105
INTERIOR	109.673	99.738	68.676	10.012

(MENSAGEM 51, MUNHOZ, p. 115).

Apesar de expressar um grande número de matrícula, no interior em relação a capital, aparece outro grave problema, o da não conclusão do ensino primário que passa de 90% no interior do Estado. Isso evidencia a precariedade da estrutura educacional da referida época.

Contudo, apesar de apresentar-se acusações nas mensagens de Bento Munhoz contra a gestão de Moises Lupion, Munhoz alinhava-se cordialmente a Vargas, conforme o jornal o Combate que: “As relações entre o Partido Trabalhista e o Governo do Sr. Bento Munhoz da Rocha Neto, permanecem em terreno cordial, tanto assim que está sendo cogitada a reforma do Secretariado para serem entregues duas Secretarias ao Partido Trabalhista Brasileiro” (COMBATE, 14/07/51 p. 1). Munhoz assumia em seus discursos a mesma perspectiva em defesa do desenvolvimentismo e conseqüentemente da modernização do Estado, reconhecendo que o mesmo vivia um surto econômico e que a produção de mate, de madeira e de café coloca o Paraná em evidência nas exportações e conseqüentemente de crescimento nacional.

Não pode o Govêrno do Estado esquecer o Mate e a Madeira que fizeram o Paraná, dando-lhe uma fisionomia caraterística e o prepararam para o surto atual da nossa economia. [...] O paraná, fornecendo um dos contingentes mais ponderáveis da exportação nacional, está pela primeira vez, tomando parte decisiva na economia brasileira. Acresce que com base num produto nobre como é o café, nosso Estado desenvolveu, de maneira inesperada, a produção de cereais, que se tornou decisiva na subsistência brasileira (MENSAGEM 51, MUNHOZ, p. 8).

Contraditoriamente enquanto o governo se preocupa com o desenvolvimento econômico do Estado, o jornal Folha do Oeste de 54 denuncia as precárias condições do funcionamento escolar. “Há escolas funcionando em galpões emprestados. Outras instaladas em casebres de pau a pique. Outras ainda não existem sequer número suficiente de bancos para os alunos. Sem qualquer aparelhamento didático, muito menos dotadas de condições de higiene e segurança sanitária” (FOLHA DO OESTE, 21/03/54 p. 1).

Em 1956, Lupion novamente retorna ao governo do Estado e em mensagem demonstra o crescimento do Ensino Primário Rural.

Ensino primário: O ensino primário é ministrado em 225 grupos escolares e 1.712 escolas isoladas oficiais com matrícula aproximada de 155.286 alunos. Afóra essas escolas, o Estado ainda manteve 1.036 escolas primárias, com uma matrícula de 22.148 crianças, escolas essas concernentes ao acôrdo firmado com 116 municípios para a ampliação da rede do Ensino Primário Rural. Com êsses acôrdos, foi dispendida a importância de Cr\$ 5. 194.420,00 (MENSAGEM 56, LUPION, p. 157).

Apesar das denúncias da precariedade com o ensino comparando o relato desta mensagem com os dados da mensagem de 51 de Bento Munhoz é evidente a expansão do ensino primário e conseqüentemente o ensino rural. Outra iniciativa do referido governo é a rede de clubes agrícolas junto às instituições escolares que tinham os seguintes princípios: patriotismo, produção, perseverança e progresso, esses respectivos clubes eram registrados na Superintendência do Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura. Outra ação é a de organização de cooperativas, também aparece como iniciativa do governo na época. “Das inúmeras tentativas de instalação havidas durante o ano, foram concretizadas sete (7), sendo: cinco (5) cooperativas de crédito, uma (1) cooperativa de consumo, uma (1) cooperativa de produção” (LUPION, p. 43 e 45).

Em outro jornal da época, o Tribunal Paranaense expressa a necessidade de energia farta e barata com condição para a industrialização. “A solução do Paraná é a industrialização e para isso necessitamos de energia farta e barata” (01/07/56 p.1). Entretanto, o jornal Folha do Oeste explicita a necessidade de

pesquisa e modernização na agricultura, pois as doenças castigam as criações de gado.

Ameaçada a pecuária do Paraná com a nova moléstia da “peste de secar”. Urgem providencias da Secretária de Agricultura, afim de evitar a mortandade do gado bovino. [...] O orador referiu-se a importancia das pesquisas sôbre as doenças de carencias minerais e ao equilibrio que existe entre solo e as plantas e entre estas e os animais. Pastos pobres não podem suportar animais sadios. Descreveu depois a “peste de secar” [...]. É também mais frequente em determinados tipos de solo e em parte já esgotados pela agricultura (FOLHA DO OESTE, 20/01/57, p. 5-1).

Paralela a esta demanda do relato anterior, o governo tem a iniciativa de criar a Divisão de Zootecnia como afirma. “Ainda nêsse exercício foi criada a Divisão de zootecnia, dentro da recente reestruturação do setor pecuário, cuja finalidade está sendo o estudo cientificamente organizado de raças de animais e plantio de forrageiras, adaptadas ao meio ambiente e ao clima” (Mensagem 57, LUPION, p. 46).

Dentro do intuito de desenvolver o Estado, a questão fundiária torna-se uma preocupação das gestões governamentais desse período, isso se explicita segundo o relato da mensagem de Lupion de 58, que classifica o histórico das terras devolutas em três períodos: primeiro dominou a formação de verdadeiros latifúndios, terras particulares que tinham o mínimo de aproveitamento econômico - isso ocorreu antes dos anos 30. O segundo período foi a presença de empresas colonizadoras no sertão paranaense, vendendo pequenos lotes a pequenos proprietários, atraindo colonos. Terceiro momento foi que muitas famílias tomavam posse de pedaços de terras sem titulação após anos de cultivos da terra, aparecia o dono anterior causando conflito (MENSAGEM 58, LUPION p. 109 e 110).

Com finalidade de colonização no Estado do Paraná, políticos da época vislumbram a possibilidade de saldar dívidas com a Inglaterra que fragilizada após as guerras mundiais vê no Brasil uma saída para voltar a se fortalecer economicamente, motivos que levou a acordos com Companhias Inglesas para a aquisição de terras "desocupadas" na região norte-paranaense, a exemplo a Companhia de Terras Norte do Paraná - CTNP, com objetivo de povoar a região.

A forma como a CNTP organizou a colonização de suas terras é denominada Colonização-Dirigida, isto é, realizada por empresas ou pelo

poder público, cujo planejamento atende a vinda de colonos e onde as terras são divididas e organizados eficientes meios de comunicação e transporte, pois seu objetivo é a venda das terras e o povoamento. [...] Em todo o projeto de colonização da CNTP, esteve presentes e com destaque a ferrovia. Responsável pela integração social e econômica da região, com o resto do Estado e do país, [...] (STECA & FLORES, 2002, p. 138 e 145).

Situação parecida a do Brasil perante suas dívidas, a Inglaterra também viveu problemas financeiros, levando à perda de sua hegemonia diante da economia mundial. Contradições que se evidenciam na redefinição do capital mundial no pós-guerra.

Paralela à indústria ervateira cresce a da extração de madeira, com finalidade comercial para exportação, fato que demandou de construções de portos e ferrovias no Paraná. As multinacionais controlavam a indústria, chegando a fundar sindicatos que tinham como finalidade regular oficialmente o mercado de madeira. No entanto, há resistência nacional, diante desse monopólio, pois sempre existiu o mercado interno, como forma precária enquanto empresas pequenas. Fato que leva a busca insaciável da extração da madeira, numa devastação irracional, juntando esses interesses das multinacionais com aos dos posseiros e colonos que precisavam derrubar a mata para fazer suas lavouras e pastagens. Como Steca e Flores (2002) afirmam novamente, o sertão deu lugar ao homem e à produção de sua existência no cultivo de roças, criação de suínos e pastagens para bovinos, que no decorrer do tempo tornam-se economias de importância estadual, nacional e até mesmo internacional, como é o caso do café.

No entanto, essa questão do desenvolvimento agrário aparece atrelada com a questão educacional como novamente se explicita neste fragmento de jornal.

Uma reforma agrária precisa ser preparada com antecedência, criando-se condições favoráveis para o êxito, condições favoráveis para medidas práticas que permitam 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, de eletrificação rural, dos transportes, da armazenagem e da comercialização das safras (FOLHA DO OESTE 12/07/59, p. 6).

O jornal Tribuna Paranaense denuncia que existe mais de 50% da população brasileira analfabeta e que o ensino no meio rural é um problema gravíssimo.

Competindo com outros países a liderança nas estatísticas das Nações mais analfabetas do mundo, o Brasil, ocupa lugar destacado com a triste colocação de sermos um povo com mais de 50% de indivíduos que não sabem ler e nem escrever. Sem dúvida, é uma das causas do nosso atraso e do sub-desenvolvimento em que vivemos. Somente a soma de pequenas parcelas positivas é capaz de produzir grandes resultados. Dessa forma, enquanto a maioria dos brasileiros não cooperar com as parcelas de seus esforços e conhecimentos em prol do desenvolvimento da Pátria, nunca poderemos alcançar um estado ideal de progresso e realizações (TRIBUNA PARANENSE, 05/07/59 p. 1).

O progresso, e conseqüentemente o desenvolvimento, também é uma preocupação da Igreja Católica, pois a instituição se posiciona em relação à reforma agrária refletindo suas implicações.

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 numeros e exigente, bem assim assegurar à sua indústria, em franca evolução, os suprimentos indispensáveis. Substancialmente, a reforma agrária objetiva facilitar a posse e o uso da terra ao maior número possível de pessoas; porém, tanto a posse quanto o uso devem atender as exigências sociais do momento que vivemos e às peculiaridades econômicas regionais. [...] Com apoio nos rurícolas insatisfeitos, a técnica comunista vai obtendo vitórias, desfraldando a bandeira de que a terra deve pertencer a quem a trabalha. Não se pode, pois, permanecer indiferente ou, o que é mais grave, contrário a uma distribuição mais ampla da terra produtiva. Assim pensam as personalidades mais sensatas e mais justiceiras. São neste sentido, aliás, os sábios ensinamentos de São Tomás e dos últimos Papas, indicação e orientação da Igreja Católica. (FOLHA DO OESTE, 12/07/59 p. 1).

Nesse fragmento de jornal fica evidente a posição da Igreja Católica e sua filosofia, quando se referencia cautelosamente ao comunismo, porém afirma que a posse e o uso da terra devem atender às exigências sociais e às peculiaridades econômicas regionais de forma mais justa possível como manda os ensinamentos de São Tomás que se derivou no denominado neotomismo¹⁶. Como afirma Barreiro “as análises indicam que o quadro político nacional e internacional procurava saídas equânimes para os conflitos pela posse da terra, com apoio da Igreja Católica, ao buscar resposta cristã para os problemas gerados pelo desenvolvimento” (2010, p. 19).

¹⁶ Neotomismo: pensamento oriundo de São Tomás de Aquino, influência difundido pela igreja católica, aliada ao pensamento distributivista de Padre Lebrét, pautando-se nos princípios personalistas da dignidade da pessoa humana, do bem comum, orientados para o indivíduo, a comunidade e os grupos.

Diante destes dilemas econômicos de desenvolvimento percebendo o futuro que tinha expectativa de prosperar, começou a concretizar esforços de políticas de incentivos de colonização, promovendo vendas de terras públicas para construção de rodovias e ferrovias como incentivo aos produtores do café. Atitude paralela à ação do governo nacional de interferência governamental no equilíbrio da oferta e do consumo do café. No entanto, na década de 60, os cafeeiros começam a sofrer com a decadência da produção, fortes geadas, a concorrência internacional faz baixar os preços inviabilizando a produção.

Entretanto, esse período das décadas de 40 a 60, o Paraná sofreu com conflitos por terras, empresas de colonização ganharam o direito sobre a mesma, são contestados e entram em atrito com os antigos ocupantes das terras, como posseiros, pequenos sitiantes, caboclos que viviam no local há muitos anos. Como apontam Steca & Flores sobre a época.

Era tempo em que valia mais o tráfico de influência política do que o direito adquirido de uso da terra, ainda que estas fossem tomadas apenas para especulação financeira, como foi a maior parte dos casos. [...] O próprio concessionário das terras em litígio, chegou a denunciar ao Governo de Moisés Lupion as irregularidade quanto a posse da terra [...] (STECA & FLORES, 2002, p. 155).

A reação do governo, que em momentos tenta negociar, com promessas de outras terras, promessas que nunca se cumprem, muitos moradores acabam deixando seus locais de vida, com medo das represálias do governo, dos jagunços dos grandes proprietários, situação que levou a expulsão de pequenos proprietários em muitas regiões do Estado. Essas terras passam por sucessivos donos, que em muitos casos, eram meros especuladores que não utilizavam a terra para produção e estas terras ociosas, que muitas das vezes não tinham documentos expedidos pelo Governo do Estado, acabam sendo habitadas por posseiros caboclos, sendo que os mesmos na contestação de direito pela posse sempre perdiam, tanto para donos particulares que tinha influência política, quanto para o próprio Estado.

Essa realidade da questão agrária se explicita no relato do governo Nei Braga que sucedera Lupion.

O problema da terra é, basicamente, um problema agrícola. O regime de posse da terra é um dos fatores que condicionam a economia agrária,

sendo por sua vez, condicionada por ela. No caso específico do Paraná, este problema merece um tratamento especial. Em nenhum setor é tão visível como neste o descalabro que nos foi legado pela administração anterior. Na ânsia de agradar amigos, de subverter consciências, de manter posições, a administração anterior ultrapassou tudo o que se possa imaginar. O que foi feito na titulação de terras devolutas no Paraná é verdadeiramente espantoso. [...] Nomes de glebas foram trocados para que fosse possível titulá-las novamente sem despertar protestos dos proprietários. [...] O que essa política ruinosa significou, em insegurança e descontentamento, levando mesmo à rebelião aberta e à perda de vidas humanas, é incalculável. (MENSAGEM 61, BRAGA, p. 43 e 44)

A partir de então, o Estado perde a credibilidade social, diante dessa situação acima colocada, contexto propício de descontentamento da população. Surgem então, os ideais e ações do Partido Comunista do Brasil, que orientou as articulações feitas pelas Ligas Camponesas, proporcionando resistência dos posseiros e sitianteiros que por meio de conflitos muitas vezes armados, conseguiam garantir seu "pedaço" de terra, mesmo em outra localidade do Estado.

O discurso do desenvolvimento nacional também reflete e se dissemina nas regiões mais distantes paranaenses, por meio muitas vezes de promessa política não por debates teóricos-filosóficos mais radicais, assim desenvolveu uma euforia em favor da industrialização, do urbano e de direitos de cidadania, levando à busca da organização contratual como forma de garantia de direitos sociais. Discursos e práticas que se efetivam como o lado oposto, de uma "moeda" de troca, do atraso pelo progresso, que leva muitos movimentos populares rurais buscar por direitos via o cumprimento de legislações que vinha para proletarizar os trabalhadores rurais, atitude que se deixa de priorizar a luta pela terra.

Essa apologia do urbano como espaço avançado, desqualifica o vivido camponês e impede o conhecimento com criticidade dos limites e das insuficiências da vida da cidade, a mesma torna-se referência de espaço de qualidade de vida. Entretanto, o moderno não supera o arcaico, a exemplo está no desenvolvimento da mecanização da agricultura que transforma o homem do campo em trabalhadores volantes, os nominados boias-frias, constituindo as dimensões arcaicas e modernas que se complementam existindo ao mesmo tempo, ou seja, como novamente Priori afirma.

A modernidade aqui existente, vive e se alimenta dos tempos arcaicos. Mas, contraditoriamente, procura impedi-lo quando essa temporalidade se revela

no modo de vida camponês, quando o tempo da natureza se sobrepõe ao do capital. Assim, a racionalidade da técnica, da engenharia genética atinge a vida na agricultura. Entretanto, o tempo moderno dos direitos civis está longe de chegar para a vida humana. (PRIORI, 1996, p. xxv).

Contraditoriamente a este discurso da modernidade como redentora da democracia e da justiça social, que no conjunto das representações e relações sociais, legítima o paradigma da burguesia concentracionista do país e do capitalismo imperialista mundial.

No contexto desenvolvimentista, Vargas se preocupava com o êxodo rural pela falta de alimentação na cidade, motivo que levou a incentivos e legislações para o rural. Na década de 50 é aprovado o Serviço Social Rural (SSR) que objetivava garantir condições dos direitos à educação, à saúde, à alimentação, à habitação e à assistência sanitária, como também, segundo Priori (1996), a produção de pequenas propriedades e de incentivar e organizar a criação de comunidades rurais, associações e cooperativas rurais. Portanto, esse SSR marca o início da intervenção do Estado definitivamente nas relações sociais, sendo também, o momento que segundo Palmeira (1989) se conceituou, o "trabalhador rural", a "classe rural", a "população rural", o "ruralista", o "agrário". Denominações que se incorporam e que se explicitam nos discursos dos políticos da época. Esse serviço seria mais uma autarquia a exemplo do Sesc, Sesi, Senai, entre outros já existentes na época, essencialmente populista para não se indispor com os grandes proprietários de terras.

Para Souza (1999), esse momento foi também que se explicitam as forças sociais, movidos por organizações populares e do Partido Comunista Brasileiro, forças constituídas por posseiros, arrendatários, meeiros, pequenos sítiantes e pequenos camponeses, pelo acirramento das condições de miserabilidade vividas no meio rural. Período que se evidencia diante de suas contradições havendo movimentos em todo o Brasil, e não sendo diferente o Paraná também teve lutas de trabalhadores rurais como novamente Priori coloca.

Os anos 50 e 60 foram marcados pela efervescente luta e organização dos trabalhadores rurais. Nessas duas décadas, alguns movimentos sociais foram significativos e reveladores do grau de insatisfação e miserabilidade em que se viviam. Movimentos como a 'Guerra de Porecatu' (1948-1951) e 'Revolta do Sudoeste' (1957), no Paraná; 'Trombas e Formoso', em Goiás; 'Demônios de Catulé' (1955), em Minas Gerais; a organização das 'Ligas

Camponesas' (1954-1964), no Nordeste e a proliferação dos 'Sindicatos dos Trabalhadores Rurais', a partir de 1956 no Sul do Brasil, para citar os mais significativos, contribuíram, decisivamente, para formação da identidade dos trabalhadores rurais enquanto 'classe'. A partir desses movimentos e de seus órgãos de representação, os trabalhadores rurais conquistaram um espaço maior no cenário social, ampliando o debate político acerca de duas questões fundamentais: a Reforma Agrária e a extensão da Legislação Social Trabalhista (PRIORI, 1996, p. 12).

Diante da proposição de leis trabalhistas, existem duas premissas: uma que a inclusão trabalhista foi graças à luta dos trabalhadores, outra que o Estado populista outorga leis para controle social. Mas Vargas afirma que os trabalhadores rurais teriam os mesmos direitos trabalhistas que os urbanos.

Fato que evidenciou isso foi o Estatuto do Trabalhador Rural de 63, Angelo Priori (1996) coloca que esse enquadramento legal, contraditoriamente, além de servir como um meio pacificador dos conflitos rurais excluiu as especificidades do homem do campo como os posseiros, meeiros, arrendatários, extrativistas entre outros forçando a proletarização do trabalhador rural, contribuindo para o aumento de "massa de reserva". Consequentemente, o "divórcio" do homem com a terra, num rearranjo da posse da terra como meio de produção, alienando o trabalhador da mesma, a terra um meio da qual para o camponês é a sua própria vida, de onde produz seu alimento e de sua família, produzindo sua existência como espaço de identidade. Numa relação quase como "sagrada" com a terra, que numa lógica perversa do capitalismo tirar isso deles é como lhe tirassem a própria vida.

Diante desse contexto, surge o papel dos sindicatos rurais no Paraná para atender mais de uma especificidade do homem trabalhador do campo, que foi como "válvula de escape", como última das possibilidades de melhores condições de vida. Organismo que poderia incluir enquanto direitos de cidadania e de participação social. Enquanto isso, a classe do patronato preocupada com o rápido crescimento dos sindicatos, lutava para seu fechamento. O Estado por meio de leis mediava o papel do sindicato, controlando-os para que os mesmos fizessem o papel de promover a ordem social sem comprometer a estabilidade econômica.

Diante do desafio de desenvolver o Estado economicamente, buscam-se financiamentos internacionais como se afirma neste trecho da mensagem do governador Nei Braga.

Foi, também, elaborado um projeto solicitando financiamento em dólares ao Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), para aquisição do equipamento eletromecânico [...]. Outro projeto de financiamento foi enviado à 'Agencia para o Desenvolvimento Internacional', administradora dos Fundos da Aliança para o Progresso, com finalidade de implantação do Sistema Básico de Transmissão e Transformação e dos Sistemas Regionais, definidos pelo Programa Estadual de Eletrificação, num montante de 6,7 milhões de dólares (MENSAGEM 64, BRAGA, p. 31).

O problema histórico da formação econômica paranaense tem como fundamento o mesmo pensamento teórico cepalino, "modelo paranista de desenvolvimento" mesmo modelo que orientou o desenvolvimento brasileiro como já foi enfatizado anteriormente.

O Paraná inicialmente tinha uma condição de dependência paulista no dinamismo de integração econômica. Para os teóricos da Cepal, essa seria uma relação de economias desenvolvidas e subdesenvolvidas como centro-periferia, sendo essa a explicação para a dependência do Paraná diante da economia paulista até aproximadamente aos anos 70 (PEDRÃO, 2013). Constatação que se busca industrializar o Estado, mas, a mesma fica atrelada aos recursos naturais da madeira e erva-mate, tornando-se expressiva, diferente da agricultura, mesmo quando o próprio café, que representava o principal produto para exportação, e paralelo a isso, existia plantações voltadas ao consumo interno, como milho, feijão e arroz. Contexto econômico que levou ao Estado paranaense uma função secundária na industrialização brasileira, pois, apenas foi fornecedor de matéria-prima para o centro nacional que se firmava enquanto indústria.

Contexto da modernidade no início do século XX, que leva milhares de brasileiros à redefinição de cultura e de vida de forma imposta. Muitos que levavam uma vida de produção de existência de forma não capitalista é forçada a adaptarem-se nas relações de trabalho na lógica de mercado que leva à exploração e à degradação como trabalhadores volantes, os nominados "boias-frias". Modernidade¹⁷ que se constitui nas relações de trabalho por dimensões arcaicas e modernas simultaneamente.

¹⁷ Modernidade no Brasil para Piori (1996), na sua reflexão faz-se uma leitura pessimista, pois nesse entendimento de que se avançou na defesa da industrialização, mas não nas relações de trabalho, não se garantiu os direitos a classe trabalhadora prometida pela modernidade. Por isso, não se distribuiu terras no Brasil, se concentra em poucos transformando em latifúndio e esse homem do campo privado da terra metamorfoseia em trabalhador rural os ditos boias-frias. Ou seja, no Brasil a

Deste modo, os projetos das elites políticas e intelectuais foram comuns no sentido de ignorar e desqualificar as relações sociais no campo, entendidas como fruto do arcaico que precisaria ser domesticado, controlado, uniformizado e dirigido por projetos que evitassem as diferenças gritantes, *razão de nossa vergonha frente aos países civilizados* (PRIORI, 1996, p. xix).

Essa ausência do entendimento de que o arcaico é constitutivo do moderno, eliminou a crítica, fato que leve o Estado de forma ideológica assumir o moderno como força política de apologia e controle social.

1.3.2 Guarapuava

Nesse emaranhado de efervescência social do contexto nacional e paranaense, Guarapuava se constituiu dentro de muitas contradições, município que teve sua origem, com seus primeiros homens brancos em sua terra no final do século XIII, que aconteceu de três formas: a formação provinciana coordenada por paulistas e estimulada pela coroa portuguesa; mais tarde a vila transformou-se em cidade, resultado da própria organização de fazendas de criação de gado aos redores, atividade que se fortaleceu com o tropeirismo. Com a crise do tropeirismo, foi a madeira que movimentou a atividade econômica da região, como coloca Tembil (2007, p. 79), "Guarapuava só foi efetivamente povoada entre os anos de 1810 e 1819, com a criação da Freguesia de Nossa Senhora do Belém". Período que a expedição colonizadora vinda de São Paulo se instala com intuito de proteger a vila dos ataques indígenas, mas também se preocuparam em estimular o desenvolvimento da vila e logo deram o modelo do traçado planejado a exemplo de cidades paulistas, como o local da igreja no ponto central da vila, a organização das casas, alinhamentos das ruas entre outros. Evidenciando a influência da tradição religiosa na formação da cidade, numa junção de funções do poder político do Estado com as lideranças da igreja.

modernidade tem especificidade própria, diferente dos países de capitalismo maduro, onde houve as revoluções que superou as relações primitivas de trabalho.

Outra questão muito importante que Tembil coloca em seu trabalho sobre a formação de Guarapuava é a relação dos ditos civilizados e os indígenas que viviam na região.

Estes não poderiam se aproximar da Freguesia, restringindo-se ao Fortim Atalaia onde deveriam continuar a ser catequizados. Estavam se delimitando aí as fronteiras simbólicas entre 'civilização' e 'barbárie', materializadas, no entanto, pela construção de trincheiras que protegeriam o povoado caso os indígenas infringissem as normas estabelecidas pelos povoadores (TEMBIL, 2007, p. 86).

Afirmção que evidencia a rivalidade e a superioridade dos novos habitantes, os brancos que chegam à região, na imposição religiosa forçando a catequização dos indígenas e na separação territorial, espaço que os mesmos não deveriam transitar, pois pertenciam exclusivamente aos colonizadores.

Além dos riscos que corriam em viver ao meio do sertão, outros problemas existiam principalmente por falta de comunicação, fato que levava até três meses para a correspondência chegar a seu destino (São Paulo), que não era só problema de Guarapuava, mas de todo o Brasil-Colônia. Por volta de 1845, abre um caminho de integração, o nominado "Caminho das Missões" colocando na rota do "tropeirismo". Dando início o que se poderia de nominar a "idade de ouro" na história de Guarapuava. Fato que proporcionou a mobilização do comércio, atividade que antes não existia, por mais que existiam grandes fazendeiros que possuíam terras, gado e escravos, mas não tinham o "capital mobilizável", condições propícias para o enriquecimento de muitos desses fazendeiros que prestavam serviços aos tropeiros, como aluguéis de internadas e comercialização de produtos que os viajantes necessitavam. Com esse fortalecimento financeiro, o povoado deixa a sua vida modesta e passa a ingressar no mundo das exigências de consumo dos grandes centros. Os caminhos das tropas traz para Guarapuava o caminho para o acesso à modernidade. Como novamente Tembil (2007) enfatiza, que o novo contexto também muda a lógica da vida das pessoas, dando outro significado à cidade. Os fazendeiros da região, a maioria deles tinha duas residências - uma na fazenda e outra na cidade para finais de semana, momentos religiosos e festivos, como também para eventos políticos. Caracterização da sociedade guarapuavana que demonstra que era essencialmente rural, ou seja, agrário e que o núcleo urbano tinha como função apenas de encontros sociais.

No entanto, cabe observarmos que junto a essa realidade, corroborando o que sublinhamos anteriormente, eram comuns as práticas que remetiam ao universo rural como o cultivo de hortas nos pátios das casas, além da criação de pequenos animais nas chácaras circundantes. [...] Além do mais, a vida urbana não havia se sobreposto ao domínio das grandes fazendas (o que, aliás, diz respeito a uma realidade nacional no que se refere à construção da modernidade brasileira), [...] eram as atividades rurais que determinavam o ritmo da cidade uma vez que era o capital advindo dessas atividades que possibilitava a sua dinâmica (TEMBIL, 2007, p. 107 e 108).

Fato que a mesma autora lembra que era próprio do Brasil-Colônia da época, ou seja, prática de todos os povoados e cidades coloniais brasileira.

Prosperidade que teve vida curta. Nas primeiras décadas do século XIX, o tropeirismo entra em crise, quando a modernização na forma de transportar o gado substitui as tropas pelo trem, levando a decadência de Guarapuava a exemplo de muitas cidades que existiam em função da movimentação das tropas de muares e criação de gado. Com a crise do tropeirismo leva ao retorno da prática pecuária extrativista e o empobrecimento dos fazendeiros nas décadas de 20 e 30. Se não bastasse esse advento de crise local, a crise mundial de 29 só agravou a situação; muitos fazendeiros acabaram vendendo terrenos para poder sobreviver. No bojo desses acontecimentos, os guarapuavanos voltaram a viver a estagnação financeira, e ficam no desejo de novamente entrar na dinâmica da modernização, sendo a linha férrea a possibilidade de tornar competitiva e atrativa dentro das demandas do mundo.

No entanto, o desejo de dinamizar a economia só foi possível com a chegada das madeireiras, a não existência da estrada de rodagem e de ferro era considerada como entraves para o desenvolvimento. Tembil considera, que as grandes reservas florestais da região Centro do Paraná atraiu, a partir da década de 40, novos homens de negócio, constituindo-se uma nova "elite", da qual não fazia parte da sociedade campeira. Essa nova "elite" muda substancialmente as relações políticas e de poder na sociedade guarapuavana, portanto a exploração da madeira abre outra possibilidade de progresso econômico.

Por outro lado, os ervateiros tentam resistir enquanto atividade produtiva, diante da modernização, organizando-se em cooperativas como afirma esta matéria de jornal "Os hervateiros de Guarapuava, aprendendo nas lições dos resultados colhidos por seus colegas, resolveram dedicar-se novamente à extração da Herva,

organizando-se, desde já, em uma vigorosa Cooperativa” (FOLHA DO OESTE, 16/07/46, p. 6-1).

No entanto, a pecuária extensiva foi uma das principais atividades econômicas do município e região, os dilemas desta produção se evidenciam nesta mensagem do governador de 48.

Procurando descer a fatos particulares, e apenas a modo de exemplo, mostraríamos o caso da pecuária, considerado já não em face de uma situação da crise como a criada pela peste suína, mas na normalidade sua situação atual. A representação do Centro de Comércio e Indústria de Guarapuava à Conferência de Ponta Grossa teve oportunidade de frisar:

‘A pecuária foi a atividade fundamental dos nosso ancestrais, na sua fama de povoar os campos nativos de Guarapuava, - e de tal forma se arraigou nos costumes dos guarapuavanos, que, de um modo geral, vem passando de geração a geração, sem solução de continuidade: filho de fazendeiro é, quási sempre, fazendeiro.

Assim é, no município, a atividade mais difundida e constitue os fundamentos e o alicerce de nossa economia interna.

Os métodos de criação, mau grado a sub-divisão progressiva das propriedades, são ainda, com ligeiras modificações, os que adotaram os nossos avoengos.

Criação extensiva, rebanhos à solta nos campos nativos, - pouca preocupação com a seleção. - do que resulta a deficiência da nossa produção pecuária em função da vasta área a ela destinada.

Além disso, - informam os marchantes, - o nosso boi de corte vem reduzindo, ano a ano, seu rendimento em peso, o que significa que os rebanhos, ao envez de melhorarem as suas qualidades específicas, vêm piorando sensivelmente’.

E continuando:

‘O mercado principal para o nosso boi de corte é o de Curitiba, de difícil acesso para o gado preparado em Guarapuava.

Noutros tempos existiam os invernistas dos campos gerais que adquiriam em Guarapuava os bois magros e alí os preparavam para o corte.

Hoje quási desapareceram êsses intermediários úteis e necessários, porque as vistas dos marchantes ao voltarem para São Paulo, onde encontram múltiplas facilidades para adquirir e transportar. Dessa anomalia resulta que se desfalcam os rebanhos paulistas essenciais aos suprimentos da sua população.

A carne alí é racionada e ficam retidas as tropas de Guarapuava, com sérios embaraços aos criadores.

Urge, pois a organização de estabelecimentos frigoríficos ou xarqueadas que deem escoamento à nossa produção (MENSAGEM 48, LUPION, p. 16).

Neste trecho é expresso o dilema do escoamento da produção de carne bovina para os grandes centros, como também evidencia a cultura da região da produção extensiva ao longo da história do povoamento de Guarapuava.

A exemplo dos ervaterios diante das novas demandas, os fazendeiros, lavradores e industriais também se organizam em cooperativas.

Um grupo de fazendeiros, lavradores e industriais de GUARAPUAVA, tendo em vista as dificuldades sempre crescentes com que deparam os criadores e lavradores deste Município, pela redução de áreas aproveitável de bons campos e pela devastação das nossas melhores terras de cultura – deliberou constituir uma COOPERATIVA MIXTA (AGRO-PECUARIO INDUSTRIAL), com o fito de localizar no Sudoeste do Estado, em terras devolutas que pertenceram ao nosso Município e hoje estão sendo vivamente disputadas pelos agricultores e criadores de outros Estados, um núcleo de criadores, lavradores e industriais sob o regime cooperativo que é o que melhor consulta ao arduo trabalho do sertão (FOLHA DO OESTE, 29/07/51 p. 3-1).

Nesse bojo, em prol do desenvolvimento, em 54 é inaugurada a estrada de ferro, mas ainda era só o início do necessário para se modernizar, no mesmo jornal em outra matéria lamenta os entraves que encontrava Guarapuava para o desenvolvimento.

GUARAPUAVA Está Isolada Devido Ao calamitoso Estado De Sua Rodovia [...]. Não há duas políticas para a economia do Paraná. Vendo bem nossos problemas são bastante simples. Queremos apenas boas estradas, caminhos acessíveis que tornem fácil o transporte das riquezas da terra. O que há quando chove, é lama. O que há quando não chove, são buracos e muita poeira. Havendo escoamentos maiores serão as possibilidades do empobrecido e desacreditado tesouro paranaense (FOLHA DO OESTE, 08/08/54, p. 1).

Em 56 foi instalada a linha telefônica que evidenciava o empenho e esforço em colocar a referida cidade em real condição de progredir, o então posto telefônico, representava um ícone para a modernidade, entendimento de que os problemas de comunicação estariam resolvidos. Na sequência foi a vez da estrada rodoviária de simbolizar o avanço ao progresso, que em 58 foi feito o calçamento e na década seguinte foi asfaltada.

Ainda no mesmo jornal se explicita que este intuito de desenvolver Guarapuava estava afinado com os discursos nacionalistas de desenvolvimento da nação, onde coloca a questão da luta pelo desenvolvimento em uma matéria intitulada Nacionalismo em Marcha.

UM país, cujas atividades econômicas estão controladas por capitais situados no estrangeiro, jamais conseguirá se desenvolver já que o retorno desses capitais, no caso específico do Brasil e segundo dados estatísticos, faz-se em prazo curto, isto é, no máximo em 5 anos. Quanto aos lucros auferidos estes também seguem o mesmo destino. [...] ENTRETANTO, o que é Guarapuava? Um município paupérrimo em rendas. A prefeitura arrecada menos do que algumas das firmas locais, fato que impossibilita a

urbanização da Cidade e a prestação de serviços, melhoramentos e obras inadiáveis aos seus municípios. E por que isso? Justamente por que aqui fica somente os salários pagos e o desflorestamento, uma vez que os lucros e o capital recuperado são empregados em outras regiões mais desenvolvidas, com melhores perspectivas de rendimentos ou na aquisição de imóveis. Em síntese, daqui saem recurso que beneficiarão outras localidades (FOLHA DO OESTE, 22/11/59, p. 2-1).

Neste recorte de jornal há uma denúncia do problema da dependência do capital estrangeiro, do qual Florestan Fernandes teorizou com o nome de “capitalismo dependente”, pois na matéria aponta a transferência de capital tanto em nível de município como do nacional, sendo que nessa lógica ficaria difícil de promover o desenvolvimento.

No imaginário popular, o progresso era oposto aos costumes e apegos às tradições religiosas como a lenda da serpente¹⁸, na interpretação de Tembil.

Portanto, na década de 1950, momento que o Brasil vivia a euforia de seu processo desenvolvimentista atingindo os centros maiores com os ideais de consumo e encetando uma nova dinâmica urbana, Guarapuava se viu dividida entre a técnica e a natureza. O imaginário popular era naquele momento, permeado pela crença na força de elementos naturais se sobrepondo às invenções técnicas. Assim veremos de um lado o trem-técnica-progresso-modernidade e de outro, a serpente-natureza gigante-religiosidade-apego às tradições. Enfim, 'civilização' e agora não mais 'barbárie', mas antes 'atraso e rusticidade' (TEMBIL, 2007, p. 124).

Contexto paradoxal, do guarapuavano que aos poucos ingressou no desenvolvimento nacional, proporcionando novas configurações econômicas sociais, transferindo o domínio econômico das famílias campeiras tradicionais que descapitalizados abriram espaço para a migração que numa nova dinâmica que dispunham de financiamentos bancários e introduziram a lógica da mecanização da lavoura.

Então, na sequência dessa mesma lógica de interpretação, surgiu uma nova diretriz de discurso que rompe com o antigo tradicional em favor do moderno, nas obras arquitetônicas da cidade que denotam padrões exigidos pela modernização,

¹⁸ Superstição que tinha origem a uma profecia de João Maria, beato que perambulava na região, profecia da qual afirmava ter uma serpente adormecida debaixo da cidade com a cauda debaixo da igreja matriz e a boca debaixo da lagoa das lágrimas, que seria acordada com a chegada do primeiro trem e que a cidade seria destruída. Sendo salvo só quem estivesse refugiado na "Casa Verde" no caso na mata adentro (FOLHA DO OESTE, 1955).

evidenciando o rompimento do antigo, velho e tradicional. A cidade como, exemplo de outras pelo Brasil, deixa de exercer a função de encontros meramente sociais da época de colônia e assume a partir desse momento histórico o papel de ponto de comercialização de mercadorias. E dentro dessa lógica, os guarapuavanos com o olhar voltado para o progresso em sintonia com a modernidade negam a existência de uma cidade de formação antiga.

Na análise de Silva (2008), Guarapuava foi comandada e representada pelo político Antônio Lustosa de Oliveira, eleito prefeito em 46 pelo PSD pujante das fileiras do PSB, partidário de Moisés Lupion. Então governador com espírito modernizador, afinado como o pensamento nacional desenvolvimentista. Lustosa com seu desejo de uma vida política audaciosa logo se elege representante dos guarapuavanos na Assembleia Legislativa exercendo três mandatos consecutivos de 47 a 58, sendo que, nas gestões do então governador Lupion, ele assume vários cargos importantes, entre estes, o de Secretário do Interior e Justiça. No entanto, sua principal luta em prol a Guarapuava e região era a construção da estrada de ferro, conquista que significaria a chegada do progresso à cidade, pois numa realidade de comunicação com outras regiões e capital que somente acontecia em carroças e lombo de animais muares, isso significaria uma mudança revolucionária para a época.

Entretanto, Guarapuava não estava somente articulada politicamente com liderança estaduais, mas também com a nacional, como se evidencia nesta matéria de jornal em uma carta do ex-presidente Juscelino Kubitschek ao diretor da Folha do Oeste.

Ao aproximar-se o término do meu mandato, venho manifestar-lhe, de modo especial, o meu reconhecimento pelo seu patriótico apôio a luta que travei para conduzir a pleno êxito a causa do desenvolvimento nacional. Sinto-me satisfeito em poder proclamar que, na Presidência da República, não faltei a um só dos compromissos que assumi como candidato. Mercê de Deus, em muitos setores realizei além do que prometi, fazendo o Brasil avançar, pelo menos, cinquenta anos de progresso em cinco anos de govêrno. Pude ainda através da operação Pan – Americana, despertar as esperanças e energias dos povos americanos para o objetivo comum do combate ao sub-desenvolvimento. E todo êsse esforço culminou no cumprimento de méta democrática, quando o nosso País apresentou ao Mundo um admirável espetáculo de educação política, que me permite encerrar o mandáto, num clima de paz, de ordem, de prosperidade e de respeito a tôdas as prerrogativas constitucionais.

Sejam quais forem os rumos da minha vida pública, levarei comigo, ao deixar o honroso pôsto que me confiou a vontade popular, o firme propósito de continuar mesma fé, o mesmo entusiasmo e a mesma confiança nos seus altos destinos.

Juscelino Kubitscheki, Brasília, 1961 (FOLHA DO OESTE, 19/02/61, p.1).

No trecho acima, torna-se possível evidenciar a afinidade dos discursos modernizantes desde o municipal, estadual até o nacional.

Portanto, contradições acima evidenciadas, de um modelo de sociedade imposta pelo pensamento cepalino, derivada de uma concepção de “desenvolvimento” e “subdesenvolvimento” influenciados por demais organismos mundiais como Banco Mundial e Unesco/Unicef, que obedecendo a uma necessidade de reorganização do capitalismo mundial, encaminha ações articuladas à política nacional na tentativa de negar o “arcaico/atrasado” em detrimento do “moderno” forçando uma transição do agrário para industrial, que leva a recomposição de poder.

O que muitos autores chamam, com extrema impropriedade, de crise do poder oligárquico não é propriamente um 'colapso', mas o início de uma transição que inaugurava, ainda sob a hegemonia da oligarquia, uma recomposição das estruturas do poder, pela qual se configurariam, historicamente, o poder burguês e a dominação burguesa. Essa recomposição marca o início da modernidade, no Brasil [...] (FERNANDES, 2005, p. 239).

Burguesia brasileira que se redimensiona do agrário para o industrial, mas para isso como foi explicitado no decorrer do capítulo sofre imposições de uma necessidade de produção e não de consumo característica do “capitalismo tardio” sendo ao contrário do ocorreu nos países do “capitalismo maduro”, a produção era em decorrência da necessidade de consumo.

Portanto, evidenciam-se as contradições do referido modelo de desenvolvimento nas três esferas nacional, paranaense e guarapuavana, período do nacional-desenvolvimentismo das décadas de 50-60, que por mais que existiram esforços de algumas instituições em questionar o modelo agrário brasileiro, como as ligas camponesas; parte da Igreja Católica; partido comunista, que entra na luta pela democratização da terra. Porém, parte desse movimento de iniciativas populares e institucionais é sufocada pelos princípios da ideologia da Ditadura Militar, que se

evidencia como retomada da política tradicional conservadora brasileira que respalda nas políticas econômicas internacionais.

Para se efetivar enquanto modelo de desenvolvimento, a educação rural tem uma função primordial, incorporando a fundamentação filosófica do nacional-desenvolvimentismo da qual será o assunto do próximo capítulo.

2 AS BASES FILOSÓFICAS DO PENSAMENTO CURRICULAR NO PERÍODO DESENVOLVIMENTISTA NO BRASIL

Este capítulo tem a finalidade de explicitar as bases filosóficas do pensamento curricular do período desenvolvimentista no Brasil, considerando que no capítulo anterior verificou-se que o Brasil sofreu influências de organismos externos, mas para que as mudanças desejadas no plano econômico se efetivassem, delega-se à educação a função efetiva de transformação. Que concepção de educação esses referidos organismos assumiam. Qual foi a relação dos princípios filosóficos e ideológicos da Igreja Católica, do pragmatismo norte-americano com esses organismos? E por fim que forças levam a crença de defensores com princípios ideológicos opostos em assumir a educação popular como possibilidade de mudança social?

2.1 A concepção de educação dos organismos internacionais para o Brasil e o desdobramento de desenvolvimento de comunidades

O Brasil, como toda a América Latina sofre o processo da mundialização de ideologias do desenvolvimentismo, sendo os organismos internacionais os responsáveis por este advento político (ONU, UNESCO, CEPAL e OEA). “As agências supranacionais de planejamento tiveram o importante papel de divulgação e consolidação desta ideologia, que nos países de economia periférica apresentam suas contradições mais contraditórias” (SOUZA, 1999, p. 17). Esses organismos tinham objetivos claros para a educação, “[...] entendida não só como instrumento de inserção do indivíduo no coletivo, mas como reguladora do processo de participação deste na convivência social”, pois “[...] “no bloco ocidental capitalista, predominou o pensamento anticomunista”. (SOUZA, 1999, p. 28-44). Barreiro (2010), concordando com Souza, afirma que nesse contexto da Guerra fria a ONU e os demais organismos trabalharam para garantir a “ordem social” no discurso de manter o mundo livre de ideologias comunistas, e com isto objetivava-se manter o maior

número de países possível sob o domínio ideológico político e econômico em poder dos EUA.

Política de educação pensada pelo Estado desenvolvimentista e organismos internacionais buscam combater ideais comunistas¹⁹, princípios estes que encontram terreno propício para sua disseminação pela miséria e exploração do povo brasileiro. Deste modo, foi atribuída à educação uma das principais ferramentas de combate a estas ideologias “subversivas” nessa época transitória, diante do dualismo brasileiro de uma sociedade “arcaica” para uma sociedade “moderna”, momento que surge a “necessidade da formação de homens que rejeitam o autoritarismo porque foram educados para a participação democrática” (PAIVA, 1980, p. 121). Porém, essa participação democrática muitas vezes limitava-se no direito ao voto.

Paiva (1987) afirma que para a Unesco, a educação era concebida como instrumento de orientação para as massas, orientados à luz de princípios teóricos-metodológicos planejadores, contribuindo assim para o enfrentamento dos problemas econômicos internos levando paulatinamente à superação do subdesenvolvimento, como alavanca ao desenvolvimento econômico. Neste viés, a Unesco também amplia o conceito da alfabetização, pois até a década 40 o analfabetismo era concebido de uma forma tradicional como não aquisição e domínio da leitura e escrita, concepção de alfabetização e escolarização que foi então discutida e redefinida a partir do Seminário Regional de Educação da América Latina, realizado em Caracas, em 1948, onde se definiu a alfabetização como educação fundamental que se consistia em aquisição da leitura escrita e o cálculo, como valores culturais, cívicos e morais para o desenvolvimento do trabalho dentro do processo produtivo; também definiu-se o analfabetismo funcional que era quem tinha adquirido o domínio dos códigos de leitura, escrita e cálculo, mas não exercia seu papel de cidadão no exercício de direitos²⁰.

¹⁹ “O discurso fundante das ações anticomunistas do bloco ocidental, preocupava-se em extirpar a semente da subversão, nos territórios alinhados. Justificava-se assim, muito mais que a intervenção junto aos territórios. A nova necessidade apontava para uma intervenção junto às classes subalternas. Neste contexto, explicam-se os planos educacionais, formatados nos princípios do anticomunismo e no interior dos organismos supranacionais do ocidente” (SOUZA, 1999, p. 43).

²⁰ (PAIVA, 1980)

Dentro da efervescência de discussões do papel que a educação representava diante do desenvolvimento das nações latino-americanas, as agências supranacionais (ONU, Unesco, Cepal e OEA) orientam a realização de vários eventos nacionais e internacionais. O Brasil pelo sucesso da Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes – CEAA, coordenada por Lourenço Filho, experiência de alfabetização apresentada a III Conferência Geral da Unesco (Beirute, 1948), na compreensão de Paiva (1987), leva ao entusiasmo e curiosidade de conhecer a experiência brasileira, e com isso, se programa um Seminário Interamericano, que se realizou no Brasil em 1949, patrocinado e organizado pela Unesco, Organização dos Estados Americanos e a União Pan-americana, evento que reuniu profissionais de vários países entre eles México, Venezuela e Guatemala, que também já haviam desenvolvido campanhas de educação de adultos.

Pretendiam também que o material então elaborado pudesse servir de base a seminários nacionais que fornecessem orientação aos governos; queriam estudar os métodos de educação de adultos e de elaborar uma filosofia e uma doutrina para a América Latina nessa matéria, sintetizada num manual sobre a educação dos adultos. Sua orientação contrastava com louvar experiência brasileira, mas de estudá-la criticamente, buscando encontrar – à luz da experiência de diversos países – uma orientação segura para a solução do problema do analfabetismo (PAIVA, 1987, p. 195).

Na interpretação da mesma autora, os organismos internacionais visualizavam a existência de 70 milhões de analfabetos em todo o continente americano, sendo que esse número, para Souza (1999), chegava aproximadamente 50% da população, um percentual muito elevado, que não integrava na dinâmica produtiva dentro de uma determinada divisão social de trabalho, fato de desperdício de potencial, num entendimento que isso era empecilho para o progresso do continente.

Outro evento importante foi a XII Conferência Internacional de Instrução Pública, que se reuniu pela XII vez em Genebra, em 1949. O encontro foi representado por 47 governos, além de observadores enviados pela Organização das Nações Unidas, pela Organização Mundial de Saúde e pelo Bureau Internacional de Trabalho. A Conferência foi coordenada pelo primeiro delegado do Brasil, professor Paulo Carneiro (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS

PEDAGÓGICOS, 1951). As três vice-presidências foram atribuídas aos Srs. Ismail Kabbany Bey, do Egito, J. Barbag, da Polônia, e Tobias Weaver, da Inglaterra. O tema desta 12ª sessão compreendia quatro pontos: 1) Relatórios dos Ministérios de Instrução Pública sobre o movimento educacional durante o ano escolar 1948-1949; 2) Iniciação nas ciências naturais na escola primária; 3) Ensino da leitura; 4) Ensino da geografia e a compreensão internacional. Os relatórios sobre os três últimos temas foram elaborados por Nieto Caballero, da Colômbia, Miss Mc Murry, dos Estados Unidos e François, da França. O documento trouxe recomendações de como deveria proceder o ensino de acordo com a recomendação n.º 27 Iniciação nas Ciências Naturais na Escola Primária nos itens 10 e 11.

10. Que não se comece o ensino de Ciências Naturais pelas nomenclaturas, definições, classificações, sistematizações, etc., que devem ser antes a conclusão última de observações e de experiências concretas, que serão acumuladas assim como os conhecimentos que serão adquiridos;

11. De acordo com as exigências precedentes, que os programas sejam bastante flexíveis para permitir a adaptação do ensino aos recursos do meio local [...] (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1951, p. 124).

Diante do diagnóstico do referido Seminário Interamericano tem-se uma tarefa a cumprir: a de apontar mecanismos que proporcionem a superação dessa situação, fato que leva a definir algumas diretrizes importantes para a expansão educacional, sendo a colaboração popular voluntária e de financiamentos permanentes como fundos nacionais, ou seja, a ação governamental juntamente com a ação popular seriam os pilares das campanhas, cujas ações deveriam ter caráter extensivo e de profundidade e que estivesse atrelada ao desenvolvimento comunitário. Barreiro (2010) e Paiva (1987) analisaram o desenvolvimento comunitário inspirado nos modelos de “missões educacionais-culturais” referenciados aos exemplos de experiências realizadas no México, Espanha e Guatemala, pois se acreditava que as campanhas deveriam atingir com maior profundidade as comunidades rurais, onde o índice de analfabetismo era calamitoso. Ainda no Manual elaborado no Seminário, ressaltava-se a importância da formação de sindicatos, cooperativas, serviços de extensão agrícola e bibliotecas populares, objetivando, com as “missões rurais” explorar o interesse dos adultos no intuito de

sua intervenção na sua comunidade, proporcionando com isso o desenvolvimento econômico cultural e social.

A Unesco assume o combate ao analfabetismo que, na concepção da Cepal, é sinônimo de atraso. Esses dois organismos comungam do mesmo princípio da função da educação fundamental que alavanca do avanço e modernização, conseqüentemente ao desenvolvimento econômico. Souza (1999) ressalta que a educação diante dessas exigências vai além, tem finalidade integradora com conteúdos flexíveis adaptáveis a diferentes grupos sociais. Evidências são encontradas nas Campanhas de Alfabetização que trazem elementos característicos da “Educação de base”²¹ experiência valorizada no Seminário Interamericano. Contexto que leva, em 1952, à criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) por Lourenço Filho, então diretor do Departamento Nacional de Educação, iniciando em nível nacional um programa oficial respaldado em técnicas de desenvolvimento de comunidade.

Desde então, os referidos organismos traçam objetivos e metas orientando várias ações como a Conferência Geral da Unesco, em 1954, em Montevideu – Uruguai, o organismo redimensiona os nominados Projetos Principais no mundo todo, para atender e atuar, entre outros problemas o da educação, com o objetivo da extensão da educação primária e na erradicação do analfabetismo. Do Brasil adepto aos princípios da Unesco, o professor Lourenço Filho participou do evento enquanto diretor do Departamento Nacional de Educação de Adultos, também como assessorias técnicas do organismo, o pesquisador suíço Jean Piaget faz-se presente no seminário para troca de experiência e também para discutir e traçar metas, tendo como estratégia de intervenção para sedimentar a ideologia

²¹ Educação de Base surgiu do princípio de que a comunidade é um espaço comum a todos, espaço fraterno de caridade e ajuda mútua, onde todos devem se encontrar para se completar enquanto ser, no intuito de festejar o amor de Deus (DOM FERNANDES, 1984). O Movimento de Educação de Base foi criado pela Igreja Católica por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil em 1961 por decreto presidencial. Num primeiro momento tinha como objetivo desenvolver um programa de base através de escolas radiofônicas com recepção organizada prioritariamente no espaço rural. “Visando realizar esse objetivo, propunha-se a: a) executar, naquelas áreas, programa intensivo de alfabetização, formação moral e cívica, educação sanitária, iniciação profissional, sobretudo agrícola, e promoção social; b) suscitar, em torno de cada escola radiofônica, a organização da comunidade, despertando-lhe o espírito de iniciativa e preparando-a para as indispensáveis reformas de base, como a da estrutura agrária do País; c) velar pelo desenvolvimento espiritual do povo, preparando-o para o indispensável” (FAVERO, 2010).

desenvolvimentista o “desenvolvimento comunitário” (SOUZA, 1999), metodologia adotada pelas campanhas de alfabetização da época que se caracterizava pela orientação metodológica de ações comunitárias como organização de comunidades rurais; cooperação; extensão dos serviços agrícolas e sindicalização. Portanto, “racionalização” controle “disciplinar” como orientação para a manutenção da “ordem”, bandeira assumida para o desenvolvimento.

Dentro do Projeto²² principal decenal de educação que se efetivou no Brasil entre 1956 e 1966, a Unesco acompanhou e atuou mais efetivamente nos campos considerados mais problemáticos como “formação de professores, extensão da escolaridade, estudos estatísticos, planejamento e aplicação de recursos” (SOUZA, 1999, p. 36). Projeto este que se desmembrou em quatro subprojetos.

- As escolas Normais Associadas (escolas de formação de professores)
- Universidades Associadas (convênios com universidades para realização de estudos na área)
- Centro Interamericano de Educação Rural – CIER (Centro organizado e mantido pela OEA e pela Secretaria do Projeto que atuaria na área específica de educação rural)
- Bolsas de Estudos e Publicações (subsídios para formação de quadros de atuação) (SOUZA, 1999, p. 36-37).

A mesma autora ainda coloca que baseado no pressuposto de cooperação, houve pouco investimento de recursos financeiros por parte dos organismos e foi mais a intervenção de planejamento e orientação ideológica que procurou juntar as ações de economistas, sociólogos e educadores, no entendimento que esta articulação levaria a nação ao “progresso social e econômico”. Nesse viés, a Unesco, a OEA e a Cepal objetivam definir uma linha teórica que orientasse o desenvolvimento, sendo que no Brasil o principal disseminador desse pensamento no meio educacional foi Lourenço Filho enquanto filósofo do “desenvolvimento”.

Período do nacional desenvolvimentista, teóricos isebianos assumem a função de iluminar o caminho da burguesia industrial na conquista da hegemonia política da nação. E no ensejo da educação de jovens e adultos objetivaram-se orientações metodológicas que fomentaram a “cooperação, sindicalização, extensão rural, [...] a era do desenvolvimento comunitário” (SOUZA, 1999, p. 33). Espaços que

²² Proyecto Principal de Educacion (SOUZA, 1999).

também serviram para a resistência da população camponesa e de reorientação da educação, caminhando então para a educação popular com outro cunho. "É necessário pensar, de modo articulado, as relações entre o Estado e as proposições de políticas sociais, particularmente as educacionais, na perspectiva de movimento, tensão e contradição" (BARREIRO, 2010, p. 14), pois a existência do Estado é resultado decorrentes dos processos no percurso da história humana. "O estabelecimento da política de Estado deve ser considerado como o resultado das contradições de classe, inerentes à estrutura do próprio Estado [...] uma relação, mais exatamente, uma condensação material da relação de conflito entre classes e frações de classe" (POULANTZAS, 1978, p. 141-145 apud CARNOY, 1988, p. 159) São contradições evidenciadas que ajudam na compreensão enquanto totalidade.

Portanto, para legitimar as iniciativas desses organismos internacionais, houve a necessidade de parcerias como da Igreja Católica, por meio de seus intelectuais que ajudaram na orientação ideológica.

2.2 A influência dos princípios filosóficos e ideológicos da Igreja Católica no período do nacional-desenvolvimentismo

Diante dos princípios dos organismos internacionais já evidenciados, intelectuais brasileiros encontram-se em um grande desafio a de implementar essas orientações externas. Para isso, dentro do movimento nacional de redemocratização pelos ideais liberais, dirigentes da educação movidos pelos ideários da Escola Nova encontram respaldo teórico nos intelectuais de correntes da Igreja Católica. Surgiu daí um conjunto de princípios como "personalismo" e "solidarismo" princípios importantes para a organização de comunidades, principalmente as rurais.

Vanilda Perreira Paiva (1980) e Celso de Rui Beisiegel (1982) fizeram esforços em apontar alguns conceitos que ajudam a entender o nacional-desenvolvimentismo - fase, época, colonialismo, consciência ingênua, alienação entre outros, como também problematizaram a bipolarização dos isebianos²³ liberais

²³ Teóricos oriundos do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB

versus marxistas. Isebianos estes que demonstram pela primeira vez na história um esforço de articular políticas aos ideais da sociedade civil em um projeto coletivo.

Para Saviani (2008), as primeiras décadas do século XX foram marcadas pela conotação do nacionalismo e isso trouxe outras exigências pela chaga do analfabetismo, considerado como uma vergonha nacional. Nesse entendimento, o autor explicita as forças ideológicas que permeavam a época.

Emergia, aí, a visão nacionalista marcada pela exaltação do civismo e do patriotismo, o que configurava o nacionalismo como uma ideologia de direita. Com efeito, a esquerda, tanto na sua extração socialista como anarquista ou comunista, como que se baseando no lema que fecha o *Manifesto comunista* redigido por Marx e Engels, “Proletários de todos os países, uni-vos” se definia como internacionalista (Saviani, 2008, p. 311).

Após a Revolução de 30 surge a advento do populismo, sendo a ideia guia para o nacional-desenvolvementismo, tal ideologia contou com uma instituição específica, “que se atribuiu a tarefa de formulá-la, desenvolvê-la, difundi-la e aplicá-la à análise da realidade brasileira e à sua transformação: o Instituto Superior de Estudos Brasileiros” (ISEB) (SAVIANI, 2008, p. 311). O referido Instituto inicia sua organização a partir de 53, liderada por Hélio Jaguaribe, mas assinada sua criação em 55, como um órgão do MEC, fruto de um seminário “Problemas da nossa época” organizado em parceria com a Capes, então coordenada por Anísio Teixeira. Que contava com a seguinte composição na sua criação:

Diretor Executivo: Roland Corbisier.
Conselho Curador: Anísio Teixeira, Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, Hélio Burgos Cabal, Hélio Jaguaribe, José Augusto de Macedo Soares, Nelson Werneck Sodré, Roberto de Oliveira Campos e Roland Corbisier.
Responsáveis pelos departamentos – Filosofia: Álvaro Vieira Pinto; História: Cândido Mendes; Sociologia: Alberto Guerreiro Ramos; Ciência Política: Hélio Jaguaribe; Economia: Evaldo Correa Lima. Como se vê, de modo especial pelos integrantes do Conselho Curador, a composição do ISEB bastante heterogênea, pois comportava intelectuais com perfis ideológicos e políticos bastante diversos entre si. (SAVIANI, 2008, p. 312).

Ainda na análise de Saviani (2008), o mesmo sintetiza a história do ISEB em três fases e que foi extinta em 64, pelo Golpe Militar: a primeira que vai de sua criação em 55 até o início do Governo Kubitschek, caracterizados por posições ideológicas ecléticas e conflitantes; o segundo momento que coincidiu com o Governo Kubitschek, contexto que se assume o nacional desenvolvimentismo que

preconizava a mudança do país, função delegada à burguesia, e que as massas deveriam ser guiadas pela inteligência esclarecida; terceira e última fase, compreende-se de 62 a 64 quando há o fechamento da instituição, esse período corresponde ao movimento pelas reformas de base, fase que se explicitou o distanciamento desde 59 ainda no governo JK, pois a política econômica passou ser entendida como entreguista.

Entretanto, para compreender o contexto pedagógico da década de 30 até 64 do qual se referia acima, faz-se necessário estudar Paulo Freire, pois vários pensadores isebianos, anteriores a ele se incorporam à sua teoria metodológica, como coloca Paiva.

O pensamento de Freire floresceu à sombra de um pensamento que se quis liberal mas que não estava isento de autoritarismo, recebeu estímulo do maritainismo mas foi influenciado pelo processo de contestação das ideias de Maritain e pela penetração do personalismo radical de Mounier. [...] O usual, porém, é apresentar Freire como um pedagogo católico de esquerda. A nossa opção foi buscar as suas raízes intelectuais, mostrando a sua pedagogia como parte de um processo de catolicismo radical certamente adquire maior relevância. [...] A ênfase dada por nós ao vínculo com o nacionalismo-desenvolvimentista poderia sugerir que a pedagogia de Freire prende-se, de algum modo, em seu nascedouro, ao populismo tradicional brasileiro, se aceitamos que o isebianismo o traduzia no plano teórico. [...] Embora católico, Freire foi também um escolanovista e seu trabalho põe fim - através de uma fusão profunda - à disputa entre católicos e liberais, nela refletindo-se o caminho percorrido pelo pensamento católico e do nacionalismo-desenvolvimentista (PAIVA, 1980, p. 18-19).

Segundo a interpretação da mesma autora, as ideias de Freire contraditoriamente serviram tanto como fortalecimento do projeto da burguesia brasileira no processo de modernização, como fortalecimento da classe trabalhadora na denúncia das condições arcaicas nas relações de trabalho, pois o mesmo representou uma síntese dos acertos e dos erros pedagógicos da época, simbolizou como "sujeito pedagógico coletivo", com seu método de alfabetização de adultos. Com isso atendeu-se uma necessidade tanto dos trabalhadores na desalienação e conscientização ao ler e escrever; como da burguesia nascente que precisava de mão de obra minimamente instrumentalizada e livre do assistencialismo.

Na interpretação de Saviani (2008, Freire concebia a educação da época num descompasso com a circunstância da que a nação vivenciava, no caso a industrialização, afirmando que a educação tinha uma função domesticadora pela

inexperiência democrática do povo; numa análise histórico-antropológico aponta como herança oriunda da colonização brasileira. Condição própria de uma sociedade fechada,

[...] a passagem da consciência mágica, própria da sociedade fechada, predominante nos meios rurais, para consciência transitivo-ingênua, dá-se automaticamente com a mudança provocada pelo processo de industrialização e urbanização que introduz rachaduras na sociedade fechada, provocando a emersão do povo na vida política. Diferentemente, a passagem da consciência transitivo-ingênua para a transitivo-crítica não se dá automaticamente, mas depende de um trabalho educativo voltado intencionalmente para esse objetivo (SAVIANI, 2008 p. 324).

Na ação de Freire fica explícito sua corrente teórica filosófica, que se pauta no existencialismo, não só como cristão, como também nas questões culturais, como culturalista, "[...] não se trata do existencialismo em geral, mas daquele que se desenvolveu em conexão com os princípios que, para o cristianismo, devem reger com o próximo" (PAIVA, 1980, p. 28). Influências que chegaram a ele por meio do Iseb, sendo Hélio Jaguaribe um dos pensadores que contribuíram para conceituar o termo existencialismo-culturalista, para explicar as mudanças sociais que estavam ocorrendo na década de 50, que seria uma,

[...] formação de uma nova consciência cultural, procurando, na base de uma cosmovisão existencial-culturalista, interpretar a cultura e a vida brasileira. Jaguaribe cunhou o termo 'existencialismo-culturalista' para designar o movimento que resulta da confluência do existencialismo como o que ele denomina como 'culturalismo'. Este seria marcado pelo reconhecimento da cultura como ordem própria de valores e pela compreensão dos valores como algo de ocorrente no curso do processo histórico e a ele submetido (PAIVA, 1980, p. 29).

Essa concepção de cultura traz uma explicação histórica de um contexto que necessitava de mudança social e econômica, no entendimento do autor a "crise brasileira" era uma "crise de cultura", após 49 o "existencialismo-culturalista", tornou-se uma das correntes dominantes na filosofia brasileira.

Outro pensamento que influenciou Freire foi do "cristianismo-existencial" que chegou até ele por meio dos isebianos, oriundo do teórico Karl Jaspers, que traz uma reflexão da ontologia, mas também da possível comunicação dos espíritos.

Jaspers seria o meio-termo, aquele a quem preocupava a superação das formas deficientes de comunicação com o outro, aquele que apresentava o ser-com-o-outro como condição para o desenvolvimento do ser-para-si-mesmo. Como os demais existencialistas de inspiração cristã, Jaspers enfatizava a necessidade de superar as 'formas imeritórias do existir' através do amor que permite o diálogo, que possibilita a comunicação existencial, que se manifesta como ato humanizador por excelência (PAIVA, 1980, p. 31).

Existencial no sentido de voltar-se para o outro na busca do existir autêntico, promovendo uma comunicação por meio do diálogo, num movimento amoroso de relacionamento pessoal, estimulando o desenvolvimento da consciência e do compromisso consigo mesmo, no intuito de buscar a verdade, pensamento oriundo dos isebianos históricos, filosofia esta que assume a história com um caráter transitório do fenômeno, como processo inacabado, como etapas concebendo o "tempo-eixo" no percurso (PAIVA, 1980). Pensadores estes que apresentavam na análise de Paiva (1980) certo ecletismo teórico em seus escritos, ou seja um "coquetel filosófico" que defendiam princípios do marxismo, do existencialismo e da fenomenologia, características dos "isebianos históricos", que se tornaram fontes teóricas que nutriram o pensamento freiriano, que ora pretendia atender aos princípios progressistas, ora atendia os liberais, como anteriormente já colocado na questão da ambiguidade teórica.

Porém, para Beisiegel (1982), esse ecletismo do ponto de vista da prática de Freire se justifica pelo comprometimento junto aos segmentos da classe trabalhadora, dentro do âmbito da ação de um católico progressista, que combatia toda a forma de assistencialismo e paternalismo da época, sempre na promoção do diálogo e da participação crítica da população diante da realidade do desenvolvimento nacional. O autor "reconhece, também, que, nos fundamentos de sua atividade, havia a intenção de promover a melhoria das condições de vida popular, mediante a transplantação de valores dos 'opressores' para os 'oprimidos" (BEISIEGEL, 1982, p. 20). A emergência das massas urbanas e algum contingente de massa camponesa, as potencialidades revolucionárias pelas condições de miséria, atuação de lideranças pelas práticas populistas, o nacionalismo, atividade política dos partidos, ação da Igreja Católica e a reação da "ordem" diante da ameaça de todo esse contexto, formam os elementos que permearam o trabalho de Paulo Freire.

Na interpretação de Saviani (2008), é no referencial teórico da “Pedagogia do oprimido” que Freire se aproxima das teorias marxistas, pois nessa obra o mesmo comporta um conjunto de autores que dialoga desde a “Fenomenologia do Espírito” de Hegel à “Sagrada família; Teses sobre Feuerbach; Manuscritos de econômico-filosóficos” entre outros de Marx e Engels, explicitando-se nesse trecho a seguir.

Vê-se que em Pedagogia do oprimido os autores que integram, de algum modo, a tradição marxista constituem maioria. Além de Marx, Engels e Lênin, temos Rosa Luxemburgo, Lukács, Mao Tse-Tung, Lucien Goldmann, Althusser, Kosik, Marcuse, Debret, Guevara, Fidel Castro, Sartre. No entanto, isso não significa que Paulo Freire tenha aderido ao marxismo ou, mesmo, tenha incorporado em sua visão teórica de análise da questão pedagógica a perspectiva do marxismo. Na verdade, é possível reconhecer a matriz hegeliana em sua análise da relação opressor-oprimido, calcada na dialética do senhor e do escravo que Hegel explicita na Fenomenologia do Espírito. Quanto aos autores marxistas, eles são citados incidentalmente, apenas para reforçar aspectos da explanação levada a efeito por Freire, sem nenhum compromisso com sua perspectiva teórica. [...] Em suma, apesar do comparecimento de grande número de autores marxistas, a concepção de fundo que preside toda a tessitura de Pedagogia do oprimido permanece sendo a filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão (SAVIANI, 2008 p. 331, 332 e 333).

Retomando o pensamento dos isebianos, além de apresentarem-se no ecletismo teórico, já explicitado pelos autores anteriormente, também tiveram influências do pensamento econômico da Cepal, e se fundamentavam na sociologia pragmatista, que objetivava desenvolver economicamente os países do "terceiro mundo", mas para isso necessitavam de mudanças de valores culturais, que desenvolvessem uma cultura nacional, deixando a herança colonial e de ser influenciados por culturas estrangeiras. Por isso,

a 'transição de fase', a passagem de uma 'estrutura-tipo' semicolonial a uma 'estrutura-tipo' característica de um país industrial, desenvolvido, colocava em questão os nossos valores culturais, exigindo um 'ajustamento faseológico' das nossas ideias e crenças para que a nova fase pudesse emergir em sua plenitude. Ora, se não dispúnhamos das crenças, hábitos e ideias adequadas à rápida transformação da sociedade brasileira (ao rápido desenvolvimento), Jaguaribe conclui pela necessidade de apelar para as instituições (fundamentalmente para o Estado) como 'sistema de normas que disciplinam o processo social' de modo a promover conscientemente a mudança cultural. Para isso seria necessário a conquista do aparelho do Estado pelos representantes das forças interessadas na industrialização, no desenvolvimento: o instrumento de tal conquista era a formação de uma 'frente nacional', na qual diferentes classes ou facções de classes se reconciliavam em torno de um objetivo nacional maior (o desenvolvimento)

e combatiam as forças que se opunham à 'mudança de fase' (PAIVA, 1980, p. 38-39).

Diante desta interpretação, das circunstâncias objetivas das condições nacionais, a sociedade teria a responsabilidade de intervir no processo, com a mentalidade flexível aberta para formação de uma nova cultura, ou seja, superando a alienação cultural. Para isso, a intelectualidade teria uma função imprescindível na interpretação legítima da realidade, no caso, da sociedade nascente, oriunda da industrialização. Função intelectual seria eliminar o acessório, priorizando o essencial de um recorte, "da coisa em si" para o desenvolvimento nacional. "Tratava-se da utilização do procedimento da fenomenologia com o objetivo de combater a concepção ingênua vigente em países de formação colonial como o Brasil" (PAIVA, 1980, p. 43), concepção de que cada realidade tem sua especificidade e que uma grande teoria não era suficiente para explicar uma dada realidade. Por isso, a fenomenologia seria uma teoria importante a ser adotada pelo cientista brasileiro, procedimento defendido pelo teórico Guerreiro Ramos, nominado "culturalismo", o mesmo fazia parte dos isebianos dos anos 50, que não se contrapunha ao teórico do "existencialismo" pois, quando referenciava "o ser para si" a essência de ser autêntico, que muitas vezes limitava-se pela resistência de mudança de valores e crenças; a atitude "faseológica" seria a favor da transição desses valores de um dado momento vivido pela comunidade.

Nesse entendimento, Beisiegel (1982), quando analisa os escritos de Guerreiro Ramos, coloca a noção de "fase" ou "faseológica", que se deriva de cada problema, oriundo da parte de determinada totalidade de uma sociedade. A "fase" estaria dialeticamente relacionada dentro de uma totalidade construída de forma histórica-social estruturada e estruturante, por isso, identificar a "fase" na história só é um meio para um determinado fim, pois mediante o confronto de "fases" que se orienta para a superação, para isso faz necessário captar a linha mestre da história. No caso brasileiro, o desenvolvimento era entendido como "fase" que deveria ser superado quando chegasse ao estágio superior, identificada nessa forma, como o capitalismo estruturado desenvolvido e autônomo.

No pensamento de Paiva (1980), esses princípios filosóficos coincidem com o pensamento nacionalista defendido por Corbisier que se preocupa com o "destino da nação". Para este ao se deter aos problemas políticos, torna-se inevitável

esbarrar nas questões pedagógicas, que na sua interpretação a crise da educação está relacionada "a crise do nosso tempo". Defendia também a liberdade do indivíduo, mas teria que educá-lo, ensinando-o a servir-se dela, pois o homem por meio de sua liberdade transcenderia sua circunstância, objetivando uma "imagem" do ideal do qual deveria buscar coincidir. "A pedagogia era aí um instrumento essencial na drenagem, canalização e aproveitamento de algo preexistente que é o homem como natureza bruta e suscetível de receber a cunhagem de uma forma preestabelecida" (PAIVA, 1980, p. 47). A função pedagógica constituía-se em ajudar a transição de valores e crenças culturais, neste entendimento, a "história é transição", a mesma significa mudança, ideia defendida pelo teórico Jaspers. "Se a circunstância muda, torna-se então necessário refazer as convicções e as ideias com as quais percebemos o mundo. Está, portanto, dado o passo necessário à adesão ao nacional-desenvolvimentista" (PAIVA, 1980, p. 48). Diante disso, os ideais de Jaspers e Corbisier tornam-se propício, pois se colocam na função de pensar o mundo que os cercam, ou seja, nas circunstâncias que os envolvem, então, "pensar o mundo é pensar a cultura", deste entendimento se conceitua. "A cultura, portanto não deve ser pensada enquanto acumulação de conhecimentos, mas enquanto resultado da ação do homem" (PAIVA, 1980, p. 49), e essa concepção de cultura adequa-se perfeitamente à necessidade de mudança, como já relatado anteriormente. Nesse sentido, segundo a mesma autora, que demonstra os esforços dos teóricos da Filosofia e da Sociologia brasileira em defender que a condição brasileira circunstancial em que se encontrava era a do "desenvolvimento", circunstância propícia para a libertação da condição de colônia, numa "autoconsciência" nacional. O problema de "existência colonial", pela ausência de um projeto nacional em comum, tampouco existe uma cultura nacional, por isso a necessidade de pensar um projeto de nação, pois, a alienação seria a principal causa, como essência do "complexo colonial".

Na análise de Beisiegel (1982), o nacionalismo no plano das ideias era tema antigo no país e se torna contraditoriamente presente na política da nação em um momento que se abre para o capitalismo internacional.

As possibilidades e as exigências do tempo fizeram com que estas idéias acabassem prevalecendo. E como as idéias insistem em persistir ainda quando as condições que as fizeram prevalecer já desapareceram, os

ideais de desenvolvimento nacionalista continuaram presentes na vida política da nação, mesmo quando a rearticulação do sistema capitalista internacional, após o encerramento dos conflitos na grande guerra, os fazia dificilmente praticáveis. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), em sua atuação na segunda metade da década de 1950, talvez apareça como a realização intelectual mais dramática dessa defasagem. O ideário nacionalista se afirmava e adquiria o status de doutrina oficial do Estado no exato momento em que o país novamente se abria à penetração dos grandes investimentos internacionais (BEISIEGEL, 1982, p. 9).

Contexto que explicitam as diferentes correntes teóricas existentes no pensamento isebiano.

Para Barreiro (2010), uma das correntes mais expressiva foi a do pensamento cristão que adquire um espaço significativo, num contexto de mudança econômica, política e social, espaço propício diante do momento que a cristianidade necessitava de reconquistar as massas, dentro de seus ideais do pós-capitalismo, que a humanidade deveria se respaldar em valores espirituais do bem comum, de um novo homem que não precisava da força autoritária do Estado para regular sua vida, do qual deveria disciplinar-se na ética humana, do amor e da liberdade, harmonizando-se em torno da comunidade. "A defesa da pessoa humana estaria, assim, ligada a medidas que, tomadas como resultado do entendimento entre capitalistas e trabalhadores, impedissem a proletarização em massa" (PAIVA, 1980, p. 57). Pensamento que marca uma "hegemonia maritainista"²⁴ que pretendia a conciliação entre trabalhador e capitalistas, e pelos meios católicos deveriam educar as massas para o personalismo e solidarismo que também se contemplam enquanto ideais econômicos desse momento histórico,

[...] foram maritainistas aqueles que difundiram entre nós as ideais do P^e Lebre. Este, inspirado no jesuíta alemão Heinrich Pesch, buscando uma maneira de superar o dilema capitalismo/socialismo através da solidariedade, da humanização das relações entre os indivíduos e entre as classes sociais, defendendo a associação entre capital, trabalho e Governo, com vistas a um fim comum interesses comuns, como sócios de uma mesma empresa. [...] O 'Manifesto por uma sociedade solidária', do P^e Lebre, foi um dos textos mais lidos nos meios católicos maritainistas nos anos 50 no Brasil (PAIVA, 1980, p. 58).

²⁴ Caracterizava-se pelos ideais de que a educação formava o ser humano integral, na conquista da dignidade e liberdade de pessoa que defendia o bem comum, e ao libertar-se enquanto ser humano também estaria contribuindo na libertação do próximo, para Maritain, a educação tinha fins liberais. O maritaneísmo pretendia ser pós-capitalista num capitalismo "distributivista", a teoria buscou dar resposta cristã para o problema da sociedade brasileira do desenvolvimento em si (PAIVA, 1980).

Por meio da conciliação entre as classes trabalhadoras e empregadores, num meio termo entre "capitalismo e socialismo" seria feita a distribuição de rendas, de forma solidária de quem o possuía e que a classe trabalhadora não iria para o enfrentamento, pois nos valores cristãos não devem gerar conflitos violentos.

Segundo os isebianos, seria na forma distributivista que se objetiva o desenvolvimento nacional, com a reforma capitalista, não se pretendia uma sociedade "anti-capitalista", mas "pós-capitalista". E a educação tinha como função primordial, nos princípios católicos, humanizar para libertar por meio da educação liberal, intelectuais e as massas integrar-se-iam na busca de produzir uma cultura, valores que a classe operária deveria priorizar, instituindo-se como educação popular que tinha como base fundamental a interpretação da realidade.

Entretanto, apesar da grande influência dessa corrente houve decepção cristã em conciliar capitalistas e trabalhadores. Na prática, essa metodologia se mostrou limitada, pois a cristianização que se pautava no individualismo e egoísmo, movido pelo personalismo que tinha como finalidade aumentar os cristãos para fazer a transformação social se mostrou incapaz de realizar esse desafio, levando a ordem cristã à desordem. O fracasso dos ideais maritaneísta levou a outra corrente cristã ideal histórica concreto que tinha como princípio o "bem comum" por meio do socialismo extracomunista, defendida pelo Frei Cardonnel.

Na luta contra a 'desordem estabelecida' os cristãos deveriam trabalhar junto com outros grupos buscando um 'socialismo extracomunista', a realização de uma revolução personalista e comunitária dirigida contra o individualismo e as tiranias coletivas, que se apoia sobre o exercício da democracia direta nas pequenas comunidades e que repele as burocracias revolucionárias (PAIVA, 1980, p. 63).

O encontro dessa teoria de Cardonnel com as defesas das discussões de Mounier sobre como fazer a revolução personalista, seguindo este último viés surge uma facção católica de esquerda que luta pela conquista do poder, como pontos estratégicos como os sindicatos e em outras instituições que exercia função de buscar a conquista do poder político. A revolução seguida desta corrente seria a massificação das pessoas, pelo engajamento do comprometimento da ação política do cristão, na busca do reino de Deus pelo testemunho e enfrentamento cristão da realidade. Esse engajamento uniria cristãos e não cristãos sem "mutilação" entre si,

formando uma nova civilização de homens livres, princípios que levou à filiação de muitos militantes à ação popular.

Comportamento legítimo de um cristão enquanto desafio social, enfrentando o real com sua "impureza", mas buscando sempre o "puro" como verdade, errando eventualmente como ser humano dotado de possíveis equívocos, característico da natureza humana, e com lucidez e coragem para se opor diante do movimento histórico. "Construir o reino de Deus na história supunha a superação do capitalismo e uma opção clara pelo socialismo" (PAIVA, 1980, p. 65). Nessa concepção de realidade social que o marxismo serve como instrumento de compreensão do modo de produção capitalista, não só como condição de superação da exploração capitalista para transcender da condição de subdesenvolvimento, mas também como possibilidade de humanização, na superação da condição de expropriados da técnica e da posse. Ideias então difundidas por jovens católicos, oriundos do pensamento, de que o caminho do "terceiro mundo" era do "socialismo democrático, personalista" apontado então, pelo Frei Cardonnel.

Beisiegel (1982) afirma que estudos apontam que a primeira fase da teoria freiriana teve como principal fundamentação o "personalismo" elaboração do Emmanuel Mounier e o "existencialismo cristão" formulação de Gabriel Marcel, pensadores que deram base para suas elaborações.

Entretanto, a discussão teórica dentro da cristandade nem sempre foi consenso do caminho a seguir, e quando o debate estava relacionado à modernidade, a "ruptura de valores" e seus efeitos, causava certa desconfiança, quando se pregava a democratização das massas, isso poderia colocar a imagem da igreja em constatação, já que se vinha de rompimento da Idade Média, movidos pelos princípios do renascentismo do uso da razão humana no esclarecimento, no uso da verdade científica. A igreja não podia perder sua legitimação enquanto instituição, pois teria que acompanhar a evolução, então a indústria, a evolução da técnica significava progresso, que tornam temas defendidos jovens católicos da época.

Na interpretação positiva do Renascimento dentro do cristianismo, evidencia-se a influência do padre Henrique Lima Vaz, com as temáticas alienação, consciência e participação. "Sua discussão se realiza em função do que seria a consciência cristã e a responsabilidade histórica e cultural dos cristãos num marco

teórico que se vincula ao historicismo, ao culturalismo e ao existencialismo cristão" (PAIVA, 1980, p. 67), desenvolver-se-ia uma autêntica participação consciente movido pela razão, estaria livre da alienação, manifestação esta do ideal racionalista oriundo da filosofia iluminista.

Padre Vaz adepto desses princípios, logo é receptivo aos ideais da modernidade e se posiciona contra os "católicos conservadores", defendendo esta nova cultura do mundo moderno em consonância com a mensagem evangélica. "O mundo moderno, a técnica, a democracia, seriam potencialidades atualizadas do mundo cristão" (PAIVA, 1980, p. 67), essa demanda do mundo moderno seria absorvida pelo cristão, que por meio de sua consciência histórica deveria agir dentro de sua existência humana, padre Vaz defende o existencialismo cristão orientado pela fenomenologia.

Suas respostas estão marcadas pelo existencialismo cristão, deixando ver uma orientação fenomenológica. [...] Os homens fazem, portanto, a história na medida em que existem e que buscam realizar os projetos que a encaminham. [...] A consciência é o fundamento não apenas da compreensão do eu e do mundo mas também do reconhecimento do outro. [...] Através da mediação da cultura é que poderia ocorrer a forma específica de comunicação entre seres conscientes numa realidade histórica. Assim, a própria essência da realidade histórica seria dialógica ou comunicante. Vemos facilmente mais uma vez que, compatível com o culturalismo e o existencialismo, a fenomenologia informa a análise do P^e Vaz. Assumir a 'comunicação de consciência', de que fala também Mounier, como fundamento da história é o mesmo que aceitar a ideia básica para os fenomenólogos de que a história das significações projetadas por subjetividades históricas que coexistem e que, pela comunicação, se apropriam da significação coletiva e põe fim à alienação (PAIVA, 1980, p. 68-69).

Evidenciam-se os fundamentos da fenomenologia na defesa teórica do padre Vaz, quando assume a história como projeções subjetivas, que se constroem na comunicação das consciências, de forma consciente que se tomam livres da alienação.

Beisiegel (1982) aponta em sua reflexão que o homem deveria estar aberto à transcendência de criar culturas nas relações com o outro e com o mundo e o criador, e nessa interferência como homem se realiza em plenitude enquanto humanidade. No entanto, este ser se encontra em limitações, e somente a formação pode ser clareadora dessa consciência. Tomada de consciência de uma determinada circunstância como um mergulho na própria realidade, para que esse

homem assuma com comprometimento sua circunstância, surge-se então a necessidade do processo educativo.

Mas afinal, qual é a relação da consciência histórica com o cristianismo? A relação está no seguinte entendimento, que a consciência histórica é a revelação de uma mensagem de Deus. "Sendo este a revelação de uma mensagem, da palavra sobre o mundo que se realiza na história, o cristianismo seria a salvação da consciência histórica de todas as épocas" (PAIVA, 1980, p. 71), Deus não criou um mundo pronto acabado, essa tarefa está destinada ao ser humano consciente de sua função histórica de existência em transformá-lo, num mundo concreto real de uma determinada época dada pela cultura, ou seja, o mundo humano é o mundo da cultura. Desenvolver cultura e compreender as obras culturais seriam condições de vida para o homem, sendo que o processo cultural seria o mesmo que "processo histórico" em que os homens se relacionam com a natureza e a transformam ao fato de transformá-la, transformam a si mesmo e no convívio com os outros homens transformam a sociedade. Essa premissa é fundamental, pois justifica a intencionalidade educacional da época "Em consequência P^e Vaz coloca o problema da cultura nacional e da necessidade da educação e da alfabetização" (PAIVA, 1980, p. 72).

Para Saviani (2008), essa concepção acima explicitada de homem revela uma concepção que se expressa na "teoria do trânsito", exposto por Freire em seu livro Educação como prática da liberdade. "Seu ponto de partida é o entendimento do homem como um ser de relações que se afirma como sujeito de sua existência construída historicamente em comunhão com os outros homens, o que o define como um ser dialogal e crítico" (p. 335).

Retomando a questão acima de onde cabe o cristianismo nesse processo histórico, de onde Deus pode fazer-se presente? Já vimos que o mundo cultural é o mundo humano, que se constitui num ser histórico, e que este mundo tem sentido "ambíguo", que a vida se manifesta de forma "dramática" diante das dificuldades de existência e que Deus existe para desfazer essas condições dramáticas num desfecho feliz, sendo Cristo na raiz a referência de reconciliação.

Diante da produção cultural, enquanto autorrealização, o homem se autojustifica e justifica-se aos outros, ao acontecer essa justificação cultural e histórica de seu modo de existência, assume-se enquanto consciência ideológica,

que para Mannheim essa justificativa que se tornou ideológica pode ser explicitada de forma racionalizada mostrando toda a obra cultural produzida pela humanidade.

Mas, se toda cultura é ideológica, ela encerra um elemento de superação das ideologias. Há também uma cultura de reconciliação que não nega o passado, na qual a história humana é vista como integração, como recuperação permanente de valores. Esse elemento de reconciliação é dado pelo cristianismo, como fator indispensável ao desenvolvimento do caráter antropológico da civilização ocidental. Assim, o cristão vive no mundo das ideologias, mas ele deve visar a superação constante dos compromissos ideológicos em nome do universalismo da redenção prometida pelo cristianismo (PAIVA, 1980, p. 73).

A democratização do conhecimento cultural é condição básica para a humanização, para isso, seria incorporado na cultura um existir histórico enquanto nação, e ao contrário dos cristãos conservadores, padre Vaz é favorável ao progresso e conseqüentemente ao desenvolvimento, com um porém, nas suas análises não está incorporada a defesa do capitalismo enquanto modelo de produção adequado a "fase" de transição do país como os isebianos defendiam, ao contrário o referido padre fez algumas críticas a essa posição.

Na visão cristã não poderia ser aceita a brutal exploração e a expropriação da dignidade humana que acontecia nos países de terceiro mundo, sob inspiração de Mounier da qual a "propriedade humana" era atribuída como função social. "Tratava-se de um nacionalismo 'de defesa' das nações subdesenvolvidas contra a espoliação das grandes potencias: o dialogo dos povos só poderia existir na medida em que as nações subdesenvolvidas passassem a ser sujeitas da sua própria história" (PAIVA, 1980, p. 65), esse nacionalismo se pautava no "existencialismo cristão" que denunciava a democracia burguesa que prezava o individualismo, demonstrando-se, comprometido em combater e transformar as estruturas de produção capitalista e da propriedade privada, sendo tarefa do cristão lutar para que isso aconteça. Posições extremante radicais, porém não marxista como padre Vaz mesmo, fazem a defesa, que tem nitidamente a forma de pensar a história como "personalista".

Período que muitos jovens cristãos tomam posição de defender o socialismo, fazendo que os mesmos se colocassem contra a tendência teórica dos isebianos nacionalistas que defendiam a consolidação do capitalismo nacional na visão de produção de mercadorias. Numa posição de superar as análises

culturalistas, os jovens cristãos procuram encontrar estratégias na ação popular, diante das análises histórico-estruturais da sociedade brasileira, nesta corrente de pensamento. "O capitalismo é denunciado em todas as suas formas, nacional ou não, porque se funda sobre o lucro e não sobre o homem e suas necessidades" (PAIVA, 1980, p. 76). Como base nessa opção, adota-se o marxismo tanto no teórico como na prática revolucionária, com uma análise mais profunda e radical da estrutura econômica capitalista, na perspectiva de superação da divisão de classes na busca do socialismo.

Diante desse contexto filosófico de influência dos intelectuais católicos, Paulo Freire cursa sua graduação universitária, sendo atingido pelo pensamento católico, "[...] o culturalismo e o existencialismo cristão e que, nos anos 40, encontrou em Ferreira da Silva e seu representante mais destacado, passa certamente por Freire - representante este uma tentativa de tradução pedagógica do existencialismo-culturalista" (PAIVA, 1980, p. 78).

Preocupação dos anos 50 sobre o "subdesenvolvimento" do qual Freire segue como tal, os isebianos na busca de superar o subdesenvolvimentismo, conectando indissolúvelmente a pedagogia e filosofia, para isso, "[...] ir além de projetar discernir e conhecer, [...] sendo histórico e criador de cultura, [...] comprometimento com sua circunstância" (PAIVA, 1980, p. 79), características da influência culturalista e existencialista cristã que visa a integração do homem ao contexto por meio da consciência²⁵ e para conseguir isso a educação era vista como prática de liberdade, instruído esse homem teria consciência na dimensão do tempo histórico e exercendo sua liberdade na sua humanização, colocando-se sujeito de sua história, princípios estes da influência dos ideais do padre Vaz, já mencionados anteriormente, tomando então, consciência histórica do existir enquanto nação na condição de "subdesenvolvimento", criando-se a necessidade de desenvolver-se sendo este homem sujeito desse processo.

Esta sintética análise da essência do existir humano - remetida explícita ou por vezes implicitamente à obra de Jaspers é colocada a serviço do 'pensar a mudança', o 'trânsito', a crise da sociedade brasileira. Por mais sumária que se apresente, nela estão presentes elementos essenciais para

²⁵ "A consciência é, pois, consciência da dignidade e da liberdade humana refletida no mundo da cultura e da história, exigindo a integração do homem ao seu contexto" (PAIVA, 1980, p. 80).

elaboração de um método personalista e culturalista da educação. [...] Este, pretendia formar homens críticos, capazes de serem reconhecidos na descrição fenomenológica da sua essência realizada naquelas páginas, supunha e difundia igualmente princípios de um 'pensar fenomenológico', [...] a capacidade de 'pôr o mundo entre parênteses' para poder pensar sobre ele, definir-se e finalmente optar (PAIVA, 1980, p. 81).

Essa condição existencial de pensar o recorte de um fenômeno do problema brasileiro buscou-se explicar por meio do "complexo colonial", que historicamente o povo era desinteressado de participar da política pela herança de colônia, do paternalismo e autoritarismo. No Brasil um dos representantes desse pensamento foi Paulo Freire que na década de 50 assumiu as posições dos isebianos históricos, fazendo-se uso das terminologias "consciência" da atualidade nacional, nominar "para si" a responsabilidade de transformar o país, vencendo a alienação, num "autêntico ser nacional", concordando com os teóricos do nacional-desenvolvimentismo.

No entanto, não é só nesse viés que o pensamento freiriano se conecta com o pensamento católico existencialista, também quando se trata do pedagógico, com a forma de pensar a "democracia e a sociedade de massa", forma de organizar e fortalecer a sociedade civil que na consciência da "existência colônia" buscava a mudança num projeto de "existência nacional". Nesse pensamento, o Brasil vivia uma crise de cultura, ideias, valores e crenças na era da técnica, pessimismo existente, diante do desenvolvimento, que não mais correspondia a "circunstâncias" atuais do mundo ocidental, considerado vitais no individual e na coletividade, sendo necessário criar mecanismo de ruptura de crenças culturais para a transformação nacional, devendo ocorrer por meio do trabalho cognitivo, ou seja, pelo ideológico, numa reorganização de ideias de uma nova "fase" da cultura, do "nacionalismo-desenvolvimentismo".

Na interpretação de Beisiegel (1982), esse período objetiva o desenvolvimento como já se explica na sua própria definição que seria o aumento da produção de bens e serviços para fins de consumo e investimento. Para isso, eram necessários incentivos na economia livre, como no setor empresarial, para que este setor produzisse, pois diante do desejo projetado na consciência da massa popular em acessar esses bens de consumo na expectativa de melhoria de vida.

Neste contexto, esse processo proposto pelos intelectuais da época dependia da força do aparelho do Estado para organizar a sociedade civil na

consolidação desta nova "fase", sendo este Estado que se apresenta em contradição diante da crise nacional, deixando brechas para a entrada dessas novas ideologias, sendo o método freiriano o mais adequado para o momento histórico.

O método e a pedagogia de Freire são instrumentos desse processo: ajudam a formar e a mobilizar a sociedade civil para a conquista do aparelho de Estado e/ou para apoiar as reformas propostas pelo próprio Estado. O método serve ao reajuste de ideias e crenças de modo a torná-las compatíveis com a vida urbana, industrial, moderna, racional, promovendo o combate à 'consciência mágica', característica da sociedade arcaica, propiciando a discussão de temas que possibilitam o surgimento de outras formas de consciência, mas adequadas à nova 'fase' (PAIVA, 1980, p. 86).

E foi nessa contradição da sociedade dita atrasada diante da modernidade que Freire se fundamenta do pensamento cristão maritainistas, que para este homem se humanizar era preciso dar condições de vida com dignidade, condições materiais de viver como homem e isso só seria possível com o desenvolvimento nacional. Centrando esforços para incluir o povo nas discussões políticas, para decidir sobre o rumo do país de forma democrática, que diante do "complexo colonial", formava-se um povo com indivíduos mudos e quietos despreparados para o exercício da democracia.

Essa inexperiência democrática se reverteria pela prática do voto, na tomada de consciência do problema nacional, movidos para esta mudança gerar-se-ia um movimento de uma nova cultura, como núcleo dessa nova cultura seria o desenvolvimento, que para o pensamento cristão estaria dessa forma humanizando o homem; para os políticos progressistas adeptos da proposta estariam modernizando o país. Nesse viés, a educação da época que estava posta não correspondia a esse novo modelo de sociedade, pois era para Freire uma educação verbalista.

A crítica à educação verbalista, ao ensino ornamental e literário calcado sobre a memorização e a serviço do bacharelismo, com caráter acadêmico e propedêutico, aparece de maneira idêntica em Freire, Jaguaribe, Corbisier, Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, ou nos renovadores, sendo citados por Freire, entre eles o especialmente Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, por detrás desta crítica, não estava apenas o desenvolvimentismo isebiano (PAIVA, 1980, p. 94).

Concordando com a autora acima, referindo-se a educação verbalista, Beisiegel afirma que a crítica da educação brasileira era no sentido de que esta não estava contribuindo para a mudança.

A primeira e mais geral dentre essas críticas apontava para a ausência de entrosamento entre a educação e a realidade brasileira. A escola seria 'desenraizada', 'desatualizada', 'inorgânica', 'inautêntica', 'desvinculada da vida porque estranhava às condições presente' [...] As instituições escolares, em todos os níveis e ramos do ensino, teriam evoluído mediante a transplantação de modelos alheios, eventualmente adequados a outros tempos e a outros espaços, mas estranhos às condições de vida social e às necessidades educacionais das diferentes regiões do país. Estas orientações do ensino brasileiro teriam produzido uma escola desvinculada da sociedade, porque essa escola não respondia às exigências educacionais da fase de transição. [...] Acompanhando as indicações de Anísio Teixeira, Paulo Freire advertia que uma escola 'verbalista', 'palavrosa', 'rigidamente programada em matérias', 'decorativa', 'nocional', 'voltada para o torneio de frase' e para a seleção 'de um mandarinato das letras, das ciências e da tecnologia', uma escola 'estereotipada', 'propedêutica', 'bacharelesca', 'acadêmica' [...] uma escola com tais características não poderia responder às exigências de formação dos quadros técnicos pelas novas formas de economia (BEISIEGEL, 1982, p. 95-96).

Diante da necessidade "faseológica" de "transição" de um modelo econômico tradicional para o moderno, esse tipo de educação acadêmica propedêutica não aproximava dos problemas circunstanciais da vida nacional. Para tentar resolver esse desafio educacional, surgem convenientemente os ideais da escola nova.

Ora, a Escola Nova propunha não apenas um sistema de ensino que respondesse às necessidades sociais (então traduzidas como necessidade de força de trabalho qualificada para o desenvolvimento), mas também uma prática pedagógica ligada à vida, que Freire tenta realizar não apenas ao nível da escola mas também da pequena comunidade. [...] a adequação da educação à cultura local, o seu "enraizamento" no meio. [...] à adaptação da educação à cultura local, bem como à descentralização do sistema educacional até o nível municipal, na verdade estavam muito de acordo com as idéias defendidas nos meios católicos influenciados pelo existencialismo e pelo culturalismo. A escola, a educação – dizia Freire citando Maritain –, não apenas perpetua a sociedade existente; ela contribui para transformá-la na medida em que responde às suas necessidades. Ora, cada região, cada comunidade apresentava sua especificidade cultural, resultado da vida comum do povo da comunidade. A descentralização do ensino permitiria à comunidade tomar em suas mãos o controle do sistema escolar e participar das decisões educativas. A adaptação da educação à cultura local significava a sua integração na vida comunitária, o atendimento às suas necessidades, estimulando-a e sendo enriquecida por ela, transformando-se num mecanismo que facilita a comunicação de consciência (PAIVA, 1980, p. 95-97).

Concordando com esse pensamento Beisiegel (1982) também reafirma a necessidade de reorganizar a educação brasileira de acordo com essa nova demanda.

As objeções de Paulo Freire à organização centralizadora das instituições educacionais também se apoiavam em Anísio Teixeira. As opiniões de Anísio, a esse respeito, são bem conhecidas. Debatendo as características da escola primária brasileira, Anísio afirmava que essa escola, 'nacional por excelência, a escola da formação do brasileiro', não poderia ser 'uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada assim nos seus meios e recursos, embora uma nos objetivos aspirações comuns'. [...] A escola primária, por este motivo, tem de ser instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificados com os seus mores, seus costumes. A regionalização da escola que, entre nós, se terá de caracterizar pela municipalização da escola, com administração local, programação local e professor local, embora formado pelo Estado, concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irreais da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes, e servida por professores impacientes e estranhos ao meio, sonhando perpetuamente com redentora remoções (BEISIEGEL, 1982, p. 97).

Saviani (2008) ressalta que no interior desse processo situava-se um dilema da educação, a mesma estava a serviço da alienação e domesticação ou da conscientização e libertação.

Para Paulo Freire a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática. É em vista desse objetivo que foi criado um método de alfabetização ativo, dialogal, crítico e 'criticizador'. Esse método, no entanto, é apenas um aspecto de uma proposta pedagógica mais ampla enraizada na tradição mais autêntica do existencialismo cristão, em diálogo com algumas contribuições do marxismo (p. 335).

Porém, Saviani em seus escritos no livro História das Ideias Pedagógicas no Brasil, refere a essa proposta freiriana como "Escola Nova Popular" reconhecendo como um caráter inovador e de importância social, política e pedagógica na história da educação brasileira, afirmando que. "Com efeito, mais do que classificá-lo como escolanovista, destaca-se aí o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos

preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite” (2008 p.335).

A proximidade de Anísio e Freire trouxe o resultado de influência freiriana para a reforma da educação brasileira que deveria estar em sintonia com a demanda da realidade. "E a excessiva centralização das decisões seria substituída por uma ordenação mais flexível. Esta reforma [...] impunha a descentralização que possibilitasse o reencontro do ensino brasileiro com as realidades regionais e locais" (BEISIEGEL, 1982, p. 98). Que o espaço escolar se fizessem uma verdadeira comunidade e que em vez de programas rígidos que esvaziavam crianças e mestres, façam-se processos de aprendizagens que ensinem “aprender a aprender”.

As novas orientações do ensino primário seriam também estendidas ao processo de formação de professores. A escola normal abandonaria o cultivo de palavra vazia, o estudo de matérias ‘nocionalizadas’, deixaria de lado a ‘sociologia enlatada’, como a designava o professor Guerreiro Ramos, para entregar-se a um maior convívio com os problemas da realidade brasileira. O professor primário também seria preparado mediante a discussão crítica da vida local, uma discussão progressivamente alongada para as dimensões regionais e nacional da sociedade (BEISIEGEL, 1982, p. 98).

A crítica à escola normal no Brasil é fruto da inadequação dos estudos sociológicos, um estudo de gabinete, alheios aos problemas nacionais. “Ao contrário disto, era necessário discutir com os futuros professores normalistas as realidades regionais e locais” (BEISIEGEL, 1982, p. 63).

A escola nessa linha é assumida como lugar de instrumentalização a serviço da democracia que se fundamenta no escolanovismo, que por meio da educação, alfabetizando as pessoas estariam levando a "ascensão do povo", no exercício da democracia estaria superando a condição de "massa" que seria "[...] na linguagem do existencialismo cristão, massa seria todo aquele que não se personaliza" (PAIVA, 1980, p. 98), e para personalizar precisa humanizar enquanto pessoa "[...] significa conduzir os indivíduos pelos caminhos da personalização, da humanização, fazendo com que cada um pudesse reconhecer o seu próprio valor como pessoa, num processo eminentemente educativo" (PAIVA, 1980, p. 99).

Na interpretação, Beisiegel (1982) evidencia o consenso de vários intelectuais que fundamentavam o pensamento da época: Mannheim, Barbu, Vieira Pinto, e mesmo Guerreiro Ramos, quando se tratava de personalidade e consciência. Personalidade

democrática implicava na aceitação do outro, tolerância, abertura para aprender com as divergências; mentalidade aberta para mudança, disposição a cooperar e debater, sentimento de responsabilidade social; aberto ao diálogo, reflexão e envolvimento da vida e dos problemas da comunidade. Porém, “este compromisso com a democratização fundamental da sociedade estava ausente das preocupações dos isebianos nos escritos já examinados. Nas reflexões de Paulo Freire, pelo contrário, o processo de formação da personalidade democrática ocupava posição predominante” (BEISIEGEL, 1982, p. 71). Ou seja, Freire vai além dos isebianos no seu compromisso com a sociedade brasileira.

Com isso, a modernização pela técnica faria com que o homem desarraigasse do tradicional, para criar o novo, ou seja, estaria aberta para formar uma nova cultura, deixando de ser homem primitivo perdendo sua cultura vista como atraso. Tradição muitas vezes calcadas no assistencialismo ligada ao paternalismo e ao autoritarismo, condição que rouba a alma humana, condição de massa que leva à ingenuidade e à manipulação, praticadas muitas vezes pelas oligarquias agrárias. Porém, com limites, para o pensamento Freiriano, o problema social está intimamente relacionado ao personalismo e ao da democracia "Freire transita pela posições claramente 'anti-imperialistas' sem chegar, no entanto, a ver o assistencialismo em função da luta ideológica numa sociedade de classes" (PAIVA, 1980, p. 105). Contradição presente nesse pensamento que defendia autonomia, libertação, mas com a restrição da consciência "fanatizada" emoção sobre a razão que poderia levar ao sectarismo de direita e de esquerda colocando em risco o futuro democrático.

Na interpretação da autora, Freire é anticomunista, que não se deveria "acelerar a história", mas participar dentro do ritmo de lá enquanto história, não se buscava previamente um modelo de sociedade futura, mas trabalhar para personalizar os indivíduos dentro desta mesma sociedade, na busca da "liberdade existencial", movimento de libertação de baixo para cima como no ideal cristão. Libertação ocorreria, levando a democracia, diante do reconhecimento do outro por meio do diálogo. "Como comunicação de consciências, o diálogo implica o reconhecimento do outro, o respeito pela sua dignidade, sendo possível somente entre pessoas. Em nível social, ele é o fundamento da democracia" (PAIVA, 1980, p. 110). No reconhecimento do outro através do diálogo se respeitaria tornando uma

sociedade mais democrática. Trazendo para a educação este mesmo princípio de democracia, o diálogo na escola era condição para superar a condição de escola no "modelo arcaico" de instituição calcada no autoritarismo, no assistencialismo e no paternalismo. Que a relação entre pais, professores e alunos fosse de forma horizontal, que a vida escolar como os conhecimentos trabalhados fossem assuntos de todos os envolvidos, pautados na concepção de diálogo nutrido pelo amor. "Nutre-se de amor... Quando os dois pólos do diálogo se ligam... com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo" (PAIVA, 1980, p. 113). Esse acreditar no outro por meio da fé, que o outro se sensibilizará pelo amor que será transposto do subjetivo para o meio político, interferindo de forma democrática no meio social. Tornando explícita a essência da pedagogia existencialista cristã.

A matriz existencialista-cristã da pedagogia de Freire, no nosso entender, só se esclarece definitivamente através da leitura da obra de Jaspers. Ela se manifesta diretamente no método calcado sobre discussões, sobre o diálogo construído a partir de 'palavras geradoras carregadas de sentido existencial' e que são o ponto de partida para a alfabetização: trata-se de colocar em discussão a 'existência empírica', a 'vida', através de um método ativo, conectando facilmente concepções que têm sua origem não só no existencialismo mas também no vitalismo e no escolanovismo. [...] por meio do conceito antropológico de cultura - pretende promover a personalização dos participantes, o reconhecimento por eles mesmos e pelos demais do seu valor como pessoa (PAIVA, 1980, p. 114).

Nessa lógica pedagógica, a alfabetização permeou dentro dos princípios culturalistas e personalista, permitindo discussões da realidade nacional.

Limite desse pensamento nacional desenvolvimentista, foi que o povo era valorizado até o voto, depois, cabia ao Estado, Democracia na época se limitava ao voto, sendo o conceito de sociedade "arcaica e moderna" empobrecendo por sociedade "velha e nova", como fundamento desse pensamento.

Na verdade a maioria dos isebianos coloca o problema da 'sociedade arcaica' e da 'sociedade moderna' em termos de hegemonia de facções de classe dominante, enquanto repete esta mesma análise sem este referencial. [...] mas lança mão daquela já realizada pelos isebianos, ele pode tranquilamente empobrecê-la. Ao fazê-lo, ele também desmascara algumas das pretensões daquelas análises: ele as reduz à expressão mais simples, à passagem de uma sociedade 'velha' a uma sociedade 'nova'. A primeira, era aquela que teria o centro de decisão da sua economia fora dela, comandada pelo mercado externo, exportadora de matérias-primas,

predatória, reflexa na sua economia e na sua cultura, alienada, sem povo, antidialógica, dificultando a mobilidade vertical ascendente, sem vida urbana ou com precária vida urbana, com alarmantes índices de analfabetismo, atrasada, comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada. Ora, Freire descreve aqui uma sociedade rural 'feudal' (termo que tanto ele quanto os isebianos utilizam). Não se trata de colocar em questão a sociedade de classes mas o imobilismo de uma ordem pré-capitalista. Neste sentido, tal como os isebianos, Freire defende o progresso trazido pela penetração do capitalismo na esfera da produção. A sociedade brasileira, antes monoliticamente arcaica, pré-capitalista, 'feudal', se havia 'rachado', ou seja, tornara-se dual (PAIVA, 1980, p. 156-157).

Para o entendimento freiriano, existia uma consciência intransitiva, coletividades estagnadas, que não aceitam mudanças, visão de que o rural é sinônimo de atraso "arcaico" concordando com a ideia cepalina de sociedade "atrasada" e "moderno".

Então se buscava uma resposta no pedagógico para a condição de transição brasileira "arcaico" e "moderno" no desenvolvimento econômico com a participação popular, num entendimento que a democracia como motor do desenvolvimento e a função da educação das massas, era para que o homem rejeitasse a autoritarismo numa participação democrática. Com o viés pedagógico atrelado à reforma da sociedade que objetivava o ajuste do comportamento do indivíduo, como tarefa educacional do século era combater a massificação e do desenraizamento das massas, diante desse risco de massificação pela migração rural/urbano, que esta só poderia ser vencida pela democracia. No intuito de fazer a "Revolução Brasileira" nos anos 50 e 60 pela política social pacífica, a transformação resultaria de um comportamento da "personalização democrática".

Diante disso, na conjuntura política do Nordeste, em 1961, foi criada a "Aliança para o Progresso", resultado da movimentação política nordestina, que na ocasião, abre-se em Recife um escritório Usaid, fruto do acordo Mec e Usaid, acordo que trouxe recursos para financiar os projetos de alfabetização, tendo em vista a crescente ampliação das Ligas Camponesas e disseminação dos ideais comunistas, situação que coloca em risco a segurança internacional. Com isso, as estratégias de ajuda eram, em decorrência, e adaptados às exigências da segurança dos Estados Unidos, a fim de eliminar a ameaça comunista. Considerando os interesses dos americanos num contexto nacional de descontentamento social que lutavam contra as oligarquias dominantes do meio político, é pensado em ampliar rapidamente a

alfabetização, que para os populistas ampliaria o eleitorado e para os anticomunistas combateria as influências ideológicas.

A decisão de lançá-la e a obtenção de recursos com tal objetivo coincidiu com o aparecimento do método Paulo Freire, que apresentava vantagens sobre outros métodos possíveis: por alfabetizar em poucas horas, ele podia ser aplicado em larga escala a baixo custo, apesar das elevadas despesas iniciais que exigia; a posição cristã de seu criador era conhecida, tanto quanto as tensões surgidas entre ele e os comunistas durante a campanha de Arrais para o Governo de Pernambuco, o que servia como segurança contra as suspeitas de 'subversividade' do método (PAIVA, 1980, p. 23).

No acordo Mec e Usaid, vitória ao "desenvolvimentismo", que segundo a mesma autora, coincide com o método Paulo Freire em larga escala e baixo custo na alfabetização. No entanto, seu método sofre desagrado, pela ambiguidade teórica, concebendo a diretividade e não diretividade pedagógica, que tanto servia para os políticos populistas tradicionais como para as frentes de esquerda nordestinas.

Entretanto, considerando que nesse período a pedagogia freiriana foi a que mais teve expressão e por mais que haja críticas de alguns autores acerca da mesma, torna-se merecedora de reconhecimento, como já afirmou Saviani, “[...] é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos [...]. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda” (2008 p. 336).

Referindo-se ao comunismo, para Priori (1996), ação da igreja tinha finalidade explícita, era de combater o comunismo, conseqüentemente, contra o Partido Comunista Brasileiro – PCB, sendo fatos importantes analisados pelo autor são oposição Esquerda/Estado e oposição Esquerda/Igreja, evidenciando nessa afirmação que a igreja estava a serviço do modelo nacional defendido no período.

Ao mesmo tempo que a Igreja lutava contra outras 'forças políticas' que viessem a se 'infiltrar nos movimentos camponeses', lutava contra a influência comunista e diretamente contra a proposta de reforma agrária. [...] Sindicatos de trabalhadores rurais [...] influenciados pelo PCB, estavam muito mais preocupados em direcionar a luta para se conquistar melhores salários e uma legislação trabalhista para o campo que propriamente com o projeto de reforma agrária (PRIORI, 1996, p. 86).

No raciocínio desse mesmo autor que analisou a influência da igreja nas lutas sociais de trabalhadores rurais nas décadas de 1950 e 1960 no Estado Paraná, afirma-se que a igreja era radicalmente contra a reforma agrária e defendia o direito da propriedade privada, pois para a igreja a propriedade da terra era um fator de “estabilidade da família cristã”, pois a “propriedade da terra e a família se completavam” para esta instituição romper esta unidade “significava subversão a ordem”. Sendo possível identificar a corrente acima explicitado do pensamento cristão do “bem comum”, que não se devem mexer nas estruturas, mais pelo amor cristão se deve compartilhar com outros, movidos pelo sentimento de compaixão.

Esse pensamento ideológico se faz presente nos princípios do partido PRP do então candidato, que na sequência se elege governador do Estado.

A disciplina partidária é a consequência lógica da firmeza dos princípios que orientam as atividades políticas do partido de representação popular. Dentro dessa disciplina. É certos de que não traem os seus propósitos de trabalhar pelo bem do Brasil. Os populistas levarão às urnas o nome ilustre de Moysés Lupion, o candidato do paraná ao governo do estado (FOLHA DO OESTE, 15/12/46, p. 1-1).

Ainda no mesmo jornal, um material acerca da convenção do referido partido que se coloca como fundamento o seguinte. “No encerramento da convenção Estadual o Partido de Representação Popular mais uma vez, reafirma os seus princípios democráticos e a fé cristã dos seus fundamentos” (FOLHA DO OESTE, 01/12/46, p. 2-1).

Essa visão cristã, contraditoriamente se evidencia também nos discursos políticos dos governadores deste período, por mais que tinham suas oposições partidárias, apresentavam os mesmos princípios ideológicos como já analisado anteriormente. “Temos, graças a Deus, todos os paranaenses e todos os que trabalham e creem no Paraná, motivos justos de profundo contentamento” (MENSAGEM 50, Lupion p. 5). Afirmações de outro governador. “O Govêrno espera vossa cooperação, e do vosso esclarecimento e patriotismo, sábias deliberações que concorram para o bem comum”. (MENSAGEM 51, MUNHOZ, p. 115).

Barreiro (2010), em sua análise, afirma que o princípio do “bem comum” se caracteriza pela conquista e pelo esforço individual de cada um, dentro da comunidade na busca da nova civilização e que as elites tinham função de preparar

caminhos para a construção de uma solidariedade universal e com inteligência e competência de esforços pessoais e dos grupos chegariam ao estado de harmonia social.

Preocupação em outra mensagem em justificar que o desenvolvimento econômico não seria uma mera preocupação material, mas que seria condição para alcançar a civilização cristã. “Não procuramos esse objetivo pelas suas implicações exclusivamente materiais, mas por termos certeza de que sem o desenvolvimento econômico não será possível dar ao homem condições mínimas de justiça social e de desenvolvimento individual, compatíveis com nossa civilização cristã”. (MENSAGEM 62, BRAGA, p. 17). Em outra mensagem, o mesmo governador defende. “Firmando suas raízes ideológicas na concepção cristã do homem, alicerça suas premissas básicas em sua valorização” (MENSAGEM 63, BRAGA, p. 14). Respaldo cristão que fundamentou as gestões dos referidos governadores num momento da busca pelo desenvolvimento do Estado consequentemente atrelado com discurso nacional.

Necessidade de mudança da qual só é viável para uma sociedade que está em trânsito para a modernidade, num "projeto nacional" que transferiria a legitimidade da elite para as massas do regime político da ideologia e da cultura, princípios estes a ser alcançadas no processo desenvolvimentista. Portanto, nas afirmações de Paiva (1980) se explica a necessidade de uma pedagogia respaldada no escolanovismo e na ideologia nacional desenvolvimentista do isebismo que se apresentava em contradições dentro de um ecletismo teórico, sendo a perspectiva que mais influenciou foi o “existencialismo cristão”, numa tríade filosófico ideológica “fenomenológica-existencialista-culturalista”, na não diretividade, o povo decide sobre o conteúdo que se ensina, para isso a tarefa dos isebianos iluminar caminho da burguesia industrial nacional na conquista da hegemonia política, porém evidenciam-se os limites do isebismo enquanto tradição pedagógica do nacional desenvolvimentista. Condições que levariam as massas que se transformariam em povo pela colaboração trabalho/capital numa "economia personalista". Como uma pedagogia originalmente autoritária, evolui para a forma personalista que busca no isebismo um caminho ainda que titubeante em filões indutivista.

2.3 A educação popular como referência de educação para mudança

Na busca de entender o processo histórico da educação brasileira, pretende-se neste item analisar como foi o percurso da educação popular na busca por mudança, apontando as contradições evidenciadas neste processo. A preocupação com a educação do povo vem desde a formação da nação brasileira, mas que ganha força a partir da Constituição Federal de 1824, momento que foi instituída a gratuidade do ensino para todos, dentro de um pensamento liberal e humanista (BEISIEGEL, 1974; PAIVA, 1987; SOUZA, 1999). Discurso liberal de universalização dos direitos, e que o problema da educação do povo era visto como possibilidade de instrumento do progresso econômico e social.

No entanto, faz-se necessário conhecer os princípios educacionais e a intenção política de seus defensores para análise do contexto da época. A educação das massas não era vista com bons olhos pela elite brasileira, como também havia resistência principalmente pelos camponeses, mas o objetivo de mudança era necessário em curto prazo, o avanço do capitalismo exigia mão de obra qualificada, demanda que designa novas funções para o trabalho tanto urbano como rural.

Beisiegel (1974) explicita que educar o povo era uma necessidade liberal de um movimento mundial que busca na dimensão educacional preparar a população para a mudança capitalista que se vislumbrava no momento. No entanto, este autor ressalva que no Brasil se explicitam nos textos legais as limitações das tentativas de instruir o povo, como a própria limitação de origem do liberalismo que florescia no país pela herança colonial na sua formação enquanto nação.

Seguindo a análise desse mesmo autor, a educação era vista como primordial para universalização dos direitos, pois o que estava em discussão na época era a transposição europeia dos princípios de textos legais, e o que se observava fortemente era o propósito de garantia de direitos a ser assegurados aos cidadãos, pois com isso era transposta também a tarefa de responsabilidade social. Em outras palavras, cidadão de direitos e também de deveres, mas para isso minimamente deveria instruir esse cidadão. Objetivo da educação das crianças é moldar o cidadão do futuro durante sua infância, sendo garantido por lei enquanto um dos seus direitos é ser educado.

Essa perspectiva da educação era concebida como possibilidade de organização da vida social, a mesma se configura como condição técnica social. Portanto, isso justifica a necessidade da educação popular, pois o atraso cultural era entendido como decorrência da ignorância do povo; na utopia liberal a educação tinha missão civilizatória. Nesse entendimento, a rusticidade do povo não se ajustava nos padrões modernos, fato que limitava a mudança, por isso a expressão das lideranças políticas que assumiam a “educação como mola propulsora do progresso”.

Nessa efervescência das discussões educacionais, para Paiva (1987), a partir dos anos 1930, os renovadores da educação marcam na educação da época a reivindicação da intervenção da União como responsável referindo-se ao ensino público, obrigatório, leigo e gratuito, acirrando a luta entre os renovadores e conservadores na disputa do espaço público e privado. Influência oriunda da área “técnica”, dos denominados “profissionais da educação”, que analisavam os problemas educacionais à luz de teorias, para que as tomadas de decisões fossem orientadas por instrumentos científicos. Como resultado desse pensamento cria-se o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep em 1938, sendo a legitimação da influência dos técnicos da educação.

A partir da Constituição de 1937, período do Estado Novo, Vargas redireciona a educação popular, priorizando valores ideológicos com intuito de dar sustentação para o projeto autoritário.

O termo educação popular tem seu conceito construído por uma demanda política e ideológica, como Souza historiciza em seus escritos.

A definição do termo popular, aplicada a uma modalidade educacional, revelava o significado dos projetos apresentados pelo Estado. Da concepção de educação enquanto um direito inalienável do cidadão, no processo de aquisição do conhecimento, surgia uma modalidade diferenciada para a educação do homem comum, a Educação Popular, instituída formalmente a necessidade de diferenciação da 'educação do povo' e da 'educação das elites'. [...] A concepção excludente que caracterizou os projetos de Educação Popular ao longo de várias décadas, foi resultado do entendimento das elites e da atuação do Estado sobre o significado do que seria 'bom' para o povo. As iniciativas brasileiras de implantação dos serviços de Educação Popular, partiram sempre do Estado, que ao se antecipar às reivindicações populares, impunha seu projeto próprio. A população trabalhadora, por sua vez, nem sempre via como fundamental o modelo educacional proposto, e, deste modo, não se

envolvia inteiramente tanto no processo do ensino quanto na defesa deste valor (SOUZA, 1999, p. 6-7).

Segundo a análise desta autora seria popular no sentido de uma educação pensada para o povo. Iniciativas que partiam do Estado, por isso caracterizou um processo excludente, pois o que a elite pressupunha que era necessário ao povo, muitas vezes este entendia como desnecessário.

Porém, Beisiegel (1982) pondera que nesse momento do desenvolvimentismo a nova elite brasileira que se apresenta como função de dirigente na história, ainda se encontrava fragilizada para o comando.

O desenvolvimento era assim entendido como imposição da crescente presença das massas na vida nacional. Mas, seria conquistado graças à atuação privilegiada das classes dominantes, desde que estas classes se fizessem também dirigentes, 'autênticas', identificadas com as 'necessidades orgânicas' de transformação da sociedade. Formavam-se no país, na época, novas classes dominantes. Mas, aqueles que estavam sendo levados ao centro de decisão da sociedade brasileira, ainda, não apareciam como classe dirigente, por carecerem da consciência das necessidades faseológicas da nação. No entanto eram cada vez mais nítidos os sinais de que já se iniciava entre as lideranças e a direção do país o processo de liquidação dos falazes critérios de complementaridade. A lógica do processo brasileira na atualidade estaria conferindo à nova classe dominante um poder que ela ainda não utilizava plenamente. Era preciso perceber que 'a recente irrupção do povo em nossa história' estava instalando 'entre o Estado e a sociedade uma tensão que os nossos antepassados não conheceram (BEISIEGEL, 1982, p. 48-49).

Segundo essa análise, equívocos foram cometidos, contribuindo muitas vezes, para o descrédito da mesma, como também outras formas de disputas internas levam a falta de consenso na direção econômica, que acabava por fragilizar o direcionamento dos ideais de nação.

A partir do pós-guerra existiu uma mudança na concepção na práxis da Educação popular, muda-se ganhando outro significado, a de classe, e com isso a sociedade civil envolve-se com a demanda educacional, estabelecendo objetivos, reconhecendo sua importância. Diante dessa práxis evidenciam-se as contradições, pois ao mesmo tempo em que o povo assumia como importante o papel educacional, também era utilizada pelo Estado para combater as ideologias externas, o comunismo, pois, neste contexto a educação assume o papel de preparar o terreno para a democracia liberal.

Referindo-se ao período acima, para Paiva (1987) o Ministério da Educação e Saúde entendia que a população de jovens e adultos analfabetos encontravam-se alheias as condições mínimas de assumir sua função de vida cívica nacional, ou seja, uma concepção educacional diante da missão civilizatória de nação, sempre respaldada no princípio liberal da universalização de direitos. Diante disso, a Educação popular foi assumida pelo Estado como possibilidade de controle das massas urbanas e rurais.

Souza (1999) considera que a possibilidade do surgimento de conflitos sociais faz com que se crie a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes – CEAA, em 1947, vista como o maior projeto de alfabetização do mundo, diante das exigências da Unesco, que transparece o pensamento Lourenço Filho²⁶, com característica voluntarista dada à Campanha desresponsabiliza o Estado, pois se incentiva o envolvimento massiva da sociedade, ação que se articulava as Igrejas Católicas e Evangélicas, até mesmo o exército envolvia-se no processo educativo.

Para Paiva (1987), CEAA tinha como seu principal fundamento, “educação para a democracia” no combate do anarquismo, meio que possibilitaria integrar as massas marginalizadas no espaço social e político de forma democrática garantindo a preservação da paz, pois as massas relegadas à ignorância com alto índice de descontentamento pelas condições de miserabilidade pelo baixo nível de desenvolvimento econômico eram públicos fáceis para a absorção de ideologias nocivas aos princípios liberais.

No entanto, o sucesso da Campanha não a livra de questionamentos sobre a efetiva relevância a educação de jovens e adultos. Os números não convencem alguns políticos administradores, intelectuais e até mesmo educadores, que faziam o seguinte questionamento: que resultado se deve esperar? Alfabetização pela alfabetização? Será que valerá do dispêndio financeiro? Não seria melhor investir em classes para crianças em idade escolar? Esses questionamentos são explicitados nos relatórios da Campanha (SOUZA, 1999). Logo esse questionamento chega aos financiadores do projeto, a Unesco, que para este organismo a concepção de alfabetização como leitura e escrita somente era pouco, pois ao alfabetizar-se potencializaria para mudança de vidas, como saúde e

²⁶ Nos anos de 47/48/49/50, a CEAA esteve sob orientação de Lourenço Filho (SOUZA, 1999).

trabalho, neste entendimento o ensino desenvolver-se-ia como uma educação de base. No entanto, com caráter extensivo e voluntarista, que depois de certo entusiasmo esse voluntarismo desaparece, o ensino apresentava-se de forma precária, pois existia muitos planos de aulas fictícios, motivos que levam ao fracasso da Campanha e que em 1954 a mesma deixa de existir.

Diante do contexto do fracasso da referida Campanha, inicia-se outro projeto em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, que entretanto, preserva os preceitos da CEAA, intensificando a Educação de Base às populações rurais, porém com explícita finalidade do Estado em interferir na situação agrária brasileira. A nova campanha foi pensada em forma de “missões”, experiência que na análise de Souza (1999) não apresentou muitos resultados, pois tinha limitações em planejamento e financiamento. Foram experiências pontuais de resultados insignificativos e poucos visíveis.

Beisiegel (1982) conceitua educação de base como processo educativo indispensável para aquisição da cultura do seu tempo. Para isso deveria adquirir técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura, como o domínio da leitura escrita de aritmética elementar, noções de ciência, higiene, civismo e vida social, pois, deveria desenvolver-se a capacidade de melhor de se ajustar socialmente. Consequentemente, a instrução do homem comum levaria à melhoria de vida das classes desfavorecidas e também contribuiria para o desenvolvimento social e econômico.

Paiva (1987) vai além, afirma que a CNER surge como reflexo da reorganização da educação pelos organismos internacionais, com a finalidade de combater e suprimir os marxistas, que influencia os “realistas da educação”, pois estes definiam o problema educacional com outra interpretação, sendo que a educação não seria a solução para todos os problemas do país, portanto, a base do problema estava no econômico, análise calcada no modelo de produção capitalista que gerava desigualdade e exclusão.

Para o Estado, esses projetos tinham como objetivo potencializar o modelo econômico, e para isso assumiam intencionalidades ideológicas que orientavam os discursos e ações, pautados na qualificação da mão de obra, com vistas a instituir valores, de disciplinar o cotidiano, como a normatização e a intervenção de certa camada social.

Na análise de Priori (1996), existiu certo descaso dos meios de comunicação referindo-se à cultura de massa, ao mesmo tempo em que programas e projetos levam a ideologia do moderno e atraso, responsabilizando a ignorância do povo como símbolo de atraso do país, assim se ridicularizava por meio da cultura de massa o modo de vida próprio desse homem, como “mau trapilho”, “doente” e “arcaico”, causando no imaginário coletivo um desejo de negação de seu passado, pois esse passado é motivo de vergonha.

Entretanto, a sociedade civil diante da conjuntura nacional incorpora o discurso e se identifica como os responsáveis pelo “atraso” nacional, instituindo o desejo de mudança e a educação popular seria a saída para tal situação.

Enquanto contraditoriamente para o Estado o ensino era visto como fábrica de eleitores no pensamento ideológico liberal, fundamentados pelos pensadores do ISEB em ampliar denominações como “direitos sociais”, surgem então, críticos e novos mediadores interessados pela causa social, visualizando a possibilidade de instrumentalizar o povo por meio da Educação Popular.

Diante do contexto acima evidenciado, os anos 50 foram marcados pelos vários projetos educacionais para adultos com influências dos Organismos Internacionais como Educação de Base; Educação Rural; Desenvolvimento Comunitário, que foram gradativamente sendo mediados por outros agentes sociais, como a Igreja Católica, movimentos estudantis²⁷, grupo Paulo Freire²⁸, entretendo, na difícil tarefa pela diversidade desses grupos.

Dentro dessa diversidade de mediadores, surge a militância da esquerda²⁹ brasileira, numa conjuntura de disputa ideológica pela hegemonia política que se interioriza no movimento educacional da época. Na interpretação de Souza (1999), desencadeia o fenômeno da reconstrução conceitual da Educação Popular, na práxis educacional e cultural, na reflexão e entendimento da realidade brasileira diante da possibilidade e limites da instrumentalização da educação popular. Diante

²⁷ Este movimento “[...] optou pela realização de uma campanha de alfabetização em que a juventude universitária atuaria voluntariamente em projetos de educação de adultos” (SOUZA, 1999, p. 132).

²⁸ No final da década de 1950, “o professor Paulo Freire e seu grupo de pesquisa da Universidade de Pernambuco, no IIº congresso de Educação de Adultos, pela primeira vez, apresentaram um método próprio para a alfabetização e ensino da população trabalhadora” (SOUZA, 1999, p. 110).

²⁹ Cristãos e marxistas (PAIVA, 1987)

dessa práxis, a esquerda identifica que o espaço que tinha mais concentração de pobreza e miserabilidade social era o espaço rural, que também apresentava o maior número de analfabetos, fato que direciona esforços de agentes sociais que atuam em três frentes: Ligas Camponesas, Igreja e Partido Comunista, sendo que a primeira trabalha no sentido radical na problemática da reforma agrária, contrapondo-se aos direcionamentos organizativos dos camponeses realizados pela Igreja e Partido comunista. Reiterando que estes dois últimos também não agem em comum acordo, pois o Partido Comunista atua na organização dos trabalhadores para sindicalização e formação ideológica, processo que apresentava ameaça à hegemonia da Igreja, enquanto isso, a CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil) preocupa-se em combater a proliferação dos princípios comunistas.

Porém, no Brasil a Igreja Católica assume uma conotação de modernidade, contribuindo com os ideais liberais, diferentemente de que na Europa, lá existiam um anticlerismo³⁰ no combate aos princípios da sociedade tradicional. “Importadas, no Brasil, as idéias liberais ganhavam conotações particulares: a Igreja, nesta época um aliado circunstancial, será tolerada – é entre o clero, aliás, que se recrutam muitos e expressivos adeptos das novas idéias” (BEISIEGEL, 1974, p. 38).

Contradições evidenciadas, diante do problema educacional que a esquerda brasileira tenta transferir e assumir esta função que deveria ser do Estado desresponsabilizando o mesmo, no papel de provedor de recursos que para este acaba sendo conveniente, pois incentivar o trabalho de militância, como o caráter de voluntarismo.

Entretanto, é dentro dessas forças acima evidenciadas que a Educação Popular reconceitua-se como possibilidade de mudança histórica, pois tais movimentos acreditavam que por meio da cultura popular o povo seria instrumentalizado, como novamente afirma Souza.

Cultura Popular era um mecanismo de ação, proposto à militância, que aproximava do povo (agentes da cultura) na busca do envolvimento do homem comum no entendimento de seu processo histórico e em sua superação. A cultura do povo era considerada desalienante, autêntica e teria o poder de promover o homem levando-o a assumir novamente o

³⁰ Anticlerismo, forças políticas modernizantes que lutavam contra o poder conservador da Igreja Católica (BEISIEGEL, 1974).

papel principal de sua criação cultural (SOUZA, 1999, p. 129).

Sendo a tarefa de alfabetização uma necessidade imediata de interesse do povo diante da possibilidade de emancipação, essa “ação popular” teria como finalidade “conscientizar” e “politizar”, no intuito de que a massa trabalhadora tomasse consciência da problemática do desenvolvimento econômico, político e social do país.

Na definição de Wanderley (1984) que conceitua a Educação Popular como produção para/com as classes populares, numa demanda de seus interesses enquanto classe social. Esse conceito seria uma evolução da visão integracionista³¹ da Educação Popular para uma visão de caráter transformador; na primeira corrente, a educação para as massas era guiada pelas elites pensantes; na segunda, a educação era pensada junto com as massas.

Contradições evidenciadas por Souza (1999) que também se fizeram presentes no Movimento de Educação de Base (MEB), período de 1961 a 1964, pelo governo Jânio Quadros, em parceria com a Igreja Católica por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Estruturado nos preceitos da Unesco em se fortalecer enquanto autonomia de ação comunitária, mas sem perder o controle institucional ideológico das comunidades envolvidas. Apesar de o Movimento buscar a consciência no sentido católico, do ser homem a “imagem e semelhança de Deus”, enquanto criatura de Deus, mas para isso acontecer era necessário se humanizar, transformando-se conscientemente seus modos de vida e sua cultura, por isso a educação teria uma função instrumentalizada que levaria a conscientização da necessidade de mudança de atitudes.

Nas afirmações de Dom Luís Fernandes (1984), nos escritos que se intitula de “Como se faz uma Comunidade Eclesial de Base”, se explicita essa concepção de comunidade e a importância da mesma. “Essa é uma das belezas da comunidade: a multiplicidade e variedade dos serviços, dando vez a todos, sem se fixar em personalidades raras” (p. 62). Também se evidencia o entendimento da

³¹ Corrente integracionista, cujo pensamento, é a busca da democracia por meio da educação para todos, no exercício de direitos e deveres enquanto cidadão, gestada pela Unesco e aderida pelo Estado nacional nas primeiras campanhas de alfabetização (SOUZA, 1999).

necessidade de mudança. “Pra ser realista, há que se dizer: muita coisa tem de mudar, se queremos uma Igreja mais fiel ao Evangelho e mais fiel ao homem de hoje. Mudar, para ser fiel. Mudar, em busca do autêntico e do original” (p.63). Nesse sentido, o religioso enfatiza “Mas todos precisam de todos. A comunidade é o espaço comum, ‘espaço da caridade’, o terreiro fraterno, onde todos devem encontrar-se, para se completar e festejar o amor de Deus” (p. 72). Comunidade no sentido da solidariedade da ajuda mútua, ou seja, como explicitado no sentido cristão.

Para Saviani (2008), a “educação popular” nesse momento histórico sofre uma metamorfose do conceito que até então, coincidia com “instrução pública” no combate contra o analfabetismo.

Tratava-se de um movimento de responsabilidade da Igreja Católica, dirigido pela CNBB, mas cuja concepção e execução foram confiadas a leigos. Estes, porém, logo se distanciaram dos objetivos catequéticos, imprimindo ao movimento um caráter de conscientização e politização do povo. É essa característica que irá marcar os vários movimentos surgidos no início da década de 1960 para os quais o conceito de “educação popular” assumirá uma nova conotação, diversa daquela que prevalecerá nas décadas precedentes. [...] Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominante, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente. [...] O clima favorável a essa mobilização e a essa metamorfose conceitual foi propiciado pelas discussões e análises da realidade brasileira efetuadas no âmbito do Iseb e CBPE; pela reflexões desenvolvidas por pensadores cristãos e marxistas no pós-guerras; e pelas mudanças que o espírito do Concílio Vaticano II tendia a introduzir na doutrina social da Igreja (SAVIANI, 2008 p. 317).

Como já explicitado anteriormente é nesse período que o método freiriano foi o que mais teve expressão, tratando-se da educação popular; o pernambucano no seu processo pedagógico alfabetizava e ao mesmo tempo problematizava a situação dos oprimidos, que por meio do diálogo buscava desenvolver a consciência na luta contra os opressores. Por isso, Paulo Freire e sua pedagogia permanecerão como referência progressista e de esquerda.

Portanto, o Estado nessa parceria também procurou levar sua ideologia, usou da educação para implantar o pensamento desenvolvimentista. Sendo que

diferentes ideologias se explicitaram e fundamentaram o debate e a práxis da educação popular evidenciando assim os limites e possibilidades da educação da época.

2.4 Os intelectuais escolanovistas e o pragmatismo norte-americano

Esta parte do texto destinará esforços em evidenciar a influência do pensamento pragmatista norte-americano de Dewey no processo educacional de formação de professores, diante da educação rural no Brasil, no contexto de demanda de mudança, corrente aderida por intelectuais brasileiros que defendiam um novo modelo de sociedade coerente com a proposta do nacional-desenvolvimentismo.

John Dewey nasceu em 1859 na cidade de Burlington, nos Estados Unidos, filho de comerciante, e teve sua escolarização dentro dos limites estreitos, porém, sua educação familiar foi precedida de influência congregacionalista, corrente religiosa que tinha como princípios a autonomia de seus fiéis sem ordem hierárquica, numa relação democrática com espírito de igualdade, que se buscavam a presença de Cristo nos indivíduos como manifestação solidária na vivência comunitária. Na sua vida acadêmica iniciou estudando Artes, na Universidade de Vernont, estudou Fisiologia, entrando em contato com as teorias darwinistas, mas logo se inclinou para a Filosofia, defendendo sua tese de doutorado sobre a Psicologia de Kant. No decorrer de sua vida produziu inúmeras obras, faleceu em 1952 com 92 anos, seu legado teórico do ponto de vista epistemológico ficou como referência o pragmatismo como base de seu pensamento filosófico, opção definida pelo liberalismo e da reforma do capitalismo, diferentemente do pensamento marxista, que prima a superação do modo de produção capitalista e pela transformação radical de modelo de sociedade (SOUZA & MARTINELLI, 2009).

Schmitz (1980) sintetiza o pragmatismo deweyano, ressaltando aspectos fundamentais dessa filosofia como conceitos de homem, educação, sociedade, democracia, verdade, experiência, liberdade, valores, fins e objetivos, realidade, método científico, escola, currículo, professores, religião e moral.

1. Homem: o homem é um ser biológico, em interação contínua com o ambiente, e que se torna moral por meio da sociedade.
2. Educação: é 'soma total de processos por meio dos quais uma sociedade ou grupo social, grande ou pequeno, transmite seus poderes, capacidades e ideias adquiridos, com o fim de assegurar sua própria existência e desenvolvimento de modo contínuo'.
3. Sociedade: é o meio social por meio do qual o homem se torna moral, cooperando com os outros para atingir objetivos comuns.
4. Democracia: é a única forma possível de viver em sociedade de maneira livre e responsável.
5. Verdade: é a nossa forma de apreensão das coisas, obtidas através da ação e experiência.
6. Experiência: é a contínua interação do homem com o ambiente, por meio do qual ele cresce e ao mesmo tempo modifica a própria natureza.
7. Liberdade: é a base de toda a vida individual e social. Por meio dela é que somos capazes de assumir responsabilidades. Não se trata apenas da liberdade exterior de agir, mas da liberdade interior de não necessitação.
8. Valores: são todos subjetivos. São coisas assumidas livremente pelo indivíduo e que podem mudar de acordo com seus desejos e suas necessidades. Não existem valores absolutos ou objetivos.
9. Fins e objetivos: não existem fins últimos ou absolutos. Todos os fins e objetivos são imediatos, identificando-se como tais com os meios.
10. Realidade: em contínua mudança e reconstrução. Não existe uma realidade objetiva.
11. Método científico: é o método das ciências naturais, único válido para todo conhecimento. Também chamado "método da inteligência". É por meio dele que serão adquiridos todos os conhecimentos, também filosóficos, morais e religiosos. O que não se puder enquadrar neste método, ou não existe ou não é relevante para a vida humana.
12. Escola: é um meio simplificado, purificado e social, por meio do qual a sociedade educa os seus novos membros.
13. Currículo: não deve ser muito rígido; escolher aquilo que os alunos possam usar e no qual possam exercitar-se socialmente com utilidade para si e para os outros. Não visa a profissionalização. A atividade deve ser um fim em si mesmo. Não existem fins futuros. Preparação é um termo que não deve se usar. A educação, bem como a vida e o desenvolvimento, são seu próprio fim.
14. Professores: sendo a educação um processo de interação e comunidade, o professor é importante em seu processo. Mas não é uma autoridade e sim um companheiro dentro do processo.
15. Religião: não pode haver religião organizada, pois supõe autoridade externa, que é inaceitável. Pode-se admitir o religioso, se ajudar a pessoa a sentir-se e a resolver os seus problemas.
16. Moral: é a ciência da ação correta. Ela é social e não transcendental. Baseia-se na própria pessoa e na sociedade e não num absoluto ou numa autoridade externa (SCHMITZ, 1980, p. 23-24).

Conceitos estes que fundamentam a filosofia pragmatista, assumindo ser radicalmente antiautoritário, a única autoridade permitida seria da própria consciência do indivíduo. Também é contra a todo o tipo de dualismo corpo e espírito, tendo como opção a matéria, afirmando que o estado de espírito é só um nível a mais da matéria.

Para Schmitz (1980), o pragmatismo de Dewey recebe várias denominações como: “experimentalismo” sendo a única forma de obter-se a verdade do conhecimento; “instrumentalismo” valores, verdades e a inteligência são instrumentos da ação; “funcionalismo” só é aceito aquilo que funciona que se tenha utilidade que se produza resultado.

No mesmo entendimento, Cunha (2001) afirma que o pensamento central de Dewey era a mudança, concepção de que tudo está em constante mutação, assume-se então uma celeridade jamais vista antes pela humanidade, desde o campo científico, econômico até no terreno dos costumes e valores, pensamento propício para o mundo capitalista, de produção e consumo.

No Brasil como já vimos acima, a partir dos anos 30, os intelectuais são movidos pelo ideário modernizador, pois se apontavam para uma necessidade de mudanças de hábitos e valores da população, como também a forma de pensar e comportar-se enquanto brasileiro. Neste caso, havia a necessidade de renovação, nada mais propício de que tivesse a ajuda da educação para que isso acontecesse, a escola seria o espaço próprio com a educação nova, evidenciado no Manifesto dos Pioneiros de 1932, como afirma Cunha (2001, p. 87), “o fato é que o Brasil viveu, nas décadas de 1930 e 1950, momentos claramente marcados pelo espírito de modernização sinônimo de mudança urgente, única via capaz de colocar o país em pé de igualdade com as nações mais prósperas do mundo ocidental”.

Segundo Schmitz (1980), Souza e Martineli (2009), os intelectuais que mais tiveram influência da teoria deweyana foram: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Francisco Campos e parte dos defensores da Escola Nova. Sendo Anísio Teixeira o principal difusor, traduziu vários escritos de Dewey para a língua portuguesa, sendo o principal responsável pela disseminação dos princípios do pragmatismo na educação brasileira, assumindo a função de um dos melhores e mais fiel “discípulo”, atendo-se e incorporando expressões do “mestre”, pois Teixeira foi aluno de Dewey na Universidade de Columbia em Nova Iorque, fato que explica a estreita relação dos mesmos.

Nesta breve análise pretende-se evidenciar alguns dos fundamentos da referida teoria, demonstrando a fidelidade da mesma por Anísio Teixeira, seu principal difusor aqui no Brasil.

Nesse sentido, o referido teórico faz a defesa de Dewey diante do seu pensamento filosófico. “Nenhum grande filósofo moderno foi mais explícito do que Dewey na necessidade dessa transformação educacional, imposta pela filosofia fundada na nova ciência do mundo físico e nova ciência do humano e do social” (TEIXEIRA, 1969, p. 21), necessidade de repensar a função educacional pelo mundo em mudança.

A filosofia, para John Dewey, é um esforço de continuada conciliação (ou reconciliação) e ajustamento (ou reajustamento) entre a tradição e o conhecimento científico, entre as bases culturais do passado, ameaçadas de outro modo de dissociação e estancamento, e o presente que flui, cada vez mais rápido e rico (TEIXEIRA, 1969, p. 61).

Entendimento, que há um esforço em questionar o conhecimento como estaque acabado, pois estaria dissociado da realidade que se evoluía rapidamente diante das exigências da modernidade. Pois para Dewey, o conhecimento e resultado de uma situação perplexa de desafio, a resolução significa que foi produzido conhecimento como condição de controle desta determinada situação, num desequilíbrio que desestabiliza a atividade humana e gera necessidade de novas produções intelectuais que explique tornando possível a concretização dessa atividade, levando novamente ao equilíbrio, isso seria a base da produção do conhecimento, pois a construção do mesmo é a resposta de uma indagação real.

Para Cunha (2001), o intelectual brasileiro afirmava que o processo educativo teria que ser ativo, que se alterava mudando-se a cada momento diante da necessidade, sem fórmulas abstratas desvinculadas da realidade. Diante disso, Dewey assume o tema “mudança” para caracterizar o universo como um elemento aberto, que a filosofia, a ciência e a democracia deveriam ajudar a romper o imutável, os dogmas e as verdades inquestionáveis. A democracia só pode ser alcançada por intermédio da reconstrução moral, portanto, exige-se a separação entre ciência natural e moral, que somente o método científico e o conhecimento levará a essa separação, por meio da experiência e experimentação chegará a verdade.

O educador tem a função e a responsabilidade de utilizar a ciência para modificar os hábitos e valores que não são adequados a construção de uma sociedade democrática. O mestre necessariamente deveria já ter mais experiência,

ou seja, o participante do processo que mais teria sido experienciado, conseqüentemente mais sábio. Teixeira reafirma as aspirações de Dewey quando assume a Democracia como algo que não pertence ao passado e nem ao futuro, mas que por intermédio da ciência e da capacidade humana pode chegar a um estágio que todos partilhem a igualdade em sociedade.

Nesse sentido, a nova civilização institucionalizou a mudança.

Nos últimos séculos, entretanto, por entre mil obstáculos e vicissitudes e vencendo o secular conservadorismo humano, vem medrando um novo tipo de civilização, a civilização industrial, fundada na ciência. Esporádica e acidentalmente, essa ciência sempre existiu entre os homens e outra não foi a fonte de seus instrumentos de trabalho, de ação e de fantasia. Criados porém tais instrumentos, esqueceram os homens o segredo de sua descoberta, quase sempre aliás acidental, e se fecharam num tradicionalismo inerte e cego. Só recentemente logrou o homem reformular esse método milenar da descoberta pela experiência, dar-lhe a sistematização necessária e nele fundar a própria sociedade. Ao contrário da civilização anterior, que institucionalizara a não-modificação, a nova civilização institucionalizou a modificação. Somos, agora, uma civilização que muda de dia para dia e que se orgulha de mudar. Criou-se a 'tradição' de mudar (TEIXEIRA, 1969, p. 117).

Corrente de pensamento da qual a filosofia assume a função de levar a compreensão e a regulação da conduta humana a patamares superiores ou espirituais, dentro da liberdade humana no exercício da democracia chegaria se a felicidade pessoal e coletiva. O conhecimento sempre é apresentado como provisório, sendo que a filosofia ajuda a problematizar, numa discussão permanente contrapondo-se aos dogmas legitimadores das verdades imutáveis. “No universo deweyano de Teixeira, orientação filosófica significava permanente discussão no campo dos valores. Orientação social, por sua vez, pressuponha a vigência de um ambiente democrático [...]” (CUNHA, 2001, p. 92).

Nas afirmações do próprio Teixeira.

O comportamento moral para Dewey é aquele que leva o indivíduo a crescer, e crescer é realizar-se mais amplamente em suas potencialidades. E como tais potencialidades somente se desenvolvem em sociedade, o indivíduo cresce tanto mais quanto todos os membros da sociedade crescerem, não podendo o seu comportamento prejudicar o dos demais porque com isto o seu crescimento se prejudica (TEIXEIRA, 1969, p. 22).

Nesse entendimento, a moral é lapidada pela vivência social na medida que o comportamento não prejudica os demais, assim existe a necessidade de indicar-se por meio do certo e do errado ou o bem e do mal como referência de conduta. Assim, o cristianismo pela sua pureza doutrinária é potencialmente uma teoria de referência na construção das relações democráticas na sociedade.

Já afirmamos que os filósofos cristãos, com a identificação do corpo e da alma em uma só unidade e a teoria da virtude como resultado da luta voluntária do homem contra a carne e pelo espírito, haviam criado a possibilidade da democracia, dando a cada homem o valor da medida em que lograsse triunfar moralmente (TEIXEIRA, 1969, p. 23).

Chaves (1999) vai além quando afirma que não há uma simples afinidade de ideias entre Dewey e Teixeira, mas se trata de identificar-se como uma escola de pensamento, como explicitado, é o “liberalismo” e o “pragmatismo”, existindo como se fosse um fio condutor oriundo da mesma raiz. Teixeira interpreta a educação brasileira como atrasada e que as premissas liberais do filósofo norte-americano poderiam chegar ao Brasil. Essa contribuição levaria a uma mudança cultural que preencheria com valores liberais, tirando assim do “eterno sono colonial” do qual o país se encontrava. “É por meio da leitura do filósofo americano que ele toma consciência do papel da educação nessa sociedade. Conclui que ela não tem como objetivo conservar o estabelecido, mas dirigir-se ao novo, uma vez que se encontra destinada a se expandir e a mudar” (CHAVES, 1999, p. 89).

Teixeira estabelece alguns pressupostos educacionais em consonância aos escritos de Dewey:

a) a criança se educa diretamente com a vida por meio da experiência; b) não há educação sem teoria da educação, nem educação sem diagnóstico das situações que está chamada a resolver; c) a realidade do sistema educacional é múltipla e variada, exigindo uma intervenção que tenha como preocupação manter essa mesma diferença; d) a sociedade moderna encontra-se em permanente mudança, exigindo, portanto, uma escola que se adeque a essa mesma sociedade; e) a importância dada à filosofia como um instrumento intelectual valioso para ajudar a pensar as questões da escola e do mundo (CHAVES, 1999, p. 90).

Havendo uma fusão conceitual entre ambos os intelectuais, brasileiro e o americano, pois os ideais de Dewey foram tão internalizados por Teixeira que o mesmo os faziam seus.

Outro aspecto presente na teoria de Anísio Teixeira é o respeito ao “indivíduo” como “pessoa” que caracteriza a personalidade humana, característica que marca a corrente moderna como “personalismo”. Outra característica evidenciada é a questão da busca do “bem-comum” do homem, prática a ser buscada no exercício da democracia de forma consciente com capacidade de resolver seus próprios problemas, correntes já explicitadas anteriormente.

Lourenço Filho foi outro intelectual brasileiro que também foi responsável pela transposição dos ideais deweyano.

Segundo Cunha (2001), o intelectual se aproxima com a teoria nas afirmações de que os objetivos educacionais deveriam ser considerados variáveis de acordo com o seu tempo e meio, segundo a demanda social decorrente da experiência. Para esse autor, Lourenço Filho assumia a verdade como função meramente instrumental para servir a atividade humana e que o estado de democracia seria a condição ideal para se viver igualitariamente em sociedade.

Na matriz deweyana se objetiva ultrapassar a forma contemplativa e descritiva dos fatos, e mencionar acontecimentos reais práticos, oriundos de interrogações e intervenções construtores de todos que envolviam. Fato que desagradava profundamente os intelectuais defensores dos princípios católicos, pois negava o transcendental e o sobrenatural e toda a fixidez da vida e do universo.

Diante dessa matriz, o pragmatismo deweyana vem ao encontro da necessidade capitalista, pois se revela como um resultado inegável da era industrial, entretanto, neste ponto se evidencia uma contradição da referida teoria.

Ao renegar a busca descomprometida da Verdade essencial e imutável, Dewey deixava-se seduzir por uma única verdade, verdade momentânea e unilateral, o mundo capitalista como verdade. Assim, impressionado pela vida prática atual, Dewey teria tomado esta mesma vida em sua fixidez, deixando escapar o movimento, a possibilidade de mudança, um mundo alternativo a ser construído pela coletividade. Deste modo, Dewey seria a negação das próprias teses deweyanas (CUNHA, 2001, p. 94).

O desenvolvimento tecnológico induz que todos estejam adeptos às mudanças, no entanto, são mudanças que levam à produção e ao consumo dentro da lógica capitalista e de divisão de classes. Nesse viés, a mudança não traz uma evolução social de superação do modo de produção, portanto é essa a contradição da teoria das teses deweyanas.

Portanto, como Souza e Martineli (2009) afirmam, as influências de Dewey na sua primeira fase teve expressão máxima na década de 30, por mais que seu pensamento já se fazia presente nas reformas anteriores. No entanto, foi na década de 50 com os ideais desenvolvimentistas de industrialização e modernização que se adere diretamente por meio da pedagogia pensada por intelectuais brasileiros que se fizeram intérpretes de John Dewey, a partir da realidade do Brasil, ou seja, uma pedagogia pragmatista atrelada à demanda técnica e prática que proporcionaria sustentação ao ideal de nação que se pretendia.

Estamos em marcha para nos organizarmos e produzir, no ritmo e com os métodos da civilização industrial, a fim de vencermos a miséria e o subdesenvolvimento. A nova civilização tem exigências educativas. A transformação é a mais radical que se pode conceber, até agora somente se encontrando em seus estádios avançados alguns poucos países globalmente industrializados. [...] Éste é o desafio que nos trazem os tempos presentes. Além do desenvolvimento econômico, em que estamos todos imersos, há uma extrema necessidade de desenvolvimento educacional. Sem desconhecer que essa educação, sob muitos aspectos, será uma educação que nos habilite a tomar sobre os a tarefa dos novos métodos e processos da produção material, cabe-nos não esquecer que êsse desenvolvimento traz consigo a necessidade de uma nova disciplina e um nôvo interêsse para o homem assim liberto das mestres – trágicos, por certo, mas sem iguais - que eram, para êle, a necessidade e o mêdo. A tarefa do educado, do mestre, do professor, longe de estar, como tantas outras, em declínio, é tarefa e missão que estão apenas a surgir. Não é só a complexidade da cultura a transmitir qu nos enche de temor e respeito, mas sobretudo, o sentido de missão do nosso trabalho, pois, cabe-nos transmitir o gôsto e o hábito por uma cultura predominantemente consciente e mutável, em oposição à fácil cultura anterior, tôda ela inconsciente e uniforme (TEIXEIRA, 1969, p. 123 - 124).

Pensamento que leva a formação de professores à interferência das ações objetivadas pelos princípios escolanovistas, pois se acreditava que professores formados dentro deste pensamento educacional, conseqüentemente, nas suas práticas pedagógicas estariam consolidando essa base para mudança. Para isso, o currículo escolar estaria voltado com uma organização em sintonia à realidade, nas próprias palavras deweyana a escola deveria ser pensada como uma “sociedade em miniatura”. Necessidade que leva a inúmeras reformas educacionais em níveis estaduais e também nacional, para efetivação dessa proposta educacional, como já explicitado anteriormente, quando se tratava do método freiriano de educação, havendo acordos internacionais a exemplo do MEC e Usaid, parceria que trouxe

recursos para financiar os projetos de alfabetização, como também para a formação de professores, inclusive com assessorias internacionais.

Então neste capítulo evidenciaram-se as bases filosóficas do pensamento curricular no período desenvolvimentista no Brasil, explicitando os princípios dos organismos internacionais que se pautaram em desdobramento de comunidades rurais, diante isso, intelectuais brasileiros se encontram em um grande desafio, a de implementar essas orientações externas, a nível nacional entre outros, Lourenço Filho foi um dos adeptos e implementou políticas públicas que atenderam essas orientações. Num movimento nacional de redemocratização pelos ideais liberais, dirigentes da educação movidos pelos ideários da Escola Nova encontram respaldo teórico nos intelectuais de correntes da Igreja Católica.

Desafio pedagógico demandado por uma sociedade que está em trânsito para a modernidade, dentro de um "projeto nacional" que transfere a legitimidade da elite para as massas num modelo político de ideologia e de cultura, princípios estes almeçados no processo desenvolvimentista. Fato que se torna explícita uma pedagogia respaldada no escolanovismo e na ideologia nacional desenvolvimentista do isebismo que se evidenciam em contradições dentro de um ecletismo teórico, sendo a perspectiva que mais influenciou foi o "existencialismo cristão", numa tríade filosófica ideológica "fenomenológica-existencialista-culturalista". Princípios importantes para a organização de comunidades, principalmente as rurais. Contraditoriamente dentro desse emaranhado teórico, surgiram correntes progressistas de educação que acreditam que a educação popular poderia ter uma função de mudança social. Iniciativas que devem ser reconhecidas como possibilidade de concretização da Revolução Burguesa da qual Florestan Fernandes (2005) afirma que foi abortada com o Golpe Militar de 64, momento que burguesias interna e internacional se associam economicamente e tomam o Estado para a modernização capitalista "pelo alto", fato que se deu de cima para baixo, de forma autoritária, autocrática e repressiva.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES RURAIS E A EFETIVAÇÃO DO CURSO NORMAL REGIONAL

Neste terceiro e último capítulo será analisada a efetivação do curso normal e a formação de professores rurais, com a finalidade de evidenciar o pensamento educacional diante das reformas em nível nacional e paranaense. Pretende-se explicitar o significado desse professor para as escolas isoladas rurais, e por fim como que se efetivou o Curso Normal Regional no Colégio Belém, em Guarapuava, no contexto do nacional-desenvolvimentista.

3.1 As relações entre as reformas nacional e paranaense e o pensamento educacional

A partir da década de 1930, o tema educação escolar apresenta-se como possibilidade efetiva de instrução do povo, pela atuação dos renovadores da educação influenciados pelos “profissionais da educação” que marcam a educação da época.

Neste período acima citado, a educação rural, como parte das ações econômicas e políticas de cunho liberal, desenvolvidas no período, foi alvo de programas compensatórios. Com isso, nas primeiras décadas do século XX, pensaram-se projetos nesta perspectiva, orientados por intelectuais norte-americanos.

E, assim, fechava-se o cerco teórico dentro do qual se pode considerar fundada a prática extensionista latino-americano e conseqüentemente o brasileiro: numa visão empírico-positivista da realidade, permeada pela ideologia liberal que se operacionalizava numa proposta comunitária e educacional (FONSECA, 1985, p. 52).

O princípio que fundamentava as iniciativas educacionais era o pensamento de sociedade liberal, democrática e capaz de se desenvolver economicamente mais rápido. O objetivo final era a construção de uma sociedade moderna, a ideia do atraso rural decorria da falta de preparo do homem que ali habitava. Porém, esta

formação do homem do campo a ser fornecida pela educação rural não deveria desenvolver nestes habilidades além das requeridas pela necessidade de intensificação das técnicas agrícolas, portanto a “instrução popular deveria ser de tal conteúdo que aperfeiçoasse o povo sem deixar de ser trabalhador, sem criar nele a vaidade de querer sair de sua classe e não aceitar disciplinadamente sua função no sistema de produção” (FONSECA, 1985, p. 56).

No entendimento de Paiva (1987), pela influência da área “técnica” da educação, o resultado do movimento e o prestígio dos profissionais da educação da década de 1930 e do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 32, que assume o entendimento de que os problemas educacionais deviam ser estudados à luz de teorias educacionais e orientados por instrumentos científicos, denunciam a necessidade de um plano unitário como diretrizes de ensino para todo o país, pois o que existia era um modelo educacional fragmentado, desarticulado, e era tratado de forma superficial e grosseira por responsáveis que tinham cargos políticos sem o conhecimento técnico dos problemas.

Diante deste contexto, a educação rural tem relação direta com as reformas de modernização, pois se pensam iniciativas que são asseguradas por legislações que será explicitado no decorrer do referido período estudado.

Com a Constituição de 1934, o Estado sinaliza a possibilidade de assumir a responsabilidade com a educação do meio rural, em seu art. 156, parágrafo único, lê-se: “Para realização do ensino nas zonas rurais, a união reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p. 6). De um lado, este dispositivo da lei serviu como estratégia para conter tensões e conflitos no campo. Por outro lado foi uma tentativa de implantação de um modelo civilizatório buscando refutar as práticas de abuso de poder.

Referindo-se à constituição de 1937, esta reconhece a educação profissional como importante, pelo crescimento recente da indústria. Esta modalidade, entretanto, era destinada às classes menos favorecidas, reforçando as desigualdades sociais. O art.132 da referida lei menciona o campo, mas, numa perspectiva de patronato quando cita “promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la para o cumprimento dos seus deveres no que diz a respeito à economia e a defesa da nação” (CONSTITUIÇÃO DO

BRASIL DE 1937 apud GRITTI, 2003). A educação rural foi influenciada e orientada por legislações educacionais, especialmente, a partir da década de 1940, o Ministério da Educação decreta as nominadas “leis orgânicas” e passam a regulamentar o ensino nacional, definindo parâmetros e orientando minimamente o desenvolvimento do Ensino Primário no país.

Diante disso, há reivindicações de uma série de reformas de ensino que vem para tentar resolver o que foi acima explicitado: resultado do trabalho da Comissão Nacional do Ensino Primário que tinha como finalidade “estudar e propor as bases da política a seguir em matéria de ensino primário, também [...] estabelecer um plano de combate ao analfabetismo” (PAIVA, 1987, p. 138). Preocupação essa também se deve ao grande número de escolas estrangeiras organizadas por comunidades de imigrantes, que ofereciam risco aos princípios nacionalizantes. Cria-se, então, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Inep em 1938, cujo objetivo era “promover estudos e centralizar informações acerca da educação nacional” (PAIVA, 1987, p. 138) e contribuir na formação e aperfeiçoamento de professores, visando conhecer a realidade educacional para a melhoria da qualidade de ensino.

No bojo dessas discussões também se reivindicavam aos governantes mais recursos para educação elementar, levando a criação em 1942 do Fundo Nacional do Ensino Primário - FNEP por Gustavo Capanema, com a finalidade de melhorar o ensino em todo o país, justificando-se a necessidade não só de estabelecer diretrizes e de estabelecer parcerias concretas entre os entes federados. Entretanto, só foi regulamentada três anos depois em 1945, então a União começou a assumir construções de prédios escolares e formação de professores. Contradição evidenciada, que ao anunciar a democratização do ensino promovido pelo FNEP, também levaria conseqüentemente a ampliação de novos contingentes de votantes. Na interpretação de Paiva (1987), Vargas em seus discursos afirma que a intencionalidade do ensino é ir além, deve-se educar para a vida, como consciência de seus direitos e deveres, primar pela higiene de seu corpo e pelo trabalho. Nesse sentido, as técnicas educativas deveriam orientar para o combate das ideologias subversivas, levando o verdadeiro espírito nacionalista.

Em 1946, aprova-se a Lei Orgânica do Ensino Normal, instituída pelo Decreto-Lei 8.350, de 02 de janeiro de 1946, que na análise de Miguel (1997),

também procura dar bases pedagógicas para o referido ensino, deixando explícita a necessidade da reforma do ensino no país.

Para Lourenço Filho (2001), a legitimação deste curso só acontece após a publicação desta Lei de 46 que regulamenta o Ensino Normal, pois as iniciativas de formação de professores que antecederam essa lei foram iniciativas isoladas sem uma diretriz nacional que orientasse a formação. O documento trouxe a organização do ensino com a finalidade de atender as peculiaridades regionais, sendo que esse ensino se apresenta em dois níveis:

1. 1º ciclo, de formação de regentes de ensino primário, em cursos de quatro anos, de sentido nitidamente regional; a matrícula neles exige idade de 13 anos e certificados de estudos primários completos (cinco anos); esses cursos regionais deverão ter orientação variada segundo seja a região de atividades agrícolas, pastoris, de mineração ou de indústria extrativa vegetal;
2. 2º ciclo, de formação de professores primários, com estudos de três anos após a conclusão do curso de regentes, ou após a conclusão do 1º ciclo do curso secundário geral; não se estabelece idade mínima como condição para matrícula; onde haja conveniência, o curso poderá ter realização intensiva, em dois anos apenas (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 80).

Exigidas as seguintes disciplinas mínimas no currículo do curso normal regional ou 1º ciclo:

1º ano: Português; Matemática; Geografia do Brasil; Ciências Naturais; Desenho e Caligrafia; Trabalhos Manuais e Economia Doméstica; Canto Orfeônico e Educação Física;

2º ano: Português; Matemática; Geografia do Brasil; Ciências Naturais; Desenho e Caligrafia; Trabalhos Manuais e Atividades Econômica da Região; Canto Orfeônico e Educação Física;

3º ano: Português; Matemática Noções de Anatomia e Fisiologia Humana; História Geral; Desenho; Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região; Canto Orfeônico; Educação Física, Recreação e Jogos;

4º Português, Psicologia e Pedagogia; Noções de Higiene; História do Brasil; Didática e Prática de Ensino; Desenho; Canto Orfeônico; Educação Física, Recreação e Jogos (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 80).

Depois de cursar o 1º ciclo/Normal Regional ou o Ginásio, e se tivesse interesse de prosseguir os estudos, poderia cursar o 2º ciclo do Curso Normal de duração de três anos com as seguintes disciplinas:

1º ano: Português; Matemática; Anatomia e Fisiologia Humana; Física e Química; Desenho e Artes Aplicadas; Música e Canto; Educação Física, Recreação e Jogos;

2º ano: Biologia e Psicologia Aplicadas à Educação; Higiene e Educação Sanitária; Metodologia de Ensino Primário; Desenho e Arte Aplicadas; Música e Canto; Educação Física, Recreação e Jogos.

3º ano: Psicologia e Sociologia Aplicadas à Educação; Noções de História e Filosofia da Educação; Higiene e Puericulturas; Metodologia e Prática do Ensino Primário; Desenho e Artes Aplicadas; Música e Canto; Educação Física, Recreação e Jogos (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 81).

Essa base pedagógica seria dada pelos Cursos Normais Regionais, previstos na Lei Orgânica do Ensino Normal, cujo currículo era voltado à flexibilização para atender a peculiaridade regional, mas com diretrizes de base escolanovista que tinha em seus ideários liberais de modernização.

A homogeneização da educação, em nível nacional, fica explícita quando se refere às características do ensino. “Reforça a ideia de que a escola rural constituiu-se num espaço privilegiado para a difusão dos conhecimentos técnicos e habilidades exigidos pela implantação e modernização das empresas capitalistas” (GRITTI, 2003, p. 23-24).

Em 1961, aprova-se a primeira LDB. Depois de 13 anos de discussão, ela nasce já obsoleta, ou seja, não atendeu a democratização do ensino e nem da demanda do modelo econômico da época. No período de 1945 a 1961, é “consolidado o modelo nacional desenvolvimentista de industrialização [...] a partir de 1960 intensificou-se a entrada do capital internacional” (GRITTI, 2003, p. 28). Para financiar o desenvolvimento urbano industrial “a prioridade centrava-se no urbano em todas as suas dimensões, em detrimento do mundo rural, embora este setor desempenhasse um papel importante na produção de alimento” (GRITTI, 2003, p. 29).

Retomando a questão da educação, a Lei 4024/61 começa a ser implantada, apesar de trazer poucas inovações; foi a primeira lei que tratou de todos os níveis de ensino, além de tudo ela trouxe um caráter de discriminação de elitização, como afirma o parágrafo único do artigo 30:

Constitui casos de isenção (da obrigatoriedade), além de outros previstos na lei:

- comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- insuficiência de escolas;
- matrículas encerradas;

- doença ou anomalia grave da criança (LDB n.º 4024/61 apud GRITTI, 2003, p. 30).

Nesse artigo consta o caráter privatista e urbano do ensino brasileiro, pois quando a pobreza e a falta de escola estão isentas da obrigatoriedade, quer dizer que em lugares distantes onde não foi viável a construção de escolas, que a pobreza se concentrou, fica-se sem o acesso ao ensino. Com isso, conseqüentemente, as populações rurais também ficaram excluídas nessa forma de ensino, como o contexto brasileiro era formado pelo meio rural. Logo, a maioria do povo ficou à mercê de programas educacionais temporários, como exemplo a Campanhas de Educação.

Com relação à proposta curricular para os cursos de formação de professores conforme, o Art. 40 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, poderiam. “Permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrar o currículo de cada curso” (LDB, 4024/61 apud GRITTI, 2003, p. 32), no entanto, segundo a análise desta autora, a abertura proporcionada pela referida Lei das duas disciplinas não contempla o suficiente as peculiaridades das realidades regionais da cultura e do trabalho rural, dessa forma, o currículo dos cursos normais da época não atenderam as exigências de seus contextos.

Paralela à política de educação rural, pensada pelo Estado desenvolvimentista e organismos internacionais, também disseminaram os ideais comunistas nas contradições evidenciadas na miséria e exploração do povo brasileiro como já foi explicitada anteriormente por Souza (1999).

Nesse período, a partir de 1964, o autoritarismo se instalou no país. Foram efetuadas reformas em todos os níveis de ensino, sendo as mesmas impostas sem a participação da população. O golpe de 1964 modificou radicalmente a estrutura social e política do país e evidenciou a dependência financeira internacional, anulando os direitos civis e estalando-se a repressão.

3.1.1 O Paraná

Na interpretação de Miguel (1997), no referido período de 30 a 64, no Estado do Paraná, surgem forças antagônicas movidas pelo pensamento liberal que no

entusiasmo pela industrialização, movida pela lógica ervateira buscavam modernizar o Estado, enfrentando as forças conservadoras das oligarquias agrárias. Diante desse emaranhado, a educação pública no Paraná, afinava-se ao modelo educacional liberal como parte integrante do nacional. Todavia, existia no Paraná, como reflexo do pensamento nacional, um entendimento que o atraso econômico estava relacionado à falta de instrução de seu povo. Mas para expandir a escolarização era necessária construção de escolas e mais professores formados, sendo que até a década de 1920 havia poucos professores com formação específica em Curso Normal. Fato que leva em 1923, a reforma educacional da Escola Normal de Curitiba, onde se apresentou um currículo com ênfase nas metodologias, colocando o futuro professor em proximidade com a especificidade do que seria o ensino. O curso se expandiu para o interior do Estado como em Ponta Grossa e Paranaguá, mas ainda era insuficiente, mesmo nos espaços urbanos, sendo ainda maior a demanda no meio rural, a população continuava a reclamar a falta de escolas e professores.

A reforma educacional da Escola Normal de Curitiba, implementada por Prieto Martinez, Inspetor Geral de Ensino³², tinha os seguintes princípios educativos:

- a educação do povo deveria ser um esforço de governo, das pessoas melhor posicionadas na sociedade e das associações [...];
- esse esforço justificava-se pela importância da educação popular que conduziria a diminuição da pobreza – o esforço despendido na educação pública reverteria em benefícios para o Estado e para a sociedade;
- a educação popular consistia em criar nos alunos o hábito do trabalho; não bastava ensinar a ler e escrever mecanicamente, mas era preciso ensiná-los a ler e criarem hábitos de leitura sadia, desenvolvendo simultaneamente os hábitos morais e mentais – esses, ao lado da instrução útil e veiculadas pelos Trabalhos Manuais, conduziram os alunos à construção de sua própria felicidade, assim como contribuiriam para o bem estar coletivo;
- a educação escolar deveria também desenvolver nos alunos a iniciativa individual, para que os mesmos transformassem as ideias em atos executados racionalmente – esse era o objetivo principal do trabalho manual que seria introduzido lentamente na escola; era também o meio mais eficaz para combater o analfabetismo, a indolência do povo [...];
- para desenvolver a escola capaz de combater o analfabetismo e a indolência do aluno através do trabalho manual, fazia-se necessário formar o bom professor – nisso consistia a mais importante função do Estado, completada pela disseminação de escolas, na medida que o orçamento estadual permitisse: era preferível que houvesse poucas escolas de qualidade do que muitas más escolas [...]

³² Cargo que corresponde ao Secretário Estadual de Educação.

- para realizar a instrução primária, fazia-se imprescindível o professor primário mas, como o exercício do magistério não propiciava o acúmulo de riqueza, era necessário colocar no exercício de tal profissão, patriotismo e sentimentos nobres – porém, como os homens estavam desertando do magistério primário, reservava-se à mulher [...] transformar cada paranaense em real elemento do progresso brasileiro – daí o objeto primordial da Escola Normal: a formação da mulher;
- o sistema educativo não deveria perder o caráter nacionalista e esse espírito seria transmitido pela cultura recebida na Escola Normal, assim como pelo exemplo da boa-conduta, auto-disciplina, [...] que o professor tivesse – essas virtudes formariam o escudo como o qual ele defender-se-ia do meio onde fosse lecionar e, deste modo, poderia transformá-lo sem transformar-se (MIGUEL, 1997, p. 39-40).

Estes princípios evidenciam a necessidade de mudanças na educação da época, pelo movimento de mudanças econômicas. Com isto, essa reforma foi significativa, pois marca uma nova forma de conceber e organizar o ensino público paranaense. A partir dessa reforma, iniciada em 1923, iniciativas racionalizadoras de organização do ensino se efetivaram e ganharam forças.

Martiniak coloca em sua reflexão acerca das reformas de ensino no Paraná.

Com a aprovação do Regulamento das Escolas Normais Primárias de 1924, em substituição às determinações do Código de Ensino de 1917, percebeu-se claramente a concepção racionalizadora que se apresentou na reforma. Na estrutura burocrática e hierárquica da Escola Normal conviveram os princípios da racionalização que objetivavam a eficácia e a eficiência, sendo que os recursos empregados deviam ser utilizados de forma econômica (MARTINIAK, 2011, p. 211).

Racionalização que almejava eficácia e a eficiência do ensino, pois os recursos aplicados deveriam apresentar resultados qualitativos sem desperdícios de recursos públicos.

Na interpretação de Miguel (1997), existia estreita relação do então governador paranaense, Manuel Ribas, com o presidente Getúlio Vargas, que dentro dessa afinidade política também existiram afinidades teóricas acerca dos princípios educacionais, pois era o período de efervescência dos renovadores da educação oriundo do pensamento “escolanovista”, fundamentos que vêm ao encontro da necessidade liberal do momento econômico brasileiro e conseqüentemente paranaense.

Contexto que leva à aprovação de algumas legislações que fosse garantindo a efetivação de intencionalidade educativas: entres estas: de organizar campanhas de alfabetização; de nacionalizar as escolas estrangeiras e diferenciar o Ensino

Primário das escolas do meio rural e urbano aprova-se o Decreto de Lei Federal n. 868 de 1938, que legaliza a criação da Comissão Nacional do Ensino Primário. E em nível de Estado, cria-se o Regulamento dos cursos de professores, aprovados pelo Decreto de Lei n. 6.597 de 1938, elaborado e aplicado por Erasmo Pilotto³³, que aparece no currículo dos cursos novas disciplinas como: Educação Doméstica e Noções Fundamentais de Agronomia. No entendimento de Miguel (1997), essas disciplinas explicitam a preocupação com o homem do campo, pois o futuro professor deveria ter noções de solo, tipos de plantios e manejos agrícolas, pois no entendimento do governo o professor deveria desenvolver em suas aulas atividades que despertassem o gosto deste homem pela vida rural. Pilotto tinha intenção de transformar a escola isolada em uma miniatura de comunidade rural, que nesse espaço fosse o centro de vida de seus habitantes, que ali tivessem atividades relacionadas à produção e que a criança logo cedo deveria entrar em contato com experiência do espaço adulto, nas próprias afirmações do autor, “aspectos de nossas inquietações e trabalhos para superar no Estado um herbartianismo³⁴ pobre” (PILOTTO, 1980, p. 07). Aqui o mesmo denuncia a educação tradicional como um herbartianismo pobre desvinculado da realidade, contrapondo-se a esse pensamento tradicional fazia a defesa do escolanovismo como uma era nova na educação mundial.

Não tenhamos dúvida. É emocionante ver a constituição de seu quadro amplo, pelo que lhe trouxeram o Humanitarismo de todos os matizes do mundo, os tacteis sugestivos da ciência e a elegância estética de mestres excepcionais criando a classe viva. Uma Escola Nova para uma Era Nova. Mas a estruturação do pensamento da Escola Nova e sua acolhida pelos espíritos mais livres do mundo, é apenas uma das linhas maiores do grande processo pedagógico de nosso tempo (PILOTTO, 1980, p. 07).

³³ Professor paranaense, Assistente Técnico da Escola de Professores, depois nomeado Inspetor Geral de Ensino.

³⁴ Segundo Silva (2012), convém sublinhar a teoria herbartiana como sendo uma concepção tradicional enfatizando como eixos básicos o desenvolvimento moral e do caráter, enraizada numa concepção unilateral, centrada na figura do professor. “A ação pedagógica é orientada por três procedimentos: o *governo*, que compreende o controle da agitação da criança, inicialmente exercido pelos pais e depois pelos mestres, cuja finalidade é submeter a criança às regras do mundo adulto e viabilizar o início da instrução, significando a ordem, as regras e o controle do comportamento; a *instrução*, principal procedimento da educação, pressupõe o desenvolvimento dos interesses que determina quais ideias e experiências receberão atenção; a *disciplina*, que é responsável por manter firme a vontade educada, no caminho e propósito da virtude, preservando a formação do caráter, num processo interno a partir da autodeterminação” (SILVA, 2012, p. 2 - 3).

Para Miguel (1997), o princípio de Pilotto era transformar a escola isolada em uma comunidade em miniatura coincide com a concepção de escola para Dewey, que define a escola como uma sociedade em miniatura, que todas as atividades da vida fora da escola deveriam ser tratadas dentro da escola como experiência e prática de vida.

Tomemos, por exemplo, o caso das nossas escolas isoladas da zona rural. Só excepcionalmente temos, nos estudos mundiais, uma visão realista dos problemas que ela nos apresenta, quando se trata de solucioná-los. De ordinário, o que se faz, é imaginar uma escola primária mais ou menos ideal para ser regida por um só mestre, de quem se pede, além das tarefas comuns de uma escola primária, o cumprimento de uma liderança social para melhorar o ambiente, etc (PILOTTO, 1980, p. 14).

Esse embate se evidencia nas concepções pedagógicas e filosóficas das políticas educacionais implementadas nos cursos de formação de professores nas escolas normais, “com ênfase nas investigações filosóficas e experimentais dos fenômenos educacionais. [...] O estudo de métodos na observação e experimentação que iriam direcionar com maior segurança a ação profissional do professor” (MIGUEL, 1997, p. 83).

Nesse contexto, começa a se evidenciar as influências escolanovistas, “tanto na transmissão dos conhecimentos aos alunos como na ação educacional que ele exercia junto à comunidade onde a escola na qual fosse atuar estivesse localizada” (MIGUEL, 1997, p. 83). Como também a corrente católica influencia o pensamento educacional, pois no que se trata do conceito de educação, esta era mais abrangente do que o próprio ensino de transmissão de conteúdo, pois o processo deveria intervir na formação integral do aluno. Sendo a função da escola não somente de instruir, mas de educar para a vida, concepção escolanovista na perspectiva cristã, como já explicitado anteriormente no capítulo que tratou da influência dos princípios filosóficos da Igreja Católica.

Segundo a análise de Miguel (1997), a fundamentação teórica do trabalho de Pilotto no Paraná evidencia um ecletismo teórico, pois se respaldou nos pensadores escolanovistas de correntes americanas e europeias, mas foi com base na Reforma Francesa de Wallon que o mesmo defendeu da função social da escola, a valorização dos conteúdos e a função do professor no processo de ensino.

Surge com Wallon, um novo humanismo nestas finalidades “[...] surge em função da preocupação com o desenvolvimento do aluno e de sua participação na comunidade, em função de uma escola única, laica, obrigatória e gratuita e pela herança cultural que seria repassada a todos” (MIGUEL, 1997, p. 103). Nas afirmações da mesma autora, Pilotto é influenciado por teóricos brasileiros, pensadores do Movimento Escola Nova, principalmente Lourenço Filho e Anísio Teixeira que defendiam o ideário que deveria respeitar a personalidade do educando, como reconhecimento de que o mesmo deveria dispor de liberdade. Nesta perspectiva, diante das iniciativas de modernização nacional, a influência escolanovista cabia perfeitamente para as zonas rurais, no sentido de que se deveriam aumentar os índices de alfabetizados, qualificar a produção agrícola e aumentar o contentamento desse habitante rural.

No entanto, Pilotto quando se refere à qualificação de professores leigos do espaço rural explícita outros princípios que se distanciam do pensamento escolanovista.

As professoras para a zona rural, com que vamos ter de contar e de lidar, pertencem, de ordinário, a esse mesmo acanhado meio e a um ambiente familiar geralmente acanhado. O comum é que possuam apenas um imperfeito curso primário. Nós as conhecemos bastante. Mas, ao mesmo tempo, são, tantas e tantas vezes, dotadas de uma excele capacidade de entusiasmo e de realização. E capazes, na grande maioria, de assimilar técnicas simples, desde que estas sejam ensinadas mediante reiteradas repetições, que construam uma rotina. Repetições, já se vê, feitas dentro das boas regras das repetições. E insistentes até que aquela rotina se tenha assentado (PILOTTO, 1980, p. 16).

Nesse sentido, defende-se a formação desses professores pautada em técnicas prontas que devem ser memorizadas por repetições tornando práticas rotineiras, pois dentro de sua teoria, tanto se defendia a autonomia e liberdade na formação dentro dos princípios da pedagogia experimental, como também se defendiam as metodologias de repetição e memorização numa lógica de cunho mais tradicional.

Então, diante deste contexto de iniciativas em prol ao ensino paranaense, a aprovação das leis orgânicas de 1946 do Ensino Normal e Primário, ajuda a propiciar sua expansão, principalmente dos cursos normais regionais, necessidade de ensino que leva à formação de professores rurais tornar-se prioridade, pois

existia uma intencionalidade dos governos estadual e nacional em reter o homem no campo.

[...] o Estado contribuiu para o avanço do desenvolvimento capitalista promovendo a colonização dirigida. Na verdade, o governo Lupion (1947-1950, 1955-1960), via-se às voltas com a administração do surto desenvolvimentista, com os progressos e os problemas: problema de escoamento da produção, problemas sociais causados pela concentração da população nas cidades e pela forma de vida do homem no ambiente rural, que tinha consequências no bom produto do seu trabalho (MIGUEL, 1999, p. 127).

Período de chegada de grande contingente de imigrantes no Paraná, fato que causa preocupações para os administradores políticos da época, pois essa população era desprovida de instrução escolar e com pouca qualificação para o trabalho. Problemas evidenciados, o governo reorganiza a forma educacional do Estado, então Pilotto diante de sua experiência educativa é convidado em 1948 para assumir a Secretaria da Educação e Cultura, do qual empreende um trabalho de expansão do ensino no Estado, principalmente, em espaços rurais, recursos oriundos do Fundo Nacional do Ensino Primário, como historiciza Miguel (1999, p. 130-131).

Na gestão de Pilotto foram abertas “mais de 1.000 escolas na zona rural, beneficiando cerca de 25.000 crianças”, criaram-se 249 Associações de Amigos da Escola e 20 Cursos Normais Regionais, ampliou-se a rede de ginásios do estado, com 25 novas unidades [...]. Em Números, a ampliação traduzia-se pela abertura de aproximadamente 500 novas escolas na zona rural e estavam previstas mais 1.200, durante o ano de 1950. A ampliação de 1949 havia beneficiado aproximadamente 15.000 crianças. Nestas escolas foram distribuídas 25.000 cartilhas.

Para atender a demanda do desafio de expandir o ensino público no Estado, Pilotto toma algumas iniciativas e entre elas foi o do anteprojeto de Lei Orgânica da Educação do Paraná para dar organicidade ao sistema estadual de ensino, documento que foi encaminhado à Assembleia Legislativa em conformidade aos princípios e objetivos já garantidos em Lei Orgânica em nível nacional, inclusive a mesma constituição e organização curricular já explicitado anteriormente, sendo possível verificar essa constatação nos artigos dos referidos documentos, artigos 119 e 120 do Anteprojeto e artigos 07 e 08 da Lei Orgânica.

Referindo-se ao Curso Normal Regional, o mesmo tem orientações específicas na.

§ 1º O ensino de trabalhos manuais e das atividades econômicas da região obedecerá a programas específicos, que conduzam os alunos ao conhecimento das técnicas regionais de produção e ao da organização do trabalho na região.

§ 2º O curso normal regional, que funcionar em zonas de colonização, dará ainda, nas duas últimas séries, noções do idioma de origem dos colonos e explicações sobre o seu modo de vida, costumes e tradições. (LEI ORGÂNICA, 1946, p.3)

Também como o princípio escolanovista, enquanto conceito de aprendizagem para Pilotto, que assume a perspectiva de que o aluno deve ser respeitado em seu tempo biológico, sempre relacionando a aprendizagem com seus interesses de vida de forma que não seja uma imposição externa de assimilação do saber e de desenvolvimento de habilidades, também ficam explícitos os princípios da escola ativa, quando afirma da necessidade da aprendizagem em desenvolver para extramuros escolares. Isso é possível visualizar no próprio anteprojeto (1949) no trecho a seguir que trata especificamente das escolas de aplicação anexas às escolas de formação de professores que se refere ao artigo 80 que apresenta o seguinte:

VIII – do ponto de vista intelectual, cuidam dos objetivos fixados para as escolas primárias comuns, evitando o enciclopedismo superficial e disperso, e organizando programas mínimos como base da aprendizagem; [...]

XII – o trabalho escolar respeita os interesses biológicas espontâneos da criança; [...]

XV – é fundamental que a escola cuide do desenvolvimento pela ação, do sentido da solidariedade. (ANTEPROJETO, 1949, p. 35 e 36)

Seguem-se as orientações, “I – adoção de processos pedagógicos ativos; II – a educação moral e cívica não deve constatar de programa específico, mas resulta do espírito e da execução de todo o ensino (ANTEPROJETO, 1949, p. 44).

Segundo a análise de Miguel (1997), Pilotto aderiu-se facilmente ao princípio de Comenius, quando se referia ao ensino da escola rural, ou seja, que os conteúdos deveriam responder ao problema real da necessidade diária, que este devia fazer parte de uma lista programática elaborada por especialistas, após a

observação da vida rural, pois nessa lista os alunos poderiam indicar os conteúdos, como se recomenda no fragmento a seguir.

IX – respeitados os programas mínimos, dão ao aluno oportunidade para eleição de assuntos e é métodos de trabalho de sua preferência;

X – o trabalho escolar baseia-se na observação direta da natureza e do meio social e na experimentação nas classes e laboratório, sobre os fenômenos mais elementares da ciências e da vida;

XI – o trabalho escolar baseia-se na atividade pessoal do aluno. (ANTEPROJETO, 1949, p. 44)

Entretanto, os ideais de Pilotto, a exemplo do nacional, também têm influência das missões mexicanas³⁵, quando se tratava do ensino rural, conforme Miguel declara.

As missões culturais mexicanas deram origem aos centros de preparação de docentes para as escolas rurais, centros estes que se chamaram escolas normais regionais, cuja base doutrinária era uma pedagogia social, voltada para a problemática econômica-política e sócio-cultural (MIGUEL, 1999, p. 148).

Como se evidencia no Anteprojeto de 49:

Art. 166 – O Estado pode organizar missões pedagógicas itinerantes e campanhas de educação de adultos e adolescentes, com o fim de preparar docentes de emergência, para classes de alfabetização, em zonas de população muito disseminada, e para divulgar noções de higiene e de organização de trabalho (ANTEPROJETO, 1949, p. 50).

A finalidade dos Cursos Normais Regionais era resolver o problema da falta de professores nas zonas rurais, deslocando a formação para o interior do Estado. Os contemplados seriam os próprios habitantes da localidade, pois, aumentavam a possibilidade do recém-formado permanecer no espaço de origem. Professores oriundos destes Cursos tinham como responsabilidade em se aprofundar dos problemas da região, como também “vulgarizar” os conhecimentos técnico-científicos. Formação que teria três eixos fundamentais: 1) domínio pleno e vivo da

³⁵ “As Missões Culturais no México nasceram em 1922, após o triunfo da revolução social, com o intuito de formar pedagogicamente voluntários para trabalhar na zona rural. Em 1938, essas missões foram abolidas e relançadas em 1943, sob novas bases” [...]. “Alguns técnicos foram enviados ao México, para receber formação mais sólida sobre as missões culturais mexicanas. Por meio do Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina (CREFAL), a Unesco ofereceu bolsas de estudos para formação de novos educadores de base do Brasil” (BARREIRO, 2010, p. 29-52).

linguagem; 2) conhecer com profundidade os problemas da localidade e intervir para solucionar; 3) didática como formação para desenvolvimento destas atividades. Esses eixos seriam a vida da escola; o mestre teria consciência e tomada de decisão diante de seus alunos. Explicitações que evidenciam a adoção da pedagogia ativa escolanovista dos Cursos Normais Regionais implementadas no estado do Paraná.

Enfim, essas iniciativas foram significativas, mas não se aproximou de resolver o problema, e a demanda social pela educação persistiu no decorrer das décadas 1940, 1950 e 1960.

3.2 AS Escolas Normais Regionais e o significado do professor rural

Neste item pretende-se discorrer acerca do histórico do Curso Normal e também explicitar o significado do professor rural diante do Curso Normal Regional. Essa análise será feita a partir de um documento de diagnóstico nacional³⁶ elaborado por Lourenço Filho em 1953, a pedido da Unesco, relatório este que denuncia a falta de formação de professores primários em todo o território nacional e mais especificamente, sobre a situação da educação rural brasileira, historicizando assim o percurso do Curso Normal no país.

O Brasil foi pioneiro na América Latina em criar escolas normais. A primeira foi a de Niterói fundada em 1834, outras duas se destacam como referência de formação: a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, no Estado do Ceará, de 1934; outra que também se evidenciou foi o Serviço de Treinamento, Formação e Aperfeiçoamento da Fazenda do Rosário, no município de Betim, Estado de Minas Gerais, iniciando seus trabalhos no ano de 1948. Outro marco importante para o Curso Normal foi a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei Nº 8.530, de 2 de jan. de 1946) e da Ensino Primário (Decreto– Le Nº 8.529, de 2 de jan. de 1946), que resultou em política de expansão educacional em todo o país, que segundo

³⁶ Diagnóstico extraídos do texto de: LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Organização Ruy Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. (Coleção Lourenço Filho, v. 4).

Lourenço Filho (2001) no ano de 1951, funcionavam 121 Cursos Normais Regionais e 434 Escolas Normais comuns.

Pela dispersão das casas isoladas e vilarejos oriundos de locais de produção agrícola e da exploração primitiva da terra em todo o país, com a extensão demográfica de mais 8,5 milhões de km² e uma população de 52 milhões de habitantes, que, segundo os dados do recenseamento da década de 1940 mais de 58%³⁷ da população brasileira eram analfabetos, e o mais grave era nas regiões rurais que chegava até 85%, como no caso do Nordeste, constando-se que a frequência escolar do brasileiro era de um ano e quatro meses, sendo a mais baixa do mundo. A justificativa pela insuficiência de escolas era a carência de recursos públicos, e as que existiam a maioria era mantida por entidades particulares, como Lourenço Filho evidencia.

Nos Estados mais providos de escolas, ainda assim, há dificuldades em fazê-las funcionar com mestres que hajam passado por escolas normais, sobretudo nas zonas rurais. A razão é simples. Esses centros de preparação pedagógica têm sido em número insuficiente; estão mal distribuídos do ponto de vista regional, pois vários Estados só os possuem nas capitais; a maior parte deles (69%) são mantidos por entidades particulares, com fiscalização pouco eficiente de parte dos poderes públicos, e ensino pago pelos pais dos alunos. [...] Estabelecimentos até certo ponto satisfatório para a formação de mestres destinados ao ensino das cidades, essas escolas não vêm satisfazendo, porém, na quantidade e, em certos requisitos, na quantidade, aos reclamos do ensino nas escolas rurais. O primeiro desses aspectos, mais do que o segundo, tem sido notado em pequenos Estados, de escassos recursos; o segundo, ainda em alguns deles e em outros de maior capacidade econômica. Mas, ainda que dispusessem de mestres de boa formação pedagógica, obtida em escolas normais conceituadas, a verdade é que as escolas rurais não dão, nem nas condições atuais de organização podem dar, o rendimento pedagógico e social desejado. [...] Esse baixo rendimento passou a ser visto, por alguns administradores de ensino, sobretudo como expressão de mau trabalho dos mestres das escolas rurais, o que não se pode contestar; mas, também, baseá-la em conhecimento de técnicas agrícolas [...] (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 77).

Na interpretação de Lourenço Filho (2001), existia uma preocupação dos governantes com as escolas rurais, que vinha sendo manifestada desde o início da década de 1930, pois neste entendimento os administradores nordestinos, assumiam que a função da escola primária rural era de “fixação do homem do

³⁷ Dados extraídos do texto de: LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Organização Ruy Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. (Coleção Lourenço Filho, v. 4).

campo”, região que sempre foi afetada por secas prolongadas, motivos pelos quais parte da população migra, principalmente, para o Sudoeste em busca de condições melhores de vida. A ideia era formar professores primários instrumentalizados com técnicas agrícolas, juntando-se ao pensamento sanitarista que se difundia diante da realidade rural de falta de higiene e de doenças do nominado “ruralização do ensino”. No entanto, contrapondo-se a essa tendência, pensadores sociais da época afirmam que o problema rural vai além da simples ideia de ensinar técnicas agrícolas e de defesa da saúde. Faz-se necessário proporcionar ações, como reforma agrária, serviços de fomento da produção como crédito agrícola, assistência técnica, melhorias das vias de comunicação, serviço de educação de jovens e adultos as nominadas de “missões rurais”, que mais tarde foi implementada com orientação da Unesco como “educação de base”.

Deste movimento em prol da educação, principalmente do espaço rural, onde se concentrava o maior número de analfabetos, surge então, a necessidade de expandir os cursos normais regionais para atender esta demanda de professores especificamente para as escolas isoladas nos distantes interiores do país. Diante disso, abrem-se diversos cursos de formação de professores com essas características, entre estes, um em Juazeiro do Norte, no Ceará, que pelo fato da abertura do curso em 1934 foi elaborado um regulamento que definem princípios enquanto proposta, elaborado por Lourenço Filho que descreve a seguir:

1. Preparar mestres para o ensino primário das zonas rurais do Estado, de maneira a torná-los aptos a orientar racionalmente as novas gerações para as tarefas agrícolas, dando-lhes a conhecer os meios de defesa da saúde e de incentivo do progresso nos campos.
2. Contribuir, através do preparo conveniente dos mestres, para que a escola primária rural se torne um centro de iniciação econômica e profissional.
3. Dar, pelos mestres, consciência agrícola e sanitária às populações rurais, além da compreensão do valor da previdência e da economia, como condição de felicidade individual e coletiva.
4. Despertar, por meio dos mestres primários, nos futuros agricultores e criadores, a consciência do valor de sua classe, que, organizada e liberta de toda influência estranha dominadora, deve colaborar ao lado das demais classes no engrandecimento e no governo do País (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 80).

O que se observa nos itens acima, a função destes mestres rurais eram de orientar as próximas gerações para o trabalho na agricultura, como também formas

de cuidar da higiene e saúde, sendo que neste mesmo fragmento se explicita a preocupação com a questão ideológica, assim, dever-se-ia trabalhar a consciência para libertar-se de influências estranhas, pois estas poderiam atrapalhar o desenvolvimento do país, e que ambas as classes deveriam unir-se em prol ao engrandecimento da nação. Portanto, fica explícito o pensamento do nacional-desenvolvimentista.

Ainda, o mesmo regulamento segue afirmando que no processo educativo dever-se-ia adotar o método ativo.

Toda vez que ao ensino convier, diz o Regulamento, as lições devem ser ministrados nos gabinetes e museus escolares, ou em visitas a lavouras, fábricas, a fim de que o ensino se torne realmente prático. Recomenda-se a adoção de métodos ativos, em que o aluno aprenda a fazer fazendo; em todos os trabalhos escolares devem predominar os interesses e ocupações da região. O ensino de demonstração que se fizer para os futuros mestres, na escola primaria anexa, deve obedecer a técnicas modernas de ensino, especialmente 'centros de interesses' e 'projetos'. Deve funcionar com a colaboração dos alunos um clube agrícola, um círculo de pais e professores, uma caixa escolar, uma cooperativa e um clube de saúde (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 84).

É importante ressaltar que este Curso Normal Regional é o mais antigo no Brasil e que serviu como referência nacional. No entanto, a legitimação do referido curso só aconteceu após a publicação da Lei de 1946 que regulamenta o Ensino Normal.

A partir de 1947, o governo federal destinou recursos para o desenvolvimento do Ensino Normal Regional, priorizando dois aspectos: formação de novos mestres e treinamento dos mestres já em serviço. Resultado dessa política de expansão na educação, o Paraná em 1951 já contava com oito escolas normais regionais e 16 de Cursos Normais, totalizando 24 em todo o Estado, sendo em nível nacional de 112 de Cursos Normais Regionais e de 434 Cursos Normais, totalizando em 546 cursos (LOURENÇO FILHO, 2001).

Outra experiência que também se evidenciou e que serviu como referência foi o Serviço de Treinamento, Formação e Aperfeiçoamento da Fazenda do Rosário no município de Betim, Estado de Minas Gerais. Criado com a finalidade de qualificar o grande número de mestres rurais leigos na região, ofereciam-se várias modalidades de formação, como: I Cursos intensivos de férias ou de suficiências; II

Cursos regionais de treinamento; III Cursos de aperfeiçoamento; IV cursos regulares de formação. Os programas apresentavam características curriculares flexíveis como novamente Lourenço Filho coloca.

Os programas têm caráter flexível; mais que seu conteúdo formal, interessa aplicar observações e conhecimentos na solução dos problemas e projetos que visam servir à escola rural, ao lar de cada criança nela matriculada e à comunidade de que a escola faça parte. À medida que esses problemas e projetos são propostos, os mestres-alunos vão reconhecendo as deficiências de sua preparação, sendo levados a supri-las, segundo um plano individual que elaboram. [...] Dentro desses problemas centrais ou, afinal, dentro dessa orientação realista e pragmática, é que se propõe o ensino e se organizam os programas (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 92-93).

Os cursos dessa instituição seguiam as orientações difundidas pelo Departamento Nacional da Criança, do Ministério da Educação, explicitadas nos seguintes itens:

1) Composição do núcleo familiar da criança; 2) Habilitação, mobiliário, utensílios, asseio, ornamentação; 3) Alimentação da família e participação da criança no preparo das refeições; 4) Trabalho da criança na casa e no campo; participação nos rendimentos da família; 5) Recreação e brinquedos da criança; 6) Tradições e festejos religiosos; 7) Tratamento das crianças pelos pais, na saúde e na doença; castigos, recompensas, etc.; 8) Percursos que faz a criança da casa à escola; interesses suscitados pelos aspectos da estrada, do campo, da mata, flora e fauna; 9) Influência que pode ter a escola rural sobre a vida da criança e, por seu intermédio, na vida e prosperidade das famílias (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 94).

Os conteúdos propostos tinham como finalidade a organização das famílias como orientação social, que segundo os registros do mesmo autor, os mestres que passavam pela instituição cooperavam com outros serviços, evidenciando esforços de parcerias, a fim de que as escolas rurais vivessem o verdadeiro espírito da “educação de base”, expressão que diante destas iniciativas de educação rural vem sendo dada pela Unesco.

No entanto, no Paraná desde a década de 1920, autoridades tentaram por meio de reformas, buscar modelos de ensino normal em escolas paulistas. Mas foi a partir de 1930 que se acentuou a necessidade e a pressão popular por escolas, pela reorganização econômica nacional. " No período de 1930 a 1938, caracterizado pela reorganização do sistema educacional, acentuaram-se as medidas de organização escolar iniciadas na década de 20". (MIGUEL, 1997, p. 58). Reformas que pautam

outras características de escola, diante disso, os cursos normais passam a ter a presença dos conhecimentos da agronomia, de puericultura, de higiene e priorizam os trabalhos manuais, também passam a ser exigido, nestes cursos, o civismo com espírito patriótico, princípio modernizador presente desde a década de 1920.

O professor recém-formado tinha como missão trabalhar nas escolas inauguradas no interior Estado, no intuito de ensinar o que aprendeu no Curso Normal. "Tinha para o Estado a função de modificar o meio, através da transmissão dos conhecimentos para os alunos e da ação educacional sobre o lugar no qual estivesse situada a escola" (MIGUEL, 1997, p. 93). O referido professor exercia função de líder na comunidade, além de desenvolver a docência, o ensino propriamente dito, deveria articular atividades que envolvesse a população dos arredores da escola, tanto para ajudar na manutenção da casa escolar como para participar de momentos de formação. Na visão dos governantes, a escola era um dos meios de levar os "bons" hábitos urbanos como de higiene, cultura e comportamento social, pois, por meio da educação se alterariam os costumes e valores do homem do campo, que era considerado, como já foi enfatizado anteriormente, povo atrasado diante da modernização vigente.

Pensamento educacional que se evidencia, num diálogo do Presidente Vargas e do Governador Ribas na década de 1930, que a formação dos professores normalistas deveria priorizar conteúdos que fosse auxiliar na preparação de melhores trabalhadores rurais. Enquanto que na análise de Miguel (1997), Erasmo Pilotto se opunha muitas vezes a esse entendimento de formação, pois as crianças deveriam ser educadas para se fazer melhores não somente como agricultores, pescadores ou marceneiros, mas que o ensino primário comum garantisse obrigatoriamente uma educação geral. Para Pilotto, o ensino das crianças do espaço rural não deveria ser de forma pragmática³⁸ que servisse somente para o trabalho das demandas locais dos quais eles estavam inseridos e defendia a

³⁸ "O pragmatismo identifica o verdadeiro como útil. [...] 'Verdadeiro' – diz William James – 'é o que para nós seria melhor crer'. A verdade aqui é posta em relação com as crenças que nos são mais vantajosas. Portanto, a verdade fica subordinada a nossos interesses, ao interesse de cada um de nós" (VÁSQUEZ, 1977 apud OLIVEIRA, 2008, p. 415). "O pragmatismo é uma vertente do empirismo inglês, para o qual é a prática que deve nortear, em última instância, as ações, inclusive na educação. Para o pragmatismo, interessa o encaminhamento de um problema tomado este como situação individual. Assim, o pragmatismo não está interessado numa ontologia da realidade e dos problemas, ou na busca de sua essência" (OLIVEIRA, 2008, p. 414).

formação como preparação para a vida, com conhecimentos científicos e culturais. Numa tendência humanista de educação, que a função do professor era, a cada ação pedagógica, fazer com que seus alunos tornassem mais como homens, garantindo a ampliação de possibilidades de futuro.

Princípios de Pilotto que em um governo tinha oposições já em outro encontrava respaldado, neste caso do então governador Lupion, como se explicita na mensagem de 48.

Como estamos ainda forçados a contar com um magistério composto em parte demasiado considerável de professores extranumerários, sem nenhuma preparação pedagógica e frequentemente sem mesmo preparação geral bastante, muitas vezes, até com uma preparação geral quasi ridícula, em consequência disso são ainda demasiada altos os números para exprimir as reprovações e para indicar os nossos repetentes, encarecendo sobremaneira o preço do ensino primário por aluno em nosso Estado. Isso, para tocar apenas no lado mais material do problema, sem ir discutir o aspecto mais subjetivo do rendimento escolar em quanto ao problema da formação da personalidade, da formação moral, da formação da sociabilidade, da formação cívica, de tudo isso, enfim que, na educação, transcende à simples aquisição de um mínimo exigível de conhecimentos (MENSAGEM 48, LUPION, p. 11).

Nesse entendimento, a função da educação não era meramente para fins econômicos, mas para elevar o nível cultural como possibilidade de formação para além dos conhecimentos práticos, pois nesta defesa serviria para tornar as pessoas mais humanas.

Porém, ainda na análise de Miguel (1997), Pilotto deixa explícito um dilema na sua concepção de educação, pois em momentos em seus escritos, faz a defesa da importância da educação geral, em outros o autor defende um ensino mais utilitarista que trouxesse a possibilidade de tirar a população da pobreza, pois, far-se-ia um esforço de por meio da atuação do professor rural transformar o espaço escolar em um modelo de práticas que deveriam ser assimiladas pela comunidade em geral. Conhecimentos e atividades que levassem a criança a aproximar-se da produção de seus familiares, e também atrair e inserir os adultos nas atividades escolares para também educá-la, com isso ter-se-ia a intenção de desenvolver essas comunidades, inserindo novas técnicas para potencializar economicamente os mesmos.

Na ação de Pilotto, mediada pelo professor rural, o Estado paranaense afinado com os objetivos nacionais buscou elevar o índice de alfabetização e escolarização do povo, como finalidade maior aumentar a qualidade de vida dos mesmos. De certa forma, essas ações também contribuiriam para o aumento da satisfação do homem do campo, conseqüentemente aumentaria a produção agrícola, alavancando o progresso do país, respondendo ao impulso do desenvolvimento capitalista (MIGUEL, 1997).

O Estado paranaense vivenciou a necessidade da formação de professores, presente nos discursos oficiais e também como reivindicação da população, que clamava por escolas e professores em locais de expansão demográfica. E os poucos professores formados eram oriundos de escolas normais de grandes centros como de Curitiba, formação pedagógica que não correspondia à realidade dos sertões paranaenses. Pela demanda social por educação escolar, o Paraná desenvolveu experiências com as escolas normais regionais que serviu como referência no âmbito nacional, "a partir de 1946, estendendo-se até 1961 através dos cursos normais regionais, que tentaram resolver o problema de insuficiência de escolas e professores" (MIGUEL, 1997, p. 11). Num entendimento do senso comum de que as professoras concluem o curso com preparação e qualificação profissional o suficiente para transmissão do conteúdo em suas práticas docentes.

Portanto, a formação de professores rurais assume um significado de agente comunitário que deveria levar os conhecimentos necessários para qualificar os modos de vida do homem rural. Para isso, os responsáveis pela efetivação de modelo de desenvolvimento foram - em nível nacional - Lourenço Filho alinhado teoricamente, e em nível estadual - Erasmo Pilotto que assumiram os princípios definidos pelos organismos internacionais. Assim, intelectuais liberais e progressistas acreditavam no conhecimento educacional escolar como a possibilidade de solucionar os problemas econômicos e sociais da nação brasileira.

3.3 A efetivação do Curso Normal Regional no Colégio Belém em Guarapuava no contexto do nacional-desenvolvimentista

Neste item será analisado o Curso Normal Regional do Colégio Belém, em Guarapuava, por meio dos componentes curriculares elencados nos Diários de Classes confrontando-os com as concepções ideológicas e filosóficas já explicitados anteriormente, como também serão relacionados aos discursos de governadores por meio das mensagens e as matérias de jornais, enquanto demandas sociais e políticas do Estado e do município de Guarapuava.

O Colégio Nossa Senhora de Belém³⁹ abriu suas portas em Guarapuava a partir de 1907, com as irmãs da Congregação Missionárias Servas do Espírito Santo, e iniciam-se seus trabalhos educacionais e religiosos. O colégio representava a primeira instituição confessional de atendimento a meninas, e que tinha o catolicismo como projeto principal. Com trabalho árduo, porém, realizado com muito esforço e dedicação, processo que ocorreu até 1956, momento que a Congregação das Irmãs Servas do Espírito Santo faz doação do referido colégio à Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo – Scalabrinianas. Em 03 de janeiro de 1956 marca então o início dos trabalhos dessas religiosas, buscando intervir e melhorar a sociedade local, com muita organização e seriedade; iniciou-se um processo de crescimento cultural, moral e espiritual aos alunos e conseqüentemente a toda comunidade regional.

A chegada das irmãs significou um marco histórico para Guarapuava, pois chegam, “com a premissa de garantir a pureza da fé, ensinar a verdadeira religião, civilizar o povo, retirá-lo da barbárie” (ROCHA, 2007, p.02). Assim, a efetivação da Ordem Missionária Servas do Espírito Santo se constituiu no país, no intuito de organizar e controlar o sistema educacional e conseqüentemente a sociedade.

Na análise de (ROCHA, 2007), os discursos proferidos no contexto da fundação do colégio se explicitavam por muitos, que instituição tinha ‘poder da modernização’, com novos métodos e metodologias que vinham para substituir as antigas práticas. A pedagogia do progresso estava presente na mudança do perfil dos docentes, na disposição dos lugares, na organização dos grupos, dos espaços,

³⁹ Informações disponíveis no *site* do Colégio.

da higiene, na substituição aparentemente da palmatória, pelos prêmios e medalhas como exemplo de um ensino renovado. Essa representação da modernidade estava inscrita na escola como espaço indispensável à formação do homem civilizado, que por meio um modelo pedagógico inovado iriam formar este homem progressista e urbano. Modelo este, que estava convencendo normas sociais, fato que leva a procura desta conduta, portanto a da civilidade.

Por mais que as religiosas também ofertassem o ensino primário para meninos, foi com o público feminino que se fortaleceu enquanto reconhecimento de uma escola tradicional, com um regime disciplinar. Diante disso, as famílias mandavam seus filhos, principalmente as meninas, para esta instituição de ensino, sendo.

Entendida naquele momento, a escola das irmãs foi transmissora de conhecimentos úteis, e também responsável pela formação de bons hábitos e de bons comportamentos nas crianças. O projeto, com vistas a civilizar, refinar e moralizar as crianças e, por extensão, suas famílias, configurou-se em ações de orientar e intervir atos, estes, sendo percebidos, como código mais apropriado para a vida social (ROCHA, 2007, p. 12).

Neste sentido, era comum os alunos ficarem meses internos no Colégio distante de suas famílias, fato que contribuía para a formação, pois as irmãs mantinham um controle mais efetivo sobre essas crianças a elas confiadas. “Sob esse aspecto, infere-se que é no grupo social do qual a criança participa, que se regulam a vida instintiva e naturalizam-se comportamentos, fazendo com que eles sejam aprendidos” [...] (ROCHA, 2007, p. 6), por meio de mecanismos disciplinares de controlados e autocontrolados condicionados pela internalização.

Ainda a mesma autora afirma que a formação de condutas ficam evidentes na particularização da educação dos indivíduos, fechados em um espaço, orientados por filas, pontualidade nos horários de estudos, das refeições e de dormir, fato que explicita, que o tempo era ocupado com aprendizagens contendo regras de comportamento e de moralidade para a vida social, atitudes desenvolvidas por meio da aprendizagem de música, canto, dança, poesia, leitura e também pela utilização de roupas adequadas. Diante da organização do tempo e espaço que estão interligados numa mesma lógica de formação, pois ambos orientam atividades e condutas, para esta, há que ressaltar a importância de concepções higienistas. “As

noções pelo espaço organizado, começam a configurar a partir de 1935, representado pela idéia de higiene, tanto corporal como social” (ROCHA, 2007, p. 9).

Outro fator importante a ser considerado sobre este espaço era a utilização do mesmo, tanto para as práticas escolas pedagógicas, como para as práticas religiosas, conformando assim, o mesmo lugar de escola em espaço também sagrado. Condicionante que leva,

[...] a percepção de que as alunas educadas de acordo com os princípios católicos, seriam, ao casar, o núcleo de uma família cristã, com a possibilidade de influenciar o marido, e educar os filhos nos mesmos princípios. Esta representação de que a mulher era responsável pela guarda moral da família, estava presente também em outras concepções que não a católica. Portanto, as mulheres tornaram-se divulgadoras das novas tendências da Igreja, a partir das escolas e dos movimentos religiosos femininos. [...] Neste sentido, as ações educativas confundem-se com as ações religiosas, e ao mesmo tempo, apresentam uma conexão que permite, ao historiador verificar, uma lógica de pensamento que articula toda a formação escolar daquele tempo. Notadamente, educação e religião caminharam juntas [...]. A obrigação de participar da igreja está associada à obediência de um comportamento exigido para aquele espaço, o qual também tinha uma etiqueta a ser respeitada e esta era imposta pelos pais. Controlar as ações dos filhos, pela disciplina do corpo, da fala, do tempo, eram aspectos fundamentais que representavam boa civilidade. (ROCHA, 2007, p. 3 e 11)

A formação era pautada em princípios religiosos tinha como função disciplinar moralmente a sociedade para a civilização, e que a mulher neste caso, pela sua docilidade e passividade condições que propiciava a se deixar moldar por estes princípios. Pois foi neste contexto que o Colégio Nossa Senhora de Belém se efetivou e produziu uma cultura escolar que lhe foi característica. Valores próprios que foram representadas desde a história do fazer escolar, que permeou as práticas curriculares pedagógicas, como também as condutas de professores e alunos.

Necessidade civilizatória que era reflexo da possibilidade de modernização nacional, desejo que paira até mesmo nos mais remotos lugarejos do sertão brasileiro, isso leva a pressões sociais no interior do Estado do Paraná na busca de escolarização para suas novas gerações, a população clamava por escolas e professores nos povoados entre meio do sertão paranaense, num entendimento que a instrução escolar colocaria a nação em patamares de prestígio.

Pela Instrução [...]. O mundo marcha e os povos progredem; e aqueles que, por qualquer circunstância, descumram do seu aperfeiçoamento educacional,

obedecendo as necessidades e imposições que dinamizam a evolução do mundo contemporâneo, terão de cedo ou tarde, submeter-se ao imperialismo político e econômico de nações mais fortes, mais poderosas. Na verdade, tudo poderá esperar, menos prestígio no concerto das nações, um povo economicamente pobre e civicamente incapaz; um povo em cujas camadas sociais não haja penetrando suficientemente a lei de princípios que, polindo inteligências, e formando caracteres, o preparem para lutar e vencer (FOLHA DO OESTE, 20/10/46, p. 1).

Em outra matéria do mesmo jornal se explicita o reconhecimento da importância da instrução e a reivindicação da abertura da Escola Normal pela aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal.

Guarapuava precisa de uma Escola Normal [...] Vive, Guarapuava, sem dúvida uma etapa de progresso. [...] Uma grande oportunidade se apresenta para a fundação da Escola Normal de Guarapuava – o Decreto de Lei n. 8530 de 2 de janeiro de 1946 do Exmo. Shr Presidente da República, sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal” (FOLHA DO OESTE, 14/07/46, p. 1).

Condições legais que propicia a abertura do Curso Normal Regional, que pela necessidade de internato abre em anexo ao Colégio Belém, pois o público que deveria ser atendido era oriundo do interior da região e que não teriam condições de estudar se não fosse em regime de internato na cidade do qual o curso estava sendo ministrado. “Urge, portanto, mobilizemos nossos esforços ao sentido de conseguir a criação em Guarapuava, de um curso Normal Regional, anexo ao Colégio Nossa Senhora de Belém. E isso que em março de 1947, inicie a Escola e o seu preciosíssimo funcionamento” (FOLHA DO OESTE ,21/07/46, p. 1).

Assim, o município de Guarapuava foi contemplado por uma Escola Normal. “A luta pela instalação de ensino normal da cidade encontrou uma circunstância propícia com Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946” (VICENTIN; HEROLD JUNIOR, 2012, p. 121). Reflexo da modernização dos grandes centros também.

Guarapuava lutava por realizar processos de modernização econômica e social [...] Como uma das constituintes dessa luta, variadas demandas escolares de características estruturais também se faziam presentes. A demanda por instrução aumentou, fazendo com que, nas primeiras décadas do século XX, a cidade contasse com Grupo Escolar, Escolas Particulares religiosas e não religiosas, bem como algumas Escolas Isoladas espalhadas nas localidades mais distintas do município. [...] constata a precariedade da situação educacional do município. Os dados que se apresenta dão conta de que dos 50.000 habitantes do município, 70% eram analfabetos e que das 17.000 crianças em idade escolar, apenas um número entre 2.000 a

3.000 frequentavam escolas. (VICENTIN; HEROLD JUNIOR, 2012, p. 115-116).

Por esse movimento pelo desenvolvimento, o então governador Lupion também assume a educação, paralelo a outros setores como: transporte, energia, agropecuária e saúde como condição de elevar os setores econômicos e sociais do Estado.

Esse trabalho, de inestimável alcance para a objetivação colimada, teve o mérito de delinear um programa de obras que atingiu todos os setores econômicos e sociais do Estado, atendendo proficientemente assuntos de inestimável relevância para uma administração pública, como aqueles inerentes à viação e transporte, energia elétrica, produção agropecuária, educação e saúde (Relatório de 1947 – 1950, LUPION, p. 8).

Então o poder público decidiu abrir novas Escolas Normais Regionais no intuito de formar professores rurais aptos a lecionar em escolas isoladas. “Partindo dessa constatação, elaborou o programa para cursos normais regionais” (MIGUEL, 1997, p. 156).

O objetivo dos governantes da época era que em dez anos toda a região estaria suprida da demanda de professores formados nos Cursos Normais Regionais. "O governo pensava em inverter tal política, deslocando a formação dos professores para o interior, para que os mesmos, depois de formados, exercessem o magistério no próprio local" (MIGUEL, 1997, p. 149). O currículo para esses cursos seria todo diferenciado dos cursos dos grandes centros, em que se privilegiaria disciplinas que levariam o futuro professor a conhecer mais sobre as demandas locais. Os mesmos em suas escolas rurais teriam o desafio de pensar um currículo também adequado ao seu alunado, “devendo ser elaborados nas próprias zonas rurais de localização das escolas, [...] tais programas privilegiariam jardinagem, criação de animais, além de conhecimentos sobre higiene e saúde” (MIGUEL, 1997, p. 152), sempre no intuito de melhorar as condições de vida social da população rural.



Aula de Educação Física - 1953 (União da Vitória-Pr).

Fonte: Revista Ilustrada, Edição Comemorativa do Centenário do Paraná, 1953

Figura 4: AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 1953 (UNIÃO DA VITÓRIA - PR)

Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Entretanto, o problema de falta de professores na região não se resolveu. “A falta de professores não era um problema que afetava apenas a realidade guarapuavana, mas era uma angústia comum de vários municípios [...] no ano de 1957, não se amenizava de forma contundente” (VICENTIN; HEROLD JUNIOR, 2012, p. 117). O problema persistia pelo fato de a maioria dos alunos normalistas serem do sexo feminino e para muitas famílias o curso serviria para preparar as moças para o casamento e a cuidar do lar e dos filhos, sendo que as mesmas se formavam e não assumiam a docência.

Na disciplina de Trabalhos Manuais é possível identificar os conteúdos que vêm reforçar esse princípio da formação dessas moças para o cuidado do lar, pois no Diário de classe aparece como registro de conteúdo: “Ponto russo simples; Ponto russo unido; Ponto cheio; Ponto reto” (Diário de Classe, Disciplina Trabalhos Manuais, mai 57 s/p). Habilidades manuais de bordado e costura que eram ensinadas num curso, cujo seu objetivo era habilitar professores com perfis para

trabalhar em escolas isoladas no meio rural, contraditoriamente continuava a formar moças para o casamento.

Como se pode observar, o rol de disciplina da 4ª série em um caderno de aprovação do Colégio Belém, em Guarapuava: “1) Religião; 2) Português; 3) Matemática; 4) Ciências; 5) Metodologia; 6) Desenho; 7) Canto Orfeônico; 8) Trabalhos Manuais; 9) Educação Física” (Livro de notas individual 1958 s/p). Currículo que explicita a orientação de uma matriz nacional já exposto anteriormente quando se analisava a Lei do Ensino Normal de 46, como também a articulada com o pensamento estadual explicitado pelo Anteprojeto de 49.

Entretanto, no intuito de modernização, aparecem registros de conteúdos relacionados à psicologia genética de valorização da evolução biológica e psicológica da criança. “Introdução – definição da Psicologia; Conceito de Psicologia; Conceito e Psicologia Infantil; Psicologia Moderna; Conceito de Infância; Evolução da Criança; Linguagem e Pensamento; Interesse: conceito; Evolução da Linguagem; Origem da Linguagem – Vocábulo Infantil e Sabatina” (Diário de Classe Disciplina Psicologia, mar 57 s/p). Nesse rol de conteúdos se explicitam os conteúdos que consideram a individualidade da criança numa concepção moderna de infância. No entanto, a forma metodológica que encaminha a aprendizagem destas normalistas se evidencia com princípios ainda conservadora, pois se faz presente a sabatina⁴⁰ no final destas listas de conteúdos trabalhados no curso.

Continuando a análise, é possível identificar a influência religiosa nos conteúdos da disciplina de religião. “As criaturas mais perfeitas; Deveres para com os anjos; A imagem de Deus; A obra-prima viável de Deus – primeiro homem; Herança do pecado [...]” (Diário de Classe, Disciplina Religião, mai 57 s/p). Essa influência religiosa se fundamenta no existencialismo cristão quando elenca conteúdos nas disciplinas de Pedagogia como: “Pedagogia do Amor: Educar é Amar; A Alegria na educação; Qualidade do Professor; Estudos Brasileiros; Método, Didática; Valor do Método na vida; Sabatina” (Diário de Classe, Disciplina Pedagogia, mai 57 s/p).

⁴⁰ Sabatina – repetição que era feito ao sábado dos conteúdos trabalhados durante a semana como recapitulação das lições, que muitas vezes acontecia de forma repressiva.

Na disciplina de Caligrafia aparece como método de escrita a cópia. “Datas Históricas (cópia – caligrafia vertical)” (Diário de Classe, Disciplina Caligrafia, set 57 s/p). Esse encaminhamento de exercitar a escrita também serviria como memorização de datas históricas.

Aparece também a importância dos jogos educativos e da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem (Diário de Classe Disciplina Pedagogia, set 57 s/p). Na disciplina de Metodologia, aparece como conteúdo, “A vocação de professor; Professor e educador; Qualidades físicas, intelectuais e morais [...] Metodologia; Métodos; Necessidade de método” (Diário de Classe Disciplina Metodologia, mar 58 s/p). Na sequência do mesmo diário, “A escola Nova; Escola Ativa; Métodos de ensino ativo [...]” (Diário de Classe Disciplina Metodologia, mai 58 s/p). Além desses conteúdos aparecem autores nos diários que fundamentam esse pensamento educacional como Claparède e Montessori, teóricos que defendiam a liberdade da escolha das atividades pela criança, pressupondo que o trabalho educativo leva à compreensão das coisas a partir delas mesmas, com a finalidade de estimular o desenvolvimento da criança oriundo do seu interior que se manifesta na ação espontânea do intelecto.

Para Claparède (1973), a criança traz geneticamente a potencialidade de experimentar e a função do professor seria de estimular esse interesse natural, como um metamorfoseador, proporcionando um ambiente pedagógico favorável que atendesse às necessidades intelectuais e sociais da criança, pois deveria se posicionar contra qualquer ação dentro de tendências autoritárias, ou seja, nas palavras do próprio autor, quando afirma que o professor assume, “função menos decorativa do que a que lhe reserva a escola tradicional, mas também tão mais eficaz” (CLAPARÈDE, 1973, p. 196). Para o mesmo, as mudanças exigem que se eduque para a liberdade em uma constante evolução viva diante de adaptação proporcionada pelas novas circunstâncias. Assim, a criança deveria ser agente no crescimento de sua personalidade, para isso é a própria criança que deve apontar a medida dos métodos e dos processos pedagógicos. “A escola para a criança, e não mais a criança para a escola. O próprio programa não deve mais ser estabelecido fora da criança, por assim dizer, e sem ter havido a preocupação de saber se as partes deste programa convêm às idades a que se destinam” (CLAPARÈDE, 1973, p. 203). Essa defesa se justifica pela crítica do ensino memorístico.

O estudo das línguas mortas também se dirige, de modo inoportuno, à memória, dando grande importância ao estudo decorado do vocabulário. Ora, se estas línguas não são faladas, é supérfluo estocar grande quantidade de palavras; bastaria que se permitisse, no exame, o uso de um léxico. O aluno, aliás, acabaria por guardar uma quantidade de palavras das leituras, sem querer, por assim dizer. Estas palavras, percebidas no contexto, aprendidas na prática da língua, seriam para ele uma aquisição muito mais proveitosa do que ladainhas de vocábulos apresentados isoladamente, objeto de memorização [...] (CLAPARÈDE, 1973, p. 207).

Contraopondo essa tendência educacional deve considerar o rendimento escolar do aluno não de forma em quantificar o conhecimento recitável, mas num entendimento de que o mesmo consiga ampliar o que se adquiriu contemplando sua personalidade como um todo enquanto desenvolvimento físico intelectual e moral.

Na definição deste mesmo autor

A escola, portanto, deve ter como finalidade, não tanto aprender o que já se sabe, quanto mostrar sobretudo o que não se sabe ainda, quanto mostrar sobretudo o que não se sabe ainda, porque não se sabe e como fazer para sabê-lo. Este método será a melhor cura profilática contra o dogmatismo e o pedantismo, doenças profissionais que espreitam, de certo modo, o futuro educador e o impedem de cumprir sua bela missão (CLAPARÈDE, 1973, p. 234).

Nesse entendimento, a escola por meio de métodos adequados deveria não somente ensinar o que já era conhecido pela humanidade, mas descobrir e aprender a partir de novas indagações do contexto que estava em processo de mudança.

Outra autora que aparece nos livros-registros como referência teórica é a Montessori, que seus princípios se aproximam dos defendidos por Claparède, contraopondo-se às práticas da pedagogia tradicional, como se explicita quando se refere à disciplina.

Inicialmente, convém dizer que é bem outra a nossa concepção de disciplina. À disciplina deve, também ela, ser ativa. Não é um disciplinado o indivíduo que se conserva artificialmente silencioso e imóvel como um paralisado. Indivíduos assim são aniquilados, não disciplinados. Disciplinado, segundo nossa concepção, é o indivíduo que é o senhor de si mesmo, e em decorrência, pode dispor de si ou seguir uma regra de vida. Tal concepção de disciplina ativa não é fácil nem de se entender nem de praticar; encerra, não obstante, um elevado princípio de educação bem diferente de uma condenação à imobilidade (MONTESSORI, 1965, p. 45).

Diante disso, a criança deve se disciplinar dentro da liberdade, num espaço que sua liberdade vai até o ponto de não prejudicar o outro, e seu limite seria aquilo que fosse definido como interesse coletivo, assim desenvolveria como hábito na escola e conseqüentemente agiria desta forma no meio social, e o mestre teria a função de preparar o espaço pedagógico e agir mais como observador do que interventor, ou seja, mais paciente do que ativo. “Às crianças trabalham sozinhas, conquistando a disciplina ativa ao mesmo tempo que a independência na vida prática, desenvolvendo progressivamente sua inteligência” (MONTESSORI, 1965, p. 299). O papel do mestre seria de ajudar com uma missão de instrutor, neste entendimento, a disciplina não deveria jamais ser construída mediante discursos e ordens, isso seria uma ilusão de obediência oriundo de uma pobreza metodológica, pois logo na interferência social a mesma seria desmonstrada pela sua ineficiência ativa.

Uma vez construída a disciplina dentro da liberdade pessoal, torna-se como requisito para a aquisição moral, surge então a importância da educação religiosa para essa autora, na distinção do certo e do errado pautado no bem e no mal, na busca da perfeição.

O hábito de concentração no trabalho, adquirido na escola; o hábito de silêncio, de calma num ambiente em que as relações sociais são constantes entre crianças livres de escolher suas atividades e habituadas a adaptar espontaneamente suas necessidades às dos outros, prepara-as para outra aquisição moral de sua importância: o reconhecimento, mediante seus hábitos de vida, do bem e do mal, e, por conseguinte, o exame de sua consciência e a diligência por conservá-la sempre pura (MONTESSORI, 1965, p. 280).

Neste intuito, a mestre deve sempre interferir quando a criança tiver atitude equivocada e levá-lo a refletir para posterior arrependimento, apontando com referência a perfeição divina a ser seguida como exemplo.

Na sequência dos conteúdos do livro registro também é encontrado. “A higiene; A higiene dos órgãos dos sentidos – olhos, orelhas e ouvidos” (Diário de Classe Disciplina Física, mar 58 s/p), esse tema era de suma importância no curso, pois se tinha um entendimento que uma das funções da educação era de higienizar os habitantes rurais.

O tema higiene também tem fundamentação no pensamento teórico de Montessori (1965) quando afirma que

Urge, pois, construir um ambiente que comporte as melhores condições de higiene possíveis. No que diz respeito à sua vida vegetativa, convém proporcionar às crianças todos os elementos imprescindíveis ao desenvolvimento de sua saúde física; é necessário dar-lhes a merenda escolar e favorecer-lhes, o mais possível, uma vida ao ar livre: tudo isto é axiomático para uma educação consciente do valor da personalidade da criança. Neste sentido, serão sempre úteis os conselhos médicos, dados às mães por intermédio da mestra sobre higiene da cada criança em particular ou sobre a higiene infantil em geral (MONTESSORI, 1965, p. 62).

O tema higiene fazia parte de campanhas de educação sanitária, como condição de saúde e contribuição ao progresso, como se explicita em matéria de jornal.

Campanha sobre os conselhos básicos de higiene na Escola de Aplicação [...] Ela martiriza e encurta a vida. Faz com que vocês percam aulas. Faz com que seus pais gastem muito com médicos e remédios. Com boa saúde o viver é uma canção, embala-se na alegria, repousa na paz, é estímulo do progresso. (FOLHA DO OESTE, 04/05/58, p. 4-1)

A questão do nacionalismo se explicita na disciplina de Canto Orfeônico, quando aparece o seguinte registro: “Cânion: Marcha soldado; [...] Hino Nacional [...]”. (Diário de Classe Disciplina Canto Orfeônico, mai 59 s/p). Esse esforço de modernização também se evidencia nos métodos de ensino, concomitantemente com os temas, moral e ordem, como explicita este trecho de jornais da época.

Novo Método de Ensino Adotado na Escola de Aplicação. [...] O novo método de ensino demonstrado pela Professora Déres Souza de Mattos, proporciona às crianças, com facilidade, o aprendizado da leitura, eis que, conseguindo prender a atenção da criança através de uma história ilustrada, faz com que, ao mesmo tempo, venha a ela a se interessar pela própria formação das palavras.

No decorrer da aula, mostrou ainda a Professora Déres, do carinho todo especial de que dispensa aos petizes, ensinando-os, através de pequenos versos ou canções, lições de bom comportamento, respeito, moral, ordem, etc. (FOLHA DO OESTE, 21/06/59, p. 1).

Em outro fragmento, o reconhecimento da árdua função das professoras das escolas isoladas em ensinar os temas patrióticos e cristãos.

Sentimo-nos no dever de trazer uma palavra de estímulo, de encorajamento, de ânimo às dedicadas professoras nossas admirando a sua dedicação e o seu trabalho de abnegadas heroínas, ensinando as luzes do saber, ensinando a conhecer a nossa auri-verde bandeira, ensinando a lutar dentro da ORDEM e para o sempre crescente PROGRESSO da nossa PATRIA. Aqui, nas nossas “escolinhas do mato” todos são iguais, não havendo distinção entre as crianças calçadas e as de pés descalços, todos recebendo os mesmos ensinamentos e sendo educados nos mesmos princípios da Doutrina Cristã. (FOLHA DO OESTE, 25/10/59, p. 2-1).

Nessa mesma perspectiva no Curso Normal Regional do Colégio Belém, estes assuntos (progresso, exploração da madeira, industrialização da erva-mate) aparecem na relação de questões da disciplina de História num documento referente ao exame final.

Quais os bandeirantes do Planalto Paranaense? Que favoreceu o comércio dando origem a várias cidades do interior paranaense? Como contribuíram os colonos estrangeiros para o progresso do nosso Estado? [...] Quando aparece as primeiras escolas primárias no Paraná e quais seus mestres? Quais as consequências dos tropeirismo? Quais as cidades que Afonso Botelho ajudou a fundar? Porque a expedição de Afonso Botelho aos campos de Guarapuava não teve êxito? Fale sobre a exploração da madeira. Quem começou a industrialização da erva-mate? Que marca o segundo ciclo econômico paranaense? (História, Relação das matérias dadas no exame final em 64 s/p).

Conteúdos relacionados ao desenvolvimento do Estado e do município, isso indica a importância destes assuntos relacionados ao econômico e da especificidade local e regional na formação das normalistas. Também nesse mesmo documento mostra questões que se refere à comunidade como pergunta no exame. “Que quer dizer comunidade?” (Organização Social e Política – relação das matérias dadas no exame final em 64 s/p). Tema que explicita o princípio da organização comunitária, pois esses professores formados deveriam conhecer a forma dessa organização social, pois era a intencionalidade dos intelectuais modernizantes, que esses mestres deveriam atuar em escolas isoladas como líderes comunitários.



Figura: 5 Formadas do Curso Normal Regional Colégio Belém (1951)

Fonte: ARQUIVO HISTÓRICO UNICENTRO

Diante desse contexto econômico e social problematizado no decorrer deste texto, a educação rural também se efetiva dentro do mesmo emaranhado, na tentativa de modernizar por meio da pedagogia escolanovista, num embate “liberal” contra “o conservadorismo cristão” que resistia em transcender “a modernização dos métodos pedagógicos escondia o autoritarismo e o conservadorismo presentes na sociedade, mas contraditoriamente continha também um avanço, enquanto garantia um sólido domínio da cultura geral e os métodos para transmiti-los, [...] dessa forma a dupla especificidade da educação” (MIGUEL, 1997, p. 110). Reflexos que se evidenciam oriundos de um pensamento educacional que tem relação com o nacional-desenvolvimentismo, como já mencionados anteriormente em nível nacional, paranaense e guarapuavano. Forças que se relacionam na busca de forma articulada de modernizar-se e que se fizeram presentes nas três esferas do país.

Então é possível afirmar que os princípios filosóficos e pedagógicos que se evidenciam nas reformas curriculares como as Leis Orgânicas de 46, em nível

nacional e em nível de Paraná, no anteprojeto de Lei Orgânica de 49, explicitações do pensamento pedagógico que se efetivaram de forma contraditória como reflexo do ecletismo teórico que fundamentaram os ideais da pedagogia ativa e do escolanovismo dos Cursos Normais Regionais implementados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar sem concluir, este texto objetivou analisar as concepções filosóficas do pensamento educacional dos programas de formação de professores implementados para o meio rural, assumindo como objeto de pesquisa a educação rural nos anos 50, num período histórico desde 1945 até 1964, tema este que foi considerado nas suas relações dentro do contexto econômico, político e social. Diante disso, explicitou a efetivação de políticas, que foram planejadas e orientadas por organismos internacionais, como acordos MEC - USAID, assessorias teóricas e influências de pensadores do pragmatismo norte-americano. Esse pensamento educacional foi possível identificar nas três esferas públicas nacional, estadual e guarapuavana. Tornando evidente a concepção de Estado na função de contribuir para o fortalecimento do capitalismo, posição assumida diante das reformas de educação rural dos anos 50 e na materialidade enquanto política de governo, ou seja, discorrendo acerca dos limites e avanços no contexto brasileiro, diante destas políticas. Nesta configuração, a educação rural foi assumida como objeto de pesquisa, considerando a centralidade na dimensão humana, explicitando as causas e consequências dos processos históricos, espaciais e sociais.

Destinaram-se esforços em explicitar a tentativa de efetivação de um modelo imposto de sociedade, por forças do pensamento cepalina oriundos de uma concepção de “desenvolvimento” e “subdesenvolvimento”, influências derivadas dos principais organismos mundiais como Banco Mundial e Unesco/Unicef, que atendiam a uma necessidade de reestruturação e reorganização do capitalismo mundial, assim foram definidas as ações articuladas à política nacional que objetivava negar o “arcaico/atrasado” em detrimento do “moderno” forçando uma transição do agrário para industrial, na busca de recomposição do poder mundial.

Analisaram-se as políticas educacionais em nível nacional dos anos 50 que se evidenciaram na perspectiva do nacionalismo desenvolvimentista; identificou-se que foi respaldado em uma pedagogia fundamentada nos isebianos, que tinham a função de iluminar o caminho da burguesia industrial nacional na conquista da hegemonia política. Princípios pedagógicos que orientavam conteúdos relevantes ao momento de estímulo à industrialização. Momento histórico marcada pela concepção

filosófica pedagógica, influenciada pela Igreja Católica, numa tríade “fenomenológica-existencialista-culturalista”. Concepção que o Estado juntamente com os organismos internacionais implementara na educação rural dos anos 50, diante da materialidade enquanto política pública.

Também se evidenciaram as bases filosóficas do pensamento educacional no período desenvolvimentista no Brasil, como também os princípios dos organismos internacionais que se pautaram em desdobramento de comunidades rurais. Para isso, intelectuais brasileiros adeptos, implementaram políticas públicas obedecendo essas orientações. Dentro do movimento nacional de redemocratização pelos ideais liberais, dirigentes da educação movidos pelos ideários da Escola Nova encontram respaldo teórico nos intelectuais de correntes da Igreja Católica.

Por fim, explicitaram-se as contraposições do pensamento curricular na formação do professor rural, diante da finalidade da demanda para efetivação do referido modelo de desenvolvimento. Podendo afirmar que os princípios filosóficos e pedagógicos que se constataram nas reformas curriculares como as Leis Orgânicas de 46 em nível nacional e em nível de Paraná no anteprojeto de Lei Orgânica de 49, foram expressões curriculares que se efetivaram de forma contraditória como resultado de um ecletismo teórico que embasaram nos ideais da pedagogia ativa - escolanovismo, como também do existencialismo cristão presentes no Curso Normal Regional, materializado enquanto política pública.

Foi possível identificar por meio deste estudo a falsa dicotomia entre moderno e o atrasado, porém o desenvolvimento anunciado se encaminhou para o capitalismo associado e dependente no Brasil. Então, criou-se um otimismo pedagógico com respaldo pragmatista na ampliação educacional e na criação de escolas rurais, conseqüentemente a na formação de professores rurais. No Paraná, explicitou o pensamento de Erasmo Pilotto com respaldo teórico de forma eclética, com o método ativo com predominância o escolanovismo enquanto realizações da Secretaria Estadual de Educação (Inspetoria Geral de Ensino). Em Guarapuava, o Curso Normal Regional do Colégio Belém, na década de 50, evidenciou-se a coexistência de conteúdos da psicologia cognitivista e da pedagogia enciclopedista (verbal memorística), pois se privilegiavam conteúdos escolanovista com metodologias conservadoras, portanto, reflexos correspondentes aos ideais do pensamento pedagógico nacional e estadual.

Enfim esta dissertação buscou conceitos teóricos no intuito de instrumentalizar-se para problematizar em busca de elementos para a discussão e reflexão, diante das políticas públicas de educação rural dos anos 50, fazendo uma relação dos princípios contra-hegemônicos dos momentos históricos para a educação. “A presença ou a ausência de políticas explicitam correlações de forças entre o Estado e a sociedade civil que não se explicam somente pelo presente, mas pelos diferentes contornos que o Estado assume ao longo da história” (BARREIRO, 2010, p. 14).

A constatação feita não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas foi possível explicitar elementos da educação rural, que se apresentaram como instrumento de luta da classe trabalhadora do campo, como a alfabetização e o surgimento de sindicatos. Por mais que esse processo se respaldou no “existencialismo cristão”, numa tríade filosófica ideológica “fenomenológica-existencialista-culturalista”, possibilitando contraditoriamente após esse período do “desenvolvimentismo” desencadear-se para um capitalismo dependente “centro-periferia” que tem acirrada a exploração e a degradação do trabalho, enquanto existência humana.

E nesse contexto histórico da educação brasileira que diante do desenvolvimento de circunstâncias objetivas, que por uma necessidade da classe trabalhadora do campo, que de tanto ser explorada por um capital dependente, que se alimenta de um modo de produção “arcaico”, vem buscando possibilidade de apontar outra proposta de formação desses trabalhadores. Proposta de política pública de educação do campo, por mais que a educação do campo pareça próxima de fortalecer este “arcaico”. Modelo atrasado do capitalismo pelo fato de valorizar o tradicional das comunidades camponesas e de impedir que avance o desenvolvimento capitalista moderno do agronegócio e que isso pode parecer a possibilidade da perpetuação desse modelo de capitalismo dependente. “Onde o novo é calcado no velho”. No entanto, no movimento dessa contradição, enquanto possibilidade histórica surgem algumas proposições de materialidade de elementos de transformação em busca da emancipação humana.

Na luta para acontecer a transformação social não podemos negar a importância da Educação, como coloca Meszáros.

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

Portanto, é por acreditar-se no papel social que a educação exerce como instrumento de luta da classe trabalhadora, é que se questiona, problematiza na tentativa de qualificar e ocupar espaços que historicamente foi da classe burguesa dominante.

Contexto político econômico e educacional, esforço que por mais revolucionário que se demonstrou, limitou-se em desenvolver a nação, não se importou quem eram os parceiros e nem as consequências desses acordos. Enquanto os avanços dessas políticas de Estado para a educação rural, como que se evidencia nesse período, porém, foi o esforço de universalizar a alfabetização do povo. Foi um esforço que não se pode negar na história brasileira, por mais que fosse uma educação alienante diante do desenvolvimentismo instalado ideologicamente. No entanto, é uma contradição esperar que o Estado concretize uma política de educação que instrumentalize uma posição prática por meio de um projeto popular, de desenvolvimento do campo e que ajude a formar os trabalhadores para lutar contra o capital, diante da possibilidade da construção de outro sistema de produção e de organização de vida social, pois esse mesmo Estado foi criado para sustentar e efetivar o sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

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

BEZERRA NETO Luiz; BEZERRA Maria Cristina dos Santos. A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, número especial, p.251-272, ago.2010. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art16_38e.pdf. Acesso em: 15 jul. 2013.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular: um estudo sobre educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. Tradução de Equipe de tradução PUCAMP. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

BRAUN, Mirian Beatriz Schneider; LIMA, Jandir Ferrera de; STADUTO, Jefferson Andronio Ramundo. A cepal, a industrialização e o modelo paranista de desenvolvimento. In: HERSON, Amarildo; LIMA, Jandir Ferrera de; STADUTO, Jefferson Andronio Ramundo (Eds.). *Industrialização paranaense*. Guarapuava: Unicentro, 2013. p. 37 – 57.

CLAPARÈDE, Edouard. *A escola sob medida*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

CHAVES, Waidenfeld Miriam. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 86-98, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a08.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CEB 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 86-99, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.pdf> >. Acesso em: 20 nov. 2013.

DAMASCENO, Maria Nobre. *Pedagogia do engajamento: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato*. Fortaleza: Edições UFC/STYLUS Comunicações, 1990.

DOM ESCOBAR. *Curiosidades sobre os ornitorrincos que você provavelmente não sabia*. 2011. Disponível em: <<http://domescobar.blogspot.com.br/2011/12/curiosidades-sobre-os-ornitorrincos-que.html>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

FÁVERO, Osmar (Org.). *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas: Autores Associados; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2005.

FÁVERO, Osmar. *Movimento de educação de base - MEB*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/419.pdf> acesso em: 15/06/14.

FERNANDES, Dom Luís. *Como se faz uma Comunidade Eclesial de Base*. Vozes: Petrópolis, 1984.

FERNANDES, Florestan, 1920-1995. *A Revolução burguesa no Brasil*. 5 ed. Globo: São Paulo, 2005.

FONSECA, Maria Tereza Lousa da. *A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Loyola, 1985.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. *Gênese e precursores do desenvolvimentismo no Brasil*. Revista Pesquisa & Debate do Programa de Estudos Pós-Graduados em Economia Política, São Paulo, São Paulo, v. 15, n. 2 (26), p. 225-256, 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/decon/publionline/textosprofessores/fonseca/origens_do_Desenvolvimentismo.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2014.

GÖRGEM, Frei Sérgio Antonio. *Os novos desafios da agricultura camponesa*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GUEDES, Fabio Gomes. *Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro 40(2):201-36, mar./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n2/v40n2a03> Acesso: em 10 jun. 2014.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GRITTI, Silvana Maria. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

HERSON, Amarildo; LIMA, Jandir Ferrera de; STADUTO, Jefferson Andronio Ramundo. *Industrialização paranaense*. Guarapuava: Unicentro, 2013.

HERVATINI, Luciana; SCHELBAUER, Analete Regina. A escola normal regional no interior do Paraná e as orientações de Erasmo Pilotto: a realidade e a idealidade de suas práticas pedagógicas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10.

2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC, 2011. Disponível em: <educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6270_3907.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

IANNI, Octavio. *A Sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

IANNI, Otacvio. *Origens agrárias do estado brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KORITIAKE, Luiz Antonio. *Atuação dos organismos internacionais na educação*. 2010. Disponível em: <www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/64.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2013.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Organização Ruy Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. (Coleção Lourenço Filho, v. 4).

MARTINIAK, Vera Lucia. A formação de professores no Paraná e as práticas de fiscalização do trabalho docente. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 11, n. 43, p. 202-213, set. 2011. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43/art14_43.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Volume I. Brasil: Livraria Martins Fontes, 1982.

Marx, Karl. *Manuscritos econômicos filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. *A formação do professor e a organização social do trabalho*. Curitiba: Editora UFPR, 1997.

MONTESSORI, Maria, *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant, 1965.

NOGUEIRA, Francis Mary. *A ajuda externa para educação brasileira na produção do "mito do desenvolvimento": do asaid ao bird*. 1998. 194 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

OLIVEIRA, Francisco. *Crítica à razão dualista o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de. *As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo: do pretendido marxismo à aproximação ao*

ecletismo pós-moderno. 2008. 481 f. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

PAIVA, Vanilda Perreira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIVA, Vanilda Perreira. *Paulo Freire e o Nacional-desenvolvimentismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PALMEIRA, Moacir. Modernização, Estado e questão agrária. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 87-108, set./dez. 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a06.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

PEDRÃO, Fernando Cardoso. Condicionantes atuais da industrialização. In: HERSON, Amarildo; LIMA, Jandir Ferrera de; STADUTO, Jefferson Andronio Ramundo (Orgs.). *Industrialização paranaense*. Guarapuava: Unicentro, 2013. p. x-x.

PERONI, Vera. *Políticas educacionais e papel do Estado: no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã, 2003.

PILOTTO, Erasmo. *Informes sobre treinamentos de mestres e alfabetização*. Curitiba: Composto e impresso em Imprimax LTDA, 1980.

PRADO JUNIOR, Caio. *História e desenvolvimento*. São Paulo: Brasiliense, 1972.

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. 15, n. 41, jan-mar. 1951. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4273#>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. Colégio Nossa Senhora de Belém: tempo e espaço civilizados. Campinas – São Paulo: X Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2007. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/Artigos_PDF/Rita_Rocha.pdf. Acesso em: 10 jun. 2014.

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, Rodrigo dos. O Ensino Rural: medidas para o campo paranaense (1946-1960). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA – BRASIS: PERSPECTIVAS HISTÓRICASXX SEMANA DE HISTÓRIA DA UNICENTRO-GUARAPUAVA, ANAIS Guarapuava: DEHIS-UNICENTRO-G, 2012. p. 13-119.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2.^a ed. Revisada. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHMITZ, Egidio Francisco. *O pragmatismo de Dewey na educação*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

SILVA, Ana Paula da. *O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945)*. AMPED SUL Caxias do Sul – Rio Grande do Sul: 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1259/13> acesso em 15 jun. 2014.

SILVA, Walderez Pohl da. *Entre Lustosa e João do Planalto: a arte política na cidade de Guarapuava (1930-1970)*. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SITE COLÉGIO NOSSA SENHORA DE BELÉM. Disponível em: <http://www.esicolegiobelem.com.br/> acesso em 18 jun. 2014.

SOUZA, Augusto Rodrigo; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Considerações histórica sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, v. 9, n. 35, p. 160-172, set. 2009. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3829>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

SOUZA, Claudia Moraes de. *“Nenhum brasileiro sem escola” projetos de alfabetização e educação de adultos do Estado desenvolvimentista: 1950/1963*. 1999. 186 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

STECA, Lucineia Cunha; FLORES, Marileia Dias. *História do Paraná do século XVI à década de 1950*. Londrina: UEL, 2002.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

TEMBIL, Márcia. *Em busca da moderna: Guarapuava... recompondo histórias, tecendo memórias*. Guarapuava: Unicentro, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VICENTIN, Sonia Antonovicz; HEROLD JUNIOR, Carlos. *O corpo da docência: a mulher e a construção do ensino normal em Guarapuava (1930-1960)*. Guarapuava: Unicentro, 2012.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984. T

Fontes primárias

BRASIL. *Lei Orgânica* - Decreto de Lei n.8.529 de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: www.soleis.adv.br Acesso em: 25 abr. 2013.

COLÉGIO NOSSA SENHORA DE BELÉM. *Diário de Classe*: Disciplina de Psicologia. Guarapuava, mar. 1957

COLÉGIO NOSSA SENHORA DE BELÉM. *Diário de Classe*: Disciplina de Trabalhos Manuais. Guarapuava, mai. 1957

COLÉGIO NOSSA SENHORA DE BELÉM. *Diário de Classe*: Disciplina de Religião. Guarapuava, mai. 1957

COLÉGIO NOSSA SENHORA DE BELÉM. *Diário de Classe*: Disciplina de Pedagogia. Guarapuava, mai. 1957

COLÉGIO NOSSA SENHORA DE BELÉM. *Diário de Classe*: Disciplina de Pedagogia. Guarapuava, set. 1957

COLÉGIO NOSSA SENHORA DE BELÉM. *Diário de Classe*: Disciplina de Metodologia. Guarapuava, mar. 1958

COLÉGIO NOSSA SENHORA DE BELÉM. *Diário de Classe*: Disciplina Física. Guarapuava, mar. 1958

COLÉGIO NOSSA SENHORA DE BELÉM. *Diário de Classe*: Disciplina de Metodologia. Guarapuava, mai. 1958

COLÉGIO NOSSA SENHORA DE BELÉM. *Livro de notas individual*. Guarapuava, 1958

COLÉGIO NOSSA SENHORA DE BELÉM. *Diário de Classe*: Disciplina de Canto Orfeônico. Guarapuava, mai. 1959

COLÉGIO NOSSA SENHORA DE BELÉM. *Relação das matérias dadas no exame final*: Disciplina História. Guarapuava, 1964

COLÉGIO NOSSA SENHORA DE BELÉM. *Relação das matérias dadas no exame final*: Disciplina Organização Social e Política. Guarapuava, 1964

FOLHA DO OESTE. *Muito bem, senhores hervateiros*. Guarapuava, 16 jun. 1946, ano V, n. 4, p. 6-1

FOLHA DO OESTE. *Guarapuava precisa de uma Escola Normal* Guarapuava, 14 jul. 1946, ano V, n. 8, p. 1

FOLHA DO OESTE. *Guarapuava, terá uma escola normal*. Guarapuava, 21 jul. 1946 ano V, n. 9, p. 1.

FOLHA DO OESTE. *Pela instrução*. Guarapuava, 20 out. 1946, ano V, n. 22, p. 1.

FOLHA DO OESTE. *Partido de Representação Popular*. Guarapuava, 01 dez. 1946, ano V, n. 28, p. 2-1.

FOLHA DO OESTE. *Ideologias exóticas no Brasil...* Guarapuava, 15 dez. 1946, ano V, n. 30, p. 1-1.

FOLHA DO OESTE. *O Snr Moisés Lupion*. Guarapuava, 10 nov. 1946, ano V, n. 25, p. 1

FOLHA DO OESTE. *A instrução em Guarapuava*. Guarapuava, 11 mai. 1947, ano V, n. 49, p. 1

FOLHA DO OESTE. *Estradas e Escolas*. Guarapuava, 26 fev. 1950, ano II, n. 63, p.1

FOLHA DO OESTE. *Fruto de uma campanha em pról do homem do campo*. Guarapuava, 22 out. 1950, ano II, n. 95, p. 4-1

FOLHA DO OESTE. *Fazendeiros e lavradores*. Guarapuava, 29 jul. 1951, ano III, n. 114, p. 3-1

FOLHA DO OESTE. *Crianças sem escolas*. Guarapuava, 21 mar, 1954, ano I, 3. fase, n. 27, p. 1

FOLHA DO OESTE. *Está Isolada Devido Ao calamitoso Estado De Sua Rodovia*. Guarapuava, 08 ago. 1954, ano I, 3. fase, n. 46 p. 1.

FOLHA DO OESTE. *Reparos*. Guarapuava, 16 jan. 1955, ano II, 3. fase n. 67 p.1

FOLHA DO OESTE. *Ameaça da pecuária do Paraná a nova moléstia da peste de sevar*. Guarapuava, 20 jan, 1957, ano IV, 3. fase, n. 160, p. 5-1

FOLHA DO OESTE. *Campanha sôbre conselhos básicos de higiene na escola de aplicação*. Guarapuava, 4 mai. 1958, ano I, 3. fase, n. 27, p. 4-1

FOLHA DO OESTE. *A reforma agraria e suas implicações*. Guarapuava, 12 jul. 1959, ano VI, 3. fase, n. 278, p. 6

FOLHA DO OESTE. *Nas escolas do interior*. Guarapuava, 25 out. 1959, ano VI, 3. fase, n. 292, p. 2-1.

FOLHA DO OESTE. *Nacionalismo em Marcha*. Guarapuava, 22 nov. 1959, ano VII, 3. fase, n. 296, p. 2-1

FOLHA DO OESTE. *Novo Método de Ensino Adotado na Escola de Aplicação*. Guarapuava, 21 jun. 1959, ano VI, 3. fase, n. 275, p. 1.

FOLHA DO OESTE. *Carta do ex-presidente Juscelino Kubitschek ao diretor de Folha do Oeste*. Guarapuava, 19 fev. 1961, ano VIII, 3. fase, n. 353, p.1

O COMBATE. *As relações do partido trabalhista brasileiro com o governador Bento Munhoz da Rocha Neto*. Guarapuava, 14 jul. 1951, ano II, 2. fase, n. 13, p. 1.

PARANÁ. Relatório: a concretização do plano de obras do governador Moysés Lupion do ano 1947 – 1948 – 1949.

http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosGoverno/Ano1947_1950MFN1146.pdf Acesso em 12 dez. 2012

PARANÁ. *Anteprojeto de Lei de 1949*. Disponível em:

http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano_1949_MFN_1498.pdf. Acesso em 25 abr. 2013

PARANÁ. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da Sessão Legislativa de 1948 pelo Senhor Moysés Lupion, Governador do Paraná, em 01/05/1948. (Mensagem incompleta). Disponível em:

<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=31>
Acesso em 12 dez. 2012

PARANÁ. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da Sessão Ordinária de 1950 pelo Senhor Moysés Lupion, Governador do Paraná. Disponível em:

<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=31>
Acesso em 12 dez. 2012

PARANÁ. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 1ª. Sessão Ordinária da 2ª. Legislatura pelo Senhor Bento Munhoz, Governador do Paraná, em 01/05/1951. Disponível em:

<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=31>
Acesso em 12 dez. 2012

PARANÁ. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 1ª. Sessão Legislativa Ordinária de 1956 pelo Senhor Moysés Lupion, Governador do Paraná. Disponível em:

<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=31>
Acesso em 12 dez. 2012

PARANÁ. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 1ª. Sessão Legislativa Ordinária de 1957 pelo Senhor Moysés Lupion, Governador do Paraná, em 01/05/1957. Disponível em:

<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=31>
Acesso em 12 dez. 2012

PARANÁ. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 1ª. Sessão Legislativa Ordinária de 1958 pelo Senhor Moysés

Lupion, Governador do Paraná, em 01/05/1958. Disponível em:
<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=31>
Acesso em 12 dez. 2012

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, em 01/05/1961. Disponível em:
<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=31>
Acesso em 12 dez. 2012

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, em 01/05/1962. Disponível em:
<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=31>
Acesso em 12 dez. 2012

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, em 01/05/1963. Disponível em:
<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=31>
Acesso em 12 dez. 2012

PARANÁ. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 2ª. Sessão Ordinária da 5ª. Legislatura pelo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga, Governador do Estado, em 01/05/1964. Disponível em:
<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=31>
Acesso em 12 dez. 2012

TRIBUNA PARANAENSE. *A solução do Paraná é a industrialização e para isso necessitamos de energia farta e barata*. Guarapuava, 1 jul. 1956, ano I, n. 1, p.1

TRIBUNA PARANENSE. *O ensino no meio rural: um problema gravissimo*. Guarapuava, 5 jul. 1959, ano III, n. 148, p. 1.