

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GABRIEL FERNANDES DA SILVA

**AS RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS (BIE E UNESCO)
AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1946-1971:
O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ PROFESSOR ERASMO PILOTTO**

CURITIBA

2023

GABRIEL FERNANDES DA SILVA

**AS RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS (BIE E UNESCO)
AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1946-1971:
O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ PROFESSOR ERASMO PILOTTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel

CURITIBA

2023

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

S586r
2023
Silva, Gabriel Fernandes da
As recomendações internacionais (BIE e UNESCO) e as políticas de formação de professores 1946-1971 : O Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto / Gabriel Fernandes da Silva ; orientadora: Maria Elisabeth Blanck Miguel. – 2023.
141 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023
Bibliografia: f. 130-137

1. Educação e Estado – Paraná – História. 2. Professores – Formação. 3. Instituto de Educação do Paraná. I. Miguel, Maria Elisabeth Blanck. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 379.9162



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 943
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Gabriel Fernandes da Silva

Aos vinte e um dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e três, reuniu-se às 14h30min, na Sala de 15 - 1.º Andar (Bloco 2), a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel, Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski e Prof. Dr. Peri Mesquida para examinar a Dissertação do mestrando **Gabriel Fernandes da Silva**, ano de ingresso 2021, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". O mestrando apresentou a dissertação intitulada "**AS RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS (BIE E UNESCO) AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1946-1971: O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ PROFESSOR ERASMO PILOTTO**" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 16hs. 15m sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: A banca ressaltou a contribuição da pesquisa para a história da formação de Professores no Paraná e recomenda a publicação

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel

M. Miguel ass

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski

Por videoconferência

Convidado Interno:
Prof. Dr. Peri Mesquida

Peri

Patricia
Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

AGRADECIMENTOS

A construção desta dissertação, além de ser um esforço de reflexão teórica individual, é também o resultado de uma conjuntura coletiva em que muitas pessoas cooperaram com seu apoio em minha trajetória. A construção do conhecimento, além do mais, também expressa os momentos de reflexão e diálogo no grupo de estudos, no decorrer das disciplinas, nos trabalhos publicados na área. Registrar, assim, meus agradecimentos, em vias de conclusão deste trabalho, é um ato agradável de rememorar as contribuições de cada uma dessas pessoas, embora sob o risco escapar à memória ou não agradecer à altura.

Inicialmente agradeço a Deus, pela vida, por iluminar meus caminhos, as pessoas ao meu redor, os projetos em meu coração: até aqui o Senhor me guardou.

À CAPES, pelo subsídio financeiro concedido em forma de bolsa de estudos.

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela estrutura disponibilizada para estudos, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Educação e Humanidades, aos professores Dra. Alboni Marisa, Dr. Lindomar Boneti, Dra. Maria Lourdes e Dra. Rosa Lydia pelos conhecimentos compartilhados ao longo de suas respectivas disciplinas e ao suporte administrativo prestado pela secretaria acadêmica, na pessoa da Solange Helena Correa.

À professora Dra. Joana Paulin Romanowski, pelo acompanhamento durante toda minha graduação no curso de Pedagogia, em sala de aula e nos corredores da Universidade, compartilhando gentilmente seus conhecimentos valiosos. À professora Joana e ao professor Dr. Peri Mesquida, meus agradecimentos por contribuírem para o aperfeiçoamento deste trabalho na banca de qualificação e defesa.

À Michelle Seabra pela amizade construída, diálogos sinceros, partilha e apoio nos momentos de dúvida, alegria e tensão vivenciados no processo de construção de nossas dissertações.

Aos meus irmãos Sarah, Maristela e Mailton pela generosidade, carinho, amor, compreensão e suporte familiar.

À Patricia Munhoz, companheira gentil, inteligente, amorosa e dedicada pelo doce prazer do encontro e pela satisfação de materializar o verbo amar. Pelo

acolhimento em meus momentos de dúvida e angústia, pelas alegrias compartilhadas, debates teóricos e parceria em publicar juntos. Obrigado, sobretudo, por despertar em mim minhas melhores qualidades.

Meu agradecimento especial, jamais à altura, dedico carinhosamente à Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel – orientadora da dissertação, pelo incansável e persistente acompanhamento do trabalho, por tantos anos, desde a Iniciação Científica. Educadora, de forma afetuosa e paciente, orientou-me na busca pelas fontes, vibrou junto a mim pelo encontro delas, forneceu estofo teórico e subsídios aos diálogos, esteve ao meu lado na produção do conhecimento publicado em revistas e congressos, além de esmerar minha escrita difícil.

Agradeço por se manter comprometida e sempre amável nos diversos momentos de orientação. Pelo comprometimento comigo e com a pesquisa. Agradeço por ter acreditado em mim, pacificado meus momentos de ansiedade e, por vezes, aflição, por respeitar o meu tempo de aprendizagem e ser altruísta com o conhecimento compartilhado, por ser uma inspiração no caminho da pesquisa. Obrigado por ter contribuído fundamentalmente para materializar o meu sonho, desde o momento que o expressei: cursar o mestrado em Educação. Seus ensinamentos fazem parte da minha trajetória acadêmica e pessoal.

À Maria Aparecida, honrosa mãe, agradeço pelo amor incondicional, pela força inabalável, pela superação de situações excruciantes para prover a mim e aos meus irmãos. Por suas silenciosas batalhas para manter-se viva. Pelo seu olhar com brilho esperançoso para comigo. Mulher que muito me orgulha e emociona.

Ao Fabio Soares Teixeira, grande amigo, pela ternura, por sua sempre e pronta escuta atenta, pelas reflexões, argumentações refinadas e conselhos para a vida: obrigado!

Finalmente, registro minha gratidão a todas as pessoas que, porventura, não foram mencionadas, mas que têm sua importância neste percurso.

As cinqüenta e sete Recomendações, expedidas pelas vinte e quatro Conferências realizadas até 1963, abrangem aproximadamente mil e quinhentas proposições sobre problemas universais do ensino e constituem, por essa razão, uma Carta Internacional de Educação da maior importância, cuja significação não pode ser subestimada por quem quer que tenha uma parcela de responsabilidade em administração escolar. Carlos Pasquale (INEP, 1965, p. IX)

RESUMO

As políticas de formação de professores constituem tema relevante para qualquer nação que pretende ser desenvolvida, pois integram área estratégica para o modo como é ofertada a educação escolar à população do país. Assim sendo, estabelecem terreno de disputas político-econômica, pedagógica e conceitual dos diversos setores da sociedade que buscam imprimir por meio do processo de elaboração das políticas públicas educacionais, no jogo de tensões e estratégias dentro do Aparelho de Estado, projetos na Área da Educação. Posto isso, também levando em conta investigações que realizamos na Iniciação Científica, quando pesquisamos as políticas nacionais e estaduais de educação e como estas influenciaram a formação de professores no Paraná, construímos a pergunta de pesquisa desta dissertação: de que modo as Recomendações da UNESCO influenciaram as legislações educacionais brasileira e paranaense e foram assimiladas pelo curso de formação de professores do Instituto de Educação do Paraná, no período de 1946 a 1971? Para responder a esta questão, propusemos o seguinte objetivo geral: analisar como o Paraná ajustou sua legislação educacional, segundo as políticas nacionais e Recomendações da UNESCO (1946-1971) e como o Instituto de Educação do Paraná aplicou tais políticas na formação de professores no período. Os objetivos específicos, por sua vez, foram: (i) levantar as Recomendações da UNESCO e as políticas nacionais para a formação de professores do ensino primário, do período; (ii) analisar como as políticas nacionais de educação, bem como as políticas estaduais para a formação de professores, no período de 1946 a 1971, procuraram atender às Recomendações da UNESCO; e, (iii) pesquisar como tais políticas foram implantadas na formação de professores, no Instituto de Educação do Paraná (1946-1971), segundo os documentos escolares. A metodologia empregada foi a histórico-documental, uma vez que nos debruçamos sobre fatos do passado, na busca por compreendê-los na articulação entre documentos dos organismos internacionais, as políticas nacionais e estaduais de educação, além destas influências sobre a realidade vivenciada pelos professores no Instituto. O percurso de pesquisa também encaminhou para a realização de um estudo de caso do curso normal ofertado pela instituição pesquisada em dois recortes temporais, em 1946 e 1956. A interpretação do conjunto de fontes coletadas no Arquivo Público do Paraná, Arquivo Histórico do INEP e no Acervo de Legislações da Casa Civil do Estado do Paraná foram subsidiadas teórica e metodologicamente em Bloch (2001), Cury (1995), Thompson (1981), Alves (2000), Miguel (1992; 1994; 2005; 2008; 2021), Gomide (2012a; 2012b), Saviani (2007; 2009), Nagle (1976), Cury (1995) e Carvalho (1987), além de outros autores que deram estofamento teórico para a análise dos dados. Nas conclusões da dissertação, apontamos correspondências entre as Recomendações dos organismos internacionais, em um primeiro momento, para a estruturação da carreira docente, no âmbito da legislação estadual e, em um segundo momento, para a formação de professores no IEP, sobretudo nas disciplinas de Psicologia Educacional e Biologia Educacional.

Palavras-chave: Recomendações da UNESCO. Políticas Educacionais. Formação de professores. Instituto de Educação do Paraná.

ABSTRACT

Teacher education policies are a relevant issue for any nation that intends to be developed, as they are part of a strategic area for the way school education is offered to the country's population. As such, they establish a ground for political-economic, pedagogical, and conceptual disputes among the various sectors of society that seek to imprint, through the elaboration process of educational public policies and the game of tensions and stratagems within the State Apparatus, projects in the Education Area. Having said that, also taking into account investigations we carried out during the Scientific Initiation, when we researched the national and state education policies and how they influenced the teacher education in Paraná, we constructed the research question of this dissertation: in what way the UNESCO Recommendations influenced the Brazilian and Paraná educational legislations and were assimilated by the teacher education course of the Paraná Institute of Education, in the period from 1946 to 1971? To answer this question, we proposed the following general objective: to analyze how Paraná adjusted its educational legislation according to national policies and UNESCO's Recommendations (1946-1971) and how the Institute of Education of Paraná applied such policies in its teacher education during the period. The specific goals, in turn, were: (i) to survey UNESCO Recommendations and national policies for elementary school teacher education in the period; (ii) to analyze how national educational policies, as well as state policies for teacher education in the period from 1946 to 1971 tried to meet UNESCO Recommendations; and (iii) to research how such policies were implemented in teacher education at the Instituto de Educação do Paraná (1946-1971), according to school documents. The methodology used was the historical-documentary one, once we investigated facts from the past, in order to understand them in the articulation between documents from international organizations, national and state education policies, and these influences on the reality experienced by teachers at the Institute. The research route also led to a case study of the normal course offered by the researched institution in two different time periods, in 1946 and 1956. The interpretation of the sources collected from the Public Archive of Paraná, the Historical Archive of INEP and the Collection of Legislations of the Civil House of the State of Paraná were theoretically and methodologically supported by Bloch (2001), Cury (1995), Thompson (1981), Alves (2000), Miguel (1992; 1994; 2005; 2008; 2021), Gomide (2012a; 2012b), Saviani (2007; 2009), Nagle (1976), Cury (1995) and Carvalho (1987), besides other authors who provided theoretical support for data analysis. In the conclusions of the dissertation, we point out correspondences between the Recommendations of international organizations, in a first moment, for the structuring of the teaching career, in the scope of the state legislation and, in a second moment, for teacher training in IEP, especially in the disciplines of Educational Psychology and Educational Biology.

Keywords: UNESCO Recommendations. Educational Policies. Teacher Education. Paraná Institute of Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Capa da coletânea das Conferências Internacionais de Instrução Pública Recomendações (1934-1963)	17
Figura 2 — Escritório do BIE: Organisation de L'Enseignement / Portugal (1953)...	41
Figura 3 — Lourenço Filho (da esquerda para a direita) e outros delegados (Abgar Renault e Tiago Dantas, em 4º) na Conferência Geral da UNESCO de 1946	43
Figura 4 — Lourenço Filho (à direita) e outros durante reunião do comitê de coordenação do Centro de Formação de Pessoal e de preparação de material de educação de base para a América Latina da UNESCO (1950).....	44
Quadro 1 — Organização do Curso Normal Regional Pela Lei Orgânica do Ensino Normal	63
Quadro 2 — Organização do Curso Normal.....	64
Quadro 3 — Curso Normal (estudos intensivos)	65
Quadro 4 — Crescimento observado e vegetativo no Paraná: 1940 a 2007.....	81
Gráfico 1 — Pirâmide etária da população: Paraná 1970	83
Figura 5 — Instituto de Educação do Paraná prof. Erasmo Pilotto	100
Figura 6 — Professor Erasmo Pilotto	101
Quadro 5 — Unidades da 3ª Série do Curso Normal	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AEC	Associação de Educadores Católicos
ALEP	Assembleia Legislativa do Paraná
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIE	Bureau Internacional da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IEP	Instituto de Educação do Paraná
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC-USAID	Ministério da Educação e Cultura - United States Agency for International Development
ONU	Organização das Nações Unidas
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
U.N.O.E.C.R	United Nations Organization for the Educational and Cultural Reconstruction
U.R.S.S	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
METODOLOGIA	14
1 RECOMENDAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS (1946-1971)	29
1.1 BUREAU INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO (BIE)	29
1.1.1 Carta Brasileira da Educação Democrática	44
1.1.2 INEP e a mediação das Recomendações internacionais	46
1.1.3 Recomendações da UNESCO	47
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	59
1.2.1 Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	60
1.2.2 Lei Orgânica do Ensino Normal	63
1.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	66
2 POLÍTICAS NACIONAIS E ESTADUAIS E A IMPLEMENTAÇÃO DAS RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1946 A 1971)	73
2.1 A INFLUÊNCIA DAS RECOMENDAÇÕES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	73
2.2 RECEPTEIVIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESTADUAIS AOS DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS	79
2.2.1 CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E ECONÔMICO DO PARANÁ	79
2.2.2 VESTÍGIOS DA EDUCAÇÃO PARANAENSE	83
2.2.3 À LUZ DAS RECOMENDAÇÕES: ENSINO PRIMÁRIO PARANAENSE	88
2.2.3.1 Estruturação da carreira docente	90
2.3 ATENDIMENTO ÀS POLÍTICAS NACIONAIS E RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ	95
3 DAS FONTES OFICIAIS E ESCOLARES	99
3.1 ERASMO PILOTTO	100
3.2 PROGRAMA DO CURSO NORMAL DE 1946	105
3.3 PROGRAMA DO CURSO NORMAL EM 1956	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	132
ANEXO A — Documentação complementar	140

INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui tema relevante para qualquer nação que pretende ser desenvolvida, pois se relaciona com o modo como a educação escolar é organizada e oferecida aos cidadãos. O preparo profissional do professor é terreno de disputas políticas, econômicas, pedagógicas, conceituais, observando que os diversos setores da sociedade buscam imprimir à ação educativa, através das políticas educacionais, a sua visão de formação humana, seja para a vida prática em sociedade, seja para o domínio de técnicas relativas à atuação no mercado de trabalho, isto é, a prática docente que une teoria e prática (práxis), e, para tanto, faz-se necessário educar o professor para atuar preparando o aluno para viver em sociedade.

Esta dissertação foi elaborada a partir das investigações realizadas no Programa de Iniciação Científica em que pesquisamos o modo como as políticas nacionais de educação influenciaram as políticas estaduais e imprimiram contornos à formação de professores e ao ensino primário, no Paraná, no período de 1946 a 1971. Buscando dar continuidade às investigações, com o intuito de aprofundar os estudos e inserir dimensões que anteriormente não foram possíveis de serem analisadas, fez-se necessário estudarmos a influência dos organismos internacionais nessa questão.

Com base na compreensão histórica resultante dos estudos que já realizamos até o momento, partimos do pressuposto que as políticas educacionais e a formação de professores não ocorreram como fatos isolados do passado, muito menos são processos que se encerram em si próprios. A legislação educacional, deste modo, manifesta a visão e o projeto do Estado para a educação escolar, expressando a síntese do jogo de poder que envolve o processo de elaboração das políticas públicas. Este jogo de poder é constituído por diversas forças e, no recorte temporal deste trabalho, estudamos a influência dos organismos internacionais presentes nos direcionamentos dados à educação brasileira em relação à formação de professores, e como foi implantada no Instituto de Educação do Paraná, no período de 1946 a 1971.

Em relação às políticas educacionais que orientaram o modo como foi configurada a educação brasileira em nível nacional e a formação de professores –

Leis Orgânicas de Educação (1946) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961; 1971) –, levantamos a hipótese de que concepções e experiências estrangeiras estão presentes nessas legislações, em função do atendimento às Recomendações dos organismos internacionais.

Posto isto, nos colocamos a seguinte **pergunta de pesquisa**: de que modo as Recomendações da UNESCO influenciaram as legislações educacionais brasileiras e paranaenses e foram assimiladas pelo curso de formação de professores do Instituto de Educação do Paraná, no período de 1946 a 1971?

Os objetivos que nos auxiliaram a confirmar a hipótese e responder à pergunta de pesquisa, são:

Objetivo geral: Analisar como o Paraná ajustou sua legislação educacional, segundo as políticas nacionais e Recomendações da UNESCO (1946-1971) e como o Instituto de Educação do Paraná, aplicou tais políticas na formação de professores no período.

Para chegar ao objetivo geral, foram necessários os seguintes **objetivos específicos**:

- a) levantar as Recomendações da UNESCO e as políticas nacionais para a formação de professores do ensino primário;
- b) analisar como as políticas nacionais de educação, bem como as políticas estaduais para a formação de professores, no período de 1946 a 1971, procuraram atender às Recomendações da UNESCO;
- c) pesquisar como tais políticas foram implantadas na formação de professores, no Instituto de Educação do Paraná (1946-1971), segundo os documentos escolares.

Para construção de um fio condutor na discussão que realizamos ao longo do trabalho, esta dissertação foi estruturada em três capítulos sucedidos de subcapítulos, organizados de modo que atendam aos respectivos objetivos específicos e, no conjunto do trabalho, respondam à pergunta de pesquisa, hipótese e ao objetivo geral.

Deste modo, no primeiro capítulo, apresentamos um conjunto de Recomendações emitidas pelos organismos internacionais, Bureau Internacional da Educação e UNESCO, emanadas das Conferências Internacionais de Instrução

Pública, cuja responsabilidade de veiculação do conteúdo no território brasileiro, ficou a cargo do INEP.

No segundo capítulo realizamos, inicialmente, levantamento das políticas públicas educacionais promulgadas em nível nacional, bem como na esfera estadual, e, em seguida, articulamos essas legislações às Recomendações dos organismos internacionais, BIE e UNESCO.

No terceiro capítulo, finalmente, compreendemos como essas Recomendações e políticas educacionais relacionaram-se com a formação ofertada para os futuros professores por meio dos programas do Curso Normal de 1946 e 1956, aplicados no Instituto de Educação do Paraná.

METODOLOGIA

Por meio da abordagem qualitativa de pesquisa, também dispondo de dados quantitativos, para a construção desta dissertação, empregamos a metodologia histórico documental, uma vez que nos debruçamos sobre fatos históricos do passado, na persecução de compreendê-los pela articulação entre documentos que tratam das Recomendações do BIE e da UNESCO, as políticas educacionais nas esferas nacional e estadual, além das influências deste conjunto de documentos sobre os programas de formação do magistério ofertados pelo Instituto de Educação, evidenciadas por meio dos documentos escolares.

Realizamos o levantamento dos dados nos documentos disponíveis em formato impresso e digital, preservado pela instituição, em artigos científicos, livros, teses e dissertações publicados sobre o tema mais amplo de pesquisa, assim como nos acervos que compuseram a documentação direta e indireta deste trabalho, conjunto de fontes que constituem a metodologia histórico-documental. Para melhor compreender sobre a documentação direta e indireta, Marconi e Lakatos (2021) esclarecem:

A documentação direta constitui-se, em geral, de levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem [...] a documentação indireta serve-se de fontes de dados coletados por outras pessoas, podendo constituir-se de material já elaborado ou não. Dessa forma, divide-se em pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias). Os documentos de fonte primária são aqueles de primeira mão, provenientes dos próprios órgãos que realizaram as observações. [...] Podem ser encontrados em arquivos públicos ou particulares, assim como em fontes estatísticas compiladas por órgãos

oficiais e particulares. Incluem-se aqui como fontes não escritas: fotografias, gravações [...] a pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias [...] Trata-se de levantamento de referências já publicadas em forma de artigos científicos (impressos ou virtuais), livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado (MARCONI; LAKATOS, 2021, p. 44).

Com base nessa compreensão metodológica, a coleta das fontes primárias foi possível devido a preservação, disponibilidade e acesso aos diversos arquivos consultados e representam, ainda que por meio documental, as Recomendações internacionais, as legislações educacionais e da formação do magistério em perspectiva histórica. As fontes secundárias, por sua vez, contribuíram para o avanço da investigação ao cotejar dados de estudos precedentes sobre o tema, acerca do modo como algumas das fontes primárias foram utilizadas e alimentaram a discussão realizada.

O aprofundamento dos dados coletados no percurso da pesquisa, por sua vez, encaminhou para a realização de um estudo de caso baseado em evidências documentais da formação de professores no Instituto de Educação, o qual está presente no terceiro capítulo. Como metodologia de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações de pesquisa com o intuito de contribuir para o conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados.

[...] A necessidade diferenciada da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real (YIN, 2010, p. 35).

Nesta seara, com o interesse de compreender os eventos ocorridos em uma instituição de ensino, em perspectiva histórica e por razão deste recorte, constituiu o estudo de um caso único consubstanciado na vertente de caso crítico, definido por YIN (2010) da seguinte forma,

[...]uma justificativa para o caso único é quando ele representa o caso crítico no teste de uma teoria bem-formulada [...] A teoria especificou um conjunto claro de proposições, assim como as circunstâncias em que elas são consideradas verdadeiras. O caso único, preenchendo todas as condições para o teste da teoria, pode confirmar, desafiar ou ampliar a teoria. Ele pode ser usado, então, para determinar se as proposições da teoria são corretas ou se algum conjunto alternativo de explicações pode ser mais relevante [...] o caso único pode representar uma contribuição significativa para a formação do conhecimento e da teoria. Esse estudo pode até mesmo ajudar

a reenfocar as futuras investigações em todo um campo (YIN, 2010, p. 70-71).

Ao nos debruçarmos sobre o passado, consideramos as condições próprias do tempo histórico em que o objeto pesquisado estava situado, cujo contexto oferece limites e possibilidades de ações por parte dos sujeitos. Por isso, buscamos uma relação entre os dados informados pelas fontes documentais e as possibilidades do contexto registradas na história da educação e na história da formação de professores, pois “[...] cada evento histórico é único. Mas muitos acontecimentos, amplamente separados no tempo e espaço, revelam, quando se estabelece relação entre eles, regularidades de processo” (THOMPSON, 1981, p. 97-98).

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), teve um importante papel na transmissão das Recomendações então publicadas inicialmente pelo Bureau Internacional da Educação (BIE) e posteriormente pela UNESCO, no território brasileiro. Em seu acervo, preserva a coletânea das Conferências Internacionais de Instrução Primária de 1934 a 1963, cujas Recomendações presentes no documento constituem-se fontes primárias deste trabalho. O INEP exerceu a mediação entre as Recomendações do BIE e da UNESCO e as políticas nacionais e estaduais. Para Cury:

A categoria de mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irreduzíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente (CURY, 1995, p. 43)

Além de veicular por meio de sua revista as diversas Recomendações internacionais, associado ao INEP, muitos intelectuais brasileiros participaram das Conferências Gerais promovidas pelos organismos internacionais.

Figura 1 — Capa da coletânea das Conferências Internacionais de Instrução Pública Recomendações (1934-1963)



Fonte: INEP.

Por meio dos autores que fundamentam metodologicamente o trabalho, partimos da necessidade de acessar uma grande variedade de fontes, pois quando o homem fabrica informações materiais, não o faz necessariamente com a intenção da posterioridade. Os documentos, cuja natureza muito se diferem, auxiliam na compreensão de perspectivas diferentes sobre o mesmo objeto estudado, pois buscam testemunhar, ainda que de modo escrito, a realidade vivenciada.

Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, específico para tal emprego. Quanto mais a pesquisa, ao contrário, se esforça por atingir os fatos profundos, menos lhe é permitido esperar a luz a não ser dos raios convergentes de testemunhos muito diversos em sua natureza (BLOCH, p. 75, 2001).

Buscamos por vestígios do passado que contribuam para melhor esclarecer a questão norteadora que objetivou essa investigação, bem como as questões

correlatas expressas nos objetivos específicos. Partimos da compreensão de que as políticas educacionais, quando promulgadas em nível nacional e estadual, configuram-se enquanto a dimensão local (categoria do singular), das influências conceituais que os organismos internacionais (categoria do universal) empregam na formulação dessas legislações e então são efetivas no cotidiano escolar. Cabe dizer que:

[...] os termos regional e nacional são expressões, em escalas diferentes, do singular. O universal corresponde ao movimento dado pelas leis da totalidade, isto é, da sociedade capitalista, e o singular cinge-se ao *lócus* em que esse movimento se realiza: uma região, uma instituição educacional, a obra teórica e/ou prática de um educador [...] (ALVES, 2000, p. 164).

Compreendendo a dimensão proposta nesta dissertação, a categoria do universal foi alimentada pelas Recomendações do BIE e da UNESCO que se constituem como fontes primárias e foram levantadas e analisadas, pois os eventos ocorridos no contexto internacional se refletiram em influências nas políticas educacionais – com maior ou menor ênfase.

As legislações nacionais, estaduais e as fontes coletadas na escola permitiram a melhor compreensão da categoria do singular. Desse modo, a articulação entre essas duas categorias, possibilitou a compreensão da realidade histórica estudada e sua conformação segundo as influências externas às quais estiveram submetidas as legislações no momento de sua elaboração e que, por sua vez, intermediaram as particularidades então vivenciadas na formação de professores no IEP.

Foi realizado levantamento de documentos oficiais referentes às políticas educacionais do período, relatórios de Secretários de Estado encaminhados à Assembleia Legislativa do Paraná, relatórios dos representantes brasileiros encaminhados às Conferências Gerais da UNESCO, na plataforma UNESDOC, os relatórios contidos na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e outros que foram necessários no desenvolvimento do estudo para a compreensão de como as legislações traduziram a visão do Estado.

Foram coletados documentos escolares que registram o funcionamento da instituição de ensino, telegramas de autoridades do ensino encaminhados para a gestão escolar e demais documentos que se fizeram pertinentes à pesquisa,

alocados no Arquivo Público do Estado do Paraná, na Biblioteca Pública do Paraná e nos acervos do Instituto de Educação do Paraná.

Os dados levantados por meio das fontes consultadas compuseram um corpus documental que foi analisado e interpretado criticamente à luz dos subsídios de interpretação fornecidos pelo referencial teórico, e particularmente pela metodologia adotada, na articulação do contexto político, econômico e social do período, nas dimensões micro e macro.

A coleta de dados nos arquivos visitados foi realizada com o auxílio de scanner; uma das ferramentas utilizadas nesta etapa de pesquisa. Com o advento da internet, no mundo tecnológico em que estamos inseridos, muitas fontes estavam inseridas em acervos digitais, principalmente aquelas relacionadas às fontes da UNESCO.

Os principais autores que compuseram o aporte teórico necessário para investigar a relação das políticas públicas de educação e as Recomendações do BIE e da UNESCO estão indicados abaixo e acompanham as obras que foram consultadas previamente para o desenvolvimento da dissertação, pois o fazer histórico, a ampliação do conhecimento sobre o tema, necessita dialogar com a rede de pesquisa na linha em que o estudo está inserido, assim como precisa ser validado pelos pares.

[...] um texto histórico (isto é, uma nova interpretação, o exercício de métodos próprios, a elaboração de outras pertinências, uma transferência de definição e uso do documento, um modo característico de organização, etc.) enuncia uma operação que se situa num conjunto de práticas. Este aspecto é o primeiro. É o essencial numa investigação histórica. Um estudo particular será definido pela relação que mantém com outros, contemporâneos, com um estado da questão, com as problemáticas exploradas pelo grupo e os pontos estratégicos que constituem, com os postos avançados e com os desvios assim determinados ou tornados pertinentes em relação a uma pesquisa em curso. Cada resultado individual inscreve-se numa rede cujos elementos dependem estreitamente uns dos outros e cuja combinação dinâmica forma a história a um dado momento (LE GOFF; NORA, 1977, p. 25-26).

Nesse sentido, seria pretensioso considerar que os resultados de um estudo se constituem como uma verdade absoluta e permanente. Trata-se, no entanto, de uma fotografia do estado do conhecimento que deve ser relacionada com outros trabalhos sobre o tema de forma complementar, cada qual com sua contribuição,

para melhor compreender o objeto investigado. Le Goff e Nora, discorrem que uma investigação considerada “obra de valor” em história, é aquela “[...] reconhecida como tal pelos pares. A que pode ser situada num conjunto operatório. A que representa um progresso, em relação ao estatuto actual ao meio no qual se elabora” (LE GOFF; NORA, 1977, p. 26) e por essa razão “[...] torna, por sua vez, possíveis novas investigações” (LE GOFF; NORA, 1977, p. 26).

Como principal fundamentação teórica escolhida para auxiliar na interpretação dos dados coletados, indicamos a tese de doutorado realizada por Gomide (2012a), intitulada “A UNESCO e as políticas para formação de professores no Brasil: um estudo histórico 1945-1990”. Neste trabalho, a autora buscou analisar os documentos da UNESCO propostos para a América Latina e Caribe, os direcionamentos e as concepções constitutivas para a educação e a formação de professores e relacionou esses dados com a política educacional brasileira e a proposta para a formação de professores na perspectiva histórica.

O trabalho de Gomide foi de grande valor para a investigação da formação docente no período que nos propomos estudar neste trabalho, principalmente no que se refere às Recomendações da UNESCO já levantadas pela autora, assim como influenciaram o contexto brasileiro. Valer-se desses dados, nos possibilitou investigar mais detalhadamente o modo como essas influências foram particularizadas na realidade do Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto. Essa autora, quando trata sobre a formação docente sob a ótica da UNESCO, na década de 1950, afirma:

[...] a UNESCO recomendou que a formação do pessoal docente fosse realizada da forma mais completa possível, tanto do ponto de vista da cultura geral quanto do ponto de vista da formação profissional. No entanto, aspirando à generalização quantitativa do ensino primário obrigatório, admitiu que essa formação fosse temporariamente acelerada, o que desvelou concepções antagônicas entre a dimensão ideal e a real, entre a teoria e a prática, entre o proclamado e o real (GOMIDE, 2012a, p. 82).

Nesta dissertação, também nos apoiamos na obra de Aksenen e Miguel (2019), intitulada “A UNESCO e a educação rural brasileira no Paraná, o caso de Prudentópolis”, fruto da tese de doutorado de Aksenen. No trabalho, a autora emprega o estudo histórico documental com base nas fontes da UNESCO e

particulariza os caminhos tomados pela educação rural brasileira, mais precisamente no Paraná, segundo essas influências.

Empregar o estudo histórico, longe de ser uma atividade simples, exige dos pesquisadores cautela na utilização de categorias e na análise crítica e interpretativa dos dados, devendo eles se basearem nas fontes coletadas e se apoiarem em sólido referencial teórico para que se diminua o risco de generalizações rasas sobre os fatos históricos e contaminação de análise por convicções pessoais. O trabalho auxiliou no modo como podemos relacionar o contexto mais amplo e abrangente, nas dimensões do regional e do nacional, as categorias do universal e do singular para desvelar a realidade por meio da investigação histórica, considerando que:

O envolvimento de intelectuais brasileiros, como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e, no Paraná, Erasmo Pilotto com as ações da Unesco demonstraram que o país estava atento às diretrizes encaminhadas por essa organização (AKSENEN; MIGUEL, 2019, p. 25).

O artigo publicado por Miguel (2021), cujo tema “As Recomendações internacionais (BIE e Unesco), a Lei Orgânica do Ensino Normal e formação de professores no Paraná (1946-1961)” contribuiu para a compreensão das correlações feitas pela autora diante das influências internacionais sobre a legislação em nível nacional e como o Secretário de Educação e Cultura do Paraná (1949-1951) Prof. Erasmo Pilotto aplicou essas Recomendações na realidade do Estado.

O trabalho de Miguel (2021) nos mostrou ser relevante perceber como a função de emitir Recomendações para a educação às nações do mundo, assumido pela UNESCO a partir de sua criação, era anteriormente desempenhada pelo Bureau International d'Éducation (BIE). Essa organização, inicialmente de natureza privada, foi criada pelo Instituto Jean-Jacques Rousseau, por meio de seu fundador Edouard Claparède, ao final de dezembro de 1925.

O BIE se manteve enquanto organismo privado até 1929, quando em razão de dificuldades financeiras, foi reconfigurado com “[...] uma nova base governamental[...]” (MIGUEL, 2021, p. 4 apud UNESCO, 1979, p. xii), naquele momento, sob a direção de Jean Piaget – cargo que ocupou entre 1929 e 1968 – e Pedro Rosselló, como Diretor Adjunto.

Como parte do conjunto de conhecimentos necessários para desenvolver este trabalho, debruçamo-nos sobre os acervos dos trabalhos científicos e acadêmicos

que já abordaram temas próximos ao objeto aqui proposto, com o intuito de verificar o estado do conhecimento e alimentar com os dados pertinentes, o percurso inicial de nossa investigação.

Consultamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), este foi o primeiro acervo escolhido para essa consulta. Composta por 126 instituições do país, preserva 488.178 dissertações, 175.699 teses e 663.876 documentos.

Em busca textual geral, utilizamos como palavra-chave, “Formação de Professores e a UNESCO” sem delimitar recorte temporal, a fim de averiguar a maior amostra de trabalhos publicados sobre o tema, ainda que de modo amplo e abrangente. Desta pesquisa, foram encontrados 234 trabalhos relacionados, entre os quais 189 dissertações e 41 teses. O assunto dos trabalhos cuja amostra era mais abundante quantitativamente, referia-se na seguinte ordem: Educação (31), Formação de Professores (19), Prática de Ensino (14), Educação Física (8), Ensino Superior (7) e Formação Continuada de Professores (6), além de outros com menor amostragem.

Apesar disso, verificamos que a plataforma contabilizou os trabalhos separadamente, ainda que apresentassem termos idênticos, por possuírem alguma variação gramatical, como o ponto final em sua nomenclatura (a exemplo, o termo “formação de professores” seguido de ponto final). O filtro de busca possibilitou o refinamento da pesquisa, assim, quando selecionamos o assunto “UNESCO”, a mostra de trabalhos foi reduzida a quatro.

Ao aplicar uma estratégia de aproximação/comparação, apenas 1 desses trabalhos se aproximou, ainda que indiretamente, do objeto desta investigação. O trabalho se refere à dissertação intitulada “Os especialistas em educação para a América Latina (1958-1966)”, de Cláudia Vercesi Maluhy (2010), cuja fonte primária utilizada em sua pesquisa é o Projeto Maior nº 1, da UNESCO. Os outros 3 trabalhos encontrados não se referiam à formação docente e eram estudos sobre temas da atualidade.

Quando aplicamos o filtro “Formação de Professores”, foram encontrados 20 trabalhos, dos quais os que mais se aproximaram ao objeto aqui mencionado, foram apenas 2, mas também de modo distante. Esses trabalhos são “A política de formação de professores em Goiás no contexto dos acordos MEC-USAID (1961-

1983)", tese de doutorado de Fátima Pacheco de Santana Inácio (2011) e "O Periódico Boletín de Educación Paraguaya (1956-1959): escolas normais e formação de professores", dissertação de Cinthya Lorena Larrea Vieira (2018).

Ao empreender a busca avançada com os termos específicos "UNESCO", "Formação de Professores" e "História da Educação", apenas um trabalho foi encontrado, cujo título é "A UNESCO e as políticas para a formação de professores no Brasil: um estudo histórico 1945 – 1990", tese de Ângela Galizzi Vieira Gomide (2012a). Este trabalho, no entanto, já pertence ao aporte teórico escolhido para auxiliar no desenvolvimento desta pesquisa. Encontramos também a tese intitulada "A UNESCO e suas relações com a educação primária rural no Brasil, no Paraná e em Prudentópolis (1936-1996)" de Elisângela Zarpelon Aksenen, defendida em 2018. Pela relevância do trabalho, utilizamos a versão publicada como livro da referida obra.

Partimos para o levantamento do estado do conhecimento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Ao utilizar a mesma lógica aplicada na busca realizada anteriormente, colocamos os termos mais gerais "Formação de Professores e a UNESCO", sem delimitar recorte temporal. Neste caso, foram encontrados 13.827.14 resultados para essa pesquisa. Assim, logo foi necessário aplicar filtros para o refinamento da busca. Na grande área do conhecimento, definimos Ciências Humanas como palavra-chave e encontramos 11.506 trabalhos. Em seguida, definimos Educação para área do conhecimento e avaliação (4.117). Com a área de concentração delimitada em Educação, o número de trabalhos foi de 21.650.

Diante da grande amostragem evidenciada acima, foi necessário aplicar mais um termo específico para maior assertividade. Então, na busca inserimos o termo "História da Educação" junto à pesquisa que já havia sido realizada. Além disso, foi aplicado o filtro "Educação, História, Política e Sociedade" na opção Nome do Programa, ação que resultou em 809 trabalhos encontrados.

Da pesquisa, "Formação de Professores, UNESCO e História da Educação 1930 a 1980" foram encontrados 13.844,66 trabalhos. O filtro Área de Concentração, escolhemos a opção Formação de Professores e Políticas Públicas. Com isso, o resultado mais apurado da pesquisa, resultou em 68 trabalhos. Ao verificar os trabalhos resultantes, identificou-se apenas trabalhos cuja temática tratavam da

formação de professores na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), os quais adotam recorte temporal contemporâneo.

Cientes de que os caminhos adotados nessa última etapa levaram a desencontros, usamos novos filtros para encontrar os trabalhos que alimentam o estado do conhecimento sobre o tema. Resolvemos aplicar o refinamento “História da Educação” no filtro Área de Concentração. Resultado: 96 trabalhos.

Concluímos que poucos foram os trabalhos que buscaram investigar como as Recomendações da UNESCO foram adequadas em relação à formação de professores na perspectiva histórica.

Como construção de um pensamento lógico para o desenvolvimento do estudo, sentimos a necessidade de fazer uma retomada histórica do processo educacional do país – ainda que breve – para perceber como os fatos do passado influenciaram a formação de professores no recorte temporal no período entre 1946 e 1971.

Historicamente, as questões que envolvem a formação de professores no país, também estiveram associadas ao modo como se pretendeu conduzir a educação escolar, pelo menos do ponto de vista da oferta do ensino público. É deste modo que, na realidade brasileira, “[...]a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular[...]” (SAVIANI, 2009, p. 143), pois esses fatores estão também vinculados ao modo de organização político-social e de produção de capital.

A escola compreendida enquanto instituição constitutiva do Aparelho de Estado está inserida em um contexto temporal, político e econômico que apresenta tensões das relações de classes próprias de seu tempo histórico, cuja visão resultante entre as interposições dos diferentes projetos de sociedade se refletem nas políticas públicas de ensino e são compreendidas como a visão do Estado para a Educação.

A Escola Normal, instituição propriamente formadora de professores no Brasil, nasce de uma convergência de fatores cujo período histórico remete ao século XIX, sendo a primeira delas em Niterói, no Rio de Janeiro, em 1835¹. Inspirada na

¹ Na sequência, a criação das Escolas Normais: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte,

formação de professores dos países europeus, as Escolas Normais tiveram sua existência intermitente durante o século XIX; consolidaram-se, no entanto, a partir de 1870 enquanto “[...]uma alternativa sujeita a contestações” (SAVIANI, 2009, p. 144).

No Paraná, a Escola Normal (atualmente Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto – IEP), foi criada pela lei 238 de 19 de abril de 1870, na gestão do Presidente da Província Antonio Luiz Affonso de Carvalho. A legislação estabeleceu que o ensino das matérias deveria ser ministrado por três professores e para ambos os sexos. Mais tarde, a instituição foi anexada ao Instituto de Preparatórios ou Instituto de Estudos Propedêuticos (atualmente denominado Colégio Estadual do Paraná), pela lei 456 de 12 de abril de 1876², pelo Presidente da Província, Adolpho Lamenha Lins. Os dois cursos – Ginásio Paranaense e Escola Normal –, operavam no mesmo prédio, com o mesmo pessoal administrativo e corpo docente. À época, a instituição compartilhava ainda o mesmo diretor – o qual também ocupava o cargo de Diretor da Instrução Pública da Província: Dr. Justiniano de Mello e Silva, segundo informa o jornal produzido pela própria instituição, datado de 1996, coletado na Biblioteca Pública do Paraná.

No período em que foi criado, as circunstâncias e características que apresentou inicialmente expressam parte do modo como a educação e a formação de professores eram compreendidas, ainda no período provincial. Pouco depois, com a Proclamação da República (1889) e a consolidação do novo regime político, adotou novas configurações durante o século XX, que expressam particularmente o modo como a formação dos professores paranaense foi conformada, seguindo as determinações e influências maiores que ocorreram no cenário nacional e internacional.

O Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto (IEP), cuja denominação foi adotada pela lei estadual nº. 10.520, de 11 de novembro de 1993, com a inclusão do componente “Prof. Erasmo Pilotto” ao seu nome, consolidou-se

1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro, Distrito Federal e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890.

² Encontramos muitos trabalhos que fazem menção à lei 456 de 1876 para a criação da Escola Normal em Curitiba. No entanto, anteriormente já havia sido publicada a lei 238 de 1870 que estabeleceu a criação desta instituição em menores proporções, dispondo de 3 professores. Na dissertação defendida por Vanessa Queirós (2014), da Universidade Federal do Paraná, intitulada “Instituto de Educação do Paraná: apropriações e representações no currículo de 1º grau, a partir da lei nº 5.692/71”, à página 15, a autora contribui com essa afirmação ao mencionar que a Escola Normal teria sido criada pela lei nº. 238 de 19 de abril de 1870.

como uma histórica instituição de ensino e formadora de professores no Estado. Em razão de sua longa existência, passou por diversas reconfigurações em função das políticas educacionais.

Faz sentido, portanto, reconstituir um conjunto de conhecimentos históricos sobre o modo como essas reconfigurações foram assimiladas pela instituição, inseridas no desenvolvimento do processo educacional da formação de professores, que em nível mais geral e abrangente, alimentam a identidade do IEP e revelam sobre a História da Educação do Paraná.

Historicamente, a criação da Escola Normal enquanto instituição que prepararia os professores para a realização de seu trabalho, ainda no século XIX, encontrou dificuldades para se consolidar e foi matéria de debate entre os agentes públicos. Embora não tenhamos a pretensão de fazer uma longa análise sobre essas discussões, o trabalho publicado por Miguel (2008), intitulado “A Escola Normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo” retrata o papel desempenhado pela Escola Normal no início do século XX, no contexto paranaense.

No Paraná, as correspondências oficiais levantadas pela autora demonstram duas visões distintas, ainda em 1867: enquanto o inspetor Ernesto Francisco de Lima Santos sugeriu a criação da Escola Normal para o presidente Polidoro César Burlamaque, como forma de melhor preparar os professores, este contra-argumentava que havia falta de professores, que a Província não dispunha de recursos para a criação e manutenção dessa instituição.

A Província do Paraná, no período em questão, possuía sua população rarefeita e sua base produtiva vinculada à extração, em grande medida, da erva-mate e madeira. Seu desenvolvimento econômico pouco fazia frente à vizinha Província de São Paulo. Contudo, na discussão a respeito da Escola Normal no Paraná, esclarece-se:

O fio condutor que orienta o estudo sobre a Escola Normal no Paraná é a concepção que as modificações ocorridas na vida econômica da sociedade local, bem como sua relação com as articulações políticas em nível regional, nacional e internacional, interferem nas propostas educacionais elaboradas pelo governo e somente encontram receptividade na população quando a educação escolar se torna necessária para que ela possa inserir-se na vida produtiva assalariada (MIGUEL, 2008, p. 6).

Em função do Regime Republicano, no contexto nacional, a Escola Normal era compreendida “Como signo da instauração da nova ordem, a escola devia se fazer ver” (CARVALHO, 1989, p. 22). E, portanto, sua estrutura física, métodos de ensino e práticas pedagógicas deveriam ser projetados de tal forma que pudessem ser observados. Utilizando-se do método intuitivo, em que “[...]o princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à percepção do aluno, desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras” (REIS FILHO, 1995, p. 68). E, como estratégia para efetivar tais visualizações, era necessário empregar meios para visualização. Ao se reportar às escolas normais no início da República no Brasil, Carvalho (1989) esclarece:

Para fazer ver, a escola devia se dar a ver. Daí os edifícios necessariamente majestosos, amplos e iluminados, em que tudo se dispunha em exposição permanente. Mobiliário, material didático, trabalhos executados, atividades discentes e docentes – tudo devia ser dado a ver de modo que a conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna evidenciasse o Progresso que a República instaurava (CARVALHO, 1989, p. 25).

Foi apenas em 1917, em função da Reforma do Curso Normal que os dois cursos foram separados, recebendo aulas separadas e com normas próprias, embora tivesse conservado seu funcionamento no mesmo prédio e com os mesmos professores. A Escola Normal passou a funcionar sob denominação de Escola Normal Secundária (1923), com dois cursos, o geral e o especial, sendo este último organizado em semestres para as disciplinas de preparação profissional, conforme registrado em documentos.

Em função do Centenário da Independência, em 1922, na gestão do Governador do Estado, Dr. Caetano Munhoz da Rocha, a então Escola Normal Secundária passou a funcionar no Palácio da Instrução, em prédio próprio, onde foi instalada e permanece até os dias atuais. Esse evento histórico foi relevante para separar a Escola Normal Secundária do Ginásio Paranaense

Em 1936, momento da reorganização da Escola Normal Secundária em Escola de Professores e as consequentes alterações curriculares impostas pela legislação estadual estabeleceram-se como exigência para o ingresso na instituição, a conclusão do Curso Ginásial, então ofertado pelo Ginásio Paranaense. Fato é que, estudos como o de Miguel (2021), apontam para uma aproximação da concepção

educacional e organização do curso de formação docente já recomendadas pelo Bureau Internacional da Educação (BIE), de 1934 a 1939, que antecedeu à organização da UNESCO (1945).

Em 1946, em função da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto Estadual nº 3.530 de 03 de janeiro de 1946), a Escola de Professores passa por uma nova reconfiguração e se inicia o período do Instituto de Educação do Paraná, em uma nova realidade pedagógica estruturada por: Jardim de Infância, Primário, Ginásio, Normal, além de especialização em Administração Escolar e Jardim de Infância.

O modo como ocorre essa estruturação, também apresenta similitudes com o modo como é compreendida a formação adequada de professores recomendadas pelo Bureau Internacional da Educação e retificadas nos documentos da UNESCO.

A formação do professor da escola primária ficou a cargo do Ensino Normal, o qual foi organizado em dois ciclos. O primeiro, refere-se ao Curso Normal Regional, preparava os futuros professores regentes – direcionado ao professor da zona rural – com duração de 4 anos. O segundo, presente nas regiões urbanas, era o Curso Normal propriamente dito, preparava os professores primários, fornecia habilitação para administradores escolares, além de trabalhar com os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância, com duração de 3 anos.

Em 1947, a instituição passou a oferecer o curso Ginásial Misto Noturno. Mais tarde, em 1966, em função do Plano Experimental aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, foi implementado um novo sistema educacional que buscou atender as diferenças individuais dos alunos, por meio de estratégias de ensino, que vigorou até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71.

1 RECOMENDAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS (1946-1971)

Neste capítulo, retomamos o 1º objetivo específico desta dissertação; desse modo, levantamos as Recomendações da UNESCO e as políticas nacionais para a formação de professores do ensino primário. O conjunto de documentos emitidos pela UNESCO para a Educação, Ciência e Cultura foram publicados a partir das Conferências Internacionais de Instrução Pública e direcionados aos países membros, dos quais o Brasil passou a fazer parte em 1945. Estes foram coletados no acervo da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).

O Bureau Internacional da Educação (BIE), cuja constituição em 1925 precede à fundação da UNESCO, atuou conjuntamente com este último organismo para a elaboração e difusão de estudos sobre os temas que envolvem a educação em nível internacional, a partir da observação de experiências que consideraram exitosas em diversos países.

O BIE também atuou como um órgão central da UNESCO para preservar documentos sobre a educação pública e privada, relatórios nacionais dos diversos países sobre a situação da educação, financiar pesquisas científicas na Área da Educação, arquivar dados da educação comparada, trabalhar com os conteúdos e métodos da educação, mantendo um banco de dados permanente. Além disso, também promoveu assembleias para discussão sobre políticas educacionais e publicou a revista *Perspectives*, de edição trimestral.

Compreendendo que a formação dos professores primários esteve vinculada à expansão da instrução pública desde o início da República no Brasil; que a formação de regentes de ensino foi articulada ao curso primário e que a formação de professores primários foi articulada ao curso ginasial, ambas pela Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) discorreremos sobre as Recomendações que tratam da formação do professor, assim como às referentes ao ensino primário. Estes documentos constituem um conjunto de fontes primárias desta dissertação.

1.1 BUREAU INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO (BIE)

Enquanto no Brasil, durante o período que transcorreu a Primeira República (1889-1930), observamos efervescentes discussões a respeito dos temas que envolvem a escolarização no país, momento este caracterizado por Nagle (1976) pelo otimismo pedagógico e entusiasmo pela educação, em âmbito internacional. No entanto, importantes movimentos ocorriam para a criação de uma instituição que pudesse acompanhar o andamento da instrução pública em nível mundial, por meio de estudos práticos baseados em experiências realizadas em diversos países.

O movimento que deu origem ao (BIE) remete primordialmente às discussões presentes no Congresso Nacional pela Paz (National Peace Congress), ocorrido em 1907, nos Estados Unidos da América, cujo desdobramento criou a Liga Americana da Paz Escolar (American School Peace League) em 1908³; mais tarde, em 1919, a organização seria renomeada como Liga Americana de Cidadania Escolar (American School Citizenship League). A principal secretária da instituição foi Mrs. Fannie Fem Andrews, que ficou responsável por “[...] interessar o governo de Washington na ideia de uma Conferência Internacional de Educação. Dessa Conferência diplomática deveria sair, logicamente, um Bureau Internacional de Educação” (INEP, 1965, p. XI) que seria então “[...] encarregado, especialmente, de estudar as questões ligadas ao ensino das relações internacionais” (INEP, 1965, p. XI).

Da articulação política feita por Andrews, os Estados Unidos decidiram sugerir à Holanda a organização desta conferência que, por meio dos Ministérios de Relações Exteriores de muitos países, programou a realização da Conferência para setembro de 1914. Deste modo, “[...] dezesseis países, entre os quais todas as grandes nações da Europa, aceitaram o convite da Holanda e nomearam seus representantes. A guerra de 1914 adiou *sine die* [...]” (INEP, 1965, p. XI) a realização da primeira Conferência. Importante indicar a presença histórica dessas discussões preliminares sobre a criação do Bureau, pois “[...] durante a Conferência da Paz, o Pacto da Sociedade das Nações, que reservou um lugar às tarefas sociais, humanitárias e econômicas, nenhuma menção fez à educação” (INEP, 1965, p. XI).

³ A história da Liga foi descrita na dissertação de Jonathan B. Kulp (1965), com o título “The American School Peace League”. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/78a10a387b4a92bcc274d9f1081bd27a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>. Acesso em: 15 abr. 2022.

Ainda, segundo o documento consultado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1965), que aborda as Conferências Internacionais de Instrução Pública, um movimento correspondente à criação de um organismo internacional para os temas educativos, ocorreu em Zurique, por meio dos projetos de M. Frédéric Zollinger, então Secretário do Departamento de Instrução Pública que, desde 1901 “[...] propunha ao Conselho Federal suíço a fundação de um centro internacional para a instrução e a educação” (INEP, 1965, p. XI).

Seus projetos foram sucessivamente aprovados e recomendados por uma série de Congressos de caráter pedagógico. Em 1922, o 3.º Congresso internacional de educação moral aprovava um relatório de Zollinger, acompanhado de um projeto de estatuto de um Bureau Internacional de Educação, ligado ao Bureau Internacional do Trabalho. Esse documento previa uma Assembléia Internacional de Educação, composta dos delegados dos Estados-membros do BIE e uma comissão executiva (INEP, 1965, p. XI).

Foi desse modo que em Genebra, em 1925, o “Bureau Internacional de l’Éducation” foi criado em forma de associação corporativa ao “Institut Universitaire des Sciences de l’Education”, por meio de uma comissão que organizou sua criação. Em consulta aos documentos da UNESCO, Miguel (2021) em artigo intitulado “As Recomendações internacionais (BIE e UNESCO), a Lei Orgânica do Ensino Normal e a Formação de Professores no Paraná (1946-1971)”, ao fazer menção a Pedro Rosselló – então diretor adjunto do Bureau à época de sua criação, contribui com o esclarecimento de que “[...] essa organização, a princípio um organismo privado, foi criada pelo Instituto Jean Jacques Rousseau, mais propriamente pelo seu fundador Edouard Claparède, em fins de dezembro de 1925” (MIGUEL, 2021, p. 4).⁴

O documento do INEP, consultado como uma das fontes primárias desta dissertação, informa que em 25 de julho de 1929, foi assinado um novo estatuto do BIE, no Departamento de Instrução Pública de Genebra, que imprimiu ao organismo o status de instituição de interesse público, cujo funcionamento e controle se daria então a partir de um Conselho e uma Comissão Executiva, constituídos por seus

⁴ Embora seja uma informação além da fonte que pesquisamos, também sabemos que o Bureau Internacional de l’Éducation foi criado por Édouard Claparède, Pierre Bovet e Adolphe Ferrière, sob o manto do Instituto Jean-Jacques Rousseau, na época dirigido por Édouard Claparède. Para aprofundar o conhecimento sobre essa questão, indicamos Santos, Mignot e Perdomo (2021). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TnfmnkFnX5xQLNqkFTWxBPb/#ModalHowcite>. Acesso em 05 mar. 2023.

membros que, em sua maioria, eram governos que se comprometeram a sustentá-lo financeiramente.

Jean Piaget, cujas ideias repercutiram em larga escala no campo pedagógico na realidade brasileira, assumiu o cargo de Diretor Geral da instituição em 1929, cargo que ocupou até 1967, período este em que o BIE já mantinha relações junto à UNESCO e estes organismos, por sua vez, já haviam estabelecido sua representação no Brasil, por meio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Algumas das contribuições da administração de Piaget frente ao BIE foram indicadas no artigo de Parrat-Dayana (2006), intitulado “Piaget e as instituições: o Instituto Jean-Jacques Rousseau, o BIE e o Centro Internacional de Epistemologia Genética”. Assim define Parrat-Dayana sobre o BIE:

O BIE é, assim, um centro de educação comparada [...] Ali são reunidos documentos pedagógicos, realizadas pesquisas de campo, cujos resultados são difundidos por meio de publicações, e a cada ano conferências internacionais sobre a educação são realizadas. Organizam-se também exposições e se oferecem aulas para professores. A finalidade principal do BIE é a de promover a paz e a compreensão internacionais pela educação. O BIE permitiu o conhecimento de diferentes sistemas educativos e favoreceu a difusão dos métodos da educação nova (autogoverno e trabalho em equipe). As atividades do BIE exigiam, às vezes, a coordenação com outros organismos internacionais, como a OCI (cooperação intelectual) e o IICI (Instituto Internacional de Cooperação Intelectual). A finalidade destas instituições era promover a colaboração entre os povos em todos os domínios, para assegurar a compreensão internacional e a paz (PARRAT-DAYANA, 2006, p. 13).

O BIE, declaradamente neutro do ponto de vista político, prezou pela compreensão internacional e a paz. No artigo de Parrat-Dayana, esclarece-se que Piaget, na direção da instituição, ficou responsável por apresentar relatórios às reuniões do Conselho do BIE, principalmente após o êxito de seu curso destinado a professores, intitulado “Como fazer conhecer a SDN⁵ e desenvolver o espírito de cooperação institucional”. Nos relatórios, “Piaget vai apresentar as diferentes atividades do BIE, a situação financeira e as relações do BIE com outras organizações internacionais” (PARRAT-DAYANA, 2006, p. 13), além de proferir os

⁵A sigla “SDN” refere-se à Sociedade das Nações – conhecida também como Liga das Nações, estabelecida em 1919. Constituiu-se como uma tentativa de estabelecer mecanismos de segurança coletiva por meio da cooperação multilateral, diante da experiência da I Guerra Mundial (1914-1918). Para maior conhecimento, indicamos a coleção digital “Sociedade das Nações (1920-1946): Promessas e Legados” disponível em: <https://projetos.dhlab.fcsh.unl.pt/s/sociedadedasnacoes/page/projeto>.

discursos de abertura e fechamento na Conferência da Instrução Pública, entre 1932 e 1968, excetuando-se o período da segunda guerra mundial (1939-1945).

Conhecido em diversos países do mundo enquanto psicólogo que voltou seus estudos para o campo da infância, foi na direção do BIE que Piaget esteve “[...] na posição central de todas as reformas educacionais que seguiram, e aderiu desde o princípio ao espírito de colaboração internacional e de promoção da paz” (PARRAT-DAYAN, 2006, p. 14) e cumpriu um importante papel na disseminação das ideias da Pedagogia da Escola Nova, sobretudo quando do período em que Hitler assumiu o poder, na Alemanha. Esclarece a autora, com base em Vidal (1977) que:

[...] os intelectuais que queriam discutir o futuro do espírito europeu colocaram a esperança na criança, e as responsabilidades nos profissionais da infância. Todos aqueles que pertencem ao movimento da escola nova reivindicam esta responsabilidade (PARRAT-DAYAN, 2006, p. 14).

Reside aí uma relação maior entre a difusão das noções da corrente pedagógica da Escola Nova em âmbito internacional com as discussões que também ocorriam no Brasil, cujas ideias foram expressas no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, publicado em 1932.

Sobre as Recomendações decorrentes das Conferências Internacionais da Instrução Pública, destacamos aquelas que, segundo o recorte temporal, fazem menção ao período em que o BIE operou de forma independente da UNESCO, pois

Em 28-2-47 foi assinado um acordo de colaboração entre o BIE e a UNESCO, tendo sido constituída uma Comissão mista para fixar as bases desta cooperação. O acordo prevê, entre outras condições, associações das duas organizações para convocarem as Conferências internacionais de instrução pública (INEP, 1965, p. XII).

Decorrente da Conferência Internacional da Instrução Pública, cuja realização data do ano de 1934, destacamos o primeiro documento pertinente aos objetivos dessa dissertação, qual seja, a Recomendação nº 1 – que trata da Extensão da Escolaridade Obrigatória. Composta por doze artigos, em seu conteúdo, o documento reconheceu a existência de diferenças relacionadas à escolaridade obrigatória nos diversos países que impediam a recomendação de uma medida de conjunto. Argumentou que naquele período, entretanto, em muitos países cujo número de escolas era insuficiente frente à quantidade de crianças em idade

escolar, o problema educacional era o de assegurar acesso ao ensino pelo número mínimo de anos, mais do que propriamente a extensão da escolaridade.

Em relação à duração mínima adequada à formação das crianças, emitiu o entendimento de que esta não deveria ser inferior a sete anos, extensão quantitativa que já havia sido excedida em vários países naquele período. O documento indicou aos governos que o princípio da obrigatoriedade escolar deveria manter correspondência com sanções, em caso de seu não cumprimento, em função dos esforços empreendidos para efetivar tal medida por parte do Estado. De acordo com a compreensão emitida, havia vantagens indiscutíveis em relação à duração da escolaridade obrigatória além dos 14 anos, salvo exceções aplicáveis de dispensas temporárias ou de curta duração, como o caso de trabalhos agrícolas, embora não tenha apresentado mais detalhes sobre quais seriam essas vantagens.

O documento defendeu uma aproximação em relação à extensão da escolaridade obrigatória em função da idade de admissão ao mundo do trabalho. Nesta visão, considerou desejável:

[...] que em âmbito nacional exista a mais completa coordenação no que se refira às medidas a serem empreendidas entre a administração do Ensino Público e a do Trabalho e que no plano internacional sejam feitos, paralelamente, estudos sobre a idade de admissão ao trabalho e a escolaridade obrigatória (BIE, 1934, p. 1-2).

Sobre o ensino obrigatório pós escolar, a recomendação do organismo foi de que, tanto o ensino dado pela escola quanto aquele considerado “pós-escolar”, fosse constituído por uma formação geral, baseada nos interesses e estruturada nas matérias curriculares referentes a cada região em que a instituição escolar estivesse situada, isto é, aproximando-se dos meios de produção predominantes, como o caso do meio rural, industrial ou comercial, indicando para as meninas, o ensino das tarefas domésticas. O ensino deveria “[...] atribuir maior importância aos exercícios práticos, visando despertar e desenvolver as aptidões profissionais dos alunos [...]” (BIE, 1934, p. 2), importância esta estendida para a formação moral e física dos estudantes.

Finalmente, o documento apontou para a necessidade de coordenar as diversas modalidades de ensino a fim de que estas apresentassem continuidade entre seus programas e que o ensino prolongado considerasse as condições

psicológicas dos alunos em relação às suas idades. Aos professores, nesse sentido, restou a orientação de que:

[...] em decorrência das peculiaridades dos programas e dos métodos a serem aplicados no ensino prolongado, devem formar-se professores para esse fim ou selecioná-los entre os que hajam demonstrado anteriormente, no exercício da profissão, aptidões específicas para esse tipo de ensino (BIE, 1934, p. 2).

Nesse sentido, os professores deveriam apresentar aspectos formativos e práticos que lhes conferissem o adequado preparo para trabalhar com essa faixa de ensino.

A Recomendação nº 4 dispôs sobre a Formação Profissional do Magistério Primário, sua publicação data de 1935. Composta por sete artigos, as orientações impressas na Recomendação, articulam-se especificamente com os objetivos desta dissertação. No documento, o BIE elencou a personalidade do professor como “[...] fator decisivo para a ação educativa [...]” (BIE, 1935, p. 5) e que, para tanto, a formação deste profissional deveria contemplar “[...] não apenas conhecimentos gerais e pedagógicos, mas ainda e sobretudo valores morais [...]” (BIE, 1934, p. 5) indicando que o preparo do professor era um tema, naquele período, de preocupação relevante às autoridades educacionais dos diversos países.

O BIE defendeu que a formação do professor do Magistério Primário ocorresse em nível superior – em Universidades, Institutos Pedagógicos Universitários ou em Academias Pedagógicas posteriores aos estudos secundários, estes deveriam ser realizados previamente enquanto condição para o acesso aos estudos superiores. Em relação à idade de admissão do professor, sugeriu que esta deveria ser fixada de modo a “[...] permitir que o jovem professor possa adquirir, antes de exercer suas funções, maturidade moral e intelectual satisfatória [...]” (BIE, 1935, p. 5) bem como “[...] consciência da importância de seu trabalho e de suas responsabilidades [...]” (BIE, 1935, p. 5) destacando que a seleção dos candidatos a professores do magistério primário devesse ocorrer não somente pelos conhecimentos, mas em consideração especial aos aspectos de aptidões morais, intelectuais e físicas.

Na dimensão do preparo profissional e pedagógico, a compreensão do Organismo era a de que estas dimensões formativas deveriam apresentar uma boa

cultura geral e de longa duração, pois deste modo os professores proporcionariam aos seus alunos cultura geral e formação profissional satisfatórias. Por essa razão, no curso de formação de professores, a cultura geral deveria ser ministrada primeiro e, em seguida, às instituições de ensino superior, caberia oferecer o preparo profissional.

Em matéria de programa de estudos para a formação do professor do magistério primário, o BIE sugeriu: estudo teórico da Pedagogia e das ciências correlatas, séria formação prática considerando as matérias de Economia e de Arte - pois os professores levariam esses conhecimentos aos seus alunos nas escolas -, além da importância da cultura física na formação da personalidade.

O preparo profissional do professor, cujas dimensões perpassam a dimensão pedagógica, psicológica, social e prática, deveria ser inspirada nos princípios estabelecidos pela Escola Ativa (também conhecida como Pedagogia Ativa, de Édouard Claparède). Ressaltou sobre a importância das escolas modelos anexas, presentes no contexto rural ou urbano. Dispôs a Recomendação:

Julga que o preparo de professores de zonas urbanas ou de zonas rurais, mesmo diferenciando quando necessário, deve ser de nível idêntico, conferindo os mesmos direitos. Constata que, em vários países, se proporciona aos futuros professores, além da formação profissional geral, especialidade em certas disciplinas para ensino posterior aos alunos das séries mais adiantadas da escola primária e elementar [...] julga que a nomeação definitiva dos jovens professores só deve ser efetuada após estágio de duração satisfatória, racionalmente organizado e devidamente controlado [...] (BIE, 1935, p. 6).

Dessa forma, o documento preconizou a paridade de condições para a formação de professores situados em regiões distintas, como forma de evitar diferenças de tratamento e condições capazes de desestimular a procura por uma ou outra das referidas formações.

A Recomendação nº 12 tratou do Ensino da Psicologia na Formação de Professores Primários e Secundários (1937) em seis artigos sobre a importância de o professor ter conhecimentos referentes às questões psicológicas que envolvem o desenvolvimento humano da criança e do adolescente para que melhor desempenhasse seu trabalho. Assim, como primeira orientação, considerou importante que os cursos de formação de professores destinassem “[...] aos futuros educadores, sólida formação psicológica integrada nos estudos de formação

pedagógica geral e em particular, no preparo didático” (BIE, 1937, p. 17). Orientou que os conhecimentos abordados levassem em consideração a psicologia geral, a psicologia da criança e do adolescente e que não se limitassem unicamente ao emprego de testes diversos e métodos psicométricos, uma vez que a aplicação desses recursos exigiria espírito crítico desenvolvido e maturidade científica.

A Recomendação orientou que a formação deveria “[...] comportar ainda o estudo qualitativo do desenvolvimento e da estrutura mental da criança em seus aspectos intelectuais, afetivos, individuais e sociais” (BIE, 1937, p. 17). Cumpre apontar que, décadas mais tarde, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 5692/71, um dos recursos utilizados para avaliar o desempenho dos estudantes durante o ano letivo, levava em consideração a taxonomia de Bloom que avaliava as aprendizagens intelectuais, afetivas e psicomotoras dos alunos. O primeiro documento reservou orientação para a realização de estudos de crianças consideradas “difíceis e/ou anormais”; equipes médicas e pedagógicas deveriam verificar as aptidões físicas e características individuais, os serviços de orientação educacional e profissional levantariam as condições dessas crianças e identificariam a influência dos diferentes meios que afetariam o desenvolvimento dela na escola, considerando a família da qual provinha, a escola em que estudava, além de outros ambientes que frequentava e refletiam seu comportamento.

A Recomendação alertou que essas condições ambientais deveriam ser estudadas por meio de observações, experiências e pesquisas individuais que potencialmente implicariam no desenvolvimento intelectual, moral e social das crianças. Sugeriu o documento que as observações deveriam ser realizadas “[...] por meio de experiências diretas a compreender o sentido de problemas e noções psicológicos” (BIE, 1937, p. 18), pois do contrário, esses conhecimentos “[...] os levaria assim ao respeito exagerado de fórmulas, em vez de iniciá-los no exame dos fatos” (BIE, 1937, p. 18). Considerava ainda,

Que a formação psicológica dos futuros professores seja efetuada numa idade em que a maturidade de espírito, a cultura geral e o equilíbrio físico lhes permitam compreender toda a significação das experiências em que deverão colaborar. Que esse ensino seja ministrado por profissionais altamente qualificados, cuja prática da experimentação científica e das

técnicas da psicologia se completem por sólida cultura filosófica (BIE, 1937, p. 18).

Deste modo, o professor teria como uma ferramenta de atuação, a compreensão do desenvolvimento psicológico de seus alunos, com apoio de estudos realizados por equipe composta por especialistas de diversas áreas. Assim poderia compreender condições externas influentes no comportamento dos seus alunos.

A Recomendação nº 13 versou sobre a Remuneração do Professor Primário, em 1938, e apresentou doze artigos em sua redação. No documento, são apontados motivos pelos quais os professores deveriam dispor de uma remuneração condizente à importância de sua atuação, capaz de lhes proporcionar vida digna a si e à sua família, cujos vencimentos não fossem inferiores às categorias de assalariados ou trabalhadores manuais cujo nível social fosse correspondente. Orientou para que os professores de um mesmo país não tivessem grandes diferenças em sua remuneração e que ainda, às professoras, os vencimentos fossem compatíveis com os dos professores; salvo casos que justificassem maiores vencimentos em função de formação ou nível de atuação. A Recomendação apresentou o exemplo do professor primário como merecedor de maior remuneração, em razão da importância de sua função.

A Recomendação prescreveu que a carreira docente fosse estruturada e progressiva, que os professores em período de estágio recebessem vencimentos capazes de lhes proporcionar vida condigna, enquanto não fossem nomeados para os cargos definitivos e aqueles professores cujas despesas envolvessem o sustento de sua família, que recebessem subsídios especiais. Ainda, orientava para que a remuneração no início da carreira não fosse distante do vencimento máximo estipulado, para fins de cálculo para aposentadoria. Orientou que o professor deveria ter a possibilidade de exercer atividades conexas remuneradas, como em cursos pós-escolares, atividades complementares às escolas, aulas particulares e estudos com vencimentos; contraindicava, entretanto, que os docentes exercessem atividades estranhas à sua função que, por sua vez, poderiam comprometer sua autoridade moral.

Esta Recomendação estabeleceu que a carga horária definida para o trabalho do professor, deveria considerar tempo suficiente para o devido preparo de suas

aulas, mas que também fossem considerados momentos para que o docente pudesse se dedicar a leituras, atividades intelectuais e recreativas. Ao professor primário, reservou as seguintes observações:

Os membros do pessoal docente primário devem ter direito a licenças pagas em caso de doença ou de maternidade, inclusive de longa duração, em casos especiais; têm direito, igualmente, a uma aposentadoria satisfatória, em idade não muito avançada, e ainda a uma pensão a ser conferida em caso de morte, às viúvas e aos filhos menores. Salvo por falta grave, o professor primário deve ter direito a garantias contra as consequências de acidentes sofridos pelos seus alunos em classe, por ocasião de exercícios ou de excursões extraclasse. Seria, portanto, recomendável que em todos os países a responsabilidade civil quanto a esses acidentes coubesse às autoridades às quais se subordina o professor, sendo que essas conservariam a possibilidade de processá-lo, no caso de falta grave. Seria recomendável que as autoridades competentes tivessem o direito de verificar se os professores do ensino particular gozam de condições materiais suficientes (BIE, 1938, p. 20).

Essas orientações visavam garantir uma estrutura à carreira do magistério, para que os docentes pudessem exercer adequadamente suas atividades profissionais.

A Recomendação nº 20 que abordou a Difusão do Ensino de Higiene do Jardim da Infância ao Nível Médio, de 1946, apresentou dezesseis artigos que contextualizam e reforçam a importância do ensino da higiene e vinculam a relevância do tema à vida individual e em sociedade, inserindo esse conhecimento nos níveis desde o jardim de infância até o nível médio, considerando que a matéria “[...]faz penetrar na vida escolar o ideal de dignidade humana e de solidariedade[...]” (BIE, 1946, p. 31), sobretudo no contexto após o final da Segunda Guerra Mundial.

A Recomendação em questão, sinalizou para que o ensino da higiene fosse introduzido em caráter obrigatório pelos ministérios da instrução pública dos diversos países, mas que não fosse ensinado de forma dogmática. Sugeriu modos de organização desse ensino nos graus elementares, para que se realizasse de um modo prático, sem implicar em prejuízos aos programas de estudos, vinculando o conhecimento aos acontecimentos cotidianos da vida escolar, com o intuito de formar hábitos de limpeza e urbanidade. Já para as classes superiores das escolas primárias e nos cursos pós escolares, sugeriu que esse ensino se organizasse de modo a caracterizar centros de interesse e que fosse articulado a outras disciplinas de modo a transcender a vida escolar e se materializar no cotidiano da vida familiar,

nos problemas do mundo do trabalho e nas questões sociais decorrentes. Conforme estabeleceu o documento, cumpriria aos países

Introduzir com caráter obrigatório o ensino da higiene em todos os jardins de infância, escolas primárias, secundárias, cursos pós-escolares e escolas normais sem que este ensino apresente em nenhum destes graus a forma de um curso dogmático (BIE, 1946, p. 36).

O documento sugeriu que este ensino fosse trabalhado por meio dos métodos ativos, isto é, trabalhos por equipes e recursos das técnicas visuais, os quais deveriam ser disponibilizados aos educadores por meio do material didático necessário para tal efetivação. Orientou para que esse ensino fosse ministrado tanto por professores quanto por médicos que ficariam responsáveis pela inspeção da higiene escolar, mas que estes últimos profissionais, deveriam apresentar certa especialização em questões relacionadas à educação, de modo a estarem qualificados a orientar o ensino da higiene em todos os graus da vida escolar.

O escritório do BIE, mais tarde, após ter se integrado e funcionar junto à UNESCO, possuía painéis com esquemas que expunham os sistemas de ensino dos diversos países. Encontramos uma imagem no Arquivo Histórico do INEP que ilustra este ambiente.

Figura 2 — Escritório do BIE: Organisation de L'Enseignement / Portugal (1953)



Fonte: Arquivo Histórico / INEP.

Como podemos visualizar na imagem acima, o painel intitulado “Organisation de L’enseignement” apresenta círculos de diversos tamanhos interligados por linhas, cada círculo representa uma faixa de ensino e as linhas indicam suas respectivas articulações.

1.2 A CONSTITUIÇÃO DA UNESCO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) em 1945, como uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) se deu em razão do término da Segunda Grande Guerra, findada em 1945. Em sua Constituição, a Agência adotou a compreensão de que “[...] uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz” (UNESCO BRASÍLIA OFFICE, 2002, p. 2). A organização foi criada com o objetivo de contribuir para a paz e para a segurança internacionais, por meio dos temas que envolvem a educação, a ciência e cultura, ancorada nos valores do estado de direito, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais defendidos a todos os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas. Com o tempo, o tema da educação tomou maior relevância e a instituição passou a se dedicar mais especificamente aos assuntos educacionais.

Ainda em 1945, a UNESCO firmou convênio junto ao Bureau Internacional de Educação e estes dois organismos passaram a emitir as Recomendações conjuntamente a partir das Conferências Internacionais da Instrução Pública, por meio das Recomendações direcionadas aos Ministérios da Instrução Pública dos diversos países.

No contexto brasileiro, a instituição se definiu como um “[...] laboratório de ideias e uma instituição que fixa padrões, para tecer consensos universais sobre temas éticos emergentes [...]” (UNESCO, 2004, p. 33) e, com isso, constituiu um “[...] fórum central destinado à articulação dos temas éticos, normativos e intelectuais do mundo contemporâneo [...]” (UNESCO, 2004, p. 33), assim a instituição funcionou e funciona cumulativamente como um “[...] centro para disseminar e compartilhar informações e conhecimentos” (UNESCO, 2004, p. 33).

Figura 3 — Lourenço Filho (da esquerda para a direita) e outros delegados (Abgar Renault e Tiago Dantas, em 4º) na Conferência Geral da UNESCO de 1946



Fonte: FGV / CPDOC.

No Brasil, documentos registraram a presença de intelectuais que compunham a delegação brasileira desde as primeiras conferências que constituíram a organização: Lourenço Filho, que era adepto da Pedagogia da Escola Nova, e outros delegados na Conferência Geral da Unesco em 1946 e 1950; Gustavo Capanema, que era católico, e Themístocles Cavalcanti em 1956 e 1966. Entre os delegados da comissão brasileira, também estavam Abgar Renault e Tiago Dantas. Estes documentos sinalizaram o interesse pelos temas debatidos nesses eventos e demarcaram o interesse brasileiro em participar da instituição, aceitando aplicar suas Recomendações na realidade brasileira. As fontes iconográficas que registraram essas aproximações e retrataram a questão, foram coletadas nos acervos da UNESDOC e estão em anexo neste trabalho. A concordância oficial em participar das conferências ocorreu por meio da Carta Brasileira de Educação Democrática (1945). A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964, mas seu Escritório passou a operar apenas em 1972, defendendo a bandeira da educação de qualidade para todos e promoção do desenvolvimento humano e social.

Figura 4 — Lourenço Filho (à direita) e outros durante reunião do comitê de coordenação do Centro de Formação de Pessoal e de preparação de material de educação de base para a América Latina da UNESCO (1950)



Fonte: FGV / CPDOC.

1.1.1 Carta Brasileira da Educação Democrática

Entre os dias 23 e 28 de junho de 1945, foi realizado o IX Congresso Brasileiro de Educação promovido pela Associação Brasileira de Educação (ABE), na cidade do Rio de Janeiro. As comissões responsáveis pelos estudos e debates do evento foram compostas por 200 educadores e outras várias instituições culturais do país. Decorrente do congresso, foi publicada a Carta Brasileira de Educação Democrática (1945) cujos temas deliberados, entre os pertinentes, estavam: os conceitos e objetivos da educação democrática; meios adequados à consecução da educação democrática; limites e obrigações da intervenção do estado em matéria de educação; educação gratuita em todas as modalidades e em todos os graus; quanto às garantias econômicas aos professores.

Foram abordadas conclusões a respeito da educação de adultos, estruturada da seguinte forma: comissão estadual de educação de adultos; comissões municipais de educação de adultos; medidas propostas pelo INEP para a ampliação da rede de ensino supletivo; medidas sem quaisquer acréscimos de despesas; medidas com pequeno acréscimo de despesas; medidas de coordenação geral;

situação revelada pelo serviço nacional do recenseamento e a repercussão da campanha proposta.

A carta abordou a Formação democrática dos professores estabelecendo como primeira consideração que “[...]a preparação cultural e técnica do magistério deve ser considerada sempre como problema da mais alta relevância, na organização democrática do ensino[...]” (CARTA, 1945, p. 273) e ainda indicou que “[...]essa preparação deverá atender tanto às necessidades regionais que obrigam a pluralidade de padrões, quanto à composição dos programas e ao regime escolar dos institutos que se mantenham para essa preparação[...]” (CARTA, 1945, p. 273).

Em relação aos Organismos e Recomendações internacionais, de acordo com o documento, ocorreu uma Conferência de Ministros da Educação das Nações aliadas, em outubro de 1942, em Londres. Participaram do encontro representantes dos governos da Bélgica, Tchecoslováquia, Grécia, Holanda, Luxemburgo, Noruega, Polônia, Iugoslávia e do Comitê da França Livre. Além destes, em abril de 1944, o grupo inicial foi ampliado pela participação da Austrália, Canadá, China, Índia, Nova Zelândia, África do Sul, Estados Unidos da América do Norte e U.R.S.S., totalizando dezessete países empenhados a elaborar as bases de uma “Organização das Nações Unidas para a Reconstrução Educacional e Cultural” (United Nations Organization for the Educational and Cultural Reconstruction). Essa Organização é mencionada ao longo do documento pela sigla U.N.O.E.C.R. A Organização passaria a funcionar quando atingisse o número de vinte países aderentes.

No intervalo dessas duas reuniões, realizou-se no Panamá, em 1943, a Primeira Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, que recomendou aos países da América o estabelecimento de ‘Centros de Documentação e Investigação objetiva de assuntos educacionais’ (CARTA, 1945, p. 276).

A Carta Brasileira de Educação Democrática buscou, nesse sentido, “[...]tornar público o empenho em ver o Brasil participar do Comitê da U. N. O. E. C. R. e solicitar às autoridades competentes as providências nesse sentido” (CARTA, 1945, p. 276). Em sua redação, a Carta sugeriu ainda a criação de uma Organização Internacional de Educação de caráter permanente, de acordo com a U. N. O. E. C. R. com os seguintes objetivos:

- a) — desenvolver o espírito de solidariedade internacional; b) — promover o espírito de inflexível respeito à pessoa humana e às liberdades fundamentais, sem distinção de raça, sexo, condições econômicas, idioma ou religião;
- c) — orientar a educação através do mundo no sentido de aperfeiçoamento individual sob os aspectos físico, moral, intelectual e social; d) — promover investigações amplas e generalizadas sobre o comportamento biológico, social e moral do ser humano; e) — reunir as informações convenientes tanto sobre os diversos graus de educação nos diferentes países, como relativamente às iniciativas educacionais que neles tiverem curso;
- f) — realizar inquéritos e demonstrações em torno dos problemas educacionais;
- g) — difundir, através de livros e revistas, do rádio e do cinema, os ensinamentos que prescreve e os resultados de suas investigações, dos seus inquéritos e das suas assembléias;
- h) — promover intercâmbio de alunos e professores por meio de bolsas de estudos;
- i) — organizar excursões de professores e alunos através dos diferentes países com o fim de documentação de caráter educacional; j) — adotar uma língua internacional para o intercâmbio cultural; k) — propor acordos internacionais que assegurem a equivalência de títulos e diplomas secundários e superiores de escolas livres ou oficiais; l) — patrocinar, sob a base de reciprocidade, a liberdade de ensino por parte de professores estrangeiros em qualquer país, no intuito de maior aproximação intelectual e moral (CARTA, 1945, p. 277).

Em consonância a essas premissas, caberia à Assembléia, entre outras atividades, “[...]formular os projetos de Convenção ou de Recomendação delas decorrentes[...]” e “[...]promover juntos dos diversos países a ratificação das Convenções e a adoção das Recomendações aprovadas” (CARTA, 1945, p. 278). Tal foi a aproximação de criação desse organismo internacional com a fundação da UNESCO, consubstanciada nos princípios de solidariedade internacional e respeito à pessoa humana.

1.1.2 INEP e a mediação das Recomendações internacionais

Fundado inicialmente sob a denominação de Instituto Nacional de Pedagogia, a entidade passou a intitular-se Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) pelo Decreto lei n.º 580 de 30 de julho de 1938 para funcionar como “[...]centro de estudos de todas as questões educacionais” (BRASIL, 1938, art. 1). Entre as incumbências cabíveis ao INEP, estava a de “[...]organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas[...]” (BRASIL, 1938, art. 2), assim como a responsabilidade de

[...]manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos; promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema de orientação e seleção profissional; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógica (INEP, 1938, s/p).

Em conformidade com sua constituição, o INEP estabeleceu relação com a UNESCO quando passou a difundir os documentos internacionais emitidos a partir das conferências da instrução pública produzidos pela Organização. Deste modo, exerceu papel de mediação entre as Recomendações internacionais e as políticas públicas educacionais em nível nacional. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) foi o meio pelo qual o conteúdo desses documentos foi veiculado. O primeiro exemplar data de 1944 e o conjunto de Recomendações de 1934 a 1963, foi publicado em 1965.

1.1.3 Recomendações da UNESCO

O conjunto de Recomendações abordadas, retratam o modo como a formação de professores foi compreendida pelas referidas instituições e vinculam-se diretamente à instrução primária, pela sua obrigatoriedade e articulação.

A Recomendação nº 32, que trata sobre a Escolaridade Obrigatória e sua Extensão (1951), foi inspirada na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) que “[...] reconheceu o direito de toda pessoa à educação, preconiza a gratuidade da educação de base e do ensino primário, devendo este ser obrigatório” (UNESCO, 1951, p. 53). Esta Recomendação retomou a conferência do BIE, de 1934, que também tratou do problema da escolaridade obrigatória e sua extensão e balizou dificuldades de se indicar medidas de conjunto, uma vez reconhecida as diferenças da realidade educacional de cada país sendo que, para a aplicação daquelas orientações, os estados deveriam considerar “[...] circunstâncias nacionais e por vezes regionais e locais[...]

Composta por extensa redação, sessenta e seis artigos foram destinados ao tema, divididos em 10 tópicos, que nomeadamente são: planos de generalização da escolaridade obrigatória; financiamento desses planos; duração da escolaridade obrigatória; dispensas; medidas de estímulos e sanções; aspectos pedagógicos da escolaridade obrigatória; o problema do pessoal docente; o problema das construções escolares; extensão da escolaridade; e, contribuições das organizações internacionais. Indicou os princípios orientadores das técnicas de instrução que deveriam ser aplicados pelos países, ao adotar esta recomendação. São eles:

a) servir para despertar os valores próprios a cada cultura na linha de suas tradições históricas e a promover entre as diversas culturas uma harmonia geradora de concórdia e paz; b) ser acompanhadas simultaneamente com o desenvolvimento social e econômico e isto como meio da mais ampla colaboração internacional (UNESCO, 1951, p. 53).

No item “plano de generalização da escolaridade obrigatória”, consubstanciado no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), o documento orientou aos governos considerar dimensões pedagógicas, financeiras, sociais entre outras, no momento da elaboração do plano, de modo que estivesse alinhado com planejamentos de reformas e desenvolvimento econômico e social dos países. Além disso, considerou outros fatores estratégicos para a elaboração desses planos, como os aspectos social, geográfico, político e linguístico. Orientou que os planos fossem aplicados tão breve quanto possível, mas que também dispusessem de uma perspectiva mais ou menos longa e que, se fosse o caso, os estados verificassem a opção mais vantajosa: resolver o problema por regiões ou por zonas (urbanas / rurais); num sentido de racionalizar esforços. Finalmente, o plano de generalização da escolaridade obrigatória deveria ser orientado para rapazes e moças, paralelamente.

Quando o documento tratou do financiamento do plano, o termo racionalização de despesas aparece como forma de obter o máximo de rendimento possível diante do investimento realizado pelo Estado, uma vez que seria necessário destinar parte do orçamento ordinário da instrução pública para tal finalidade e dispor de um crédito extraordinário a ser atingido progressivamente em um determinado número de anos.

Interessante perceber que na realidade paranaense, quando se verifica as legislações do período estudado, há um volumoso número de leis que destinam subvenções às escolas de natureza privada que ofertavam o ensino primário, uma vez que as instituições públicas não eram em número suficiente para dar conta da demanda de estudantes que se matriculavam. A articulação entre esta Recomendação e o modo como se associou ao discurso dos dirigentes públicos para a instrução pública e a formação de professores no estado do Paraná, será mais bem analisada no segundo capítulo desta dissertação, pois está articulada ao segundo objetivo específico.

A Recomendação nº 36 tratou da Formação do Magistério Primário (1953) por meio de sessenta e oito artigos, organizados da seguinte forma: organização e administração do ensino normal; recrutamento e condições para admissão; planos de estudos; aperfeiçoamento dos professores primários em exercício; formação intensiva; contribuições das organizações internacionais.

Este documento evocou a necessidade de estender a escolaridade obrigatória indicada também pela Recomendação nº 32, em 1951. Considerou que as crianças de todos os países deveriam ser instruídas por professores capacitados nos aspectos físico, psíquico moral, dotados de formação intelectual e pedagógica. Aos professores sem o devido preparo profissional, orientou que estes não deveriam lecionar – mesmo que de modo temporário. Valorizou os avanços nos conhecimentos das áreas da ciência da Educação no período – Psicologia Genética e Social, Psicologia Afetiva, Pedagogia Experimental e Pedagogia Comparada, Higiene Mental etc. – argumentando que poderiam fornecer subsídios teóricos capazes de melhorar a técnica dos professores.

Esta Recomendação (nº 36) apresentou muitas vezes o termo “formação indispensável” em sua redação. Desse modo, sugeriu que o Ensino Normal fosse objeto de estudos contínuos e que este ensino deveria se adaptar às necessidades e circunstâncias que surgissem ao longo do tempo⁶. O documento (Recomendação nº 36) sugeriu a criação de um órgão especializado que tratasse dos temas de ordem financeira, administrativa ou técnica relacionados ao Ensino Normal, diante

⁶ É uma Recomendação que reflete uma discussão que estava em alta naquele momento, na UNESCO: a educação permanente, ou educação ao longo da vida, difundida por Pierre Furter, sob o patrocínio da UNESCO. Para aprofundar essa compreensão, consultar a obra “Educação e Vida”, de Pierre Furter (1968).

da complexidade do tema. Este órgão poderia se dar em forma de direção geral, departamento ou serviço. Como forma de solucionar os problemas relacionados a esse ensino, sugeriu que seu funcionamento estabelecesse relação com órgãos consultivos que, por sua vez, fossem compostos por representantes da direção e do corpo docente dos estabelecimentos de formação pedagógica. Estabeleceu ainda:

Entre as tarefas essenciais desse órgão especializado convém mencionar a avaliação e a formação do número de professores primários necessários à extensão da instrução escolar, tendo-se em vista que o movimento demográfico, o prolongamento da escolaridade obrigatória, a redução do número máximo de alunos confiados a cada professor, as vacâncias de cargos, etc, podem ter repercussões sobre os efetivos do corpo docente (UNESCO, 1953, p. 74).

Em sua redação, advertiu para que este órgão especializado, sendo encarregado da organização, do controle e da eficácia dos estabelecimentos de formação pedagógica, respeitasse a autonomia de cada instituição no que se referia aos programas e métodos. No entanto, reservou a observação de que, em um país, havendo sistemas de formação distintos para professores rurais e professores urbanos, ambos deveriam ter equiparação em nível de estudos, isto é, equivalência na formação e nos títulos outorgados.

Orientou para que todas as facilidades fossem concedidas às pessoas que tardiamente descobrissem dispor de aptidões ou vocação para desempenhar função no magistério, que estas pessoas recebessem a devida formação geral e profissional para o desempenho da função. Ainda, postulou que “[...] nos países onde o estudo secundário completo não é exigido como condição de admissão nos estabelecimentos de formação de professores primários [...]” fossem criadas facilidades aos diplomados do ensino secundário “[...] para que recebam formação pedagógica que, de nenhum modo, deve ser inferior à exigida dos alunos-mestres que fazem o curso normal” (UNESCO, 1953, p. 76).

No aspecto em que versou sobre o recrutamento e condições para admissão de candidatos ao cargo de docente do ensino primário, emitiu o posicionamento para que fossem dadas possibilidades equivalentes de acesso para ambos os sexos. Para atender os alunos de todas as camadas da população, sugeriu no artigo 22, a gratuidade completa dos estudos, incentivos que cobrissem os custos de

escolaridade, alojamento e manutenção, cabendo ainda a distribuição de bolsas ou pré-salários como alternativas para subsidiar a formação dos futuros professores.

A admissão dos futuros professores primários quando fossem ingressar no curso normal, de acordo com a Recomendação, deveria avaliar além das aptidões e conhecimentos intelectuais, outros elementos de caráter e personalidade. Em seu artigo 26, esclareceu quais são os elementos igualmente importantes: “[...] a força, o caráter, as aptidões físicas e psíquicas, o amor à infância, o espírito de devotamento e o sentido da sociedade [...]” (UNESCO, 1953, p. 77). Assim, recomendou que exames psicológicos fossem aplicados aos candidatos no momento do ingresso e durante o curso, como modo de eliminar os estudantes cujo caráter e comportamento fossem incompatíveis ao exercício docente.

Convém também que se levem em conta as características mentais, o equilíbrio afetivo, as preocupações pessoais e as dificuldades de adaptação; é, portanto, de interesse que todo estabelecimento de formação pedagógica confie a um professor os cuidados de um curso de Higiene Mental, ao qual os alunos-mestres se encaminhariam para resolver seus problemas de ordem pessoal (UNESCO, 1953, p. 77-78).

Estabelecida as condições para a admissão dos professores no curso normal, a Recomendação orientou para a organização do plano de estudos. Em seu artigo 29, indicou para que os estabelecimentos de ensino que fornecessem a cultura geral e a formação profissional propriamente dita, tivessem o período de formação mais longo. O preparo profissional, conforme consta no artigo 30, além de compreender as dimensões dos estudos psicológicos, pedagógicos e as práticas de ensino, deveriam fornecer cursos especiais, como “[...] estudos dos fatos sociais, da Economia Doméstica, da Higiene, da Educação Física, do Canto, do Desenho, dos Trabalhos Manuais, da Agricultura, etc. [...]” (UNESCO, 1953, p. 78).

Em seu artigo 37, o documento sugeriu que os cursos teóricos para a formação pedagógica incluíssem trabalhos de seminário, de grupos de discussão e de pesquisa individuais, entre outros recursos. Para viabilizar a realização destas atividades, os estabelecimentos de formação pedagógica deveriam dispor de “[...] material de ensino e de pesquisas psicopedagógicas e possuir uma biblioteca bem provida de revistas de educação, de obras pedagógicas, clássicas e modernas, de livros de referência e manuais” (UNESCO, 1953, p. 79). A esse respeito, grande

quantidade de fontes foi encontrada em visita ao Arquivo Público do Paraná, por meio das correspondências que demonstram como personalidades importantes do período, entidades nacionais e internacionais, assim como órgãos públicos doaram, sistematicamente, obras e estudos para a biblioteca do Instituto de Educação do Paraná. Essas correspondências serão abordadas nos capítulos 2 e 3, em função de sua relação com o objetivo desta dissertação.

A Recomendação em questão, reservou importância à prática de estágio enquanto fator essencial para o preparo profissional do professor primário, quando no artigo 39 delimitou a relevância de se destinar à prática de estágio “[...] a maior parte do tempo destinado aos estudos pedagógicos, pois a formação prática dos alunos-mestres constitui um dos aspectos essenciais da preparação profissional do magistério primário” (UNESCO, 1953, p. 79). Nesse sentido, aos estabelecimentos formadores:

É indispensável que os estabelecimentos de formação de professores primários tenham sob seu controle uma ou várias escolas, se possível do tipo experimental, onde os alunos-mestres possam completar parte de seus estágios práticos [...] A formação prática dos alunos-mestres não deverá limitar-se às escolas de aplicação; é de utilidade que eles tenham a experiência das escolas primárias do tipo comum, onde as dificuldades (locais, material, número de alunos por classe, meio social, etc.) são do mesmo tipo daquelas que eles encontrarão provavelmente nas escolas para que forem designados posteriormente (UNESCO, 1953, p. 79-80).

A orientação expressou atenção para o fato de que os futuros professores primários tivessem a devida formação com a experiência prática nas escolas de aplicação, mas reservava também a oportunidade de que os estudantes mestres conhecessem a realidade escolar de outras instituições de ensino, de modo a assimilar, no decorrer da formação, as dificuldades próprias do contexto em que estariam inseridos futuramente, garantindo, de tal modo, que pudessem experimentar, pensar e elaborar maneiras de melhor desempenhar suas funções no momento de atuação profissional.

No artigo 51, a Recomendação discorreu sobre a importância de escolher professores dos estabelecimentos de formação pedagógica cujas qualidades humanas fossem exemplo para os alunos-mestres, pois o primeiro se constituiria como “protótipo do mestre proposto” (UNESCO, 1953, p. 81) aos estudantes que estariam sendo preparados. Esta Recomendação dialoga com a história dos

docentes do IEP, pois na trajetória da instituição, importantes professores ocuparam a direção e tornaram-se referência para o Instituto; a exemplo, citamos Lysimaco Ferreira da Costa e Erasmo Pilotto. Essas correspondências serão pormenorizadas no terceiro capítulo desta dissertação.

A Recomendação discorreu sobre o modo de funcionamento do aperfeiçoamento dos professores em exercício, estabelecendo a conveniente adoção de todas as medidas para que a atualização dos professores ocorresse. Estabeleceu, no artigo 62, que as viagens para estudos, nacionais ou estrangeiras, deveriam ser consideradas como “[...] um dos meios mais eficazes para elevar o nível profissional dos professores, alargar sua visão com respeito aos problemas escolares e estimulá-los a aperfeiçoar seus métodos[...]” (UNESCO, 1953, p. 82) e que, para tanto, deveriam ser concedidas bolsas de estudos em quantidade suficiente aos professores primários, uma vez que os professores que recebessem essas bolsas, como também seus colegas, seriam beneficiados com os conhecimentos decorrentes da experiência adquirida. Além disso, no artigo 63, reforçou a importância de fazer circular nas bibliotecas das escolas os estudos publicados sobre problemas reais dos professores, com o intuito de que chegassem ao conhecimento do professor a evolução das ciências da educação.

Os artigos 65 a 67 da Recomendação, tratam da formação intensiva dos professores que, diante de uma formação acelerada (justificada por aumento súbito dos efetivos escolares, resultado do movimento demográfico, generalização ou prolongamento da escolaridade obrigatória) deveriam apresentar nível suficiente de cultura geral e preparo profissional; ainda, a esses professores, deveria ser oportunizada uma formação complementar para serem admitidos nos quadros do ensino primário.

Em 1953, paralelamente, foi publicado o documento intitulado Situação do Magistério Primário, pela Recomendação nº 37. Em 23 artigos, o documento tratou dos seguintes temas: Princípios para a Elaboração de Programas do Ensino Primário; Processo para a Elaboração dos Programas do Ensino Primário; Promulgação e Prática dos Programas Primários.

Elaborado para a reflexão da articulação entre a formação do magistério primário e os programas do ensino primário ao redor do mundo, a UNESCO relata a confusão que existia sobre a compreensão do papel da escola primária e a

escolaridade obrigatória. Com o intuito de fornecer subsídios esclarecedores, o documento definiu os objetivos da escola primária:

- a) dotar a criança dos instrumentos fundamentais de pensamento e ação, que, adaptados à sua idade, a ajudarão a viver plenamente sua existência de homem e de cidadão e a compreender o mundo no qual viverá;
- b) transmitir um patrimônio e uma cultura, dando os meios de enriquecê-los;
- c) formar seres livres, conscientes de suas responsabilidades, membros ativos e úteis da comunidade nacional (UNESCO, 1953, p. 84-85).

Desse modo, a UNESCO compreendeu a escola primária como uma instituição cujo papel é transmitir o saber sistematizado pela humanidade para que os indivíduos convivam em sociedade, cientes de seu compromisso social. Esse documento postulou em seu artigo 4º, os elementos que todo plano de estudos referente à escola primária deveria apresentar: “[...]os conhecimentos a assimilar, as técnicas a dominar, os meios adequados para assegurar o desenvolvimento físico e para satisfazer as necessidades afetivas, estéticas e espirituais de ordem individual e social” (UNESCO, 1953, p. 85).

Ao longo desta Recomendação, observamos em muitos momentos, a preocupação em relação ao nível de desenvolvimento do estudante, expressão do avanço do conhecimento psicológico até então produzido pela área da Psicologia da Educação. No artigo 8, que trata da elaboração dos programas do ensino primário, o documento estabelece que tais programas deveriam atribuir à formação intelectual, afetiva e moral dos estudantes os seguintes objetivos: “[...]aprender a aprender, aprender a pensar e a exprimir-se, aprender a agir, aprender a se conduzir” (UNESCO, 1953, p. 85). O documento ainda orientou para que fossem criados mais centros de pesquisas de pedagogia experimental que investigassem a prática dos professores, segundo esse método de pesquisa.

A Formação dos Professores de Ensino Normal foi tratada pela Recomendação nº 45, em 1957. Em 33 artigos, destacou importância para a formação de professores primários que, naquele momento, ocorria em nível secundário, pós-secundário e universitário, argumentando que deveria ocorrer em estabelecimentos de nível superior (artigo 2º).

No artigo 9º, o documento emitiu a consideração de que o cargo de direção dos estabelecimentos de formação pedagógica deveria ser confiado a um educador

cujo conhecimento e experiência de ordem pedagógica fosse elevado. Ainda, no artigo 13º, reforçou que os professores do ensino normal deveriam ter formação de nível universitário ou superior correspondente ao nível de licenciatura.

Há um interesse ainda maior em que os professores de Pedagogia retomem, regularmente, contato com a prática do ensino e que, por outro lado, os inspetores sejam levados a fazer, de tempos em tempos, a síntese de suas concepções, durante um curso de Pedagogia, por exemplo; para isto, quando fosse possível, conviria incentivar permutas de funções entre professores de Pedagogia e inspetores do ensino primário (UNESCO, 1957, p. 137).

Os artigos que compõem essa Recomendação buscaram articular o preparo do professor que daria aula para o ensino normal de acordo com as necessidades que se buscava preencher na formação do professor primário, de tal modo, que este tivesse formação compatível com a exigência que se esperava do cargo.

A Recomendação nº 46 (1958), tratou da Elaboração e Expedição de Programas do Ensino Primário. Em 55 artigos, foi organizada nos seguintes tópicos: estatuto administrativo; nomeação e designação de escolas; regulamentação do trabalho; remuneração; adicionais e vantagens diversas; previdência social; professores estrangeiros ou de outras localidades do país.

Para a elaboração do estatuto administrativo do magistério primário, o documento orientou em seus artigos 1º, 2º e 3º para que os professores tivessem sua carreira estruturada por direitos e garantias em geral, de forma equivalente aos funcionários de mesmo nível. Essas condições deveriam ser asseguradas por meio de contrato. Além disso, orientou para que todas as facilidades fossem aplicadas para que os professores fossem designados às escolas, quando estes apresentassem a devida formação e tivessem cumprido o período de estágio probatório. Ainda,

Entre os meios de estimular os professores a permanecerem na mesma escola e de remediar os inconvenientes que decorrem das transferências muito frequentes de titulares, sobretudo na zona rural, deve-se providenciar a prática de medidas capazes de facilitar a nomeação de mestres em sua própria localidade, ou em localidade vizinha, se for seu desejo (UNESCO, 1958, p. 140).

Em conformidade à Recomendação, a regulamentação do trabalho do professor deveria observar “[...]as possibilidades psicofisiológicas do aluno e as tarefas que o professor primário é levado a cumprir fora da sua classe [...]” (UNESCO, 1958, p. 140) de modo que lhe fosse possível exercer todas as atividades que envolvem a profissão docente. O artigo 23 complementou esse entendimento argumentando que a situação econômica do professor deveria permitir-lhe dedicar-se inteiramente às atividades escolares e correlatas, pois o docente deveria evitar aceitar trabalhos remunerados que pudessem “[...] perturbar suas funções na escola e a autoridade de que ele deve gozar junto a seus concidadãos e, em particular, junto aos pais e aos alunos” (UNESCO, 1958, p. 140). Nesse sentido, a Recomendação apresentou 14 artigos que defendem uma remuneração adequada ao magistério primário.

A Recomendação nº 48, abordou a Elaboração, a Escolha e a Utilização dos Manuais de Ensino Primário (1959). Por meio de 47 artigos, o documento tratou dos seguintes temas: elaboração de manuais; edição dos manuais; escolha dos manuais; distribuição e aquisição dos manuais; questões de ordem didática; os manuais e a colaboração internacional.

Para a elaboração dos manuais do ensino primário, a sugestão foi de que se formassem comissões ou comitês de redação em que os autores ou grupos de autores que os compusessem, fossem escolhidos a partir de concursos realizados previamente. Apesar disso, nessas comissões ou comitês, seria adequada a presença de professores primários encarregados da elaboração de manuais correspondentes a classes e níveis de sua atuação. A recomendação ainda indicou:

Quando as circunstâncias favorecem, o recurso do método experimental oferece vantagens seguras; a utilização prévia de um projeto de manual, em número limitado de classes, permite recolher as opiniões, as sugestões e as críticas dos educadores que o empregam a título de experiência (UNESCO, 1959, p. 154).

Referente à edição desses manuais, indicou-se a necessidade de empreender esforços para o progresso do ponto de vista da tipografia, da ilustração, da encadernação, entre outros aspectos. Tanto a apresentação do material, quanto dos elementos visuais que facilitariam a aprendizagem e compreensão dos estudantes, seriam recursos convenientes a serem levados em consideração para a

devida edição. Para a escolha dos manuais que seriam adotados nos programas, os critérios seriam: o valor pedagógico e científico das obras, a apresentação e o preço de venda, bem como as reações dos pais e alunos – isto seria realizado por meio das comissões compostas por representantes do magistério primário.

Os manuais escolares deveriam ser distribuídos para todos os estudantes das escolas primárias, conforme o princípio da obrigação escolar (artigo 22). Ao final do último ano do curso primário, esses manuais deveriam se tornar propriedade do aluno, como forma de compor uma biblioteca pessoal e incentivar o amor e o respeito pelo livro e o gosto pela cultura (artigo 24).

A Recomendação nº 55 versou sobre o Aperfeiçoamento de Professores Primários (1962). Em 38 artigos, tratou da organização do curso de aperfeiçoamento; das categorias de beneficiários; modalidades de cursos de aperfeiçoamento; facilidades e vantagens concedidas aos beneficiários dos cursos de aperfeiçoamento e colaboração internacional.

Este documento foi elaborado com o objetivo de favorecer a continuidade dos estudos dos professores em exercício, estabeleceu três categorias principais de docentes a serem contempladas nos programas de aperfeiçoamento: a) professores não qualificados; b) professores qualificados que são chamados para completar seus conhecimentos gerais e aperfeiçoar seus métodos e técnicas de ensino; e, c) professores que desejarem adquirir aptidões suplementares ou preparar-se para novas funções no magistério (artigo 6º).

Na redação da Recomendação, ficou registrado o intuito de elaborar programas para o aperfeiçoamento a fim de destinar a formação adequada aos professores que, em exercício, não tiveram anteriormente a oportunidade de acesso à qualificação devida e que foram admitidos em função da escassez de docentes do magistério primário. Assim, o documento argumentou que, em relação a esse público, o programa de aperfeiçoamento deve apresentar caráter sistemático e regular, com duração condicionada ao nível dos participantes (artigo 12). Retomou a importância de que fosse possibilitado aos professores interessados, o acesso a viagens em território nacional e estrangeiro como forma de adquirir esse aperfeiçoamento, fosse individualmente ou em grupo (artigo 22).

Como forma de valorizar o interesse e a realização do aperfeiçoamento, a Recomendação estabeleceu que, quando o professor se ausentasse da escola e de

suas funções para esse fim, deveria ser concedido a ele as devidas licenças e rendimentos (artigo 25). Ainda, sendo o programa de aperfeiçoamento realizado em outra localidade, o Estado deveria reembolsar o professor pelo custo (artigo 26). Aos professores cujo aperfeiçoamento fosse com o objetivo de adquirir a formação adequada para o exercício do magistério, que lhe fosse concedido os devidos títulos e diplomas cabíveis (artigo 28).

Para auxiliar a aplicação dessas Recomendações, o documento estabeleceu a cooperação internacional, para ajudar os países que resolvessem aplicá-las ao conjunto de seus professores, de acordo com sua realidade local. Para tanto, enviariam especialistas em técnicas de aperfeiçoamento de professores para ficarem à disposição e auxiliarem na elaboração dos referidos programas (artigo 33).

A Recomendação nº 57 tratou da Carência de Professores Primários. Publicada em 1963, foi composta por 42 artigos organizados nas seguintes seções: estudo das causas; medidas destinadas a melhorar a situação dos mestres; medidas para facilitar a formação de mestres; medidas urgentes para a formação mais rápida, aperfeiçoamento e recrutamento de professores; medidas diversas e colaboração internacional.

Esta Recomendação dissertou sobre a falta de professores primários e identificou uma crise de recrutamento dos docentes, realidade presente na maioria dos países observados. Elencou causas para esse cenário, embora tenha argumentado que estudos deveriam ser realizados em cada país para analisar os motivos dessa situação, em particular. Para a instituição, o ponto principal para a ausência de procura pela profissão do magistério, naquele período, não poderia ser compreendido por meio de um motivo unicamente escolar, pois estava associado a questões econômicas, sociais, culturais e condição demográfica, pois em um mesmo país, a disparidade entre regiões expressava, o desinteresse pelo magistério (artigo 6).

As condições de vida dos professores e sua remuneração são muitas vezes insuficientes e com frequência consideradas uma das causas principais de falta de mestres; assim, devem-se iniciar, o mais cedo possível, estudos que permitam comparar a situação de professores primários com de membros de outras profissões que tenham qualificação e responsabilidades equivalentes (UNESCO, 1963, p. 217).

Tendo em vista a remuneração dos professores, como forma direta que expressa a importância social do professor e lhe proporciona melhores condições de vida, o documento aponta para a necessidade de um esforço para que o magistério tivesse maiores garantias de condição material compatível com suas qualificações, tornando “[...] indispensável que todos os países estabeleçam normas relativas às condições econômicas, sociais e profissionais do pessoal docente, contribuindo assim para o reconhecimento do valor dos professores primários perante a coletividade” (UNESCO, 1963, p. 219).

Como uma das formas de facilitar a formação de mestres, a Recomendação apontou para a criação crescente de instituições formadoras de professores, indicou a experiência realizada em alguns países e apresentando em seu artigo 20, a possibilidade de facilitar aos trabalhadores e empregados que tivessem interesse em candidatar-se à docência no ensino primário, “[...] o acesso a estudos pedagógicos, quer em escolas normais noturnas, centros de formação funcionando com horário apropriado, cursos por correspondência ou rádio, exercícios práticos, estágios, seminários, demonstrações” (UNESCO, 1963, p. 220).

Como medidas urgentes e estratégicas para compor os quadros do magistério primário naquele período, o documento sugeriu a elaboração de cursos de formação acelerada com base em estudos que transmitissem somente os conhecimentos essenciais para a devida preparação intensiva. Advertiu, entretanto, que esses programas fossem disseminados somente até o momento de se preencher a ausência de professores primários. Os professores beneficiados deveriam dispor dos mesmos direitos e benefícios consagrados aos professores que tivessem sua formação adequada.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As políticas educacionais de formação de professores, nesse momento, são referentes às legislações promulgadas na esfera nacional e estão situadas no período em que se situa o recorte de pesquisa deste trabalho, isto é, entre 1946 e 1971. Essas leis buscaram organizar o sistema de ensino brasileiro de forma centralizada.

Compreendendo o processo histórico que produziu algumas das ideias impressas nessas legislações, as quais serão abordadas mais à frente, é que destinamos primeiramente o subcapítulo que trata do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

1.2.1 Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

Inserido contextualmente na efervescência política, social e cultural decorrentes da Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas e pela Aliança Liberal, o documento destinado ao povo e ao governo, para a Reconstrução Educacional do Brasil, também nomeado como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, foi elaborado e assinado por 26 importantes nomes da intelectualidade brasileira à época.

A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar (MANIFESTO, 1932, p. 8).

Entre os signatários, estavam alguns dos autores responsáveis por reformas estaduais ao longo da década de 1920. A saber, Antônio Sampaio Dória, responsável pela Reforma Sampaio em São Paulo (1920); Lourenço Filho, responsável pela Reforma Lourenço Filho, no Ceará (1922); Anísio Teixeira, que participou da Reforma Góis Calmon, na Bahia (1925); Fernando de Azevedo, responsável pelo Inquérito sobre Educação Pública em São Paulo (1926) e pela Reforma do Distrito Federal (1928)⁷.

⁷ A reforma educacional do Distrito Federal conduzida por Fernando de Azevedo foi considerada uma das mais radicais levadas a cabo no Brasil. Incluiu um grande plano de construções escolares, entre as quais a dos edifícios na rua Mariz e Barros destinados à antiga Escola Normal, depois Instituto de Educação. O Decreto nº 328, de 23 de janeiro de 1928, previa instituição do ensino técnico profissional, do ensino primário e do ensino normal. O objetivo preconizado por Azevedo era preparar gerações para a vida social de seu tempo. Previa-se também a criação de conselhos escolares com ligação com o mundo da produção (BOMENY, 2015, p. 11). Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>. Acesso em: 03 de ago. 2022.

O Manifesto, entre outras considerações, debateu para o que intitularam de “A Reforma das Reformas” argumentando as razões pelas quais era necessária uma política em nível nacional capaz de organizar os sistemas de ensino, uma vez compreendida que a educação se encontrava em condição “inorganizada”, teórica e tecnicamente. O texto do documento foi estruturado por uma introdução, seguida de quatro momentos que tratam sobre 1. Os fundamentos filosóficos e sociais da educação, 2. A organização e administração do sistema educacional, 3. As bases psicológicas da educação e 4. Planejamento do sistema, conforme os princípios e diretrizes enunciados. Em cada um dos tópicos, os renovadores estabeleceram subtópicos para expressar suas ideias, antes de apresentarem as conclusões.⁸

De acordo com Saviani (2007) as bases psicológicas que deram subsídios ao movimento renovador, foram inspiradas nas obras publicadas por Lourenço Filho, a partir da observação de experiências educacionais realizadas na Europa e nos Estados Unidos e publicações de estudos de sua autoria, além de traduções de obras internacionais. As bases sociológicas e as reformas do ensino que o documento defende, foram ancoradas em Fernando de Azevedo. E, as bases filosóficas e políticas da renovação escolar foram apoiadas em Anísio Teixeira.

Buscamos expressar o conceito e os fundamentos da educação nova impressos no Manifesto. Segundo o documento, o campo educacional deveria basear-se nos estudos científicos e experimentais da educação. Em constante oposição ao modelo escolar tradicional, para os renovadores, o conceito funcional da educação era o de um processo educativo permeado por complexas ações e reações, que deveria respeitar a personalidade da criança, compreendendo os processos mentais como estruturas pertencentes às funções vitais e não a processos em si mesmos. Nesse sentido, caberia à escola atuar como um meio vivo e natural, cujas atividades fossem favoráveis ao intercâmbio de reações e experiências.

Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a

⁸O sumário mencionado pode ser consultado nos anexos desta dissertação.

primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance (MANIFESTO, 1932, p. 8).

Nesse sentido, o fator psicobiológico dos alunos foi colocado como componente central no processo de ensino-aprendizagem, associando o interesse do estudante à predominância de atividades de base manual e corporal, vinculadas à vida cultural e social do ambiente em que a escola está inserida; o programa defendido pelos renovadores fundamentava-se na “[...]lógica psicológica[...]”, mais propriamente, “[...]a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil” (MANIFESTO, 1932, p. 8).

A instituição escolar, pensada para operar nesta perspectiva, deveria ser uma “[...] comunidade em miniatura, e se em toda comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras ‘constituem as funções predominantes da vida’ é natural que ela inicie os alunos nessas atividades” (MANIFESTO, 1932, p. 8).

Quanto à formação de professores, o documento apontou a pouca atenção destinada à preparação destes profissionais que representam “[...] função pública da mais alta importância” (MANIFESTO, 1932, p. 12). Segundo o documento,

O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, as vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se (MANIFESTO, 1932, p. 12).

Para os renovadores, a formação do magistério em nível universitário era uma necessidade para elevar verticalmente a cultura, abrir horizontes e estabelecer uma compreensão recíproca sobre a realização da obra educacional, uma vez que “[...]os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária[...]”, em conjunto, “[...] não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério” (MANIFESTO, 1932, p. 12).

Pautada nas ideias deste documento, as Leis Orgânicas articularam os níveis de ensino de modo a estabelecer correspondência entre eles. Além disso, dispendo em sua redação sobre o uso de métodos ativos e da psicologia experimental.

Porém, o sistema educacional como um todo, somente foi organizado unitariamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961).

1.2.2 Lei Orgânica do Ensino Normal

Promulgadas a partir das Reformas Capanema, a publicação da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946) definiu que a formação dos professores primários ocorresse por meio do Ensino Normal, enquanto ramo do ensino de segundo grau que também habilitava os administradores escolares das escolas primárias e trabalhava conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

O Ensino Normal foi organizado em dois ciclos. O 1º ciclo referiu-se ao estabelecimento do ensino do Curso Normal Regional, que preparava os regentes do ensino primário. Esta formação tinha a duração de 4 anos, por meio de série anuais, buscando formar futuros professores regentes que atuavam nas regiões rurais. A organização deste ensino foi articulada com o curso primário. O currículo para esses professores era este:

Quadro 1 — Organização do Curso Normal Regional Pela Lei Orgânica do Ensino Normal

	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
1	Português	Português	Português	Português
2	Matemática	Matemática	Matemática	História do Brasil
3	Geografia Geral	Geografia do Brasil	História Geral	Noções de Higiene
4	Ciências Naturais	Ciências Naturais	Noções de Anatomia e Fisiologia Humanas	Psicologia e Pedagogia
5	Desenho e Caligrafia	Desenho e Caligrafia	Desenho	Didática e Prática de Ensino
6	Canto Orfeônico	Canto Orfeônico	Canto Orfeônico	Desenho
7	Trabalhos Manuais e Economia Doméstica	Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região	Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região	Canto Orfeônico
8	Educação Física	Educação Física	Educação Física,	Educação Física,

			Recreação e Jogos	Recreação e Jogos
--	--	--	-------------------	-------------------

Fonte: Lei Orgânica do Ensino Normal Decreto-lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946.

A legislação estabeleceu ainda, em seu art 7º, § 1º que o ensino de trabalhos manuais obedeceria a programas específicos capazes de conduzir os estudantes às técnicas regionais de produção e organização do trabalho da região em que estivessem inseridos.

O 2º ciclo, dispunha a legislação para o Curso Normal propriamente dito, com duração de 3 anos, também por séries anuais, preparando os professores primários, nas Escolas Normais, instituições estas que também ofereciam o ciclo ginásial do ensino secundário. Este ensino foi articulado com o curso ginásial. O currículo para esses professores era este:

Quadro 2 — Organização do Curso Normal

	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
1	Português	Biologia Educacional	Psicologia Educacional
2	Matemática	Psicologia Educacional	Sociologia Educacional
3	Física e Química	Higiene e Educação Sanitária	História e Filosofia da Educação
4	Anatomia e Fisiologia Humanas	Metodologia do Ensino Primário	Higiene e Puericultura
5	Música e Canto	Desenho e Artes Aplicadas	Metodologia do Ensino Primário
6	Desenho e Artes Aplicadas	Música e Canto	Desenho e Artes Aplicadas
7	Educação Física, Recreação e Jogos	Educação Física, Recreação e Jogos	Música e Canto
8			Prática do Ensino
9			Educação Física Recreação e Jogos

Fonte: Lei Orgânica do Ensino Normal Decreto-lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946.

A legislação, no entanto, reservou uma forma mais acelerada para a formação de professores desta modalidade de ensino, por meio de seu artigo 9º, em que

estudantes eram formados por estudos intensivos, de duração de dois anos, desde que cumprissem as disciplinas abaixo:

Quadro 3 — Curso Normal (estudos intensivos)

	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE
1	Português	Psicologia Educacional
2	Matemática	Fundamentos Sociais da Educação
3	Biologia Educacional (Noções de Anatomia e Fisiologia Humanas e Higiene)	Puericultura e Educação Sanitária
4	Psicologia Educacional (Noções de Psicologia da Criança e Fundamento Psicológicos da Educação)	Metodologia do Ensino Primário
5	Metodologia do Ensino Primário	Prática de Ensino
6	Desenho e Artes Aplicadas	Desenho e Artes Aplicadas
7	Música e Canto	Música e Canto
8	Educação Física, Recreação e Jogos	Educação Física, Recreação e Jogos

Fonte: Lei Orgânica do Ensino Normal Decreto-lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946.

Aos Institutos de Educação, a Lei Orgânica do Ensino Normal possibilitou o oferecimento dos mesmos cursos que também eram ofertados pelas demais instituições que ofereciam o Curso Normal. Contudo, para os Institutos de Educação também ficou a responsabilidade da oferta de especialização do magistério e habilitação para administradores de grau primário. Aos alunos concluintes do segundo ciclo do ensino normal, ofertados tanto pelas Escolas Normais quanto pelos Institutos de Educação, a lei assegurou o direito de ingressar nos cursos relacionados ao magistério da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com ressalvas às exigências peculiares das matrículas.

Os cursos de especialização abrangiam os seguintes ramos de ensino: educação pré-primária; didática especial do curso complementar primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto. Já para os administradores escolares do grau primário, o objetivo era o de habilitar diretores de escolas, orientadores de ensino,

inspetores escolares, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares. Os programas, conforme definido no artigo 14, adotavam os processos pedagógicos ativos.

1.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Elaborada diante da necessidade imposta pelo art. 5º, inciso XV, alínea “d” da Constituição Federal de 1946, que definiu à competência de a União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, houve extenso período até a publicação da LDB nº 4.024 de 20 de dezembro em 1961, promulgada pelo então recém-empossado presidente João Goulart. O longo processo de elaboração da LDB releva não somente os embates político-ideológicos e tensões acerca das discussões realizadas pelos setores da sociedade que são próprios do processo de elaboração de políticas públicas, como também o contexto geopolítico mundial e brasileiro à época.

Para contextualizar os eventos ocorridos no percurso histórico, retomando o recorte de 1946, era recente o fim da Segunda Grande Guerra (1939-1945), bem como o fim da Era Vargas (1930-1945); houve eleição para a presidência do País, na qual o general Eurico Gaspar Dutra saiu vitorioso. Além disso, por meio de comissão constituinte, foi elaborada e publicada uma nova Constituição Federal (1946) conjunto de elementos que demonstram uma fase de reorganização política no Brasil. À época, quando Dutra já era candidato eleito, em pronunciamento ocorrido na Bahia, ao fim de 1945, discurso em que expõe seu programa de governo relativo ao problema da educação no país, o então presidente buscou congregar as diversas concepções e iniciativas interessadas na ação educativa. Segundo ele:

Errônea será portanto, a concepção que leva o Estado a supor que lhe possa caber, com justiça e proveito, o monopólio da ação educativa. Não menos errônea será, porém, a concepção oposta, que leve o Estado a manter-se indiferente, ou pouco interessado pela obra da educação popular. Nos justos limites de uma ação construtiva e coordenadora, sem prejuízo das forças morais e espirituais, que representam o patrimônio de cultura a conservar e engrandecer, é que deverá situar-se o governo em matéria educacional. Necessário se faz o estímulo e o amparo às forças educacionais da família, tão visadas hoje por múltiplos fatores de desordem intelectual e moral; necessário se faz o amparo e estímulo às iniciativas de particulares, instituições, ordens religiosas e grupos profissionais, o que certamente não exclui, antes obriga, a que o Estado desenvolva atuação coordenadora e vigilante, no sentido de que tudo resulte num sistema

coerente em suas bases, eficiente em seus processos, e seguro em seus resultados (REVISTA, 1946b, p. 6-7).

O discurso de Dutra ilustra parte dos pontos de conflito que envolveram as discussões acerca da LDB, ou pelo menos dos grupos interessados nesta legislação. A saber, o anteprojeto da LDB, elaborado por comissão constituída majoritariamente pelos intelectuais Pioneiros da Escola Nova e enviado à Câmara Federal em 1948, não prosperou devido a recomendação de arquivamento feita por Gustavo Capanema, relator do anteprojeto, por este discordar do modo como o ensino foi proposto descentralizado da União. No anteprojeto, no âmbito “[...]da organização nacional, a concepção dos renovadores era claramente descentralizadora. [...] o foco foi posto nos sistemas estaduais, admitindo-se, porém, o sistema federal com caráter supletivo” (SAVIANI, 2007, p. 282). O anteprojeto foi reapresentado à Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal em 1956.

O resultado do parecer preliminar de Gustavo Capanema foi o de arquivamento do projeto, reconstituído dois anos depois, para voltar ao plenário da Câmara apenas seis anos mais tarde, em 29 de maio de 1957, quando se iniciou a primeira discussão sobre o Projeto de Diretrizes e Bases, identificado pelo número 2.222 de 1957. Nesse meio tempo, o documento permaneceu na Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal sendo objeto de uma ou outra discussão. Antes, porém, que fosse apresentado o parecer da Comissão de Educação e Cultura, o que aconteceu em 14 de novembro de 1956, dá-se o início da segunda etapa dos debates sobre o projeto, que será marcada pelo conflito entre escola particular e escola pública. O marco inicial dessa nova etapa foi o discurso pronunciado em 5 de novembro de 1956, pelo deputado padre Fonseca e Silva em que ele acusa Anísio Teixeira, diretor do INEP, e Almeida Junior, relator geral do anteprojeto original, de contrariar os interesses dos estabelecimentos confessionais de ensino (SAVIANI, 2007, p. 284).

Em uma das maiores disputas educacionais do país, no decorrer deste embate, Anísio Teixeira e Almeida Junior foram acusados pelo padre e deputado Fonseca e Silva de serem contrários à oferta de ensino pelas escolas privadas religiosas, observando o conteúdo do projeto ser associado à figura do filósofo e educador estadunidense John Dewey – autor que deu estofamento teórico a Anísio Teixeira – sob a tese de que o projeto defendido por eles era uma tentativa do comunismo em apoderar-se da educação nacional: a narrativa utilizada foi a de que os defensores do projeto queriam instituir o monopólio estatal da educação do país.

De acordo com Saviani (2007), ainda, três grupos de correntes de pensamento distintos se uniram para defender a oferta da educação pública: 1) liberal-idealista – representados pelo jornal O Estado de São Paulo, que compreendia o homem como um ser racional e livre. 2) liberal-pragmatista – constituído pelos educadores da Escola Nova, com o documento decisivo intitulado Manifesto “Mais uma vez convocados” (1959). E, 3) tendência socialista – com Florestan Fernandes na linha de frente do grupo. Juntas, as correntes conseguiram realizar articulação em defesa da escola pública e, assim, imprimir influência no texto final da LDB que, por sua vez, também recebeu as inferências do processo de elaboração da política educacional pelos legisladores.

Entre os princípios da legislação de ensino, a LDB estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos (art. 168), como já era defendido pelas Recomendações dos organismos internacionais desde o BIE, em 1934, em sua Recomendação nº 1, como também pela UNESCO, na Recomendação nº 32, de 1951. Em alinhamento aos documentos internacionais, a preocupação inicial foi a de, antes da extensão da escolaridade obrigatória, era necessário garantir o ensino elementar, gratuito e obrigatório a todos.

Adverte os governos quanto à oportunidade de correspondência entre a adoção do princípio da obrigatoriedade escolar e das sanções contra o não cumprimento desse princípio, e os esforços empreendidos pelas autoridades para tornar exequível o cumprimento integral dessa obrigatoriedade (BIE, 1934, p. 1).

A escola pública e obrigatória, matéria dos organismos internacionais, também objeto de defesa de muitos intelectuais atuantes e centrais na história da educação brasileira – entre os quais o professor Erasmo Pilotto, que retomou a bandeira levantada pelos Pioneiros da Escola Nova (1932), foi finalmente publicada, restando a conclusão de seu texto final, por Anísio Teixeira, como uma “meia vitória”, pois,

Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB [...] a vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional

pela via da construção de um sólido sistema público de ensino (SAVIANI, 2007, p. 305).

A legislação imprimiu uma amplitude tal de modo a possibilitar a inserção da iniciativa privada na ação educativa. Essas características foram possíveis porque, além da articulação política demonstrada anteriormente para representar a dimensão da sociedade, do ponto de vista da dimensão pedagógica, as escolas privadas de orientação católica (confessional) buscaram se atualizar com os procedimentos pedagógicos da Pedagogia da Escola Nova, pois a “[...]Igreja precisa renovar-se pedagogicamente, sob o risco de perder a clientela” (SAVIANI, 2007, p. 300). Nesse sentido, na conjuntura de discussões e experiências, a corrente pedagógica que prevaleceu nas instituições de ensino foi a concepção humanista moderna, cujo intelectual responsável por ministrar os conhecimentos aos professores das escolas católicas, convidado pela Associação de Educadores Católicos (AEC), foi o padre Pièrre Faure.

Fundador do Centro de Estudos Pedagógicos de Paris, Faure ministrou a Semana Pedagógica de 1955 no Colégio Sacré Coeur do Rio de Janeiro e no Colégio Sion de São Paulo, no ano seguinte. De 1958 a 1965, retornou anualmente ao país para atuar na Semana Pedagógica e preparar os professores para atuarem nas classes experimentais instaladas nos colégios Santa Cruz, Sion e Madre Alix, em São Paulo.

Se no período situado entre a Revolução de 1930 e o final do Estado Novo pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanistas tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos Pioneiros da Educação Nova), no momento seguinte já se delineia como nitidamente predominante a concepção humanista moderna. A predominância da pedagogia nova já pode ser detectada na comissão constituída em 1947 para elaborar o projeto da LDB, composta com uma maioria de membros pertencentes a essa corrente pedagógica. Além disso, um significativo indicador da influência da concepção humanista moderna de filosofia da educação é encontrado no empenho das próprias escolas católicas em se inserir no movimento renovador das idéias e métodos pedagógicos (SAVIANI, 2007, p. 299)

A Lei de 1961, estabeleceu que “[...] as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;”

(BRASIL, 1961, art. 168), como também determinou “III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;” orientação que também encontra proximidade ao que defendeu o BIE, quando “[...] o problema da escolaridade deve ser resolvido de acordo com a idade de admissão ao trabalho” (BIE, 1934, p. 1), além disso, desde as primeiras Recomendações sobre o tema, os organismos internacionais

Deseja que em âmbito nacional exista a mais completa coordenação no que se refira às medidas a serem empreendidas entre a administração do Ensino Público e a do Trabalho e que no plano internacional sejam feitos, paralelamente, estudos sobre a idade de admissão ao trabalho e a escolaridade obrigatória (BIE, 1934, p. 1-2).

Em função da viabilidade material para a aplicação do dispositivo legal, o art. 169 (BRASIL, 1961) determinou à União a obrigatoriedade de aplicar nunca menos de 10% da renda resultante dos impostos à manutenção e desenvolvimento do ensino, sendo nunca menos de 20% a quantia obrigatória aos Estados, Distrito Federal e Municípios. Ficou determinado que “Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1961, art. 171) sendo que “Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional (BRASIL, 1961, art. 171). A articulação posta pela LDB para criação, manutenção e funcionamento da educação nacional apresenta correspondência nos documentos internacionais, quando a UNESCO, ainda em 1951, recomendou a todos os países integrantes das Conferências Internacionais, a elaboração do Plano de Generalização da Escolaridade Obrigatória.

Para que a estrutura financeira de cada país se complete seria desejável a participação conjunta da administração central e das administrações locais no financiamento do plano, sobretudo se a participação financeira de uma das partes está condicionada à outra (UNESCO, 1951, p. 55-56).

Além de orientar a articulação e destinação de verbas entre os entes federados para financiar a implementação da escola pública e obrigatória, a UNESCO considerou a dimensão financeira (créditos) tema central a ser estudo pelos especialistas que iriam elaborar o plano de generalização da escolaridade obrigatória nos diversos países aderentes à Recomendação. Por essa razão, os

especialistas deveriam buscar meios não somente de garantir os recursos para financiar o plano, mas também deveriam prever a racionalização de despesas para obter rendimento das somas investidas.

Sendo a insuficiência dos créditos o mais sério dos obstáculos à generalização da escolaridade obrigatória, o aspecto financeiro do plano deve ser cuidadosamente estudado; este estudo deve visar não somente os meios de assegurar os recursos necessários, mas também prever a racionalização das despesas, a fim de obter o máximo de rendimento das somas investidas. Não sendo os sistemas de administração fiscal os mesmos para todos os países, um método único de financiamento não deveria ser sugerido; ao passo que se torna necessária em certos países a criação de impostos locais ou nacionais, em outras serão tomadas resoluções diferentes, seja destacando para este financiamento uma porcentagem suficiente do orçamento ordinário da instrução pública, seja prevendo um crédito extraordinário cujo total será atingido progressivamente em determinado número de anos (UNESCO, 1951, p. 55).

Essas orientações foram publicadas durante o processo de elaboração da LDB e demonstram, ainda que em parte, o esforço em minimizar, ou pelo menos não deixar somente a cargo do Estado, a responsabilidade de financiar o ensino primário que, em última análise, podemos considerar, a escola pública. Parte da sociedade participante das discussões da LDB à época, era constituída por liberais. Podemos verificar traços de influência deste grupo no art. 167 da legislação, o qual autorizou à iniciativa privada ministrar o ensino, quando determinou “O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem” (BRASIL, 1961, art. 167).⁹

Em relação a formação do professor primário, a LDB reiterou grande parte dos encaminhamentos impressos na Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), manteve a formação do professor primário a cargo dos estabelecimentos de curso normal. Da formação do magistério para o ensino primário, a lei dispôs:

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial (BRASIL, 1961, art. 53)

⁹ Apesar das escolas particulares explorarem o mercado da educação, faturando pelo ensino, no Paraná essa prática era custeada, em última análise, pelo Estado. A lei n.º 26 de julho de 1954, concedia subvenções mensais às escolas particulares que ministravam ou iriam ministrar o ensino primário no Estado.

No art. 5, especificou que as escolas normais de grau ginásial, preparavam o professor regente de ensino primário e, as escolas normais de grau colegial, preparavam os professores primários. Concernente aos Institutos de Educação, o preparo dos professores também manteve modo semelhante ao prescrito pela Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), sob nomenclatura atualizada, estabelecendo que os Institutos de Educação “[...] além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial” (BRASIL, 1961, art. 55).

Pontos de avanço para a formação do magistério na LDB foram observados principalmente em relação ao preparo do professor, orientador ou supervisor escolar inserido no contexto rural, em que a legislação estabeleceu a integração com o seu meio.

Aos Instituto de Educação, por sua vez, foram permitidos “funcionar cursos de formação de professôres para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras” (BRASIL, 1961, art. 59) essa prescrição esteve em consonância com o devido preparo do magistério, em nível universitário, recomendado pelo documento nº 45 (1957) que, apesar de considerar desejável a formação do magistério primário em nível superior, orientou para que a formação dos professores formadores recebessem seu preparo em estabelecimento universitário ou alheio, considerando suas necessidades formativas.

A formação dos professores primários é atualmente realizada por estabelecimentos de níveis secundário, pós-secundário e universitário; entretanto, dada a importância cada vez maior desse corpo docente, é de desejar que a formação dos professores primários seja realizada por estabelecimentos pedagógicos de nível superior. Entre os dois tipos de preparo dos professores encarregados da formação dos professores primários — num estabelecimento de ensino universitário ou num estabelecimento alheio à universidade — cada país deveria recorrer ao sistema que mais parece adaptado às suas necessidades em matéria de corpo docente e à estrutura de seu ensino superior (UNESCO, 1957, p. 133).

Em termos de integração, finalmente, a lei definiu que “Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário” (BRASIL, 1961, art. 56).

2 POLÍTICAS NACIONAIS E ESTADUAIS E A IMPLEMENTAÇÃO DAS RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1946 A 1971)

Neste capítulo, retomamos o 2º objetivo específico desta dissertação, analisando como as políticas estaduais de educação adequaram-se às políticas nacionais para a formação de professores e buscaram atender as Recomendações da UNESCO, no período de 1946 a 1971.

Entre 1945 e 1960 a UNESCO definiu seus princípios basilares e suas orientações para a educação e a formação de professores e priorizou a consolidação de um pensamento ideológico e de um discurso generalista, subjetivo, sedutor e abstrato necessário ao processo de reorganização do capitalismo no mundo ocidental pós Segunda Guerra Mundial. Vinculou-se a este discurso, a formação moral do ser humano, sintonizado com os princípios liberais da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), reforçando sua imagem simbólica em favor da paz, da segurança nacional e mundial de modo a estabelecer um pensamento unitário para um projeto de uma sociedade ideal: sem guerras, sem violências, sem conflitos, sem contradições (GOMIDE, 2012b, p. 3).

Inicialmente, foram realizadas articulações prévias a partir dos estudos publicados que investigaram nessa temática buscando realizar uma síntese que forneceu fundamentação teórica para a análise proposta; em seguida, dissertamos acerca das correspondências encontradas entre Recomendações internacionais e as políticas educacionais encontradas no desenvolvimento de pesquisa desta dissertação. As fontes coletadas nos diversos acervos consultados foram utilizadas como critério para a divisão dos subcapítulos e contribuem para atingirmos o objetivo específico da pesquisa, além de contribuir com conhecimentos adicionais.

2.1 A INFLUÊNCIA DAS RECOMENDAÇÕES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Apresentamos no primeiro capítulo desta dissertação, as políticas nacionais que tratam da formação de professores no recorte temporal em que este estudo está situado; esse percurso nos levou à Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) e à Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). sabemos que esta última reiterou, em grande medida, os direcionamentos então presentes nas Leis Orgânicas.

As políticas públicas (inclusive as educacionais), longe de ocorrerem como fenômenos isolados que se encerram em si mesmos, são produtos das tensões do jogo de poder que constitui o aparelho de Estado. De acordo com o referencial teórico adotado, acreditamos que “[...] o Estado é a instituição privilegiada, que aglutina as relações de apropriação e as relações de dominação” (IANNI, 1965, p. 101) atuando como mediador das classes sociais.

Cada classe social luta para que a atuação do poder público se oriente num ou outro sentido. No seio de cada classe, muitas vezes, formam-se correntes adversas. Em tôdas, no entanto, está em discussão a maneira direta, indireta ou conjugada pela qual o Estado deve intervir. Ninguém mais nega que o Estado é a instituição através da qual as relações de produção se convertem em relações de dominação. Ele ‘representa’ a sociedade enquanto um sistema econômico-social e político estruturado em classes sociais, cujo equilíbrio de fôrças se realiza por seu intermédio. Na mediação das relações entre as classes, o Estado raramente guarda independência em face de uma ou outra, ou o todo (IANNI, 1965, p. 107).

Em função do exposto, essas legislações buscam expressar a síntese de concepções distintas, dos setores que compõe o tecido social, para uma temática em comum, tendo em vista que “[...]o estabelecimento da política do Estado, deve ser considerado como a resultante das contradições de classe inseridas na própria estrutura do Estado” (POULANTZAS, 1980, p. 152). Enquanto produto desse jogo de poder inserido no aparelho estatal, permeadas de concepções epistemológicas ou de fundamentação teórica variadas, emergem as políticas públicas, assim definidas conceitualmente:

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos (BONETTI, 2018, p. 18).

O atendimento às Recomendações internacionais pelas políticas nacionais expressa parte do papel que a UNESCO buscou cumprir a partir de sua criação, em um contexto mundial pós-guerra em que as nações precisavam se reconstruir e,

para efetivar esse propósito, cumpria disseminar algumas concepções, como as que foram analisadas por Gomide (2012b):

A inspiração humanista e idealista; o uso de terminologias motivadoras; a exploração de um jogo discursivo do bem, da paz e da prosperidade; a valorização dos interesses individuais e da moralidade humana e a disseminação de valores apropriados à sociedade ocidental capitalista prenderam-se à forma hegemônica de pensar e conceber a educação e a formação do professor, favorecendo a aceitação de suas concepções e legitimando o discurso da UNESCO (GOMIDE, 2012b, p. 5).

De acordo com o que abordamos anteriormente sobre a relação entre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e as Leis Orgânicas (1946), o atendimento às Recomendações internacionais pelas políticas nacionais brasileiras, buscou dar ênfase aos conteúdos escolares voltados ao mundo do trabalho. Essa concepção, no entanto, criou disparidades em relação ao ensino ofertado pelas escolas.

Com essas prescrições, além de ecoar os ditames da Escola Nova, as Leis Orgânicas contribuíram para consolidar a ordem capitalista burguesa, na qual a educação era vista como prioridade em âmbito nacional. Com a escola secundária organizada de forma flexível, enfatizava-se a especialização dos conteúdos para o atendimento das necessidades da economia nacional, em detrimento dos conteúdos que preservavam ou transmitiam a cultura geral. O discurso democrático de igualdade de oportunidades para todos encobriu as diferenças entre as classes sociais e, conseqüentemente, o papel social da escola, dividida entre as atividades direcionadas aos cursos, nos quais prevaleciam as humanidades, e as atividades direcionadas ao mundo do trabalho nas fábricas ou no comércio (GOMIDE, 2012a, p. 74).

Paralelamente ao sentido contido nas Recomendações emitidas e atendidas pelas legislações, o cenário político no Brasil apresentou bases econômicas e filosóficas próprias.

Nesse período, também foi aprovada uma nova Constituição brasileira (1946), inspirada na ideologia liberal-democrática, defensora da liberdade e da educação dos brasileiros. Considerada como direito de todos, obrigou o poder público a garantir educação em todos os níveis, numa ação conjunta com a iniciativa privada (GOMIDE, 2012a, p. 75).

A Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) quando estabeleceu orientações gerais para os programas de formação de professores, orientou para a adoção de processos pedagógicos ativos (art. 14). O método ativo foi recomendado diversas

vezes no processo de aprendizagem dos estudantes do Ensino Primário, por diferentes Recomendações e em diferentes períodos históricos, pela UNESCO (n.º 18 de 1939; n.º 20 de 1946; n.º 35 de 1952; n.º 36 de 1953; n.º 47 de 1958). Especificamente à formação docente, restou a orientação de que

[...] deve ser reservado lugar para o ensino da didática, tanto do ponto de vista dos métodos ativos como do das diversas disciplinas, e em particular para a metodologia da leitura, da escrita e da iniciação matemática; este ensino metodológico deve ser dado em estreita correlação com os cursos de Psicologia e com a prática do ensino (UNESCO, 1953, p. 79).

Esta concepção dos métodos relativos à formação docente, foi expressa mais tarde pela Recomendação nº 36, publicada apenas em 1953, sete anos mais tarde à promulgação da Lei Orgânica em questão. O ponto aqui é demonstrar que os métodos ativos já estavam presentes no discurso da Organização quando orientou o Ensino Primário. No artigo 47 da Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), foi determinado a todos os estabelecimentos de ensino normal, manter escolas primárias anexas para a demonstração e prática de ensino. Estabeleceu três contextos: 1) cada curso normal regional manteria, pelo menos, duas escolas primárias isoladas. 2) cada escola normal manteria um grupo escolar. E, 3) cada Instituto de Educação, manteria um grupo escolar e um jardim de infância. As orientações contidas na lei encontram correspondências na Recomendação n.º 4 (1935) do BIE, que orientou para a necessidade de estabelecer escolas-modelo anexas aos estabelecimentos de ensino.

O devido preparo profissional e sólida cultura geral foram eixos preconizados pelas Recomendações em relação à formação do professor. Esta deveria ser a mais completa possível. Foi a visão emitida por meio das Recomendações do BIE n.º 4 (1935) e ratificada, mais tarde, pela UNESCO por meio das Recomendações n.º 32 (1951), n.º 36 (1953) e n.º 45 (1957). De acordo com a UNESCO, a preparação profissional do professor deveria ser composta por estudos psicológicos, pedagógicos e pela prática do ensino. Além disso, deveria compor o programa, cursos especiais sobre fatos sociais, da economia doméstica, de higiene, de educação física, do canto, do desenho, dos trabalhos manuais e da agricultura (Recomendação 36, 1953). A estruturação desse conjunto de conhecimentos para o preparo do professor foi detalhada assim:

32. A formação psicológica e pedagógica do corpo docente do ensino primário deve constar do estudo da natureza da criança e de seus processos de aquisição de conhecimentos, do estudo das relações existentes entre a educação e a sociedade, do estudo da didática e do material escolar — devendo-se encarar essas questões tanto do ponto de vista teórico como prático. 33. Os estudos de Psicologia exigidos dos alunos-mestres devem tratar da Psicologia Geral e da Psicologia da criança; e de nenhum modo limitar-se às técnicas dos testes, mas sim compreendê-las também como um estudo qualitativo da estrutura do espírito da criança e de seu desenvolvimento; os cursos orais devem ser acompanhados de observações e experiências realizadas por alunos-mestres sobre o comportamento da criança do ponto de vista intelectual e afetivo, individual e social (UNESCO, 1953, p. 78).

As orientações mencionadas acima apresentam correspondências nos artigos 7, 8 e 9 da Lei Orgânica (1946) que definiram as matérias do curso de regentes e professores primários.

A formação especializada do professor foi discutida pela Recomendação nº 36 (1953). A Lei Orgânica (1946), por sua vez, já atendia a esta recomendação e direcionava essa formação aos Institutos de Educação. No art. 10, definiu os cursos de especialização do ensino normal nos ramos da educação pré-primária, didática especial do curso complementar primário, didática especial do ensino supletivo, didática especial de desenho e artes aplicadas e didática especial de música e canto. Além disso, a formação especializada, também foi tema presente na Recomendação nº 7 (1936) do BIE.

Sobre a realização de estágios como componente da formação do professor, a Recomendação nº 36, da UNESCO (1953) estabeleceu em seus artigos 39 e 40 as seguintes orientações:

39. É conveniente reservar aos estágios a maior parte do tempo destinado aos estudos pedagógicos, pois a formação prática dos alunos-mestres constitui um dos aspectos essenciais da preparação profissional do magistério primário. 40. A formação prática dos alunos-mestres deve ser concebida de modo a permitir que eles não só assistam às aulas-modêlo e se iniciem individual e progressivamente na técnica do ensino e nas responsabilidades de uma classe, mas que também vivam a vida da escola em todas as suas manifestações (UNESCO, 1953, p. 79).

A Lei Orgânica (1946) discorreu sobre essa questão em seu artigo 14, ainda que sucintamente.

Art. 14. Atender-se-á na composição e na execução dos programas aos seguintes pontos: a) adoção de processos pedagógicos ativos; b) a educação moral e cívica não deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino; c) nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário: d) a prática de ensino será, feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso; e) as aulas de desenho e artes aplicadas, música e canto, e educação física, recreação e jogos, na última série de cada curso compreenderão a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas, no grau primário (BRASIL, 1946, art. 14).

Sobre as Escolas Experimentais (Recomendação nº 36, 1953), a Lei Orgânica em seu artigo 47, tratou sobre as escolas primárias isoladas, de modo que “Cada curso normal regional deverá manter, pelo menos, duas escolas primárias isoladas” (BRASIL, 1946, art. 47).

O princípio da gratuidade nos cursos de formação de professores foi indicado pelas Recomendações nº 36 (1953), 45 (1957) e 57 (1963) da UNESCO e a Recomendação nº 8 (1936) do BIE. O artigo 50 da Lei Orgânica determinou a gratuidade do Ensino Normal, deste modo: “Os poderes públicos tomarão medidas que tenham por objetivo acentuar a gratuidade do ensino normal e bem assim, para a instituição de bolsas, destinadas a estudantes de zonas que mais necessitem de professores primários” (BRASIL, 1946, art. 50).

Sobre as condições de admissão, a Recomendação nº 36 (1953) da UNESCO, reitera a Recomendação nº 4 (1935) do BIE e o artigo 21 da Lei Orgânica que trata da admissão do curso normal, busca atendê-la

Art. 21. Para inscrição nos exames de admissão ao curso de primeiro ciclo será exigida do candidato prova de conclusão dos estudos primários e idade mínima de treze anos; para inscrição aos de segundo ciclo, certificado de conclusão de primeiro ciclo ou certificado do curso ginásial, e idade mínima de quinze anos (BRASIL, 1946, art. 21).

A Recomendação da UNESCO nº 45 (1957) discorre sobre a formação dos professores e a Recomendação nº 52 (1961) sobre a seleção de candidatos. A Lei Orgânica, em sua página 10, estabeleceu a constituição do corpo docente dos estabelecimentos de ensino.

Art. 49. A constituição do corpo docente em cada estabelecimento de ensino normal, far-se-á com observância dos seguintes preceitos: 1. Deverão os professores do ensino normal receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior. 2. O provimento, em caráter efetivo, dos professores dependerá da prestação de concurso. 3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino normal exigir-se-á inscrição, em competente registro do Ministério da Educação e Saúde. 4. Aos professores do ensino normal será assegurada remuneração condigna (BRASIL, 1946, art. 49).

Ainda, embora não seja objeto deste estudo, a Recomendação nº 47 (1958, UNESCO) e 8 (1936, BIE) versam sobre a Educação Rural.

2.2 RECEPTIVIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESTADUAIS AOS DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

As Leis Orgânicas (1946) em nível nacional foram um importante marco jurídico para que o Paraná e outros estados federados encontrassem parâmetros para legislar sobre o encaminhamento da Educação em seus territórios. O Paraná buscou organizar seu ensino acolhendo os direcionamentos das legislações maiores, regulando aspectos sobre a formação do magistério e sobre o ensino primário até a promulgação da LDB de 1961, que implicou em novas adequações.

No subcapítulo anterior, analisamos como as legislações nacionais para a formação de professores buscaram atender as Recomendações da UNESCO; neste, analisamos como as políticas estaduais do Paraná foram adequadas de acordo com os direcionamentos da legislação maior, bem como às Recomendações da UNESCO.

As fontes coletadas nos diversos acervos consultados, contribuem para a compreensão de como a carreira do professor e as questões relativas ao magistério primário foram estruturadas no Paraná. Como temas pertinentes, abordamos essas questões imediatamente antes de adentrar à formação do professor primário propriamente dita.

2.2.1 CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E ECONÔMICO DO PARANÁ

O processo de industrialização ocorreu tardiamente no estado do Paraná. A população, no interior do estado, ainda era rarefeita. A capital, cuja migração em

busca de postos de trabalhos era cada vez maior, já observava um movimento expressivo que inclinava para a vida urbana.

Politicamente, o Brasil foi marcado pela ditadura de Getúlio Vargas (Estado Novo) e, no plano econômico, implantou-se o modelo nacional desenvolvimentista. A segunda guerra mundial impossibilitou o comércio por meio do Atlântico com os países da Europa. Como o Brasil possuía a matéria-prima, o maquinário e a mão-de-obra, desenvolveu-se a indústria nacional. [...] Tal processo criou no caso paranaense o povoamento do território que seria completado em 1960, bem como mudanças na estrutura social. Surgiu a classe produtora do café, fundada na propriedade da terra, produção, beneficiamento e comércio do produto, bem como a proletarianização do trabalho rural. O avanço do capitalismo fez crescer a demanda pelo trabalho assalariado bem como a demanda pela educação (MIGUEL; VIEIRA, 2005, p. 5-6).

A tendência desenvolvimentista, assim como em nível nacional, também esteve presente no Estado do Paraná, como aponta o trabalho de Gonçalves e Gonçalves (2017), intitulado “Desenvolvimentismo e Educação no Paraná (décadas de 1960 e 1970)” que utilizou como fonte, os discursos dos governadores encaminhados à Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP). Este trabalho contribui para perceber como os esforços dos governadores do Paraná, foram na direção de técnicas para desenvolver um estado reconhecidamente agro-produtor em um momento em que a cultura do café enfrentava declínio acelerado.

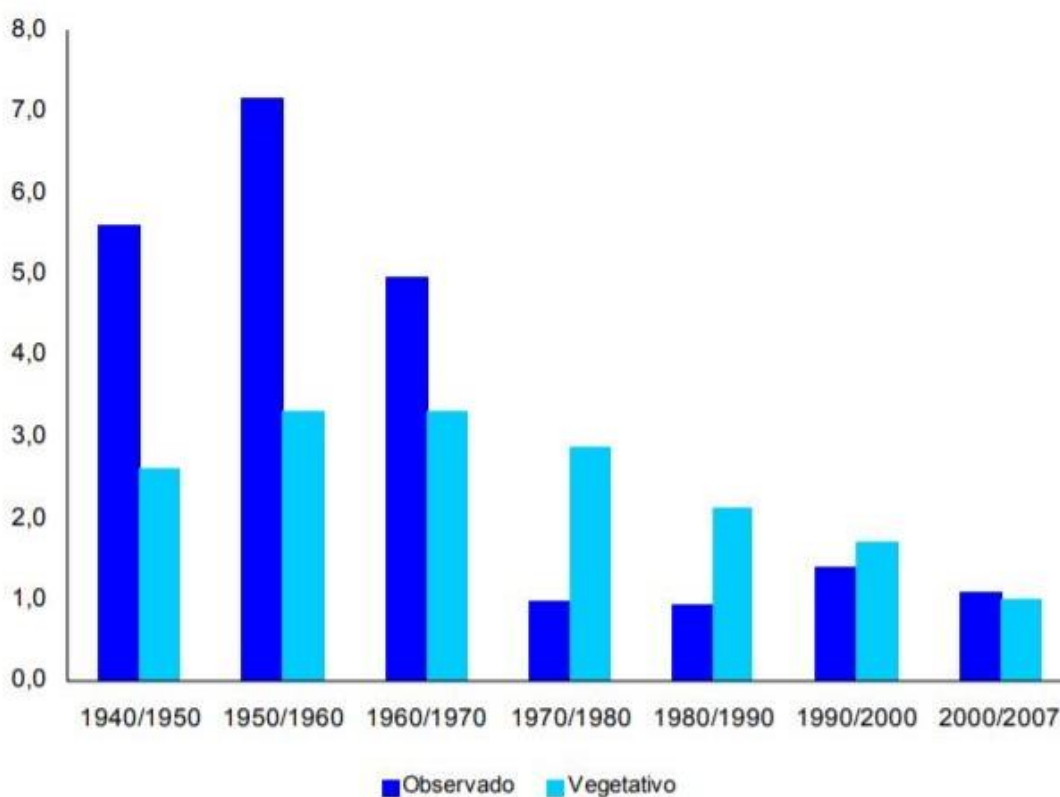
Associada a esses fatores, havia a necessidade de expandir a oferta do ensino público e gratuito, condição estabelecida pela criação do Sistema Estadual de Ensino pela lei n.º 4.978 de 05 de dezembro de 1964, em função da LDB n.º 4.024/61. A determinação da lei, no entanto, foi tomada como mais uma estratégia para alavancar o patamar de vida da sociedade paranaense, como expressa o discurso do Governo à época:

O objetivo primordial do programa de Governo para o período de 1966/70, baseia-se na concepção de desenvolvimento como um processo contínuo de elevação dos padrões de vida de toda a população, decorrente do aumento da produtividade do trabalho dessa população, obtida pela sucessiva introdução de novas técnicas de produção. Mas essa concepção não é em si suficiente. É necessário que o desenvolvimento integre, em seu processo, todas as camadas da população, todos os setores de atividade, todas as regiões do Estado e todas as manifestações da existência humana. A isso chamamos o desenvolvimento integrado que informou nossa plataforma de candidato e se converte em nossa filosofia de Governo (PIMENTEL, Paulo, In Paraná, 1966, p. XVII apud. GONÇALVES; GONÇALVES, 2017, p. 13).

O discurso do governador Paulo Pimentel (1966-1971), no momento de sua posse ao Governo do Estado, estava consubstanciado em esforços para modernizar a máquina pública a fim de realizar a implementação de reformas de ensino que deveriam, em um nível mais amplo, formar cidadãos dotados de maiores técnicas de produção para o mercado de trabalho e assim promover o Paraná aos patamares de uma esperada industrialização. A cada ano que passou, o governo encaminhou relatórios à ALEP, cujo tema principal foi a Educação.

A demanda social por escolas primárias, neste contexto, também foi uma necessidade colocada pelo expressivo aumento do índice populacional paranaense. Os dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), demonstram que este foi o período histórico em que a sociedade paranaense apresentou as maiores taxas anuais de crescimento vegetativo da população, isto é, a comparação entre nascimentos e falecimentos. Vejamos o gráfico a seguir:

Quadro 4 — Crescimento observado e vegetativo no Paraná: 1940 a 2007



Fonte: Ipardes.

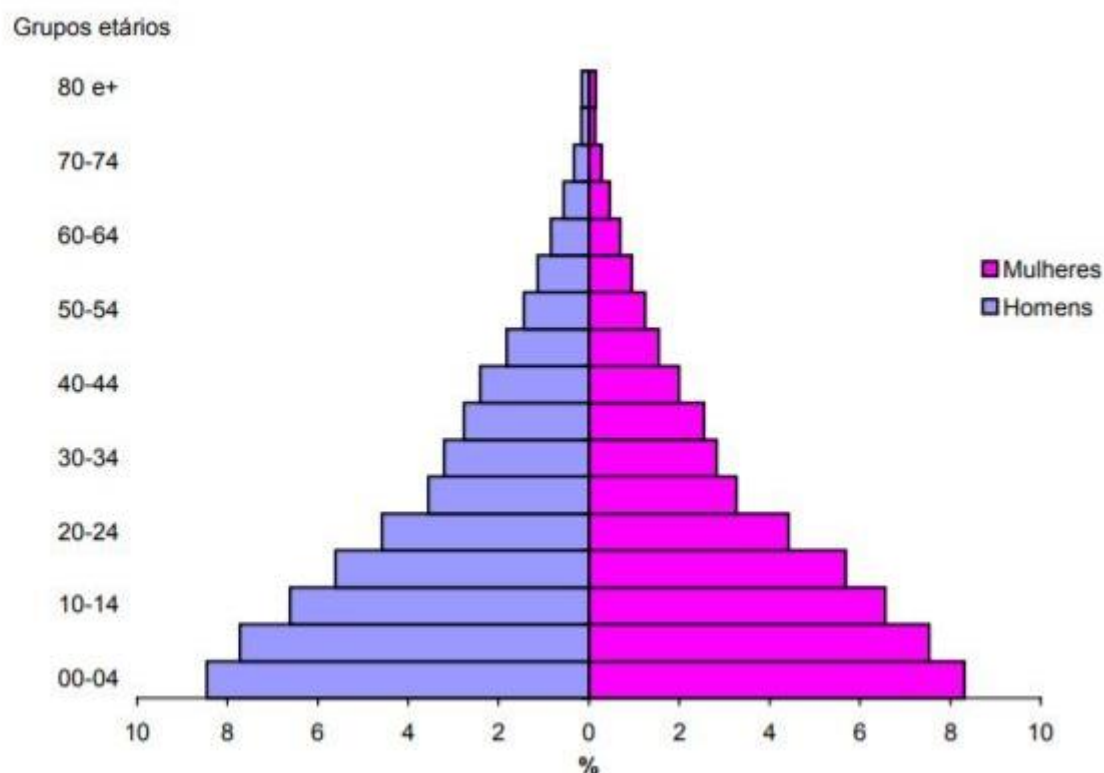
A interpretação visual do gráfico do IPARDES permite inferirmos que as décadas entre 1940 e 1970, foi o período em que nasceu a maior quantidade de crianças no território paranaense, na amostra até a primeira década dos anos 2000.

Os objetivos de desenvolver o aparelho de Estado e proporcionar educação popular por meio da abertura das escolas, propostos no plano de Governo que foi veiculado por meio do discurso à ALEP no período em que as legislações foram promulgadas (década de 1960), abarcou a formação de um expressivo contingente de crianças da população paranaense.

Em reforço aos dos dados mencionados, analisamos a pirâmide etária da população do Paraná na década de 1970 (gráfico 2). Esta apresentou uma base larga, com alta taxa de natalidade, representando um cenário de população predominantemente jovem. O topo da pirâmide, no entanto, por ser significativamente mais estreito, induz à compreensão de que a expectativa de vida da população envelhecida não era elevada.

O contraste entre a população mais jovem e a população adulta indica que as famílias eram numerosas. Esses dados representaram, no contexto desta pesquisa, a força de trabalho para o futuro do Paraná à época.

Gráfico 1 — Pirâmide etária da população: Paraná 1970



Fonte: IparDES.

A relação entre os dados apresentados e a articulação ao conjunto de legislações educacionais do período, o contexto político, econômico e social do Brasil e do Paraná, foram analisados aqui como forma de aproximar as dimensões mais amplas em que o Paraná e o Instituto de Educação do Paraná estavam inseridos. Referem-se à dimensão da sociedade em um sentido amplo.

2.2.2 VESTÍGIOS DA EDUCAÇÃO PARANAENSE

Em pesquisa realizada no acervo da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), vinculada ao INEP, consultamos um conjunto de 75 edições que abrangem o recorte temporal de 1946 a 1965 (pois a edição subsequente disponível à referida data, é de 1991). Os periódicos registraram o processo histórico da educação brasileira em nível nacional, apresentando indicativos atinentes à educação nos estados federados, utilizando dados oficiais, estatísticos, e apresentando pensamentos teórico-metodológico-filosóficos, condições sociais,

investimentos estatais e/ou privados entre outros aspectos da construção histórica educacional.

Entre os volumes examinados, muitos informam sobre a educação paranaense cujo enfoque excede ao objetivo aqui proposto, como é o caso das enunciações sobre a Universidade Federal do Paraná e a conformação do Ensino Superior do Estado. Deste modo, analisamos as fontes e selecionamos apenas as matérias cujo conteúdo estabelece relação com a investigação desta dissertação. Os dados encontrados alimentam esse percurso histórico.

Em 1946, a edição nº 21 da RBEP (v. 7, p. 547) registrou a publicação do Decreto-Lei n.º 435 de 26 de janeiro de 1946, do Estado do Paraná, política que reorganizou o ensino público primário no Estado (Lei Orgânica do Ensino Primário no Estado). Nesta mesma edição, na seção Atos da Administração Estadual, foi publicado o Decreto n.º 432, de 26 de janeiro de 1946, dispondo sobre as Escolas de Professores. Em seus artigos, dispôs:

Art. 1.º — As atuais **Escolas de Professores de Curitiba**, Ponta Grossa, Paranaguá, Jacarézinho e Londrina, passarão a funcionar, a primeira como Instituto de Educação e as demais como Escolas Normais, nos termos do Decreto-lei, n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946. (Lei Orgânica do Ensino Normal). Art. 2.º — Fica a Diretoria Geral da Educação, autorizada, enquanto não fôr baixada a reorganização do ensino normal do Estado, a promover as medidas necessárias à execução da referida lei orgânica nas partes que coincidirem com as normas da atual legislação e que for possível executar com as dotações orçamentárias em vigor (REVISTA, 1946a, p. 674).

Essas determinações evidenciam como o Estado do Paraná buscou atender as orientações gerais da Lei Orgânicas (1946) publicada em nível nacional, no contexto estadual. A Revista divulgou também a publicação do Decreto lei de 24 de janeiro de 1946, da Prefeitura Municipal de Curitiba (Paraná), que isentou a cobrança de impostos municipais aos estabelecimentos de ensino.

A edição nº 22, v. 8 (1946) divulgou estudo acerca dos níveis de alfabetização no Paraná. Os indicadores foram categorizados pela i) população presente em idade de 10 anos ou mais, discriminada por sexo; ii) os presentes de 10 anos ou mais que sabem ler e escrever; iii) a percentagem dos que sabem ler e escrever na população de 10 anos e mais, por sexo e conjunto. O conjunto de crianças alfabetizadas no

Paraná, divulgada pelo estudo naquele período, era de 48,6%, sendo “[...] a zona fisiográfica mais adiantada é a do Planalto de Curitiba, com 51,3%”; (REVISTA, 1946c, p. 101). Internamente, a capital do estado dispunha de 84,9% do conjunto de crianças alfabetizadas, em consideração aos critérios estabelecidos.

A UNESCO, neste sentido, emitiu Recomendações alguns anos mais tarde, indicando que deveriam ser realizados estudos para compreender o cenário educacional dos países. Para alimentar planos de generalização obrigatória do ensino (Recomendação nº 32, de 1951), os organismos internacionais utilizavam o método de educação comparada.

A edição nº. 32, volume 12, de 1948 da RBEP realizou um balanço da educação brasileira no período de sua publicação. Naquele ano, o Paraná ocupou o primeiro lugar na lista de despesas relacionadas à educação (23,91%) em relação à despesa geral do Estado. A comparação publicada referiu-se a “[...] um confronto entre a receita, a despesa geral e a despesa com os serviços de educação em cada unidade federada” (REVISTA, 1948, p. 106). Importante considerar que a Constituição Federal de 1946 havia fixado a obrigação mínima do direcionamento de recursos federais e estaduais para o ensino em 10% e 20%, respectivamente.

A Revista também registrou a publicação do Decreto nº. 1.551 de 24 de janeiro de 1948 estabelecendo aos professores do Estado do Paraná, condição facultativa à matrícula nos cursos normais, caso: (i) tivessem mais de 10 anos no magistério primário público; e, (ii) tivessem menos de 40 anos de idade, pois a Recomendação nº 4 (1935) emitida pelo BIE, considerava que a “[...] formação profissional dos futuros professores é de importância capital” (BIE, 1935, p. 5). A Recomendação também discutiu sobre a idade de admissão dos professores primários, a qual deveria ser fixada de modo a “[...] permitir que o jovem professor possa adquirir, antes de exercer suas funções, maturidade moral e intelectual satisfatória, e também consciência da importância de seu trabalho e de suas responsabilidades” (BIE, 1935, p. 5). Nessa mesma linha, reiterou a UNESCO na Recomendação nº 36, de 1953:

A idade de admissão nos estabelecimentos de formação pedagógica está em função do nível (secundário, intermediário ou superior) desses estabelecimentos; na impossibilidade de se estabelecer um limite aplicável a todos os países, não se deve, entretanto, esquecer os perigos que apresenta a admissão de candidatos que não tenham, maturidade de

espírito desejável para poder julgar das responsabilidades inerentes à carreira e enfrentar as dificuldades da mesma (UNESCO, 1953, p. 77).

Nesta mesma edição (nº 32, v. 12, 1948), foi publicada a Portaria n.º 585 de 9 de dezembro de 1947 que expediu normas para concessão de autorização para o funcionamento de estabelecimentos de ensino normal, consubstanciada nas orientações da Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), pois ainda não havia sido votada a Lei fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961. Entre o conjunto de exigências definidos nesta portaria, em seu Inciso II, facultava aos estabelecimentos que já possuíam ginásio reconhecido oficialmente e cujo curso normal funcionasse no mesmo prédio, como era o caso do Instituto de Educação do Paraná, a aplicação das disposições.

Em 1949, a RBEP edição n.º 35, v. 13, p. 133 informou o acontecimento do I Congresso de Professores do Paraná, organizado com a finalidade de estudar vários temas pedagógicos, embora não tenha especificado quais foram esses temas. O evento ocorreu em Curitiba, em 1949.

A RBEP edição nº 53, v. 21 (1954) informou que em sete de janeiro de 1954, na capital Curitiba, a Associação Brasileira de Educação (ABE) realizou a XI Conferência Nacional de Educação; naquele momento, o Estado do Paraná comemorava seu centenário. Entre os membros da delegação promotora do evento, estavam alguns nomes de relevância social e política à época, principalmente para a educação, conferindo destaque para quatro conferências ocorridas, a saber: por Anísio Teixeira, “A crise brasileira da educação”; pelo professor Moreira de Souza, “Educação Rural”; pelo professor Amaral Fontoura, “A Educação Rural como fator de civilização no Campo” e por Faria Góes Sobrinho, “Uma experiência de ensino superior”. Os temas dos trabalhos da Conferência foram orientados pela seguinte agenda:

Divulgação e ensino dos princípios e objetivos e estrutura da ONU (Organização das Nações Unidas).

Financiamento dos sistemas públicos de educação.

Ensino Industrial compreendendo: a) finalidade, b) cursos e currículos, c) bases e programas, d) livro didático, e) barateamento e tendência à gratuidade.

Educação em zonas rurais, compreendendo: a) caracteres da zona rural, b) preparo do magistério, c) a escola isolada, d) Centros Regionais de Educação Rural, e) tipos de Missões Rurais mais adequadas às diversas zonas do Brasil.

Educação áudio-visual compreendendo: a) radiodifusão e serviço da educação; b) projeção fixa na classe; c) filmes educativos e filmes didáticos; d) a televisão a serviço da educação (REVISTA, 1954, p. 158).

Em função da importância da Conferência, além dos participantes mencionados anteriormente, estiveram presentes representantes enviados por cada Estado da federação, na figura dos próprios Secretários de Educação ou ainda autoridades por eles enviados. Importante apontarmos que a ABE articulou as discussões a respeito da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

A realização desta conferência em terras paranaenses tem uma importância muito grande, pois demarca a disseminação do ideário da Escola Nova e os princípios educacionais emitidos pelas organizações internacionais. Prova disso é a presença dos principais articuladores do pensamento pedagógico brasileiro que também participavam e representavam o Brasil nas Conferências Internacionais (Anísio Teixeira, entre outros). No Paraná, essa foi a XI edição do evento. Contudo, ele já vinha ocorrendo anteriormente.

Essas fontes subsidiam alguns questionamentos: as Conferências Nacionais de Educação (Congressos Nacionais de Educação) atuaram para disseminar as orientações da UNESCO? Esses eventos possibilitaram a articulação dos intelectuais brasileiros, como Anísio Teixeira em nível nacional e Erasmo Pilotto em nível estadual, para a disseminação e implementação desse pensamento pedagógico no país?

Gomide (2012a, p. 99) reconhece “[...] o papel desempenhado por Anísio Teixeira como um dos articuladores do pensamento pedagógico brasileiro” pois o intelectual “[...] também representou o país nas reuniões e conferências internacionais da educação, organizadas pela UNESCO, nas quais defendia as ideias e concepções disseminadas no Brasil”. Nas reuniões da UNESCO, havia um intercâmbio de informações entre os países que participavam das conferências internacionais nos quais apresentavam-se panoramas da educação em cada país e eram realizados consensos para emitir Recomendações. A UNESCO fazia a análise dos diversos dados por meio da Educação Comparada.

A participação dos países nessas conferências ficava condicionada ao atendimento às solicitações do Bureau Internacional de Educação. Essas

solicitações referiam-se a: um levantamento de diagnósticos e necessidades; à elaboração de relatórios ou planos sobre a educação no país e à indicação de sugestões ou ao relato de experiências consideradas relevantes para serem apresentadas a todos os participantes. Com essa postura, a UNESCO utilizava a metodologia da educação comparada, ao passo que incentivava a disseminação e troca de experiências entre os países membros e, conseqüentemente, favorecia a consolidação de consensos em torno de seus direcionamentos. Ao final das reuniões, conforme explicitamos, a UNESCO elabora o documento conclusivo, legitimando, portanto, a função articuladora de orientações político-ideológicas (GOMIDE, 2012a, p. 99).

Ainda de acordo com Gomide (2012a, p. 99-100) “No Brasil, a realização do IX Congresso Brasileiro de Educação” promovido pela Associação Brasileira de Educação, evento que ocorreu no Rio de Janeiro, entre 23 e 28 de junho de 1945, “[...]evidenciou essa inter-relação, pois os duzentos educadores brasileiros de diferentes instituições culturais do país, ao participarem desse Congresso, contribuíram para construir a Carta Brasileira de Educação Democrática” (GOMIDE, 2012a, p. 99-100) como já observamos no primeiro capítulo desta dissertação.

2.2.3 À LUZ DAS RECOMENDAÇÕES: ENSINO PRIMÁRIO PARANAENSE

Para tratar da articulação do ensino primário com o programa do curso de formação do magistério primário abordamos aqui as legislações paranaenses que regulamentaram o tema.

A lei n.º 637 de 30 de janeiro de 1951 e a lei n.º 644 de 20 de abril de 1951 concederam nova composição ao Quadro de Ensino Primário e Profissional no Estado do Paraná. Além disso, a lei n.º 719 de 15 de outubro de 1951, dispôs sobre a reestruturação do Quadro Geral do Ensino Primário e Profissional.

A lei n.º 26 de julho de 1954 concedeu subvenções mensais às escolas particulares que ministravam ou iriam ministrar o ensino primário no Estado. A gratuidade do ensino primário foi estabelecida pela Constituição Federal, em 1946: “II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 1946, art. 168). Compreendemos que a publicação da lei, no Paraná, foi um modo de atender à Recomendação da UNESCO, nº 32, de 1951, quando esta emitiu orientações aos Ministérios da Instrução Pública, consubstanciada na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), reconhecendo o direito de toda pessoa à educação.

Orientou os países que criassem um Plano de Generalização Obrigatória. O financiamento dos planos foi colocado como fator de alta importância.

Sendo a insuficiência dos créditos o mais sério dos obstáculos à generalização da escolaridade obrigatória, o aspecto financeiro do plano deve ser cuidadosamente estudado; este estudo deve visar não somente os meios de assegurar os recursos necessários, mas também prever a racionalização das despesas [...] em outras serão tomadas resoluções diferentes, seja destacando para este financiamento uma porcentagem suficiente do orçamento ordinário da instrução pública, seja prevendo um crédito extraordinário cujo total será atingido progressivamente em determinado número de anos (UNESCO, 1951, p. 55).

Esse foi um dos recursos utilizados pelo Estado para aumentar a oferta do ensino primário, uma vez que as escolas públicas já não estavam dando conta de atender a demanda de ensino, quer pela migração populacional em função da vida urbana que se desenvolvia na capital, ou pela estruturação do desenvolvimentismo no Estado. Fato é que, no período entre 1946 a 1971, foram encontradas diversas leis que registravam créditos suplementares à Secretaria de Educação e Cultura do Estado que buscavam destinar subvenções às escolas particulares que ministravam o ensino primário.

A lei n.º 4687 de 29 de janeiro de 1963, dispôs sobre a prestação de exames de segunda época nos estabelecimentos de ensino públicos.

Pela lei n.º 5354 de 05 de julho de 1966, instituiu o Livro-Padrão, pela Secretaria de Educação e Cultura, que foi adotado oficialmente pelo curso primário. Esta lei buscou atender à Recomendação nº 48 (1959) que veiculou as seguintes considerações:

[...] qualquer que seja a fórmula adotada para a edição dos manuais escolares (monopólio do Estado; iniciativa privada autônoma; regime misto, seja edição por conta das autoridades escolares, ou à custa da iniciativa privada com possibilidades de outorga de subvenções ou outras facilidades pelos poderes públicos), os países não devem desprezar o problema, a fim de que os manuais em uso nas suas escolas primárias correspondam, do ponto de vista do conteúdo e da apresentação, às exigências da pedagogia moderna (UNESCO, 1959, p. 152).

A Recomendação argumentou que, qualquer que fosse o regime escolhido para a elaboração dos manuais a serem adotados pelo ensino, “[...]as autoridades escolares concedam sempre mais atenção ao valor de tais obras, sob todos os pontos de vista” (UNESCO, 1959, p. 153).

A lei n.º 5519 de 16 de fevereiro de 1967, dispôs sobre a implantação do ensino da Silvicultura nos estabelecimentos de ensino de grau médio e primário.

2.2.3.1 Estruturação da carreira docente

Na atualidade, cumpre informarmos, o Estado do Paraná dispõe de um Sistema Estadual de Legislações cuja plataforma digital está associada aos arquivos da Casa Civil do Estado. Os documentos disponibilizados referem-se aos atos normativos, de modo centralizado e para consulta imediata que permite acesso às informações sobre elaboração, redação, alteração e consolidação das leis paranaenses. Em pesquisa realizada sobre as políticas educacionais do período estudado, encontramos um conjunto de legislações que alimentam o conhecimento sobre o modo como foi estruturada a carreira, estabelecidas condições, e definidas questões do trabalho do professor no Estado; essas legislações serão abordadas enquanto contribuição adicional a esta dissertação.

O Paraná, contextualmente, publicou suas próprias Leis Orgânicas, a saber, o Decreto n.º 435 de 26 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário no Estado do Paraná) e o Decreto n.º 432 de 26 de janeiro de 1946 que tratou sobre a Escola de Professores, ocasião em que reorganizou a Escola de Professores de Curitiba como Instituto de Educação. O Decreto n.º 2368 (1946) dispôs sobre a reorganização do Ensino Normal, documentos que serão analisados mais à frente como fonte principal para identificarmos a relação entre as Recomendações da UNESCO e a formação de professores no Paraná, a que se refere este capítulo.

Como conhecimento complementar levantado por fontes, a lei n.º 119 de 15 de outubro de 1948, instituiu a carreira do professor normal e secundário do Estado. Hierarquicamente, o art. 1º da legislação indicou o enquadramento desses professores em três cargos: i) professores catedráticos, II) professores auxiliares e III) professores contratados. Além destes, prescreveu em parágrafo único do referido artigo, o enquadramento do professor livre-docente. Cada disciplina ministrada nos estabelecimentos de ensino correspondia a uma cátedra, embora pudesse ser desdobrada de acordo com as necessidades. Os professores catedráticos e auxiliares eram escolhidos por meio de concursos de títulos e provas (art. 3º). Os professores contratados tinham a vigência de seu vínculo com duração de, no

máximo, 1 ano – enquadravam-se na condição de pessoal extranumerário contratado do Estado.

Em correspondência com esta legislação, a Recomendação ° 45 de 1957, entre outros apontamentos, dispensou considerações a respeito do professor que ocuparia a direção do estabelecimento que formaria o magistério primário,

A direção dos estabelecimentos de formação pedagógica deve ser confiada a um educador que possua elevado grau de conhecimento e de experiência dos problemas de ordem pedagógica; no caso desta direção ser confiada a um professor de ensino geral, é conveniente que ele seja assessorado por um especialista de pedagogia da escola primária (UNESCO, 1957, p. 134).

A lei n.º 1074 de 11 de dezembro de 1952, criou a carreira do inspetor de alunos. A lei n.º 194 de 21 de janeiro de 1949, criou a categoria de Regente de Ensino Primário, na parte permanente do Quadro de Ensino do Estado, aos portadores do diploma do Curso Normal Regional. Posteriormente, a lei n.º 375 de 18 de julho de 1950, criou cargos de professor auxiliar e funções gratificadas, na Secretaria de Educação e Cultura/PR. Mais tarde, a lei n.º 2388 de 4 de junho de 1955 criou 350 cargos de professor normalista e 280 cargos de regente de ensino primário.

Por meio da lei n.º 2481, de 14 de novembro de 1955 houve a reestruturação do magistério primário, profissional, secundário e normal do Estado. A legislação estabeleceu em seu art. 1º, as categorias cabíveis para o exercício do magistério primário e profissional no Estado, sendo elas: I) professores normalistas; II) regentes do ensino primário; III) professores de ensino profissional; IV) professores de educação física; v) professores substitutos; VI) professores habilitados; VII) professores efetivos extintos; e, VIII) delegados de ensino. Também estabeleceu, em parágrafo único, a integração do magistério primário e profissional, de professores extranumerários mensalistas. Em seu art. 2º, definiu a elevação do padrão de vencimentos dos professores do magistério primário e profissional, quando estes completassem 3, 6, 9, 12, 15 e 18 anos de exercício efetivo no cargo. Em seu 4º artigo, a legislação definiu critérios para reclassificação dos padrões de vencimentos dos professores do magistério primário e profissional, dispondo que a base para tal se daria em função do tempo total de serviço, contado integralmente

pela denominação de classe na qual o professor exerceu funções. A lei determinou especificamente às egressas do Instituto de Educação e demais Escolas Normais:

As alunas do Instituto de Educação que concluírem o curso de normalista, classificadas por nota nos três primeiros lugares e as alunas que obtiverem a primeira classificação nas demais Escolas Normais Secundárias do Estado, ficarão, quando nomeadas, isentas dos estágios exigidos por lei (PARANÁ, 1955, art. 7º).

A lei ainda definiu em seu art. 15º que os professores do magistério primário, na função que ocupassem, seriam automaticamente efetivados no cargo de professor regente de ensino ou de professor normalista quando, possuindo o diploma competente, tivessem 1.000 (mil) dias de efetivo exercício.

A lei n.º 2581, de 27 de janeiro de 1956 buscou fazer o que nomeou de um perfeito ajustamento funcional de que trata a lei 2481/55. Esse ajustamento se referiu à reorganização dos cargos do magistério no quadro do ensino, em função da elevação dos níveis iniciais de vencimentos.

A lei n.º 3279 de 22 de agosto de 1957, dispôs sobre o tempo de efetivo exercício na regência de aulas para efeito de reclassificação, elevação de padrão ou efetivação dos ocupantes de cargos ou funções do magistério. Em sua redação, a legislação determinou que o único critério utilizado para os fins mencionados em sua súmula, seria o tempo de efetivo exercício na regência de aulas. Para efeitos, dispôs sobre as considerações válidas para essa contagem de tempo:

- a)** os dias em que o professor estiver afastado do serviço nos casos previstos pelos incisos I, II, III, IV, V, VIII, IX e X, do artigo 90, do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado;
- b)** o tempo em que o professor exercer o cargo de Secretário de Estado, de direção de estabelecimento de ensino mantido pelo Estado do Paraná, ou de direção de qualquer serviço da Secretaria dos Negócios da Educação e Cultura;
- c)** o tempo em que o professor estiver afastado do serviço nos casos previstos pelos incisos VI, VII e XI, do artigo 90, do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado, desde que não ultrapassado o período de 280 (duzentos e oitenta) dias letivos em cada período de três anos, só podendo ocorrer novo afastamento 2 (dois) anos após o término do anterior;
- d)** o tempo em que o professor estiver afastado do serviço para tratamento de sua saúde, de pessoa de sua família ou no caso do art. 206, da Lei nº 293, de 24 de novembro de 1.949, desde que não ultrapasse a três meses em cada período de três anos, salvo os casos previstos pelos artigos 192 e 196, do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado (PARANÁ, 1957, art. 2).

A lei n.º 3308 de 04 de setembro de 1957 criou cargos de professor normalista, regente do ensino primário e professor substituto no quadro de ensino da Secretaria de Educação e Cultura/PR. Entre os cargos de normalista, foram criados 1.135 de diversos padrões; para os cargos de regente do ensino primário, foram criados 560 de diversos padrões. Para professor substituto, foram criados 100 cargos de um único padrão.

A lei n.º 3569 de 22 de fevereiro de 1958, deu nova redação ao artigo 2º da lei nº 2481 de 14 de novembro de 1955. Essa modificação incluiu os Delegados de Ensino na mesma regra válida aos professores do magistério primário e profissional para a elevação do padrão de vencimentos.

Posteriormente à publicação da LDB n.º 4.024/61, o Paraná publicou a lei n.º 4599 de 02 de julho de 1962, que instituiu o Fundo Estadual do Ensino. O Estado passou a garantir o direcionamento dos recursos, entre outras finalidades, da seguinte forma:

- c)** contribuições das empresas industriais, comerciais e agrícolas a que se refere o art. 31 da Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1.961, assegurada a matrícula, em escolas públicas ou particulares de qualquer forma subvencionadas, aos filhos de empregados dessas empresas que não residam próximo ao local de sua atividade;
- d)** contribuições de proprietários rurais, para instalação e funcionamento de escolas primárias em suas propriedades, na conformidade do art. 32 da mesma Lei nº 4.024, de 1.961; **§ 2º.** Do montante dos recursos do Fundo, em cada exercício, poder-se-á aplicar até 10% (dez por cento) em benefício da iniciativa privada (PARANÁ, 1962, art. 2).

Em seguida, a lei nº 4752 de 13 de setembro de 1963, criou cargos de professor licenciado, técnico de educação e orientador educacional. Ao orientador educacional, estabeleceu em seu art. 4º que o provimento seria em caráter efetivo, mediante aprovação em concurso de provas e títulos, os quais poderiam concorrer licenciados da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que possuísem também o curso de Orientador Educacional, devidamente registrado pelo Ministério da Educação e Cultura.

A lei n.º 5037 de 22 de março de 1965, assegurou aos professores sem habilitação, já em exercício no magistério, que haviam concluído cursos normais regionais ou secundários, o direito de enquadramento na série de classes de professor primário. O art 3º desta legislação buscava garantir aos professores

concluintes dos cursos normais regionais ou secundários, que tivessem as mesmas vantagens dos professores primários enquadrados no Quadro do Ensino do Estado. Além disso, a legislação extinguiu (art. 4º) os cargos de professores sem habilitação, criando um número correspondente de vagas nas séries de classes iniciais dos professores regionalistas e secundaristas. Essa legislação encontra correspondências às Recomendações da UNESCO nº. 46 (1958) que tratou sobre a elaboração e expedição de programas do ensino primário e nº 57 (1963) que versou sobre a carência dos professores primários.

1. Quando o corpo docente primário se beneficia do estatuto de funcionários, os direitos e garantias de caráter geral que lhe confere este estatuto não deveriam, de nenhum modo, ser inferiores aos que são concedidos a outras categorias de funcionários do mesmo nível.
2. Onde os membros do magistério primário não são considerados funcionários, devem ser titulares de um contrato cujas cláusulas gerais não os coloquem em situação inferior à dos funcionários do mesmo nível, em outras funções submetidos ao mesmo regime de contrato.
3. Sem procurar para tanto instituir-se um regime uniforme, é conveniente incentivar as iniciativas tomadas, nos países do tipo descentralizado, para reduzir, o mais possível, as desigualdades flagrantes que podem existir, no interior de um mesmo país, no que concerne à situação do corpo docente primário e sobretudo no que diz respeito à remuneração (UNESCO, 1958, p. 138-139).

A respeito da remuneração do professor, a Recomendação nº. 57 elenca como um dos pontos principais para a ausência de profissionais interessados na docência em função das “[...]condições de vida dos professores e suas remunerações são muitas vezes insuficientes e com frequência consideradas uma das causas principais da falta de mestres[...]” (UNESCO, 1963, p. 217) indicando que estudos deveriam ser realizados para comparar a situação dos professores primários com a de membros de outras profissões que tivessem qualificações e responsabilidades equivalentes.

A lei n.º 5644 de 3 de outubro de 1967 criou 2.600 (dois mil e seiscentos) cargos de professor de ensino primário sob símbolo MN-1 e 400 (quatrocentos) cargos de professor do ensino primário sob o símbolo MR-1.

A lei n.º 5779 de 29 de maio de 1968 deu nova redação ao art. 64 da lei n.º 4978, de 5 de dezembro de 1964, alterado pelo art. 1º da lei n.º 5672 de 18 de outubro de 1967. O artigo da legislação passou a ter a seguinte redação:

Os cargos de Inspetor Regional de Ensino, de Inspetor de Ensino Médio e de Inspetor de Ensino Primário, serão providos em comissão, por pessoas que possuam conhecimentos técnicos e pedagógicos, demonstrados, de preferência, no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar, de orientação educacional, ou na direção de estabelecimento de ensino (PARANÁ, 1968, art. 1).

A lei n.º 5871 de 08 de novembro de 1968, dispôs sobre o Estatuto do Magistério onde estabeleceu critérios para a aposentadoria do professor. Nesta lei, ficou definido que:

Art. 62 Na contagem do tempo para os efeitos de aposentadoria e disponibilidade computa-se integralmente: O tempo de serviço em outro cargo ou função pública federal, municipal ou de outros Estados, anteriormente exercido pelo professor; O período de serviço ativo no Exército, na Armada, nas Fôrcas Aéreas e nas Auxiliares, prestado durante a paz, computando-se em dobro o tempo de operações de guerra externa; O tempo de serviço prestado às organizações autárquicas, e o período de trabalho prestado a instituição de caráter privado que tiver sido transformada em estabelecimento de serviço público federal do Estado do Paraná ou de seus municípios (PARANÁ, 1968, art. 62).

A legislação ainda discorreu sobre a possibilidade do professor receber vencimentos e/ou manter concomitantemente o cargo em caso de assumir cargos no âmbito do poder legislativo. O documento da UNESCO que trata das considerações acerca da aposentadoria do professor foi a Recomendação nº 13 (1938).

E, a lei n.º 5957 de 20 de junho de 1969, dispôs sobre o Quadro Próprio do Magistério.

2.3 ATENDIMENTO ÀS POLÍTICAS NACIONAIS E RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ

O Decreto lei estadual nº 2368 publicado em 3 de setembro de 1946, enquadrando-se na lei federal que organizou o ensino normal, dispôs sobre a reorganização do ensino normal no Paraná. A legislação reproduziu disposição semelhante à política nacional: “O ensino normal será ministrado em dois ciclos, que compreenderão respectivamente o curso de regentes de ensino primário, ministrado em quatro anos, e o de formação de professores primários, em três anos” (PARANÁ, 1946, art. 2º).

No decorrer do decreto, ficaram conservadas as orientações estabelecidas às denominações dos estabelecimentos formadores do magistério. As disciplinas a serem seguidas, foram descritas no art. 4º, em que a 1ª série era composta pelas seguintes matérias: Português; Matemática; Física e Química; Anatomia e Fisiologia Humana; Música e Canto; Desenho e Artes Aplicadas; Educação física, recreação e jogos.

A lei determinou o funcionamento da cadeira de Orientação Educacional nas 2ª e 3ª séries, em observação ao art. 46 da Lei Orgânica do Ensino Normal. Dispôs o funcionamento do ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares, passando a funcionar partir de 1947.

Quanto ao ensino religioso, cuja matrícula era facultativa, a disciplina estava presente em ambos os ciclos do curso normal. A escolha dos professores desta disciplina era realizada por autoridade eclesiástica, a qual também tinha competência para aprovar o programa de religião adotado em cada ano letivo, com autorização da Diretoria Geral da Educação.

De base filosófica humanista, a legislação buscou reproduzir os preceitos da Pedagogia da Escola Nova. Saviani (2007, p. 12) caracterizou a periodicidade de 1945 a 1961 como o predomínio da influência da pedagogia nova, refletido pelo processo iniciado pelos Reformadores da Escola Nova a partir do Manifesto dos Pioneiros, publicado em 1932. Miguel (1992), em perspectiva semelhante, compreendeu este período no qual identificou a expansão da Escola Nova no Paraná. Gomide (2012a) compreendeu que a UNESCO forneceu contornos à educação de modo a reproduzir a hegemonia dominante.

Mais tarde, o Decreto lei nº 17503 (1958) tratou da Regulamentação e Organização do ensino normal no Estado.

Por meio da lei n.º 4978 de 05 de dezembro de 1964, o Paraná estabeleceu seu Sistema Estadual de Ensino consubstanciado na lei maior que tratou das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61. No documento que organizou a educação no território estadual, analisamos a seção III que trata do Ensino Normal, cuja finalidade era de formar professores orientadores, supervisores e administradores escolares e outros especialistas destinados ao ensino primário e pré-primário, além do desenvolvimento e propagação dos conhecimentos técnicos relativos à educação na infância. Assim organizou este ensino:

Art. 159. O ensino normal será ministrado nos seguintes estabelecimentos:

I - escola normal de grau ginásial, de cinco (5) séries anuais, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica na 5ª. série; **II** - escola normal de grau colegial, de três (3) séries anuais, em prosseguimento à quarta série ginásial. **III** - instituto de educação, onde, além dos cursos ministrados nas escolas citadas nos itens I e II, serão ministrados cursos de especialização, de administração escolar, de orientação educacional e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial. § 1º. Cada estabelecimento de ensino normal contará com uma escola primária de aplicação ou com classes especiais para o período de regência a que ficarão sujeitos todos os seus alunos. § 2º. Nos casos de transformação de atuais escolas normais regionais em ginásios, com ensino secundário de 1º. ciclo, a quinta série, de preparação pedagógica para a formação de regentes de ensino poderá funcionar, como curso anexo, em escolas normais de grau colegial ou instituto de educação da mesma cidade (PARANÁ, 1964, art. 159).

Esta lei reservou direcionamentos especificamente para os Institutos de Educação (art. 160). Aos Institutos, a lei permitiu funcionar:

I - cursos de formação de professores para o ensino normal, de nível superior, com a mesma duração e dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras; **II** - cursos de preparação para exames de suficiência, a serem realizados na forma do artigo 117, da Lei Federal nº. 4.024, de 1961, e destinados à habilitação de professores para o ensino normal, enquanto não houver número suficiente de professores licenciados por Faculdade de Filosofia ou pelos cursos de que trata o item anterior; **III** - centros de treinamento pedagógico, destinados aos professores leigos e aos portadores de certificado de conclusão do 1º. ou 2º. ciclo do curso secundário, que desejem se habilitar ao exercício do magistério primário (PARANÁ, lei 4978 de 1964, art. 160).

No art. 161, a legislação determinou às escolas normais de grau ginásial a responsabilidade de expedir diplomas de regente de ensino primário e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 162. Os que se graduarem nos cursos referidos no artigo 159, em estabelecimentos oficiais ou particulares reconhecidos, terão igual direito ao ingresso no magistério primário oficial ou particular.

Art. 163. O regime didático, a que ficarão sujeitos os institutos de educação e as escolas normais, fará a distribuição das disciplinas e práticas educativas, conforme a afinidade de conteúdo ou correlação de matéria em Divisões, que constituirão o Departamento de Cultura Geral e o Departamento de Cultura Profissional e, ainda, quando se tratar de Instituto de Educação, o Departamento de Estudos Especializados. **Parágrafo único.** Durante o curso de formação de professores primários, deverão ser observados os seguintes critérios: **a)** aptidão vocacional; **b)** sensibilidade para os valores humanos; **c)** cultura geral básica; **d)** cultura pedagógica; **e)** capacidade prática. **Art. 164.** Os planos de estudos das diferentes

disciplinas e práticas educativas poderão ser desenvolvidos em períodos regulares e independentes, dentro do ano letivo, sendo que a regência de classe, obrigatória para todos os alunos, será realizada simultaneamente com o último período escolar, na forma como dispuser o Regulamento do Ensino Normal.

Parágrafo único. As diferentes modalidades de planos de estudos terão estrutura e processos que serão aplicados, experimentalmente e gradualmente consolidados. **Art. 165.** A organização geral do ensino normal, os seus currículos, a fixação e seriação de disciplinas ou unidades de estudos, a amplitude e desenvolvimento dos programas e planos de estudos, a constituição das Divisões e Departamentos, a duração do ano letivo e dos períodos escolares e de regência, a forma de ingresso e as condições da matrícula, o regime didático, a frequência às aulas e aos trabalhos escolares, as transferências e adaptações de alunos, o regime de promoções e as formas de avaliação do aproveitamento escolar, as condições e exigências para os estágios e período de regência, as resoluções e normas especiais ditadas pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação, relativamente ao ensino normal, constarão, entre outros dispositivos do Regulamento do Ensino Normal, a ser baixada pelo Secretário de Educação e Cultura, ouvido o Conselho Estadual de Educação, e aprovado por decreto do Governador.

Parágrafo único. O Regulamento a que se refere este artigo, complementar para o ensino normal, o disposto nesta Lei e na Lei Federal nº. 4.024, de 1961, respeitadas as decisões, normas e instruções dos Conselhos Federal e Estadual de Educação, no que fôr de sua exclusiva competência (PARANÁ, lei 4978 de 1964, art. 162-165).

A Educação, nesse cenário, foi considerada um dos fatores de desenvolvimento do país. A formação dos professores, nesse período, caracterizou-se pela consolidação e expansão da Pedagogia da Escola Nova na formação docente.

3 DAS FONTES OFICIAIS E ESCOLARES

Neste capítulo, retomamos o terceiro objetivo específico da investigação, que é pesquisar como as políticas educacionais foram implantadas na formação de professores no Instituto de Educação do Paraná, no recorte temporal entre 1946 a 1971, segundo os documentos oficiais e escolares. Esses documentos foram coletados no Arquivo Público do Paraná e no Acervo Histórico do INEP, uma vez que o Instituto de Educação concedeu seus documentos históricos para estas instituições os preservarem. Estes documentos do Instituto de Educação representam a dimensão da pesquisa referente à categoria do singular, pois tais dados demonstram como os discursos presentes nos documentos oficiais em contextos mais amplos, foram particularizados e aplicados na realidade do Instituto.

Se no capítulo anterior, observamos como as Recomendações da UNESCO foram atendidas pelas políticas educacionais, neste capítulo perceberemos como essas políticas foram assimiladas pela instituição de ensino. Conectado ao conjunto de conhecimentos deste trabalho, retomamos também os impactos da força renovadora do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e seu papel central ao disseminar as ideias da Pedagogia da Escola Nova. Utilizamos diversos estudos e elencamos como principal fonte teórica para orientar a análise dos dados desta parte do trabalho, a tese de Miguel (1994) intitulada “A Pedagogia da Escola Nova na Formação do Professor Primário Paranaense: início, consolidação e expansão do movimento”, além dos Programas do Curso Normal do Instituto de Educação de 1946 e de 1956, fontes estas encontradas no acervo histórico do INEP.

Deste modo, traçamos como fio condutor, a compreensão de que indicadores da Pedagogia da Escola Nova estavam presentes nas Recomendações do BIE e da UNESCO sendo, em um primeiro momento, disseminados para o ensino primário e posteriormente para a formação de professores. Para os professores paranaenses, essa concepção pedagógica marcou a formação oferecida pelo Instituto de Educação do Paraná e, em grande medida, foi materializada pelo trabalho de Erasmo Pilotto.

Figura 5 — Instituto de Educação do Paraná prof. Erasmo Pilotto



Fonte: Blog Circulando por Curitiba.

3.1 ERASMO PILOTTO

Filho de um telegrafista e de uma professora primária, a trajetória de Erasmo Pilotto (1910-1992) foi marcada por muitas contribuições para a educação paranaense, seja em sua atuação pedagógica no curso de formação de professores, em sua gestão à frente do Instituto de Educação ou mesmo em sua imersão no campo da política, como Secretário de Educação e Cultura do Paraná (1948-1951). Erasmo Pilotto também foi presidente do conselho da Aliança Francesa de Curitiba¹⁰, em 1947. Enquanto um intelectual diferenciado que esteve sintonizado com outros intelectuais de sua época no campo da educação, Pilotto “[...]revelou uma nítida intenção de interpretar, sistematizar e, sobretudo, produzir teoria

¹⁰ Instituição tradicional no ensino da língua francesa e na disseminação da cultura francófona, a Aliança Francesa é a única escola que possui o reconhecimento do governo francês para certificação do idioma no Brasil. Em Curitiba, a unidade sede possuiu um painel com o registro de seus presidentes, entre os quais, consta Erasmo Pilotto, que ocupou o cargo em 1947. Esta informação também está registrada na página 131, do livro “Os franceses no Paraná” (2009), da autoria de Maí Nascimento Mendonça e Maria Tereza Brito de Lacerda.

pedagógica[...]” (VIEIRA, 2015, p. 79) que teria a oportunidade de colocar em prática nos cargos que ocupou.

Figura 6 — Professor Erasmo Pilotto



Fonte: Blog GHEMAT / SP.

Em seu percurso acadêmico, assim que concluiu o ensino ginasial, Pilotto tinha a intenção de cursar Engenharia no Rio de Janeiro. Para matricular-se no curso, entretanto, havia a exigência do conhecimento de latim, condição que inviabilizou sua aplicação para esta formação. Sendo assim, ingressou na Escola Normal Secundária de Curitiba, em 1927, o que foi “[...]um divisor de águas na sua trajetória, vez que a experiência nesta escola teve impacto importante na sua formação e atuação profissional” (VIEIRA, 2015, p. 81).

Ao final de 1928, concluído o curso na Escola Normal Secundária de Curitiba, Pilotto passou a lecionar no curso de formação de professores em algumas cidades paranaenses, como Paranaguá, Entre Rios e Ponta Grossa até 1934, quando assumiu a cadeira de Psicologia, Biologia Aplicada à Educação e História da Educação, na mesma instituição em que havia se formado, isto é, a Escola Normal Secundária de Curitiba. Posteriormente, atuou como chefe de seção (coordenação pedagógica) do 2º e 4º semestres do Curso de Magistério.

Quando mergulhamos no manancial de escritos de Pilotto que subsidiaram as propostas educacionais num determinado período da história educacional paranaense, deparamo-nos com vertentes educacionais um tanto diferentes, unificadas sob a denominação genérica de ‘Pedagogia da Escola Nova’. Aí identifica-se entre outras tendências, a ênfase no desenvolvimento do aluno enquanto sujeito do processo ensino-

aprendizagem, a fundamentação da Educação nos avanços da ciência, a aplicação da metodologia científica e a racionalização do sistema educacional (MIGUEL, 1994, p. 82).

Pilotto atuou no contexto da expansão e consolidação da Pedagogia da Escola Nova e organizou a vida da escola quando esteve à frente do Instituto (1938-1946). Sua ação pedagógica concentrou-se na formação dos futuros professores, fundamentada em ideias retiradas de várias fontes e que estava orientada pela “[...]perspectiva da educação enquanto ciência através da assimilação dos avanços da Biologia, Psicologia e Sociologia, e tentativa de racionalização (no sentido de organização) por parte do Estado[...].” (MIGUEL, 1994, p. 82).

Escola pública, Estado e educação, educação e trabalho, teoria e prática pedagógica entre outras questões são os pontos principais que permeiam toda a obra educacional de Pilotto que foi defensor da escola pública, gratuita e extensiva à população. Para o professor Pilotto, não se tratava de ensinar tudo a todos, mas o Estado deveria oferecer instrução primária a todos. Apontava para dois mecanismos: o da gratuidade e o da obrigatoriedade do ensino. Somente quando atendido esses pontos, é que poderia se pensar em ampliá-la ao ensino secundário.

Considerando escola secundária brasileira, afirmava ser o ensino secundário, teoricamente, destinado aos mais capazes do ponto de vista da inteligência, uma vez que servia apenas de ponte para os estudos de nível superior. Como a continuação dos estudos do 3º Grau dependia da possibilidade econômica da família, também o curso secundário brasileiro estava destinado àqueles mais aquinhoados economicamente. Destas considerações, decorria a proposta educacional para o 3º Grau na ótica de Pilotto que, no entanto, fazia-se em termos genéricos e era decorrente do princípio de extensão da escolaridade obrigatória e gratuita a toda população, na faixa dos 7 aos 14 anos (MIGUEL, 1994, p. 85).

As premissas de Pilotto para atender aos princípios da Escola Nova e construir um projeto de escola secundária obrigatória e gratuita estavam fundamentadas no Partido Trabalhista Inglês¹¹ e no autor Vaclav Prihoda, no livro *Racionalização da Instrução Pública*, cuja discussão não pretendemos esgotar aqui, mas apenas demonstrar como as ideias que Pilotto defendiam, também foram veiculadas pela Recomendação nº 1 do BIE, em 1934, e pela Recomendação nº 32 da UNESCO, em 1951.

¹¹ Para compreender melhor o conjunto de autores em que Pilotto se fundamentou, ler o artigo de Miguel (1994): “O significado do trabalho de Erasmo Pilotto no cenário educacional paranaense”.

[...]nos países onde o número de escolas não corresponde ainda à população em idade escolar, o problema consiste mais em assegurar a cada criança a possibilidade de frequentar a escola durante um mínimo de anos determinados, do que prolongar a escolaridade (BIE, 1934, p. 1).

Essa foi uma das primeiras orientações do BIE para o tema da escolaridade e obrigatoriedade da educação. Décadas mais tarde, entretanto, com a Recomendação nº 32 da UNESCO em 1951, (último ano em que Pilotto ocupou o cargo de Secretário da Educação e Cultura do Paraná e o Brasil já era signatário das Conferências Internacionais), o organismo supranacional veiculou um projeto de pacto, segundo o qual todos os Estados participantes daquela conferência deveriam se comprometer em elaborar um plano para a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, caso ainda não fosse uma realidade nos países.

[...]todo Estado participante ou futuro participante do Pacto, que não tenha ainda podido assegurar em sua metrópole ou nos territórios sob sua jurisdição a gratuidade e o caráter obrigatório do ensino primário, se comprometa a estabelecer e a adotar dentro de dois anos um plano minucioso de medidas necessárias para realizar progressivamente, em número razoável de anos fixado por este plano, a inteira aplicação do princípio do ensino primário gratuito e obrigatório para todos (UNESCO, 1951, p. 53).

Observamos como os princípios defendidos por Pilotto durante sua trajetória profissional para a realidade educacional paranaense estavam alinhados com as Recomendações Internacionais que foram aplicadas no Brasil.

Além dos referenciais teóricos mencionados, compôs o dossiê de autores no qual Pilotto se fundamentou: Pestalozzi, Gentile, Decroly, Montessori, Tolstoi, Rousseau, entre outros. Pilotto investigava sobre as melhores maneiras de estabelecer a educação popular e a sistematização do ensino público, gratuito e obrigatório.

No Instituto de Educação, o programa coordenado por Pilotto foi pensado de modo que o futuro professor pudesse atuar na escola de maneira articulada com a realidade na qual a instituição estava inserida. Pautava-se em “[...]dois níveis: a formação dos líderes, aqueles que iriam promover mudanças sociais e dos demais, aqueles que iriam desenvolver a sua prática pedagógica de modo mais comum e

rotineiro[...]” (MIGUEL, 1992, p. 132) em função das aptidões de cada estudante, que eram acompanhados por meio de fichas individuais.

O permanente contato de Pilotto com os avanços da Psicologia Diferencial, também reforçaram a formação do professor em dois níveis, uma vez que a aplicação de testes, o acompanhamento dos alunos e o registro das observações em fichas, bem como as demais atividades que caracterizavam o trabalho com os futuros professores, acabavam por encaminhá-los para tarefas diferentes, no curso de Magistério (MIGUEL, 1992, p. 132).

Esse programa foi desenvolvido para que os futuros professores pudessem se adequar futuramente em sua prática profissional, ao contexto em que a escola estava situada. Estava também fundamentada na tese de Gentile, segundo a qual uma parcela de professores deveria ser formada com base em sua predisposição cognitiva, isto é,

“[...]para os estudos desinteressados, científicos, que não podem ser domínio senão de poucos, dos predestinados pela sua inteligência, o dos destinados pelo senso e pelo afeto de suas famílias, ao cultivo dos mais altos ideais humanos (GENTILE, 1908, p. 100, apud BETTI, 1981, p. 34).

O preparo do futuro professor estava apoiado na tese de Gentile, mas também fundamento na Psicologia Experimental, fato que contribuía para uma formação diferenciada do professor.

Ao mesmo tempo em que Pilotto acompanhava os desenvolvimentos científicos e afirmava a necessidade do professor tornar-se um experimentador, também esposava a tese gentiliana de formar a elite cultural que iria desenvolver a proposta educacional do Estado para as classes populares (MIGUEL, 1992, p. 133).

Tais ações, Pilotto realizava sem que os alunos percebessem a diferenciação que encaminhava no cotidiano da formação de professores.

Parte do trabalho desenvolvido por Pilotto no Instituto de Educação, foi registrado em seu livro intitulado *Prática da Escola Serena* (1946), no qual ele descreve como funcionava essa formação voltada à investigação. Pilotto informou que a Escola de Professores estava pautada por três finalidades, que seriam “[...]formar professores primários; ser um centro de cultura pedagógica, compreende-se aqui, mais particularmente, a investigação filosófica e a investigação

experimental[...]” (PILOTTO, 1946, p. 117) relacionadas à educação, além de “[...]ser um centro de vulgarização pedagógica” (PILOTTO, 1946, p. 117).

No cuidado de criar entre os futuros professores uma mentalidade de pesquisa científica, na Escola de Professores, fomos levados a criar a cadeira de Método experimental em Pedagogia, que se estende do início ao fim do curso, na qual os alunos, ao mesmo tempo, aprendem as excelências e a necessidade de ampliação do uso do método experimental dentro do campo das ciências da educação, familiarizam-se com a sua técnica, com os conhecimentos necessários à sua utilização, e realizam pesquisas várias, segundo um plano orgânico que lhes permite praticar as diversas modalidades do trabalho experimental (PILOTTO, 1946, p. 131).

Este subcapítulo foi destinado a perceber a trajetória de Erasmo Pilotto e as influências que este empregou na condução da formação de professores no Paraná. Vejamos como isso foi efetivado no programa do curso normal.

3.2 PROGRAMA DO CURSO NORMAL DE 1946

Em 1946, o Instituto de Educação definiu pormenorizadamente as unidades do programa formativo que prepararia os futuros professores para atuarem no ensino primário. A estruturação do Programa do Curso Normal foi elaborado com base na Lei Orgânica do Ensino Normal (esfera nacional) e no Decreto lei nº 432/46 que se adequou à legislação maior e orientou a formação de professores em nível estadual, dispondo sobre a escola de professores no Paraná.

Deste Programa do Curso Normal, o qual tivemos acesso por meio dos documentos preservados no acervo histórico do INEP, estabeleciam-se os conhecimentos que deveriam ser trabalhados em cada matéria. Os conteúdos trabalhados seguiam as determinações do 2º ciclo de estudos do Ensino Normal que era ministrado pelas Escolas Normais e Institutos de Educação¹² (Lei Orgânica do Ensino Normal, 1946) – como verificamos anteriormente, por essa razão se dava ao longo de 3 séries anuais. No Instituto de Educação do Paraná, cada unidade das matérias ocupava, aproximadamente, 2 meses de atividade escolar e com a frequência de 6 aulas semanais. Ao longo de toda a formação, algumas matérias definiam temas para que os alunos realizassem trabalhos de estudos independentes.

¹² Ver quadro 2 desta dissertação (p. 64).

Este contexto histórico foi registrado na literatura acadêmica pela “[...]predominância da Pedagogia Nova[...]” (SAVIANI, 2007) e pela “[...]expansão do movimento da Pedagogia da Escola Nova[...]” (MIGUEL, 1992) que preparou gerações de professores enquanto comissões locais debatiam como iriam articular o ensino com base nas legislações nacionais. Como veremos, o Programa do Curso Normal na instituição objeto desta dissertação, apresenta muitos indicadores da Pedagogia da Escola Nova, considerando principalmente os conhecimentos em Psicologia e Biologia Educacional que estavam sendo disseminadas no período, no modo de considerar aspectos da infância, “[...]atendimento às tendências da criança, o desenvolvimento da responsabilidade individual e da cooperação, a educação integral, as experiências progressivas e a aprendizagem em situações reais de vida” (MIGUEL, 1992, p. 106).

Na 1ª série, os futuros professores trabalhariam os conhecimentos das matérias de Português, Matemática, Música e Canto. Eram sete tópicos trabalhados em Português e Matemática, além dos trabalhos independentes; para Música e Canto, que eram quatro tópicos.

Ao longo da matéria de Português, na 1ª série, identificamos indicadores que demonstram como eram privilegiados dois aspectos no processo de ensino-aprendizagem dos futuros professores:

(i) o trabalho prático dos alunos sobre os temas teóricos como a linguagem oral e a linguagem escrita, compreendendo essa área do conhecimento como um fenômeno vivo; e, (ii) a investigação de como se expressam as questões do conhecimento específico no ensino primário, isto é, dos erros ortográficos e sintáticos correntes na linguagem oral e escrita das crianças (INSTITUTO, 1946, p. 2).

Era também estimulada a prática do gênero literário por parte do futuro mestre, da escolha dele, a que ele se julgasse mais apto: uma forma de valorizar a experiência dos futuros professores. Observamos um tópico destinado ao estudo das dificuldades especiais sobre o tema: sintaxe de concordância, colocação e regência. Além de uma parte da matéria destinada ao conteúdo teórico sobre as escolas literárias e sua repercussão na literatura nacional.

Em matemática, o programa iniciava com uma base teórica sobre a retomada histórica da origem do número e os sistemas de numeração para então entrar no

conteúdo cujo futuro professor precisaria ter domínio para ensinar aos seus alunos: as operações aritméticas fundamentais. Trabalhava a teoria da adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação. Porém, não se esgotavam aí os conhecimentos apreendidos pelos futuros mestres. A grade curricular da matéria de matemática era extensa e composta por um amplo conhecimento matemático. Todavia, verificamos a predominância de um conjunto de teorias nos conteúdos trabalhados nessa etapa.

Em Música e Canto, a matéria era ministrada por meio da prática do canto de obras dos diversos períodos históricos em um sentido mais geral, com referência aos autores, ao espírito da obra de cada autor, à escola e a época que pertenceram respectivamente. Esses eram critérios também utilizados para estudar os autores do contexto brasileiro, que seriam abordados na sequência. Além disso, os futuros professores estudavam canções e hinos patrióticos e, para finalizar a disciplina, eram realizadas audições de músicas. Esse conjunto de conhecimentos era aprofundado na 2ª e 3ª série do Curso Normal. No quadro abaixo, expomos o programa da 1ª série.

QUADRO 1 — Programa do Curso Normal do Instituto de Educação (1946)

PORTUGÊS	1 – O fenômeno vivo da linguagem. Linguagem oral e linguagem escrita – comparação entre textos populares e literários – As tendências atuais de aproximação – trabalhos práticos dos alunos, nesse sentido. 2 – Os erros ortográficos correntes na escrita das crianças. Investigação no curso primário. Classificação por categorias. Idem nos cursos secundários. 3 – Teorias dos gêneros literários. Estímulo a leitura de obras características. Prática de alguns gêneros, cada aluno daqueles gêneros para que se sinta mais apto. Resumo e crítica de obras literárias, pelo professor, a título de prática de matéria aqui referida. 4 – Os erros sintáticos correntes na linguagem oral e escrita das crianças. Investigações. Classificação. Idem na linguagem adulta do homem comum. 5 – Estudo de dificuldades especiais de sintaxe de concordância, colocação e regência. 6 – As categorias gramaticais. Crítica da sua rigidez. As categorias e a sua aplicação ao domínio das palavras, das expressões e das orações. 7 – As escolas literárias. Sua repercussão na literatura nacional. 8 – O panorama contemporâneo da literatura e os seus problemas.
-----------------	---

MATEMÁTICA	1 – Origem do número. Sistemas de numeração. 2 – Operações aritméticas fundamentais. Teoria da adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação. Simplificação e generalização do cálculo. Operações algébricas. Problemas. Equações do 1º e 2º grau. 3 – A divisibilidade numérica. Teorias gerais. Teoria dos números primos. O MDC e o MMC. 4 – Os números fracionários. 5 – Sistema métrico. Diferentes espécies de grandezas. Medida direta e indireta de uma grandeza. Unidades de comprimento. Medidas de superfície. Unidades de volume, capacidade e peso. Medidas de tempo, ângulos e arcos. 6 – Geometria: Áreas e volumes. 7 – Razões e proporções. Razão aritmética e geométrica. Equidiferenças e proporções. Teorema fundamental das equidiferenças e proporções. Propriedades das proporções. 8 – Grandezas proporcionais. Regra de três. Percentagem e Juros. Regra de sociedade, câmbio e desconto.
MÚSICA E CANTO	1 – Prática de canto de obras dos diversos períodos históricos, fazendo-se referências aos seus autores, ao espírito de sua obra e a escola e época a que pertenceram. 2 – Idem com a composição brasileira. 3 – Canções e hinos patrióticos. 4 – Audições de música.

Fonte: Programa do Curso Normal do Instituto de Educação (1946).

Os trabalhos independentes em Português, apresentavam dois temas norteadores: o primeiro, de caráter individual, tinha como orientação o estudo da obra de um autor português ou brasileiro não contemporâneo. O segundo, uma atividade coletiva para a classe, estabelecia o debate sobre as tendências de renovação da literatura contemporânea. Em Matemática, o trabalho independente tinha como tema a evolução da noção de número na humanidade e na criança.

O segundo ano dava continuidade ao Programa do 1º ano. Para a formação dos futuros professores primários, eram acrescentados os conhecimentos das matérias de Psicologia Educacional, Biologia Educacional, Programa de Higiene Escolar e Educação Sanitária, Metodologia do Ensino Primário e o Trabalho Independente dos Alunos.

Somente nas matérias de Psicologia Educacional e Metodologia do Ensino Primário, neste segundo ano de formação, era exigido que os alunos fizessem trabalhos independentes. Para a Psicologia Educacional, havia dois temas de pesquisa: (i) o problema da medida em psicologia e (ii) prática, particularmente da medida da inteligência.

Para a Metodologia do Ensino Primário, os dois temas eram: (i) os problemas das dificuldades individuais no aprendizado e (ii) a investigação experimental.

Os conhecimentos acerca da Psicologia e Biologia Educacional na formação dos professores à época era mais um dos indicadores da consolidação da Pedagogia da Escola Nova no preparo dos futuros mestres e estavam alinhados com as Recomendações do BIE nº 12 (1937) e da UNESCO nº 25 (1948), 36 (1953) e 56 (nº 63). Esse conjunto de conhecimentos instrumentalizava o trabalho docente com as noções de desenvolvimento infantil e a significação biológica da infância, mostrando a necessidade desse conhecimento do escolar.

Por isso, na Psicologia Educacional, investigavam as dimensões psicológicas e emocionais, abordando temas como a individualidade e a conduta da criança; a prática de biotipologia. Nas tendências, abordava-se a vida instintiva e emocional, os instintos infantis e o estudo de cada um dos instintos infantis, além da resolução de problemas sobre a vida instintiva. Para melhor compreender a inteligência da criança e sua vida intelectual, eram estudadas as teorias de Piaget, investigando os processos da inteligência que envolvem a memória, a imaginação e a atenção.

Sobre as influências dos organismos internacionais sobre os conhecimentos em Psicologia para a formação dos futuros professores e os testes aplicados às crianças, as Recomendações sugeriam que a formação deveria trabalhar a “[...]psicologia geral, a psicologia da criança e do adolescente e que não se limite a fornecer aos futuros professores noções iniciais sobre a utilização de testes diversos ou de métodos psicométricos[...]” (BIE, 1937, p.17) uma vez que “[...] o emprego dessas medidas supõe espírito crítico desenvolvido e certa maturidade científica. Essa formação deve comportar ainda o estudo qualitativo do desenvolvimento e da estrutura mental da criança[...]” (BIE, 1937, p. 17) compreendendo os aspectos “[...]intelectuais, afetivos, individuais e sociais” (BIE, 1937, p. 17).

Observamos que esses eram aspectos da criança estudado pelos futuros professores do Instituto de Educação na matéria de Psicologia Educacional e

complementados pelos conhecimentos trabalhados nas matérias de Biologia e Sociologia educacional, principalmente porque mais tarde, a UNESCO em sua Recomendação nº 25 (1948) apontava para que as condições psicológicas das crianças fossem determinadas a partir de um conjunto de fatores que levavam em consideração aspectos socioeconômicos e culturais:

Que não se restrinjam em classificar os alunos de acordo com os resultados dos testes, mas que se procure determinar as características psicológicas de cada criança, levando em conta seu meio econômico social e cultural e de adaptar seus estudos a essas condições (UNESCO, 1948, p. 41).

As Recomendações da UNESCO, no decorrer dos anos, buscaram incluir a experiência dos futuros professores como um elemento importante ao estudar sobre as condições psicológicas e o desenvolvimento infantil, pois os cursos “[...] devem ser acompanhados de observações e experiências realizadas por alunos-mestres sobre o comportamento da criança do ponto de vista intelectual e afetivo, individual e social (UNESCO, 1953, p. 78). Além disso,

13. Os testes de psicologia aplicada destinados a medir o nível de inteligência e a descobrir as aptidões e os interesses devem ser cientificamente elaborados, suficientemente variados e adaptados para se considerarem as características do país e seus diferentes níveis sociais e culturais. 14. Em qualquer sistema de orientação escolar e profissional, a avaliação do desenvolvimento e das possibilidades do adolescente deve ser baseada não somente pelo que foi revelado nos testes psicológicos mas também pelos resultados dos testes de conhecimentos gerais, do trabalho escolar, dados do exame médico e por informações de ordem familiar e social; a colaboração dos pais é indispensável (UNESCO, 1963, p. 213).

Em Biologia Educacional, investigava-se os principais períodos da vida com ênfase à infância e suas características fisiológicas e psíquicas. A partir desses fundamentos, os futuros professores passavam a estudar os fatores do desenvolvimento humano e uma grande quantidade de conteúdo relacionado à dimensão da hereditariedade, inclusive em seus aspectos morfológicos, fisiológicos e psíquicos consubstanciados nos estudos das leis de Gregor Mendel. Os estudantes também investigavam sobre a influência do ambiente no desenvolvimento do ser humano, os estímulos mecânicos, químicos e físicos e as influências do clima sobre a saúde e o trabalho, entre outros conhecimentos.

Esses conhecimentos alimentavam os mais avançados conteúdos que estavam sendo estudados à época. As Recomendações do BIE e da UNESCO sugeriam que esses elementos de estudo permitiam ao futuro professor compreender além dos aspectos unicamente psicológicos da criança. Para tanto, uma das estratégias para ter acesso aos avanços do conhecimento nas diversas áreas do saber, a UNESCO recomendava que as publicações nas áreas circulassem nas escolas de professores e que as bibliotecas dessas instituições fossem alimentadas com o que havia de mais moderno sobre os temas.

Na matéria de Higiene Escolar e Educação Sanitária, a necessidade do estudo pelos futuros professores era demonstrada pelo conceito, valor e importância desses conhecimentos no cotidiano da vida escolar, por meio do estudo das doenças para cuja evolução concorre a escola, como miopia, emetropia, hipermetropia, desvios da coluna vertebral, cifose, lordose e escoliose. E, também, as doenças transmissíveis e evitáveis, como epidemias e endemias. Doenças contagiosas: tuberculose, lepra, coqueluche, varíola, varicela, sarampo, catapora, escarlatina, difteria, tracoma, tifo e febres tifoides, Impaludismo. Além disso, a matéria trabalhava medidas cautelares de profilaxia: desinfecção e imunização. Soros e vacinas e indicações para a inspeção médica escolar. Esta matéria estava alinhada com a Recomendação da UNESCO nº 20 (1946) que indicava “[...]caráter obrigatório o ensino da higiene em todos os jardins de infância, escolas primárias, secundárias, cursos pós-escolares e escolas normais (UNESCO, 1946, p. 31)”. Os motivos pelos quais a UNESCO tratou esse tema, estão nas considerações de que:

Considerando que a higiene individual e a higiene social apresentam em numerosos países, além do seu valor utilitário para o indivíduo e para a sociedade, um caráter educativo evidente; considerando que o ensino da higiene apresenta um valor moral indubitável, porquanto faz penetrar na vida escolar o ideal de dignidade humana e de solidariedade através do tempo e do espaço, e o sentido dos deveres consigo mesmo e com os outros; considerando que a necessidade de difundir os princípios de higiene apresenta no final da guerra um caráter de grande urgência, a Conferência recomenda aos Ministérios de Instrução Pública dos diversos países:

1. Introduzir com caráter obrigatório o ensino da higiene em todos os jardins de infância, escolas primárias, secundárias, cursos pós-escolares e escolas normais sem que este ensino apresente em nenhum destes graus a forma de um curso dogmático (UNESCO, 1946, p. 31).

Para o ensino da Higiene, o organismo recomendou os métodos ativos: “Para poder aplicar ao ensino da higiene os métodos ativos, o trabalho por equipes e todos os recursos das técnicas visuais, será posto à disposição dos educadores o material didático necessário” (UNESCO, 1946, p. 33).

A matéria de Metodologia do Ensino Primário era o componente do programa do Curso Normal que apresentou maior ênfase ao alinhamento junto aos princípios da Pedagogia da Escola Nova, pois em seus princípios, como primeiro aspecto, apresentou os caracteres da nova educação. É nesta matéria que vemos como os conhecimentos trabalhados nas outras matérias que compunham a formação docente como a Psicologia e a Biologia Educacional (Sociologia Educacional, na 3ª série, entre outras) foram articulados para instrumentalizar o trabalho do futuro professor, considerando a experiência dos alunos, o método experimental e os princípios da Pedagogia Nova.

Nesse sentido, além do princípio já mencionado, abordava-se a significação da infância e a atividade escolar; a significação da experiência, seu aspecto biológico e sociológico; as leis gerais da aprendizagem e o sentido da vida contemporânea.

A Metodologia do Ensino Primário previa aplicações em que fazia uma abordagem entre a escola tradicionalista e a escola nova apontando para a escola ativa. Os métodos ativos, como já mencionamos anteriormente, foram recomendados pelo BIE (nº 4, 1935) e a UNESCO (nº 36, 1953). Ainda nesta matéria, abordavam o mestre da escola nova, a escola nova e os pais.

Como processos fundamentais para o trabalho pedagógico no ensino primário, eram abordadas questões como motivação, observação, experimentação, livre conservação instrutiva, jogo e o trabalho independente. Para demonstrar como poderia ocorrer essa aplicação, fundamentava-se na pedagogia de Montessori, no método de projetos, no Plano Dalton e em outros exemplos não especificados.

Dentro da Metodologia do Ensino Primário, havia uma sessão de Metodologia Especial, na qual destacamos a parte VI que trabalhava a leitura e a escrita, a conceituação de uma leitura eficiente, iniciação à leitura escrita, desenvolvimento do ensino da leitura, o livro de leitura, cartilhas e bibliotecas escolares. Essa estratégia de aprendizagem associada ao acervo das bibliotecas escolares foi relacionada às

Recomendações nº 36 (1953). Além disso, a parte IV tratava da observação e da experiência.

QUADRO 2 — Unidades da 2ª Série do Curso Normal

MATÉRIA	UNIDADES DA 2ª SÉRIE DO CURSO NORMAL
PSICOLOGIA EDUCACIONAL	1 - Necessidade do conhecimento do escolar. a – Teoria geral da individualidade. A ficha do escolar. b – Práticas: I – A conduta da criança, segundo Driscoll. II – Prática de biotipologia. 2 – As tendências: a – A vida instintiva e emocional. Os instintos infantis. Estudo de cada um dos grandes instintos infantis. b – Práticas: I – A conduta da criança, segundo Driscoll. II – Resolução de problemas sobre a vida instintiva. 3 – A inteligência e a vida intelectual da criança. a - As teorias de Piaget. b – Ontogênese dos processos particulares de inteligência: memória, imaginação e atenção. c – Prática: a investigação experimental sobre a vida intelectual da criança. 4 – A criança problema.
BIOLOGIA EDUCACIONAL	1 – Importância do estudo da biologia da educação. 2 – Significação biológica da infância. 3 – Períodos principais da vida. Infância. Características fisiológicas e psíquicas dos diversos períodos da infância. 4 – Fatores do desenvolvimento. 5 – Hereditariedade. Teorias sobre a hereditariedade. 6 – A célula germinativa como veículo da hereditariedade. Cromossomos e gens. Mitose de redução. 7 – Mendelismo. Estudo das leis de Mendel. O mendelismo aplicado aos atributos humanos. Herança dos caracteres morfológicos, fisiológicos e psíquicos. Doenças e anomalias hereditárias. 8 – As glândulas endócrinas como fatores do desenvolvimento. Efeitos fisiológicos dos hormônios. Tiróide, hipófise, cápsulas suprarrenais, paratiróides, ilhotas de Langerhans, trino e células intersticiais.

	9 – Influência do ambiente sobre o desenvolvimento. Estímulos mecânicos. Traumatismos. Estímulos físicos. Ação da luz sobre os seres vivos e sobre o trabalho. Ação da temperatura sobre os seres vivos. O clima. Fatores do clima. Influência do clima sobre a saúde e o trabalho. Estímulos químicos. Os alimentos. Alimentos inorgânicos. Alimentos orgânicos: glicídios, lipídios, protídios; vitaminas e avitaminoses. Ração alimentar. 10 – A constituição individual. Importância do seu conhecimento. Classificação de Sigaud. O “sistema fechado” de Viola. Classificação de Kretschmer. Classificação de Peude. O biótipo infantil. Ficha de observação.
PROGRAMA DE HIGIENE ESCOLAR E EDUCAÇÃO SANITÁRIA	1 – Higiene escolar: conceito; valor e importância. Necessidade de seu estudo na Escola. 2 – Edifício escolar: sua disposição e acessórios. Locação, orientação, construção. Salas de aula: pintura, ventilação e iluminação. Material escolar. 3 – Higiene e educação: fadiga; causas e consequências. Idade escolar. Coeducação. Número de alunos. Programas. Horários e duração dos trabalhos escolares. Férias. 4 – Trabalhos escolares: Leitura. Escrita. Canto. Trabalhos manuais. Exercícios físicos. 5 – Desenvolvimento físico: alimentação. Debilidade. 6 – Higiene mental: retardados e anormais. Vícios de educação. 7 – Doenças para cuja evolução concorre a escola: miopia, emetropia, hipermetropia. Desvios da coluna vertebral. Cifose, Lordose e Escoliose. 8 – Doenças transmissíveis e evitáveis: epidemias e endemias. Doenças contagiosas. Tuberculose, Lepra, Coqueluche, Varíola, Varicela, Sarampo, Catapora, Escarlatina, Difetaria, Trachoma, Tifo e febres tifoides, Impaludismo. 9 – Parasitas em geral: Verminoses. Sarna. Tinha. Piolhos. 10 – Profilaxia: Desinfecção e imunização. Soros e vacinas. 11 – Inspeção Médica Escolar.
METODOLOGIA DO ENSINO PRIMÁRIO	1 – Os princípios: a) Caracteres da nova educação. b) A significação da infância e a atividade escolar. c) A significação da experiência, o seu aspecto biológico e o seu aspecto sociológico.

d) Leis gerais da aprendizagem.

e) O sentido da vida contemporânea.

2 – As aplicações:

a) A escola tradicionalista e a escola nova.

b) Escola ativa.

c) A vida social na atividade escolar.

d) Autonomia dos escolares.

e) O mestre da escola nova.

f) A escola nova e os pais.

g) Motivação.

h) Outros processos fundamentais: observação, experimentação, livro conservação instrutiva, trabalho independente.

i) Jogo e trabalho.

j) Política das edificações escolares.

3 – Exemplos:

a) A escola de Montessori.

b) Método de projetos.

c) Plano Dalton.

d) Outros exemplos.

4 – Metodologia Especial:

a) A expressão:

I – Objetivos.

II – O princípio geral da sinceridade.

III – A linguagem oral. O ambiente da escola. Cantos. Histórias. Folk-lore literário. O teatro. Teatro de fantoches. Conferências escolares. Etc...

IV – O vocabulário.

V – A composição escolar. Munch.

VI – A leitura e a escrita. Conceituação de uma leitura eficiente. Iniciação à leitura escrita. Desenvolvimento do ensino da leitura. O livro de leitura. Cartilhas. Bibliotecas escolares.

VII – Os trabalhos manuais, o desenho e o canto como instrumentos de expressão. Generalidades.

VIII – A ortografia e a gramática.

b) As ciências físicas e naturais:

I – Objetivos e critério.

II – O programa.

III – O ensino dentro da Natureza. As comunidades vitais. Excursões. O ambiente escolar: a vida animal e a vegetal na escola e a atividade das

	crianças. IV – A observação e a experiência. V – As coleções. VI – Processos auxiliares. Leituras. VII – A física e a química. VIII – A higiene.
--	---

Fonte: Programa do Curso Normal do Instituto de Educação (1946).

Os temas trabalhos independentes dos futuros professores na matéria de Metodologia do Ensino Primário eram: (i) os problemas das dificuldades individuais no aprendizado e (ii) a investigação experimental. Novamente, explicitando esse aspecto da prática experimental.

Na 3ª série do curso, além da continuidade da formação ofertada pela 2ª série, os alunos recebiam aulas de Sociologia Geral, Sociologia Educacional, Metodologia do Desenho e Artes Aplicadas, Física, Química, Anatomia e Fisiologia Humanas, Metodologia Especial.

Os trabalhos independentes eram na matéria de Metodologia Especial, com a orientação de dois temas: (i) o problema da medida objetiva do trabalho escolar e (ii) a investigação experimental.

No quadro abaixo, vemos como era a organização de cada unidade curricular dessas matérias na formação do professor primário à época de 1946.

Quadro 5 — Unidades da 3ª Série do Curso Normal

MATÉRIA	UNIDADES DA 3ª SÉRIE DO CURSO NORMAL
SOCIOLOGIA GERAL	I - Esboço histórico da Sociologia. Precursores e fundadores. Principais escolas sociológicas. Sociologia, conceitos, definições. Objeto da sociologia. Fato social. Métodos sociológicos. Relação da sociologia com outras ciências. Ciências normativas e especulativas. Postulados da Sociologia. II - Agrupamentos animais e sociedades humanas. A sociedade e sua influência. Classificação das sociedades. Lei social e lei moral. Estratificação social. Estabilidade social e mobilidade social. Grupos sociais e sua classificação. Seleção. Osmose social. Solidariedade. Comunicação e sua influência. Ajustamento, desajustamento, reajustamento. III - Família e sua origem. Evolução histórica. Casamento. Divórcio.

	Feminismo. IV - A lei moral e os primitivos. Sistema de moral. V - Fatores da cultura. Transmissão da cultura. Valores culturais. Acumulação lenta da cultura. VI- Economia e trabalho. Agentes e fatores de produção. Acumulação. VII - Estado e suas funções. Constituição. Formas de governo. Direitos e deveres dos cidadãos. O direito internacional. Relação entre os Estados, na paz e na guerra. Sociedade das nações.
SOCIOLOGIA EDUCACIONAL	I - O homem e o ambiente. O homem animal social. Sua capacidade de organização social. A linguagem e a técnica. Sinais e símbolos. Seres de natureza diferentes. Profissões. Divisão do trabalho. Especializações. Associações profissionais. Sindicatos. Coesão social entre os primitivos. Coesão social e tradição. Tradição e imitação. Aparecimento, conservação e extinção dos grupos. Transmissão das tradições e educação. Ordem e progresso social. Liberdade e autoridade. Liberdade. Igualdade. Fraternidade. II - Conceito e definição de sociologia educacional. Sociologia uma das bases científicas da educação. III - A família centro da educação. Colaboradores da família. A família e a sociedade. Função social e educativa da escola. O Estado e a educação. Diversões e atividades recreativas da família e da escola. Idem fora da escola e do lar. Associações escolares. Intra-escolares e extra-escolares.
METODOLOGIA DO DESENHO E ARTES APLICADAS	Desenho: Finalidade e importância da aprendizagem do desenho. Atitude da criança em relação a essa aprendizagem. O desenho – fundamentalmente um meio de expressão: O desenho e a composição. O desenho, a leitura e a escrita: método natural. O desenho aplicado a outras disciplinas. Escolha do método. O plano Perrelet. Justificação psicológica. Estudo dos elementos do desenho: Ponto; Linhas: criação, mestras, absolutas e compostas; Os tipos: figuras e formas; As cores; Os valores; Perspectivas. O movimento como elemento de vida no desenho. Prática: buscar e fixar atitudes. O ritmo. Prática: buscar e fixar ritmos. Observação, imaginação e memória. Noções ligeiras e respeito de espécies e preparo de tintas recomendáveis à escola primária. Aplicação: pintura, impressão em cartolina, linóleo, cortiga, etc.. Modelagem: Valor educativo; Graduação dos exercícios; Prática. Recorte: Valor educativo; Graduação dos exercícios; Prática;

	Trabalhos em madeira: Histórico e valor educativo; Material; marcha do trabalho; Graduação dos exercícios. Caligrafia: Notas históricas da matéria e do ensino; Tratamento do problema pelas escolas tradicional e renovada; fins e meios; Fundamentos dos exercícios: a modificação do comportamento; Análise do ato de escrever. Análise e escolha dos processos; Experiências feitas em torno do assunto; Prática feita sobre um processo julgado conveniente; Experiência de Orminda Marques, por exemplo. Medida do trabalho.
FÍSICA	Corpo. Matéria. Constituição da matéria. Estados físicos. Energia, movimento e força. Sistema de forças. Trabalho. Equilíbrio dos corpos. Utilização das forças. Máquinas simples e compostas. Alavancas. Equilíbrio das alavancas. Tipos de roldanas. Plano Inclinado. Cunha. Gravidade. Nível e prumo. Balanças. Justeza e sensibilidade. Processos de pesagens exatas. Hidrostática. Peso e densidade. Pressão e equilíbrio dos líquidos: (distribuição de água, vaso comunicantes); Corpos flutuantes e imersos: (natação, submarinos, bexiga natatória, embarcações de superfície). Pneumática. Atmosfera. Peso do ar. Pressão do ar. Manômetros. Medida da pressão atmosférica. Altímetros e barômetros. Maneira prática de prever o tempo e construir um barômetro. Ar rarefeito e ar comprimido. Bombas de ar. Bombas de líquido. Pipeta e sifão. Navegação aérea. Balões e aeroplanos. Valor. Produção e propagação. Ação do calor. Fontes e transmissão do calor. Condutores e isolantes térmicos. Estufas e garrafas térmicas. Dilatação e contração dos corpos. Termômetros de líquido. Termômetro de máxima e mínimo. Termógrafos. Mudanças de estado dos corpos. Alambique e máquina a vapor. Meteoros aéreos: (correntes aéreas, moinhos de vento, nuvens, chuva, neve, geada, sereno, etc...). Som. Produção e propagação. Velocidade e reflexão do som. Registro e reprodução do som. Fonógrafo. Qualidades do som. Produção da voz humana. Tubos acústicos. Porta voz. Corneta acústica. Instrumentos musicais. Luz. Fontes de luz. Propagação e velocidade. Corpos transparentes, translúcidos, opacos, luminosos e iluminados. Reflexo da luz. Espelhos planos e curvos. Lentes. Instrumentos de ótica. Caleidoscópio. Arco-íris. Eletricidade e suas fontes. Bons e maus condutores. Eletricidade positiva e negativa. Teoria da eletrização. Eletricidade atmosféricas: (raio, relâmpago e trovão). Para-raios. Corrente elétrica. Pilhas. Ímã. Eletroímã. Magnetismo terrestre. Bússolas, Campainha elétrica. Telégrafo. Transformadores.

		Bondes elétricos. Iluminação elétrica. Telefonia e rádio telefonia.
QUÍMICA		Estados de agregação das substâncias. Corpos amorfos e cristalizados. Modificação nos estados de agregação. Composição das substâncias, mistura e combinação. Elementos. Nomenclatura e notação química. Valência. Circunstâncias que podem influir na produção de fenômenos químicos. Leis químicas. Proust e Lavoisier. Ácidos, bases e sais. Oxigênio. Hidrogênio. Azoto e carbono. Gás carbônico. Gás de iluminação. Ar atmosférico. Água. Composição, propriedades e espécies de água. Purificação da água. Filtros. Metais. Ferro, ouro, potássio, sódio, prata, zinco, rádio, mercúrio, bismuto, estanho, platina etc. radioatividade. Ligas. Bronzes e latões. Ligas monetárias. Cerâmica. Vidros. Petróleo. Álcool. Açúcar.
ANATOMIA FISIOLOGIA HUMANAS	E	Célula. Nutrição e reprodução celular. Tecidos. Tecido epitelial de revestimento e glandular. Tecido conjuntivo: difuso, fibroso, elástico, adiposo, cartilaginoso e ósseo. Tecido sanguíneo. Tecido muscular. Tecido nervoso. Doutrina do neurônio. Esqueleto. Forma, localização e função dos ossos da cabeça, do tronco e dos membros. Morfologia e fisiologia dos músculos. Músculos da cabeça, do pescoço, do tórax, do abdômen e da parte posterior do tronco. Músculos dos membros. Sistema nervoso. Descrição geral. Anatomia e fisiologia do cérebro. Anatomia e fisiologia do cerebelo. Anatomia e fisiologia do bulbo raquidiano. Anatomia e fisiologia da protuberância anular. Nervos cranianos. Anatomia e fisiologia da medula. Nervos raquidianos. Atos reflexos. Reflexos condicionados. Composição química do corpo. Os alimentos. Alimentos orgânicos. Alimentos orgânico: glicídios, lipídios e protídeos; vitaminas e avitaminoses. Ração alimentar. Aparelho digestivo. A boca e anexos (língua, dentes, glândulas salivares). Faringe e esôfago. Estômago. Intestinos e glândulas anexas (fígado e pâncreas). Digestivo. Digestão bucal: mastigação e insalivação dos alimentos; sacarificação do amido. Deglutição. Digestão gástrica (fenômenos mecânicos e químicos). Digestão intestinal: ação química do suco eutérico, da bile e dos fermentos pancreáticos: fenômenos mecânicos da digestão intestinal; absorção. Circulação sanguínea. Aparelho circulatório. Mecanismo da grande e da pequena circulação. Circulação linfática. Aparelho respiratório. Fenômenos mecânicos, físicos e químicos da respiração. Secreções e excreções. Glândulas exócrinas e endócrinas. Os sentidos.

	Anatomia do aparelho visual. O sentido da visão. Descrição do aparelho auditivo. O sentido da audição. Os sentidos do paladar e do olfato e a vida de nutrição. Outros sentidos.
METODOLOGIA ESPECIAL	Metodologia Especial: Geografia . I – objetivo e critério. II – o programa. III – os processos. História . I – objetivo e critério. II – o programa. III – os processos. Matemática . I – objetivo e critério. II – o programa. III – os problemas. IV – Cálculo mental e escrito. V – As medidas. Sistema métrico. Geometria . VI – Iniciação aritmética. VII – As operações aritméticas fundamentais. A generalização algébrica. VIII – As frações. Os números decimais. IX – As propriedades dos números inteiros. X – As regras especiais. A metodologia especial no jardim da infância. Teoria geral da aprendizagem. A escola e o meio. A escola rural.

Fonte: Programa do Curso Normal do Instituto de Educação (1946).

No conjunto de conhecimentos trabalhados na matéria de Sociologia Geral, os futuros professores estudavam sobre as principais escolas sociológicas, o conceito e a definição de Sociologia, o objeto de estudo da matéria e o fato social, métodos sociológicos e a relação com as outras ciências, entre outros tópicos. Era proposto que os alunos estudassem sobre os fatores e transmissão da cultura, os valores culturais e a acumulação lenta da cultura. Além disso, investigavam sobre o Estado e suas funções, a Constituição e as formas de governo, direitos e deveres dos cidadãos, o direito internacional, relação entre os Estados, na paz e na guerra e a sociedade das nações (ONU).

O conceito e a definição era um dos tópicos da matéria de Sociologia Educacional para, em seguida, estudarem sobre a Sociologia como uma das bases científicas da educação. Nesta matéria, identificamos que estava prescrito no programa do curso para os futuros professores, estudar sobre a família como centro da educação, os colaboradores da família, a família e a sociedade. Em seguida, era estudado sobre a função social e educativa na escola, o Estado e a educação, diversões e atividades recreativas na família e na escola, além de associações escolares intra-escolares e extra-escolares.

Na matéria de Metodologia do Desenho e Artes Aplicadas, a estruturação seguia os seguintes temas gerais: Desenho, Modelagem, Recorte Trabalhos em

Madeira, Caligrafia. Nesses tópicos, os futuros professores conheciam o valor educativo de cada uma das atividades, a atitude da criança em relação à aprendizagem, a justificação psicológica, além de todos os tópicos preverem o trabalho prático.

Na matéria de Física, os temas estudados pelos futuros professores eram amplamente densos e próprios da área de conhecimento, assim como na matéria de Química; esses conhecimentos davam subsídios para os estudos da matéria de Anatomia e Fisiologia Humanas, em que os professores estudavam, entre outros temas, a composição química do corpo e, em especial destaque, a anatomia e fisiologia do cérebro humano.

Na matéria de Metodologia Especial os futuros professores estudavam sobre o objetivo e o critério da Geografia, História e Matemática, com maior ênfase em Matemática. Estudavam também a Teoria Geral da Aprendizagem, a escola e o meio e a escola rural.

3.3 PROGRAMA DO CURSO NORMAL EM 1956

No Programa do Curso Normal de 1956, daremos ênfase às matérias de Psicologia Educacional, Biologia Educacional, Metodologia (Geral e Especial), além de Higiene e Educação Sanitária em razão de sua correspondência entre esses conhecimentos ministrados aos futuros professores e as Recomendações dos organismos internacionais (BIE e UNESCO). Neste ponto do trabalho é que percebemos um afunilamento entre todo o conjunto de Recomendações analisadas e as Recomendações estritamente relacionadas a essas matérias.

O Programa de Psicologia Educacional na formação dos futuros professores do Instituto de Educação do Paraná, em 1956, estava fundamentado sobre três objetivos estruturantes:

1º concorrer para a formação da mentalidade do futuro professor, levando-o a compreender o processo educativo, como um processo de desenvolvimento, aproveitamento e modificação de comportamentos naturais da criança; 2º dar ao aluno um conhecimento desses comportamentos, bem como dos meios de lhes tirar proveito educacional; 3º dar-lhe meios de aprender e resolver inteligentemente tanto os problemas gerais da educação, como os problemas particulares da Metodologia do Ensino (INSTITUTO, 1956, p. 5).

Para atingir esses objetivos, o programa tinha a proposta de ensinar ao futuro professor que o conceito da Psicologia era um meio de educação e por essa razão familiarizava os estudantes, desde muito cedo, às técnicas de resolução de problemas educativos à luz da observação e da experimentação. Instruía os futuros professores a não julgar precipitadamente as reações das crianças, mas que buscassem interpretá-las com base nas causas próximas ou longínquas.

Além disso, articulava a disciplina com as demais ciências da educação e, diante das considerações propostas para atingir os objetivos da matéria, preparava o futuro professor para o estudo das diferenças individuais. Fundamentalmente, o programa considerava que:

[...]a Psicologia Educacional se faz também pela aplicação dos princípios e leis da Psicologia Geral,- antes de entrar na parte de resolução dos problemas mais importantes da Psicologia Educacional, como sejam o estudo do comportamento infantil (Psicologia Aplicada), cuidará o professor de pôr o aluno em condições de poder fazê-los, pelo prévio conhecimento de Psicologia Geral (INSTITUTO, 1956, p. 5).

É nesse aspecto, que os alunos estudavam os conhecimentos elementares da Psicologia Geral, entre os quais, um dos pontos valorizava fortemente a experiência dos futuros professores, quando definiu que o programa “[...]procurará fazer com que o aluno não se afaste da concepção do individuo como unidade[...]” (INSTITUTO, 1956, p. 5) mas que para efetivar essa prática pedagógica, seria “[...]preciso que as aulas sejam vivas e vividas; que o professor se habitue a deixar o aluno fazer introspecção e extrospecção em relação aos assuntos tratados em aula, e que desenvolva o hábito de discutí-los em roda” (INSTITUTO, 1956, p. 5). Eram trabalhadas as técnicas de observação e de experimentação, além da Pedagogia Científica.

Na unidade III, da 2ª série, os futuros professores estudavam a inteligência, onde estava previsto trabalharem a “[...]aquisição e conservação da experiência[...]” (INSTITUTO, 1956, p. 7) seguido do “[...]papel da sensação na vida intelectual” (INSTITUTO, 1956, p. 7). Já na unidade I, da 3ª série, estudavam o “[...]conceito de maturidade. Como indicação bibliográfica, estavam os autores Piaget, Backeuser, Claparède e Pierre Bovet.

A aplicação desse conjunto de conhecimentos acerca da Psicologia Educacional encontram correspondências entre as Recomendações emitidas pelos organismos internacionais em publicações anteriores ao período em que foi elaborado o programa do curso normal (1956), como a publicação da Recomendação do BIE nº 12 (1937) que versou sobre o ensino da psicologia na formação de professores primário e secundários e recomendou que “[...]o preparo psicológico consista sobretudo de observações, experiências e pesquisas individuais sobre o desenvolvimento intelectual, moral e social de diferentes crianças[...]” (BIE, 1937, p. 18) e que também dava importância para o aspecto da experiência:

[...] que as observações precedam e acompanhem os cursos ex-cátedra, sem as quais poderiam eles ser mal interpretados pelos alunos, caso não fossem preparados por meio de experiências diretas a compreender o sentido de problemas e noções psicológicas, o que os levaria assim ao respeito exagerado de fórmulas, em vez de iniciá-los no exame dos fatos (BIE, 1937, p. 18).

Essas orientações também estavam presentes na Recomendação da UNESCO nº 36 (1953) intitulada “A formação do Magistério Primário”, que reiterou as orientações adotadas até aquele momento sobre a psicologia escolar e as dimensões da experiência dos sujeitos.

Os estudos de Psicologia exigidos dos alunos-mestres devem tratar da Psicologia Geral e da Psicologia da criança; e de nenhum modo limitar-se às técnicas dos testes, mas sim compreendê-las também como um estudo qualitativo da estrutura do espírito da criança e de seu desenvolvimento; os cursos orais devem ser acompanhados de observações e experiências realizadas por alunos-mestres sobre o comportamento da criança do ponto de vista intelectual e afetivo, individual e social (UNESCO, 1953, p. 78).

Assim como foi encaminhado por Pilotto, a UNESCO apontava para a importância da preparação dos professores no aspecto profissional tanto para compreender as dimensões psicológicas da aprendizagem das crianças, como também vivenciassem a escola em suas mais variadas dimensões.

A formação prática dos alunos-mestres deve ser concebida de modo a permitir que eles não só assistam às aulas-módulo e se iniciem individual e progressivamente na técnica do ensino e nas responsabilidades de uma classe, mas que também vivam a vida da escola em todas as suas manifestações (UNESCO, 1953, p. 78).

Na matéria de Biologia Educacional, a finalidade do programa era fornecer ao futuro professor uma visão geral dos fenômenos da vida, ao mesmo tempo que, “[...]pelo estudo da criança como ser vivo em desenvolvimento, lhe fornece base científica para a compreensão dos fenômenos educacionais[...]” (INSTITUTO, 1956, p. 18), além de “[...]proporcionar-lhe, especialmente, o conhecimento das causas biológicas que determinam as diferenças individuais, salientando a significação que essas diferenças têm na educação[...]” (INSTITUTO, 1956, p. 18), bem como “[...]desenvolver no estudante o gosto pela observação e pela pesquisa” (INSTITUTO, 1956, p. 18).

A estrutura do curso estava fundamentada “[...]pela adoção de processos pedagógicos ativos e pela participação real dos alunos no trabalho escolar[...]” (INSTITUTO, 1956, p. 18) e a realização das aulas tinham como “[...] ponto de partida da lição será um problema vital, em cuja solução o aluno colaborará com trabalhos de observação e pesquisas” (INSTITUTO, 1956, p. 18).

Observamos como o programa da matéria de Biologia Educacional era complementar aos conhecimentos dos trabalhos em Psicologia Escolar, pois na unidade I de Biologia Educacional, além de trabalhar a criança como objeto da educação, os futuros professores estudavam a situação da infância nos principais períodos da vida, as características físicas e psíquicas de cada fase da infância e sua significação biológica. As sugestões de práticas voltadas a essa matéria, sugeriam que os alunos investigassem – no contexto da Escola de Aplicação ou em casa –, a dentição de leite (fim da 1ª infância) e quando as crianças começavam a mudar os dentes (fim da 2ª infância), para fins de discussão em sala de aula sobre diferenças individuais observadas.

Outro tema de investigação prática era sobre o brincar da criança, a qual era orientada por meio dos questionamentos: Por que a criança brinca? Como brinca? Observações que deveriam ser analisadas à luz das teorias sobre o jogo que, por sua vez, deveriam ser pesquisadas em livros no trabalho independente. As observações sobre os jogos infantis deveriam ser observadas em casa e na escola e as anotações dessas observações eram apresentadas na classe. Ao professor responsável pela matéria, caberia a explicação sobre os interesses dominantes em cada período da infância e os futuros professores deveriam classificar os jogos identificados nas observações.

Os objetivos gerais que fundamentavam o Programa de Higiene e Educação Sanitária tinham como intuito levar “[...]os alunos à compreensão exata dos meios empregados para manter íntegra a saúde, através dos ensinamentos teóricos e práticos, colhidos pela higiene” (INSTITUTO, 1956, p. 32). Era também um dos objetivos incentivar os alunos à aquisição de “[...]hábitos higiênicos físicos e mentais favoráveis, recorrendo para êste fim a campanhas escolares de educação sanitária[...]” (INSTITUTO, 1956, p. 32) além de ressaltar no programa pedagógico “[...] o valor profilático da higiene e preparar os alunos, futuros professores, para o desempenho seguro e consciente de suas funções[...]” (INSTITUTO, 1956, p. 32). Ainda, os alunos recebiam “[...]noções fundamentais referentes à organização higiênica escolar, da colaboração que deve haver entre êste serviço e os objetivos visados pela Secretaria de Saúde e Assistência Social” (INSTITUTO, 1956, p. 32).

Em função de como foi estruturada essa disciplina, observamos que ela encontra correspondência em partes com a orientação da Recomendação da UNESCO nº 20 (1946) que veiculou sobre a difusão do ensino da higiene do jardim de infância ao nível médio, pois a agência internacional orientou para que a disciplina acontecesse de forma prática nos graus elementares e organizado em centros de interesse nas classes superiores. No Instituto de Educação do Paraná, as aulas aconteciam também de maneira teórica, além das aulas práticas, ambas estruturadas em temáticas da vida prática e temas correntes à época: origens das doenças, doenças transmissíveis em geral, imunização e vacinas, entre outros.

Nas classes superiores das escolas primárias e nos cursos pós-escolares, o ensino da higiene será dado sob a forma de ‘centros de interesse’, em conjunto com outras disciplinas e ultrapassando o limite da escola para alcançar a vida de família, os problemas do trabalho e as questões sociais (UNESCO, 1946, p. 31-32).

Como podemos observar a partir do trecho retirado da Recomendação nº 20 (1946), a disciplina de Higiene e Educação Sanitária também encontra correspondência com a Recomendação quando em seu objetivo estava vinculado a ensinar os hábitos de higiene tanto para o contexto escolar como também para a vida em sociedade, uma vez que os objetivos estavam vinculados também ao trabalho da Secretaria de Saúde e Assistência Social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fontes levantadas em múltiplos acervos, arquivos e repositórios, ao longo deste trabalho, contribuíram para atender aos objetivos desta dissertação, que foi: analisar como o Paraná ajustou sua legislação educacional, segundo as políticas nacionais e Recomendações da UNESCO (1946-1971) e como o Instituto de Educação do Paraná, aplicou tais políticas na formação de professores no período.

Enquanto os objetivos específicos, por sua vez, foram: a) levantar as Recomendações da UNESCO e as políticas nacionais para a formação de professores do ensino primário; b) analisar como as políticas nacionais de educação, bem como as políticas estaduais para a formação de professores, no período de 1946 a 1971, procuraram atender às Recomendações da UNESCO; c) pesquisar como tais políticas foram implantadas na formação de professores, no Instituto de Educação do Paraná (1946-1971), segundo os documentos escolares.

Em sua especificidade, cada fonte contribuiu para informar sobre recortes da realidade histórica pesquisada, revelando os fatos de acordo com a intencionalidade para a qual foram produzidas. Deste modo, as Recomendações do BIE e da UNESCO representaram o olhar dos organismos internacionais para a formação de professores e o ensino primário; as políticas educacionais nacionais e estaduais, a voz do Estado; e, os programas do curso normal de 1946 e 1956, o modo como os professores eram preparados no IEP.

Os capítulos foram organizados de modo a atender a organização dos objetivos específicos e, o conjunto da dissertação, à pergunta de pesquisa, hipótese inicial e ao objetivo geral com os diversos olhares para o tema da formação de professores, as Recomendações dos organismos internacionais e as políticas educacionais em perspectiva histórica. Os resultados encontrados nos permitem realizar uma síntese da dissertação.

No primeiro capítulo, investigamos a UNESCO e compreendemos que a instituição trabalhou conjuntamente com o BIE que, por sua vez, precedeu à criação da própria UNESCO. Por essa razão, quando levantamos as Recomendações dos organismos internacionais, foram esses dois organismos pesquisados. As Recomendações emitidas no recorte temporal estudado carregavam, em parte, o mesmo sentido com que foram publicadas anteriormente pelo BIE, com certo

aprofundamento, demonstrando a permanência de algumas questões no cenário educacional global.

No segundo capítulo, investigamos de que modo as Recomendações foram estabelecidas nas políticas educacionais no Brasil e, particularmente, no Paraná. Verificamos que as Recomendações encontraram maior correspondência com as legislações estaduais que objetivaram estruturar a profissão docente e garantir o nível de formação adequado dos professores, além de ampliar a oferta do ensino primário à população.

No terceiro capítulo, finalmente, compreendemos como as Recomendações foram aplicadas no programa de curso normal de 1946 e 1956, no IEP. As correspondências encontradas se referem, principalmente, aos conhecimentos ministrados nas matérias de Biologia Educacional, Psicologia Educacional e Higiene e Educação Sanitária.

Distante de esgotar a investigação sobre a relação entre as Recomendações do BIE e da UNESCO e as políticas de formação de professores no Brasil e no Paraná, essas fontes também desvelam parte da influência que estes organismos internacionais empregaram no processo de elaboração das políticas educacionais.

Relembramos que as políticas públicas de educação são produto das tensões do jogo de poder que constitui o aparelho de Estado, buscam expressar a síntese de concepções distintas dos diversos setores que compõe o tecido social, processo no qual os organismos internacionais também entraram em ação para imprimir seu projeto educacional por meio de suas Recomendações, cujo Brasil foi e permanece signatário das Conferências Internacionais da UNESCO.

Deste modo, no decorrer deste trabalho, confirmamos a hipótese inicial de que as concepções e experiências estrangeiras, veiculadas pelas Recomendações dos organismos internacionais, influenciaram nas legislações educacionais desde as Leis Orgânicas de 1946 até as LDB's de 1961 e 1971, desembocando nas políticas educacionais do Paraná, pois identificamos traços de receptividade das Recomendações nas políticas públicas de educação analisadas.

Além do mais, os resultados encontrados por esta pesquisa também oportunizam temas para investigações futuras ao apresentar a origem de tópicos relevantes para a formação de professores e atuação profissional docente, além de apresentar laços permanentes a respeito de questões que permanecem como

desafios a serem superados ou implementados até a atualidade, como: testes psicológicos, estágios práticos, ideias de eficácia, bolsas de financiamento, formação continuada e remuneração do professor.

Destes resultados, destacamos a Recomendação do BIE nº 13 (1938) que desde o período em que foi publicada reivindicava para que o professor tivesse tempo suficiente destinado ao preparo de aulas, aos momentos de leitura, como também para a realização de atividades intelectuais e recreativas. Ou seja, o documento considerou que o trabalho do professor não se resume apenas ao momento de sua prática pedagógica efetivamente em sala de aula, mas que também envolve um conjunto de atividades prévias e posteriores ao momento da mediação do conhecimento que são essenciais para melhorar a qualidade do ensino ministrado. Este também é o gérmen da prática de pesquisa na formação de professores.

Conhecida como hora atividade, este momento destinado ao planejamento de aula, correção de atividades e provas aplicadas aos alunos, reflexão dos desafios encontrados no próprio processo de ensino e aprendizagem, investigação das dimensões psicológica, biológica e social de cada estudante e de cada turma, este momento deveria ser considerado como carga horária de trabalho do professor. Entretanto, ainda é uma demanda corrente em nossos dias, pois a lógica aplicada pelos sistemas de ensino para mensuração do trabalho docente, ainda está relacionada à hora aula efetivamente ministrada. Embora haja um período destinado a hora atividade, este é insuficiente diante da burocracia a qual o professor é obrigado a dar conta.

Esta distorção na compreensão do trabalho docente produz professores sobrecarregados, obrigados a assumir cada vez mais horas aulas para receberem remuneração minimamente suficiente para suprir suas necessidades materiais sem que, com isso, disponham de tempo suficiente para demais momentos que envolvem o planejamento de seu trabalho e melhoria da qualidade de ensino.

Outra Recomendação que apresenta traços permanentes na formação dos professores é sobre a importância da prática de estágio enquanto etapa fundamental para o preparo profissional do futuro professor – Recomendação nº 36 (1953). Se, por um lado, as instituições formadoras de professores buscam atender às exigências da carga horária destinada a esse componente prático da formação do

magistério; por outro lado, a proliferação de instituições de ensino à distância, cujos cursos não são capazes de oferecerem com equivalente qualidade este preparo, cria disparidades educacionais. Encontramos nesta Recomendação, a origem do estágio prático no preparo profissional dos futuros professores.

Percebemos também que, desde a Recomendação nº 36 (1953), havia indicadores da lógica de eficiência e eficácia, quando os organismos internacionais veicularam por meio de seus documentos, a defesa de modos de como o professor deveria ensinar para que sua prática pedagógica tivesse êxito, eliminando ou pelo menos minimizando, as possibilidades de erro no processo de ensino e aprendizagem.

Para atender ao objetivo de implementação da lógica de eficácia, uma das ferramentas adotadas para auxiliar sua implementação, foi aderir aos manuais de ensino sugeridos pela Recomendação nº 48 (1959) que foram posteriormente subvencionados pelas políticas públicas no contexto nacional e regional. Décadas mais tarde à essa Recomendação, a lógica de eficácia e eficiência orientou as políticas públicas de educação e os programas de formação de professores no contexto de industrialização do Brasil e implementação da Ditadura Civil-Militar (1964-1984), vinculando-se à noção econômica produtivista, de educação voltada para o mundo do trabalho.

Esta consideração nos remete a questão: essas Recomendações tinham a intenção de orientar as políticas de setores estruturais do Estado (isto é, políticas de Estado) ou como pontuais políticas de governo para solucionar problemas temporários (políticas de governo)?

Traços permanentes com origem nas Recomendações dos organismos internacionais também foram identificados sobre o tema do recrutamento e seleção de professores, quando do ingresso na profissão e ao longo das atividades laborais, além da averiguação dos conhecimentos teóricos e práticos realizado por meio de provas, BIE e UNESCO aconselharam aplicação de exames psicológicos para analisar o caráter e o comportamento dos futuros professores – Recomendação nº 36 (1953), prática que foi e permanece sendo adotada no processo de seleção de professores do município de Curitiba, capital do Estado do Paraná.

Para a UNESCO, em menção à função da escola primária, a instituição deveria transmitir o saber sistematizado pela humanidade para os indivíduos

conviverem em sociedade cientes de seu compromisso social e dotados da noção de cidadania – Recomendação nº 36 (1953).

Também foi pela Recomendação nº 36 (1953) que a preocupação com o nível de desenvolvimento do estudante com base no avanço do conhecimento psicológico do ser humano, foi aconselhado. Hoje, é uma constante a compreensão de que os professores precisam considerar o nível de desenvolvimento psicológico dos estudantes para elaborar seu planejamento e ministrar o conteúdo em suas aulas.

O gérmen da formação continuada foi incubado pela Recomendação nº 55 (1962) que, à época, classificou três categorias de professores para os programas de aperfeiçoamento: 1) docentes não qualificados; 2) qualificados e convocados a completar os conhecimentos gerais e aperfeiçoar os métodos e técnicas de ensino; 3) docentes que desejavam adquirir novas qualificações ou funções no magistério. Atualmente, estas metas estão dispostas no Plano Nacional de Educação.

A ausência de professores anunciada pela Recomendação nº 56 (1963) foi marcante para expor a realidade do magistério no cenário global, mas permanece como um problema presente até nossa atualidade: seja a falta de professores para disciplinas específicas, ou então, a falta de professores com formação adequada para lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental. Esta realidade demonstra a permanente falta de atratividade para a profissão docente e, em grande medida, em razão dos mesmos motivos: a desvalorização, falta de reconhecimento social e remuneração incompatível com a formação do professor, tema de que se ocupou a Recomendação nº 54 (1963); estas três questões são fundamentais para que se efetive um bom projeto de educação.

Retomando o ideal do professor Erasmo Pilotto que defendia a obrigação do estado em ofertar instrução primária para todos, também pelo BIE e pela UNESCO com o termo escolaridade obrigatória nas Recomendações nº 1 (1934) e nº 32 (1951), a universalização do ensino primário, no Brasil, foi alcançado apenas no século XXI.

Também percebemos, no programa de formação de professores do IEP, valorização dos fundamentos em Sociologia Geral e Educacional, Metodologia do Desenho e Artes Aplicadas, Física, Química, Anatomia e Fisiologia Humanas, Metodologia Especial da Educação na 3ª série do curso de 1946. Esse era o conjunto de conhecimentos que ofereciam estofo teórico ao magistério.

A preocupação profilática presente no programa do IEP de 1946 e 1956, pela matéria de Higiene Escolar e Educação Sanitária, era a ponte que articulou a instituição escolar com o campo da saúde, atendia a Recomendação nº 20 (1946) que orientou a difusão do ensino de higiene do jardim da Infância ao nível médio.

Ainda assim, apesar dos resultados encontrados neste trabalho oferecerem possibilidades de investigações futuras, por outro lado, as limitações encontradas durante o processo de pesquisa também oferecem questões instigantes sobre qual foi o papel dos Congressos Nacionais de Educação na disseminação das concepções dos organismos internacionais? Em que medida os principais intelectuais brasileiros à época atuaram para disseminar essas Recomendações no território nacional? Estas Recomendações, de algum modo, buscaram expressar os avanços dos estudos em psicologia da infância de Jean Piaget, em função deste presidir o BIE?

Refletimos que grande parcela das Recomendações investigadas apresenta características idealistas, entre aquilo que era – e ainda hoje permanece – desejado para que ocorra na formação e na prática docente, em relação ao que realmente era praticado na formação dos professores e na prática profissional. Muitas dessas Recomendações, na ocasião em que foram publicadas, tão logo foram refletidas pelas políticas educacionais. Outras, contudo, permanecem como aspirações até os dias atuais, sobretudo por quem almeja uma educação pública e de qualidade: seja em busca de mais direitos aos professores, melhores condições de trabalho e maior qualidade na formação inicial e efetiva formação continuada.

Finalmente, concluímos este trabalho com o entendimento de que as Recomendações somente encontraram receptividade nas legislações brasileiras quando foram objeto de vontade política, do conjunto de agentes e entidades que elaboraram as políticas públicas, assim como pela articulação destas orientações ao modelo econômico vigente ou que se projetou para a sociedade à época, buscando, por parte dos organismos internacionais, produzir homogeneidade ao nível de preparação dos professores dos países em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- AKSENEN, E. Z. **A UNESCO e suas relações com a educação rural no Brasil, no Paraná e em Prudentópolis (1936-1996)**. 2018. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/tese_elis_angela_zarpelon_aksenen.pdf. Acesso em: 19 de jan. 2022.
- AKSENEN, E. Z.; BLANCK MIGUEL, M. E. **A UNESCO e a educação rural brasileira: no Paraná, o caso de Prudentópolis**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.
- ALVES, G. L. Nacional e regional na história educacional brasileira: uma análise sob a ótica dos estados mato-grossenses. In: EDUCAÇÃO, S. B. de História da (org.). **I Congresso Brasileiro de História da Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2000. p. 163 – 188. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 06 ago. 2022.
- BETTI, G. **Escuela, educación y pedagogía en Gramsci**. Barcelona: Martinez Roca, 1981.
- BIE. Recomendação n. 12 (1937) O Ensino da Psicologia na Formação de Professores Primários e Secundários. In: INEP (Ed.). **Conferências internacionais da instrução pública**. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1965a. p. 17 – 18.
- BIE. Recomendação n. 4 (1935) Formação Profissional do Magistério Primário. In: INEP (Ed.). **Conferências internacionais da instrução pública**. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1965b. p. 5 – 6.
- BIE. Recomendação nº 1 (1934) Extensão da escolaridade obrigatória. In: INEP (Ed.). **Conferências internacionais da instrução pública**. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1965c. p. 1 – 2.
- BIE. Recomendação nº 13 (1938) Remuneração do Professor Primário. In: INEP (Ed.). **Conferências internacionais da instrução pública**. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1965d. p. 18 – 20.
- BLANCK MIGUEL, M. E. **A Escola Normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo**. Campinas: Editora Alínea, 2008. 145-162 p.
- BLANCK MIGUEL, M. E. **A Pedagogia da Escola Nova na Formação do Professor Primário Paranaense: início, consolidação e expansão do movimento**. 1992. 292 p. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BLANCK MIGUEL, M. E. As recomendações internacionais (BIE e Unesco), a Lei Orgânica do Ensino Normal e formação de professores no Paraná (1946-1961). **Cadernos de História da Educação**, v. 20, n. e027, p. 1 – 16, Jan-Dez 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/60375>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BLANCK MIGUEL, M. E. O significado do trabalho de Erasmo Pilotto no cenário educacional paranaense. **Educar em Revista**, scielo, p. 81 – 89, 12 1994. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://www.scielo.br/scieloOrg/php/articleXML.php?lang=en&pid=S0104-40601994000100011>.

BLANCK MIGUEL, M. E.; VIEIRA, A. M. D. P. A Escola Nova no Paraná: avanços e contradições. **Revista Diálogo Educacional**, v. 5, n. 14, p. 1 – 8, enero-abril 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116241007.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2018.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. **Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.**, Diário Oficial da União, Brasília, 1938.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**, Diário Oficial da União, Brasília, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário.**, Diário Oficial da União, Brasília, 1946.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.**, Diário Oficial da União, Brasília, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Diário Oficial da União, Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1 e 2º graus, e dá outras providências.**, Diário Oficial da União, Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CARTA Brasileira da Educação Democrática. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos(INEP), Brasília, V, n. 14, p. 259 – 289, Agosto 1945.

CARVALHO, M. M. C. de. **A Escola e a República**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CURITIBA. Decreto-Lei de 24 de janeiro de 1946. **Isenta a cobrança de impostos municipais dos estabelecimentos de ensino**.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

GOMIDE, A. G. V. **A UNESCO e as políticas para formação de professores no Brasil**: um estudo histórico 1945-1990. 2012a. 271 p. Tese (Doutorado em Educação) — PUCPR.

GOMIDE, A. G. V.; BLANCK MIGUEL, M. E. Políticas para formação de professores no Brasil: um estudo dos documentos da unesco (1945-1990). In: **35ª Reunião Anual da Anped**. [s.n.], 2012b. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/politicas-para-formacao-de-professores-no-brasil-um-estudo-dos-documentos-da-unesco>. Acesso em: 17 fev. 2022.

GONÇALVES, N. G.; GONÇALVES, S. A. Desenvolvimentismo e Educação no Paraná (décadas de 1960 e 1970). **Diálogos**, v. 12, n. 2 e 3, p. 143 – 171, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/38154>. Acesso em: 06 ago.2022.

IANNI, O. **Estado e capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

INACIO, F. P. de S. et al. **A política de formação de professores em Goiás no contexto dos acordos MEC-USAID (1961-1983)**. 2011. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas . Faculdade de Educação. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000827198>.

INEP. Conferências Internacionais de Instrução Pública. **Recomendações (1934-1963)**, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, p. 1 – 223, 1965.

INSTITUTO DE EDUCACÃO. Programa Curso Normal 1ª, 2ª e 3ª séries. **Acervo histórico INEP**, Estado do Paraná, Curitiba, 1946.

INSTITUTO DE EDUCACÃO. Programas do Curso Normal. **Acervo histórico INEP**, Estado do Paraná, Curitiba, 1956.

KULP, J. B. **The american school peace league**. 1965. 107 p. Dissertação (Master of Arts) — The American University. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/78a10a387b4a92bcc274d9f1081bd27a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>. Acesso em: 19 de jan. 2022.

LEGOFF, J.; NORA, P. **Fazer história**. Amadora: Livraria Bertrand, 1977. v. 3.

MALUHY, C. V.; BITTENCOURT, C. M. F. **Os especialistas em educação para a América Latina (1958-1966)**. 2010. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10278>. Acesso em: 19 de jan. 2022.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 150, n. 65, p. 407 – 25, mai / ago 1932. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 05 jul.2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021. ISBN 9788597026559. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597026559>. Acesso em: 19 de jan. 2023.

MELLO, J. F. de. **Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto: Regimento Escolar**. Curitiba, 2008.

MENDONÇA, M. N.; LACERDA, M. T. B. de. **Os franceses no Paraná**. Curitiba: Aliança Francesa, 2009.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira República**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

PARANÁ. A lei n.º 119 de 15 de outubro de 1948. **Institui a carreira do professor normal esecundário do Estado**. 1948.

PARANÁ. Decreto n.º 432, de 26 de janeiro de 1946. **Dispõe sobre a escola de professores**. 1946.

PARANÁ. Decreto nº. 1.551 de 24 de janeiro de 1948. **Estabelece aos professores do Estado do Paraná, condição facultativa à matrícula nos cursos normais**. 1948.

PARANÁ. Decreto-Lei n.º 17503. **Regulamenta e organiza o ensino normal no Estado do Paraná**, 1958.

PARANÁ. Decreto-Lei n.º 435 de 26 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário no Estado**. 1946.

PARANÁ. Drecreto nº. 2368. **Dispõe sobre a reorganização do Ensino Normal**, 1946.

PARANÁ. Lei 4978 - 05 de Dezembro de 1964. **Estabelece o sistema estadual de ensino**. 1964. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=initiarProcesso&codAto=12350&codItemAto=413461>. Acesso em: 4 jun. 2022.

PARANÁ. Lei n.º 1074 de 11 de dezembro de 1952. **Cria a carreira do inspetor de alunos.** 1952.

PARANÁ. Lei n.º 2388 de 4 de junho de 1955. **Cria 350 cargos de professor normalista e 280 cargos de regente de ensino primário.** 1955a.

PARANÁ. Lei n.º 2481, de 14 de novembro de 1955. **Reestrutura o magistério primário, profissional, secundário e normal do Estado.** 1955b.

PARANÁ. Lei n.º 2581, de 27 de janeiro de 1956. **Busca fazer o perfeito ajustamento funcional de que trata a lei 2481/55.**

PARANÁ. Lei n.º 26 de julho de 1954. **Concede subvenções mensais às escolas particulares que ministram ou que vierem a ministrar o ensino primário no Estado.** 1954.

PARANÁ. Lei n.º 3279 de 22 de agosto de 1957. **Dispõe sobre o tempo de efetivo exercício na regência de aulas para efeito de reclassificação, elevação de padrão ou efetivação dos ocupantes de cargos ou funções do magistério.** 1954.

PARANÁ. Lei n.º 3308 de 04 de setembro de 1957. **Cria cargos de professor normalista, regente do ensino primário e professor substituto no quadro de ensino da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná.** 1957.

PARANÁ. Lei n.º 3569 de 22 de fevereiro de 1958. **Dá nova redação ao artigo 2º da lei nº 2481 de 14 de novembro de 1955.** 1958.

PARANÁ. Lei n.º 375 de 18 de julho de 1950. **Cria cargos de professor auxiliar e funções gratificadas, na Secretaria de Educação e Cultura do Paraná.** 1950.

PARANÁ. Lei n.º 4599 de 02 de julho de 1962. **Institui o Fundo Estadual do Ensino.** 1962.

PARANÁ. Lei n.º 5037 de 22 de março de 1965. **Assegura aos professores sem habilitação, já em exercício no magistério, que haviam concluído cursos normais regionais ou secundários, o direito de enquadramento na série de classes de professor primário.** 1965.

PARANÁ. Lei n.º 5354 de 05 de julho de 1966. **Institui, pela Secretaria de Educação e Cultura, o Livro-Padrão a ser adotado oficialmente pelo curso primário.** 1966.

PARANÁ. Lei n.º 5519 de 16 de fevereiro de 1967. **Dispõe sobre a implantação do ensino da Silvicultura nos estabelecimentos de ensino de grau médio e primário.** 1967a.

PARANÁ. Lei n.º 5644 de 3 de outubro de 1967. **Cria 2.600 (dois mil e seiscentos) cargos de professor de ensino primário sob símbolo MN-1 e 400 (quatrocentos) cargos de professor do ensino primário sob o símbolo MR-1.** 1967b.

PARANÁ. Lei n.º 5779 de 29 de maio de 1968. **Dá nova redação ao art. 64 da lei n.º 4978, de 5 de dezembro de 1964, alterado pelo art. 1º da lei n.º 5672 de 18 de outubro de 1967.** 1968a.

PARANÁ. Lei n.º 5871 de 08 de novembro de 1968. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério.** 1968b.

PARANÁ. Lei n.º 5957 de 20 de junho de 1969. **Dispõe sobre o Quadro Próprio do Magistério.** 1969.

PARANÁ. Lei n.º 637 de 30 de janeiro de 1951. **Concede nova composição ao Quadro de Ensino Primário.** 1951a.

PARANÁ. Lei n.º 644 de 20 de abril de 1951. **Concede nova composição ao Quadro Profissional no Estado do Paraná.** 1951b.

PARANÁ. Lei n.º 719 de 15 de outubro de 1951. **Dispõe sobre a reestruturação do Quadro Geral do Ensino Primário e Profissional.** 1951c.

PARANÁ. Lei n.º 4752 de 13 de setembro de 1963. **Cria cargos de professor licenciado, técnico de educação e orientador educacional.** 1963.

PARANÁ. Portaria n.º 585 de 9 de dezembro de 1947. **Estabelece normas para concessão de autorização para o funcionamento de estabelecimentos de ensino normal.** 1947.

PARRAT-DAYAN, S. **Piaget e as instituições: o Instituto Jean-Jacques Rousseau, o BIE e o Centro Internacional de Epistemologia Genética.** 2006. Artigo online. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41397>. Acesso em: 26 jul. 2021.

PILOTTO, E. **Prática da Escola Serena.** Curitiba: [s.n.], 1946. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220236>. Acesso em: 15 out. 2022.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo.** Rio de Janeiro: Graal, 1980.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

REVISTA Brasileira de Estudos Pedagógicos. INEP, v. 7, n. 21, 1946a.

REVISTA Brasileira de Estudos Pedagógicos. INEP, v. 7, n. 19, 1946b.

REVISTA Brasileira de Estudos Pedagógicos. INEP, v. 8, n. 2, 1946c.

REVISTA Brasileira de Estudos Pedagógicos. INEP, v. 12, n. 32, 1948.

REVISTA Brasileira de Estudos pedagógicos. INEP, v. 13, n. 35, 1949. REVISTA Brasileira de Estudos Pedagógicos. INEP, v. 21, n. 53, 1954.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema**

no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143 – 155, jan./abr. 2009.

SANTOS, D. S. D.; MIGNOT, A. C.; PERDOMO, S. B.. À beira do cais: um divulgador das ideias de Édouard Claparède em Minas Gerais. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TnfmmkFnX5xQLNgkFTWxBPb/#ModalHowcite>. Acesso em 05 mar. 2023.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

UNESCO. **A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos**. Brasília, 2004.

UNESCO. Recomendação n. 20 (1946) A Difusão do Ensino da Higiene do Jardim de Infância ao Nível Médio. In: INEP (Ed.). **Conferências internacionais da instrução pública**. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1965a. p. 31 – 33.

UNESCO. Recomendação n. 32 (1951) Escolaridade Obrigatória e Sua Extensão. In: INEP (Ed.). **Conferências internacionais da instrução pública**. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1965b. p. 53 – 63.

UNESCO. Recomendação n. 36 (1953) A formação do magistério primário. In: INEP (Ed.). **Conferências internacionais da instrução pública**. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1965c. p. 73 – 83.

UNESCO. Recomendação n. 37 (1953) A Situação do Magistério Primário. In: INEP (Ed.). **Conferências internacionais da instrução pública**. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1965d. p. 83 – 87.

UNESCO. Recomendação n. 45 (1957) Formação dos Professores de Ensino Normal. In: INEP (Ed.). **Conferências internacionais da instrução pública**. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. p. 132 – 137.

UNESCO. Recomendação n. 48 (1959) A Elaboração, a Escolha e a Utilização dos Manuais de Ensino Primário. In: INEP (Ed.). **Conferências internacionais da instrução pública**. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1965a. p. 152 – 158.

UNESCO. Recomendação n. 55 (1962) Aperfeiçoamento de Professores Primários. In: INEP (Ed.). **Conferências internacionais da instrução pública**. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1965b. p. 204 – 210.

UNESCO. Recomendação n. 57 (1963) Carência de Professores Primários. In: INEP (Ed.). **Conferências internacionais da instrução pública**. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1965c. p. 216 – 223.

UNESCO BRASILIA OFFICE. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**: Adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945, e emendada pela Conferência Geral nas suas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 12ª, 15ª, 17ª, 19ª, 20ª, 21ª, 24ª, 25ª, 26ª, 27ª, 28ª e 29ª sessões. [S.l.], 2002.

VIEIRA, C. E. Erasmo Pilotto: reflexões acerca da formação de professores e da teoria da educação. In: VIEIRA, C. E.; OSINSKI, D. R. B.; BENCOSTTA, M. L. (Ed.). **Intelectuais, modernidade e formação de professores no Paraná: 1910-1980**. 1. ed. Curitiba: UFPR, 2015. v. 1, p. 77 – 114.

VIEIRA, C. L. L. **O Periódico Boletín de Educación Paraguaya (1956-1959): escolas normais e formação de professores**. 2018. 125 p. Dissertação (Faculdade de Educação) — Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1020>. Acesso em: 19 de jan. 2022.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXO A — Documentação complementar

1) Em 1946, Lourenço Filho e outros delegados na Conferência Geral da UNESCO – Fotografia registradas no México. Na imagem abaixo estão, da esquerda para a direita, Lourenço Filho em 2º, Abgar Renault em 7º e Tiago Dantas em 10º.



Fonte: FGV / CPDOC.

2) Em 1956, Gustavo Capanema e outros delegados na Conferência Geral da UNESCO, na Índia. Na imagem abaixo, Gustavo Capanema (de pé) cumprimenta o Primeiro-Ministro da Índia, Jawaharlal Nehru.



Fonte: FGV / CPDOC.

3) Em 1956, Gustavo Capanema e outros delegados na Conferência Geral da UNESCO, na Índia, representando o Brasil.



Fonte: FGV / CPDOC.

4) Em 1966, Themístocles Cavalcanti e outros delegados durante sessão da UNESCO, representando o Brasil. Na imagem abaixo, da esquerda para a direita, na 2ª fileira, estão: Paulo Carneiro, Geraldo Ataliba, Themístocles Cavalcanti e Hélio Scarabotolo.



Fonte: FGV / CPDOC.

5) Themístocles Cavalcanti (à frente) em sessão da UNESCO, em Paris, em 1966.



Fonte: FGV / CPDOC.

6) ESTRUTURA MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)

Introdução:

Movimento de Renovação Educacional

Diretrizes que se esclarecem

Reformas e a Reforma.

1. Os fundamentos filosóficos e sociais da educação:

finalidades da educação

valores mutáveis e valores permanentes

2. A organização e administração do sistema educacional

O Estado em face da educação

a) A educação, uma função essencialmente pública

b) A questão da escola única

c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação

A função educacional

a) A unidade da função educacional

b) A autonomia da função educacional

c) A descentralização

3. As bases psicológicas da educação:

O processo educativo

O conceito e os fundamentos da Educação Nova

4. Planejamento do sistema, conforme os princípios e diretrizes enunciados:

Plano de reconstrução educacional

a) As linhas gerais do plano

b) O ponto nevrálgico da questão

c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitário no

Brasil

d) O problema dos melhores

A unidade de formação de professores e a unidade de espírito

O papel da escola na vida e sua função social

Conclusão: A democracia – um programa de longos deveres